



HAL
open science

De la linguistique à la didactique, regards croisés en phonétique. Oralité - Variabilité - Corpus

Laura Abou Haidar

► **To cite this version:**

Laura Abou Haidar. De la linguistique à la didactique, regards croisés en phonétique. Oralité - Variabilité - Corpus. Linguistique. Université Grenoble Alpes (France), 2018. tel-01995625

HAL Id: tel-01995625

<https://hal.science/tel-01995625>

Submitted on 27 Jan 2019

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.



Dossier présenté en vue de l'Habilitation à Diriger des Recherches

Laura ABOU HAIDAR

**Laboratoire de Linguistique et Didactique des Langues Etrangères
et Maternelles (LIDILEM)**

**DE LA LINGUISTIQUE A LA DIDACTIQUE, REGARDS CROISÉS
EN PHONÉTIQUE**

ORALITÉ – VARIABILITÉ – CORPUS

Superviseur : Jean-Pierre CHEVROT

VOLUME 1 – MEMOIRE DE SYNTHÈSE

Soutenance le 7 décembre 2018 devant un jury composé de :

Michel BILLIÈRES, Unité de recherche interdisciplinaire OCTOGONE-LORDAT –
EA 4156, Université Toulouse Jean Jaurès (*Rapporteur*)

Elisabetta CARPITELLI, Laboratoire GIPSA-LAB, Université Grenoble Alpes
(*Examinatrice*)

Jean-Pierre CHEVROT, Laboratoire LIDILEM, Université Grenoble Alpes
(*Superviseur*)

Bernard HARMEGNIES, Laboratoire de Phonétique, Institut de Recherche en
Sciences et Technologie du Langage, Université de Mons (Belgique) (*Rapporteur*)

Isabelle RACINE, Ecole de Langue et de Civilisation Françaises, Université de Genève
(Suisse) (*Rapporteure*)

A Frédéric, mon compagnon voyageur, et ma première référence !

A Justine et Thomas, les chiens ne font pas de chats ! Quoique...

A mes parents, qui savent tout ce que je leur dois

A ma belle et grande famille, où cohabitent tant de langues et de cultures

*J'aimerais dédier ce travail aux « phonéticiennes-pédagogues » que sont
Dominique Abry, Enrica Galazzi, Elisabeth Guimbretière, Régine Llorca,*

et

*Elisabeth Lhote,
In memoriam*

*Un immense merci à Jean-Pierre Chevrot pour avoir accepté de superviser cette HDR
(la tête sous l'eau !), pour ses conseils, son enthousiasme et sa confiance*

*Michel Billières, Elisabetta Carpitelli, Bernard Harmegnies, Isabelle Racine,
Votre présence dans le jury est un honneur et un bonheur, merci !*

*A tou.te.s les étudiant.e.s, collègues et ami.e.s que j'ai côtoyé.e.s tout au long de mes
pérégrinations professionnelles et géographiques, et dont le souvenir a été fortement réactivé
pendant la rédaction de cette synthèse*

Aux Lidilémiennes et Lidilémiens pour leur soutien

Last but not least : Alice Henderson, HUGE THANKS !

La spécificité de mon parcours scientifique, qui va de pair avec une dynamique personnelle géographique et culturelle très forte, a sans doute été pour beaucoup dans le choix du style narratif adopté.

TABLE DES MATIERES

SOMMAIRE DES FIGURES	4
INTRODUCTION	5
CHAPITRE 1	13
DOMAINES DE RECHERCHE	13
1.1. UNE PHONETIQUE NECESSAIREMENT LINGUISTIQUE	13
1.2. PHONETIQUE, LANGAGE ET HANDICAP.....	16
1.3. CE QUE LA DIDACTIQUE DOIT A LA PHONETIQUE	19
1.4. L'HYPOTHESE DU CHAINON MANQUANT	23
1.5. INTEGRER LA PHONETIQUE DANS UNE DEMARCHE GLOBALE	27
1.6. POUR CONCLURE.....	35
CHAPITRE 2	37
TERRAINS ET OBJETS DE RECHERCHE	37
2.1. DESCRIPTION PHONETIQUE ET ACOUSTIQUE DE L'ARABE STANDARD MODERNE	37
2.1.1. <i>La question des sources documentaires : multiplicité terminologique, antagonismes conceptuels ?</i>	37
2.1.2. <i>Qui sont les locuteurs arabophones ?</i>	45
2.1.3. <i>Explorer la langue « commune », au-delà des marques dialectales</i>	48
2.2. PROJET « VOIX ET RECONNAISSANCE DU LOCUTEUR ».....	50
2.2.1. <i>Un antagonisme scientifique originel</i>	51
2.2.1.1. <i>Approche phonétique</i>	51
2.2.1.2. <i>Approche mathématique : l'analyse fractale</i>	55
2.2.2. <i>L'identification du locuteur et l'expertise juridique</i>	57
2.2.3. <i>Epilogue</i>	58
2.3. RECHERCHES EN PHONETIQUE CLINIQUE	60
2.3.1. <i>Le diagnostic des surdités</i>	60
2.3.1.1. <i>Audio 4, test de dépistage des surdités chez l'enfant</i>	60
2.3.1.2. <i>Les surdités acquises chez l'adulte</i>	63
2.3.2. <i>Prosodie et déficience mentale</i>	64
2.3.3. <i>La transcription des données orales atypiques</i>	65
2.4. LA PHONETIQUE DANS UNE PERSPECTIVE DIDACTIQUE.....	67
2.4.1. <i>Analyse des erreurs dans une perspective didactique : le projet IPFC-Arabe</i>	67
2.4.1.1. <i>Genèse du projet</i>	67
2.4.1.2. <i>Les finalités d'IPFC-Arabe</i>	69
2.4.1.3. <i>Les erreurs des apprenants arabophones de FLE</i>	71
a. <i>Entrée par les erreurs : notions générales</i>	71
b. <i>Entrée par les erreurs : un système vocalique en cours d'appropriation</i>	72

c. Entrée par les erreurs : l'opposition de voisement.....	73
d. Entrée par les erreurs : la dynamique de l'interlangue	74
e. Entrée par les erreurs liées au transfert : perspective de recherche, projet ANSOLVAR .	77
2.4.2. <i>Les enjeux de l'enseignement/apprentissage de l'oral en FLE</i>	78
2.5. CONCLUSION	79
CHAPITRE 3	81
TROIS FILS CONDUCTEURS : ORALITE, VARIABILITE, CORPUS	81
3.1. DES DONNEES AUX CORPUS ORAUX : QUELLES FINALITES POUR LA RECHERCHE ?	82
3.1.1. <i>Toutes les données ne constituent pas des corpus</i>	82
3.1.2. <i>Les types de corpus appréhendés</i>	84
3.1.2.1. <i>Les corpus de parole</i>	84
3.1.2.2. <i>Les corpus oraux</i>	88
3.1.2.3. <i>Les caractéristiques des données constitutives des corpus oraux ou de parole</i>	89
3.1.3. <i>La transcription des corpus oraux : questions théoriques et méthodologiques</i>	95
3.1.3.1. <i>En quoi consiste la transcription ?</i>	97
3.1.3.2. <i>Quelles sont les contraintes susceptibles d'affecter la transcription ?</i>	98
a. Les exigences techniques.....	99
b. Les représentations du transcripneur	100
c. Les contraintes liées au processus de perception.....	101
d. Les conventions de transcription	103
e. La question du sens.....	104
f. La transcription comme aide à l'apprentissage d'une LE	105
3.1.4. <i>La linguistique de corpus (corpus linguistics) au service de la didactique (applied linguistics) : perspectives de recherche</i>	106
3.2. APPREHENDER LA VARIABILITE DANS UNE PERSPECTIVE DIDACTIQUE	111
3.2.1. <i>La variabilité à l'épreuve de la pratique pédagogique</i>	112
3.2.1.1. <i>Une expérience personnelle initiatique</i>	112
3.2.1.2. <i>Formaliser des questions de recherche émanant de la pratique pédagogique</i>	117
3.2.2. <i>La variabilité dans les productions des apprenants : projets en cours</i>	118
3.2.2.1. <i>L'entrée par l'interlangue et les erreurs</i>	119
3.2.2.2. <i>La variation sociolinguistique chez l'apprenant de FLE</i>	121
a. La variation diatopique (1) : marqueur d'identité géodialectale ? Projet en cours.	122
b. La variation diatopique (2) : les accents des apprenants – Projet en cours	124
3.2.3. <i>Les dispositifs didactiques d'enseignement de la variation sociolinguistique : perspectives de recherche</i> 125	
3.2.3.1. <i>Quelles fonctions pour la variation dans l'enseignement du FLE ?</i>	128
a. Une fonction phonologique intégrative	129
b. Une fonction véhiculaire à redynamiser	130

c. Une fonction stylistique à (ré)intégrer.....	131
d. Une fonction identitaire bien présente.....	133
e. Valoriser « Le français dans l'espace francophone » et au-delà : fonction décentratrice 134	
3.2.3.2. <i>Quelles préconisations didactiques ?</i>	135
3.2.4. <i>Conclusion</i>	138
3.3. DE LA PAROLE A L'ORALITE.....	138
3.3.1. <i>Evolution conceptuelle</i>	138
3.3.2. <i>Ce que la phonétique doit à la didactique</i>	139
3.3.3. <i>Pour une démarche holistique dans l'appropriation de l'oralité en langue étrangère</i>	146
POUR CONCLURE	151
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	153

SOMMAIRE DES FIGURES

Figure 1 – La « marguerite de la didactique » de Maguy Pothier (Pothier, 2001) ou la mise en valeur d'une discipline-carrefour.....	19
Figure 2 – Le Laboratoire de Phonétique créé par Franck C. Chalfant au Whashington State College	23
Figure 3 – Photos du laboratoire de langue (Chinook, 1916), Washington State College	25
Figure 4 – Représentation des domaines, terrains et objets de mes recherches	36
Figure 5 – « <i>Chapitre pour le remplacement d'une prononciation par une autre, par l'artifice et la délicatesse, et non la brutalité et l'arrogance</i> » (Ibn Jinni, XI ^e siècle).....	39
Figure 6 – Répartition géographique antéislamique (V ^e siècle avant JC) des langues chamito-sémitiques (Chaker, 1989 : 813)	39
Figure 7 – Dynamique de F0, trajectoires et pentes formantiques (Abou Haidar & Lhote, 1991)	53
Figure 8 – Représentation schématique des trajectoires formantiques (Lhote & Abou Haidar, 1990) .	54
Figure 9 – Dimension fractale de voix d'adulte et d'enfant (Tricot, Wehbi, & Roques-Carmes, 1990)	56
Figure 10 – Classification géographique des dialectes arabes (Salam, 2012)	70
Figure 11 – Pays dans lesquels l'arabe est langue officielle (Owens, 2013 : 19).....	71
Figure 12 – Résultats d'une analyse exploratoire sur les processus de distorsion des voyelles orales du français dans le corpus IPFC-Arabe (Abou Haidar, 2017)	73
Figure 13 – Représentations spectrographiques extraites du corpus IPFC-Arabe, illustrant le phénomène de voisement des occlusives sonores chez des locutrices syriennes (Abou Haidar, 2018)	121
Figure 14 – Illustration de l'impact de la variation stylistique sur le triangle vocalique en espagnol (Harmegnies & al, 2005 : 301)	139
Figure 15 – Pour une démarche holistique de l'appropriation de l'oralité en FLE.....	147

INTRODUCTION

La cohérence dans l'hétérogénéité, ou la continuité au-delà d'un désordre apparent... La réflexivité qui s'impose à moi à travers une démarche aussi singulière que la synthèse de mon parcours scientifique peut décontenancer par la multiplicité des domaines, des terrains et objets de recherche qui ont jalonné mon parcours : description acoustique du système vocalique de l'arabe standard moderne, phonétique clinique, reconnaissance du locuteur, corpus oraux d'apprenants de FLE, didactique de l'oral... Comment mettre de l'ordre dans ce semblant de désordre ? Il ne s'agit pas de nier certaines ruptures qui ont surgi dans mon parcours, mais de mettre en évidence les fils conducteurs qui permettent de retrouver la cohérence qui a guidé mes choix sur le plan scientifique. Je pourrais faire miens les propos de Marchive (2006) :

La diversité n'est (...) pas l'instabilité et la variété des centres d'intérêt ne signifie pas une absence de conception unifiée de la recherche.

(Marchive, 2006 : 7)

Ma formation initiale de chercheuse a eu lieu au sein du laboratoire de phonétique de l'université de Franche-Comté à Besançon, créé et dirigé à l'époque¹ par Elisabeth Lhote. Au sein de l'équipe, se côtoyaient des linguistes, des audioprothésistes, des didacticiens, des psychologues, des orthophonistes, des médecins ORL : autant de « compagnons de recherche » et d'interlocuteurs qui ont contribué à façonner mon identité de chercheuse et auxquels je voudrais rendre hommage pour commencer, en citant nommément certains collègues et travaux car au moment de rédiger ce mémoire de synthèse, je mesure à quel point cette période et ce compagnonnage ont été déterminants dans la construction de mon parcours scientifique.

Lhote venait de soutenir sa thèse de Doctorat d'Etat (Lhote, 1980), intitulée *Analyse et synthèse des faits de langue au niveau du larynx*, sous la direction de Péla Simon, et dont les axes étaient concordants avec les orientations du laboratoire :

- une approche expérimentale pointue du signal de parole et de la voix (en l'occurrence, dans la thèse de Lhote, l'analyse du signal laryngé par l'intermédiaire de l'électroglottographie, tenant compte aussi bien d'une approche « micro » des

¹ Les années 1980-1990.

impulsions laryngées, que d'une approche « macro » relative à la variation de la fréquence fondamentale au cours du temps) ;

- la prise en compte de handicaps affectant la parole ou le langage (en l'occurrence les altérations du signal laryngé chez des locuteurs atteints du syndrome de Steele-Olzewski-Richardson² et de la maladie de Wilson³) ;
- des interrogations sur la relation entre parole et voix, production et perception, et en particulier les fonctions linguistiques du larynx ;
- et déjà, chez Lhote, un intérêt pour l'identification de la voix⁴, notamment à travers la confrontation des résultats de l'analyse électroglottographique du signal laryngé et de tests perceptifs.

Cette époque était également marquée par des relations fortes avec l'école d'ingénieurs de l'université de Franche-Comté, l'Ecole Nationale Supérieure de Mécanique et de Micro-Electronique : ce sont en effet des ingénieurs de l'ENSMM qui avaient conçu l'électroglottographe du laboratoire de phonétique, dans le cadre d'une collaboration avec Lhote dont le souci était d'obtenir un équipement performant permettant une extraction à la source du signal laryngé, avec une marge d'erreur la plus réduite possible.

Parallèlement à ces orientations, Lhote était aussi à l'époque de plus en plus engagée au sein de l'équipe pédagogique et d'encadrement du Centre de Linguistique Appliquée de Besançon, centre phare pour l'enseignement et la recherche en FLE et dont elle prendra la direction quelques années plus tard.

L'autre grande figure du laboratoire de phonétique de Besançon, Gabrielle Konopczynski, bouclait en 1986, sous la direction de la même Péla Simon, un très volumineux Doctorat d'Etat qui fera date dans la connaissance du développement du langage chez l'enfant : *Du prélangage au langage : acquisition de la structure prosodique*. Cet axe de recherche que Konopczynski avait initié au sein du laboratoire sur l'acquisition de la prosodie dans le langage émergent a permis le développement, à Besançon, de travaux comparables chez les enfants sourds, comme par exemple le doctorat de Shirley Vinter en 1992 qui portait sur la *Mise en place des éléments*

² « *Dégénérescence neuropathologique plus spécialement au niveau du tronc cérébral* » (Lhote, 1980 : 322) et qui se traduit notamment par une dysarthrie explorée par Lhote au niveau des manifestations acoustiques laryngées.

³ « *Maladie génétique rare, liée à un trouble du métabolisme du cuivre (...) qui peut être à l'origine d'une dysarthrie (...) et de troubles cognitifs nécessitant une prise en charge orthophonique* », M. Permont, J.-M. Trocello et F. Woimant, 2013, « Recherche orthophonique en Centre Maladie Rare : une expérience au sein du Centre de Référence Maladie de Wilson », *Glossa* 113, pp. 95-109.

⁴ Qui reviendra en force dans le cadre du projet de reconnaissance du locuteur que j'aurai l'occasion d'aborder.

prosodiques dans le langage émergent de l'enfant sourd : rôle des stimulations acoustiques et des interactions sociales.

Les recherches développées à l'époque au sein de l'équipe bisontine avaient toutes un dénominateur commun : analyser l'entrée dans le langage et la langue à travers la composante phonique, que ce soit dans le cadre de l'acquisition de la langue maternelle (désormais LM) ou de l'apprentissage d'une langue étrangère (désormais LE), avec un va-et-vient entre les deux types de processus, et en tenant compte conjointement de la dimension « typique » ou « atypique » de l'acquisition ou de l'apprentissage et de leurs marques dans la matière phonique ; c'est dans ce croisement qu'a débuté mon parcours scientifique. Pour ma part, ma réflexion se construisait à travers des échanges nourris et des collaborations que je menais principalement dans trois directions.

a. *Analyse phonétique et phonologique de la langue arabe*

Nous étions plusieurs chercheurs arabophones, issus de plusieurs aires géodialectales, engagés dans des études sur la/les langue(s) / dialecte(s)⁵ arabe(s) au sein du laboratoire de phonétique. En 1993, Najet Rjaibi terminait une thèse intitulée : *Approches historique, phonologique et acoustique de la variabilité dialectale arabe* (Rjaibi, 1993). Mohammed Embarki étudiait *Le discours spontané en arabe marocain : mise en évidence de stratégies discursives individuelles dans l'interaction* (Embarki, 1996). Abderrahim Amrani se concentrait sur une *Analyse des éléments rythmiques de base de l'arabe marocain* (Amrani, 1997). Parmi les questions les plus souvent débattues dans le groupe de travail informel que nous avons rapidement constitué autour de l'arabe : le poids des représentations des usagers sur leurs langues (arabe appris dans un contexte scolaire et arabe dialectal), le poids du caractère « sacré » de la langue du texte coranique dans le monde arabe, la variabilité inter- et intra-dialectale. Autant de questions sur lesquelles j'aurai l'occasion de revenir par la suite.

b. *La surdité en tant que handicap sensoriel affectant l'acquisition et le développement du langage oral*

Parallèlement à la langue arabe standard moderne (désormais ASM) qui était mon centre d'intérêt principal, je suivais avec attention les recherches des audioprothésistes du laboratoire, engagés dans des recherches doctorales. Jean-Pierre Dupret rédigeait une thèse⁶ sous la

⁵ Je reviendrai plus loin sur la relation entre ASM et « dialectes » arabes (ou langues vernaculaires) (Chapitre 2.1).

⁶ Soutenue en 1985.

direction de Lhote sur *L'apport des aspects non labiaux dans la lecture labiale*. Il avait conçu quelques années plus tôt un *Test de mots sans signification* dans le cadre de son mémoire de fin d'études (Dupret, 1980). Dupret prenait à l'époque le contrepied des positions dominantes de Jean-Claude Lafon, puissant directeur de l'école d'orthophonie de Besançon, et de son *Test de phonétique* (Lafon, 1958) sur l'opportunité d'utiliser des logatomes plutôt que des unités signifiantes dans les tests d'audiométrie vocale. J'étais très intéressée par ces questions de recherche auxquelles je souhaitais me consacrer en explorant la faisabilité de leur transposition sur l'ASM car j'avais conscience du formidable champ de recherche et d'application que cela pouvait constituer. Les principes d'élaboration des listes de Lafon et Dupret enrichiront ma propre réflexion par la suite pour la constitution de mes propres listes. Je tentais de croiser mes deux centres d'intérêt pour l'arabe et l'audiométrie vocale en m'essayant à la programmation par l'intermédiaire du langage BASIC⁷ auquel je m'étais initiée au sein du laboratoire Mathématique, Informatique et Statistique de la Faculté des Lettres et Sciences Humaines de Besançon, sous la direction de Jean-Philippe Massonnie et Claude Condé : c'est ainsi que j'ai créé un programme élémentaire de génération automatique de syllabes arabes de type CVC et CVCV, en m'inspirant des tests de Lafon et de Dupret, avec l'idée de pouvoir explorer plus tard la faisabilité d'un test d'audiométrie vocale en ASM à l'aide d'unités signifiantes et non signifiantes.

Frank Lefèvre, lui aussi audioprothésiste et doctorant au sein du laboratoire, avait réalisé en 1982 son mémoire de fin d'études à l'université Paris 7 : celui-ci portait sur une *Etude comparative des tests phonétiques de J.C. Lafon et de J.P. Dupret*. Il a ensuite rédigé un doctorat sous la direction de Lhote, intitulé : *Une méthode d'analyse auditive des confusions phonétiques : la confrontation indiciaire* (Lefèvre, 1985). J'ignorais à l'époque que cette thèse constituerait pour moi, vingt ans plus tard, une référence fondamentale pour la conception du test de diagnostic de la surdité chez l'enfant, Audio 4 (Abou Haidar et al., 2005a). A l'époque, Lefèvre et Dupret développaient une nouvelle prothèse auditive intra-auriculaire, *Emily*, et j'avais été sollicitée pour contribuer à son expertise : il s'agissait de l'utiliser comme amplificateur pour des signaux de fréquence et d'amplitude spécifiques et de procéder à une analyse comparative du signal d'entrée et de sortie, en tenant compte en priorité, dans l'expérimentation, de certaines fréquences que Lefèvre avait identifiées comme caractéristiques pour la perception des sons du français. Cette expérimentation, dans un contexte où les débats sur les unités de base des tests d'audiométrie vocale étaient soutenus au sein de l'équipe,

⁷ Le BASIC - Beginner's all-purpose symbolic instruction code – avait été créé en 1964 par Kemeny et Kurtz.

m'amenait à me poser des questions essentielles en audiologie, relatives notamment à *l'accès au sens* : fallait-il le considérer comme un biais à éviter pour un diagnostic auditif précis, ou au contraire comme un processus favorable à l'acte de communication, qui ne saurait avoir lieu sans la recherche du sens du message à encoder et décoder ? La question de l'accès au sens et du va-et-vient entre le signal physique et son traitement cognitif par l'auditeur reviendra sous diverses formes dans mes préoccupations futures.

c. *La didactique du FLE*

La Faculté des Lettres et Sciences Humaines de Besançon, c'était aussi et surtout un des centres névralgiques de l'enseignement et de la recherche dans le domaine du français langue étrangère (FLE) et de sa didactique, y compris au sein du laboratoire de phonétique, en lien privilégié avec le Centre de Linguistique Appliquée de Besançon (CLAB) que Lhote avait dirigé. Plusieurs chercheurs ont ainsi développé des travaux orientés sur la production et la perception de l'oral dans une perspective didactique pendant que j'y poursuivais mes recherches : Régine Llorca, qui a soutenu en 1987 une thèse sur les *Eléments d'analyse du rythme de la parole en français*, et qui commençait déjà à poser les bases de son approche rythmique, intonative et gestuelle dans une perspective didactique, et à la coupler avec sa passion pour la danse et l'expression corporelle. La même année, Pei-Wha Chi Lee soutenait une thèse intitulée : *Contribution à l'étude de l'intonation française prononcée par les Chinois en vue de l'apprentissage*. Abdelazim Youssif Dafa Alla menait une recherche sur *Les difficultés liées à l'apprentissage de l'oral chez les Soudanais apprenant le français langue étrangère* (Youssif Dafa Alla, 1992). Nuzha Abubakr bouclait en 1995 un doctorat sur *L'enchaînement intonatif dans le discours oral spontané. Rôle de l'intonation dans la communication exolingue et proposition d'une approche interactive en didactique des langues*. Et surtout, c'est au sein du laboratoire de phonétique que Lhote a développé son *approche paysagiste de l'oral*⁸ qui a été conçue dans cet environnement scientifique pluridisciplinaire, ce à quoi elle fait référence dans l'introduction de l'ouvrage présentant cette nouvelle approche (Lhote, 1990) :

Cet ouvrage, fruit d'une approche collective et pluri-culturelle, s'adresse en priorité à tous ceux qui cherchent – et qui ne trouvent pas toujours ! – dans les sciences phonétiques des moyens efficaces pour faire progresser la compréhension et l'expression orales. (...) Nous souhaitons (...) mettre à profit des connaissances acoustiques, phonétiques, phonologiques et

⁸ Sur laquelle j'aurai l'occasion de revenir plus amplement par la suite.

psycholinguistiques pour tester la faisabilité et l'efficacité d'une approche que nous avons appelée « paysagiste ». Nous avons pour cela choisi deux types de situations propices dans la mesure où celles-ci permettent d'apprécier la plus ou moins grande adéquation du modèle dans l'activité discursive elle-même : l'apprentissage d'une langue et la pathologie de la parole.

(Lhote, 1990 : 1)

Pour finir sur ce contexte scientifique fondateur, je voudrais revenir également sur deux aspects complémentaires. Tout d'abord, les relations très étroites entretenues avec le Laboratoire de phonétique de Mons en Belgique, dirigé à l'époque par Albert Landercy, avec la présence de la figure marquante de Raymond Renard, ainsi que Bernard Harmegnies et Murielle Bruyninckx, et que j'avais eu la chance de découvrir « de l'intérieur » grâce à un stage de recherche extrêmement stimulant que j'avais effectué à Mons. La configuration plurithématique et pluridisciplinaire de nos deux structures possédait à mes yeux des éléments de similitude : outre des centres d'intérêt communs pour la surdité, l'enseignement/apprentissage des langues, et l'analyse expérimentale de la parole, je crois qu'il y avait un positionnement comparable dans la manière d'appréhender les concepts *d'oralité* (Lhote, 2001) et de *parole* (Harmegnies et al., 2005)⁹ et de prendre du recul par rapport à l'analyse très pointue du signal. Lhote ne cessait de répéter que la segmentation nécessaire à cette étape ne devait pas faire perdre de vue *l'individu* au centre de l'action langagière, et devait laisser la place à un moment ou un autre de la démarche scientifique, à une distanciation et re-contextualisation indispensables. Je retrouve ainsi un écho de ce positionnement dans les propos de Morin (1994), quant au :

Risque d'hyperspécialisation du chercheur et un risque de « chosification » de l'objet étudié dont on risque d'oublier qu'il est extrait ou construit. L'objet de la discipline sera alors perçu comme une chose en soi ; les liaisons et solidarités de cet objet avec d'autres objets, traités par d'autres disciplines, seront négligées ainsi que les liaisons et solidarités avec l'univers dont l'objet fait partie.

(Morin, 1994 : 1)

Le deuxième point que je voudrais évoquer pour finir, c'est l'importance, à cette époque, de la « *communauté Parole* » en France, et la manière dont les « petits » centres de recherche et petites structures ont pu véritablement bénéficier de relations étroites entretenues avec les

⁹ Sur lesquels je reviendrai dans les chapitres 2 et 3.

« gros labos », dans un climat de solidarité et d'entraide scientifique dont il serait difficile d'imaginer, de nos jours, aussi bien la portée que l'impact sur les chercheurs en formation, en ces temps de mondialisation et d'interconnexion permanente. Et j'ai été très heureuse de voir cette dimension qui me tient à cœur depuis des décennies, évoquée lors des dernières *Journées d'études sur la parole*¹⁰ (JEP) qui se sont tenues à Aix-en-Provence en juin 2018, dans le cadre de la session consacrée à l'histoire des JEP et de notre discipline d'une manière plus générale. Après avoir présenté le contexte qui a vu se confirmer mon intérêt pour la recherche, j'en arrive à l'organisation de ce mémoire de synthèse.

Le premier chapitre, intitulé « Domaines de recherche », me donnera l'occasion d'explicitier ce qui constitue mon « identité » de chercheuse et de définir mon positionnement dans la discipline.

Le deuxième chapitre sera consacré aux « Terrains et objets de recherche ». J'y présenterai, en respectant l'ordre chronologique dans lequel je m'y suis engagée, les terrains et objets de recherche de mon parcours :

- La description phonétique et acoustique du système vocalique de l'arabe standard moderne,
- Le projet « voix et reconnaissance du locuteur »,
- Mes recherches en phonétique clinique,
- L'élargissement de mes travaux enfin à la phonétique dans une perspective didactique.

Cette présentation me permettra de mettre en lumière, en filigrane, les trois fils conducteurs qui feront l'objet du **troisième chapitre, intitulé « Oralité – Variabilité – Corpus »**. Le premier fil conducteur est intitulé : *Des données aux corpus oraux*. Après des questions d'ordre terminologique et des considérations générales liées aux critères de construction des corpus oraux, je consacrerai une partie importante de ma réflexion à la question de la transcription des données orales qui a été centrale pour moi par le passé. Je montrerai comment ma perception des corpus a évolué au fil du temps et des projets de recherche. Le deuxième fil conducteur, relatif au concept de *Variabilité*, sera traité essentiellement dans une perspective didactique, car il me semble qu'il y a vraiment là matière à apporter une « plus-value » dans un domaine dans lequel la gestion de la variabilité du point de vue de l'enseignement et de l'apprentissage du FLE en est encore à ses balbutiements sur le terrain des pratiques de classe, alors qu'elle devrait être centrale dans le dispositif pédagogique, et qu'elle commence à être l'objet de recherches susceptibles de constituer une base de réflexion (et d'inspiration) pour les praticiens et auteurs

¹⁰ <https://jep2018.sciencesconf.org/resource/page/id/19>.

de manuels. Le dernier fil conducteur, *De la parole à l'oralité*, constituera une synthèse conclusive de ce chapitre et me donnera l'occasion d'explorer les concepts de parole / oral / oralité au regard de mon évolution conceptuelle et disciplinaire ; ce sera l'occasion de montrer de quelle manière mon parcours m'a amenée à élargir l'acception de l'objet *parole* jusqu'à appréhender *l'oralité* dans toute sa complexité dans une démarche holistique (Smuts, 1926). Mes projets de recherche en cours et à venir seront évoqués au fil du texte. Il m'a semblé plus pertinent de montrer par ce choix comment mes perspectives scientifiques se situent dans le prolongement de mon parcours.

Les publications sur lesquelles porte ce mémoire de synthèse sont rassemblées dans le volume 2. Par souci de cohérence et de cohésion, je n'ai pas souhaité retenir dans ce mémoire les publications qui n'apportent rien de significatif aux orientations que j'ai choisies dans le cadre de ce travail, même si elles sont listées bien sûr dans mon CV. J'ai en effet participé à des projets de recherche tels que la représentation liée à l'orthographe du français, ou la didactique du français sur objectifs spécifiques, ou plus globalement dans le domaine de la coopération et/ou de la formation : si ces thématiques, qui ont accompagné certaines de mes affectations professionnelles, sont assez éloignées de la phonétique et n'avaient pas leur place dans cette synthèse, elles ont certainement contribué à modeler mon profil d'enseignant-chercheur.

CHAPITRE 1

DOMAINES DE RECHERCHE

1.1. UNE PHONÉTIQUE NECESSAIREMENT LINGUISTIQUE

La démarche réflexive que j'ai menée en vue de rédiger ce mémoire de synthèse m'amène à clarifier mon appartenance au champ des sciences du langage. Je me suis longtemps définie comme phonéticienne, mais au moment de rédiger ces lignes je me dois de reconsidérer, en l'interrogeant, la dichotomie qui existe entre la phonétique et la phonologie, dans la manière d'appréhender la composante phonique du langage.

La linguistique est la discipline de référence de mon ancrage scientifique : je me reconnais pleinement dans ses finalités, ses démarches et ses outils. Plus précisément, ce sont les linguistes du Cercle de Prague qui ont guidé mes toutes premières lectures scientifiques et en particulier les *Principes de phonologie* de Troubetzkoy (Troubetzkoy, 1976¹¹) dont l'approche contrastive et comparative faisait écho à certains questionnements qui étaient les miens par rapport à l'ASM :

- principalement la relation établie par Troubetzkoy entre « *phonologie et géographie linguistique* » et les différences entre « *phonétique et phonologie dialectale* »,
- de même, la question des « *affinités phonologiques entre les langues* » traitée par Jakobson dans le même ouvrage¹²,
- enfin, les « *lois phoniques du langage enfantin* » du même Jakobson¹³ et l'ordre d'acquisition des différents traits et des oppositions phonologiques.

En partant de ce premier contact avec la phonologie, et au fur et à mesure que je consolidais ma formation, j'élargissais mon champ d'intérêt vers la phonétique, en approchant les multiples facettes de cette branche de la linguistique,

(...) considérée comme la réponse scientifique :

¹¹ Œuvre originale publiée en 1938. Trad. J. Cantineau.

¹² Jakobson, R. (1976). Sur la théorie des affinités phonologiques entre les langues. In N. Troubetzkoy, *Principes de phonologie* (J. Cantineau, Trad.), pp. 351-366. Paris : Librairie Klincksieck (Œuvre originale publiée en 1938).

¹³ Jakobson, R. (1976). Sur la théorie des affinités phonologiques entre les langues. In N. Troubetzkoy, *Principes de phonologie* (J. Cantineau, Trad.), pp. 367-380. Paris : Librairie Klincksieck (Œuvre originale publiée en 1938).

-
- *A des problèmes et exigences théoriques, comme la notation et la classification des sons des langues et des dialectes, leur description, la typologie de leurs structures, les évolutions phonétiques de la famille indo-européenne ;*
 - *A des demandes applicatives formulées par l'enseignement des langues parlées, la correction phonétique et l'aide aux handicapés (...)* ;
 - *A des problèmes suscités par les développements technologiques : synthèse, dictée vocale, reconnaissance du locuteur et de la langue.*
-

(Boë, 1997: 6)

On sait ce que la phonétique doit historiquement à des disciplines au carrefour desquelles (et grâce auxquelles) elle s'est développée, et qui lui ont permis de consolider son assise scientifique. Même si l'étude de la matière phonique est attestée depuis l'Antiquité, dans plusieurs aires géographiques et sur plusieurs langues à travers le monde, la révolution technologique du XIX^e siècle a propulsé cette science dans la modernité, comme l'ont évoqué par le passé plusieurs auteurs tels que Abry, Boë, Galazzi, Teston..., qui ont démontré l'apport de la médecine et de la physiologie, avec les travaux de Marey, Marichelle, Rousselot, Varin, etc., de la téléphonie, de la photographie, de la phonographie, mais également l'apport des sciences physiques, avec l'application du théorème de Fourier ou du principe de résonance à l'analyse du signal de parole. Ces contributions sont venues se greffer sur une discipline qui bénéficiait déjà de connexions privilégiées avec la grammaire et la philologie, mais aussi la syntaxe et la sémantique, et dont de nombreux travaux attestent de descriptions minutieuses bien antérieures à l'apport technique considérable initié au XIX^e siècle¹⁴.

Cette évolution historique est sans doute à l'origine de tiraillements sur le caractère singulier ou pluriel de cette science : depuis la 4^{ème} édition du Congrès International *des* Sciences Phonétiques en 1961, c'est le caractère pluriel qui est mis en avant par les promoteurs d'une discipline caractérisée par une diversité de domaines de référence, de terrains et de méthodes justifiant l'utilisation du pluriel. Pour ma part, je vais plutôt dans le sens de l'unicité de cette science comme le formule Autesserre (2008) :

¹⁴ J'avais pour ma part travaillé sur des éditions de grammaires arabes du VIII^e et du XI^e siècles comme j'aurai l'occasion de l'évoquer plus loin, comportant des descriptions très fines des sons vocaliques et consonantiques de l'arabe, correspondant pour la plupart aux classifications articulatoires modernes de l'API.

L'existence d'un aspect théorique (surtout linguistique) et d'un aspect expérimental (utilisant des moyens techniques perfectionnés et des méthodes d'investigation appartenant aux sciences physiques) remet-elle en question l'unicité de cette discipline et son intégration dans le domaine linguistique ? (...) L'unicité de l'objet – étude du signifiant linguistique en tant que tel et non pas comme un moyen pour améliorer la connaissance d'autres phénomènes – permet alors de concevoir la phonétique comme une discipline linguistique et de la distinguer d'autres sciences auxquelles elle emprunte accessoirement certaines de leurs méthodes d'analyse (la physiologie, l'acoustique, la psychologie par exemple).

(Autesserre, 2008 : 949)

Cependant, plus je me familiarisais avec la phonétique, et moins j'étais à l'aise avec la dichotomie héritée des structuralistes, entre cette discipline et la phonologie ; j'adhérais plutôt à la vision de Malmberg pour lequel :

L'étude des faits acoustiques et physiologiques de la parole humaine doit être poursuivie parallèlement à l'étude de la fonction des différentes unités et de la structure du système dont on se sert en parlant.

(Malmberg, 1958 : 107)

Tenter de réduire la dichotomie entre phonétique et phonologie, et de combler le fossé existant entre ces deux disciplines : c'est l'objectif affiché de l'*Association for Laboratory Phonology – LabPhon* (Cohn, Fougeron, & Huffman, 2011) qui promeut une approche intégrée, globale, des langues parlées et signées, dans une perspective transversale et pluridisciplinaire, en ayant recours à des outils et des méthodes d'exploration du signal de parole permettant de rendre compte de la production, de la transmission et de la perception langagières. Penser la phonétique en termes de « phonologie de laboratoire », c'est en fait afficher explicitement que l'interprétation des résultats de l'analyse expérimentale se fait nécessairement en termes linguistiques, c'est-à-dire en tant qu'éclairage apporté à l'organisation et à la dynamique langagières. Ceci étant, existe-t-il une science phonétique qui s'arrête à l'aspect strictement techniciste, instrumental, du signal de parole, et qui ne propose pas d'aller jusqu'au bout de l'analyse, c'est-à-dire une interprétation linguistique des résultats de l'expérimentation ? La phonétique que je pratique a nécessairement une finalité linguistique : le signal de parole *n'est pas* un signal comme les autres. Une approche strictement technicienne est incomplète, si elle

n'est pas recontextualisée, et corrélée, à un moment ou un autre de la démarche scientifique, au langage humain, dont elle contribue à comprendre les spécificités à travers sa dimension phonique.

1.2. PHONETIQUE, LANGAGE ET HANDICAP

Si la discipline de référence principale de mes travaux est la linguistique, certaines de mes recherches ont été développées au croisement de disciplines médicales et paramédicales : ces travaux sortaient du cadre strict des sciences du langage car ils avaient une finalité axée vers le soin, comme j'aurai l'occasion de le développer plus loin. Je voudrais néanmoins revenir sur l'articulation entre la phonétique et le domaine de la santé dans mes recherches.

L'audiophonologie est la discipline que j'ai approchée en premier dans mon parcours scientifique :

[Elle] a pour objet l'étude de l'audition, de la phonation, de la parole et du langage de l'homme. Elle comprend les aspects anatomique, physiologique, psychologique, acoustique, phonétique, linguistique et sociologique de la communication. La prise en charge des troubles de la communication présente une part médicale, une part pédagogique, une part orthophonique (ou logopédique), une part psychologique et une part prothétique.

(Source : site web du Bureau International d'Audiophonologie¹⁵)

Ma période bisontine m'a permis d'être fortement imprégnée par les travaux de Jean-Claude Lafon, dont j'ai été l'étudiante à l'école d'orthophonie de Besançon : Lafon était l'un des fondateurs de l'audiophonologie, qu'il a contribué à consolider et diffuser à travers le *Bulletin d'audiophonologie*, créé par lui en 1971 à Besançon et qui cessera de paraître en 1998, un an après son décès. Lafon, rédacteur en chef de cette revue, était le défenseur d'une discipline qu'il concevait en tant que synthèse de tous les domaines dans lesquels il s'était spécialisé : docteur en médecine, en phonétique, spécialiste de phoniatrie, d'ORL, il avait un engagement quasi militant auprès des chercheurs en herbe que nous étions, en vue de notre formation sur l'oreille, la parole, et le langage. Et dans la perspective qui nous était présentée, l'analyse phonétique (articulatoire, acoustique, phonologique) était un moyen d'approcher au plus près et de comprendre les mécanismes de production, de transmission et de perception de la parole dans des situations de handicap affectant la production laryngée, la réalisation des gestes phonatoires,

¹⁵ En ligne <https://www.biap.org/fr/bureau-international-d-audiophonologie> [consulté le 24/09/2018].

l'audition ou « l'intégration perceptive ». Les problématiques étaient donc sensiblement différentes par rapport à des recherches effectuées dans une visée strictement linguistique : ici il s'agit de diagnostiquer et d'analyser les processus de distorsion pathologique affectant l'acquisition, le développement ou la préservation de la parole et du langage tout au long de la vie (enfant, adulte, personne âgée), dans une visée de soin, c'est-à-dire en vue d'améliorer le confort de vie, et de faciliter ou d'accompagner l'intégration ou la réintégration sociale des individus atteints. Les altérations de la parole et/ou du langage « atypiques » étaient appréhendées par rapport à une « norme » ou un « standard » qui était celui des sujets sains, et l'interprétation des résultats de l'analyse tient nécessairement compte de la nature et de l'importance du handicap, ainsi que de son impact sur la communication interpersonnelle.

Parallèlement à l'audiophonologie, l'orthophonie a constitué pour moi un autre domaine de référence : à l'école d'orthophonie de Besançon où j'ai effectué une partie de ma formation¹⁶, la phonétique était aussi perçue comme porte d'entrée sur le handicap chez l'enfant à travers les travaux de Suzanne Borel-Maisonny, une des disciples de l'Abbé Rousselot. Borel-Maisonny est à l'origine de la création de l'orthophonie en France. Je connaissais pour ma part ses travaux sur la rééducation de la parole chez l'enfant qui ont été à l'origine de la création de sa *méthode phonétique et gestuelle* dans les années 1960¹⁷. Mais les travaux de Borel-Maisonny m'ont surtout permis d'affiner la manière dont on pouvait appréhender les tests diagnostiques des troubles de la parole et/ou du langage :

- en prenant en compte dans leur globalité la complexité des processus de production et de perception,
- en sachant faire des va-et-vient entre l'étape nécessaire de classification et de catégorisation, et la pratique ainsi que l'observation cliniques, bien plus riches et complexes que ne le laisse entrevoir le caractère quelque peu réducteur de la classification.

La manière dont Borel-Maisonny appréhendait les tests de diagnostic du langage oral et écrit m'inspirait particulièrement : c'est une des premières à avoir proposé une classification des troubles de l'acquisition et du développement de la parole et du langage chez l'enfant, en opérant une distinction entre « *les troubles d'origine mécanique* » (p.ex. de simples troubles de

¹⁶ J'avais passé avec succès le concours d'entrée à l'école d'orthophonie de Besançon lors de mon cursus d'études en sciences du langage, mais mon élan pour cette profession a été stoppé net avec ma première confrontation à la pratique clinique suite à une affectation en stage auprès de patients laryngectomisés : je serai chercheuse, et non praticienne !

¹⁷ Voir notamment Borel-Maisonny, *Langage oral et écrit – Pédagogie des notions de base*, 1960, Delachaux et Niestlé ; ainsi que de la même auteure, « Exposé d'une méthode phonétique et gestuelle », *Rééducation orthophonique*, 1968.

l'articulation) et ceux *d'origine « psycho-linguistique et mentale »* (p.ex. dans le cas d'un retard du développement langagier). Ce qui me semblait tout particulièrement instructif, c'est la manière dont elle proposait de croiser les indices relevés dans la pratique, avec les résultats des tests diagnostiques, et une observation fine permettant d'aller plus loin dans l'exploration. Ce positionnement m'a été utile lorsque, bien des années plus tard, j'ai été associée à un projet collectif de mise en place d'une grille d'observation d'adultes ayant une surdité acquise grâce à un mémoire de fin d'études d'orthophonie (Prouteau & Beaucorps, 2000) : l'outil mis en place devait permettre aux orthophonistes de tenir compte d'une multitude d'informations de nature verbale et kinésique mais également proxémique émanant du patient (Prouteau et al., 2004) et de la manière dont il se positionnait comme véritable acteur au sein de l'interaction. Les travaux de Catherine Kerbrat-Orecchioni et en particulier le tome 1 de l'ouvrage *Les interactions verbales* (1990) avaient servi de référence principale à ce travail.

J'ai également été très influencée par les travaux de Claude Chevré-Muller, qui a notamment contribué à une description très fine de la « *sémiologie des troubles du langage chez l'enfant* ». Ses travaux permettaient entre autres de répertorier ces troubles en fonction de symptômes relevés à travers l'observation d'altérations dans l'acquisition et le développement du geste et de la dynamique articulatoires, ou de la structuration du niveau phonologique, ou encore de la maîtrise des faits prosodiques ; sans parler bien entendu du versant perceptif et des difficultés liées à l'audition ou au traitement de l'information. L'analyse de la matière phonique dans ses « *aspects normaux et pathologiques* », pour reprendre un sous-titre d'ouvrage de Chevré-Muller et Narbona (Chevré-Muller & Narbona, 1996) élargissait donc le champ d'investigation pour une meilleure compréhension des troubles affectant la parole et le langage.

Ces travaux ont tardé à être fédérés dans le cadre d'un domaine disciplinaire clairement constitué en Europe (et par extension en France), comme l'écrivait Crevier-Buchman en 2012 :

Une division institutionnelle a longtemps existé entre les communautés de chercheurs travaillant dans les domaines de la phonétique et de la phonologie pour aborder les formes sonores du langage dans ses manifestations normales et pathologiques.

(Crevier-Buchman, 2012 : 13)

L'émergence de la *phonétique clinique* est assez tardive en France : les 1ères « Journées de phonétique clinique » ont eu lieu en 2005, et elles vont contribuer d'une manière pertinente à

la structuration de ce nouveau domaine émergent car elles vont favoriser un véritable dialogue interdisciplinaire et mutualiser les compétences.

1.3. CE QUE LA DIDACTIQUE DOIT A LA PHONETIQUE

Le troisième et dernier champ disciplinaire vers lequel mes travaux ont évolué ces dernières années est celui de la didactique du français langue étrangère. Cette discipline est de création relativement récente, son existence en autonomie au sein des sciences du langage date des années 1970, même si elle possède des connexions fortes avec d'autres champs de référence comme représenté dans la figure 1.

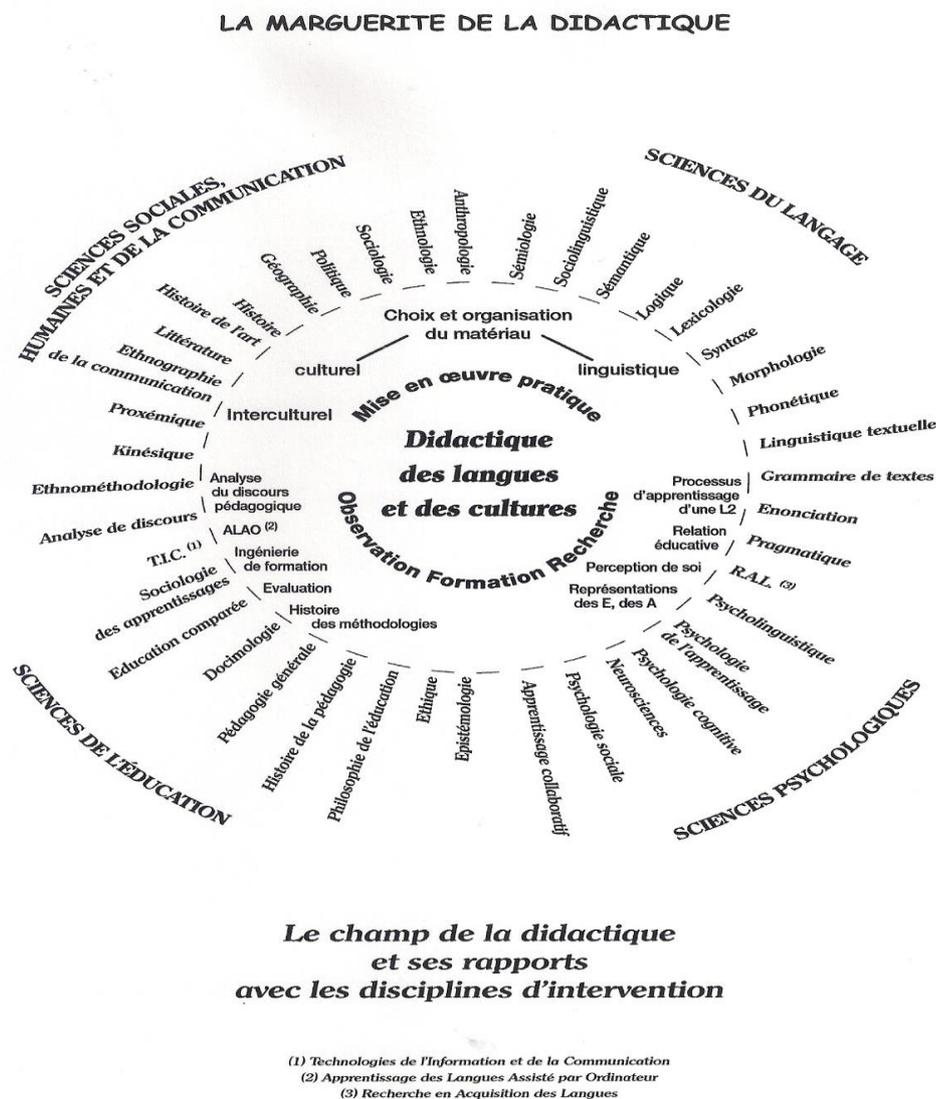


FIGURE 1 – La « marguerite de la didactique » de Maguy Pothier (Pothier, 2001) ou la mise en valeur d'une discipline-carrefour.

En m'ouvrant à la didactique du FLE, je savais que j'avais là l'occasion d'élargir le focus à travers lequel j'abordais la matière phonique, mais j'ai été surprise avant tout par l'image de

« parent pauvre » accolé à la phonétique dans ce qui était pour moi un nouveau champ disciplinaire.

Mon intérêt pour l'histoire de la didactique du FLE et pour l'histoire de la phonétique, couplé à ma prise de responsabilité à la direction du Centre universitaire d'études françaises de l'université de Grenoble en 2014 et 2017, m'a donné l'occasion de procéder à des investigations poussées sur un pan relativement méconnu de l'articulation historique de la phonétique avec l'enseignement du FLE. Il me paraît important de revenir ici sur ces éléments qui contribuent à donner un éclairage sur ce que la didactique du FLE doit à la phonétique.

Bien avant mon arrivée à la tête du CUEF en 2012, j'étais déjà intéressée à titre personnel par la dimension historique de l'enseignement du français langue étrangère et seconde, et j'étais une lectrice assidue des publications de la SIHFLES, la *société internationale pour l'histoire de l'enseignement du français langue étrangère ou seconde*¹⁸. Je suivais en particulier les nombreuses publications qu'Enrica Galazzi a consacrées à l'histoire de la phonétique, et dans lesquelles elle décrivait notamment l'articulation entre les phonéticiens français, italiens, et allemands. Dans un ouvrage publié en 2002 et intitulé *Le son à l'école ; phonétique et enseignement des langues (fin XIX^e début XX^e siècle)*, Galazzi met en lumière les relations historiques privilégiées entre la phonétique et l'enseignement des langues, et fait (re)découvrir à ses lecteurs des travaux tels que ceux du philologue Léon Clédat datant de 1890 ou de Rollin de 1892, mettant en avant le rôle de la phonétique dans l'enseignement du français auprès des étudiants étrangers. A l'époque où Clédat et Rollin faisaient état de leurs travaux, la phonétique est déjà entrée dans une période faste qui va s'étaler sur quelques décennies dans certains pays européens, et tout particulièrement en France, où elle va bénéficier :

- du génie créateur de l'Abbé Rousselot (1846-1924), fondateur du laboratoire de phonétique du Collège de France et un des « pères créateurs » de la phonétique moderne,
- de la contribution de son élève Théodore Rosset (1877-1961), fondateur du laboratoire de phonétique de Grenoble en 1905,
- de l'engagement de Paul Passy (1859-1940) à l'Ecole des Hautes Etudes,

¹⁸ En ligne <http://fle.asso.free.fr/sihfiles/> [consulté le 24/09/2018]. J'avais eu l'occasion de contribuer sur une période très restreinte à l'aide à la relecture et à une partie du processus de numérisation mené par Gisèle Kahn à l'ENS de Lyon, au début des années 2000.

- et du talent d'Etienne-Jules Marey¹⁹ (1830-1904), médecin, physiologiste, inventeur de la chronophotographie,

entre autres spécialistes à qui la phonétique doit son existence comme discipline constituée.

A Grenoble au croisement du XIX^e et du XX^e siècle, se joue une partition qui est mystérieusement passée sous silence dans l'histoire des méthodologies d'enseignement du FLE, et à laquelle je voudrais rendre hommage dans ces lignes. En 1896, un groupe de notables et universitaires grenoblois, soucieux de l'attractivité et du rayonnement de Grenoble et de son territoire à l'international, est à l'origine de la création du *Comité de patronage des étudiants étrangers* (désormais CPEE), partant du principe que l'efficacité de la promotion et de la diffusion de la langue et de la culture françaises à l'étranger sera amplifiée si elle devait être assurée par des étudiants « ambassadeurs » ayant appris le français à Grenoble. C'est ainsi que l'enseignement universitaire de FLE destiné aux étudiants étrangers naît au sein de l'université grenobloise dès 1896 ; il est impulsé par des universitaires qui tiennent à un enseignement « scientifique et moderne » de la langue. Dès 1902-1903²⁰, un cours de *phonétique du français moderne* est assuré auprès des étudiants étrangers de l'université de Grenoble, par un certain M. Colardeau. En 1903-1904, un pas en avant est fait par rapport à l'enseignement de la phonétique :

Pour rendre notre enseignement plus complet et lui donner plus de valeur, nous avons fait appel (...) à M. Paul Passy, sous-directeur de l'Ecole des Hautes Etudes, un des créateurs et un des maîtres reconnus de l'enseignement de la phonétique. (...) Après avoir écouté sa parole si claire et si savante, nos auditeurs ont emporté le souvenir que l'enseignement de la phonétique avait ses maîtres en France comme en Allemagne et que l'Université de Grenoble ne négligeait rien pour être à la hauteur des nécessités de l'enseignement moderne.

(René Raymond, Rapport annuel du CPEE, 1904, p. 5)²¹

¹⁹ Auquel Teston rend un vibrant hommage dans une publication de 2004 qui contribue à faire connaître le rôle déterminant de Marey pour la reconnaissance de la phonétique comme discipline scientifique : « L'œuvre d'Etienne-Jules Marey et sa contribution à l'émergence de la phonétique dans les sciences du langage », *Travaux interdisciplinaires du Laboratoire Parole et Langage*, vol. 23, pp. 237-266..

²⁰ Tous les éléments historiques qui suivent sont basés sur les *Rapports annuels du comité de patronage des étudiants étrangers*, [archives du CUEF ou de l'université de Grenoble Alpes], destinés au Recteur d'Académie, dans lesquels sont listées d'une manière très détaillées les activités d'enseignement, de valorisation, de partenariat, mises en place par le CPEE.

²¹ Archives du CUEF de Grenoble.

En 1904, un nouveau professeur de phonétique est engagé par le CPEE : Théodore Rosset, qui crée la même année le laboratoire de phonétique de Grenoble. L'enseignement de la prononciation fait partie intégrante des contenus proposés quotidiennement aux étudiants étrangers, selon des modalités détaillées par Raymond dans son *Rapport annuel du CPEE* (1905) :

Les efforts ont porté surtout sur l'enseignement de la prononciation : chaque semaine deux heures étaient employées à l'étude théorique et expérimentale de la phonétique française ; une fois par semaine les étudiants étaient réunis dans l'après-midi au laboratoire où on leur faisait constater et vérifier les faits et les principes exposés au cours théorique. Les exercices pratiques ont été conçus dans un esprit nouveau : les leçons de lecture étaient individuelles et méthodiques. Avant de passer à la lecture de textes suivis, on s'assurait que chaque étudiant prononçait correctement toutes les articulations françaises, une à une d'abord, puis groupées ; le cas échéant, on rectifiait les erreurs ; une articulation correcte de tous les sons étant une fois acquise, on passait alors à l'étude de la diction, et l'on a retiré de grands avantages de l'emploi régulier des auditions phonographiques. (...) Les auditeurs qui prenaient part aux exercices pratiques avaient libre entrée tous les soirs au laboratoire de phonétique où ils constataient par eux-mêmes la réalité des défauts qu'on relevait dans leur prononciation, et où ces erreurs étaient, à l'occasion, redressées à l'aide des appareils.

(René Raymond, *Rapport annuel du CPEE*, 1905, pp. 5-6)²²

Quelques auteurs (Galazzi, 1995 ; Abry, Boë, & Rakotofiringa, 1997) ont eu l'occasion de décrire dans le détail le dispositif pédagogique mis en place par Rosset à travers les différentes éditions des *exercices pratiques d'articulation et de diction* parues entre 1905 et 1925. Dans l'approche prônée par Rosset, la phonétique est conçue comme partie intégrante de l'enseignement de la langue française, et cet enseignement est déjà plurisensoriel puisqu'on sollicite la vue à travers l'utilisation de certains instruments d'analyse présents à l'époque au laboratoire, et l'audition à travers le phonographe, dans une approche aussi bien collective qu'individualisée puisque Rosset recevait tous les soirs chaque étudiant pour une séance spécifique, toutes ces informations étant consignées dans les archives du CPEE.

²² Archives du CUEF de Grenoble.

1.4. L'HYPOTHESE DU CHAINON MANQUANT

Lorsque je suis arrivée à la direction du CUEF, mon intérêt pour cette dimension historique a pu se déployer dans un contexte particulièrement favorable²³. C'est ainsi que j'ai découvert dans les archives du CPEE, un élément dont je me demande s'il ne serait pas de nature à modifier sensiblement l'histoire des méthodologies d'enseignement du FLE telle que nous avons coutume de l'aborder dans notre discipline, et que je voudrais évoquer dans ces lignes.

A l'été 1909, un élève bien particulier est présent à Grenoble pour suivre un des stages de FLE proposés dans l'offre de formation du CPEE : l'américain Franck C. Chalfant²⁴, enseignant de français aux Etats-Unis. Chalfant, élève de Rosset, découvre à cette occasion les techniques d'enseignement innovantes du laboratoire de phonétique de Grenoble. De retour aux Etats-Unis, il importe ce savoir-faire dans ses bagages, en créant le premier laboratoire de phonétique dans un établissement universitaire américain, au Washington State College en 1911-1912²⁵.



FIGURE 2 – Le Laboratoire de Phonétique créé par Franck C. Chalfant au Whashington State College²⁶

²³ D'une part, j'avais accès aux archives du CPEE et du CUEF, conservées partiellement dans les locaux de l'université. Ensuite, je suis entrée en relation avec René Favier, historien de l'université de Grenoble, qui rédigeait à l'époque un ouvrage sur l'histoire de l'université de Grenoble (édité aux PUG en 2017) et avec lequel nous échangeons sur l'histoire du CPEE. Enfin, cet intérêt trouvait aussi un écho auprès de Konstantin Protassov, vice-président de l'UGA, et les échanges ont été très nourris sur ces questions avec ces deux collègues.

²⁴ Dont j'ai retrouvé la trace dans les registres du CPEE, archivés à l'université Grenoble Alpes.

²⁵ Cette information figure également sur le site du Language Learning Resource Center de la Washington State University (anciennement WSC) : il est fait référence au fait que Chalfant a été étudiant à Grenoble en 1909, on comprend qu'il y a sans doute été formé à l'usage pédagogique du phonographe, et que « [he] appears to have been the one who brought the idea back to this country ». En ligne <https://forlang.wsu.edu/overview/departement-history-2/> [consulté le 27/09/2018].

²⁶ Source : <https://forlang.wsu.edu/overview/departement-history-2/> [consulté le 24/09/2018].

Cet épisode est totalement passé sous silence dans l'histoire des méthodologies d'enseignement du FLE en France : celle-ci a coutume de considérer que le recours au laboratoire de langue pour l'enseignement des langues étrangères date de la méthode « audio-orale » (Germain, 1993) héritée du programme d'enseignement des langues vivantes mis en place au sein de l'armée américaine, « the Army Specialized Training Program » (Palmer & al., 1948). A tel point que Rosset est absent de la bibliographie de l'ouvrage que Pierre Léon consacre au laboratoire de langue en 1962. Une mention unique sur l'enseignement mis en place à Grenoble au début du siècle figure dans cette publication :

On possède très peu d'informations sur l'installation de salles équipées d'appareils destinés à l'enseignement des langues vivantes en France au début du siècle. C'est Th. Rosset qui semble avoir créé, à Grenoble, le premier laboratoire d'enseignement « audio-visuel », en 1908. Il utilise à la fois le film et le disque pour l'enseignement du français aux étrangers. Les disques qu'il employait existent encore. Ils ne comportent pas de pause pour la répétition de l'élève.

(Léon, 1962 : 40)

Ce qui rend compte d'une manière très incomplète et étonnamment peu valorisante des travaux de Rosset. Or, lorsque l'on se rapporte aux publications américaines relatives à l'histoire de l'introduction du laboratoire de langue dans les cours de langue étrangère, celles-ci font état d'un vif débat qui s'instaure parmi les spécialistes outre-Atlantique. Tout d'abord, on y apprend que les mentions de « laboratoire de langue » et « laboratoire de phonétique » ont bien été utilisées par Chalfant dès 1916, comme évoqué par Roby & al. (Roby, 1996 : 524), et comme le montre d'ailleurs cette illustration du *Chinook*, la publication du Washington State College auquel Chalfant était rattaché (Figure 3) :



FIGURE 3 – Photos du laboratoire de langue (Chinook, 1916), Washington State College²⁷
Chalfant lui-même l'évoque dans l'introduction de ce numéro (la référence à l'Europe est explicite) :

Unique in the history of modern language instruction in the United States has been the equipping of a language laboratory in this College, in which the illusive intonation and accent of the foreign languages are analyzed and systematically practiced (...). In this phonetic laboratory, the most modern and practical apparatus both from America and from Europe has been installed. The Phonograph, with sound-reservoirs and hearing-tubes, and the Dictaphone, with special attachments, serve to supplement the work of the instructor and to bring to the ears of the students the faultless accent and perfect intonation of famous elocutionists, actors and vocalists of foreign languages.

(Chalfant, *Chinook*, 1916, p. 54²⁸)

²⁷ Source : <http://content.libraries.wsu.edu/cdm/ref/collection/chinook/id/10821> [consulté le 24/09/2018]. Dans la partie supérieure de la couverture, apparaît Ina Wright-Hurbst, « instructor in voice ».

²⁸ Source : <http://content.libraries.wsu.edu/cdm/ref/collection/chinook/id/10821>, page 54 [consulté le 24/09/2018].

Les éléments du débat outre-Atlantique sont présentés d'une manière détaillée dans le *Handbook of Research for Educational Communications and Technology* (voir Roby, 1996), où sont exposés les avis divergents de spécialistes, qu'ils soient défenseurs ou pourfendeurs du rôle du programme ASTP pour le développement du laboratoire dans l'enseignement des langues. Certains auteurs affirment clairement que « *the Army Specialized Training Program did not, as is so widely believed, pioneer language laboratories* » (Barrutia, 1967 : 889). L'usage du phonographe pour l'enseignement des langues vivantes aux Etats-Unis est attesté depuis la fin du XIX^e siècle (Clarke, 1918 ; Roby & al., 1996) : Clarke fait état d'expérimentations menées au début du XX^e siècle pour tester l'efficacité de l'apprentissage à travers un média sonore, auprès de cohortes d'étudiants américains (voir également Tripp & Roby, 1996).

Je voudrais évoquer un dernier élément relatif à l'enseignement de la phonétique à Grenoble comme partie intégrante de l'enseignement du FLE : on sait qu'il y eut dans cette ville (comme dans d'autres universités françaises) une tradition d'accueil de militaires américains dès le début du XX^e siècle. En explorant les archives et registres d'inscription du CPEE, j'ai retrouvé la trace de Cornélius DeWitt Willcox (1861-1938), professeur à l'Ecole des Cadets américaine et stagiaire de FLE à l'université de Grenoble auprès du CPEE à l'été 1913. Officier de l'armée américaine, ce natif de Genève a notamment publié un lexique militaire français-anglais en 1900. En 1918, un autre étudiant-soldat est mentionné dans les archives du CPEE : M. Wabnitz, ainsi mentionné dans le rapport annuel du CPEE de l'année 1918-1919 : « *M. Wabnitz (...) se consacra avec un dévouement admirable à faire connaître notre œuvre parmi ses compatriotes* ». On sait enfin que dès la fin de la Première Guerre Mondiale :

La démobilisation de l'armée américaine qui, selon les prévisions du gouvernement des Etats-Unis, sera échelonnée sur une assez longue période, laissera en France, pendant un an ou dix-huit mois, plusieurs milliers de jeunes gens qui, ou bien ont déjà commencé des études universitaires, ou bien se proposent de s'y consacrer. Or, il entre dans les intentions du gouvernement américain de profiter du séjour de ces jeunes gens en France pour leur faire poursuivre leurs études supérieures dans notre pays et les initier aux méthodes de l'enseignement universitaire français.

(Rapport annuel du CPEE, 20 novembre 1918)

Tous ces éléments me semblent de nature à apporter un nouvel éclairage sur le rôle et le poids de la phonétique dans l'histoire de l'enseignement du FLE. De mon point de vue, il y a

clairement une étape antérieure à la « méthode de l'armée » américaine dans l'enseignement de la prononciation aux apprenants étrangers, que ce soit pour le FLE en France, à travers la « méthode Rosset », qui date du début du XX^e siècle à Grenoble et qui est une approche moderne, active, plurisensorielle, basée sur la vue et l'audition ; ou pour le français et d'autres langues aux Etats-Unis, à travers le recours au phonographe dès la fin du XIX^e siècle et aux méthodes de phonétique importées par Chalfant dès 1909. La méthode développée par Rosset a servi à la formation d'élèves-soldats et d'officiers de l'armée américaine présents à Grenoble dès l'année 1913, c'est celle qui avait été exportée quelques années plus tôt par Chalfant aux Etats-Unis et implantée dans plusieurs universités, et elle a sans doute pris son envol dans ce pays dans les années qui ont suivi son implantation, dans un contexte socioculturel et scientifique spécifique dans lequel elle a sans doute vécu des transformations. A l'université de Grenoble, les choses semblent plus floues au fur et à mesure qu'on approche de la deuxième guerre mondiale, même si un diplôme de phonétique a perduré pendant des décennies. Est-ce cette approche qui est revenue en France, au milieu du XX^e siècle, sous couvert de la « méthode audio-orale » ? Si rien ne permet de le prouver, je pense que le doute est désormais permis à la lumière des éléments que j'ai présentés. En tout cas, il y a là une première articulation très forte et précoce, à Grenoble grâce à Rosset et au CPEE, entre la phonétique expérimentale et l'enseignement du français aux étrangers, et cela bien avant la création de la didactique du FLE comme discipline constituée. D'ailleurs dans le discours qu'il a prononcé pour le centenaire du Comité de Patronage des Etudiants Etrangers à Grenoble en 1996, Jean-Pierre Cuq n'hésite pas à affirmer que :

L'arrivée de Théodore Rosset à Grenoble et la contribution du comité de patronage ont provoqué l'invention des premiers programmes et aussi les premières certifications en FLE et en phonétique.

(Source : Fascicule du Centenaire du CPEE²⁹, 1997, p. 36)

1.5. INTEGRER LA PHONETIQUE DANS UNE DEMARCHE GLOBALE

La phonétique va permettre à la didactique du FLE de connaître une deuxième période faste, dans ce que je considère être une dynamique « consolidatrice et généralisatrice » pérenne, grâce à la « méthode structuro-globale et audio-visuelle » (SGAV), issue de la rencontre décisive entre Petar Guberina, Raymond Renard et Paul Rivenc dans les années 1950 au sein du CREDIF

²⁹ Les discours prononcés à l'occasion du centenaire (1896-1996) ont été édités en 1999.

de l'ENS de Saint-Cloud, et à la « méthode verbo-tonale de correction phonétique » (désormais MVT) qui en constitue un élément fondateur. Guberina est à l'époque professeur à l'université de Zagreb, Renard est professeur à l'université de Mons, et tous deux partagent leur passion pour la « linguistique de la parole³⁰ », l'enseignement des langues aux étrangers, ainsi que le diagnostic et la rééducation³¹ des troubles de la parole chez les personnes sourdes ; quant à Rivenc il est rattaché à l'ENS de Saint-Cloud, et travaille à l'époque en collaboration avec Georges Gougenheim sur le projet de « français fondamental³² ». Guberina, Renard et Rivenc vont développer la méthode SGAV dont le socle est constitué par la méthode verbo-tonale de correction phonétique (Renard, 1971). Celle-ci bénéficie des compétences croisées de Guberina et Renard en acoustique, psychoacoustique, psycholinguistique, et pédagogie, et linguistique bien entendu. On va ainsi voir s'installer durablement, dans une perspective didactique, la prise en compte de paramètres d'ordre acoustique (tension, acuité, labialité), d'ordre prosodique, mais également perceptif et émotionnel. L'articulation et l'interdépendance entre tous ces niveaux est posée, depuis, comme un des fondements de la méthode verbo-tonale. Le succès de la MVT et du SGAV, couplé au projet de « français fondamental » et aux principes du structuralisme et du behaviorisme, constitue une indéniable contribution à l'émergence de la didactique du FLE comme discipline autonome : les maquettes des formations des filières FLE, apparues dans les années 1980, portent encore aujourd'hui la trace de ce que la didactique doit à la phonétique (ainsi qu'au SGAV et à la MVT) à travers des enseignements tels que la « découverte d'une langue nouvelle », dont l'attractivité ne se dément pas au fil du temps.

Avec l'émergence de *l'approche communicative* (Bérard, 1991) et le recul concomitant du SGAV et de la verbo-tonale, on observe un affaiblissement considérable du poids de la phonétique dans le domaine de la didactique du FLE, au bénéfice d'autres orientations dans les sciences du langage ou de disciplines connexes³³. La phonétique a-t-elle été une « victime collatérale » de ce « renouveau didactique » ? On va assister, dans les premières années de l'approche communicative, à un déplacement du focus du processus de production vers le processus de perception, avec la valorisation d'activités d'écoute et de compréhension globale rejetant par la même occasion le travail systématique sur le versant productif. Je pense aussi

³⁰ Titre d'un ouvrage rassemblant les actes d'une journée d'étude organisée par la SIHFLES en l'honneur de Petar Guberina en 2004 (Berré, 2005).

³¹ Si l'expression de « rééducation des malentendants » a pu être d'un usage relativement fréquent par le passé, cette terminologie n'est plus d'usage de nos jours compte tenu de l'évolution des connaissances sur la surdité et du statut de langues conquises de haute lutte par les langues signées.

³² Voir Gougenheim, Michea, Rivenc, & Sauvageot, 1956.

³³ Telles que l'ethnographie de la communication, l'analyse conversationnelle ou la sociolinguistique.

que le caractère normatif apparent de la verbo-tonale, véhiculé par l'appellation « correction phonétique » qui lui a été accolée par ses fondateurs, alors même que cette approche est tout sauf normative, est sans doute pour beaucoup dans le rejet observé. Cette question a été soulevée dans une contribution collective (Harmegnies et al., 2005), renvoyant d'ailleurs à Renard dont les auteurs expliquent que, dès 1979, il revenait sur les problèmes posés par cette appellation. Mais il y a sans doute aussi autre chose de plus global et dépassant largement le cadre de la phonétique : l'approche communicative a émergé en réaction à ce qui était considéré à l'époque comme un ordre « convenu » trop présent dans les manuels de FLE et souvent évoqué par différents auteurs, donnant une représentation trop lisse et erronée de la société française, et le premier manuel communicatif *C'est le printemps*, paru en 1976 aux éditions CLE International, bouscule cette représentation à travers des dialogues basés pour certains sur le français familier (*ouais, chuis...*), des photos et des thèmes assez osés pour l'époque (IVG, CRS, manifestations, grève...), faisant entrer la notion de « conflit social » (Anquetil, 2011) dans la classe³⁴. Et il me semble que la méthode verbo-tonale de correction phonétique a aussi pâti de ce rejet, dans un contexte socioculturel et idéologique particulier.

Mais il ne faut pas nier à l'approche communicative une certaine avancée pour la phonétique dans une perspective didactique. Les travaux qui ont permis à Calbris et Montredon (Calbris & Montredon, 1975) de mettre en place leur « *Approche rythmique, intonative et expressive du français langue étrangère* » constituent un enrichissement considérable pour la « pédagogie de l'oral » (Harmegnies et al., 2005) : ces chercheurs et praticiens prennent en compte la multimodalité dans l'enseignement du FLE, et prônent le recours prioritaire à la dimension gestuelle et au langage du corps dans une perspective didactique (Calbris & Montredon, 1986) Calbris & Porcher, 1989). La valorisation de la dimension gestuelle va trouver un écho dans les pratiques de classe et la conception de manuels à visée didactique, par exemple la méthode *Plaisir des sons* de Kaneman-Pougatch et Pedoya-Guimbretière (1989) avec des activités d'*intégration corporelle* qui permettent d'appréhender l'apprentissage de la phonétique articulatoire d'une manière globale, faisant interagir des niveaux, des stratégies de traitement de l'information et des modes de fonctionnement différents et néanmoins complémentaires. Champagne-Muzar et Bourdages (Champagne-Muzar & Bourdages, 1998) reviennent sur le clivage qui a émergé à cette période charnière de l'avènement de l'approche communicative et sur la « *marginalisation de la pratique phonétique* » comme elles le formulent. Pour ces

³⁴ Dans son diaporama sur le « lexique dans les manuels de FLE », Anquetil complète d'ailleurs l'intitulé de la méthode *C'est le printemps* en intégrant la parenthèse suivante : « (*de 68 ?*) » (Anquetil, 2011 : 16).

auteures, cette « *marginalisation* » est due à un désaccord majeur entre les défenseurs d'une pratique phonétique systématique en classe, englobant la dimension articulatoire et la dimension prosodique, et les défenseurs d'une « *imprégnation par exposition* » (*Ibid.*). Intravaia (2005) est plus sévère en évoquant le rejet de la méthode verbo-tonale : il fait référence au

...réductionnisme simplificateur de certains néophytes (...). La méthode verbo-tonale a souffert du libéralisme pédagogique (...). Pour les tenants du « tout communicatif d'abord », grands pourfendeurs de tout ce qui pouvait ressembler de près ou de loin à quelque forme de contrainte pédagogique.

(Intravaia, 2005)

Cette question a aussi été développée par Galazzi-Matasci et Pedoya (Galazzi-Matasci & Pedoya, 1983). Champagne-Muzar et Bourdages évoquent quant à elles le résultat d'une étude effectuée par Champagne, Schneiderman et Bourdages en 1993 auprès de deux groupes d'apprenants, et « *qui révèle que la simple exposition aux faits phonétiques dans un contexte communicatif (...) n'assure pas le développement des habiletés phonétiques, que ce soit sur le plan réceptif ou productif* » (Champagne-Muzar & Bourdages, 1998 : 19).

Pour ma part j'ai assisté à l'émergence de *l'approche paysagiste de l'oral* au milieu des années 1980, développée par Elisabeth Lhote (1990, 1995) en lien étroit avec ses propres pratiques et observations au CLAB. L'approche paysagiste de l'oral est directement inspirée des travaux du musicologue et compositeur canadien Raymond Murray Schafer, qui fut un temps rattaché à l'université Simon-Fraser au Canada, et qui est le premier à avoir développé cette notion, tout d'abord dans une courte publication intitulée *The New Soundscape* (1969), puis dans un ouvrage au titre ambitieux, *The Tuning of the World* (Murray Schafer, 1977), ou « l'enregistrement du monde ». Un des points de départ de la réflexion de Murray Schafer est le suivant : il existe une multitude de bruits et de parasites sonores qui polluent le monde, l'environnement humain, et notre vie quotidienne, et il est nécessaire de revenir à un environnement sonore dépouillé de ces parasites. C'est ainsi qu'il lance des projets de type « muséographie sonore » en quelque sorte, qui avaient pour finalité de collecter, afin de les préserver, les sons des cités (terme pris dans une acception très large : cela pouvait être aussi bien des espaces urbains que ruraux, ces derniers étant privilégiés par Murray Schafer car théoriquement dépouillés des parasites à bannir). L'idée était de dresser le « portrait sonore » de ces lieux, de « *préserver ce qui peut l'être* » (Vincent, 2015 : 18), et de proposer des préconisations pour des cités futures qui

seraient acoustiquement plus adaptées, dans une approche qui devient plus globalement « écologique ». La démarche de Murray Schafer met en avant l'importance de la perception sensorielle et la dimension culturelle du paysage sonore. Comme le déclare Vincent (2015) :

Le soubassement de cette démarche est l'acceptation de la relativité de la perception auditive. Bien qu'un son existe en soi, en tant que phénomène physique, il ne devient objet de connaissance que s'il est perçu. Or, si les données de la perception ont une réalité physique (...), leur interprétation par chaque individu, avant même le discours qu'il peut être appelé à construire dessus par la suite, est un phénomène culturel, mélange de construction sociale et d'histoire personnelle. Le son pur (...) n'existe pas dans le monde social. Il ne trouve de possibilité d'existence que dans sa relation avec le sujet qui le perçoit : il est un processus en acte et non un état figé.

(Vincent, 2015 : 21)

Cette notion est construite également sur la base de « *the relationships and interactions among humans and sounds in an environment* » (Pijanowski et al., 2011 : 204). Beaucoup de disciplines s'en sont emparées, que ce soit la géographie, l'économie, l'histoire, l'ethnomusicologie, l'anthropologie, et tout dernièrement, l'archéologie³⁵.

Elisabeth Lhote s'est basée sur cet essai « d'écologie sonore » et est devenue celle qui a introduit la notion de « paysage sonore » dans le champ des sciences du langage : elle l'a adaptée et façonnée à son terrain de recherche et d'application (Lhote, 1990) en menant des travaux sur le *paysage sonore d'une langue*.

Elle y a intégré tout d'abord une dimension éminemment *cognitive*, en élaborant un modèle *paysagiste* de perception de l'oral dans une situation d'apprentissage d'une langue étrangère. Lhote accordait beaucoup d'importance à la notion de *crible phonologique* développée par Troubetzkoy et à son exploitation par Renard dans le cadre de la méthode verbo-tonale de correction phonétique. Le socle théorique de son approche était constitué de croisements prenant en compte :

³⁵ Une manifestation scientifique rassemblant des archéologues, des historiens, des anthropologues, des architectes..., a eu lieu en 2013 à l'École française de Rome, co-organisée par l'Institut français d'archéologie orientale et l'École française d'Athènes, sur le paysage sonore dans l'Antiquité, et dont les actes ont été publiés en 2015 au sein de l'Institut français d'archéologie orientale du Caire (Emerit et al., 2015).

- La spécificité du processus de traitement auditif et perceptif du signal de parole et son importance pour l'apprentissage, partant du principe qu'« *un apprentissage de type perceptuel conduit l'apprenant à construire un réseau de relations perceptuelles* » (Lhote, 1995 : 133), avec des références fortes aux travaux sur la perception du langage menés par Mehler, Noizet ou Piaget ;
- Le rôle de la mémoire immédiate et à long terme pour le repérage d'unités discrètes dans le signal de parole, au-delà de la variabilité acoustique, permettant progressivement d'accéder au sens notamment à travers des opérations de feed-back, et l'importance du « *développement et renforcement des mécanismes de mémorisation* » en contexte d'apprentissage (*Ibid.*, 37) ;
- Des travaux en psycholinguistique et dans le domaine de la cognition, portant notamment sur les schémas mentaux dans les processus de traitement de l'information, avec des références régulières aux travaux de Johnson-Laird ou Ehrlich ;
- Les multiples fonctions de l'intonation dans l'apprentissage.

L'écoute avait une place centrale dans son approche, à travers les fonctions d'*ancrage*, *repérage* et *déclenchement* (Lhote, 1990).

Elle y a intégré également une dimension interculturelle avant l'heure, d'une manière très explicite, puisque ses travaux tiennent compte des acquis antérieurs des apprenants et de la manière dont leur univers mental de référence conditionne et façonne leur écoute et leur perception de la langue nouvelle. Les « *représentations mentales* », « *l'horizon d'attente* », sont autant de notions qu'elle a explorées en effectuant des va-et-vient entre des éléments théoriques et l'observation des apprenants en situation d'apprentissage dans ses classes du CLAB, observation qui a fortement contribué à façonner le modèle qu'elle a élaboré. Enfin, c'est dans le cadre de l'*approche paysagiste de l'oral* que Lhote a mis en valeur la notion d'*interaction* dans l'enseignement de l'oral (Lhote, 1995), notion présente dans l'intitulé de son ouvrage « *enseigner l'oral en interaction* », et qui apparaîtra comme centrale quelques années plus tard dans le cadre du CECRL (2001).

Le modèle proposé par Lhote n'a pas eu l'impact escompté dans le domaine de la didactique de l'oral, et est longtemps resté relativement confidentiel, alors que ses fondements psycholinguistiques sont particulièrement solides et pertinents, et je me suis toujours demandé si la terminologie choisie (à savoir « *paysagiste* ») n'a pas été pénalisante car jugée peu « *scientifique* ». La difficulté de circonscrire et de définir cette notion a également été évoquée

par certains auteurs dans d'autres domaines des sciences humaines et sociales (voir p.ex. Emerit et al., 2015).

Les travaux de Régine Llorca, qui achevait sa thèse alors que je débutais la mienne au sein du laboratoire de phonétique, ont émergé dans le bouillonnement scientifique et intellectuel de ce contexte. Ses travaux sur le *théâtre rythmique* (Llorca, 1995 ; Llorca, 1998 ; Llorca, 2001) qu'elle couple avec des représentations théâtrales centrées sur des questions linguistiques et kinésiques, sa réflexion sur la *mémoire sensorielle et motrice* (Llorca, 1993) et plus généralement sur l'interconnexion geste-parole-rythme/intonation mettent en valeur la *multimodalité* dans l'enseignement des dimensions articulatoire et prosodique du français langue étrangère. Llorca a élaboré son approche grâce à un parcours parallèle en phonétique et en danse classique et moderne. Elle a réussi avec talent à concilier les deux composantes de son parcours, en mettant en place des pratiques pédagogiques qui prônent de « *vivre la relation entre le son et le mouvement dans une symbiose corporelle* » (Llorca, 2003) et qui mettent les « *composantes gestuelles et intonatives au service de la mémorisation de matériel linguistique* » (*Ibid.*). Les fondements psycholinguistiques de son approche sont à chercher principalement dans les travaux de Jousse³⁶, Kempton³⁷ ou Kendon³⁸ : en particulier les divers types de mémoire, musicale, représentative, motrice ou sensorielle et l'articulation que Llorca approfondit avec les gestes et la structuration prosodique de la parole.

Les recherches de Guimbretière qui insiste sur le rôle central de la prosodie dans l'enseignement/apprentissage du FLE et son lien avec l'écoute et les gestes (Guimbretière, 2000), vont également marquer la didactique du FLE, d'une manière d'autant plus importante que les manuels didactiques conçus par Guimbretière vont avoir un succès durable auprès des praticiens.

Enfin, depuis quelques années, la phonétique puise dans le cognitivisme dont l'influence semble s'installer durablement dans le domaine de la didactique du FLE. En effet, avec le développement des neurosciences et des sciences cognitives, on assiste à l'affirmation du cognitivisme en tant que courant de référence pour les théories psychologiques de l'apprentissage du FLE chez certains auteurs. L'ouvrage de Gaonac'h (Gaonac'h, 1987) constitue une référence quasi fondatrice par son rejet du béhaviorisme et son affirmation que :

³⁶ Jousse, M., 1981, *Le style oral*. Le Centurion, Paris. [Oeuvre originale parue en 1925].

³⁷ Kempton, W., 1980, The rhythmic basis of interactional microsynchrony, in *Relationship between Verbal and Non Verbal Communication*, Mary Ritchie Kay (Ed.), New-York, 67 – 75.

³⁸ Kendon A., 1986, Some reasons for studying gestures, in *Semiotica*, vol. 62-63, 3-28.

Les concepts fondamentaux du cognitivisme (règle, hypothèse, stratégie, processus), issus de théories d'inspiration rationaliste, devaient être réexaminés dans une perspective fonctionnelle : le fonctionnement de la langue, la fonction de ses différents aspects les uns par rapport aux autres, ne peuvent se comprendre qu'en rapport avec les caractéristiques de la tâche qui sert de support à l'activité de langage, et qu'en rapport avec les caractéristiques fondamentales de l'activité pour laquelle le langage sert d'outil privilégié : l'interaction sociale.

(Gaonac'h, 1987 : 9)

Le premier colloque de *didactique cognitive* est organisé à Toulouse en 2005, et quelques-unes de ses contributions, dont les actes sont publiés dans un numéro spécial de la revue *Parole* (Billières & Spanghero-Gaillard, 2005), laissent espérer des avancées tout à fait intéressantes dans le domaine de la recherche en didactique de l'oral, que ça soit à travers la prise en compte du « *codage phonologique et (de la) boucle articulatoire en mémoire de travail* » (Billières, 2005a), ou encore à travers l'articulation proposée par Harmegnies, Delvaux, Huet et Piccaluga (Harmegnies et al., 2005) entre « *oralité et cognition* ».

Dans tous les cas, on peut affirmer qu'une nouvelle dynamique se met en place depuis quelques années, qui redonne une impulsion certaine quant à la prise en compte de la matière phonique dans une perspective didactique : que ce soit par la consolidation, la diffusion et l'élargissement des recherches que j'ai évoquées dans le domaine de la verbo-tonale et de son apport à l'enseignement et l'apprentissage du FLE, ou bien les recherches qui se développent sur la multimodalité, de plus en plus explorée, comme en témoignent par exemple les travaux de Kida (2001) ou encore le théâtre qui ouvre des perspectives de plus en plus nombreuses (on peut citer entre autres, Blondel, 2016 ; Cormanski, 2005 ; Payet, 2010 ; Pierra, 2001), sans oublier des pratiques de classe innovantes et originales sur l'art oratoire (Dautry-Norguet, 2016), le slam (Vorger, 2011), avec un va-et-vient très fécond entre recherche et pratiques pédagogiques. Cela dit, l'imbrication entre la prononciation et les autres dimensions de la langue demeure présente voire est renforcée par certains chercheurs-praticiens, par exemple à travers la morphophonologie (Veldeman-Abry & Abry, 2016) ou la graphophonologie (Berger, 2016). On revient aussi à des exercices systématiques de prononciation, dans lesquels la dimension linguistique de l'enseignement/apprentissage de la phonétique est pleinement assumée. Dans tous les cas, au-delà des tâtonnements, il me semble qu'on assiste à l'intégration d'un faisceau de relations et de dimensions dynamiques dans le développement de la phonétique.

On est donc certainement très loin de la phonétique comme « parent pauvre » de la didactique : l'entrée dans une langue étrangère se fait prioritairement à travers sa dimension phonique, articulée à la dimension kinésique, culturelle et identitaire, que ce soit sur le versant perception que production ; elle constitue en cela une cible privilégiée de recherche, aussi bien fondamentale qu'appliquée, puisque le va-et-vient entre la théorie et la pratique me paraît le seul de nature à ouvrir la voie à la conception de dispositifs pédagogiques. Et je conçois cette approche dans une perspective globale et plurisensorielle, comme présenté dans la préface du numéro 60 de la revue *Recherches & Applications* que j'ai coordonné avec Régine Llorca (2016) :

Il faut (...) dépasser l'enseignement-apprentissage du système phonologique et des intonations de base pour développer une véritable didactique de la parole, du point de vue de l'écoute et de la production. Il s'agit d'une part de travailler l'oral dans sa globalité, en traitant la production physique comme processus plurisensoriel – oral et corporel, cognitif et affectif – et dans sa relation avec les composantes verbales (...). Il s'agit d'autre part d'intégrer la variabilité géographique du français parlé et donc de s'éloigner de la référence traditionnelle au « français standard ».

(Abou Haidar & Llorca, 2016)

1.6. POUR CONCLURE

Mes travaux se situent donc dans le cadre de la phonétique, une science « carrefour » à visée nécessairement mais pas exclusivement linguistique, au croisement de plusieurs domaines de référence, appliquée à divers terrains de recherche (Figure 4). Le chapitre 2 me permettra de clarifier cet ancrage, à travers les orientations successives prises par mes projets de recherche, chacun étant rattaché à une « branche » de la phonétique :

- La phonétique contrastive et expérimentale, à travers mes recherches sur le système vocalique de l'arabe standard moderne ;
- Les « sciences forensiques » ou « légales », que j'ai pu approcher à travers un appel à projets sur la « voix et la reconnaissance du locuteur » ;
- La phonétique clinique, à travers le diagnostic de la surdité dans le domaine de l'audiologie, et l'impact de certaines pathologies affectant la production orale et la gestion des tours de parole dans le cadre des interactions verbales ;

- Enfin, la phonétique à visée didactique, à travers mes travaux sur les erreurs des apprenants arabophones de FLE dans une perspective de remédiation, dans le cadre du projet IPFC-Arabe.

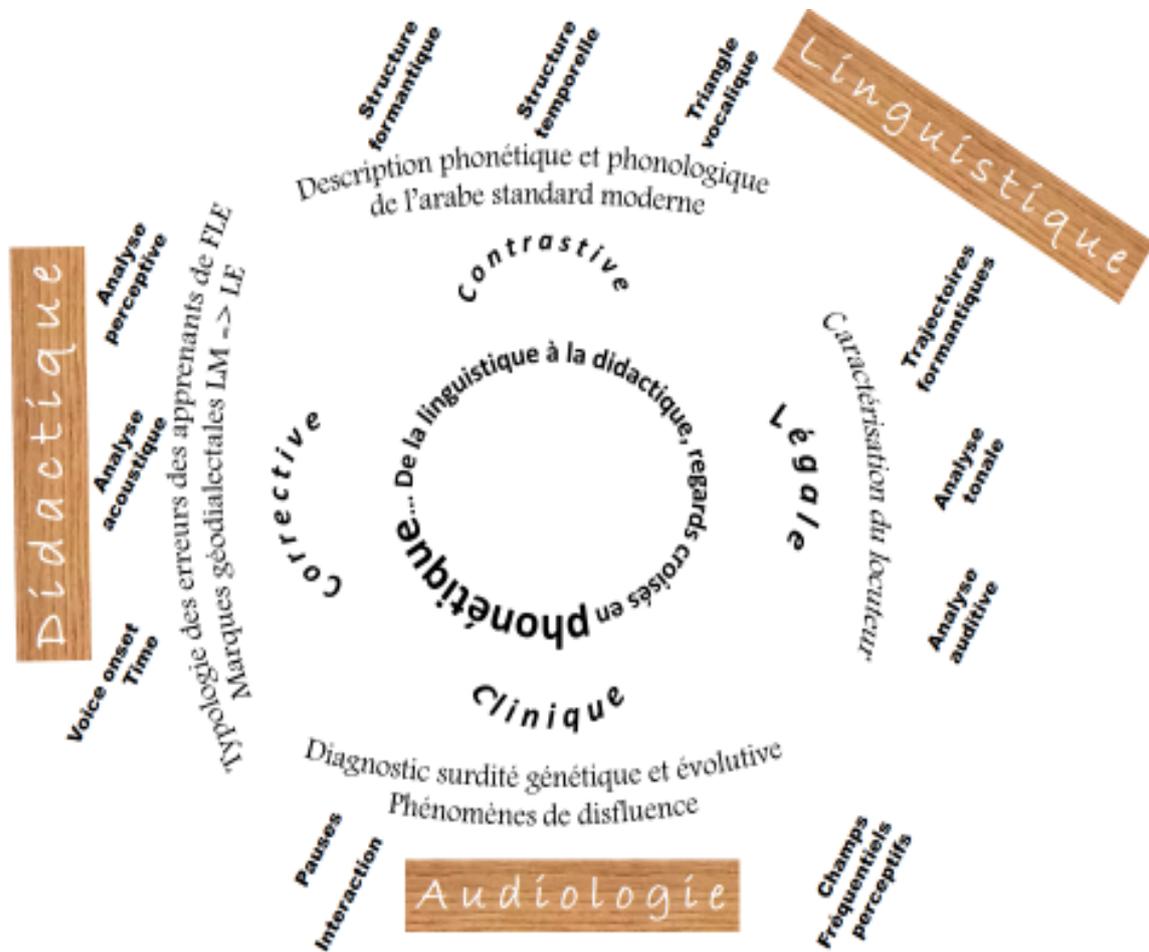


FIGURE 4 – Représentation des domaines, terrains et objets de mes recherches

CHAPITRE 2

TERRAINS ET OBJETS DE RECHERCHE

2.1. DESCRIPTION PHONETIQUE ET ACOUSTIQUE DE L'ARABE STANDARD MODERNE

Mon sujet de doctorat (Abou Haidar, 1991) était issu d'un double intérêt pour le diagnostic des surdités chez les sujets arabophones d'une part, et pour la notion de *langue commune* d'autre part. Mon interrogation principale, que je trouve rétrospectivement trop ambitieuse, était la suivante : est-il envisageable de concevoir *un test d'audiométrie vocale pour sourds arabophones de toutes origines dialectales*, en utilisant comme matériau langagier non pas les langues maternelles des locuteurs, à savoir les dialectes arabes, peu décrits et formalisés, mais l'arabe standard moderne, langue *commune* des locuteurs arabophones scolarisés ? Je voudrais ci-après revenir sur quelques éléments qui n'ont pas été traités en tant que tels dans la thèse : certains apportent des éclairages nouveaux sur les langues arabes en se basant sur des travaux très récents, et expliquent les choix que j'opère actuellement dans mes perspectives de recherches.

2.1.1. LA QUESTION DES SOURCES DOCUMENTAIRES : MULTIPLICITE TERMINOLOGIQUE, ANTAGONISMES CONCEPTUELS ?

Le fait d'être engagée dans une recherche sur la langue arabe m'a confrontée tout d'abord à la question du *type de sources* à privilégier, c'est-à-dire en réalité, comme j'ai eu l'occasion de le constater par la suite, du caractère culturel de certaines catégorisations scientifiques. D'un côté, j'avais accès aux nombreuses publications d'orientalistes³⁹ et arabisants d'expression française (Cantineau, Cohen, Fleisch,...) de la première moitié du XX^e siècle, qui appliquaient à la situation linguistique du monde arabophone, les catégories et concepts développés dans la linguistique occidentale moderne. Cela m'aurait paru tout à fait naturel si je n'avais pas eu accès parallèlement à une production scientifique d'expression arabe certes moins foisonnante, mais qui avait l'avantage de remonter jusqu'aux origines de la formalisation de la langue grâce aux travaux des grammairiens du VIII^e et du XI^e siècles : en particulier, l'ouvrage de référence *Al kitāb* (traduction littérale : *Le livre*), paru en l'an 796, et dont l'auteur, Sibawayhi, est considéré comme le fondateur de la grammaire arabe ; et l'ouvrage *Al Xaṣāʾiṣ*, paru en 1002, dont l'auteur

³⁹ Terme utilisé sans connotation péjorative.

est Ibn Jinni. A la consultation des différentes sources bibliographiques, a émergé ce qui m'a semblé constituer un antagonisme terminologique, voire conceptuel, sur les catégorisations, et en premier lieu, sur « l'identité » de la ou des langue(s) d'usage.

J'aborderai dans ce qui suit trois questions :

- les variations terminologiques relatives à « la langue arabe » dans la littérature spécialisée d'expression française ;
- l'identité de la langue arabe [fuṣḥa] ;
- le type de relation existant entre la [fuṣḥa] et les dialectes ou langues parlées.

Les anciens grammairiens arabes, Sibawayhi ou Ibn Jinni pour n'évoquer que ceux qui ont le plus marqué la grammaire arabe, décrivent voire énoncent avec minutie les règles de la langue [ʔal luḡa (*la langue*) al ʕarabijja (*arabe*) ʔal fuṣḥa (*éloquente / claire / pure*)], à laquelle je renvoie désormais par le terme [fuṣḥa], le plus usité en grammaire arabe. Ils illustrent leurs propos généralement (mais pas exclusivement) par des exemples extraits de la production littéraire. Mais ils font aussi référence à la diversité linguistique existant à leur époque (le VIII^e pour Sibawayhi, et le XI^e pour Ibn Jinni) : tout d'abord, à travers des expressions telles que « *les langues des arabes* »⁴⁰ ; ensuite, à travers le terme [ʔaʕzāmī] qui fait référence à « *someone who does not speak correctly even if he is an Arab (...), the ʕuzm are those whose language is not faṣīḥ* » (Restö, 2013 : 434), et qui introduit donc une variété de langue ne correspondant pas à la « norme ». S'agit-il des langues vernaculaires sémitiques existantes à l'époque, ou bien de variétés orales arabes autres ? Plusieurs hypothèses sont envisagées par les chercheurs (voir Newman, 2013). N'oublions pas qu'on est deux à trois siècles après l'émergence de l'islam dans la tribu des Qouraych située dans la Péninsule arabique, le Coran est rédigé dans une variété de langue arabe que l'on peut imaginer être en usage dans la tribu du prophète. Une production littéraire écrite pré-islamique très foisonnante en arabe est attestée également avec des poèmes qui ont traversé les siècles et qui sont encore proposés dans les ouvrages scolaires ou universitaires du monde arabophone. S'agit-il d'une *koinè* littéraire, langue commune aux intellectuels et savants, mais aussi aux commerçants, et ayant des fonctions véhiculaires à travers cette immensité géographique ? S'agit-il de la même variété avec laquelle le Coran a été rédigé ? Était-ce une langue en usage en tant que langue vernaculaire maternelle de locuteurs de cette région ? Plusieurs hypothèses ont émergé au fil des siècles mais aucune n'a emporté l'adhésion de l'ensemble des chercheurs travaillant sur des questions.

⁴⁰ Utilisée par Ibn Jinni *Al Xaṣāʔiṣ*, paru en 1002, édition consultée : 1955, Dar Al Qahira, Egypte, p. 29.

Pour en finir avec l'entreprise des grammairiens arabes : leur démarche est donc non seulement descriptive, mais également prescriptive. On trouve en effet des exemples de formulations dans lesquelles telle prononciation ou distribution de phonèmes est conseillée pour favoriser une certaine esthétique dans la prononciation : la figure 5 en donne un exemple extrait de Ibn Jinni (voir note 41 page précédente), à travers une opération de permutation qui est recommandée entre l'occlusive glottale [ʔ] et le son vocalique [w] dans le mot [waʔajt] (« j'ai hébergé ») pour qu'il soit prononcé [ʔawajt] de manière à ce que le résultat soit « plus délicat ».

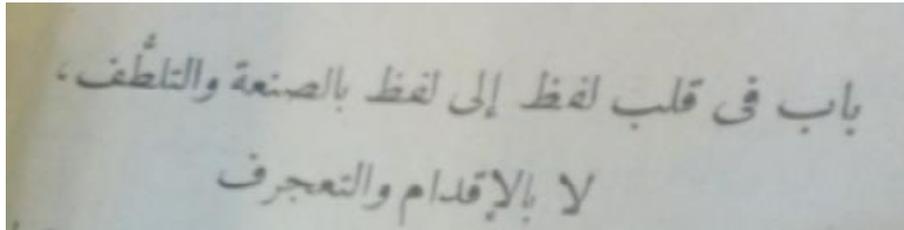


FIGURE 5 – « Chapitre pour le remplacement d'une prononciation par une autre, par l'artifice et la délicatesse, et non la brutalité et l'arrogance » (Ibn Jinni, XI^e siècle)⁴¹

Jusqu'à l'avènement de l'islam, les zones géographiques qui correspondent au monde arabophone actuel étaient habitées par des populations diverses pratiquant une multiplicité de langues sémitiques comme en témoigne la figure 6 :

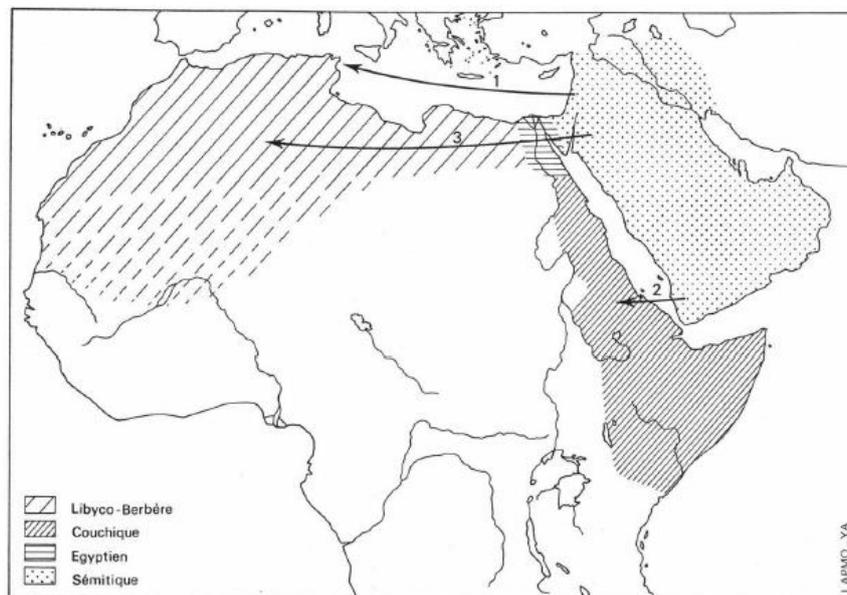


FIGURE 6 – Répartition géographique antéislamique (V^e siècle avant JC) des langues chamito-sémitiques (Chaker, 1989 : 813)

Avec les conquêtes arabes qui se sont succédé suite à l'avènement de l'islam, on va assister également à une invasion linguistique, puisque l'arabe des conquérants viendra se mélanger

⁴¹ Edition de 1955, Dar Al Qahira, p.88.

avec les langues vernaculaires locales, d'une manière qui n'est pas encore clarifiée dans la littérature même si des influences diverses sont mises à jour voire sont intuitivement perçues par les locuteurs de originares de telle ou telle zone géodialectale. Ce qui va traverser les siècles, ce sont des traces écrites (littéraires entre autres) à l'aide de cette langue formalisée et décrite par Sibawayhi et les autres grammairiens classiques.

Une entreprise de modernisation et de simplification linguistique est mise en œuvre à partir du XVIII^e et du XIX^e siècles, dans le cadre de la [nahḍa]⁴², ce mouvement culturel, intellectuel et politique de renaissance (Gonzalez-Quijano, 2007) mené en opposition à l'oppression ottomane dans le monde arabe. La modernisation linguistique a été très active en particulier au Liban, et ce dès le XVIII^e siècle, au sein du patriarcat maronite notamment, et doit beaucoup à un groupe d'intellectuels réformateurs chrétiens :

From an ideological point of view, the preeminence of Christian scholars such as Nasif al-Yaziji (1800-1871) in Arabic studies during the Nahda constituted a significant shift toward Arabic as a secular language of Arabness rather than exclusively as the ritual language of Islam.

(Newman, 2013 : 474)

Ces réformateurs⁴³ sont partis de la langue littéraire classique en la modernisant, en la simplifiant, que ce soit sur le plan morphosyntaxique ou lexical. Newman (Op. cit.) évoque d'ailleurs aussi des influences étrangères occidentales sur le plan de l'organisation des énoncés ou du choix des lexèmes, ainsi que des influences régionales dialectales.

L'avènement de la presse permettra de propager cette langue moderne, qui sera utilisée comme langue de scolarisation à partir de la démocratisation des systèmes éducatifs, et qui sera « promue » comme langue officielle à partir de la création des Etats-Nations arabes, après leur accès à l'indépendance, dans la première moitié du XX^e siècle. C'est cette langue, de la justice, des médias, du monde éducatif, qui reçoit le nom d'*arabe standard moderne* (ASM). L'ASM n'est donc pas une langue maternelle : ce sont les « dialectes » qui le sont, et généralement ce sont des variétés orales, vernaculaires, très rarement transcrites par écrit.

⁴² Traduction littérale : « renaissance ».

⁴³ Les noms qui reviennent le plus souvent dans les sources sont ceux d'un patriarche maronite libanais Germanos Farhat, du réformateur libanais Ahmad Faris al-Shidīaq, en plus de Nasif al-Yaziji. On a aussi trace d'influences de missionnaires étrangers, américains et français (les jésuites en particulier), avec les premières universités du monde arabe, l'Université Saint-Joseph créée par les jésuites, et l'American University of Beirut. Newman évoque aussi des influences linguistiques françaises et anglaises pour certains choix morphosyntaxiques ou lexicaux qui ont été effectués par les réformateurs, question qu'il serait trop long d'aborder dans ce travail.

Ces variétés de langues sont désignées en ASM par des expressions telles que :

- [ʔal luʕa al ʕāmmijja]
- ou [ʔal luʕa addāriʕa]

que l'on peut traduire par « la langue roulante - ou 'coulante', ou 'conversante' », ce qui par extension fait référence au flux de parole, ou à la langue parlée. Chaque pays possède sa propre langue vernaculaire.

L'hypothèse d'une relation *génétique* avec l'ASM ou même l'arabe classique a été évoquée par le passé, mais elle est très clairement écartée de nos jours (Newman, 2013 ; Owens, 2013 ; Restö, 2013). Les recherches semblent au contraire montrer que :

The Arabiyya has a special position (...) because of its typological features, many of which set it apart not only from the modern spoken varieties but also from the epigraphic languages. (...) The Arabiyya undoubtedly goes back to a spoken language; however, rather than being the grandfather of modern spoken Arabic, that language seems to have died out without leaving any descendants, like Ugaritic and Akkadian to which it has many resemblances. (...) It has been remarked that the linguistic type represented by the modern Arabic vernaculars shows many similarities to Aramaic.

(Restö, 2013 : 434)

Restö évoque un « *continuum of isoglosses with no definite borders between dialects or languages* » (*Ibid.*) et un « *variegated complex of dialects* » (*Ibid.*). Ces langues vernaculaires sont issues de vagues successives de conquêtes : romaine, arabe à partir du VII^e siècle, et ottomane, pour n'évoquer que les conquêtes les principales d'entre elles. Les mécanismes à partir desquels les langues vernaculaires et les langues des conquêtes successives se sont amalgamées, restent à clarifier. Quel degré de proximité entre le libanais que l'on peut imaginer fortement imprégné par du vernaculaire araméen, mais aussi dans lequel on trouve des traces de turc hérité de la conquête ottomane, et le marocain de l'Atlas, ou l'algérien des Aurès, que l'on sait être très fortement influencé par les langues berbères vernaculaires ? Le locuteur arabophone natif s'y retrouve intuitivement puisque le phénomène d'intercompréhension est nettement plus opérationnel entre certaines variétés.

Pour illustrer la difficulté de considérer ce « panaché » linguistique – pour reprendre l'expression de Restö ci-dessus – comme des variétés d'une même et unique langue, voici quelques exemples qui mettent en lumière aussi bien des variations d'ordre lexical – le verbe

« **vouloir** » correspondant à des termes aussi différents que [bəddak](2), [ʕāwiz](4), [bgēt](5) ou [turīdu](6) –, que d'ordre morpho-syntaxique – le **morphème interrogatif** « que » ([wiš](1) / [šū](2) / [āš](5) / [mādā](6)) est souvent en initiale, mais pas systématiquement – ([ēh](4)) :

These sentences from Jastrow (2007: 7) all mean the same: « What do you want now? ».

1) wiš taba dahhin

2) šū [bəddak] halla?

3) š-[litrīd] hassa

4) [ʕāwiz] ēh dilwa?ti ?

5) āš [bgēt] dāba ?

6) mādā [turīdu] l-?ān ?

At first glance they do not seem to have much in common except one thing: they are said to be Arabic. They represent different varieties within the Arabic linguistic complex: (1) Riadh; (2) Damascus; (3) Baghdad; (4) Cairo; (5) Rabat (...) (6) fusha.

(Restö, 2013: 433)

Les recherches à visée morphosyntaxique, lexicale, phonétique/phonologique qui se développent sur ces langues sont susceptibles d'apporter à l'avenir des éclairages intéressants sur les substrats vernaculaires autochtones qui y sont présents et sur le degré de proximité ou de distance linguistique avec l'ASM.

Ce qui est certain en revanche, c'est que ces langues parlées véhiculent globalement une image négative et dévalorisante parmi les usagers et même certains intellectuels qui considèrent qu'il s'agit d'une forme « impure » de la langue arabe [fušħa] ; parmi ces intellectuels, on trouve d'éminents écrivains et de grands représentants de la littérature arabe, par exemple Taha Hussein qui déclarait en 1954 que « *the colloquial lacks the qualities to make it worthy of the name of language* » (cité par Mansour, 2002 : 48), ou encore Duwwarah qui écrivait en 1965 que « *the colloquial is one of the diseases from which the people are suffering and of which they are bound to rid themselves as they progress* » (*Ibid.*).

Ces préjugés ont la vie dure, si l'on en croit la dernière polémique en date au Maroc, où une suspicion d'utilisation de termes en langue « darija » dans des manuels scolaires à la rentrée 2018 a encore une fois soulevé les passions, ce qui a aussi l'avantage de permettre à des intellectuels engagés de prendre des positions réformatrices très claires à ce sujet :

La darija, c'est le parler marocain qui est une synthèse du romain, du phénicien, de l'amazigh, de l'arabe auquel il faut ajouter des emprunts au

français, à l'espagnol... C'est donc indéniablement une langue vivante à part entière qui véhicule un savoir et dont je refute le terme de dialecte. Quoiqu'en disent certains, elle n'est ni en opposition ni en contradiction avec l'arabe.

(Entretien avec Driss Khrouz⁴⁴, 2018)

Ces points de vue dévalorisants pour les langues vernaculaires sont contrebalancés par un mouvement de revalorisation, attesté dans la littérature depuis la fin du XIX^e siècle et qui a pris beaucoup d'ampleur ces dernières décennies comme on peut le constater, d'une part dans des travaux de sociolinguistes tels que Dominique Caubet, Djemal-Eddine Kouloughli, Catherine Miller, Madiha Doss, etc.... ; et d'autre part, à travers des pratiques et usages linguistiques militants dans certains pays, par exemple le Maroc ou l'Égypte ou encore le Liban avec une présence de plus en plus importante de la langue « darija » dans l'espace public, médiatique et littéraire, malgré les débats passionnés que cela suscite régulièrement dans les médias et le domaine public.

Cette question est bien entendu éminemment politique, comme j'ai déjà eu l'occasion de l'évoquer (Abou Haidar, 2012). En effet, la valorisation de ces langues parlées nationales peut être interprétée comme allant à l'encontre de l'unicité de la « nation arabe » représentée par une langue commune, voire :

Une atteinte à la sacralité de la langue arabe puisque qui dit valorisation de la darija dit forcément fragilisation du statut de la langue arabe qui est avant tout dans le discours public des pays arabo-musulmans la langue du Coran, et à laquelle on fait porter par un effet d'imprégnation une valeur sacrée.

(Abou Haidar, 2012 : 3)

Dans les publications d'expression française sur l'arabe, on trouve une terminologie très variée, renvoyant à des acceptions distinctes selon l'orientation sociolinguistique et/ou littéraire choisie, ainsi que le niveau d'analyse : arabe littéral, littéraire, classique, sacré, coranique, antéislamique, standard, médian, moderne, moyen, à tel point que l'on ne peut s'empêcher de se demander ce que recouvre ce qui finit par s'apparenter à un « émiettement terminologique » (Abou Haidar, 2012). Lorsque l'on croise, au hasard des lectures, des renvois vers la langue « classique ou littéraire ou littérale », voire « coranique », alors que ces acceptions recouvrent

⁴⁴ Intellectuel marocain, ancien directeur de la Bibliothèque nationale du Maroc, interrogé par Média 24, édition du 5 septembre 2018. Source : <https://www.medias24.com/MAROC/SOCIETE/185601-Driss-Khrouz-L-opposition-darija-arabe-est-un-faux-debat.html> [consulté le 25/09/2018].

théoriquement des notions très distinctes, on est en droit de s'interroger sur cette instabilité terminologique, elle-même peut-être révélatrice d'une instabilité épistémologique qui présiderait à certains travaux sur la langue arabe et ses variétés. Et il est intéressant de considérer cette terminologie au regard d'une question en miroir : comment un peuple nomme-t-il sa/ses langue.s ? Comment rapprocher ces dénominations avec celles de la linguistique d'expression française ? Comment expliquer l'écart au niveau terminologique adopté par des linguistes issus de différentes communautés et langues d'appartenance ? Et en fin de compte, de quoi les diverses dénominations linguistiques et catégorielles sont-elles l'expression ? Ce foisonnement terminologique que j'ai pu observer au début de mes recherches m'interpelait également par opposition à la relative unicité qui transparaissait dans la littérature spécialisée d'expression arabe, où le caractère formel de la langue prime généralement sur les conditions d'usage, et où, par conséquent, un terme tel que [fuṣḥa] renvoie à la langue « normée » par opposition aux dialectes désignés par le terme arabe [ṣāmmijja] (ou [dārīza]). Mais cette unicité peut aussi masquer une rigidité dans la manière d'appréhender la langue, ce que j'évoquerai par la suite. Il se peut que ces tiraillements d'ordre terminologique soient aussi un reflet de la difficulté de l'émergence d'une acception scientifique *laïque* de la langue arabe, dépouillée du poids du caractère sacré qui lui est accolé. L'intrusion de l'idéologique dans les descripteurs linguistiques constitue un obstacle à une description objective et scientifique, d'autant que le caractère sacré de la langue arabe n'est pas partagé par les millions de locuteurs arabophones qui ne sont pas de confession musulmane⁴⁵. Et je suis particulièrement embarrassée lorsque, m'intéressant aux départements d'enseignement de la langue arabe en Europe, je lis un descriptif tel que celui qui suit, sur un site aussi prestigieux que celui de l'université d'Oxford :

Arabic is the main language of a band of countries running from Morocco to Iraq. It is the prime language of Islam, and is the essential key to an understanding of this great world religion (...).

(Source : <https://www.orinst.ox.ac.uk/arabic-0>⁴⁶)

⁴⁵ Il existe en effet des arabes chrétiens, juifs, athées, etc., ce qui est généralement occulté dans l'imaginaire collectif lorsque l'arabe et ses usagers sont évoqués. Lors d'une soirée-débat organisée en 2017 sur les *Chrétiens d'Orient* par la Région Auvergne-Rhône-Alpes à Lyon, il était intéressant d'entendre les membres de divers clergés de communautés chrétiennes orientales originaires d'Irak, de Syrie, de Libye ou du Liban entre autres (les araméens, les chaldéens, etc...), revendiquer avec force les premières éditions en arabe du nouveau testament, connues de nombreux siècles avant l'apparition de l'islam.

⁴⁶ Consulté le 24/09/2018.

La dénomination « arabe standard moderne », qui s'est répandue ces dernières années pour désigner, dans la littérature spécialisée d'expression française⁴⁷, la langue arabe vivante scolaire, officielle, est sans doute le recours qui pourrait permettre d'aborder cette variété de langue d'une manière dépassionnée sur le plan scientifique, même si le chemin est encore long, car comme l'écrit Taleb Ibrahim (2006) :

Il faudrait que les spécialistes de langue arabe (linguistes, lexicologues, lexicographes...) se libèrent des réflexes de purisme et de normativité extrêmes pour mener une réflexion hardie sur la manière d'aborder les problèmes de leur langue pour en faire un outil efficace pour le développement et la modernisation de leurs sociétés.

(Taleb Ibrahim, 2006 : 209)

Le débat est ouvert en tout cas, et on observe que des intellectuels n'hésitent plus à prendre position pour la simplification et la modernisation de la langue arabe, allant jusqu'à prendre pour exemple le cas de l'hébreu en Israël « *pour devenir, à terme, réellement une langue d'enseignement, de travail et de rapports sociaux* », et en suggérant une « [ouverture] *sur la langue dialectale* » (Benamour, 2009). Démarche que certains didacticiens de l'arabe langue étrangère n'hésitent pas à franchir en proposant un enseignement intégré de l'arabe standard moderne et de l'arabe dialectal (Al-Batal, 2017) : « *Arabic as one language* ».

2.1.2. QUI SONT LES LOCUTEURS ARABOPHONES ?

Le recours à des dénominations génériques relatives aux publics de locuteurs à travers une entrée unique supposée référer à « la » langue maternelle (locuteurs arabophones, sinophones, anglophones...) est une démarche relativement banale en linguistique et en didactique. Elle a l'avantage de faciliter l'identification de communautés d'usagers possédant théoriquement une langue commune en partage. Cette dénomination générique peut masquer une variabilité de contextes, de statuts, voire de répertoires langagiers antérieurs, susceptibles de nuire à la validité des analyses si l'on n'y accorde pas toute la vigilance nécessaire. Le cas de l'arabe en est un exemple éclairant par la complexité de la configuration sociolinguistique de ce qu'il est convenu de désigner par le « monde arabe », par la diversité des langues en usage, par les situations de contacts de langues qui caractérisent cette immense aire géographique, mais aussi et surtout par les configurations géopolitiques. Comme l'écrit Restö (2013) :

⁴⁷ Mais aussi anglo-saxonne, comme le démontre l'usage de plus en plus fréquent de Standard Modern Arabic dans des publications anglo-saxonnes (Al-Batal, 2017).

The modern concept "Arabic" is a cultural and political concept, important as such but not a linguistic entity; even if the majority of the inhabitants in the "Arab world" see themselves as speakers of Arabic, albeit a corrupted or even "wrong" variant of it. We should make a clear distinction between the Arabic complex as a cultural-political phenomenon and the linguistic realities (...). From a purely linguistic viewpoint the Arabic complex is dissolved into a large variety of languages that in varying degrees have elements in common with each other as well as with other Semitic languages.

(Restö, 2013 : 446).

Un locuteur se considérant donc comme arabophone est généralement originaire de l'un des pays membres de la Ligue Arabe, ou issu d'une immigration ou diaspora arabophone extérieure à cette zone. Certes, encore faut-il prendre en compte la complexité des pratiques langagières sur le terrain. Tous les natifs de cette immensité géographique ne sont pas forcément des arabophones natifs. En effet, aucun pays arabe n'est totalement unilingue. Si l'on se base sur le travail colossal de Jacques Leclerc⁴⁸ et sur les fiches répertoriées sur son site consacré à « l'aménagement linguistique dans le monde »⁴⁹, on dénombre dans le monde arabophone pas moins de 70 autres langues vernaculaires, pratiquées par des locuteurs natifs d'une langue autre que l'arabe. Bien sûr, les configurations et la distribution de ces langues sont différentes selon les pays en fonction du contexte géopolitique et social et des régions frontalières des zones considérées.

Le berbère est peut-être être la langue la plus pratiquée après l'arabe, même s'il est impossible de produire des statistiques fiables comme l'indiquent les chercheurs qui se sont penchés sur la question (Chaker, 1989 ; Taleb Ibrahim, 2006), mais on peut comptabiliser plusieurs dizaines de millions de locuteurs. Au moins huit langues ou variétés berbères sont présentes, essentiellement dans l'aire géodialectale maghrébine, par exemple avec les langues amazigh, tachelhit et tfinagh au Maroc, le kabyle, le chaoui ou le mzabi en Algérie, le siwa en Egypte, le nafusi en Libye, etc. Sont également présentes :

- d'autres langues vernaculaires historiques telles que le kurde (avec 6 millions de locuteurs en Irak), l'arménien, le turc, le farsi, etc. ;

⁴⁸ Site web : <http://www.axl.cefan.ulaval.ca/> [consulté le 25/09/2018].

⁴⁹ Et sans tenir compte de pays tels que les Comores, la Somalie ou Djibouti, qui font partie de la Ligue Arabe mais dans lesquels l'arabe est la langue de minorités d'usagers.

- des langues sémitiques historiques du patrimoine des « Chrétiens d'Orient » telles que l'araméen, l'assyrien, le chaldéen, qui sont essentiellement mais pas seulement des langues d'usage liturgique⁵⁰ ;
- l'hébreu qui demeure parmi les langues patrimoniales les plus anciennes de cette région ;
- des langues de mouvements migratoires plus ou moins récents, telles que le hindi, le ourdou, le hausa, le bengali, le tchéchène, le biélorusse, le coréen, le mandarin, surtout dans les pays de la Péninsule Arabique... ;
- enfin, les langues issues de la colonisation, comme le français, l'anglais, l'espagnol, l'italien, le portugais, et qui demeurent fortement implantées dans plusieurs zones géographiques, avec une diversité de statuts qui ont évolué au fil du temps.

Nous avons donc là un paysage sociolinguistique complexe, dominé certes par les différentes langues vernaculaires parlées auxquelles le sujet arabophone est quotidiennement confronté, mais avec des foyers linguistiques caractérisés par des usages patrimoniaux particulièrement robustes. En sachant qu'il faut prendre en compte la très grande instabilité régionale et son impact en termes de déplacement massif de populations, et par conséquent de fragilisation du patrimoine linguistique, ce que l'on a pu observer ces dernières années en Irak ou en Syrie par rapport à des langues patrimoniales pratiquées par des minorités chrétiennes historiques⁵¹. Malgré tout, il n'en demeure pas moins que ce paysage sociolinguistique présente une multitude de configurations de passage « *d'une langue à l'autre* »⁵², pas nécessairement ni seulement selon la modalité bien décrite de l'alternance codique : les langues sont présentes dans le *paysage sonore* (Lhote, 1990) à travers un contexte de polyglossie actif ou passif, qui rend compte d'un métissage linguistique perceptif et culturel qui conditionne très fortement le rapport aux langues des usagers.

Au-delà de cette diversité linguistique et culturelle, et au-delà de la variabilité inter-dialectale, c'est donc la langue arabe *en partage*, que je souhaitais explorer au début de mon parcours scientifique, à travers une approche strictement expérimentale du versant productif.

⁵⁰ Les guerres en Syrie et en Irak ont eu un impact certain sur ces communautés avec des mouvements migratoires massifs et des massacres de populations.

⁵¹ L'implantation d'une communauté de chrétiens assyriens d'Orient (irakiens en particulier) en Suède depuis quelques décennies est un parfait exemple de préservation patrimoniale et de transmission de la langue syriaque dans la diaspora. Une chaîne de télévision Suroyo <http://www.suroyotv.com/> implantée en Suède diffuse des programmes en syriaque depuis une quinzaine d'années.

⁵² Expression que j'emprunte à la réalisatrice franco-israélienne Nurtih Aviv et à son documentaire *Misafa lesafa - D'une langue à l'autre*, 2004. <http://nurithaviv.free.fr/misafa/synopsis.htm> [consulté le 24/09/2018].

2.1.3. EXPLORER LA LANGUE « COMMUNE », AU-DELA DES MARQUES DIALECTALES

Mes recherches sur l'ASM partaient d'un postulat : l'existence d'une *structure commune* qu'il était possible de mettre à jour à travers une approche acoustique, laquelle devait également permettre de dégager d'une part ce qui relevait des marques dialectales que l'on était susceptible de retrouver en ASM, d'autre part ce qui relevait de caractéristiques plus strictement individuelles. L'angle théorique que je sollicitais à l'époque empruntait essentiellement à l'approche systémique (Rosnay, 1977) : j'étais à la recherche de phénomènes de « *stabilité structurelle (...) au-delà de la variabilité induite par des éléments individuels ou dialectaux* » (Abou Haidar, 1991) et j'étais convaincue que la mise en lumière d'une structure acoustique robuste en lien avec le niveau phonétique et phonologique pouvait être un premier pas vers la prise en compte de la stabilité des phénomènes de perception, malgré le fait que je n'allais pas jusqu'à explorer ces phénomènes dans ma recherche. Je souhaitais également dégager des arguments objectifs et scientifiques permettant de déconnecter la description du système vocalique de la référence systématique à l'écrit, et de la simplification traditionnelle de l'existence de « trois voyelles longues et trois brèves correspondantes ».

RESULTATS

Les résultats de mes recherches (Abou Haidar 1991, 1994, 1996) constituent une contribution pertinente pour une meilleure compréhension de système vocalique de l'arabe standard moderne.

(1) Il existe bien *trois degrés d'aperture* en ASM, et non seulement deux, et cela quelle que soit l'origine dialectale du locuteur : le système vocalique arabe est organisé selon une distinction de timbre corrélée à une distinction de quantité ; les voyelles brèves /i/ et /u/ ont un timbre significativement plus fermé que les voyelles longues /i:/ et /u:/.

(2) Les *voyelles brèves /i/ et /u/ sont plus compactes* que les voyelles longues /i:/ et /u:/ qui sont plus diffuses (F1 et F2 plus éloignés pour ces dernières).

(3) Il existe *quatre allophones ou variantes combinatoires* relatives aux phonèmes /a/ et /a:/ : [a] [a:] [ɑ] [ɑ:] ; les deux dernières sont présentes dans un contexte emphatique, uvulaire, ou apico-dorso-alvéolaire.

(4) La durée de la voyelle est bien un *indice de voisement de la consonne* qui la précède.

(5) Il existe un phénomène de *réajustement temporel* sur les voyelles longues dans un contexte allongeant : celles-ci ne sont pas affectées par le même indice allongeant qu'une voyelle brève ce qui évite des durées excessives.

(6) Le *rapport moyen* entre les voyelles longues et brèves est de **1,7**. Par ailleurs, *l'intégration temporelle du système vocalique d'une LE*, à savoir le français, prend en compte la gestion intrinsèque de la durée des voyelles de l'ASM : la durée des voyelles françaises est significativement distincte de celle des voyelles longues et voyelles brèves de l'ASM.

2.2. PROJET « VOIX ET RECONNAISSANCE DU LOCUTEUR »

En tant que chercheuse rattachée au laboratoire de phonétique de Besançon, et très proche collaboratrice d'Elisabeth Lhote, j'avais été impliquée dans un projet qui portait sur l'identification du locuteur par sa voix, dans le cadre d'un appel d'offres national émanant du Ministère de l'Intérieur en 1989. Comme le signalent Boë et al. (2000 : 10), si « *aucun laboratoire spécialisé dans le domaine de la parole (universitaire ou du CNRS) n'a (...) répondu à cet appel* », le laboratoire de phonétique de Besançon en avait été indirectement partie prenante, car sollicité par le laboratoire de Micro-analyse des surfaces de l'Ecole Nationale Supérieure de Mécanique et de Micro-électronique (ENSMM) de Besançon, qui a répondu à l'appel à projets. Les explorations se sont faites sous la responsabilité conjointe de :

- Claude Roques-Carmes, directeur du laboratoire de micro-analyse des surfaces de l'ENSMM ;
- Dalloul Wehbi, chimiste, membre de ce laboratoire, et présidente de la société Micro-Surfaces de Besançon⁵³ ;
- Et pour la partie phonétique, Elisabeth Lhote enfin, directrice du laboratoire de phonétique.

Autour de ces trois personnalités, une équipe très restreinte de chercheurs, physiciens et mathématiciens a été constituée, à laquelle j'étais associée en tant que phonéticienne sous contrat avec le laboratoire de phonétique. J'avais à l'époque la maîtrise de plusieurs outils d'analyse du signal de parole, en particulier l'analyseur en temps réel Kay Elemetrics 2200 qui changeait singulièrement la donne par rapport à l'analyse expérimentale habituelle que nous menions jusque-là avec des instruments d'analyse plus classiques nettement plus chronophages et moins performants.

Je voudrais ici revenir sur trois aspects :

- La dimension strictement scientifique du projet, qui nous a amenées à l'époque avec Lhote à adopter une analyse pluridimensionnelle des échantillons de parole ;
- Les prises de position de la « *communauté Parole* » française sur l'identification du locuteur dans une perspective juridique ;
- L'incompatibilité majeure qui s'est installée progressivement entre les membres de l'équipe, qui s'est exprimée notamment à travers nos publications de l'époque (Lhote & Abou Haidar, 1990 et 1991 ; Abou Haidar & Lhote, 1991) pour finir par une prise de distance définitive de ma part.

⁵³ Société créée par Roques-Carmes et Wehbi.

2.2.1. UN ANTAGONISME SCIENTIFIQUE ORIGINEL

2.2.1.1. Approche phonétique

L'appel à projets du Ministère de l'Intérieur avait pour objectif de permettre l'émergence d'un dispositif permettant d'identifier les locuteurs dans un cadre juridique, à partir d'un échantillon de plusieurs voix à apparier : des voix « modèles » ou « de question », à apparier avec des voix « de comparaison » ayant subi des transformations internes (cris, falsification volontaire de la part du locuteur) ou externes (bruit ambiant, filtrage à travers plusieurs types de bandes passantes...), stockées sur support audio digital.

Un premier antagonisme est apparu dans l'équipe entre :

- les phonéticiennes considérant que *la parole n'est pas un signal comme les autres*⁵⁴, compte tenu essentiellement :
 - o des éléments d'ordre psychologique, culturel, identitaire, présents dans la voix, et qu'on n'est pas en mesure de quantifier ni de décrire d'une manière exhaustive, objective et scientifique ;
 - o de l'impossibilité de faire appel à des procédés d'analyse robustes et incontestables de la voix dans l'état actuel des connaissances ;
- les scientifiques experts de signaux et de matériaux divers à l'exclusion de la parole et de la voix, convaincus d'apporter une réelle plus-value en termes d'analyse scientifique du signal de parole, qu'ils considéraient comme *un signal parmi d'autres*.

C'est ainsi que deux approches conjointes ont été menées parallèlement sur les échantillons.

Commençons par l'approche phonétique. Avec Lhote nous avons décidé de débiter par une analyse auditive qui avait pour objectif de repérer « *les passages les plus pertinents pour l'association ou la dissociation des différentes paires* »⁵⁵, en vue de l'analyse expérimentale ultérieure. Parmi les indices relevés lors de cette étape, nous avons listé des éléments d'ordre phonique qui pouvaient être caractéristiques des « styles individuels » des locuteurs :

- élision de phonèmes,
- pauses de prise de souffle,
- voix plus ou moins mélodieuse,
- débit plus ou moins rapide,
- timbre de voix,

⁵⁴ Comme j'ai eu l'occasion de l'écrire antérieurement, mais cette affirmation me semble vraiment importante à « marteler » dans certains contextes.

⁵⁵ Lhote et Abou Haidar, rapport d'activité non publié.

- registre de voix,
- type de voix (nasillarde, « de fumeur », ...)
- allongement des syllabes finales,
- expressivité (maniement de l'ironie notamment),
- réalisation spécifique de certains sons dans certaines positions du flux de parole : /R/, /a/ /ã/... qui pouvait constituer un élément plus difficile à contrôler.

L'analyse auditive comparative des voix à apparier a été effectuée avec les questions suivantes en filigrane :

- *La voix X est-elle proche de la voix Y ? X peut-il/elle être/ne pas être Y ?*
- *Même s'il/si elle déformait sa voix, X pouvait-il/elle être proche de Y ?*
- *Si X ne criait pas au téléphone, pouvait-il/elle être proche de Y ?*
- *Si X ne peut pas être Y, quels sont les éléments d'ordre acoustique qui iraient dans ce sens ?*
- *Si X peut être Y, quels sont les éléments d'ordre acoustique qui iraient dans ce sens ?*
- *Peut-on affirmer que X est Y ? N'est pas Y ? Pourrait être Y ? Avec quelle marge d'erreur ?*

Cette étape a permis de caractériser sur le plan phonique chacune des voix de question et de comparaison, sur la base de ce qui nous considérons être un « comportement phonatoire individuel » qui était la somme d'un faisceau d'indices auditifs préalables à l'analyse expérimentale.

De notre point de vue en tant que phonéticiennes, il s'agissait, non pas d'identifier des locuteurs, mais d'être en mesure de décrire et de caractériser des voix en visant ce qui pouvait correspondre à des *profils phonatoires*, et non pas des *empreintes vocales*, tout en tenant compte en particulier de la *temporalité* de l'acte de phonation. Dans les voix modifiées par des facteurs externes (bruits divers, filtrage), et donc dans lesquelles le signal pouvait être fortement altéré, il nous semblait qu'une approche « macro » tenant compte de la dynamique globale de F0 et des formants pouvait être plus éclairante qu'une approche « micro » ciblant les indices acoustiques des sons de la parole à un instant T. En outre, nous partions du postulat que dans les voix modifiées par des facteurs internes (transformées par le locuteur lui-même), certains segments étaient beaucoup plus difficilement contrôlables compte tenu (1) soit de la forte charge identitaire et/ou culturelle, (2) soit de facteurs morphosyntaxiques distributionnels (les « petits mots » par exemple), (3) ou enfin de mécanismes physiologiques plus résistants au contrôle individuel du locuteur, et semblaient caractériser fortement certains locuteurs d'après

l'analyse auditive préliminaire que nous avons effectuée. Parmi les faits strictement phonétiques, nous avons noté que les réalisations des phonèmes /R/ et /a/ semblaient présenter une résistivité importante chez certains locuteurs dans les pièces de question ou de comparaison, qui nous amenait à émettre des hypothèses d'appariement basées sur la seule perception auditive, mais qu'il était impossible par la suite de vérifier sur le plan expérimental d'une manière incontestable. Nous avons également l'intuition que les voyelles nasales pouvaient constituer une piste intéressante d'analyse compte tenu de l'impossibilité de contrôler le flux nasal mais nous n'avions pas suffisamment de réalisations dans le corpus pour être en mesure d'envisager une analyse fiable.

L'analyse auditive a permis de focaliser sur :

- La dynamique de la fréquence fondamentale sur les énoncés interrogatifs et affirmatifs,
- Les trajectoires formantiques.

La dynamique de F0 a permis d'affiner l'analyse auditive à travers une mesure systématique de la valeur tonale des écarts entre maximales et minimales (Figure 7). Celle-ci a permis de mettre en lumière le maniement de plusieurs registres à valeur de F0 égale, et de dégager ce qui semblait constituer des comportements vocaux spécifiques.

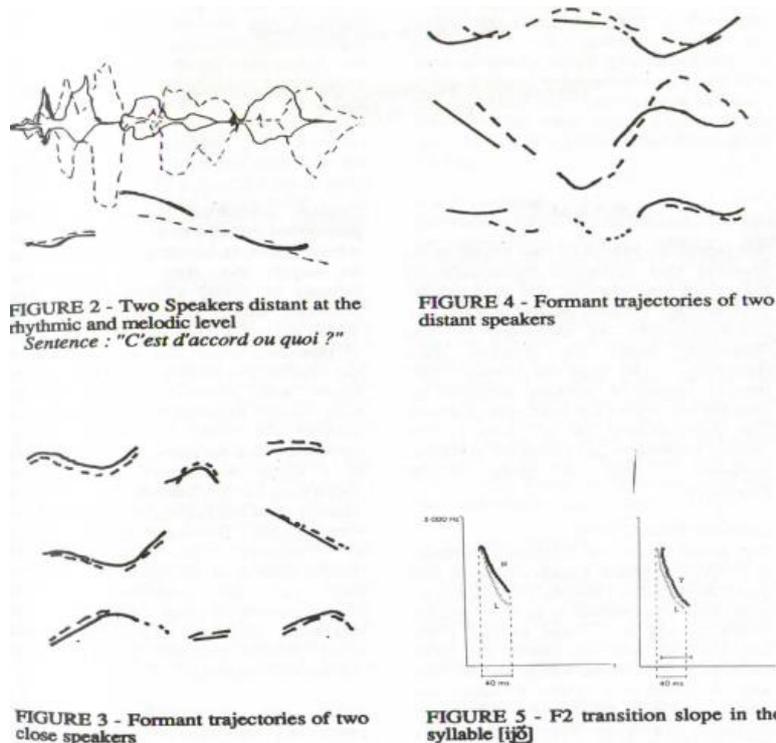


FIGURE 7 – Dynamique de F0, trajectoires et pentes formantiques (Abou Haidar & Lhote, 1991)

L'analyse des trajectoires et des pentes formantiques C-V, V-C et/ou C-V-C s'est faite de manière à lister des types spécifiques d'indices (p.ex. pente formantique : forme / convexe ou concave ; raideur, ...) dont on pouvait supposer qu'ils étaient moins facilement contrôlables par

les locuteurs ; une analyse systématique de la reproductibilité de ces transitions dynamiques a été faite sur tout le corpus ; une confrontation avec l'approche auditive a permis de nuancer ou d'affiner certains résultats.

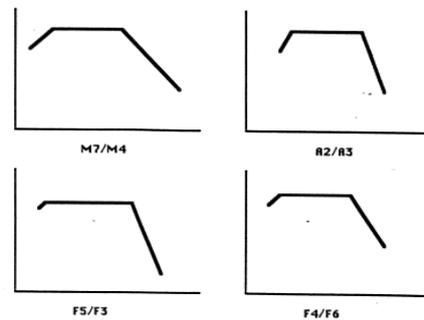


FIG 4 - VOICES PROXEMY : schematic representation of general shapes of formant trajectories ([iʝ])

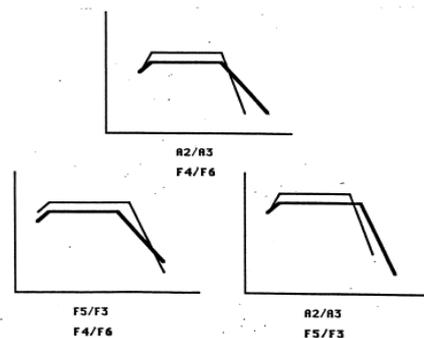


FIG 5 - VOICES PROXEMY : schematic representation of three pairs' utterances ([iʝ])

ESCA Workshop on Speaker Characterization in Speech Technology, Edinburgh, UK, June 1990

154

FIGURE 8 – Représentation schématique des trajectoires formantiques (Lhote & Abou Haidar, 1990) Quelques analyses tenant compte du « spectre moyen à long terme » (SMLT) (Harmegnies, 1992) ont été effectuées sur certains échantillons de parole, mais les résultats n'ont guère été probants, sans doute compte tenu du volume insuffisant de données sonores.

L'approche globale adoptée, et qui est présentée dans les publications dont je viens de faire état, a permis de mettre en lumière un indice de « *proxémie vocale* », que nous avons distingué de celui de « *proximité* » vocale :

La proximité vocale caractérise la distance, évaluée par des procédés objectifs d'investigation acoustique, entre deux productions différentes. Or deux voix proches au niveau acoustique n'ont pas forcément la même qualité perceptive (...). La proxémie vocale caractérise l'ensemble des attitudes et

procédés vocaux utilisés par un individu pour se situer dans l'espace et le temps en vue d'une différenciation perceptive.

(Abou Haidar & Lhote, 1991 : 4)

Cette approche « *objective et subjective* » (*Ibid.*), croisant les résultats d'une analyse *perceptive* et ceux d'une analyse *physique*, a permis d'apparier des voix selon des critères acoustiques de proximité vocale, puis de *proxémie*, à travers un faisceau *d'indices concordants* croisés. Mais plus nous allions dans l'analyse objective, plus cela renforçait notre conviction de l'impossibilité *d'identifier des voix* à travers une analyse strictement acoustique.

2.2.1.2. Approche mathématique : l'analyse fractale

Les chercheurs du laboratoire de micro-analyse des surfaces souhaitaient quant à eux appliquer au signal de parole une approche mathématique spécifique, *l'analyse fractale*, décrite par le mathématicien Benoît Mandelbrot (1975). L'analyse fractale a été popularisée auprès du grand public grâce aux représentations artistiques spectaculaires qu'elle permettait de générer. Elle avait démontré son efficacité sur l'approche balistique à laquelle les équipes de l'ENSMM et de la société Micro-surfaces avaient l'habitude de recourir, et qu'elles avaient d'ailleurs utilisée avec succès dans les expertises juridiques qu'elles menaient à l'époque. L'irrégularité propre au signal vocal et les « turbulences » caractéristiques de certains segments, les consonnes fricatives sourdes par exemples, paraissaient à nos collègues à même d'être utilement caractérisées par cette approche. J'étais à l'époque intéressée par ces approches mathématiques dont je percevais l'intérêt potentiel, et je venais de découvrir les travaux de René Thom et sa « théorie des catastrophes » (Thom, 1980), ainsi que l'ouvrage de James Gleick sur la « théorie du chaos » en 1989. L'idée de retrouver des invariants à travers des « turbulences » ou des formes acoustiques en apparence aussi irrégulières que le bruit des fricatives me semblait une piste intéressante à creuser, convaincue par les propos de Mandelbrot (1975) :

Bien que leur étude appartienne à des sciences différentes... les objets naturels en question ont en commun d'être de forme extrêmement irrégulière ou interrompue. Pour les étudier, j'ai conçu, mis au point et largement utilisé une nouvelle géométrie de la nature.

(Mandelbrot, 1975 : 5)

Nos collègues de l'ENSMM ont appliqué à des échantillons de voix d'adulte et d'enfant, une analyse fractale, illustrée dans un article paru en 1990 dans la *Revue de physique appliquée* et

rédigé par C. Tricot, D. Wehbi et C. Roques-Carmes. La figure 9 va dans le sens d'une discrimination de la dimension fractale d'une voix d'adulte et d'une voix d'enfant.

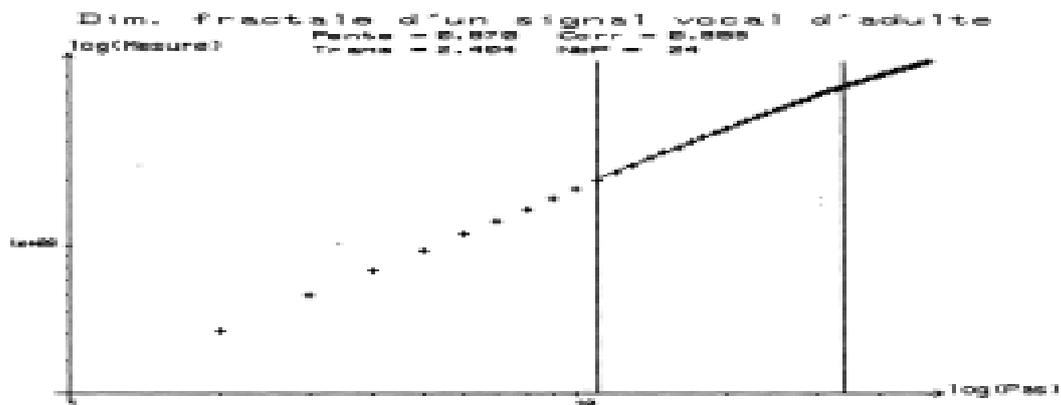


Fig. 5. — Détermination de la dimension fractale du signal vocal de la figure 3 à l'aide de la méthode de variation (paragraphe 3.6). L'abscisse « pas », variant de 1 à 50, représente la demi-largeur de l'intervalle τ exprimée en nombre de pas d'échantillonnage. Le pas d'échantillonnage étant dans ce cas égal à 0,05 ms, τ varie de 0,1 ms à 2 ms.
[Determination of the fractal dimension of the vocal signal presented in figure 3.]

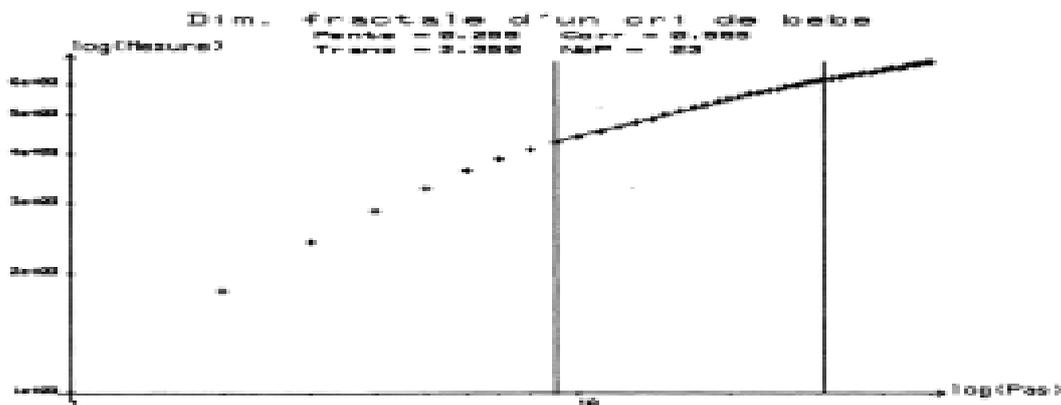


Fig. 6. — Détermination de la dimension fractale du signal vocal de la figure 4 à l'aide de la méthode de variation (paragraphe 3.6). L'abscisse « pas », variant de 1 à 50, représente la demi-largeur de l'intervalle τ exprimée en nombre de pas d'échantillonnage. Le pas d'échantillonnage étant dans ce cas égal à 0,05 ms, τ varie de 0,1 ms à 2 ms.
[Determination of the fractal dimension of the infant cry signal presented in figure 4.]

FIGURE 9 – Dimension fractale de voix d'adulte et d'enfant (Tricot, Wehbi, & Roques-Carmes, 1990)

Or, contrairement aux attentes, force est de constater que les résultats de l'analyse fractale et ceux de l'analyse expérimentale acoustique que nous menions en parallèle n'étaient pas concordants, et aucune publication scientifique commune n'a pu être effectuée.

2.2.2. L'IDENTIFICATION DU LOCUTEUR ET L'EXPERTISE JURIDIQUE

Plus on avançait dans ce projet, plus l'antagonisme entre les membres de l'équipe se renforçait. La pression s'est retrouvée à son comble lorsque, dans le cadre de l'une des nombreuses réunions à mi-parcours avec les commanditaires, nous nous sommes rendus compte que nos « faisceaux d'indices concordants », croisant les résultats de l'analyse auditive préliminaire et de l'analyse acoustique des trajectoires formantiques et de F0, avaient permis d'apparier deux voix totalement improbables parmi les voix de question et de comparaison, et que cet appariement n'aurait pas pu se faire sur la seule base de l'analyse acoustique ; seule l'exploration auditive avait été déterminante, sur des éléments extrêmement robustes sur le plan perceptif.

Ce résultat a été différemment interprété par les membres des deux équipes.

- Avec Lhote nous étions convaincues que nous avions réussi à *caractériser des voix dans le cadre d'une approche qui était loin d'être totalement reproductible et formalisable*, car beaucoup s'est joué lors de la phase d'analyse auditive, minutieuse, relativement subjective, fruit d'échanges nourris sur les différentes hypothèses ayant émergé à travers la confrontation d'observations perceptives émanant de deux auditrices différentes.
- Pour nos partenaires, ce résultat a été interprété comme ouvrant la voie à une *identification vocale* qui pourrait être consolidée par des méthodes d'analyse du signal de type fractal (ou autre) et ouvrant la voie à une caractérisation d'*empreintes vocales*.

Je reste convaincue qu'à l'époque un malentendu fondamental a émergé :

- entre une approche phonéticienne convaincue de la nécessité d'aller plus loin dans l'analyse expérimentale et perceptive :

Il est important de tenter de cerner le degré de dispersion ou de reproductibilité d'un même locuteur au cours du temps, et dans des situations de communication les plus variées possibles, car c'est dans la variabilité du comportement vocal individuel que se trouve probablement la constance individuelle.

(Abou Haidar & Lhote, 1991)

- et une approche qui considérait que le signal de parole ne pouvait échapper aux techniques d'analyse robustes du signal qui avaient fait leurs preuves sur une diversité de matériaux.

L'appel à projets du Ministère de l'Intérieur avait suscité un débat particulièrement important au sein de la communauté scientifique française ; une première motion avait été adoptée dès 1990 par le Bureau du Groupe Communication Parlée de la SFA (société française d'acoustique), insistant sur l'impossibilité de procéder à des *expertises vocales* :

Dans l'état actuel des connaissances, il n'est pas possible d'établir un modèle absolu et robuste du locuteur qui le caractériserait d'une manière univoque et peu contestable par rapport à tous les autres locuteurs, quelles que soient les conditions dans lesquelles il a communiqué.

(Boë & Bonastre, 2012)

Ce débat autour des expertises vocales à des fins judiciaires fait l'objet d'une vigilance d'autant plus accrue de la part des scientifiques de la « *communauté Parole* » qu'il y a eu une évolution favorable pour la prise en compte « d'expertises vocales » de la part des magistrats. Or comme l'écrit Boë (2000) :

La terminologie métaphorique « d'empreinte vocale » donne à croire (...) que la voix est tout aussi fiable que les crêtes papillaires des pulpes des doigts. Il n'en est rien. (...) En France il n'existe pas d'experts auprès des tribunaux répertoriés comme spécialistes d'identification vocale. Ce sont des experts en acoustique et vibrations qui sont requis par les magistrats pour des identifications juridiques et les avocats peuvent faire appel à des spécialistes de parole dont le témoignage sera apprécié par le juge. Dans l'état actuel des connaissances il ne semble pas possible de procéder à l'identification d'un locuteur. Et pourtant certains « experts » prétendent identifier de façon certaine la voix d'un suspect et certains magistrats accordent, en France, beaucoup d'importance à ces analyses.

(Boë, 2000 : 205)

2.2.3. EPILOGUE

Le projet bisontin a été lauréat de l'appel à projet du Ministère. Pour ma part j'ai préféré mettre un terme à mon implication, pour des raisons d'ordre éthique⁵⁶, que ce soit en lien avec la responsabilité sociale des chercheurs quant à leurs engagements scientifiques, ou plus globalement sur les relations entre l'éthique et la science. Même si les avancées de la recherche

⁵⁶ Cette prise de distance scientifique a été de fait également géographique : j'ai profité de la première opportunité d'emploi qui m'était offerte pour partir en poste à l'université de Phnom Penh au Cambodge.

sont susceptibles d'avoir des applications concrètes dans tous les domaines y compris la criminologie, et fort heureusement d'ailleurs, je ne me voyais pas m'engager dans une voie qui exigerait de ma part de me prononcer sur la culpabilité d'une personne, compte tenu de la fragilité des connaissances et des procédés d'analyse et de prise de décisions dont nous disposons alors⁵⁷.

La collaboration entre l'équipe de la société Micro-surfaces et le Ministère s'est donc poursuivie sans le laboratoire de phonétique. Quelles qu'aient été mes réserves à l'époque, je dois admettre que cette collaboration a sans doute marqué un vrai tournant dans la reconnaissance juridique de « l'expertise vocale » en France, même si elle a suscité des débats houleux voire des polémiques dans certains dossiers particulièrement sensibles⁵⁸ : elle a débouché sur le recrutement de D. Wehbi⁵⁹ au sein du laboratoire de la police technique et scientifique d'Ecully, où elle a mené une carrière dense. D. Wehbi a en effet été amenée à travailler sur des dizaines de dossiers et s'est affirmée comme une experte dans le cadre de nombreuses affaires criminelles. Et pour ce qui est de la voix, la position qu'elle a toujours défendue divergeait très clairement de celle de la « communauté Parole », comme l'indiquent ses propos dans un article du *Journal du dimanche* paru en 2005 sur le dossier AZF :

La voix est une trace comme une autre⁶⁰ (...). La justice peut nous saisir pour identifier ce que dit cette voix – le message –, mais aussi pour identifier à qui appartient cette voix. Une voix utilise un ensemble de fréquences, qui caractérisent le conduit vocal. Nous avons aussi recours à la linguistique pour déterminer les habitudes langagières, ainsi qu'à la phonétique pour analyser la façon d'articuler, les accents ou traces d'accent, les défauts d'élocution éventuels...

(Source : entretien *Journal du Dimanche*, D. Wehbi, 2005⁶¹)

⁵⁷ Malgré les progrès scientifiques évidents dans l'analyse de la parole et de la voix, la notion même d'« empreintes vocales » reste hors d'atteinte.

⁵⁸ Et qui avaient un large écho dans la presse, cela a été le cas dans l'affaire Gregory Villemin (Boë, 2000).

⁵⁹ Décédée en 2013, et à qui je souhaite rendre hommage, malgré nos divergences scientifiques majeures.

⁶⁰ Souligné par moi-même.

⁶¹ Source : <https://www.lejdd.fr/Societe/Faits-divers/La-voix-d-AZF-est-elle-impenetrable-648699> [consulté le 24/09/2018].

2.3. RECHERCHES EN PHONETIQUE CLINIQUE

Après quelques années d'enseignement de la linguistique et du FLE à l'étranger, je suis recrutée en 1997 comme MCF à l'université François Rabelais de Tours, avec un rattachement à la Jeune Equipe Langage & Handicap dirigée à l'époque par Laurie Tuller. Je retrouvais dans cette équipe une configuration très proche de celle que dirigeait Elisabeth Lhote à Besançon : en effet, s'y côtoyaient des linguistes, des orthophonistes, des psychologues et des médecins. Tous s'intéressaient au langage affecté par des handicaps tels que la trisomie, l'autisme, la dysphasie, la surdité congénitale ou acquise... Plusieurs angles d'entrée dans le langage étaient sollicités : morpho-syntaxe, sémantique, pragmatique, phonologie, phonétique... Cette affectation m'a permis de remettre sur les rails des thématiques de recherche que j'avais provisoirement délaissées.

2.3.1. LE DIAGNOSTIC DES SURDITES

2.3.1.1. Audio 4, test de dépistage des surdités chez l'enfant

Le premier projet collectif de grande ampleur dans lequel j'ai été engagée à Tours est issu d'une proposition de collaboration de la part du Dr Marie-Josée Ployet, ORL au CHU pour enfants Clocheville de Tours, dans le cadre du diagnostic de la surdité chez de jeunes enfants (moins de 6 ans, donc non encore scolarisés dans le primaire). M.-J. Ployet participait aux séminaires de l'équipe Langage & Handicap, nous faisons toutes les deux partie de l'équipe pédagogique intervenant dans le cadre des études d'orthophonie de la faculté de médecine de Tours, et nous avons la même conception d'une recherche appliquée à visée diagnostique.

L'équipe du CHU de Clocheville faisait le constat du manque d'outils de diagnostic de la surdité chez l'enfant pré-scolarisé, et souhaitait explorer la faisabilité d'un outil de diagnostic simple, gratuit, facile d'accès, accessible éventuellement aussi bien aux audioprothésistes et aux médecins pédiatres et généralistes qu'aux médecins qui pratiquaient les consultations maternelles et infantiles dans les structures territoriales de santé, et dans les écoles maternelles. Dans l'idéal cet outil, s'il existait, serait destiné aux enfants préscolarisés :

Les pédiatres, les médecins généralistes, voire les ORL « oublient » leur rôle de dépistage des surdités chez le grand enfant. Ils pensent probablement que puisqu'un langage, même de mauvaise qualité, a pu se développer c'est que tout va bien. C'est sans compter sans les surdités congénitales moyennes (voire sévères) qui sont actuellement diagnostiquées dans notre région seulement vers six ans, et sans les surdités secondaires survenues après

l'apparition du langage (qui ne progresse plus). (...) Or, c'est du diagnostic précoce que dépend la qualité du développement ultérieur. Le dépistage systématique est nécessaire puisque la moitié des surdités de l'enfant survient avant qu'on ait pu identifier de facteurs de risque.

(Abou Haidar et al., 2005b)

J'avais encore en tête le sujet de doctorat de Franck Lefèvre à Besançon sur la *confrontation indiciaire*, qui m'avait toujours paru particulièrement pertinent, et qui méritait d'être plus amplement exploité : j'avais là une occasion unique de tester la reproductibilité de ses résultats sur la perception fréquentielle des sons du français, à travers une recherche dont l'intérêt sociétal était une évidence. Comme l'évoque Lefèvre (1985 : 48), la confrontation indiciaire se base sur les travaux sur les indices acoustiques et les traits pertinents qui se sont développés dans les années 1950 (*Delattre, Liberman, Lisker, Abramson, Stevens, House, Flanagan, Fant...*), en particulier aussi sur le modèle de perception catégorielle développé initialement au sein des laboratoires Haskins de l'université de Yale, à qui l'on doit des travaux fondamentaux sur la *théorie du locus*, les *transitions formantiques*, etc.... Lefèvre s'appuyait fortement sur les expérimentations effectuées sur de la parole de synthèse pour la plupart, et qui démontraient que le passage d'un son à un autre se fait dans le cadre d'un continuum dans lequel certaines zones fréquentielles sont perceptivement non discriminantes, alors que certaines zones sont incontestablement associées à telle ou telle unité et permettent de différencier deux catégories de segments distinctes. J'avais gardé en mémoire cet intérêt que nous avons en commun pour la fonction perceptive de certains indices et de certains phénomènes (p.ex. les transitions formantiques et la théorie du locus), pour l'identification des phonèmes, et que je n'avais pas eu l'occasion d'expérimenter jusque-là. Lefèvre avait quant à lui mené des expériences perceptives qui lui ont permis de dégager des zones fréquentielles préférentielles pour l'identification des phonèmes consonantiques et vocaliques du français.

J'ai donc proposé à M.-J. Ployet de concevoir, sur la base des résultats de Lefèvre, un *test d'audiométrie vocale fréquemment équilibré, à base d'images, qui pourrait tester une éventuelle déficience auditive chez l'enfant non encore scolarisé*. Le petit groupe de travail que nous avons constitué comprenait également trois audioprothésistes de l'hôpital Clocheville, et un médecin, Dr D. Chautemps, intervenant dans des consultations PMI (protection maternelle et infantile) de la Région Centre.

Ce travail s'est étalé sur 7 ans. La première étape a consisté à élaborer un pré-lexique, avec les contraintes suivantes :

- le lexique devait appartenir au vocabulaire courant des enfants d'environ 4 ans ;
- les mots retenus devaient être obligatoirement et facilement illustrés ;
- les listes devaient être fréquemment équilibrées ou représentatives d'un champ fréquentiel spécifique.

J'ai commencé par élaborer 9 listes de mots qui respectaient les conditions présentées ci-dessus. Les *imagiers du Père Castor*⁶² ont constitué une référence précieuse et incontournable. Des tris réguliers avaient lieu parmi les membres de l'équipe, tous praticiens expérimentés de la petite enfance. Les illustrations et images ont occupé une partie non négligeable des réunions : il fallait des images immédiatement accessibles, les plus neutres possibles par rapport aux catégories socio-culturelles des familles, non discriminantes.... Pour la composition acoustique des listes, je me suis basée exclusivement sur la classification fréquentielle des sons du français obtenue par Lefèvre en 1982. Quatre champs ont ainsi été délimités : 500Hz, 1000Hz, 2000Hz, 4000Hz. Les 4 premières listes « *de balayage* » sont fréquemment équilibrées et sont constituées de mots appartenant aux 4 champs mentionnés ci-dessus. Trois autres listes sont constituées de mots appartenant à un champ fréquentiel un peu plus restreint. Dans la huitième liste, « *multifréquentielle* », chaque mot est constitué de sons appartenant aux 4 champs fréquents, et la dernière est constituée de paires minimales ou « *sosies* » dans le jargon médical.

Les listes ont été testées dans un premier temps à l'hôpital Clocheville, d'une manière systématique par tous les soignants qui accueillaient des enfants de moins de 6 ans dont il fallait tester l'audition, puis dans des consultations PMI de la Région Centre. Plusieurs centaines d'enfants ont été concernés par ces tests sur plusieurs années. Progressivement, nous avons mis en place en parallèle à cette audiométrie vocale à base d'images, des tests systématiques d'audiométrie tonale pour pouvoir affiner les résultats. Le test a été nommé « *Audio 4* » en référence à ERTL 4, test de dépistage global des troubles du langage de l'enfant de 4 ans⁶³. Il a fait l'objet d'une publication dans les *Archives de pédiatrie*, il est répertorié dans le Guide pratique de la Société Française de Pédiatrie⁶⁴, publié avec le soutien de la Direction Générale de la Santé, pour l'audiométrie vocale de dépistage de l'enfant de plus de 4 ans, et dans la *Revue*

⁶² Publication phare auprès de la petite et de la grande enfance, chez l'éditeur Flammarion : le premier *imagier* a été publié en 1952.

⁶³ Alla, F., Guillemin, F., Colombo, M.C., Roy, B., Maeder, C., « Valeur diagnostique de ERTL4 : un test de repérage des troubles du langage chez l'enfant de 4 ans », *Archives de pédiatrie*, 1998, 5, 1082-81

⁶⁴ Voir http://solidarites-sante.gouv.fr/IMG/pdf/Depistage_des_troubles_de_l_audition_chez_l_enfant.pdf [consulté le 24/09/2018].

*du praticien*⁶⁵ parmi les « nouveautés » relatives à *l'audition de l'enfant de 3 à 12 ans*. Dans un souci de diffusion qui serait la plus large possible parmi les praticiens⁶⁶, nous avons très malencontreusement omis de déposer un quelconque brevet sur ce test, n'ayant aucune conscience sans doute à l'époque ni de son impact ni de sa fiabilité ou de sa pérennité en tant qu'outil de diagnostic⁶⁷.

2.3.1.2. Les surdités acquises chez l'adulte

Parallèlement au diagnostic des surdités congénitales chez l'enfant, j'ai été associée à une réflexion sur la détection de la surdité acquise chez l'adulte, dans le cadre de la recherche de fin d'étude d'orthophonie de Sabine de Beaucorps et Claire Prouteau (2000) que j'ai évoqué au début de ce travail, en collaboration avec Claire Delore, orthophoniste et membre de la JE Langage & Handicap. Dans le cadre de ce projet, la problématique était très différente : comment repérer et identifier des éléments d'interactions « atypiques », chez des adultes atteints d'un handicap sensoriel dont la compétence interactionnelle s'amointrit mais qui arrivent malgré tout à maintenir un bon niveau d'interaction grâce à des mécanismes profondément ancrés ? Et comment peut-on aider les soignants (en l'occurrence les orthophonistes ou les médecins ORL) à détecter une éventuelle baisse de l'audition en vue d'accompagner les adultes vers une meilleure acceptation et une prise en charge adaptée de leur handicap ?

La compréhension des mécanismes de contrôle de la production orale et de la perception en interaction est essentielle pour une bonne appréciation des compétences linguistiques et pragmatiques du locuteur. Chez un individu atteint d'une pathologie acquise affectant l'interaction, les distorsions peuvent se manifester à des niveaux très différents, or il y avait très peu de recherches à l'époque sur ces questions, les orthophonistes étaient particulièrement démunies, et j'étais convaincue que les travaux développés aussi bien par l'équipe lyonnaise de Kerbrat-Orecchioni sur les règles d'organisation des interactions verbales ordinaires, que par l'équipe aixoise de Blanche-Benveniste sur le français parlé, pouvaient ouvrir la voie à l'élaboration d'outils très précieux pour le diagnostic et l'accompagnement des patients.

⁶⁵ S. Roman, M. Elzière, R. Nicollas, J.-M. Triglia, « L'audition de l'enfant de 3 à 12 ans ». *La revue du praticien*, Avril 2011, Volume 61, p. 494,

⁶⁶ Et pour des raisons qu'il m'est difficile de rationaliser au moment où j'écris ces lignes.

⁶⁷ D'autres se sont révélés plus intéressés par la dimension financière, et nettement plus stratèges : c'est ainsi que ce test est commercialisé par une société privée, qui en tire des bénéfices certains depuis des décennies : http://www.com-medic.com/PrestaShop/index.php?id_category=25&controller=category [consulté le 27/09/2018].

L'analyse d'interactions verbales et non verbales filmées entre adultes entendants et adultes devenus sourds, ainsi qu'avec des soignants, a permis le repérage de stratégies communes auxquelles ces adultes avaient recours pour pallier la déficience auditive acquise⁶⁸. Ainsi, il a été possible de concevoir une « grille d'observation du comportement en interaction pour les adultes devenus sourds ou malentendants »⁶⁹, mise à disposition des soignants pour un meilleur diagnostic permettant une prise en charge appropriée du handicap acquis, et évitant ainsi un décrochage social susceptible d'installer une spirale d'isolement.

2.3.2. PROSODIE ET DEFICIENCE MENTALE

Mon intérêt pour les stratégies de gestion de l'interaction chez des personnes atteintes de handicaps affectant le langage s'est élargi à la même époque aux sujets atteints de trisomie 21. Je trouvais particulièrement utile d'élargir mes champs d'investigation aux situations d'interaction impliquant des jeunes ou des adultes atteints d'un handicap spécifique. Je souhaitais étudier la compétence pragmatique de jeunes adultes trisomiques chez lesquels la structure segmentale pouvait être fortement altérée mais qui arrivaient à compenser ces lacunes dans le cadre des interactions verbales par une structuration prosodique relativement cohérente. Les pauses silencieuses et non silencieuses (ou remplies) m'ont semblé une entrée intéressante, pour leurs fonctions dans le succès d'une interaction verbale : au-delà de la fonction respiratoire, je me suis intéressée à leur rôle au niveau de l'encodage, de la régulation et de la hiérarchisation des tours de parole, ainsi que de la délimitation des frontières syntaxiques.

D'un point de vue méthodologique, j'ai été confrontée au choix des données : il était impossible de travailler autrement que sur des études de cas dans un premier temps, ce qui pose problème par ailleurs car la recherche d'éléments permettant de rendre compte d'un fonctionnement langagier altéré est difficilement transposable à partir d'une analyse qualitative. Néanmoins il me semblait utile de pouvoir procéder à un premier repérage de critères susceptibles d'être testés sur un échantillon plus représentatif par la suite.

Cette recherche (Abou Haidar, 2001, Abou Haidar, 2002a) a permis de mettre en lumière des éléments de distorsion caractéristiques de la structure temporelle : recours trop fréquent à des durées excessives, usage disproportionné de manifestations sonores telles que la répétition ou les faux-départs, une altération importante de la fluidité, autant d'éléments qui pouvaient dans certains cas constituer des obstacles certains à la compréhension du message.

⁶⁸ Voir publication collective (Prouteau et al., 2004).

⁶⁹ Source : http://jeanmarc.chanal.free.fr/claire_delore.pdf [consulté le 25/09/2018].

2.3.3. LA TRANSCRIPTION DES DONNEES ORALES ATYPIQUES

A travers ces différents projets de recherche, j'ai été confrontée très vite à un problème qui dépassait largement les considérations méthodologiques usuelles : celui de la transcription des données langagières « atypiques ». Une précision s'impose à ce stade concernant l'usage du terme « atypique », que j'utilise pour ma part pour renvoyer à des productions orales qui font que les repères perceptifs habituels qui fonctionnent dans la parole ordinaire (non affectée par un développement pathologique), et qui permettent de reconstituer le message ou de compenser une lacune particulière, ne sont plus opérationnels. Par exemple la réalisation [pwakã] observée dans l'échantillon décrit dans Ménager et Abou Haidar (2002), qui renvoie sans doute, compte tenu du contexte, au terme « croissant », ou la réalisation [kekyky], inidentifiable car rien dans le contexte n'avait permis de retrouver ce que voulait dire cet enfant affecté par un retard de la parole et du langage⁷⁰.

Pour en revenir donc à la transcription, nous étions encore avant la « révolution numérique » et nous ne bénéficions donc pas de l'aide inestimable qu'ont apportée tous les logiciels en usage ordinaire de nos jours. C'est avec une orthophoniste doctorante de l'équipe, Laëtitia Ménager, que nous avons entamé cette réflexion au sein du laboratoire, dont quelques éléments ont été l'objet d'une première publication dans la revue spécialisée *Glossa* (Ménager & Abou Haidar, 2002). La confrontation à la parole en situation de handicap fait émerger des questions d'autant plus importantes que :

The ear is the essential tool of the speech-language pathologist. Auditory-perceptual judgments are typically the final arbiter in clinical decision-making and often provide the standards against which instrumental (so-called "objective") measures are evaluated. (...) For many disorders, or for some components of complex of communicative disorders, auditory-perceptual judgement is the primary (if not singular) means for evaluating the outcome of an intervention program.

(Kent, 1996 : 7).

A travers des illustrations variées d'échantillons de parole extraits de la pratique clinique, la recherche menée avec Ménager nous avait permis de poser un cadre préliminaire à une réflexion générale et approfondie sur les problématiques liées à la transcription de données orales issues d'échanges ordinaires (non fabriqués à des fins d'analyse) et dans lesquels un des interactants

⁷⁰ L'impossibilité d'attribuer une identité phonologique aux unités sonores peut aussi se trouver dans le cas de productions en FLE.

était atteint d'un handicap affectant le langage. La présentation de cette thématique au sein de l'équipe a permis de faire émerger des questions de pratique clinique et de recherche communes à l'ensemble des membres : c'est ainsi que cela a débouché à l'organisation d'un colloque international sur la *Transcription de la parole normale et pathologique* à Tours en 2001, colloque dont les actes ont été publiés dans la revue *PArole* (Abou Haidar, 2002). Je reviendrai sur les problématiques spécifiques à la transcription dans le chapitre 3, mais je souhaite m'attarder sur l'intitulé du colloque, que je trouve bien entendu rétrospectivement, et en particulier depuis le positionnement qui est le mien aujourd'hui en tant que membre du laboratoire LIDILEM, un peu maladroit par l'utilisation qui était faite du terme « normal ». Dans le cadre de ce qui est devenu par la suite le domaine de la « phonétique clinique », le recours à l'expression « parole normale et pathologique » est d'un usage relativement courant. La « normalité » est considérée comme étant l'absence d'un handicap sensoriel ou moteur affectant la parole et le langage. On retrouve cette expression dans des publications aussi diverses qu'un article de Suzanne Borel-Maisonny de 1936⁷¹ sur les troubles de la parole, dans des grilles d'observation de la parole et du langage de l'enfant comme par exemple le « *questionnaire langage et comportement* » inspiré des travaux de Claude Chevie-Muller⁷², dans le titre de l'ouvrage de référence de Claude Chevie-Muller et Juan Narbona sur « *Le langage de l'enfant – aspects normaux et pathologiques* » (2007), dans un article de Serge Pinto et Alain Ghio⁷³ paru en 2008 dans la *Revue française de linguistique appliquée*, ou encore dans l'intitulé du mémoire d'HDR en phonétique clinique de Lise Crevier-Buchman⁷⁴ (2012), pour ne citer que ces quelques éléments de référence dans le domaine de la phonétique clinique. Alors bien sûr, avec l'orientation scientifique que j'ai prise par la suite, et particulièrement mon ouverture à la didactique et à la sociolinguistique, il est certain que mes références ont évolué et que la terminologie à laquelle j'aurais recours actuellement serait sensiblement différente, en tout cas moins « normativement marquée ».

⁷¹ Langage normal et pathologique – Troubles de la parole, *Paris médical : la semaine du clinicien*, 1936, n° 101, partie médicale.

⁷² Consultable sur le site de l'ANAE, ou <https://denc.gouv.nc/sites/default/files/atoms/files/chevie-muller.pdf> [consulté le 24/09/2018].

⁷³ Troubles du contrôle moteur de la parole : contribution de l'étude des dysarthries et dysphonies à la compréhension de la parole normale. *Revue française de linguistique appliquée*, 2008/2, Vol XIII, pp. 45-57.

⁷⁴ *Phonétique clinique. Contribution à la compréhension de la parole et de la voix normale et pathologique*. Mémoire d'HDR, Aix-Marseille Université, 2012.

2.4. LA PHONETIQUE DANS UNE PERSPECTIVE DIDACTIQUE

Mon entrée⁷⁵ dans le domaine de la didactique du FLE m'a permis de développer deux orientations qui me paraissent rétrospectivement complémentaires car elles permettent d'apporter des éléments de réponse de différente nature sur la question de l'enseignement et de l'appropriation de la matière phonique d'une langue étrangère, qui sont des questions centrales dans une perspective didactique : comment enseigner et apprendre les compétences de production, de perception et d'interaction orales d'une langue étrangère ? Quels sont les principes théoriques et méthodologiques sous-jacents à ce dispositif d'enseignement et d'apprentissage, quels processus cognitifs, émotionnels et culturels sont-ils en œuvre ? Quels en sont les enjeux et les défis ? Et en fin de compte, quelle langue enseigner ? Ce sont quelques-unes des questions auxquelles je suis confrontée depuis quelques années et qui me permettent de faire des va-et-vient dans le champ des sciences du langage, de la linguistique à la didactique, et de la pratique de terrain (formation initiale et continue) à la recherche.

Je retiendrai plus précisément pour ce mémoire de synthèse deux orientations principales que je développe depuis quelques années⁷⁶ :

- les erreurs des apprenants et les processus qui les sous-tendent, en vue de la mise en place de procédures de remédiation ciblées (projet IPFC-Arabe) ;
- plus globalement, les enjeux liés à l'enseignement et à l'apprentissage de l'oral en FLE, ainsi que les représentations qui s'y rattachent chez les usagers.

2.4.1. ANALYSE DES ERREURS DANS UNE PERSPECTIVE DIDACTIQUE : LE PROJET IPFC-ARABE

2.4.1.1. Genèse du projet

J'ai abordé le domaine de la didactique du FLE en tant que linguiste phonéticienne fortement imprégnée à la base par l'analyse contrastive et comparative, et c'est tout naturellement que je vais dans un premier temps m'engager dans un versant qui privilégie la description phonétique de la production orale des apprenants de FLE, plutôt que la prise en compte des dispositifs d'enseignement et d'apprentissage de la LE. Mon choix de « population cible » d'apprenants se dirige tout aussi naturellement vers les apprenants arabophones :

⁷⁵ Pour des raisons familiales, j'ai été amenée à quitter Tours pour la région Rhône-Alpes, ce qui est à l'origine de cette deuxième rupture dans mon parcours. J'ai été recrutée en 2002 à la mutation à l'université Jean Monnet de Saint-Etienne ce qui a entraîné une réorientation de mon activité scientifique.

⁷⁶ J'écarte donc volontairement les publications que j'ai pu effectuer en didactique du français sur objectif spécifique.

- la connaissance que j'ai de la structure phonétique, acoustique et phonologique de la langue arabe, me permet de mieux appréhender, dans une approche linguistique contrastive et comparative, les erreurs de transfert depuis la langue source vers la langue cible ;
- je souhaitais reprendre la thématique de l'exploration de la variabilité des origines géodialectales des locuteurs arabophones s'exprimant en LE ; je pose donc l'hypothèse que de la même manière qu'on peut identifier l'origine linguistique d'un locuteur s'exprimant en LE, on devrait pouvoir identifier plus finement l'origine géodialectale des locuteurs arabophones, à travers des marques spécifiques susceptibles d'affecter leur production orale dans leur apprentissage de la langue cible ; cette piste de recherche commence à être explorée depuis quelques années (Ammar, Fougeron, & Ridouane, 2014 ; Barkat, 2000 ; Zmagui, 1995)...
- Un contexte extra-linguistique est venu par la suite conforter ce choix que j'avais fait quelques années plus tôt de privilégier cette population arabophone d'apprenants : la mobilisation que j'ai initiée à partir de 2015 en tant que directrice du CUEF de Grenoble, en faveur de l'accueil, de la formation linguistique et de l'accompagnement de publics d'étudiants migrants, essentiellement arabophones, syriens pour la plupart. Il me semblait important de focaliser sur cette population dans le but de mieux valoriser les dispositifs d'enseignement qui pourraient être mis en place spécifiquement pour les apprenants de FLE arabophones syriens, en tenant compte de leurs difficultés sur le plan phonétique.

Ayant le souhait de m'intégrer dans un projet collectif qui permette de bénéficier d'un contexte scientifiquement stimulant, et d'échanges bénéfiques pour l'avancée de la recherche, je me suis orientée vers le projet IPFC (Detey & Racine, 2010 ; Detey et al., 2016 ; Racine et al., 2012) qui correspondait parfaitement à mes centres d'intérêt à travers ses fondements théoriques que son cadre méthodologique, et dont la présentation qui en est faite par ses coordonnateurs est formulée en ces termes :

Ce projet est dédié à l'étude des systèmes phonético-phonologiques des locuteurs non-natifs du français, pour lesquels le français est une langue étrangère (FLE) ou seconde (FLS). Il s'agit donc de populations d'apprenants

qui peuvent faire usage du français dans diverses situations et appartiennent de ce fait au monde francophone.

Par interphonologie, on désigne généralement le nouveau système (phonético-)phonologique des apprenants d'une langue étrangère en cours de construction ou dans un état stabilisé.

Par-delà l'interphonologie, le projet IPFC concerne tous ceux qui s'intéressent à la production (et la perception) orale en français langue étrangère, puisque, à terme, le corpus IPFC devrait pouvoir être, au moins en partie, exploité pour des analyses multi-niveaux (morphologie, lexicale, syntaxe, pragmatique).

(Source : <http://cblle.tufs.ac.jp/ipfc/>⁷⁷)

C'est ainsi que j'ai constitué une équipe autour d'IPFC-Arabe, en y associant Mohamed Embarki, PU à l'université de Franche-Comté, Randa Naboulsi, PU à l'université Libanaise de Beyrouth, et Chakir Zeroual, PU à l'université de Taza au Maroc.

2.4.1.2. Les finalités d'IPFC-Arabe

Les finalités de ce projet sont multiples et relativement ambitieuses, mais nous aspirons à fédérer de nombreuses énergies et compétences au fil du temps :

- Analyser les principales difficultés segmentales d'apprenants adultes et enfants arabophones (voyelles nasales, voyelles antérieures arrondies, voyelles à timbre intermédiaire, etc.) au regard des différentes tâches du corpus.

- Examiner la réalisation des liaisons et des enchaînements en relation avec la présence ou l'absence d'une attaque vocalique forte récurrente chez les apprenants arabophones.

- Examiner certains aspects prosodiques (accent, rythme) dans le texte lu et les conversations.

Compte tenu des différents lieux de collecte de données, et des orientations spécifiques des équipes engagées dans ce projet notamment pour ce qui est de l'âge des informateurs, les thématiques suivantes seront plus particulièrement explorées :

1) Quelle est l'influence de l'apprentissage précoce du français langue étrangère sur la structuration phonologique de L2 ? Analyse comparative de l'interlangue d'apprenants arabophones jeunes et adultes.

2) Elaboration d'une typologie des erreurs phonétiques/phonologiques observées chez les apprenants arabophones (...).

⁷⁷ Consulté le 25/09/2018.

2) *Analyse de la distance inter-dialectale en français parlé chez des apprenants arabophones de FLE : élaboration d'une typologie d'indices acoustiques et phonologiques en fonction de l'origine dialectale.*

3) *Quels sont les procédés de remédiation phonétique les plus appropriés en fonction de la typologie des erreurs phonologiques observées chez les apprenants arabophones et de leur âge ?*

5) *Proposer des techniques de remédiation aux erreurs d'orthographies (extra-graphiques) qui sont induites par les erreurs phonologiques.*

(Source : <http://cblle.tufs.ac.jp/ipfc/index.php?id=82>⁷⁸)

Compte tenu du statut historique de la langue française (Abécassis, 2000 ; Abou, 1962 ; Azouzi, 2008 ; Benamour, 2009 ; Vermeren, 2002...) comme langue d'enseignement et d'usage dans le monde arabophone, une très grande diversité de terrains d'enquête s'ouvrait au projet pour la collecte des données conformément au protocole multi-tâche d'IPFC. Nous nous sommes basés sur les 5 zones géodialectales identifiées par Versteegh (Versteegh, 1997) et reprises par Salam (2012) tel que représenté dans la figure 10 ci-dessous⁷⁹, mais dans lesquelles bien entendu la variation peut être maximale comme je l'évoquerai par la suite.

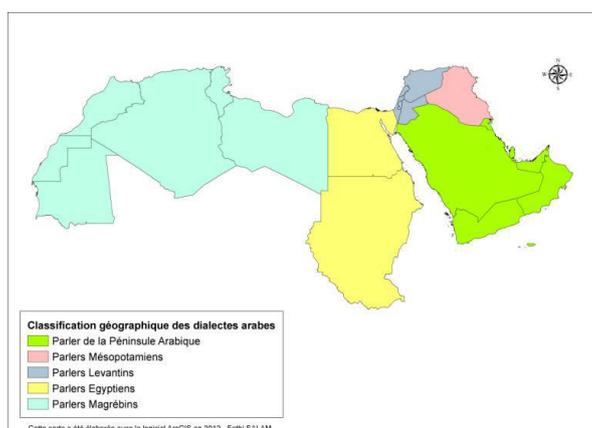


FIGURE 10 – Classification géographique des dialectes arabes (Salam, 2012)

Cette carte sur laquelle nous nous étions basés initialement serait sans doute à compléter en fonction de l'évolution des descriptions des variétés linguistiques dans les pays dans lesquels l'arabe est considéré comme minoritaire (Mali, Soudan du Sud, Kenya, Ouganda) ou lesquels

⁷⁸ Consulté le 25/09/2018.

⁷⁹ Je ferai référence dans ce qui suit à deux communications qui ne figurent pas dans la liste des documents puisqu'il s'agit de projections powerpoint, qui ont été présentées dans le cadre des Journées IPFC sur le projet IPFC-Arabe, et dont les fichiers pdf sont accessibles en ligne sur le site des journées IPFC-Paris 2013 http://cblle.tufs.ac.jp/ipfc/assets/files/IPFC2013-Paris/IPFC2013_AbouHaidar_Zeroual_Embarki_Naboulsi.pdf et IPFC-Paris 2016 http://cblle.tufs.ac.jp/ipfc/assets/files/IPFC2016-Paris/AbouHaidar_IPFC2016.pdf [consulté le 24/09/2018].

c'est une langue officielle (Somalie ou Erythrée). Je propose donc de la croiser à l'avenir avec la représentation suivante de l'arabe comme langue officielle (Owens, 2013) :

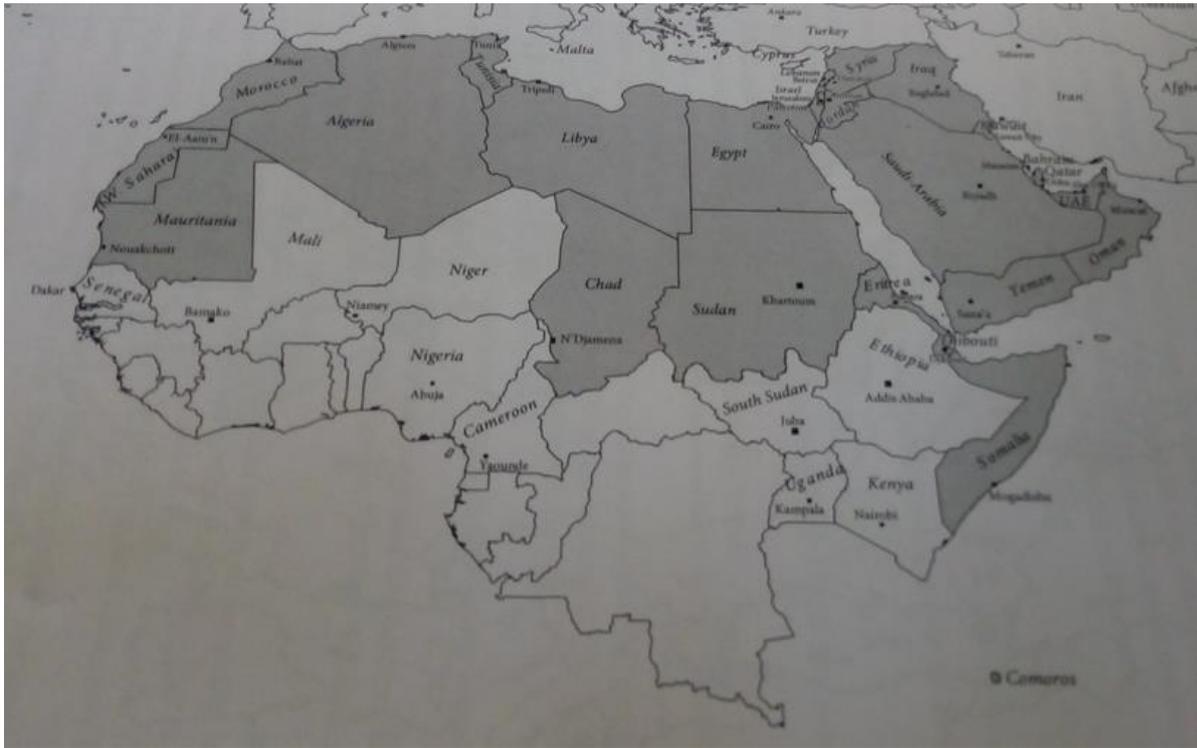


FIGURE 11 – Pays dans lesquels l'arabe est langue officielle (Owens, 2013 : 19)

2.4.1.3. Les erreurs des apprenants arabophones de FLE

a. Entrée par les erreurs : notions générales

Une connaissance préalable satisfaisante des erreurs prévisionnelles des apprenants est déterminante dans le protocole IPFC, puisque la liste spécifique IPFC-Langue étrangère cible doit être constituée en fonction des difficultés des apprenants. Nous avons donc été confrontés dès ce stade précoce du projet à une première difficulté : l'absence de descriptions suffisamment variées et systématiques des erreurs des apprenants arabophones de FLE qui soient susceptibles de rendre compte d'une manière satisfaisante de la complexité et de la variabilité du répertoire langagier antérieur de ces locuteurs. Nous avons cependant croisé aussi bien nos propres travaux sur les locuteurs arabophones que les recherches, de plus en plus nombreuses, existantes dans la littérature (Al Maqtari, 2002 ; Al-Tamimi, 2007 ; Allatif, 2008 ; Almbark & Hellmuth, 2015 ; Ammar, Fougeron, & Ridouane, 2014 ; Amrani, 1997 ; Deyaa Eldin, 1999 ; Rjaibi, 1993...), en tenant compte par ailleurs (1) des observations issues de notre pratique d'enseignants de français auprès de publics d'apprenants arabophones dans plusieurs zones géodialectales, ainsi que (2) des usages vernaculaires auxquels nous avons pu être confrontés

et dont nous avons été témoins dans notre propre pratique langagière en tant que locuteurs francophones non natifs arrivés à une maîtrise suffisamment élaborée du français.

Les principales erreurs que nous avons listées à ce stade relèvent aussi bien du niveau segmental que suprasegmental :

Niveau segmental	Niveau suprasegmental
<ul style="list-style-type: none"> • Réduction et centralisation de [i u] vers [e o] ou [ə], et [a] vers [æ]. • Confusions fréquentes entre [i e ε] due à l'importance de la dispersion de /i/ • [y] moins labialisé → [i] (Maghreb) ou trop labialisé → [u] (Orient) • Fusion des voyelles nasales [ɔ̃] en [ɑ̃] et dénasalisation. • Harmonisation erronée des suites [i.y.]; [y.i], [i.e.], [e.i.], [. ă. ɜ.], [.ɜ. ă.]. • /p/ > [b] et /v/ > [f] • Affrication de /t/ devant les voyelles moyennes, aspiration de /k/ • Affrication de /ʒ/ en initiale CV • Utilisation de la consonne [r] apicale à la place du [R]. • Prononciation du [h] (h aspiré ou non aspiré). 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pattern accentuel (accent de mot) arabe sur les mots français => accent sur l'initiale (Orient) ou la pénultième (Maghreb) ▪ Le sommet mélodique est toujours décalé par rapport au modèle français. ▪ Mélodie plate (difficulté de réaliser le patron de la question) ▪ Ajout de plusieurs accents dans un seul groupe rythmique.. ▪ Non maîtrise des règles des schwas , harmonies (V) et des assimilations (C). ▪ Problèmes de liaisons et d'enchaînements, attaque vocale forte

TABLEAU 1 – Principales erreurs répertoriées dans le projet IPFC-Arabe (Abou Haidar et al., 2017)⁸⁰

Pour ma part, j'ai choisi de focaliser sur la zone géodialectale du Levant comme terrain d'enquête, avec des apprenants palestiniens (données collectées à Hébron) et syriens (données collectées à Grenoble), l'idée étant de pouvoir – à terme – caractériser progressivement les zones géodialectales en fonction des marques présentes dans la production des apprenants.

b. Entrée par les erreurs : un système vocalique en cours d'appropriation

Les premiers résultats issus de l'analyse de mes propres données de locuteurs levantins confirment la complexité des mécanismes à l'œuvre dans l'appropriation de la langue française. Ayant une prédilection pour l'analyse du système vocalique, j'ai commencé par cibler la réalisation des voyelles orales et nasales du français chez des locuteurs et locutrices palestinien.ne.s et syrien.ne.s. On observe comme prévu un bouleversement important (Abou Haidar, 2017a) y compris sur les réalisations de phonèmes existants dans le répertoire langagier antérieur des apprenants, comme le /u/ qui subit des altérations importantes sans doute révélatrices des réajustements nécessaires au nouvel équilibre acoustique, articulo-phonologique caractéristique de la langue cible. Ce n'est pas le cas de tous les phonèmes du répertoire antérieur, le /a/ faisant preuve d'une stabilité qui peut s'expliquer par une pression moindre compte tenu de la marge spectrale et articulo-phonologique, et par conséquent, de seuils de variabilité plus acceptables.

⁸⁰ En ligne http://cbllle.tufts.ac.jp/ipfc/assets/files/IPFC2013-Paris/IPFC2013_AbouHaidar_Zeroual_Embarki_Naboulsi.pdf [consulté le 24/09/2018].

Processus de distorsion des voyelles orales du français dans le corpus IPFC-arabe

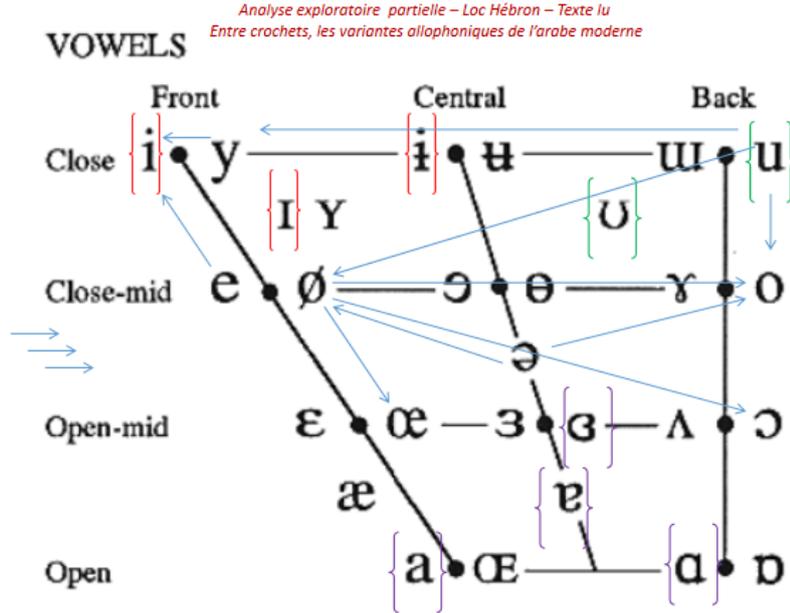


FIGURE 12 – Résultats d’une analyse exploratoire sur les processus de distorsion des voyelles orales du français dans le corpus IPFC-Arabe (Abou Haidar, 2017)⁸¹

c. Entrée par les erreurs : l’opposition de voisement

Lors de la finalisation de l’étape d’alignement semi-automatique du corpus par l’intermédiaire du logiciel Pratt (Boersma & Weenink, 2009) et du script EasyAlign (Goldman, 2011), et alors que je ciblais les voyelles, mon attention est attirée par un phénomène surprenant : la variabilité des *proportions de voisement* sur la tenue des consonnes occlusives, aussi bien sourdes /p t k/ que sonores /b d g/, dans des échantillons produits par des locutrices syriennes apprenantes de FLE de niveaux B1-B2 du CECRL. La réalisation du /p/, absent de l’arabe standard moderne et de l’arabe syrien, fait partie des difficultés prévisibles les plus importantes chez ce public, mais j’ai surtout été interpellée par les altérations que j’observais sur les consonnes occlusives *sonores* /b d g/ : les deux premières existent dans le système phonologique de l’ASM et du syrien, quant au /g/ il a été tellement popularisée dans le monde arabophone par les productions cinématographiques et musicales égyptiennes qu’il fait partie intégrante du patrimoine phonologique arabophone. Mon hypothèse était donc que j’avais sous les yeux la trace d’éléments susceptibles de relever d’une véritable dynamique dans l’organisation du système transitoire de l’apprenant (Corder, 1975, 1980 ; Selinker, 1972), qui passaient sans doute par la

⁸¹Source : http://cbllle.tufs.ac.jp/ipfc/assets/files/IPFC2016-Paris/AbouHaidar_IPFC2016.pdf [consulté le 24/09/2018].

redéfinition phonologique et acoustique d'équilibres appartenant au répertoire langagier antérieur, et qui devaient être réajustés dans le cadre de l'appropriation de la langue cible.

Le corpus IPFC n'était pas conçu à la base pour l'analyse de l'opposition de voisement, le protocole expérimental mis en place vise d'autres phénomènes prioritaires tels que les liaisons et enchaînements, le schwa, l'existence de voyelles épenthétiques, etc... Mais le nombre d'occurrences contenant les phonèmes /p b t d/⁸² dans suffisamment de contextes et de positions syllabiques m'a permis de mener une analyse focalisant sur l'opposition de voisement en FLE chez 4 apprenantes syriennes, à partir des listes IPFC et IPFC-Arabe, et de dégager des résultats préliminaires tout à fait intéressants qui ont fait l'objet d'une communication aux JEP 2018 (Abou Haidar, 2018) : Ces résultats montrent que le système consonantique dans son ensemble est déstabilisé, au-delà de l'opposition /p/-/b/, à travers une variabilité des proportions de voisement et du voice-ratio (Hallé & Adda-Decker, 2007) dont il serait utile de dégager ultérieurement les facteurs de variation (distributionnels notamment). La durée de l'occlusion ne semble pas constituer un indice pertinent stable pour l'opposition de voisement, en revanche la durée de l'explosion l'est, mais d'une manière inverse à ce qui est rapporté dans la littérature : la durée de l'explosion des consonnes sourdes est inférieure à celle des consonnes sonores. Ces résultats doivent être affinés à travers des analyses complémentaires (notamment perceptives) qui devraient permettre de pondérer le poids des indices acoustiques explorés, et apporter des éclairages sur leur contribution à l'identification de l'opposition de voisement telle qu'elle est réalisée par les locutrices syriennes. La question de la surgénéralisation (Cuq & Gruca, 2011) est sans doute aussi à explorer : il serait intéressant en particulier de pouvoir identifier les différentes étapes d'appropriation de l'opposition de voisement dans la langue cible, et de voir à partir de quel moment le système pourrait être considéré comme « stabilisé ».

d. Entrée par les erreurs : la dynamique de l'interlangue

A ce stade, les outils théoriques sollicités pour l'analyse *dans une perspective didactique* devront être clarifiés : à l'aune de quelle théorie phonétique de l'apprentissage interpréter les résultats obtenus ? J'aurais mené ce projet il y a quelques années, j'aurais sans doute privilégié la *théorie du transfert et des interférences* de Weinreich (Weinreich, 1953) pour l'interprétation des erreurs en tant que (1) résultante d'une opération de transfert depuis la langue source vers la langue cible et (2) de la manifestation d'un écart par rapport à la cible idéale à atteindre. Mais les résultats préliminaires qui se dégagent montrent bien qu'on est dans un schéma plus

⁸² /k/ et /g/ ont été écartées car très insuffisamment représentées dans le corpus.

complexe. La théorie du *Speech Learning Model* (voir pour revue Flege, 2005) malgré son intérêt me semble répondre d'une manière partielle aux problématiques de l'interlangue compte tenu du fait que les phonèmes présents dans le répertoire langagier antérieur subissent aussi des altérations importantes, la facilité de leur apprentissage dans le cadre du système phonologique de la langue cible ne semble pas si évidente que cela, et d'autres facteurs semblent entrer en ligne de compte d'après les altérations observées aussi bien sur les voyelles que les consonnes communes au français et à l'arabe (syrien et ASM).

Dans une perspective didactique, la question de l'erreur est fondamentale car elle est susceptible d'apporter un éclairage sur le processus d'appropriation de la langue cible, ce qui devrait permettre à terme de mieux appréhender des difficultés spécifiques :

Les erreurs de l'apprenant (...) ont une triple signification. D'abord pour l'enseignant : s'il entreprend une analyse systématique, elles lui indiquent où en est arrivé l'apprenant par rapport au but visé, et donc ce qui lui reste à apprendre. Ensuite, elles fournissent au chercheur des indications sur la façon dont une langue s'apprend ou s'acquiert, sur les stratégies et les processus utilisés par l'apprenant dans sa découverte progressive de la langue. Enfin (...) elles sont indispensables à l'apprenant, car on peut considérer l'erreur comme un procédé utilisé par l'apprenant pour apprendre.

(Corder, 1980 : 13)

Et justement, un des moyens pour accéder à ces procédés « *utilisé(s) par l'apprenant pour apprendre* » comme l'écrit Corder, c'est d'exploiter les erreurs et plus généralement toutes les formes « non standard » en vue d'explorer la dynamique de la construction de l'interlangue ou de la compétence transitoire, pour voir de quelle manière ces formes se positionnent par rapport aux formes non erronées, et tenter de dégager les relations entretenues entre les éléments de ce système en cours d'appropriation et de structuration.

The Interlanguage (IL) hypothesis claims that second-language speech rarely conforms to what one expects native speakers of the TL [target language] to produce, that it is not an exact translation of the NL [native language], that it differs from the TL in systematic ways, and that the form of the utterances produced in the second language by a learner are not random. This IL hypothesis proposes that the relevant data of a theory of second language learning must be the speech forms which result from the attempted expression of meaning in a second language. [...] This important criterion is that the

second-language speaker is attempting to express meaning as opposed to practising structured exercises in a classroom.

(Selinker & al., 2006)

Il serait donc intéressant qu'on arrive à dresser une typologie des erreurs observées à l'oral, en clarifiant les mécanismes et les processus qui les sous-tendent, car il est évident que les erreurs sont loin de relever exclusivement d'une opération de transfert depuis la langue source ou les langues antérieures de l'apprenant, et qu'une multiplicité de processus sont à l'oeuvre. Il me semble que les catégories suivantes (au moins) doivent être systématiquement explorées :

- Erreurs liées au processus de perception : le concept de crible phonologique (Troubetzkoy, 1967) a une assise théorique incontestable en didactique du FLE, et même si l'on peut considérer qu'il est sans doute un peu trop souvent sollicité, il n'en reste pas moins que le système phonologique de l'apprenant est à l'origine de nombreuses erreurs qui sont prioritairement d'ordre perceptif ;
 - Erreurs liées à de nouvelles dynamiques sensori-motrices : toute observation des mouvements des organes articulatoires d'apprenants débutants met en lumière la nécessité de l'apprentissage d'un nouveau couplage entre une gestuelle phonatoire et faciale spécifique à la LE et les images sonores correspondantes, afin de remédier à des erreurs qui semblent relever de dynamiques sensori-motrices spécifiques à la langue nouvelle ;
 - Erreurs résultant d'un processus de transfert en fonction du répertoire langagier de l'apprenant : ce type d'erreurs qui a été mis en valeur par le passé dans le cadre de recherches en linguistique contrastive et comparée mérite qu'on y revienne à travers des analyses systématiques tenant compte de l'ensemble du répertoire langagier de l'apprenant et débouchant sur des procédés de remédiation spécifiques ;
 - Erreurs liées à la dynamique intrinsèque de construction de l'interlangue ;
 - Erreurs résultant d'une surcharge cognitive : il nous paraît utile de distinguer ce type d'erreurs des précédentes car la fatigabilité des apprenants notamment de niveaux élémentaires est importante à prendre en compte dans le processus d'enseignement/apprentissage.
-

(Abou Haidar, à paraître 2018)

Mais le relevé et l'interprétation des erreurs n'ont de sens que s'ils se font dans le cadre plus global d'un *modèle phonétique de l'apprentissage* : que faire avec les erreurs, et comment les « traiter » dans une perspective didactique de manière à ce que l'apprenant puisse s'approprier, de la manière la plus conforme aux paramètres du contexte sociolinguistique et culturel et de la situation didactique (tenant compte de la variabilité comme dimension inhérente à l'oral y compris en langue étrangère), la matière phonique de la LE. Je reviendrai, dans la dernière partie de ce mémoire, sur les caractéristiques d'un tel modèle phonétique pour l'apprentissage du FLE.

e. Entrée par les erreurs liées au transfert : perspective de recherche, projet ANSOLVAR

Le projet IPFC-Arabe est relativement ambitieux comme je l'ai déjà indiqué, mais il se heurte aux lacunes existantes dans la description phonétique et phonologique du répertoire langagier antérieur des apprenants arabophones. La remise en cause de la représentation habituelle du profil « du » ou « de la » locuteur.trice arabophone ne peut se faire sans une connaissance approfondie de ce qu'est la langue maternelle de ces locuteurs. Les travaux récents qui éclairent d'un jour nouveau la relation entre la langue arabe standard moderne, les langues vernaculaires des arabophones, et les langues en contact, amènent les chercheurs à envisager des perspectives de recherche nouvelles⁸³. IPFC peut constituer une première base de réflexion particulièrement féconde, dans un nouveau projet que je souhaite mettre en place en vue d'un atlas sonore des langues vernaculaires arabes.

Projet à venir : ANSOLVAR

Atlas Numérique Sonore des Langues Vernaculaires Arabes

Compte tenu des particularités contextuelles que j'ai déjà eu l'occasion d'évoquer, ce projet me paraît devoir comporter une orientation dialectologique évidente : les notions que j'ai abordées pourraient complémentarément être éclairées sous l'angle non seulement de la *géolinguistique* en tant que corrélation entre l'espace et les variations phonétiques et phonologiques, mais également sous l'angle dialectologique en termes de distance et de proximité entre variétés *génétiquement apparentées*. Ce projet qui en est encore à ses balbutiements ne pourra être mis en place qu'après avoir clarifié le cadre théorique de référence, d'une part, dans la continuité de mes préoccupations actuelles, à savoir une discussion sur le lien entre l'objet « atlas linguistique » et l'objet « corpus » (Baiwir & Renders, 2013), mais aussi et surtout sur la nature même de l'approche dialectologique à adopter, à supposer que celle-ci soit pertinente (Léonard, 2012 ; Savoia & Carpitelli, 2008).

Un tel projet sur l'arabe pourrait avoir des extensions plus larges. Je pense par exemple à la dimension diachronique qui serait utile à prendre en compte, lorsqu'on envisage l'histoire récente du monde arabophone, avec des mouvements migratoires conséquents qui font que certaines variétés linguistiques vernaculaires se sont « fossilisées » dans les différentes diasporas à l'étranger (dans des populations de plus en plus âgées), alors que les langues ont continué à vivre, à évoluer et à se transformer sur le terrain. Il y a aussi des considérations

⁸³ Par ailleurs, les débats récurrents qui agitent les médias et la sphère publique en France, sur le statut et les représentations liées à « la langue arabe », et qui sont particulièrement violents, m'encouragent à me réinvestir dans cette direction, partant du principe que la connaissance est le meilleur rempart à l'ignorance.

patrimoniales et de préservation d'un patrimoine oral et immatériel en péril dans certaines zones géographiques.

Ce projet pourrait se baser sur des travaux antérieurs de collection de documents allant dans le sens d'une approche dialectologique de type Atlas sur l'égyptien, qui ont été initiées au début du XX^e siècle (Behnstedt & Woidich, 2013), et qui ont permis pour certaines d'établir des cartes dialectologiques sur les isoglosses égyptiens à partir de 1983 par Behnstedt et Woidich (sans support sonore). Il existe également des cartes dialectologiques partielles se rapportant à des zones géographiques présentes au Yémen, en Syrie, au Liban, en Irak, en Palestine, ou en Algérie. Rares sont les approches se basant sur l'oral : on peut citer les recherches de Taine-Cheikh (Taine-Cheikh, 1999), par exemple sur le /q/ et les interdentes, considérés comme « macro-discriminants », ou bien les travaux de Miller (Miller, 2005) sur les isoglosses en Egypte.

Un projet d'Atlas Numérique SONore des Langues Vernaculaires ARabes (ANSOLVAR) pourrait donc fédérer de multiples compétences, et pourrait avoir une portée internationale appréciable.

2.4.2. LES ENJEUX DE L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DE L'ORAL EN FLE

Si le projet IPFC-Arabe m'amène à réintroduire l'arabe dans mes préoccupations de recherche, mon intérêt pour la didactique du FLE se maintient. La dernière orientation de mes recherches est directement liée aux différents postes que j'ai occupés au fil du temps, à l'étranger et en France, dans le domaine de l'enseignement, de l'encadrement, et de la diffusion du français langue étrangère. La confrontation à la pratique pédagogique m'a permis de nuancer et d'enrichir la manière dont j'abordais la matière phonique. Les questions auxquelles j'étais confrontée dans ma pratique académique ou d'encadrement ont forcément modifié le regard que je portais sur la phonétique : quelle variété de langue introduire en classe ? Quels choix de contenus ? Pour quel dispositif d'enseignement ? Quel impact sur les apprentissages ? Quelles stratégies favoriser chez les apprenants ? J'ai donc tenté de formaliser certaines de ces interrogations, en privilégiant les dimensions sociolinguistique et culturelle :

- que ça soit à travers l'exploration des représentations des apprenants et de la manière dont elles sont susceptibles d'avoir un impact cognitif sur les apprentissages (Abou Haidar, recherche en cours) ;
- ou dans le cadre de la formation initiale et continue des enseignants (Abou Haidar, 2017b) et la nécessité d'intégrer des concepts ethnographiques (Salins, 1992) qui déterminent à mon avis fortement les postures des enseignants et des apprenants dans la classe ;

- ou enfin à travers une approche globale et plurisensorielle de l'apprentissage (Abou Haidar et Llorca, 2016).

C'est donc dans cette orientation qu'il m'a paru utile de solliciter de nouveau l'interdisciplinarité, considérant que la didactique du FLE et la linguistique – avec ses « branches » telles que la phonétique et la sociolinguistique – sont deux disciplines autonomes mais partiellement articulées, dans le cadre du champ des sciences du langage :

La didactique n'est pas la linguistique (...). Mais la didactique des langues et la linguistique entretiennent des relations étroites. En effet, la didactique n'est pas seulement « la science qui étudie les méthodes d'apprentissage », elle est aussi plus généralement une science qui étudie les processus d'enseignement et d'apprentissage des langues étrangères et qui élabore des concepts propres, des modèles et des théories d'enseignement et d'apprentissage des langues étrangères. L'objet « langue » est commun aux deux disciplines. Mais plus encore, la didactique des langues étrangères est également amenée à la base à interroger ce concept : « qu'est-ce qu'une langue », afin d'être en mesure de répondre, au bout de la chaîne, à la question : « comment l'enseigner et comment l'apprend-on » ?

(Abou Haidar, Cours de DU CNED 2014⁸⁴)

2.5. CONCLUSION

Le panorama que j'ai brossé, par la diversité des éléments constitutifs de mon parcours scientifique, explique la nature même de mon positionnement de chercheure : je m'inscris dans une démarche résolument pluridimensionnelle et plurithématique, interdisciplinaire, optant pour des projets dont la finalité peut être aussi bien fondamentale qu'appliquée, tout en bénéficiant de la richesse qui peut émaner de la pluralité (contrôlée) des cadres de référence. Je suis cependant consciente des « points de vigilance », conséquence d'une spécialisation sans doute moins élaborée que dans des situations de plus grande unicité et homogénéité de parcours. Au-delà de cette diversité et à travers l'exploration inlassable de la matière phonique, que ce soit sur le versant production ou perception, sur un niveau « micro » d'analyse des indices acoustiques sur le plan segmental (formants, VOT, V-ratio...), ou plus « macro » d'exploration de faits prosodiques (durée, dynamique temporelle de F0) ou de phénomènes conversationnels (gestion des tours de parole et des pauses), dans la parole *typique* ou *atypique*, en langue

⁸⁴ Cours de DU proposé dans le cadre du CNED, *Initiation à la didactique du FLE*, Université Grenoble Alpes/CNED.

maternelle ou étrangère, j'identifie trois fils conducteurs pérennes qui constituent le socle de mon parcours scientifique et auxquels le troisième chapitre, « *oralité, variabilité, corpus* », sera consacré.

CHAPITRE 3

TROIS FILS CONDUCTEURS : ORALITE, VARIABILITE, CORPUS

La démarche réflexive que j'ai menée jusque-là m'a fait prendre conscience que mon parcours scientifique n'était pas si « éclaté » que je ne le craignais.

En effet, quel soit le domaine appréhendé, mes recherches sur le langage se sont faites exclusivement à partir de données orales recueillies dans le cadre de protocoles expérimentaux spécifiques à chaque projet. La manière dont j'appréhendais ces données, leur nature, leur fonction, les modalités de collecte et de traitement, les contraintes des protocoles expérimentaux, sont autant d'aspects qui ont évolué en fonction de mes terrains et objets de recherche. Cette évolution a aussi affecté la dénomination même des données : j'aurai ainsi à questionner dans ce qui suit le va-et-vient terminologique entre « données » et « corpus ». Tous ces éléments m'amènent à me positionner sur l'articulation entre la phonétique, la didactique, et la linguistique *de/sur* corpus (Rastier, 2002 ; Teubert, 2009) dans ce qui constitue le premier fil conducteur de ce mémoire de synthèse : mes travaux se situent-ils dans le cadre de la linguistique *de* corpus en tant que nouveau champ dans le cadre des sciences du langage ? Ou bien suis-je dans la lignée des chercheurs qui procèdent par une « approche *sur* corpus » (Cori & David, 2008) sans pour autant que je ne revendique une quelconque appartenance théorique et méthodologique à la linguistique *de* corpus ?

Ce sont toutes ces questions que je vais commencer par aborder dans la première partie de ce chapitre, consacrée au premier fil conducteur que j'ai identifié. J'illustrerai mes propos en me référant à l'ensemble de mes projets de recherche passés et en cours.

Mais je serai amenée à resserrer progressivement le focus, en me focalisant, à partir de la deuxième partie de ce chapitre, sur la variabilité dans le domaine de la didactique du FLE, car c'est là qu'il m'a semblé que mon apport à la recherche pouvait être le plus pertinent. La manière d'appréhender la variabilité dans une perspective didactique m'amènera tout naturellement à réinterroger les concepts de parole – oral – oralité, dans ce qui constituera le dernier fil conducteur.

3.1. DES DONNEES AUX CORPUS ORAUX : QUELLES FINALITES POUR LA RECHERCHE ?

3.1.1. TOUTES LES DONNEES NE CONSTITUENT PAS DES CORPUS

Rétrospectivement, il est important que j'apporte quelques clarifications terminologiques et méthodologiques, à la lumière de l'évolution et de la consolidation du concept de « corpus » dans le domaine des sciences du langage. Je ne reviendrai pas sur l'évolution étymologique et disciplinaire de ce terme et de ce qu'il recouvre, car elle a fait l'objet de nombreux travaux dans un passé récent (voir entre autres Arbach, 2015 ; Dalbera, 2002), mais je voudrais pointer les questions qui se sont posées à moi dans le cadre de mes recherches.

L'une des définitions de référence de ce que recouvre la notion de « corpus » est celle proposée par Sinclair en 1996 :

A corpus is a collection of pieces of language that are selected and ordered according to explicit linguistic criteria in order to be used as a sample of the language.

(Sinclair, 1996)

Si ce sont les corpus écrits, collectés et organisés depuis le XVIII^e siècle pour la langue anglaise, qui ont constitué les prémisses de ce qui allait se développer par la suite à travers la « linguistique de corpus », il a fallu attendre les avancées technologiques du XIX^e siècle pour être en mesure de collecter des données orales dans le cadre de la constitution de corpus de recherche. On sait à quel point c'est l'invention du phonographe qui aura constitué une révolution aussi importante pour l'analyse de l'oral que l'invention de l'imprimerie l'a été pour l'écrit, même si l'usage de supports divers (tablettes d'argile, rouleaux de parchemin, etc...) est attesté depuis l'antiquité. Comme le signale Fernand Brunot lui-même dans la reproduction audio de son discours⁸⁵ d'inauguration des Archives de la parole :

La création d'appareils qui enregistrent et reproduisent la voix humaine complète une série d'inventions qui a commencé le jour où l'homme a imaginé de dessiner un premier symbole pour représenter sa pensée. Après l'écriture, après l'imprimerie, il restait encore un progrès essentiel à faire,

⁸⁵ Enregistrement disponible à l'écoute sur le site Gallica, Disque 1, page A, face 1 : <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k1279113.r=Archives%20Parole?rk=64378;0> [consulté le 23/09/2018].

car ni l'une ni l'autre ne fixent ni ne transmettent la parole dans son intégrité absolue.

(Brunot, 1911, Gallica-BNF)

Le matériau *sonore* constitue la base indispensable d'un corpus oral : une reproduction graphique, quel qu'en soit le code de transcription et de codage, ne peut en constituer qu'une transformation et un complément, indispensables certes à l'exploitation scientifique, mais elle n'est en aucun cas le corpus lui-même. En l'absence du matériau sonore, qui constitue de fait les « données primaires », il ne peut y avoir de corpus oral.

Reste à savoir de quel type de données s'agit-il. Tout d'abord, la question de *l'unité minimale* ou *élémentaire* se pose. Celle-ci a été débattue dans la littérature pour les corpus écrits par de nombreux auteurs, à l'instar de Rastier (2002) qui évoque « *deux conceptions du corpus : sac de mots ou archive de textes* » en se basant sur le fait que :

Si le mot, ou mieux le morphème, est l'unité élémentaire, le texte est pour une linguistique évoluée l'unité minimale, et le corpus l'ensemble dans lequel cette unité prend son sens.

(Rastier, 2002)

De plus, jusqu'à très récemment, on a pu observer une certaine hésitation terminologique parmi les phonéticiens, qui faisait préférer à certains chercheurs l'expression « base de données » à celle de « corpus » pour ce qui est de l'oral :

Si l'on peut utiliser base de données et corpus de manière souvent interchangeable, il n'est pas inutile d'établir une distinction entre les deux. Ainsi, Laks (...) définit la base ou banque de données comme un « ensemble de données souvent composite, agrégées sans autre objectif explicite que quantitatif et de documentation empirique ». Le corpus, en revanche, est « un objet explicitement construit, tributaire d'une méthodologie et d'un cadre théorique, fut-il implicite, dont la construction répond à un objectif documentaire très précis et affiché ». Cette dichotomie est sans doute idéalisée, mais elle souligne bien l'importance de la finalité dans le processus de collecte des données : un corpus est construit en fonction de besoins spécifiques (...). Il peut donc parfois être difficile d'étendre son usage a posteriori si de nouveaux besoins se font jour.

(Eychenne & Tchobanov, 2013)

3.1.2. LES TYPES DE CORPUS APPREHENDÉS

Dans la continuité de travaux antérieurs sur la typologie de corpus, Delais-Roussarie (2003) évoque la distinction opérée dans la littérature entre les *corpus oraux* et les *corpus de parole*, principalement en fonction de la *nature du matériau langagier* (mots isolés, logatomes, textes, discours), de la *tâche* (lecture, entretien...), et des *conditions de collecte* :

-
- *Les corpus oraux (...) regroupent des documents correspondant à des transcriptions, alignées ou non sur le signal, de productions orales (entretiens libres, entretiens guidés, exposés, etc.). Ces données peuvent servir pour mener des recherches sur l'oral (...) et ont souvent été collectées dans des situations diversifiées ; (...)*
 - *les corpus de parole qui regroupent des enregistrements de parole effectués dans des conditions expérimentales. Les données sont de nature très variée (lecture de logatomes, lecture de mots, lecture de phrases isolées, lecture de textes, etc.). En outre, la taille globale du corpus peut être assez limitée.*

(Delais-Roussarie, 2003 : 93)

C'est cette dernière catégorie que j'ai commencé par appréhender dans mes travaux, avant de procéder à un élargissement et de passer des « corpus de parole » aux « corpus oraux », comme je vais le présenter dans ce qui suit.

3.1.2.1. Les corpus de parole

Si on adopte l'acception proposée par Delais-Roussarie, les « corpus de parole » correspondraient à ce que certains désignent aussi comme « parole de laboratoire » ou « parole préparée » (Meunier & Nguyen, 2013) ou fabriquée : des données langagières orales, pas forcément signifiantes (puisqu'elles peuvent être constituées de logatomes), obligatoirement fabriquées par le chercheur, non nécessairement volumineuses, sollicitées dans le cadre de tâches ne correspondant pas à des situations de communication naturelle, recueillies dans des conditions expérimentales qui peuvent s'accompagner de contraintes spatiales (chambres sourdes ou insonorisées). Il s'agit ici d'une première différence fondamentale avec l'écrit : faire dire (lire, répéter) au locuteur des unités conçues par l'expérimentateur pour viser l'analyse de la forme, de l'enveloppe sonore, ce que l'on pourrait désigner par une analyse de « surface », ce qui est totalement inenvisageable avec les données écrites, qui sont une conception du sujet, et dans lesquelles la forme sera envisagée à un niveau plus profond. C'était précisément le cas des premières données de parole qui ont servi à mes recherches sur l'arabe standard moderne : ce corpus de parole constitué de mots signifiants et de logatomes (plus rarement de phrases

lues) était fabriqué en priorité pour les besoins de l'analyse acoustique formantique et temporelle des voyelles de l'ASM, avec des contraintes syllabiques et distributionnelles spécifiques, avec deux tâches (répétition et lecture) imposées dans le protocole expérimental, la collecte des données se faisant dans une chambre sourde ou « anéchoïque », dont les parois absorbent les ondes sonores⁸⁶.

La constitution de ce corpus de parole avait été pour moi l'occasion de voir émerger des difficultés que je n'avais pas anticipées. Tout d'abord, il y a eu beaucoup de réticences de la part de certains locuteurs arabophones lors de la tâche de lecture de mots isolés : c'est en effet une tâche qui peut être perçue comme totalement artificielle et qui a suscité des résistances importantes. Il faut une bonne dose de conviction pour participer à une expérience aussi étrange qu'une lecture de liste de mots isolés dans une salle insonorisée, surtout lorsque ladite liste est partiellement constituée de mots non signifiants. L'expérimentateur doit être conscient de ces éléments afin de préparer au mieux le terrain pour que le matériau collecté soit analysable. On sait maintenant que des facteurs tels que la tâche et la nature des données entre autres affectent la production et par conséquent la structure acoustique des sons de la parole. Les travaux émanant du projet IPFC rendent régulièrement compte de l'impact de la tâche sur les mesures acoustiques. La parole de laboratoire est également concernée :

Les aspects non préparés de la parole entraînent des réalisations parfois (mais pas systématiquement) différentes de ce que l'on trouve en parole contrôlée et ceci peut rendre caduques les transitions observées entre segments en parole contrôlée. (...) La parole non préparée fait apparaître des séquences phonétiques très spécifiques encore peu ou pas abordées.

(Meunier & Nguyen, 2013)

Cette conviction n'était pas nécessairement partagée par les chercheurs il y a quelques décennies, et on a pu considérer certaines mesures comme représentatives de telle ou telle langue alors qu'elles étaient aussi et surtout représentatives de la tâche et des conditions de collecte.

J'en reviens à mes propres observations sur le corpus de parole que j'ai eu à constituer en ASM : certains locuteurs ont aussi manifesté des résistances assez fortes concernant le statut et la

⁸⁶ Il fallait à l'époque un accompagnement spécifique et un temps d'adaptation voire de sécurisation chez certains sujets qui pouvaient se sentir opprimés par les caractéristiques acoustiques du lieu. De ce fait, il fallait prévoir des durées de présence assez courtes dans la pièce anéchoïque, ce qui créait une contrainte supplémentaire sur le protocole expérimental.

fonction des unités lexicales constitutives du corpus ; le mot isolé n'étant pas une unité minimale dans l'interaction, le fait de le réaliser dans une liste d'unités lexicales isolées était une incongruité pour beaucoup de sujets retenus pour le protocole expérimental, qui verbalisaient leur malaise. En outre, pour les structures syllabiques de type CVC, j'avais constitué un corpus d'unités arabes qui ne correspondait pas à la norme de production des *substantifs isolés* ou de la *variété verbale générique* isolée ; j'avais donc imposé la lecture d'unités lexicales isolées mais avec des morphèmes caractéristiques d'une utilisation hors contexte (ces syllabes pouvant parfaitement se retrouver telles que je les avais proposées). Cela ne me semblait pas non conforme, car dans certaines distributions morpho-syntaxiques spécifiques, ces formes-là étaient attestées en ASM. Or, certains sujets testés refusaient de lire (ou discutaient la validité) des unités ne correspondant à la norme standard de production du substantif ou du verbe sous leur forme générique.

En outre, j'ai été confrontée à des réalisations régionales de l'arabe standard moderne beaucoup plus riches que ce que j'avais anticipé, car je n'avais pas pris la mesure des variations *intra-dialectales* et j'avais misé sur des formes standardisées de l'arabe : cela m'a amenée à réajuster certaines unités du corpus constitué, le nombre de variétés observées étant largement supérieur aux prévisions effectuées.

J'ai découvert enfin les variations scripturales et graphiques⁸⁷ en langue arabe, qui avaient un impact sur la réalisation phonétique de telle ou telle graphie ce qui perturbait la collecte dans le cadre des tâches de lecture.

La constitution de ce corpus m'a donc permis de prendre conscience du caractère fondamental des phénomènes de résistance sociolinguistique, et du rapport intime à la langue de référence qu'est l'ASM pour les locuteurs arabophones.

A la même époque, j'étais confrontée à un autre type de corpus de parole, dans le cadre du projet de « reconnaissance de la voix » que j'ai évoqué précédemment. C'était un corpus en langue française, d'énoncés complets et non de mots isolés, fabriqué par le « commanditaire » de l'appel d'offres, en l'occurrence les chargés de ce projet au sein du Ministère de l'Intérieur. Il ne s'agissait cependant pas d'interactions complètes. Le corpus était divisé en deux échantillons distincts : des énoncés constituant des « pièces de question », produits par 5 locuteurs (3 hommes et 2 femmes), et des énoncés constituant des « pièces de comparaison », produits par un nombre inconnu de locuteurs, le tout sur support audio digital.

⁸⁷ Par exemple la représentation des signes diacritiques qui font partie de certains graphèmes.

Les questions posées par ce corpus de parole étaient bien sûr radicalement différentes du corpus de mots signifiants et logatomes isolés en arabe. Tout d’abord, certains échantillons étaient volontairement déformés par le commanditaire, par des facteurs externes ou internes comme je l’ai évoqué précédemment. Donc des conditions a priori très éloignées des exigences habituelles de la « parole de laboratoire » qui nécessite une qualité maximale en vue d’une étude acoustique fine du signal de parole. Et à l’époque, les techniques d’exploration acoustique n’étaient pas ce qu’elles sont de nos jours : elles ont énormément évolué en deux décennies, et les logiciels qui permettent actuellement un prétraitement du signal de parole – nettoyage du bruit de fond, amplification, modification de la courbe de F0 – n’étaient pas accessibles à l’époque. Ensuite, on avait affaire à des énoncés « situés », dans ce qui pouvait ressembler à un jeu de rôles entre « le gentil (« la victime »), « le voyou (le corbeau, le maître chanteur,...) », et « le policier ». Il s’agissait vraisemblablement d’énoncés lus, ce qui ressortait dans certains échantillons à travers le caractère très artificiel et ardu d’une lecture peu performante. Quelques exemples d’énoncés sont relevés ci-après.

	<i>Vous avez oublié beaucoup de monde dans votre ascension</i>
	<i>C’est d’accord ou quoi ?</i>
	<i>C’est le fric ou rien nous on veut pas de baratin</i>
	<i>Nous c’est nous qui décidons on (n’)a pas envie de se faire avoir avec vos flics</i>
	<i>Ni les journalistes ni la télévision les radios parlent de nous</i>
	<i>Je ne répèterai pas</i>
	<i>Nous on veut pas d’intermédiaire</i>

TABLEAU 2 – Exemples d’énoncés extraits du corpus « reconnaissance de la voix », non publié

Contrairement aux projets de recherche habituels dans lesquels le chercheur constitue son corpus et collecte ses données (ou du moins exerce un certain contrôle sur ces opérations), ici on se trouve quelque peu désarmé avec une interrogation tenace : « *un corpus de parole, pour quoi faire ?* ». La commande initiale étant d’apparier des voix à partir d’échantillons qui n’étaient pas nécessairement ni systématiquement représentés dans les pièces de question et les pièces de comparaison, il fallait donc mettre en place un protocole d’analyse *a posteriori*, avec une approche la plus adaptée possible à une analyse auditive, phonétique et acoustique de la voix, tout en l’ajustant en fonction des échantillons de parole disponibles dans le corpus. Donc avec des failles forcément, puisque le corpus ne permettait pas de vérifier, en les confirmant ou les infirmant, toutes les hypothèses de travail : en effet, nous étions dans l’impossibilité de contrôler les facteurs de variabilité dans les échantillons mis à notre disposition, et nous

n'arrivions pas forcément à dégager des résultats comparables sur le plan linguistique. Il y avait donc incontestablement des problèmes de fiabilité et de validité scientifique.

Cela dit, je dois admettre que ce « contexte contraint » m'a ouvert les yeux sur la richesse, la complexité, et le caractère stimulant de l'analyse du flux de parole continue au-delà du mot isolé, tenant compte de la dynamique phonatoire et de la dimension prosodique, et m'a convaincue du caractère relativement limité et superficiel des corpus de mots isolés qui constituaient le socle de mes recherches sur l'ASM (même s'ils m'avaient permis d'aboutir à des résultats tout à fait pertinents par ailleurs). Si le passage par les mots isolés peut être une étape indispensable pour une analyse acoustique fine afin d'être en mesure de contrôler le plus de paramètres possibles, et de comparer des résultats comparables, la manipulation à des fins expérimentales de ce corpus de parole d'énoncés complets a constitué pour moi une transition vers les *corpus oraux* : c'est en effet après cette expérience que j'ai pris la décision de privilégier désormais les corpus constitués de matériaux langagiers que je n'aurais pas préalablement fabriqués, sans renier pour autant le recours partiel à des données fabriquées si cela s'avérait nécessaire.

3.1.2.2. Les corpus oraux

L'opportunité de travailler sur des corpus oraux constitués d'entretiens sollicités et guidés, me sera donnée ultérieurement, tout d'abord dans le cadre de mes recherches en phonétique clinique. Au sein de l'équipe de recherche Langage & Handicap de l'université de Tours, je travaille entre autres, comme je l'ai déjà évoqué, sur l'impact de handicaps sensoriels, cérébraux ou moteurs sur la structuration temporelle de l'oral, ou sur la perception des personnes âgées atteintes de surdité évolutive : au fur et à mesure de la collecte et de l'organisation de mes corpus oraux, je vois émerger une nouvelle problématique axée sur la perception, l'identification, la transcription et le codage de la « parole atypique ». Les corpus constitués à l'époque sont des entretiens guidés (donc de l'oral sollicité mais non fabriqué), menés auprès de locuteurs atteints de pathologies diverses. Un nouveau facteur entre en ligne de compte pour la collecte des données : la proximité avec le locuteur ou la locutrice atteint d'un handicap cérébral (p.ex. les locuteurs trisomiques), la nécessité d'instaurer une relation confiante, sûre et empathique pour que l'interaction puisse s'établir.

Je me rends également très vite compte, à travers les échanges et projets de recherche mis en place avec des collègues orthophonistes ou psychologues, de la nécessité d'enclencher une réflexion théorique à visée méthodologique et de recourir à des outils d'aide à la *transcription* des données orales d'enfants ou d'adultes atteints d'un handicap sensoriel ou moteur affectant

la parole ou le langage. C'est ainsi que je prends en charge et que j'introduis la problématique de la transcription de la parole atypique, aussi bien au niveau de la formation initiale des élèves orthophonistes de l'école d'orthophonie de la faculté de médecine de Tours, que dans le cadre de l'équipe de recherche à laquelle j'étais rattachée⁸⁸.

Je commence également à prendre en compte la dimension déontologique dans les projets de collecte de données orales : je mets en place un protocole d'accord préalable de la personne interrogée ou partie prenante du protocole expérimental, et j'impulse des discussions au sein de l'équipe de chercheurs sur les conduites à mener par rapport aux corpus collectés (partage, confidentialité, finalités, conditions d'accessibilité...).

3.1.2.3. Les caractéristiques des données constitutives des corpus oraux ou de parole

Dans le cadre de mes recherches, j'ai été plus particulièrement concernée par quatre caractéristiques relatives aux corpus oraux ou de parole : leur authenticité, leur taille, leur représentativité, et leur caractère dynamique.

a. L'authenticité des corpus

Le caractère authentique des données constitutives des corpus est sujet à débat : mot isolés, phrases ou textes lus, échanges guidés ou conversations spontanées ?

Some researchers only accept 'authentic language', i.e. language that was produced in a real communicative situation, as raw data and exclude recordings of individual sentences or text passages that are read or repeated by speakers (...). Corpora containing the latter type of raw data have been classified as peripheral corpora (...). What all types of raw data have in common is that they have been selected but not altered or interpreted by researchers, and are accessible in the original form in which they were produced by speakers and writers. The term 'annotation' refers to additional (or secondary) information about the raw data of the corpus that is added by the corpus compilers.

(Gut & Voorman, 2014 : 15)

De mon point de vue, la nature des données orales, les contraintes de leur collecte, de leur stockage, de leur exploitation et de leur analyse, tous ces éléments font qu'il est totalement illusoire de considérer l'authenticité comme un impératif. Parmi ces contraintes, la question du budget, qui est rarement évoquée dans la littérature – mais qui est explicitement listée par

⁸⁸ Les questions liées aux opérations de transcription seront traitées dans le paragraphe 3.1.3.

Eychenne et Tchobanov (Eychenne & Tchobanov, 2013 : 126), constitue aussi un facteur important à prendre en compte. La collecte de données totalement authentiques se heurte à un autre obstacle de taille, d'ordre déontologique : à partir du moment où on n'a pas le droit d'enregistrer des personnes à leur insu, et que tout enregistrement est conditionné préalablement par l'accord des interlocuteurs, je considère que l'authenticité est remise en cause. Alors que de nombreuses recherches (notamment dans le cadre de l'analyse conversationnelle) ont pu être réalisées par le passé sur la base de données collectées sans l'aval explicite de toutes les parties. Un autre obstacle, et non des moindres, tient à la qualité des échantillons sonores des données authentiques collectées dans des lieux non dédiés (pièce insonorisée). Un dernier enfin, tient à la temporalité du processus : contrairement aux corps écrits, la constitution de corpus oraux est soumise à des contraintes de temps de collecte, de stockage, de transformation et d'analyse qui ne sont pas facilement compatibles avec une prise en compte plus systématique de corpus authentiques.

Compte tenu des données auxquelles j'ai été confrontée tout au long de ma carrière, qui n'ont jamais été « authentiques » mais qui ont permis d'aboutir à des résultats pertinents sur le plan scientifique, je pense qu'on se trompe de débat lorsqu'on évoque le caractère authentique des données, et qu'on devrait plutôt évoquer l'authenticité de la situation de communication. Quelles que soient les données orales produites par un individu parlant, ce sont des données authentiques dans le sens où, quels que soient les paramètres contextuels (situation, tâche, caractéristiques spatiales et temporelles), qui ont un impact certain sur leur réalisation, ces données sont le résultat d'un processus de phonation dans un contexte plus ou moins contraint, mais à chaque fois dans un « scénario » dont les paramètres sont connus. Plutôt que le caractère « authentique », je privilégierais donc plus volontiers le caractère « sollicité / non sollicité » dans le cadre d'un projet de recherche (les deux caractéristiques – sollicitation et authenticité – n'étant pas incompatibles par ailleurs). Le caractère sollicité peut rendre compte d'une multiplicité d'usages de la langue, et peut s'intégrer dans tout projet de recherche en fonction des finalités pré-établies. En outre, les données non sollicitées peuvent aussi être des données très élaborées correspondant à une tâche bien précise dans contexte précis : c'est le cas par exemple des corpus académiques d'apprenants, qui ne sont pas des données sollicitées dans le sens où elles ne résultent pas d'un protocole expérimental mis au point par le chercheur, mais elles sont en revanche extrêmement précieuses pour une analyse linguistique ou didactique.

b. La taille des corpus

Au moment où je rédige ces lignes, le dernier numéro de la revue *Corpus* (2018, n°18⁸⁹), publication francophone de référence en linguistique de corpus, paraît avec le titre suivant : « *Les petits corpus* » (*Small Corpora*). Opter pour une telle thématique constitue de mon point de vue un engagement éditorial qu'il faut souligner et saluer, car cela constitue une vraie reconnaissance en particulier pour les phonéticiens qui sont très fortement contraints par la taille de leurs corpus oraux, qui sont souvent des « petits corpus ». Or :

Les (tout) petits corpus semblent souvent susciter la méfiance ou la suspicion si bien qu'il faut s'en justifier prestement.

(Danino, 2018)

Et cela, malgré le fait qu'ils soient « *très nombreux, et très utilisés* » (*Ibid.*), et alors même que les « petits corpus » ont été la règle pendant des décennies chez les phonéticiens, ainsi que dans certains domaines voisins, par exemple la didactique des langues. En effet :

Les grands corpus reposent, pour être maniables, sur le traitement automatique (au moins partiel). Mais comment entraîner un ordinateur à repérer toutes les fautes possibles produites par des apprenants ? Comment lui apprendre à défaire la subtilité d'inférences contextuelles reposant sur l'implicite, c'est-à-dire largement sur l'absence d'observables ?

(*Ibid.*)

Les petits corpus ne renvoient pas seulement au volume effectif des données : cette notion peut aussi renvoyer au nombre de locuteurs retenus pour l'analyse. Et force est de constater que pour les corpus de parole ou oraux, les effectifs de locuteurs sur lesquels les travaux sont basés, demeurent une contrainte importante. On a pu voir des publications dans des revues de référence, basées sur un seul et unique locuteur : c'est le cas par exemple de Fougeron & Smith (1993) lorsqu'elles illustrent des questions de notation API dans le *Journal of International Phonetic Association* dans un article qui débute ainsi : « *The following description of French is based on the speech of a young Parisian female speaker* » (Fougeron & Smith, 1993 : 73).

Il faut noter par ailleurs que la définition même des seuils permettant de distinguer un petit d'un grand corpus ne fait pas consensus parmi les chercheurs (voir Danino, 2018 ; Vaughan & Clancy, 2013). Ceci dit, il faut bien admettre que, grâce aux avancées technologiques, à la

⁸⁹ En ligne : <https://journals.openedition.org/corpus/3094> [Consulté le 23/09/2018].

démocratisation et à la mutualisation de moyens sophistiqués accessibles dans le domaine de l'analyse du signal de parole, et malgré la lourdeur et le caractère chronophage de la manipulation de volumes importants de données orales, la taille des corpus oraux ou de parole a pu augmenter d'une manière très impressionnante ces dernières décennies, ce qui a eu pour effet d'entraîner des mutations disciplinaires particulièrement notables :

Le passage des « petits » aux « grands » n'a pas simplement entraîné une extension quantitative de notre champ d'investigation : il a permis de faire émerger des méthodes d'analyse nouvelles. (...) A cause de leur forte richesse, les grands corpus nous offrent la possibilité d'examiner de manière a posteriori l'influence de différents facteurs (...). Cette analyse décompositionnelle des facteurs susceptibles d'avoir une influence sur la forme sonore du langage, n'était auparavant possible qu'en construisant de toutes pièces un corpus dans lequel ces facteurs étaient manipulés de manière a priori.

(Nguyen & Adda-Decker, 2013)

Pour ma part, j'ai presque toujours travaillé avec des « petits corpus » comme présenté dans le tableau synthétique ci-dessous, et ce n'est que récemment que j'ai commencé à en élargir la taille dans le cadre du projet IPFC-Arabe.

<i>Année</i>	<i>Corpus</i>	<i>Locuteurs OU auditeurs</i>	<i>Objet de la recherche</i>	<i>Principaux résultats</i>
1988	73 phrases lues en ASM	2 locuteurs arabophones (Maroc, Liban) (18/22 ans)	La gémination consonantique en ASM Analyse de la durée des consonnes	<i>Tendances</i> Géminée > Dédoublée Dédoublée > C1C2
1990 1991	Phrases probablement lues, conversations potentielles téléphoniques	5 voix identifiées (3 hommes et deux femmes) 15 voix maquillées (trentenaires / quadragénaires)	Reconnaissance de la voix	Trajectoires formantiques individuelles Indice de proxémie vocale
1991 1994 1996	22 trinômes signifiants CVC lus en ASM	3 locuteurs arabophones (Liban, Tunisie, Syrie) (18/22 ans)	Quantité vocalique en arabe standard moderne et en français	Durée voyelle brève ASM <i>Inférieure</i> à Durée voyelle française <i>Inférieure</i> à Durée voyelle longue ASM
1991 1994 1996	232 mots signifiants CVC lus en ASM	8 locuteurs arabophones (Qatar, Liban, Arabie Saoudite, Tunisie, Syrie, Soudan, Emirats Arabes Unis, Jordanie) (18/22 ans)	Quantité vocalique + Structure formantique en ASM	Opposition de durée Distinction formantique VL/VB Variantes libres et combinatoires VL et VB
1991 1994	40 paires minimales CVC lues en ASM	8 locuteurs arabophones (Qatar,	Opposition de quantité entre	VL / VB ASM : R=1,7 dans CVC

1996		Liban, Arabie Saoudite, Tunisie, Syrie, Soudan, Emirats Arabes Unis, Jordanie) (18/22 ans)	voyelles longues (VL) et voyelles brèves (VB)	
1991 1994 1996	110 paires minimales CVC lues en ASM	8 locuteurs arabophones (Qatar, Liban, Arabie Saoudite, Tunisie, Syrie, Soudan, Emirats Arabes Unis, Jordanie) (18/22 ans)	Quantité vocalique et voisement consonantique C1-V-C2	Effet allongeant du voisement de C1 et C2 sur voyelle longue dans CVC Effet allongeant de C1 sur voyelle brève (et probable sur voyelle longue) dans CVC
1991 1994 1996	50 paires minimales CVC lues en ASM	8 locuteurs arabophones (Qatar, Liban, Arabie Saoudite, Tunisie, Syrie, Soudan, Emirats Arabes Unis, Jordanie) (18/22 ans)	Quantité vocalique et mode articulatoire	Effet allongeant C2 nasale sur V dans CVC
2001 2002	Conversation guidée en français, 30 minutes	Locuteur français de 22 ans atteint de trisomie 21	Pauses inter- et intra-locuteur en français parlé	Adaptation aux rituels de la conversation Manque de fluidité et difficultés dans la gestion des paramètres temporels (rapport temps de parole / temps total de pause) Malgré une durée excessive, les pauses sonores remplissent leur fonction conversationnelle et montrent l'engagement du locuteur atteint de trisomie 21
2002	Test de répétition (langue française) Tâche de langage spontané (commentaire image) en contexte clinique (orthophoniste)	Enfant français de 5 ans, retard de parole, de langage, troubles de l'articulation	Transcription de la parole en français parlé dans la pratique clinique (orthophonique)	Difficultés de la transcription de la parole et du langage en temps réel Aide au diagnostic dans la pratique orthophonique
2004	Interactions guidées sollicitées filmées (langue française)	2 trinômes français : 2 adultes entendants (étudiante et praticien), 1 adulte devenu sourd implanté cochléaire (69 et 59 ans)	Gestion de l'interaction entre adultes devenus sourds et adultes entendants (langue française)	Grille d'observation de la gestion de l'interaction en cas de suspicion de surdité acquise chez l'adulte
2005	90 mots isolés signifiants en français, illustrés (images) Répartis en 9 listes fréquentielles	Plusieurs centaines d'enfants de 4 à 6 ans testés dans des consultations PMI (protection maternelle et infantile) et	Dépistage des surdités chez l'enfant de 4 ans	Test d'audiométrie vocale à base d'images fréquemment équilibré Audio 4 pour le dépistage des surdités moyennes des enfants de 3 à 4 ans

		hospitalières (Région Centre)		
2016 2018	Liste de mots IPFC et PFC Lecture et répétition Conversation guidée Conversation spontanée	Locuteurs arabophones (Palestiniens, Syriens)	Projet IPFC-Arabe : les erreurs des apprenants arabophones de FLE en fonction de leur origine géodialectale	<i>Corpus en cours d'exploitation</i> Analyse de l'opposition de voisement dans les consonnes occlusives Repérage global des erreurs dans les échantillons collectés

TABLEAU 3 – Données et corpus collectés et analysés dans mes projets de recherche

c. La représentativité des corpus

La transition qui vient le plus naturellement à l'esprit par rapport à ce qui précède est donc la suivante : bien plus que la taille, c'est le critère de représentativité (Habert, 2000) des données primaires qui me paraît déterminant pour l'existence d'un corpus. Lorsqu'on aborde les corpus dits de laboratoires, constitués de mots isolés lus ou répétés, ou même de phrases, ce n'est pas parce que la taille est réduite que la représentativité est nulle. De nombreux résultats de référence en phonétique (en particulier les fameuses représentations formantiques des systèmes vocaliques) sont issus de corpus de parole dite de laboratoire, produite et collectée à travers des protocoles expérimentaux très cadrés, quelquefois sans l'équilibre de genre (les tracés sonographiques du « bon vieux temps » ne permettaient pas une analyse optimale des voix féminines⁹⁰), sans tenir compte des phénomènes de variation sociolinguistiques ; les données disponibles ont de fait été considérées pendant des décennies comme représentatives de la langue analysée. Bien entendu, on ne peut échapper à la question de savoir si un corpus de laboratoire, fabriqué pour les besoins d'un projet de recherche, est réellement représentatif d'un système linguistique donné. Mais, l'est-il plus ou moins qu'un corpus de parole spontanée, mais dont on aura toutes les difficultés à dégager des valeurs caractéristiques compte tenu de l'impossibilité d'en contrôler tous les paramètres sur le plan distributionnel ? La réponse est sans doute dans un équilibre à trouver entre les deux extrêmes.

d. Le caractère dynamique des corpus

La dernière caractéristique que je voudrais évoquer est présente à mon avis en filigrane dans mes travaux passés et sera un élément important dans ceux à venir. La langue est un objet vivant en évolution constante, et le caractère dynamique du corpus devrait en être le reflet selon

⁹⁰ Dans une note de bas de page de Landercy & Renard (1982) se rapportant aux fréquences normalisées des voyelles orales du français, les auteurs mentionnent le fait que « ces valeurs concernent les voix masculines. Il faut ajouter environ 15% pour les voix féminines » (Landercy & Renard, 1982 : 109).

certain auteurs (Ooi, 1998). Ce caractère dynamique est observé d'une manière très explicite dans des corpus en sociolinguistique, ou en dialectologie, et dans lesquels :

Le linguiste qui « fait du terrain », qui explore une aire dialectale peu ou mal connue, vit en permanence la métamorphose de son corpus.

(Dalbera, 2002 : 4)

On est donc là dans le cadre de corpus « ouverts » susceptibles d'être enrichis, complétés, adaptés, ajustés, pour rendre compte de l'évolution de la langue et des usages.

A travers mes propres travaux en phonétique clinique, il me semble rétrospectivement que le caractère dynamique des corpus, que ce soit dans une perspective synchronique ou diachronique, aurait pu constituer un facteur pertinent pour appréhender d'une manière très fine le développement typique et atypique de la parole et du langage. Je pense que c'est cette démarche qui préside entre autres au système CHILDES (MacWhinney, 1996), que j'ai pu approcher et auquel j'avais été formée lorsque j'étais à Tours car l'équipe s'était fixée pour objectif de contribuer à alimenter cette immense banque de données orales de productions enfantines, dans ce qui est devenu une impressionnante ressource ouverte mutualisée. C'est également sans doute un principe fondateur de projets de grands corpus tels que PFC, IPFC ou encore ESLO1 et 2 (les Enquêtes Sociolinguistiques à Orléans⁹¹).

3.1.3. LA TRANSCRIPTION DES CORPUS ORAUX : QUESTIONS THEORIQUES ET METHODOLOGIQUES

Cette thématique a été au centre de ma réflexion dans le cadre de mes recherches en phonétique clinique, suite à mon implication dans des projets scientifiques avec des orthophonistes et psychologues qui intervenaient auprès d'enfants affectés par des pathologies de diverse nature et donc ayant un impact varié sur l'acquisition et le développement de la parole et du langage : les dysphasies, l'autisme, la trisomie et la surdité étant parmi les affections les plus fréquemment suivies dans la pratique clinique à l'époque par ces professionnels. La publication de Ochs, *Transcription as Theory*, (Ochs, 1979) a été pour moi une référence majeure. Au-delà des dimensions théoriques et méthodologiques, l'auteure posait également la question de la pérennité des données transcrites : « *Our data may have a future if we give them the attention they deserve* » (Ochs, 1979 : 72), ainsi que de l'accessibilité des chercheurs aux transcriptions effectuées par d'autres.

⁹¹ Site web <http://eslo.huma-num.fr/index.php> [consulté le 24/09/2018].

Avec mes collègues orthophonistes, la question principale qui nous intéressait était la suivante : comment la transcription fine phonétique pouvait-elle être utilisée comme un outil au service de la compréhension des processus d'acquisition du langage ? Pour illustrer ce propos, je voudrais renvoyer à un projet de recherche que j'avais développé avec une collègue orthophoniste du laboratoire Langage & Handicap de Tours, Laëtitia Ménager (Ménager & Abou Haidar, 2002) : parmi les finalités de la transcription dans la pratique orthophonique, l'une des pistes qui nous préoccupaient était l'interprétation morphosyntaxique que la transcription phonétique pouvait éclairer, mais également l'aide que cette démarche pouvait constituer pour les orthophonistes dans leur pratique clinique :

Les mots les plus fréquents de la langue française sont les morphèmes, comme l'ont établi diverses études : les conséquences, pour la notation de la parole pathologique, de la fréquence d'occurrence des morphèmes libres dans la langue sont importantes ; ces mots fonctionnels sont d'autant plus soumis au « compactage » qu'ils sont généralement monosyllabiques, atones et antéposés. De ce fait, ils sont souvent difficilement identifiables. Par conséquent, ils le deviennent encore davantage dans le cas d'un retard de langage, qui se caractérise par des substitutions morphologiques, voire des omissions de phonèmes ou de syllabes à valeur morphémique. Mais ils sont également difficiles à identifier dans le cas d'un retard de parole ou retard phonologique (...). Une notation phonétique peut présenter dans de tels cas un caractère de neutralité et de souplesse assez appréciable pour le transcripteur, dans la mesure où il n'a pas à s'engager d'emblée en donnant des hypothèses morphosyntaxiques hâtives (pour ne pas dire abusives/erronées parfois) s'il s'était agi d'utiliser la transcription orthographique.

(Ménager & Abou Haidar, 2002 : 29)

Pour recontextualiser cette citation, je signale également que l'équipe travaillait à l'époque sur les « mots-outils », et il était très instructif d'appréhender de telles unités de la langue aussi bien d'un point de vue phonétique que prosodique ou morphosyntaxique, dans la parole « typique » ou « atypique ». Notre réflexion s'accompagnait également, parallèlement, d'un questionnement voire d'un tâtonnement sur les principes méthodologiques et théoriques de la transcription, que je présente ci-après.

3.1.3.1. En quoi consiste la transcription ?

Pour commencer, je voudrais préciser ce que l'opération de transcription « n'est pas » de mon point de vue : transcrire, ce n'est pas (encore) coder ni étiqueter. Transcrire est une opération caractéristique du processus de traitement des corpus oraux, qui est préalable à toute opération de codage ou étiquetage, et qui est réalisée à l'aide de conventions de transcriptions spécifiques ; certaines de ces conventions « historiques » ont marqué la recherche sur l'oral sur les corpus de langue française, comme par exemple les travaux du GARS⁹² (Blanche-Benveniste & Jeanjean, 1987) qui ont été les précurseurs en la matière pour ces questions autant méthodologiques que théoriques.

La transcription fait-elle partie intégrante de l'annotation, c'est-à-dire du processus qui consiste en « *adding interpretative linguistic information to a corpus* » (Leech, 2004) ? Certains auteurs défendent cette option, comme par exemple Arbach (2015), ou encore Eshkol-Taravella (2016) qui considère que :

Le processus de transcription peut être considéré comme un enrichissement de l'information sonore au moyen d'une information orthographique : à ce titre la transcription peut être considérée comme une annotation.

(Eshkol-Taravella, 2015)

La frontière entre la transcription et l'annotation peut être tenue. Si la transcription *phonétique* consiste également en une interprétation de l'échantillon sonore perçu, cette interprétation n'est pas de la même nature que pour l'annotation : annoter consiste à affecter des classes ou des catégories phonétiques, phonologiques, morphosyntaxiques ou sémantiques, à des échantillons du signal, et à apporter des informations complémentaires. Or transcrire ne consiste pas à enrichir, il s'agit plutôt au contraire d'une représentation sélective qui rend la matière phonique accessible à l'analyse linguistique.

La révolution numérique a changé la donne par rapport aux opérations de transcription des corpus oraux. Il y a clairement un avant et un après « Praat, Clan, Elan » et tous les logiciels de collecte et de traitement des corpus oraux, qui permettent de plus en plus des opérations de transcription semi-automatique, avec des annotations de plus en plus élaborées. J'ai commencé pour ma part « avant » cette période, et j'ai donc été confrontée à des questions liées à la nature même de l'opération de transcription, à son efficacité, et à la fiabilité des résultats obtenus. Tout

⁹² Groupe Aixois de Recherche en Syntaxe.

d'abord, une première question nous taraudait : compte tenu des moyens techniques peu élaborés dont nous disposions⁹³, les questions préalables relatives aux choix à opérer pour la transcription étaient autrement plus complexes que de nos jours, car ne disposant pas de l'aide outillée. Sachant (1) qu'une transcription exhaustive de la totalité des faits langagiers correspondant aux données orales n'était ni possible ni souhaitable, (2) qu'il fallait éviter une transcription trop lourde et illisible, et que (3) collectionner une quantité de métadonnées sans savoir à quoi celles-ci étaient destinées était une démarche totalement stérile. Nous étions donc rapidement convaincus du fait que le transcripteur se devait de connaître précisément l'objet de sa recherche afin d'être en mesure de noter les informations qui lui semblaient pertinentes et qui étaient susceptibles d'apporter une vraie plus-value à sa démarche : on ne transcrit pas de la même manière selon qu'on s'intéresse à l'intonation, à la structure syllabique, à la dimension segmentale, aux phénomènes de liaison, aux pauses, etc... Transcrire consiste à opérer des choix, procéder à une sélection, en fonction du cadre théorique de l'étude, des objectifs, et des conventions de transcription adoptées. Un même échantillon de données orales pourra ainsi être transcrit de multiples manières en fonction des objectifs fixés. La transcription « fine » phonétique et phonologique est extrêmement exigeante, et représente un véritable défi pour le système perceptif avec une identification presque contre-nature des unités segmentales et des faits prosodiques, alors que la perception du flux de parole est globale et permet d'accéder au sens indépendamment de l'identification « discrète » de chacune des unités de rang inférieur. Transcrire, c'est aussi apprendre à écouter autrement, des éléments sur lesquels on ne focalise pas en temps normal dans une activité d'échange quelle qu'elle soit.

3.1.3.2. Quelles sont les contraintes susceptibles d'affecter la transcription ?

Comme je l'ai évoqué précédemment, c'est dans le cadre de mes recherches en phonétique clinique que la problématique de la transcription de la parole atypique s'est imposée dans mon parcours. La confrontation avec des productions orales de locuteurs affectés par un handicap ayant un impact sur l'acquisition ou le développement de la parole et/ou du langage pose d'emblée une multitude de questions liées à la faisabilité, à la fiabilité et à la validité des transcriptions. Quels sont les obstacles ou les pièges auxquels sont confrontés les transcripteurs ? Je reprendrai dans cette partie quelques-unes de ces questions qui ont été centrales pour moi et dont l'aboutissement a été l'organisation du colloque « Transcription de

⁹³ Le « fameux » magnétophone « à pédales » Marantz qui permettait, après l'arrêt provisoire de la bande, de rembobiner automatiquement de manière à reprendre quelques fractions de millisecondes ayant précédé l'arrêt.

la parole normale et pathologique » que j'ai eu l'occasion d'évoquer précédemment (Abou Haidar, 2002b). Ce colloque avait permis de réunir des chercheurs spécialisés dans l'analyse et la transcription du français parlé « ordinaire » (Blanche-Benveniste, Pallaud), du langage infantin (de Weck, Lebeauvin, Leroy), du langage affecté par un handicap (Louis, Boudouresques, Di Cristo), et d'évoquer les avancées technologiques d'aide à la transcription (Jacobson). Cela a donc été l'occasion de rassembler un panel de chercheurs d'expression française explorant :

-
- *la complexité des processus d'écoute, de perception et de compréhension de la parole dans l'activité de transcription ;*
 - *l'importance des objectifs de l'analyse préalablement déterminés ;*
 - *les variables affectant la validité et la fiabilité des transcriptions ;*
 - *la transcription dans le cadre des modalités audio-orale (langage infantin, prosodie) et visuo-gestuelle ;*
 - *les difficultés inhérentes à la transcription d'échantillons de parole altérés par un handicap ;*
 - *l'apport des nouvelles technologies au domaine considéré.*
-

(Abou Haidar, 2002 : 85)

a. Les exigences techniques

Les conditions techniques de recueil de données orales sont importantes à appréhender pour l'impact direct qu'elles ont sur l'analyse : en les prenant en considération on est amené à déborder largement la question strictement technique.

Un phonéticien ou un phonologue est très exigeant sur la qualité du signal sonore recueilli. Les enregistrements fabriqués, dits « de laboratoire », se font principalement en chambre sourde ou insonorisée. Mais ce contexte de collecte réduit singulièrement la spontanéité des locuteurs, donc ce n'est pas une situation idéale pour qui souhaite collecter des données le plus authentiques et spontanées possibles.

La mise à disposition de la communauté scientifique d'outils tels que des logiciels libres d'accès et gratuit, a modifié en profondeur les usages au niveau de la recherche. Alors qu'il y a quelques décennies ans, on était encore contraint par la qualité des enregistreurs, ou par la difficulté d'agir *a posteriori* sur le signal, la révolution numérique s'est accompagnée d'une véritable révolution des pratiques des chercheurs phonéticiens et phonologues, puisque désormais, on peut traiter et transformer le signal avant toute analyse, que ce soit par des opérations de réduction du bruit, d'augmentation de l'intensité, de « nettoyage » tous azimuts, ce qui était totalement hors de portée. Cela a certainement pour conséquence un confort de travail accru

pour les transcrip-teurs, une fiabilité plus élevée des transcriptions, qui s'accompagne d'un degré d'exigence plus important car les outils mis à disposition permettent de réduire le degré d'incertitude des transcrip-teurs.

Il faut aussi tenir compte du fait que la dimension technique a un impact direct sur les stratégies d'écoute lors de l'activité de transcription, et induit des modalités de traitement spécifique de l'information. La transcription de données orales ne peut se faire que sur la base des données stockées. On sait que l'information ne subit pas le même traitement cognitif selon que le système perceptif humain soit dans une situation d'écoute enregistrée ou directe :

La plupart des enregistrements sont monophoniques, c'est-à-dire qu'ils sont faits avec un seul micro, alors qu'on a deux oreilles, ce qui explique qu'on soit capable de dire de quel côté se situe le locuteur, d'où vient le son (...). On est capable de fixer l'attention sur des sons qui viennent d'un côté et de ne pas écouter ou de ne pas entendre ceux qui viennent d'ailleurs. Toute cette information est perdue dans l'enregistrement monophonique. Il en reste très peu dans un enregistrement stéréo.

(Blanche-Benveniste & Jeanjean, 1987 : 94)

Lorsque le signal de parole est brouillé par des bruits qui peuvent passer inaperçus dans une situation d'écoute directe, ou qui ne constituent pas un réel obstacle à la perception du message, en situation d'écoute enregistrée, l'auditeur peut perdre des informations pertinentes au niveau de la hiérarchisation des sons par rapport au bruit de fond. L'écoute naturelle est donc déformée, et cette déformation a été un réel défi pour moi lors du traitement des échantillons sonores du projet de reconnaissance de la voix. Cette difficulté est nettement atténuée avec la disponibilité accrue des techniques de numérisation et de traitement des échantillons sonores, qui ouvre sans doute la voie à de nouvelles pratiques.

b. Les représentations du transcrip-teur

Il peut paraître surprenant que la question des représentations soit prise en compte pour l'activité de transcription. Les représentations sont à l'œuvre dans tout processus de perception du monde environnant, quel que soit le mode sensoriel concerné. Pour ce qui est de la transcription d'échantillons oraux, mon expérience de transcription de données « atypiques » a été la plus éloquente, que ça soit dans le cadre de la phonétique clinique ou de la didactique du français langue étrangère.

Il me semble donc important que le transcripateur ait une réflexion critique sur la relation qu'il entretient avec la norme et les variations, et sur les préjugés qu'il entretient avec sa propre langue, avant et dans le cadre de toute activité de transcription.

c. Les contraintes liées au processus de perception

Transcrire des données orales fait appel à un processus complexe d'écoute, de perception, de discrimination, d'identification, de compréhension quelquefois, avec des opérations de feedback, de correction, d'ajustement. Indépendamment des exigences techniques et des phénomènes sociolinguistiques et socioculturels, les chercheurs et les praticiens ont depuis longtemps démontré le caractère actif du processus de perception de la parole (voir pour revue Nguyen, 2005). J'ai bien entendu été confrontée à la complexité de la dimension perceptive des transcriptions. Parmi les premières données orales que j'avais eu à transcrire, les conversations guidées avec de jeunes adultes trisomiques (auxquelles se rapportent les publications Abou Haidar, 2001 ; Abou Haidar, 2002a) constituaient un défi perceptif de taille. Les séances de confrontation et de pratique comparée que je mettais en place avec des étudiants de 3^{ème} cycle ou avec des orthophonistes en formation m'ont tout de suite alertée sur la singularité du processus de perception dans l'activité de transcription. Tous les transcripateurs connaissent l'extrême variabilité du processus de perception, inter- ou intra-locuteur. Certains auteurs se sont penchés sur le nombre d'écoutes à effectuer dans l'opération même de transcription. Amorosa et al. (1985) font référence en effet au fait que :

Some authors suggest not listening to the tape more than three times, either because they feel no further information is to be expected or because 'the transcription resulting from repeated playbacks may be unreliable' (Shriberg & Kwiatkowski, 1980, p.29). The latter argument together with the statement that 200 words can be transcribed in 50 minutes indicates to us that Shriberg and Kwiatkowski, too, listened to the majority of items only once.

(Amorosa & al., 1985 : 282).

Certains chercheurs ont exploré les erreurs d'écoute (Cappeau, 1997 ; Giovannoni & Savelli, 1990 ; Pallaud, 2002) chez les transcripateurs. Ces travaux ont le mérite de rendre compte de l'existence d'hésitations perceptives relatives à la discrimination *phonétique* (quel son entendu ?) et à l'identification *phonologique* (correspondant à quel phonème ?) des unités perçues ; elles ont également l'intérêt, dans le cas d'une transcription orthographique

complémentaire, de rendre compte des hésitations relatives aux unités de sens à reconstituer ; elles révèlent enfin des mécanismes propres au processus de transcription lui-même, comme par exemple les oublis, ajouts, suppression d'unités, etc. Ferber utilise l'expression intéressante de « *slip of the ear* » (Ferber, 1991), Pallaud (2002) reprend celle de « *mal-entendus* ».

Les procédures de contrôle à travers des tâches de « multi-écoutes » et de « multi-transcriptions » inter- et intra-transcripteurs permettent de procéder à des contre-vérifications et des corrections efficaces (Raingeard & Lorscheider, 1977). En outre, on connaît la complexité du processus de perception qui fragilise les opérations de transcription.

La prise en compte du processus de perception de la parole est essentielle pour l'appréciation de la complexité de l'activité de transcription. Trois phénomènes nous paraissent ainsi jouer un rôle déterminant : la « restauration perceptive » (Warren, 1976), la « catégorisation phonétique » (Ochs, 1979), et les « attentes perceptives » (Oller & Eilers, 1975 ; Lhote, 1995).

(Abou Haidar, 2002 : 82)

Le phénomène de « restauration perceptive » est relatif à notre capacité à entendre ce qui n'a pas d'existence objective dans le signal transmis. Ce sont les « illusions » perceptives voire des « hallucinations » (Stubbs, 1983 ; Wachs, 1996). Obusek et Warren ont montré que lorsqu'un segment acoustique était physiquement absent du signal de parole suite à une manipulation volontaire dans le cadre d'expérimentations psychoacoustiques, et remplacé par un silence ou un bruit d'une durée égale au segment supprimé, les auditeurs continuaient à percevoir l'énoncé original même lorsqu'ils étaient prévenus de la manipulation (Obusek & Warren, 1973). Cela illustre l'effet de « restauration perceptive » et va dans le sens du caractère redondant de certains segments du signal : l'individu n'a pas besoin de l'intégralité de l'information acoustique présente dans un flux de parole pour accéder au sens, il suffit que certains éléments pertinents soient présents (Oller & Eilers, 1975). Et ce phénomène constitue un défi pour le transcripteur qui est amené à remettre en cause ses stratégies perceptives habituelles et à aller au-delà des réflexes perceptifs pour arriver à discriminer et identifier le plus d'informations possibles contenues dans les données.

Se prémunir contre le phénomène de restauration perceptive consiste entre autres à confronter sa propre écoute à celle d'autres transcripteurs en vue de limiter ces phénomènes d'illusion perceptive. Le fait d'être préparé et en alerte peut aussi constituer une protection relative mais n'est en aucun cas une garantie totale par rapport à ce phénomène très difficilement contrôlable.

Pour ce qui est des « attentes perceptives », la notion d' « horizon d'attente » développée par Lhote dans son modèle d'approche paysagiste (Lhote, 1995) m'inspirait particulièrement. Les propos de Lederer sur les mécanismes de traitement de l'information des interprètes de conférence en simultanée (par opposition à l'interprétation consécutive) me semblent aller tout à fait dans ce sens :

Peut-être faut-il être interprète de simultanée, coiffer le casque et parler en même temps pour se rendre compte qu'en fait on n'entend pas une langue, mais qu'on rétablit ce qui est dit à partir de la connaissance que l'on en a.

(Lederer, 1981 : 71)

Il existe un consensus global parmi les praticiens expérimentés dans l'écoute et la transcription sur le fait qu'on écoute mieux ce que l'on s'attend à écouter, ce à quoi nous nous sommes préparés préalablement. Et à cet égard, le traitement perceptif des données orales paraît être complètement remis en question dès lors qu'on est confronté à des productions orales « atypiques » fortement altérées. D'un côté, la projection sur des éléments fortement prévisibles et attendus, mais pas forcément présents dans le signal, peut provoquer des erreurs d'écoute. De l'autre côté, la méconnaissance de la nature de ce qui va être perçu peut entraîner ce que je considère de l'ordre du choc perceptif, et altérer fortement le processus de perception.

d. Les conventions de transcription

La transcription de la parole atypique fait vite prendre conscience des limites de l'alphabet phonétique international pour certains segments de parole. J'ai été amenée à avoir recours aux extensions à l'API, mises en place lors du congrès international des sciences phonétiques de Kiel en 1989 (Duckworth et al., 1990)⁹⁴. Je reste mitigée quant au recours à ces extensions, car si elles m'ont paru par le passé très utiles pour mettre en lumière certains phénomènes perceptifs prégnants et caractéristiques de la production de tel ou tel locuteur (par exemple la généralisation de la nasalisation chez certains locuteurs trisomiques, ou les variations importantes de débit – que l'on peut retrouver d'ailleurs dans la parole ordinaire chez des sujets non atteints d'une quelconque pathologie), la lourdeur de la transcription finale, le caractère chronophage d'une transcription aussi fine, ainsi que les variations perceptives inter-locuteur

⁹⁴ Disponible sur le lien <https://www.internationalphoneticassociation.org/sites/default/files/extIPACChart2008.pdf> [consulté le 24/09/2018].

que j'ai eu à constater dans ma propre pratique, me paraissent de nature à relativiser le recours systématique aux extensions.

e. La question du sens

Elle est capitale et intervient aussi bien dans des transcriptions fines, phonème par phonème, qu'à un niveau plus macro pour la transcription des données conversationnelles et spontanées. Un transcripateur non préparé, « naïf », risque d'être victime de phénomènes de reconstruction et risque de transcrire des données langagières interprétées et reconstruites. Le transcripateur expert n'est pas totalement prémuni, mais peut mettre en place des stratégies ou des dispositifs améliorant la vigilance (notamment en ayant recours aux multi-écoutes). Ecouter en vue de transcrire ne relève pas des mêmes opérations de traitement de l'information qu'écouter pour comprendre (Lhote, 1990), or l'être humain est conditionné par la recherche de sens à partir du moment où il est confronté à l'écoute de données langagières, et les transcripateurs doivent être formés, non pour supprimer le biais de la reconstruction, mais du moins pour tenter d'en limiter l'impact. Cette question se posait avec acuité dans mes recherches en phonétique clinique et en particulier dans la réflexion menée avec des orthophonistes sur les obstacles et les contraintes de la transcription dans la pratique clinique (Ménager & Abou Haidar, 2002), et se pose de la même manière dans le cadre des corpus d'apprenants de FLE. Cela nous renvoie aux éléments contextuels, qui vont revêtir une importance considérable dans le cadre du processus de transcription car ils permettent d'apporter un éclairage précieux sur l'intention de communication du locuteur. Les techniques de transcription s'en trouvent modifiées, car le transcripateur doit procéder à un va-et-vient entre une écoute fine segmentale et une écoute globale au-delà du segment qui va permettre les opérations de feed-back entraînant une modification du jugement du transcripateur. Les transcripateurs « experts » ou chevronnés savent pertinemment que leur transcription initiale peut être modifiée a posteriori. Ces opérations mettent également en lumière l'importance du processus de coarticulation (Daniloff & Hammarberg, 1973 ; Embarki & Dodane, 2011) et de propagation de traits au-delà des frontières physiques correspondant aux segments : les phonéticiens savent qu'il est parfaitement vain de tenter d'identifier un phonème à partir de la simple écoute de l'échantillon correspondant à la réalisation acoustique du segment en question ; notre système cognitif a besoin d'éléments d'informations présents dans le contexte immédiat (segments précédents et/ou suivants), pour l'identification d'une unité. L'unité minimale de perception est bien du rang de la syllabe (Massaro, 1972), et non du phonème, qui ne peut être identifié sans les

informations émanant du contexte : les transcripteurs sont confrontés en permanence à ce paradoxe, qui peut quelquefois amener à remettre en cause la transcription fine.

f. La transcription comme aide à l'apprentissage d'une LE

Enfin, la transcription comme étape pour faciliter l'accès au sens dans une LE peut être très utilement exploitée dans le cadre d'un « enseignement stratégique » dans un contexte didactique. C'était une des activités de prédilection utilisées par Lhote dans ses séminaires de recherche et qui visait à consolider son modèle de perception en proposant une « décomposition » collective des étapes du processus. C'est une activité que je pratique régulièrement dans le cadre de la formation initiale et continue des enseignants et futurs enseignants de FLE. La transcription collective en classe pour l'accès au sens possède plusieurs avantages :

- elle permet à l'apprenant de rendre explicites ses hypothèses perceptives, voire de les « verbaliser » ;
- elle lui permet de focaliser son attention sur des traits saillants et de faire un choix parmi une multitude de possibilités, en étant conscient de son propre comportement perceptif ;
- elle constitue une aide précieuse pour atténuer ou lever l'ambiguïté perceptive ;
- elle permet également à l'apprenant de décomposer en quelque sorte le processus de perception, de prendre conscience de certains facteurs à l'origine des hypothèses perceptives qu'il émet, ainsi que du feed-back qui permet quelquefois de revenir sur des décisions antérieures en fonction de nouvelles informations plus pertinentes ;
- la dimension collective (faire transcrire un groupe d'apprenants, tout d'abord individuellement, puis alterner entre des périodes de mises en commun et des périodes individuelles), permet aux apprenants de relativiser leur propre jugement perceptif ; c'est une étape toujours très surprenante voire déstabilisante, qui est très spectaculaire lorsqu'elle permet de réviser voire de modifier radicalement son jugement perceptif, et qui est d'un intérêt particulièrement élevé :

(1) elle fait prendre conscience aux apprenants du caractère éminemment subjectif du processus de perception, et permet de réfléchir sur les notions de fiabilité (degré de reproductibilité) et de validité (Shriberg & Lof, 1991) des transcriptions ; pour un futur enseignant de FLE, il me semble que c'est fondamental de sensibiliser sur le fait que la perception de l'enseignant et celle de l'apprenant ne sont pas identiques, et cela peut avoir un réel impact sur les postures de l'enseignant et la manière dont il peut avoir une attitude ouverte

et encourageante ou au contraire une attitude fermée et bloquante auprès de l'apprenant en difficulté perceptive ;

(2) la transcription collective dans un contexte pédagogique est sécurisante dans la mesure où les apprenants auditeurs se rendent compte que les difficultés et hésitations perceptives sont partagées par tous, quel que soit le degré de compétence linguistique et quelle que soit l'origine linguistique et culturelle ;

(3) elle permet de mettre la lumière sur certains segments du flux de parole, ou certains traits, qui possèdent un haut degré d'instabilité perceptive ;

(3) elle valorise parallèlement les compétences de chacun, puisque c'est le processus collectif de transcription qui permettra au groupe de reconstruire le sens ;

(3) elle confirme la pertinence d'une démarche « coopérative » de perception qui peut avoir un impact positif et déterminant sur l'identification perceptive d'une unité de sens.

Les chercheurs qui ont pratiqué ce type de démarche dans un contexte didactique sont convaincus de son utilité, à l'exemple de Paternostro qui fait état d'une recherche intéressante sur cette activité de « transcodage » dans le cadre d'une démarche « *d'éveil à la variation phonétique* » (Paternostro, 2014 : 117).

Il serait sans doute intéressant de développer un projet de recherche sur une cohorte d'apprenants dans le cadre d'un protocole expérimental spécifique permettant d'explorer plus en avant la dimension cognitive de la transcription dans l'apprentissage du FLE.

3.1.4. LA LINGUISTIQUE DE CORPUS (CORPUS LINGUISTICS) AU SERVICE DE LA DIDACTIQUE (APPLIED LINGUISTICS) : PERSPECTIVES DE RECHERCHE

Les éléments que j'ai retenus jusque-là pour ce premier fil conducteur montrent que ma démarche scientifique s'est inscrite *initialement et principalement* dans le cadre d'une linguistique *sur corpus*, avec des projets dans lesquels j'ai été amenée à solliciter des angles théoriques variés en fonction des objets, terrains et objectifs de recherche. Cependant, cette inscription n'est pas exclusive et a évolué au fil du temps, puisque le dernier projet dans lequel je me suis engagée, IPFC-Arabe, s'inscrit plutôt dans le cadre de la linguistique *de corpus*, telle que cette branche a émergé à la base, dans le monde anglo-saxon de la recherche, avec une visée originelle tournée vers la linguistique appliquée à l'enseignement des langues :

Initially, corpus linguistics was not concerned with the interpretation of unique occurrences. It did not see itself in the tradition of hermeneutics. Corpus linguistics was developed as a methodology to find out things about

a language in general, in order to help with the tasks of applied linguistics. (...) Corpus linguistics was originally the response to the need of teaching English as a foreign language. Traditional dictionaries, with their focus on the single word in isolation, could not tell its users how to use a word. Corpus linguistics was an approach that could remedy this deficiency.

(Teubert, 2009)

Cette relation de dépendance qui existait entre *Applied linguistics* et *Corpus linguistics* est brouillée d'une certaine manière lorsqu'on aborde la terminologie d'expression française de « didactique » des langues : en effet, on sait que la didactique s'est affranchie de la linguistique appliquée en France à partir des années 1970 en devenant une discipline autonome qui utilisait d'autres cadre de référence parallèlement aux sciences du langage – les sciences de l'éducation par exemple, alors que dans les années 1950-1960, c'est l'expression « linguistique appliquée » qui prévalait, et qui avait d'ailleurs laissé la place à « sociolinguistique appliquée » (Porcher, 1976 : 6) avant l'implantation du terme « didactique » et la création des diplômes universitaires de didactique du FLE⁹⁵.

Mais la création et l'exploitation de grands corpus oraux « à visée didactique » dans le cadre du français langue étrangère et seconde permet de renouer des liens disciplinaires distendus. On observe cette dynamique dans des projets tels que PFC-EF (enseignement du français) :

PFC-EF est un projet international d'exploitation pédagogique des données de la base PFC pour l'enseignement/apprentissage et la diffusion du français, saisi dans sa variation orale au sein de l'espace francophone. Il concerne tous les enseignants de français, concepteurs pédagogiques et acteurs de la politique linguistique et culturelle francophone dans le monde, qu'il s'agisse de contextes Français Langue Etrangère (FLE), Français Langue Première (FL1), ou Français Langue Seconde (FLS), puisqu'il vise à offrir du matériel oral riche et diversifié, exploitable en classe selon différents axes d'utilisation, en compréhension et en production, dans son rapport à l'écrit, à la norme et à la variation au sein de la francophonie.

(Source : <https://www.projet-pfc.net/le-projet-pfc-ef/>)

Le développement d'IPFC et la multitude de projets qui en émanent ont ouvert des perspectives d'une très grande richesse, qui sont d'ores et déjà exploitées dans les classes de FLE/FLS et qui gagneraient à être généralisées.

⁹⁵ La « linguistique appliquée » demeure présente dans le nom du centre universitaire français le plus réputé pour l'enseignement du FLE : le centre de linguistique appliquée de Besançon.

Le laboratoire ICAR s'y est également mis ces dernières années, en proposant d'intégrer une dimension didactique dans le projet CLAPI, *Corpus de langues parlées en interaction*⁹⁶. Les corpus oraux trouvent donc une finalité didactique spécifique, notamment à travers la valorisation « *de faits langagiers spécifiques de l'oral relevant de la grammaire, de la syntaxe ou du lexique* » comme mentionné sur le site internet de CLAPI-FLE. Le corpus MPF, du projet *Multicultural Paris French* (Gadet & Guerin, 2015) est également exploité par certains auteurs, avec une visée originale à travers des séquences pédagogiques basées sur « l'accent de banlieue », peu courant parmi les modèles sonores proposés aux apprenants de FLE. Comme le mentionne Paternostro :

Les interactions dans le corpus MPF constituent un observatoire privilégié sur un certain aspect de la langue ordinaire (des interactions entre jeunes), et permettent aux apprenants de se confronter à des traits linguistiques illustrant la proximité et la connivence, insolites pour un cours de FLE, dans le but d'un éveil à la variation.

(Paternostro, 2014 : 109)

Il faut citer également bien entendu le corpus oral sociolinguistique d'Orléans ESLO (Abouda & Baude, 2006), qui permet une approche diachronique assez exceptionnelle.

La valorisation des corpus oraux dans une visée didactique est également prise en considération dans la « *communauté Parole* » francophone, puisque, lors de l'édition 2018 des Journées d'Etudes sur la Parole, un atelier intitulé « Comment transposer les études en linguistique de l'oral en ressources pour l'enseignement du FLE ? »⁹⁷ a rassemblé didacticiens, praticiens, et phonéticiens (certains cumulant les diverses fonctions citées).

Cela dit, beaucoup reste encore à faire pour mettre à plat, expliciter et ordonner ce à quoi renvoie la démarche d'« exploitation didactique des corpus oraux », l'« exploitation didactique » pouvant être une expression dangereusement floue. Que recouvre-t-elle précisément ? Vise-t-on la formation linguistique des apprenants de FLE/FLS, et si oui à travers quels types d'activités ? Ou bien la formation initiale et/ou continue des (futurs) enseignants de FLE/FLS ? La démarche et les finalités ne sont pas les mêmes dans les deux cas. En effet, soit le corpus est utilisé comme ressource brute pour l'enseignement de la langue, c'est-à-dire comme support

⁹⁶ CLAPI-FLE, site internet en cours de construction <http://clapi.ish-lyon.cnrs.fr/FLE/>, consulté le 25/09/2018.

⁹⁷ Source : <https://jep2018.sciencesconf.org/resource/page/id/12>. Atelier animé par E. Oursel (SFL, U. Paris 8), C. Etienne (ICAR, ENS Lyon), E. Jouin-Chardon (ICAR, ENS Lyon), V. André (ATILF, U. Lorraine) & C. David (LPL, AMU).

didactisable dans un objectif d'enseignement et d'appropriation de savoirs et de savoir-faire langagiers ; soit il l'est comme support de formation pour les enseignants en activité et futurs enseignants (ainsi que concepteurs de contenus et de séquences didactiques), sur l'opportunité, les modalités et les finalités « d'exploitation didactique » d'échantillons sonores spécifiques. Une question subsidiaire est relative à la nature du corpus exploitable. Va-t-on utiliser comme support didactisable, des corpus d'apprenants de FLE (ou FLS) ? Cela est fortement utile pour plusieurs raisons. Tout d'abord, cela permet d'illustrer et d'explicitier le processus d'apprentissage dans sa dynamique et dans ses spécificités en fonction du répertoire langagier antérieur des apprenants, une approche fine des erreurs faisant partie intégrante de la formation sur la construction de l'interlangue notamment. Cela permet également de fournir des modèles plus proches des performances des apprenants, ce qui pourrait faciliter l'identification. Cela permet enfin de fournir aux apprenants la possibilité de mettre en place des procédures de repérage de formes plus ou moins altérées, qui peut être utile dans une démarche d'apprentissage. Tout l'intérêt est d'élargir la gamme des modèles didactisables et d'intégrer pleinement la variation et les faits spécifiques de l'oral dans l'enseignement du FLE/FLS.

Projet en cours d'élaboration : CorpAcadFLE

Au sein du laboratoire LIDILEM nous avons souhaité nous placer en amont de la transposition didactique des corpus, en clarifiant la nature des besoins des apprenants de FLE amenés à effectuer un cursus d'études supérieures en France. C'est ainsi que nous avons conçu un projet collectif, CorpAcadFLE (CORPUS ACADÉMIQUE de productions orales et écrites d'apprenants de FLE), en collaboration avec Agnès Tutin (LIDILEM), Solange Rossato (LIG), Hien Tran (GIPSA-LAB), Catherine David (AMU), et John Osborne (USMB-ISEFE). Le descriptif qui suit est extrait du dossier de demande de financement qui a été rédigé d'une manière collective sous ma coordination, dans le cadre de l>IDEX de l'UGA⁹⁸.

Ce projet se situe dans le cadre de la linguistique de corpus (Charaudeau, 2009 ; Blanche-Benveniste, 1999 ; Nguyen & Adda-Decker, 2013 ; Rastier, 2002 ; Williams, 2005) dans une double visée linguistique et didactique, domaines dans lesquels le laboratoire LIDILEM, porteur du projet, possède une solide renommée scientifique internationale. Ce projet a pour finalité d'optimiser la maîtrise du français académique par des étudiants étrangers de niveaux B2 et C1 en français langue étrangère, intégrés ou ayant pour but de s'intégrer dans un cursus d'enseignement supérieur et de recherche en langue française, à travers la constitution d'un grand corpus d'apprenants de FLE de niveaux B2 et C1, puis son exploitation en vue de mettre en place des dispositifs de remédiation ciblés. Il s'agit donc

⁹⁸ Demande non aboutie à ce jour mais qui sera renouvelée auprès de plusieurs sources de financement.

idéalement d'une étape préparatoire et d'une étude de faisabilité dans la perspective d'un projet ANR de plus grande ampleur.

Le caractère innovant de ce projet dans le domaine scientifique national et international tient à plusieurs facteurs :

- Contrairement aux corpus d'apprenants existants pour le FLE, encore rares à l'heure actuelle, ce projet vise la constitution d'un corpus oral et écrit de productions académiques d'apprenants de multiples origines linguistiques et culturelles, engagés dans un cursus d'études supérieures en France ;*
- Les tâches retenues sont exclusivement des tâches académiques, ce qui permettra de réaliser un focus très efficace sur les besoins réels des apprenants étrangers intégrés ou amenés à s'intégrer dans un cursus universitaire français, afin d'envisager des solutions de remédiation langagière pour une maîtrise optimale des écrits et oraux académiques ;*
- Les niveaux de langue visés sont les niveaux B2 et C1, dont on connaît l'importance pour l'accès à l'université française ;*
- La diversité des origines linguistiques et culturelles des apprenants est une plus-value en termes de généralisation et transposition des résultats, même si certains groupes linguistiques seront ciblés de manière préférentielle (langues asiatiques : chinois mandarin, vietnamien, thaïlandais ; langues slaves : russe, polonais ; dialectes arabes ; anglais) ;*
- Enfin, ce projet vise une analyse pluriparamétrique et pluridimensionnelle du corpus constitué.*

(Source : Projet collectif⁹⁹ IRS UGA 2018, non publié)

Si elle arrivait à s'intégrer pleinement dans le domaine de la didactique du FLE, à passer une « barrière disciplinaire » invisible mais robuste, et éviter ainsi de se développer « à la marge » de la didactique, cette dynamique pourrait avoir un impact réel : sur une question fondamentale (et ses nombreuses déclinaisons), à savoir quelle langue / quel(s) français / quel oral enseigner, et comment tenir compte aussi bien des caractéristiques de l'oral, que de la variabilité, dans l'enseignement. Cette question étant valable bien entendu qu'on soit dans le domaine du français langue maternelle, langue étrangère ou langue seconde.

⁹⁹ Rédaction collective avec Agnès Tutin (LIDILEM), Solange Rossato (LIG), Hien Tran (GIPSA-LAB), Catherine David (AMU), et John Osborne (USMB-ISEFE).

3.2. APPREHENDER LA VARIABILITE DANS UNE PERSPECTIVE DIDACTIQUE

J'ai appréhendé la variabilité dans le cadre de tous mes projets de recherche : en arabe standard moderne à travers des interrogations liées à la variabilité inter- et intra-dialectale, ou inter- et intra-individuelle, ce qui a permis de mettre en valeur des éléments de stabilité linguistique au niveau de la structuration du système vocalique ; dans le projet « voix et reconnaissance du locuteur » à travers la variabilité de la dynamique de F0 et des trajectoires formantiques, ce qui a permis de mettre en lumière des stratégies individuelles de gestion de F0 et de la dynamique phonatoire ; en phonétique clinique, à travers la gestion des paramètres temporels dans l'interaction verbale.

La variabilité dans une perspective didactique est sans doute, curieusement, la moins explorée dans la littérature spécialisée, alors qu'elle revêt une importance considérable au-delà de considérations didactiques, et que les défis à relever sont nombreux pour les apprenants, les enseignants, les formateurs, les concepteurs, ainsi que plus généralement du point de vue de la politique linguistique relative à la diffusion « du » français comme langue d'enseignement et d'usage. Les recherches en FLE sont relativement récentes, et les multiples orientations qui émergent dans la littérature et en lien avec les pratiques pédagogiques sont tout à fait prometteuses.

Je voudrais pour ma part m'attarder sur quelques questions de recherche qui se sont nourries de mon expérience de terrain aussi bien dans le domaine de la coopération française à l'étranger, au Cambodge (1991-1992), en Egypte (1992-1996) et au Maroc (2007-2011), que dans le domaine de l'encadrement d'un centre de langue, en l'occurrence le CUEF de Grenoble. Ce va-et-vient entre la recherche, le secteur de la coopération éducative, linguistique et culturelle, et l'enseignement du FLE, me paraît très pertinent : de la même manière que l'enseignement et la recherche se nourrissent réciproquement, les actions de coopération française à l'étranger, qui relèvent du secteur de la politique linguistique et de la francophonie, sont susceptibles d'être utilement éclairées voire orientées par des considérations scientifiques. Et je n'ai pour ma part aucun tabou à considérer que la recherche peut avoir ce type d'applications, car je considère qu'il s'agit de la responsabilité sociétale des chercheurs que de faire bénéficier les décideurs des résultats de leurs travaux, d'autant que ces derniers émanent généralement en France d'une activité scientifique financée sur les deniers publics.

3.2.1. LA VARIABILITE A L'EPREUVE DE LA PRATIQUE PEDAGOGIQUE

3.2.1.1. Une expérience personnelle initiatique¹⁰⁰

Mon intérêt initial pour la variabilité sur le plan scientifique était impulsé par des questionnements relatifs à la relation entre processus de perception et de production, et en particulier la manière dont le système perceptif humain intégrait la variabilité inhérente au signal sonore (variabilité acoustique et phonétique) en vue d'accéder à l'invariance phonologique. Mes références étaient essentiellement constituées des travaux de Daniloff & Hammarberg, Fowler, Harmegnies, Landercy, Lindblom, Mac-Neilage, Sorin, Studdert-Kennedy, entre autres. J'optais pour une approche « systémique » inspirée par la Gestalttheorie permettant de retrouver une certaine « stabilité structurelle » au-delà de l'invariabilité segmentale, telle qu'en rendait compte par exemple l'analyse acoustique (formantique ou temporelle). Sachant que c'est la variation d'ordre diatopique, en l'occurrence relative à l'origine dialectale des locuteurs arabophones, qui m'intéressait initialement. Et j'étais aussi interpellée par des interrogations que je partageais sans doute avec les chercheurs qui travaillent sur la variabilité phonétique / phonologique. Je me retrouve par exemple totalement dans des questions telles que posées par Chevrot (2001) :

Que fait le locuteur quand il sélectionne une variante ? Sélectionne-t-il un segment phonique dans un mot ou un trait dans un segment phonique ?

(Chevrot, 2001 : 22)

Mon engagement scientifique et pédagogique dans le domaine de la didactique du FLE m'a amenée à une confrontation de terrain avec la variation sociolinguistique que je trouve rétrospectivement assez « cocasse », et qui a été pour moi à l'origine d'une interrogation qui me préoccupe depuis des années dans le domaine de la formation initiale et continue, à savoir « quel oral enseigner ? ». Je voudrais donc prendre le temps d'un « retour réflexif » détaillé.

Mon premier poste à l'étranger m'a amenée en Asie du Sud-Est, au début des années 1990, où j'enseignais le FLE dans une université locale. J'avais en charge un groupe d'étudiants débutants, auprès duquel j'assurais un volume horaire d'enseignement équivalent à une vingtaine d'heures hebdomadaires. L'un de mes collègues natif francophone de l'Hexagone, également enseignant de FLE, avait un accent régional très fortement prononcé. Il était évident

¹⁰⁰ L'interrogation quant à l'impact que possède l'expérience sur la production des connaissances (et réciproquement) me paraît fondamentale en didactique du FLE, et la *critique de la raison pure* de Kant (1787) un ouvrage à recommander à tous les chercheurs-praticiens.

pour chacun d'entre nous que notre propre prononciation constituait la référence à proposer aux apprenants. C'est là que j'ai pris conscience d'une part du poids de la norme dans la manière dont je m'étais moi-même appropriée la langue française, et d'autre part, de la nature de l'input à proposer à l'apprenant de FLE dans un contexte hétéroglotte.

Le français était pour moi à la base une langue étrangère : elle m'avait été inculquée à partir de l'âge de trois ans dans un contexte scolaire privé confessionnel français au Liban, avec des ouvrages destinés aux enfants français natifs¹⁰¹, et elle nous avait été transmise d'une manière extrêmement conventionnelle et normée, notamment sur le plan de la prononciation, car nos enseignants exigeaient de nous des productions orales dépouillées de tout ce qui était considéré comme caractéristique de la prononciation des Libanais francophones (le « r » roulé, les variations mélodiques importantes, etc...). Et ce conditionnement à la norme m'est apparu dans toute son ampleur lors de cette première expérience d'enseignante de FLE : j'étais d'autant plus troublée que je constatais que des enseignants francophones natifs avaient une autre norme que la mienne, nettement moins conventionnelle et plus proche du français « ordinaire » ; et surtout, que les apprenants du groupe de mon collègue s'approprièrent le français avec un accent régional presque aussi prononcé que celui de leur enseignant, sans que cela ne pose de problème particulier à quiconque. A la fin de l'année universitaire, chaque groupe d'étudiants avait une production orale conforme à celle qui constituait la référence pour l'enseignant.e qui les avait en charge : les apprenants de nos deux groupes ne se comprenaient pas vraiment, mais cela ne posait aucune difficulté vu qu'ils n'avaient pas besoin d'échanger entre eux dans cette langue qui leur était étrangère et qu'ils abandonnaient sitôt franchies les portes de l'université. En revanche nous échangeons souvent avec mon collègue sur la légitimité de la référence que nous proposons à nos apprenants. En sachant que nous étions d'accord sur un point : l'impossibilité pour un enseignant de forcer sa nature et de s'exprimer en continu et à l'oral avec un accent qui lui était étranger, pour satisfaire une quelconque exigence relative à une norme virtuelle qui constituerait la référence à enseigner. Comme l'indiquent en effet Detey et Racine (2012) :

En tout état de cause, et malgré leur formation pédagogique et linguistique, on peut bien se douter que les enseignants de français ne sont généralement pas bilingues – non standard hors classe et standard en classe, malgré un degré de surveillance du discours théoriquement accru, et que les apprenants s'alignent, comme peuvent le laisser penser les travaux sur la convergence phonétique en L1 (par exemple Nguyen et al., 2009), sur la variété à laquelle ils sont exposés (...). Ceci peut parfois conduire à certaines difficultés

¹⁰¹ Dans lesquels nous mémorisions « nos ancêtres les Gaulois » avec un esprit critique proche du néant.

didactiques lorsque les enseignants successifs ne présentent pas les mêmes caractéristiques, ou lorsque celles-ci ne coïncident pas avec les descriptions des ouvrages d'orthoépïe (ou les simples manuels) auxquels se réfèrent les apprenants.

(Detey & Racine, 2012 : 87)

Cette expérience m'a profondément marquée. Elle était venue réactiver à l'époque, avec un feed-back assez instructif et formateur pour l'enseignante néophyte que j'étais, des considérations théoriques sur la variabilité diatopique que j'avais appréhendée quelques années plus tôt, d'une manière théorique et totalement déconnectée de toute réalité pédagogique : j'avais en effet découvert lors de mes années d'études l'excellent ouvrage « *Les accents des Français* » de F. Carton, M. Rossi, D. Autesserre et P. Léon (1983), et son support audio qui présentait plusieurs variétés de français régional. L'objectif affiché par les auteurs à travers cette publication était le suivant :

On a beaucoup protesté – surtout dans les dix dernières années – contre la tyrannie d'une norme d'un français standard. Cette révolte contre un modèle « parisien », de la « bonne » société, participe à la fois d'une prise de conscience d'une linguistique qui se veut descriptive et d'une idéologie qui vise à redonner aux provinces la conscience de leur identité culturelle. Il s'agit donc (...) d'élargir les modèles connus, en montrant la grande diversité de prononciations régionales authentiques auxquelles on est sans cesse exposé quand on traverse la France. (...) L'étudiant étranger a tout intérêt à s'entraîner à reconnaître le français à travers les filtres des variantes régionales employés par un grand nombre de Français. Il peut être intéressant (...) de s'exercer aussi à identifier les variantes entendues.

(Carton et al., 1983 : 3)

Alors que Carton et ses coauteurs visaient essentiellement à former les étudiants aux variétés régionales, il m'avait paru évident rétrospectivement, à partir de ma propre expérience, que c'étaient les enseignants de FLE qui avaient besoin d'être formés en priorité. C'est ainsi que cette publication est devenue un support incontournable dans le cadre de toutes les formations initiales et continues que j'ai eu à assurer par la suite.

Deux décennies plus tard, en voici un bilan très synthétique.

Auprès des étudiants en formation initiale dans les cursus de didactique du FLE dans lesquels je suis intervenue (universités de Tours, Saint-Etienne, Grenoble), j'ai pu tout d'abord mesurer à quel point les étudiants français natifs étaient dans l'ignorance, non seulement des variétés

régionales du français, mais également des caractéristiques de leur propre français parlé. J'ai pu me rendre compte de l'influence des représentations et de l'imaginaire sur l'attribution de telle ou telle origine supposée. J'ai pu constater à quel point certaines productions régionales hexagonales étaient perçues comme « exotiques », ce qui entraînait des réponses qui pouvaient apparaître très surprenantes, car excessivement éloignées de la réalité, lorsqu'il s'agissait d'attribuer une origine linguistique ou culturelle aux locuteurs¹⁰². J'ai pu constater que certains échantillons régionaux avaient un taux de reconnaissance géographique quasi nul, quels qu'aient été les parcours et l'origine géographique des étudiants (sauf quelques rarissimes exceptions). Mais j'ai pu aussi mesurer à quel point l'auditeur pouvait réinterpréter des éléments d'information présents dans le signal sonore à l'aune de son vécu antérieur ou de son imaginaire, et à quel point des informations acoustiques identiques pouvaient générer des réponses perceptives très différentes en fonction de l'image mentale voire du « paysage sonore » inconscient de l'apprenant. C'est ainsi que depuis plus de 20 ans, des générations d'étudiants de Maîtrise puis de Master de FLE attribuent par exemple au locuteur alsacien¹⁰³ présentant les différentes variétés de vin alsacien, une origine aussi diverse que « africaine, asiatique, canadienne, australienne, américaine », et j'en passe, toute une variété d'identités géographiques, à l'exclusion de l'origine française et alsacienne¹⁰⁴. Les étudiants étaient en général parfaitement capables de justifier leurs choix par une interprétation à chaque fois spécifique des indices acoustiques, en faveur de leur jugement final. Pour ce qui est des étudiants de Master non natifs, cette expérience perceptive et culturelle était à chaque fois une découverte particulièrement instructive des variétés de français, et c'était aussi une excellente occasion d'enrichir et de diversifier les images mentales relatives aux différentes variétés de français. C'était enfin la possibilité d'impulser une réflexion croisée entre la sociolinguistique et la phonétique, notamment sur les représentations liées à la variation, et sur l'impact que cela pouvait avoir sur la future pratique professionnelle.

Si je détaille ces éléments, c'est que c'est de cette manière que j'ai commencé à appréhender la variation dans le domaine de la didactique du FLE, avant que ces préoccupations ne se transforment, pour certaines, en questions de recherche. Je dois aussi admettre que l'articulation entre la pratique pédagogique et la recherche m'a paru encore plus complexe à accomplir, car un gouffre sépare les « bonnes intentions » théoriques, de la réalité et des contraintes du terrain.

¹⁰² Rétrospectivement je regrette de ne pas avoir répertorié scrupuleusement toutes les réponses obtenues au fil du temps.

¹⁰³ Carton et al., 1983, p.14. *C'est le riesling...*

¹⁰⁴ A quelques très rares exceptions près, d'étudiants alsaciens, ou ayant reconnu l'une ou l'autre des variétés de vin évoquées.

Il ne suffit pas en effet de décréter que la variation doit être prise en compte dans l'enseignement du FLE. Il me semble même que c'est une conviction relativement bien partagée, si j'en crois ma propre expérience auprès des quelques centaines de futurs enseignants de FLE potentiels que j'ai contribué à former dans le cadre de leur formation initiale en France.

Les enseignants en formation continue que j'ai rencontrés dans le cadre de multiples séminaires à l'étranger, notamment les étrangers qui avaient « investi » du temps et de l'énergie cognitive pour apprendre le français des manuels de FLE ou des œuvres littéraires, étaient sans doute pour certains nettement plus « conservateurs¹⁰⁵ », mais cette tendance était nuancée par le pragmatisme de beaucoup d'entre eux, tout à fait conscients de la nécessité d'intégrer la variabilité dans leurs enseignements de manière à mieux accompagner les apprenants dans leur future intégration culturelle auprès de natifs, tout en se sentant relativement démunis par rapport aux ressources et aux dispositifs didactiques à mettre en oeuvre.

Le paradoxe est que la dimension sociolinguistique de l'apprentissage du français par des apprenants non natifs est une préoccupation ancienne en didactique du FLE, comme j'ai déjà eu l'occasion de l'évoquer. Le CECRL n'est peut-être pas allé assez loin dans son engagement par rapport à l'apprenant comme « acteur social » ayant à accomplir des tâches langagières et non langagières : il est en effet incongru de lire dans la première mouture du CECRL (2001 : 95) la liste de descripteurs relatifs à la « correction¹⁰⁶ sociolinguistique » ; on se dit qu'il y a un pas que les concepteurs ont hésité à franchir en associant là deux termes plutôt antagonistes. En effet si l'on veut être cohérent et aller au bout de la réflexion, on devrait plutôt se positionner actuellement, dans le domaine de la didactique du FLE, dans un courant méthodologique nécessairement variationniste qui devrait valoriser la maîtrise de la variation sociolinguistique chez l'apprenant, à l'exemple de la position de Regan (1996), et valoriser ainsi le concept de valeurs partagés dans l'appropriation d'une LE :

The aim of the L2 learner is to be able to function, as much as possible, as a member of a speech community. Being a member of a speech community implies an intimate knowledge of the dialect of that community. In Labov's approach to sociolinguistics, the speech community is built on a shared grammar and shared norms, and a member of a speech community can be seen as one who recognizes dialectal elements for that specific community where an outsider does not. Therefore, the L2 learner, who wishes to integrate

¹⁰⁵ Cet aspect mériterait d'être infirmé ou confirmé par une recherche de grande ampleur.

¹⁰⁶ Souligné par moi-même. Cette expression semble avoir disparu de la réédition du CECRL de 2018, mais le terme « correction » y est très régulièrement utilisé (correction grammaticale notamment).

into the second language community, must also learn about sociolinguistic community speech norms in the target language.

(Regan, 1996 : 177)

3.2.1.2. Formaliser des questions de recherche émanant de la pratique pédagogique

Sous quel angle appréhender donc la variabilité dans des projets de recherche en didactique du FLE ? Deux orientations m'ont paru envisageables, selon que l'on explore (1) l'interlangue des apprenants en tant que « *dialecte idiosyncrasique* » (Corder, 1971) qui rend compte de la variété de langue spécifique à l'apprenant et de son évolution dans le processus d'appropriation linguistique ; ou (2) la variation sociolinguistique qui rend compte de l'appropriation des conditions d'usage de la langue et de la capacité qu'a l'apprenant à manier, autant sur le volet production que perception, des formes différentes en fonction de paramètres externes spécifiques. Ces deux axes peuvent être intimement liés, et je rejoins en cela Mougeon et al. (2002) pour qui :

Il y a un recoupement partiel entre l'objet d'étude de la recherche sur la variabilité des interlangues et celui des études sur l'appropriation de la variation sociolinguistique. (...) On peut s'attendre à ce que (...) la recherche sur l'appropriation de la variation sociolinguistique profite des acquis des études sur la variabilité des interlangues (ou, d'une façon plus générale, de la recherche en ALS) pour : i) affiner ses objectifs de recherche (choix des variables linguistiques, des types d'apprenants, etc.) ; ii) expliquer pourquoi les apprenants s'approprient certaines variantes plus facilement que d'autres ; iii) pourquoi ils conservent des variantes non natives dans leur interlangue, etc.

(Mougeon et al., 2002 : 4)

En vue de rendre compte de mon propre positionnement scientifique, je vais aborder quelques questions de recherche dans ce qui suit :

- La variabilité observée dans les productions des apprenants : de quoi est-elle le signe et quels en sont les facteurs ?
- Les dispositifs didactiques d'enseignement de la variation sociolinguistique en vue de son appropriation par les apprenants.

Je veillerai à les illustrer par des projets scientifiques personnels passés ou en cours, mais également par des interrogations émanant de ma pratique professionnelle en cas de besoin.

3.2.2. LA VARIABILITE DANS LES PRODUCTIONS DES APPRENANTS : PROJETS EN COURS

Il peut paraître inopportun de commencer par aborder la variabilité dans les productions des apprenants, avant même d'aborder la question des dispositifs didactiques de son enseignement. En effet, l'output est très fortement conditionné par l'input auquel le locuteur est exposé (Chevrot, 2001 ; Mougeon et al., 2002 ; Tyne, 2012, entre autres).

La recherche sur le rôle de l'input institutionnel nous permet de mieux comprendre pourquoi les apprenants de FL2 avancés ne s'approprient que médiocrement la variation sociolinguistique. En effet, on a vu que le français des enseignants et des auteurs de manuels offraient aux apprenants un modèle linguistique fortement standardisé, qui ne permet guère à ces derniers d'acquérir un répertoire sociolinguistique proche de celui des locuteurs de FL1. Ceci concerne : 1) l'éventail des variantes ; 11) leur fréquence ; 111) le respect des contraintes extra-linguistiques qui pèsent sur leur emploi.

(Mougeon et al., 2002 : 23)

Mais je voudrais rester cohérente par rapport aux étapes que j'ai moi-même suivies dans mes propres recherches, car elles conditionnent fortement la manière dont j'ai abordé ces questions. Comme je l'ai évoqué dans le chapitre précédent¹⁰⁷, ma première entrée dans la variabilité dans des projets de recherche en didactique du FLE s'est faite à travers le prisme global de l'interlangue, et plus particulièrement des erreurs des apprenants. Mais j'ai procédé à cette approche sous deux angles qui me paraissaient complémentaires :

- D'un côté, l'analyse de la manière dont le système linguistique de la langue cible se construit progressivement chez l'apprenant ; on est donc là dans la « variabilité de l'interlangue » telle qu'évoquée dans la littérature ; mes travaux sur les erreurs des apprenants arabophones, qui constituent l'un des volets du projet IPFC-Arabe, se situent dans ce cadre-là.
- De l'autre côté, la manière dont la perception de la réalisation de certaines formes dans la langue cible pourrait rendre compte de la variation sociolinguistique diatopique : comme illustration de cette orientation de recherche, l'autre volet d'IPFC-Arabe que je souhaite explorer, à savoir l'identification des origines géodialectales des locuteurs arabophones, ou

¹⁰⁷ Voir la section 2.4.

encore dans un tout autre cadre, un projet collectif en cours d'élaboration sur les accents et leurs perceptions (IP-CAFES¹⁰⁸) que j'évoquerai plus loin.

Ces deux orientations, variabilité de l'interlangue et variation sociolinguistique, ne me semblent pas antinomiques, et tout l'intérêt d'un projet tel que IPFC-Arabe par exemple, réside dans la possibilité de mener des explorations croisées à partir d'un corpus unique multi-tâches. Cependant, le croisement entre la prise en compte de la variabilité de l'interlangue, et l'analyse de la variation sociolinguistique, peut avoir certaines limites, voire induire certaines « tensions » méthodologiques ou théoriques. Par exemple, dans le premier cas, on est amené à définir et décrire ce qu'est une *forme réussie* dans la production des apprenants, ce qui, dans une perspective sociolinguistique, peut être interprété comme une approche normative ; mais cela fait partie intégrante aussi du processus d'enseignement / apprentissage d'une LE, que de définir les limites de la variabilité, et d'identifier dans la mesure du possible les seuils d'acceptabilité des formes produites. Plusieurs questions se sont ainsi posées à moi :

- Comment décider de ce qu'est une forme réussie ? En fonction de quels critères ce choix se fait ? Comment aborder le seuil d'acceptabilité des formes observées ?
- Comment appréhender parallèlement la variation diatopique dans la production des apprenants ?

3.2.2.1. L'entrée par l'interlangue et les erreurs

Une première question se pose quant à la prise en compte des erreurs sous l'angle de la variabilité. Je ne suis pas encore dans la « variation » dans une acception sociolinguistique : je suis sensible aux propos de Chevrot qui s'interroge (2001) – sur l'orthographe, certes, mais la question est assez transposable à l'oral me semble-t-il – pour savoir si « *les erreurs d'orthographe sont des variations* » (Chevrot, *Op. Cit.*, 180) et qui conclut en proposant de :

Distinguer ce qu'on nomme habituellement « erreur » et ce qu'on nomme « variation », deux types de fluctuations qui partagent de nombreuses autres caractéristiques.

(Chevrot, 2001 : 182)

¹⁰⁸ En collaboration avec Alice Henderson et Dan Frost du LIDILEM, et Radek Skarnitzl de l'Institut de phonétique de Prague.

Contrairement à l'écrit, dans lequel le relevé et l'analyse des formes soulève nettement moins de difficultés et est moins sujet à des débats « inter-juges » compte tenu de la nature des données, et du fait que les altérations formelles sont *visibles*¹⁰⁹, le relevé et l'analyse des formes réussies à l'oral sont des opérations tributaires d'un processus d'interprétation non « transparent ». La subjectivité (Berrier, 1991) est une dimension qui mérite des études approfondies. Des observations issues de la pratique pédagogique, et qui mériteraient d'être confirmées dans le cadre de protocoles de recherche rigoureux, vont aussi dans le sens d'une influence contextuelle importante sur la détermination des formes réussies / non réussies par les enseignants¹¹⁰ : intuitivement, un enseignant est conscient du fait que l'appréciation d'une production orale X peut être influencée par les performances d'un apprenant X-1 ou X-2. Intuitivement, on sait qu'un temps de déconditionnement perceptif est nécessaire pour éviter d'être trop influencé par telle production et être mieux à même d'apprécier telle autre. Le relevé des erreurs phonétiques / phonologiques débute par une étape perceptive auditive, or on sait à quel point le processus de perception est éminemment individuel, il est étroitement conditionné par le vécu langagier et sonore des individus (Lhote a très bien formalisé cela dans *l'approche paysagiste de l'oral*), mais aussi par les normes de référence implicites des auditeurs (enseignants ou non), ce qui peut se traduire par des attitudes d'écoute spécifiques et par une sensibilité plus ou moins importante à certains faits sonores. Il ne faut pas non plus négliger l'impact perceptif des zones d'instabilité acoustique et articulatoire, qui peut entraîner des difficultés importantes (voire des obstacles) à l'identification des segments réalisés, et rendre impossible toute interprétation, en dehors d'une analyse acoustique fine. En outre, les représentations des enseignants sont à prendre en compte d'une manière beaucoup plus systématique qu'elles ne l'ont été jusque-là, que ce soit à travers leurs pratiques pédagogiques, leur formation initiale et continue, ou les dispositifs d'évaluation mis en place.

Je reviens sur le rôle de l'analyse acoustique, qui est à appréhender avec précaution. Le recours à l'analyse expérimentale est bien sûr un outil précieux, mais dans une perspective didactique, il ne faut pas lui accorder plus d'importance qu'elle n'en a réellement, et il faut bien être conscient de ses limites. L'analyse expérimentale ne permet pas nécessairement de trancher dans un sens ou dans l'autre par rapport à ce qu'est une forme réussie ou non, et dans tous les cas, elle doit être utilisée d'une manière complémentaire à la perception de l'échantillon sonore, pour être en mesure d'être exploitée efficacement. Pour illustrer cela, observons les

¹⁰⁹ Même si certaines sont sans doute difficilement interprétables.

¹¹⁰ Ce sont en effet les enseignants qui sont les premiers concernés par le relevé et l'analyse des formes réussies / non réussies.

représentations acoustiques de quelques extraits du corpus IPFC-Arabe (Figure 13) : si la variation de la proportion de voisement de la tenue des consonnes occlusives initiales [b] et [d] (voir Abou Haidar, 2018) est plus ou moins importante, les tracés seuls ne sont pas en mesure de nous informer sur l'unité perçue comme non conforme, puisque d'autres indices que la proportion de voisement sur la tenue contribuent à la perception de ce trait. Sachant également que la variation est inhérente à la production orale y compris des natifs dans leur langue maternelle, que la loi du moindre effort peut être à l'origine de phénomènes de variation très importants dont la manifestation acoustique peut être très visible, mais que compte tenu du contexte, de la distribution, de la nature de l'échange, cela n'a pas forcément d'impact sur la qualité de l'interaction. Il est donc important pour les enseignants de FLE d'être en mesure de nuancer les écarts par rapport à une « norme idéale » : ils ne sont pas forcément tous en effet à interpréter comme étant des erreurs dans une acception strictement linguistique.

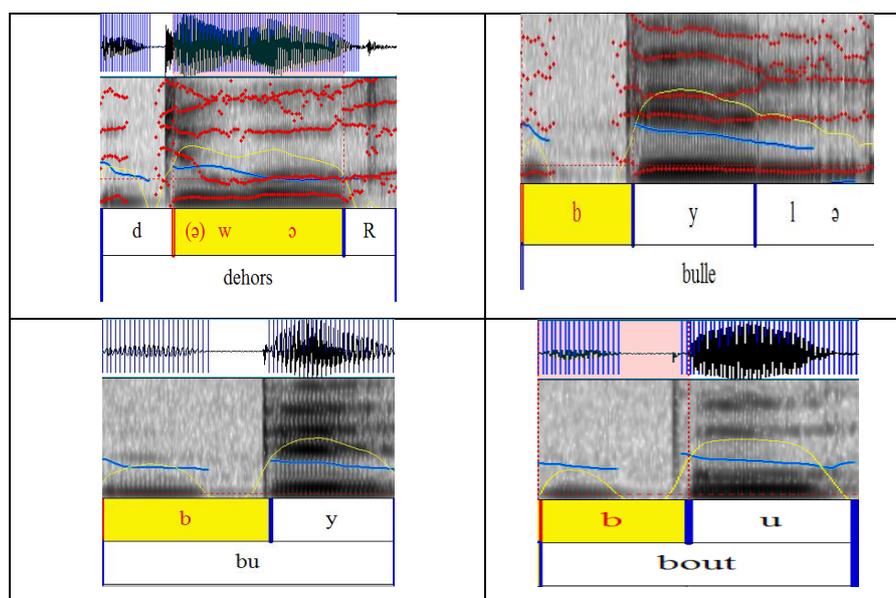


FIGURE 13 – Représentations spectrographiques extraites du corpus IPFC-Arabe, illustrant le phénomène de voisement des occlusives sonores chez des locutrices syriennes (Abou Haidar, 2018)

3.2.2.2. La variation sociolinguistique chez l'apprenant de FLE

Partant de la variabilité et des caractéristiques de l'interlangue, l'analyse de certaines formes présentes dans la production orale des apprenants peut permettre une transition vers la variation sociolinguistique. De plus en plus de recherches sont menées dans cette perspective : ce sont par exemple des travaux qui explorent le maniement de la particule de négation *ne* (Mougeon et al., 2002 ; Regan, 1996...), ou bien les phénomènes de liaison (Chevrot et al., 2013 ; Harnois-

Delpiano, 2016 ; Harnois-Delpiano & al., 2012 ; Racine & Detey, 2016), ou encore la réalisation du schwa (Nouveau, 2012 ; Racine et al., 2016...). Les principales questions qui traversent ces travaux sont en général le degré de maîtrise des variantes sociolinguistiques par les apprenants, en fonction de leur niveau de langue dans certains cas (apprenants avancés ou non), des contextes de leur appropriation (immersion, contexte hétéroglotte ou homoglotte...), des conditions de leur apparition, des manifestations de leur réalisation, et des formes réussies ou non réussies de cette variation sociolinguistique. Pour ma part, deux orientations m'intéressent plus particulièrement, relatives à la variation diatopique :

- la variation en FLE en tant que marqueur potentiel de l'origine géodialectale des apprenants arabophones,
- l'impact d'un « accent étranger » présent chez l'enseignant ou chez des pairs apprenants, dans un contexte académique.

a. La variation diatopique (1) : marqueur d'identité géodialectale ? Projet en cours.

Je retrouve ici l'une de mes premières préoccupations de recherche (*variabilité et invariance dans le système vocalique de l'arabe standard moderne* chez des locuteurs arabophones de multiples origines dialectales), mais transposée à l'apprentissage du FLE par des apprenants arabophones, dans le cadre du projet IPFC-Arabe. En effet¹¹¹, comme je l'ai déjà évoqué, la variation géodialectale est avérée sur le plan linguistique dans le monde arabophone, même si le champ de la recherche dans le cadre d'études systématiques et exhaustives a besoin de s'étoffer. De plus en plus d'auteurs se penchent sur la variété des réalisations phonétiques en ASM en fonction des aires géodialectales (Ammar et al., 2014 ; Embarki, 2008 ; Znagui, 1995). A signaler l'excellente synthèse d'Embarki¹¹² sur les variantes consonantiques et vocaliques attestées dans les différentes zones géodialectales en fonction de facteurs sociologiques :

¹¹¹ Ce qui suit est la synthèse de deux communications sous format powerpoint, non publiées, dans le cadre des journées IPFC 2017 (Abou Haidar, 2017), et FLORAL 2018 (Abou Haidar, 2018).

¹¹² Même si je n'adhère pas du tout pour ma part à la catégorisation sociologique adoptée par l'auteur et à la terminologie 'bédouins nomades / sédentaires / citadins' qui ne me semble pas rendre compte d'une manière neutre et non négativement connotée, des divisions sociologiques de l'ensemble des populations arabophones.

Tableau n° 1 : réalisations de l'occlusive uvulaire /q/, des interdentes fricatives /t̤, d̤, d̤/ et organisation du système vocalique en fonction des divisions géo-sociologiques (selon la littérature).

Division géographique/ sociologique	Arabique	Mésopotamien	Levantin	Égyptien	Maghrébin
bédouins nomades	ğ-ğ, t̤, d̤, d̤, ī, ū, ē, ō, ā, i, u, a	ğ, t̤, d̤, d̤, ī, ū, ē, ō, ā, i, u, a	k, t̤, d̤, d̤, ī, ū, ē, ō, ā, i, u, a	g, s, z, z̤, ī, ū, ē, ō, ā, i, u, e, o, a	g, t̤, d̤, d̤, ī, ū, ā, i, u, a, ə
bédouins sédentaires	ğ-ğ, t̤, d̤, d̤, ī, ū, ē, ō, ā, i, u, a	g, t̤, d̤, d̤, ī, ū, ē, ō, ā, i, u, a	k-g, t̤, d̤, d̤, ī, ū, ē, ō, ā, i, u, a	k, s, z, z̤, ī, ū, ē, ō, ā, i, u, e, o, a	g, t̤, d̤, d̤, ī, ū, ā, i, u, a, ə
citadins	ğ-ğ, t̤, d̤, d̤, ī, ū, ē, ō, ā, i, u, a	q, t̤, d̤, d̤, ī, ū, ē, ō, ā, i, u, a	ʔ, t-s, d-z, d̤-z̤, ī, ū, ē, ō, ā, i, u, a	' , s, z, z̤, ī, ū, ē, ō, ā, i, u, e, o, a	q, t̤, d̤, d̤, ī, ū, ā, i, u, a, ə

TABLEAU 4 – Variantes « géodialectales et sociologiques » répertoriées par Embarki (2008 : 592)

L'identification géodialectale, et l'un de ses corollaires, la distance géodialectale, qui sont des concepts qui demandent à être précisés, décrits et confirmés par des études spécifiques pour l'arabe, sont-ils opérationnels et transférables *dans les productions des apprenants arabophones en FLE* ? Une solide intuition de locutrice native, partagée par d'autres locuteurs arabophones, mais qui demande à être confirmée par des tests perceptifs, accompagne cette interrogation : le fait qu'il soit possible, dans certains contextes, de reconnaître l'origine géodialectale de certains locuteurs lorsqu'ils s'expriment en français, langue étrangère. L'exemple le plus frappant est le /p/ et sa réalisation la plus fréquente en [b] par des apprenants syriens de FLE ; ou encore la réalisation de la fricative glottale sonore [h] chez des locuteurs libanais, résultat d'une confusion d'ordre grapho-phonologique dans des unités avec un « h » aspiré en position initiale absolue ; ou bien la voyelle /y/ qui a tendance à être réalisée [i] chez les locuteurs maghrébins, alors que les locuteurs levantins auraient une préférence pour [u] ; ou encore la réalisation d'une affriquée de type [dʒ] au lieu de /z/ par des locuteurs de la Péninsule Arabique ; ou enfin, pour finir avec ces quelques exemples illustratifs, l'accentuation initiale de mot chez les locuteurs levantins ou pénultième chez les locuteurs maghrébins. Bien entendu, il n'est pas question de suggérer qu'un seul et unique phénomène permette la reconnaissance de l'origine dialectale, il y a sans doute un faisceau de traits ou de faits linguistiques qui contribuent à cette reconnaissance et dont il faut éclairer le poids perceptif.

Pour clarifier la question de l'identification de l'origine géodialectale des apprenants arabophones à travers leur production orale en FLE, il faut pouvoir se baser :

- d'une part sur des tests perceptifs effectués auprès d'auditeurs arabophones natifs de plusieurs zones géodialectales ;
- d'autre part, sur des descriptions relatives aux phénomènes de variabilité et d'invariance dans la langue maternelle et en ASM, qui constituent le répertoire langagier quasi incontournable de la majorité des locuteurs arabophones scolarisés dans le monde arabe.

Les questions de recherche qui m'intéressent sont donc les suivantes :

- Le passage de la langue maternelle et de la langue de scolarisation, l'arabe standard moderne, vers le français, permet-il de retrouver des indices pertinents pour la distinction acoustique et perceptive géo-dialectale des apprenants arabophones en FLE ?
- Les concepts de distance géodialectale, continuum linguistique, frontière géodialectale, sont-ils parallèlement opérationnels en FLE et en arabe, pour les apprenants arabophones ?

Ces interrogations ont des prolongements en dialectologie arabe, et justifient encore plus le projet ANSOLVAR que j'ai présenté précédemment¹¹³.

b. La variation diatopique (2) : les accents des apprenants – Projet en cours

Cet intérêt pour la variation dans un contexte d'enseignement/apprentissage du FLE m'a amenée à répondre favorablement à une sollicitation de la part de mes collègues Alice Henderson et Dan Frost (LIDILEM), pour participer à un projet de recherche collectif avec Radek Skarnitzl de l'Institut de Phonétique de Prague, sur le « non native speech » ou « l'accent » en contexte académique.

L'accent, c'est la caractéristique de l'autre groupe. Le concept est lié à celui de l'étrangeté, de là souvent sa connotation dépréciative. (...) Aux accents sont attachés une foule de préjugés ; en général défavorables d'un groupe à l'autre (...). Les accents font partie de la culture linguistique – et de la culture au sens large – et leur étude s'en trouve amplement justifiée dès qu'on veut dépasser le stade primaire de l'apprentissage d'une langue.

(Carton et al., 1983 : 3)

Le projet mis en place, IP-CAFES, pour « InterPhonologie – Tchèque, Arabe, Français, English, Spanish », articule des thématiques explorées d'une part par Henderson et Skarnitzl

¹¹³ Se reporter au paragraphe 2.4.1., page 87.

sur la perception du « non native speech » (Volin, Skarnitzl, & Henderson, 2018), et d'autre part par Frost sur les indices de proéminence syllabique en anglais et en français (Frost, 2011). Je trouverais particulièrement intéressant de considérer le volet perceptif (traitement cognitif des informations perçues, jugements et stéréotypes, attitudes et croyances, compréhensibilité) chez les apprenants confrontés, aussi bien chez leurs enseignants que chez des pairs, à des formes et des modèles ne correspondant pas à leur cadre de référence. Les questions de départ de ce projet collectif sont les suivantes :

- Quels sont les jugements des locuteurs apprenants sur leurs propres productions de « non native speaker » ? Quelle est leur relation aux normes de prononciation ?
- Quels sont leurs jugements sur les productions de leurs enseignants « non native speaker » ?
- Quel est l'impact de certains indices acoustiques sur la perception et les jugements rendus, concernant le « non native speaker » ?

Le modèle perceptif paysagiste de Lhote, qui considère par ailleurs avec Llorca que « *apprendre une langue, c'est changer de comportement* » (Lhote & Llorca, 2001 : 160), peut trouver ici des prolongements intéressants. Et comme l'écrit très justement Carette, « *l'auditeur est un être apprenant, psychologique, social/culturel, dans un état variable physique, cognitif, affectif* » (Carette, 2001 : 128).

3.2.3. LES DISPOSITIFS DIDACTIQUES D'ENSEIGNEMENT DE LA VARIATION SOCIOLINGUISTIQUE : PERSPECTIVES DE RECHERCHE

Weber a publié en 2006 un article dans lequel se reconnaîtraient de nombreux apprenants : « *Pourquoi les Français ne parlent-ils pas comme je l'ai appris ?* » dans lequel elle alerte en des termes assez forts sur le décalage entre les besoins des apprenants et les modèles qui leur sont présentés :

Les usages et les discours ordinaires évoluent et sont peu légitimés dans les pratiques de classe. L'héritage des modèles du passé pèse lourd et la linguistique moderne qui a dominé le 20^e siècle depuis Ferdinand de Saussure est le plus souvent une linguistique sans voix. Malgré l'évolution des travaux de sociolinguistique sur les parlers par le biais des corpus oraux, les parlers vivants sont timidement abordés et on s'aperçoit que les modèles du passé se concentrent durablement dans les pratiques scolaires. (...) Mais dans les dispositifs de formation et à l'intérieur de l'enseignement/apprentissage du FE, la diversité est-elle pensée ou plutôt est-

on en mesure de la penser ? C'est ce pan obscur du caractère peu « formel et structuré » de la didactique de l'oral qui mérite d'être interrogé pour réduire le climat de tension et d'inconfort et parfois de bricolages exploratoires improvisés.

(Weber, 2006)

Même si la tradition et le conservatisme auxquels Weber fait référence sont à prendre en compte, je pense qu'une multiplicité de facteurs doit être évoquée.

La formation initiale des enseignants est à interroger, même si elle évolue lentement. Les compétences linguistiques et sociolinguistiques de certains enseignants non natifs exerçant en contexte hétéroglotte sont également à questionner : il arrive souvent que les enseignants de FLE n'aient pas validé le niveau C1 du CECRL, ce qui peut poser des difficultés quant à la compréhension et l'explicitation, à des fins didactiques, des variétés de langue.

Cette question en amène une autre : le contexte d'apprentissage, homoglotte ou hétéroglotte. Un apprenant en milieu homoglotte est confronté au quotidien à la variation sociolinguistique, au français « ordinaire », voire à différentes variétés en fonction des situations de communication. Dans un tel contexte d'apprentissage, il ne suffit absolument pas de pouvoir « établir un contact social de base en utilisant les formes de politesse les plus élémentaires (...) « merci », « s'il vous plaît », « excusez-moi » » (CECRL, 2001 : 95). Dès les premiers contacts avec la langue dans un contexte homoglotte, un apprenant peut être confronté à des formes telles que [wɛ] pour « oui », [ʃepa] pour « je ne sais pas », [tela] pour « tu es là ? », [atut] pour « à tout (à l'heure) », [sjødam] pour « messieurs dames » dans un commerce quelconque, etc... Et il faut que l'apprenant soit en mesure de comprendre ces formes, en vue d'interagir avec ses interlocuteurs, et de les utiliser dans un contexte approprié. Je nuancerais donc les propos de Paternostro (2014) pour qui :

La norme est le premier input pour des apprenants de FLE, et reste souvent la seule actualisation de la langue à laquelle ils ont accès.

(Paternostro, 2014 : 107)

En milieu homoglotte, cette description n'est pas conforme à la réalité : l'apprenant est en contact avec la langue avant même son entrée dans la classe. Il baigne dans les sonorités de la langue avant même d'y être confronté d'un point de vue didactique. S'il s'agit d'un étudiant de centre de langue, il a déjà suivi tout un parcours (arrivée dans le pays, formalités administratives) qui l'a mis en contact avec du français plus ou moins ordinaire, plus ou moins

formel, mélangé dans quelques cas avec de l'anglais ou une autre langue. Si l'apprenant est dans une structure universitaire, il est en contact réceptif quotidien avec des natifs ou des non natifs usagers de la langue. Le contact avec la langue française de la salle de classe n'est donc pas le premier. Si l'apprenant vit en France ou dans un pays francophone, ses démarches quotidiennes, commerciales, administratives, de santé, d'études, sont effectuées à l'aide de la langue française. La langue ordinaire est donc la langue de premier contact : les mimiques, les attitudes, la distance interpersonnelle, les gestes, l'intonation, la structure prosodique, tout y est en réception. Ce sont donc ces aspects qu'il serait intéressant d'intégrer à la base dans l'enseignement. Même si on peut aussi faire confiance à l'apprenant, qui peut extrapoler à partir d'une situation de bain linguistique, et devenir performant au moins en réception de la variation. Par ailleurs, même dans la salle de classe, les besoins peuvent varier d'un groupe à l'autre, et les contenus d'enseignement avec. Mon expérience de directrice du CUEF de Grenoble m'a confrontée à cette réalité-là aussi, certaines demandes ciblant clairement le français « du quotidien ».

Quant à la situation de l'apprenant en contexte hétéroglotte, elle est bien sûre très différente, mais là encore, il faut être prudent et nuancé. Peut-on considérer que les modèles sonores proposés par les supports d'enseignement du FLE à l'étranger soient représentatifs de « la » norme, à supposer que celle-ci existe et qu'elle ne soit pas une « *vue de l'esprit* » (Galazzi, 2005) ? Je ne le pense pas. Les apprenants sont confrontés à trois types d'input au moins. Le premier input est constitué du modèle proposé par l'enseignant, que celui-ci soit natif du français ou d'une autre langue. Là encore, je pense ne pas trop me tromper en affirmant qu'aucun enseignant ne s'exprime comme un manuel de FLE, ne serait-ce qu'au niveau prosodique, qui est vraiment le parent pauvre des supports audio des manuels de FLE, avec des formes intonatives très éloignées de la réalité des usages, que ce soit dans des situations formelles ou non. Il ne faut pas sous-estimer l'importance du modèle proposé par l'enseignant, qui constitue sans doute l'input de référence, avec ses rituels et tics langagiers, ses modalités d'intervention didactique (questions, remarques...), les relances, les modalités d'animation et d'organisation de la classe, etc... : il est scruté et mémorisé et sans doute mentalement mimé par les apprenants. Il me semble aussi important à noter que lorsque l'enseignant est natif d'une langue autre que le français, et en particulier lorsqu'il partage la même langue source que les apprenants, on peut observer des variations non natives communes aux enseignants et aux apprenants, ce qui peut créer une certaine connivence propice aux apprentissages.

Les autres inputs sont constitués principalement des échantillons sonores supports des manuels, de l'écrit oralisé le plus généralement, qui constitue une variété figée déconnectée des usages

standard(isés) ou de référence ; on a aussi très souvent des écrits littéraires oralisés (poèmes, textes littéraires), ce qui explique que beaucoup d'apprenants de FLE soient réputés « parler comme les livres ».

Mais il faut aussi tenir compte du fait que, avec la révolution numérique, une diversité de variétés d'oraux est accessible à l'apprenant et à l'enseignant. Les enseignants basés à l'étranger ont souvent recours aux plateformes électroniques pédagogiques mises à leur disposition ou conçues comme supports d'enseignement, par exemple TV5 Monde ou IFProfs¹¹⁴. Voici ce qu'écrit un enseignant soudanais de FLE, I. Yousif, sur le site de l'ARLAP¹¹⁵, dans le cadre d'une réflexion sur *les variations familières du français en classe* et sur les attentes des apprenants :

A de multiples occasions, nous avons remarqué que la sensibilisation aux divers niveaux de langue du français – notamment aux variations familières – suscitait l'enthousiasme de l'apprenant, content de s'éloigner pour un temps d'un registre standard dont il perçoit le caractère normatif. Interrogés sur le sujet, nombre de mes collègues font le même constat : la demande de l'apprenant en matière de « français contemporain » est d'autant plus forte qu'en dehors de la salle de classe (en contexte francophone) ou via la télévision et internet, il entend une langue assez éloignée de celle qu'il apprend et qui fait la part belle au registre familier, voire à d'étranges mixités. Toutefois, aborder le registre familier en classe de langue n'est pas sans risque (....). Se pose (...) la question de savoir comment enseigner une telle multitude...

(Idris Yousif, 2015)

On est là très loin des situations figées souvent évoquées dans la littérature : l'apprenant de FLE en contexte hétéroglotte n'est pas forcément dans un face-à-face exclusif avec la norme proposée par le manuel, qui plus est à l'ère de la mondialisation numérique. Beaucoup d'enseignants bousculent les codes, ils sont imaginatifs et curieux et sont dans l'initiative. Et ce sont moins les modèles sonores de la variation, que la formation initiale et continue des enseignants, qui sont à revoir.

3.2.3.1. Quelles fonctions pour la variation dans l'enseignement du FLE ?

¹¹⁴ <https://www.ifprofs.org/> Réseau conçu par l'Institut français et présenté comme « Le réseau social de l'éducation en français », qui comptait 20.886 membres au 22 septembre 2018, partageant des ressources pédagogiques ou méthodologiques.

¹¹⁵ <https://arlap.hypotheses.org/5077> Consulté le 22/08/2018

Cette question pourrait également être formulée d'une autre manière : quelle(s) variété(s) enseigner et dans quelle finalité ? Vaste débat, qui occupera encore longtemps les didacticiens, les praticiens, les chercheurs, les concepteurs de manuels, les directeurs de centres de langues, les décideurs, et j'en passe ! Ce qui me semble intéressant à mettre en lumière, c'est que grâce à la multiplicité des recherches en didactique à visée sociolinguistique, nous passons très progressivement d'une question au singulier (*quel français enseigner ?*) à un pluriel (*quels français*) qui intègre d'emblée la diversité, même s'il reste encore beaucoup à faire.

Il me paraît évident, à la suite des nombreux auteurs que j'ai évoqués précédemment, que la question n'est pas de savoir *s'il faut* enseigner la variation mais quelles fonctions de la variation prendre en compte, et pour quelles finalités. Quoiqu'il en soit :

L'enseignant ne peut ignorer la valorisation des usages et la distinction entre usages socialement ou stylistiquement marqués, et le problème est plus aigu en FLE qu'en FLM, car l'apprenant ne dispose pas de références sociales externes (ou plutôt, il a à se les construire).

(Gadet, 2001 : 66)

a. *Une fonction phonologique intégrative*

La prise en compte de la variation en classe de langue est une étape indispensable dans le cadre de l'apprentissage du système phonologique de la langue cible, et permet à l'apprenant d'intégrer la variabilité acoustique inhérente au signal de parole, et la variabilité articuloire inter- et intra-individuelle. Racine (2017) en résume parfaitement l'intérêt :

La catégorisation phonologique est (...) un processus psycholinguistique complexe, basé sur des indices acoustiques qui sont variables, mais qui doivent au final correspondre à un seul phonème de la langue cible. L'idée de cet entraînement, en perception, par le biais de voix multiples, est donc qu'en exposant les apprenants à des exemplaires diversifiés en termes d'indices acoustiques (par exemple des réalisations de /r/ avec plus ou moins de friction, plus ou moins de sonorité, etc.), cela leur permet de construire une catégorie phonologique, pour un phonème donné, plus riche et de mieux en délimiter les frontières.

b. *Une fonction véhiculaire à redynamiser*

Enseigne-t-on le français « tel qu'il est parlé » (Detey et al., 2010 ; Weber, 2013) de nos jours ? Rien n'est moins sûr, même si les situations sont extrêmement variables selon les contextes, les lieux, les contraintes institutionnelles.... Tel qu'il est parlé par qui ? Dans quel contexte ? Dans quel lieu ? Vastes débats. Une observation minutieuse des manuels de FLE nous amène au constat suivant : avant même d'aborder la variation, un fossé demeure entre l'oral pédagogique des méthodes, que ce soit en réception à travers les supports audio des CD, ou en production à travers les activités et exercices proposés, et l'oral « ordinaire », « dont chacun est porteur dans son fonctionnement quotidien, dans le minimum de surveillance sociale : la langue de tous les jours » (Gadet, 1997 : 13). L'oral des manuels permet difficilement de remplir la fonction « véhiculaire » dont a besoin l'apprenant :

Dans le monde actuel, la mission de l'enseignant de langue étrangère sera précisément (...) de doter ses élèves de systèmes à fonction véhiculaire. Le succès de ce que certains ont appelé « la vague communicative » est la traduction pédagogique de cette prise de conscience (...): une langue véhiculaire ne répond pas aux mêmes besoins qu'une langue maternelle et ce n'est donc pas la langue parlée par les natifs qui doit constituer la seule référence pour définir les finalités de l'enseignement d'une langue étrangère. Ceci implique par conséquent que soient repensés les objectifs et les contenus d'enseignement conçus (...) comme un ensemble d'outils permettant, le plus rapidement possible, les échanges entre locuteurs de langues différentes.

(Dabène, 1994 : 57)

Les propos de Dabène qui datent de 1994 nous interpellent encore par leur actualité. Les modèles sonores proposés par les manuels marquent généralement par leur manque de spontanéité et leur caractère figé :

- a. Les *formes prosodiques* sont souvent très artificielles, alors qu'il s'agit d'une véritable charpente de la parole¹¹⁷, et alors même que les éléments de la « *grammaire de*

¹¹⁶ Table ronde coordonnée par M.-C. Jamet, *La phonétique en didactique du FLE : modèles, activités, évaluation*, Repères DoRiF n°12 – Les z'oraus – les français parlés entre sons et discours – Coordonné par Enrica Galazzi et Marie-Christine Jamet, DoRiF Università, Rome juillet 2017

http://www.dorif.it/ezine/ezine_articles.php?art_id=344 Consulté le 23/09/2018

¹¹⁷ Quelques rares exceptions sont à noter, par exemple la méthode *Plaisir des sons* (Kaneman-Pougatch et Pedoya-Guimbretière, parue aux éditions Didier-Hatier en 1989) qui reste pour moi un modèle encore inégalé sur le plan de la prosodie et de la qualité vocale pour ce qui est des éditions sous format papier (non numérique).

l'intonation » (Morel & Danon-Boileau, 1998) commencent à être bien connus, et les spécificités rythmiques et intonatives bien décrites.

- b. La *qualité vocale* des locuteurs représentés dans les échantillons audio est marquée par une certaine affectation, une « application » qu'on ne trouve même pas dans des situations très formelles ; on présente aux apprenants des inputs bien éloignés des usages futurs de la langue.
- c. Les caractéristiques phoniques du français parlé (quelle que soit la variété envisagée) sont en général soit absentes, soit non prises en considération dans une démarche systématique et structurée : les liaisons, les enchaînements, la gestion du schwa (maintien ou chute), les concaténations de consonnes, les phénomènes d'assimilation consonantique et d'harmonisation vocalique, les hésitations, les répétitions, les pauses sonores (« euh », « eh », « ahm », ...) pour ne citer que les faits les plus visibles et audibles.
- d. Les phénomènes d'ordre morpho-syntaxique propres à l'oral commencent à être relativement bien décrits dans la littérature : voir entre autres Peytard (1970), qui faisait déjà référence à la « grammaire de l'oral », Blanche-Benveniste (2000), Koch & Oesterreicher, (2001), Rossi-Gensane (2010), Weber (2013) parmi de nombreux auteurs. Or ces phénomènes demeurent en général ignorés dans les pratiques pédagogiques, et dans les rares cas où ils sont présents, ils ne font généralement pas l'objet d'un enseignement explicite.

Bien entendu, il ne faut pas sous-estimer la difficulté pour les enseignants de FLE d'avoir à leur disposition des descriptions systématiques didactisées de tous les phénomènes listés ci-dessus. Mais de plus en plus de ressources existent, que ce soit les corpus oraux évoqués précédemment ou les possibilités offertes par le web, et il faut que les concepteurs s'en emparent. Mais on ne peut pas nier l'existence de difficultés de circulation entre les connaissances acquises dans le cadre de recherches linguistiques et sociolinguistiques sur l'oral en français, et la conception de matériels didactiques.

c. Une fonction stylistique à (ré)intégrer

Même si la variation commence à être présente dans certaines méthodes, elle l'est à des doses extrêmement faibles qui permettent à peine un début de sensibilisation à quelques rares phénomènes, les finalités n'étant pas une appropriation dans le cadre d'un enseignement systématisé, global, et ciblé. En voici quelques exemples pour illustrer mes propos. La méthode

Nouveau Rond-Point 1 A1-A2¹¹⁸ présente des échantillons de locuteurs non natifs de niveau A1-A2 avec un accent « étranger » relativement bien marqué, mais le but n'est pas d'explorer la variation diatopique. Les phénomènes de variation stylistique non plus ne sont pas clairement ciblés, même si certains éléments mériteraient qu'on s'y attarde : le manuel propose par exemple au sein d'une même activité [ʒəmapɛl] ou [sɛləpɔməje] comme modèle unique (alors que les deux formes – avec ou sans schwa – pourraient être présentées d'une manière concomitante). Dans certains rares échantillons, les deux formes sont présentes mais aucune exploitation n'est proposée, on se demande si cela n'est pas dû au hasard (p.ex. dans l'activité sur le plurilinguisme en France, Nouveau Rond Point A1-A2 (2012 : 38) : on a aussi bien [ɔ̃spɑɪl] que [ɔ̃səpɑɪl], [ʃfɛ] ou [ʒəfɛ], mais ces formes sont concomitantes avec la réalisation systématique de liaisons facultatives – [ʃpøtapɔãdɔ] ou [mɛzɛla] – ce qui produit une curieuse impression auditive due au mélange des niveaux de langue dans un très court échantillon. Le Nouvel Edito¹¹⁹ propose également quelques très rares faits caractéristiques de l'oral comme par exemple la chute du schwa dans la particule de négation *ne* [ʒəntə] tout en proposant dans le même échantillon sonore la forme [midiedəmi] avec le maintien du schwa. Quelques rares publications proposent des activités en réception ciblant explicitement la variation : tel est le cas d'Abry et Chalaron dans le manuel complémentaire *La grammaire des premiers temps – A1-A2*¹²⁰ avec une activité d'écoute de formes « familières / standards » mettant en lumière la chute du schwa (« *T'es dans l'train* », « *j'fais des études de méd'cine* » « *j'vais bien* »...) (p. 21) ou une information sur la chute totale de la particule de négation *ne* ou partielle avec la chute du schwa (p. 108) (« *Tu pars pas sans moi* » « *Tu n'pars pas sans moi* »).

Ces quelques tentatives, certes louables, restent insuffisantes au regard de la complexité du domaine. Comme l'écrit Paternostro (2014) :

La variation stylistique est le plus souvent abordée à partir d'exemples lexicaux, domaine dans lequel le changement de registre semble plus évident, car chaque item semble renvoyer à un style : argent/fric (...). La variation phonétique est complexe à définir et à enseigner, et difficile à assigner à un registre. (...). Les traits phonétiques ne peuvent (...) pas être immédiatement associés à un style de parole ou à une hiérarchie sociale. Ils sont plutôt à situer sur un continuum, et fonctionnent par cumul selon des paramètres

¹¹⁸ C. Flumian, J. Labascoule, C. Lause, C. Royer, 2012, Editions Maison des langues.

¹¹⁹ M. Heu, M. Abou-Samra, M. Perrard, C. Pinson, 2012, Editions Didier.

¹²⁰ La troisième édition a paru en 2014 aux éditions PUG.

complexes (...). C'est leur combinaison et leur fréquence dans une situation – et non un trait isolé – qui créent un accent ou un style.

(Paternostro, 2014 : 108)

Il est donc nécessaire de *ré*intégrer cette dimension stylistique qui a bien été présente, il faut le rappeler, dans les fondements même de l'approche verbo-tonale de correction phonétique, avant de disparaître progressivement des dispositifs d'enseignement : la thèse de doctorat que Petar Guberina avait soutenue en 1939 à la Sorbonne, et qui était intitulée *Valeur logique et valeur stylistique des propositions complexes*, insistait sur la dimension prosodique et kynésique dans l'organisation et l'apprentissage des langues. Généralement cette dimension demeure cantonnée à la MVT, ou bien elle est introduite d'une manière individuelle par des formateurs convaincus, alors qu'elle devrait être un des fondements de l'enseignement et de l'apprentissage en FLE.

d. Une fonction identitaire bien présente

A l'exemple de beaucoup d'enseignants, je pourrais raconter mille anecdotes vécues au fil de ma carrière sur la dimension identitaire de la variation, j'en retiendrai deux pour illustrer ce point. Dans le cadre de mes fonctions d'attachée de coopération pour le français, j'avais eu la chance de rencontrer Salah Stétié, un éminent intellectuel libanais, écrivain, poète, diplomate, francophile accompli. Il s'exprimait dans un français châtié, mais roulait les « r » comme de nombreux Libanais. Dans un aparté que j'ai eu avec lui sur une impressionnante et très longue carrière qui l'a amené à parcourir le monde, il me déclare le plus naturellement du monde que le lien le plus intime qu'il tenait à conserver, car il le rattachait à sa « libanéité », c'était son « r » roulé. Ne pas rouler le « r », cela aurait été trahir ses origines. Ce propos avait trouvé à l'époque chez moi une résonance intime de locutrice native de l'arabe libanais : je sais à quel point de nombreux Libanais¹²¹ se mettent à rouler les « r » en présence de compatriotes, pour éviter l'étiquette de « snobisme » ou de « superficialité ». Cette dimension identitaire est explorée de plus en plus en sociophonétique, pour les parlars « jeunes » ou « de banlieue »¹²², et mériterait des développements plus larges dans des contextes d'appropriation en langue étrangère ou seconde.

¹²¹ Je ne déroge pas à cette règle. Dans une perspective variationniste, une étude sur les représentations et les réalisations du /r/ dans la population libanaise serait particulièrement riche.

¹²² On peut citer le développement des recherches en sociophonétique avec Maria Candea, Suszanna Fagyal, Cyril Trimaille, ...

La variation dans une perspective didactique ne peut pas être déconnectée de cette dimension identitaire bien au contraire. Ce qui signifie qu'enseigner et apprendre une langue doit également permettre de faire prendre conscience à l'apprenant (et à l'enseignant) de la dimension identitaire, affective, émotionnelle, qui se rattache à l'appropriation de la langue cible, et qui conditionne même le processus d'appropriation.

Les représentations liées à la norme et aux variations peuvent à cet égard être éclairantes (Molinari, 2008). J'ai de mon côté effectué une enquête dont les résultats sont en cours d'exploitation¹²³, auprès d'apprenants et d'enseignants non natifs, basés en France ou à l'étranger, et la variation orale est mise en avant à travers des propos¹²⁴ tels que : *les accents sont une richesse – la variété des prononciations d'une langue fait partie de la réalité – on a tous un accent – l'accent c'est souvent inévitable et tout à fait normal, et je pense que parfois différents accents me donnent une variété d'informations concernant le locuteur – c'est un signe d'identité en quelque sorte – c'est un signe d'originalité.*

e. Valoriser « Le français dans l'espace francophone¹²⁵ » et au-delà : fonction décentralisatrice

Intégrer la francophonie dans sa diversité d'une manière explicite, en allégeant le côté « franco-centré » des modèles proposés, correspond à une réalité qu'il est impossible de continuer à nier au XXI^{ème} siècle. Bien entendu, il s'agit d'une question éminemment politique, mais quel est le dispositif de diffusion d'une langue et d'une culture qui ne réponde pas à des exigences de politique linguistique, économique et culturelle ? Cela irait dans le sens d'un enseignement engagé en faveur de la diversité linguistique et culturelle, qui est prôné dans le cadre du CECRL, qui correspond aussi à l'éducation interculturelle défendue par le Conseil de l'Europe et l'UNESCO, mais qui est très rarement mis en œuvre dans les méthodes de FLE. Cela faciliterait sans doute une meilleure identification et une meilleure appropriation des contenus d'enseignement et des modèles linguistiques et culturels proposés dans les manuels, par les enseignants en contexte hétéroglotte. Cela valoriserait également les usages réels de la francophonie dans le monde, et pourrait contribuer à alléger la domination symbolique d'une variété de français hexagonal comme facteur de distinction sociale, économique et culturelle (Castellotti, 2018). Ces objectifs pourraient être facilités par les grands corpus oraux ayant opté

¹²³ Ces résultats n'ont pas encore été publiés.

¹²⁴ Ceux que je cite émanent de locuteurs originaires d'une dizaine de pays en Europe, en Afrique ou en Asie.

¹²⁵ Je me permets d'emprunter le titre de l'ouvrage publié en 1993 sous la direction de Didier de Robillard et Michel Beniamino aux éditions Champion.

pour une multiplicité de points de collecte, et c'est une finalité affichée par exemple par les fondateurs du projet PFC :

Décrire la prononciation du français dans sa diversité géographique, sociale et stylistique (...). Poursuivre le travail de description entrepris depuis au moins un siècle par tous les spécialistes de la communication parlée pour (1) fournir une meilleure image du français parlé dans son unité et sa diversité ; (2) mettre à l'épreuve les modèles phonologiques et phonétiques sur le plan synchronique et diachronique ; (...) (4) permettre la conservation d'une partie importante du patrimoine linguistique des espaces francophones du monde (...) ; (5) encourager un renouvellement des données et des analyses pour l'enseignement du français.

(Source : site web du projet PFC, présentation, 2008)¹²⁶

Je pense aussi que la prise en compte des « formes de surface » telles qu'elles sont évoquées par Castellotti (Castellotti, 2017) n'est pas incompatible avec une approche sociolinguistique de l'appropriation de la variation avec ses dimensions identitaire et culturelle, bien au contraire : ce sont ces formes de surface qui sont les plus immédiatement perçues dans un échange et qui conditionnent les représentations qu'ont les auditeurs par rapport aux locuteurs et à leur légitimité.

En outre, cette décentration culturelle pourrait aussi apporter des bénéfices d'ordre cognitif, comme le précise Racine (2017)¹²⁷ pour qui l'exposition des apprenants à des modèles variés « *produits par des locuteurs de différentes régions de la francophonie (...) permettra [à l'apprenant] de construire une nouvelle catégorie phonologique plus vaste, plus stable* ».

3.2.3.2. Quelles préconisations didactiques ?

Compte tenu de ce qui précède, je voudrais insister pour commencer sur le fait que je suis consciente des craintes que peuvent inspirer les changements profonds, de la lourdeur des dispositifs à mettre en place, et des résistances qui ne manqueraient pas d'émerger chez les différents acteurs du processus didactique. Il ne s'agit pas non plus de porter des jugements contreproductifs et clivants sur « la norme » telle qu'elle est appréhendée de nos jours par beaucoup d'acteurs du FLE, et qui est un héritage historique qu'il est impossible pour un enseignant ou un chercheur de balayer d'un revers de la main. Intégrer la variation, cela revient pour moi à se positionner par rapport à une référence, quelle qu'elle soit. Depuis le *français*

¹²⁶ https://www.projet-pfc.net/wp-content/uploads/2008/11/PFC_1.pdf [consulté le 23/09/2018].

¹²⁷ Voir note 111 p.139.

fondamental (Gougenheim et al., 1956) au *Niveau-Seuil* (Coste et al., 1976), en passant par le français *standard* (Léon, 1966), le français *contemporain* de Fernand Carton (Carton, 1974), le français *standardisé* de Francis Carton et al. (1983 : 5), pour arriver au français *de référence* que retiennent Detey, Lyche, et Durand (Detey et al., 2010), les débats autour de la ou des normes de référence pour l'oral (et de la terminologie qui l'accompagne) sont vifs et récurrents. Il n'est pas question de passer d'un extrême à l'autre mais de procéder en conscience et en méthode.

Il ne s'agit pas de refuser toute norme – aucune société ne s'en passe – mais bien d'en surveiller la construction par l'analyse scientifique, et de comprendre l'activité normative, c'est-à-dire de la modifier, comme un secteur de la pratique sociale moins innocent qu'il n'y paraît.

(Rey, 1972 : 26)

Pour éviter de se laisser piéger par le débat sur les normes et la variation, je pense qu'on peut utilement changer de focus, et procéder à une centration sur l'apprenant. Quel est l'impact de l'intégration de la variation sociolinguistique dans le cadre du processus d'appropriation langagière d'une LE ? Les questions posées par Tarone (2007), qui propose une approche dans laquelle cognition et sociolinguistique sont articulées, me paraissent pertinentes :

There is currently a good deal of interest in models and theories of SLA¹²⁸ that explicitly take social context into account. These models and theories view the learner as a social being whose cognitive processing of the L2 is affected by social interactions and social relationships with others, including those others who provide L2 input and corrective feedback. (...) What is the link between social factors and cognition? (...) How does the learner's perception of social factors affect acquisition of specific linguistic forms over time? (...) the field of sociolinguistics, which focuses on the interaction of social factors, attention, and linguistic forms, is an important resource for the field of SLA.

(Tarone, 2007 : 840)

Les questions posées par Tarone me paraissent pertinentes dans la mesure où se pose aussi en filigrane la question de l'engagement de l'apprenant en tant qu'acteur social, ce qui est un des principes de base de l'approche actionnelle. L'intérêt d'une telle approche est aussi de prendre

¹²⁸ Second language acquisition.

en compte l'affectivité et la motivation, mais aussi plus profondément, le sens que revêt l'apprentissage d'une LE pour le sujet¹²⁹. C'est sans doute aussi cela qui ressort à travers la déception des apprenants (et des enseignants) lorsqu'ils s'expriment sur le décalage entre la variété enseignée et apprise, et les variétés auxquelles ils sont exposés dans un contexte extra-scolaire. Cette approche n'est pas incompatible avec une réflexion sur la norme. Je trouverais intéressant de développer chez l'apprenant une réflexion sur la « conscience normative » (Dabène, 1994 : 101), c'est-à-dire « l'idée que se fait (un sujet) des formes correctes, acceptables, d'une langue » (*Ibid.*). Je pars du postulat que la « conscience normative » existe chez tous les individus, aussi bien par rapport à leur répertoire langagier (langues d'usage) que par rapport aux langues cibles / enseignées. On peut par ailleurs poser l'hypothèse que cette conscience normative serait plus développée ou plus forte ou plus contraignante selon les cultures, cet aspect reste à explorer par des études spécifiques. Le rapport à la norme langagière est sans doute aussi différent selon les cultures, ce qui est également à approfondir. Cette question pourrait donc être explicitement posée comme objet de recherche, mais aussi d'enseignement dans un contexte d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère.

A partir de là, quelles variétés proposer à l'apprenant, en réception et en production ? Il est nécessaire qu'il y ait une ouverture sur le plan réceptif au français dans ses multiples variétés : sensibiliser les apprenants au français dans ses variétés canadiennes, françaises, belges, suisses, marocaines, maliennes, etc.... L'apprenant doit-il maîtriser en production ces variétés ? Le débat peut se poser. Que fait l'apprenant avec la langue ? Quelle est la légitimité de l'appropriation (à des fins d'usage) de telle ou telle variété ? Si la sensibilisation aux variétés est importante sur le plan culturel et dans une fonction de décentration, le contexte d'apprentissage prime, ainsi que les éléments propres à ce contexte. On ne forme pas un apprenant à un accent X s'il doit utiliser la langue dans un environnement Y. Il ne faut pas oublier la dimension identitaire de la variation, et s'inspirer utilement en cela du cas des natifs, qui peuvent jongler entre plusieurs variétés en fonction des contextes. Jongler entre différentes variétés diastratiques est une nécessité. Jongler entre différentes variétés diatopiques est une incongruité. Quel serait l'intérêt de faire maîtriser à un apprenant étranger, des subtilités et des transitions que ne maîtrise pas le natif ?

¹²⁹ Je pense à une anecdote qui avait été rapportée par Lhote dans l'un de ses séminaires de recherche dans les années 1980 : dans un groupe d'étudiants étrangers à qui il était proposé une activité basée sur « l'auto-stop », une étudiante asiatique était en situation de blocage total. A l'issue de l'activité – qu'elle n'a pas été en capacité de réaliser – celle-ci justifie son refus par le fait que dans son pays, faire de l'auto-stop était impensable. Donc là on est tout à fait dans les « obstacles culturels de l'apprentissage », pour reprendre un titre d'ouvrage de Gilles Verbunt (1994).

3.2.4. CONCLUSION

L'élargissement de ma réflexion et la prise en compte d'éléments d'ordre sociolinguistique, identitaire et interculturel, dans l'enseignement et l'apprentissage du FLE va m'amener à poser les bases de ce qui pourrait constituer un « modèle phonétique holistique » pour l'apprentissage de l'oral, sur lequel je reviendrai dans la dernière partie de ce chapitre.

3.3. DE LA PAROLE A L'ORALITE

3.3.1. EVOLUTION CONCEPTUELLE

Le va-et-vient entre plusieurs domaines de référence a entraîné de fait un élargissement et une complexification du focus sur mon principal objet d'étude. A ce stade de la rédaction, je mesure tout le chemin conceptuel que j'ai parcouru : étant partie à la base d'une approche de la parole strictement saussurienne, c'est l'analyse *physique* du signal de parole qui a ensuite focalisé toute mon attention, dans le cadre de la *science de la parole*,

qui s'intéresse à la manière dont les sons du langage sont produits, transmis, perçus par les sujets parlants.

(CALLIOPE, 1989 : 12)

Certes nous avons là une définition « pointue » et un peu réductrice, en ce qu'elle considère les sons, et non pas le *flux* de parole, comme objet d'étude. N'y aurait-il pas déjà un malentendu originel ? Le succès de la phonétique comme science des *sons* de la parole, n'aurait-il pas finalement déplacé le focus par rapport à l'objet *dans sa globalité*, c'est-à-dire l'oral ?

La découverte de la réalité physique qui se cachait derrière les lettres avait fait croire aux linguistes qu'en étudiant la substance sonore on arriverait à expliquer les causes des changements. Les appareils avaient fait naître d'immenses espoirs : on attendait de cet impressionnant déploiement de moyens mécaniques la solution des problèmes des lois phonétiques et de l'évolution des phonèmes.

(Galazzi, 2008 : 12)

Non seulement ce « déploiement de moyens » évoqué par Galazzi n'a pas permis de résoudre les problèmes auxquels les linguistes étaient confrontés, mais il a peut-être détourné l'attention du fait que la parole ne se résume pas à un simple signal physique, la structure physique en étant une des multiples composantes ; cela a peut-être aussi retardé la prise de conscience de la

part des phonéticiens, de l'impact que pouvaient avoir les facteurs contextuels, culturels et identitaires, sur la structure physique du signal de parole. Car la prise en compte de facteurs de variation (contextuels, stylistiques, etc...) a permis de mettre en lumière leur impact sur la structure acoustique du signal de parole, comme en témoigne par exemple la figure ci-après qui présente « *les modifications subies par le triangle vocalique (en espagnol) sous l'effet du changement de style de parole (Huet & Harmegnies, 2000 ; Huet, Harmegnies & Poch, 2001 ; Poch, Delvaux, Huet & Harmegnies, 2003) » (Harmegnies & al., 2005) :*

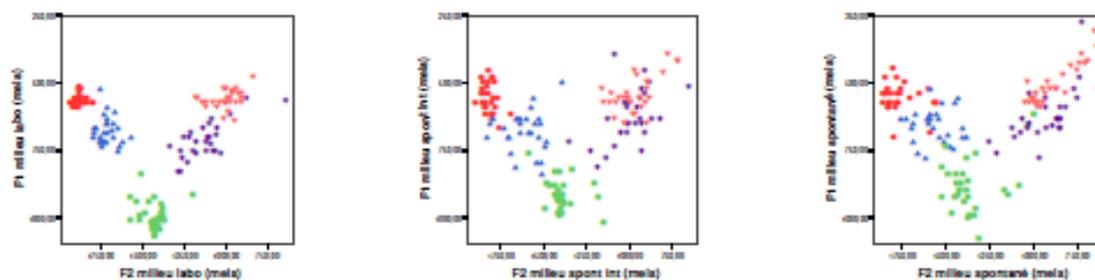


Figure 2: fréquences formantiques (en mels) des réalisations de voyelles de l'espagnol péninsulaire par un hispanophone natif. A gauche, en situation de lecture de liste de mots, au centre en situation de communication avec un interlocuteur hétéroglotte, à droite en situation de conversation spontanée avec un interlocuteur homoglote. Dans les trois cas, les voyelles proviennent des mêmes mots.

FIGURE 14 – Illustration de l'impact de la variation stylistique sur le triangle vocalique en espagnol (Harmegnies & al, 2005 : 301)

Une recontextualisation à travers la prise en compte de la dimension historique me semble à ce stade importante en ce qu'elle permet d'éclairer, en retour, ce que la phonétique doit à la didactique, et de solliciter des éclairages permettant d'arriver au bout du cheminement intellectuel à travers l'oralité conçue dans une approche holistique.

3.3.2. CE QUE LA PHONÉTIQUE DOIT A LA DIDACTIQUE

Enrica Galazzi (2005) met en lumière le rôle des « phonéticiens-pédagogues » dans l'émergence historique de la phonétique comme « discipline autonome » :

Passionnés par l'étude des langues, largement polyglottes, ayant pratiqué l'enseignement, souvent intéressés à la rééducation des malentendants, les phonéticiens classiques (Jespersen, Passy, Vietor, Sweet...) ont vécu la découverte de la réalité sonore dans ses composantes physiologiques d'abord, acoustiques ensuite, et ils ont participé à la naissance de la phonétique en tant que discipline autonome. (...) On doit (...) reconnaître aux phonéticiens-pédagogues le mérite d'avoir donné une réalité « scientifique »

à la parole tout en engageant un processus de réévaluation de l'oral dans l'enseignement des langues.

(Galazzi, 2005 : 21)

La redécouverte des travaux de ces « phonéticiens-pédagogues », les principes défendus par eux dès le XIX^e siècle, à savoir la primauté de la parole sur l'écrit, l'importance de la variation, de la gestuelle, la prise de conscience de la nécessité de décrire la grammaire du français parlé, tout cela a fortement contribué à la dynamique qui a accompagné la naissance et la consolidation de la phonétique. Mais on va assister à des clivages disciplinaires qui vont s'installer progressivement, qui ne sont pas nécessairement le fait de « guerres d'écoles » comment on peut l'observer souvent au sein des différentes disciplines, mais qui sont peut-être dus aussi au fait que cette jeune discipline était en cours de structuration que ça soit sur le plan des cadres épistémologiques que des domaines, niveaux et objets d'analyse, ou encore des outils scientifiques d'exploration, et qu'un siècle d'évolution, cela reste tout de même relativement jeune pour qu'une discipline arrive à réaliser un syncrétisme harmonieux, compte tenu notamment de sa position de « discipline-carrefour ». Il ne faut pas oublier non plus que la didactique des langues, de son côté, va prendre son envol et son autonomie par rapport à la linguistique. Seul le courant verbo-tonal réussira finalement à préserver cette synthèse originelle entre la didactique et la phonétique, et à s'engager pour une approche globale au-delà de l'assemblage des sons :

La MVT s'efforce de tenir compte de tous les ingrédients de l'acte de communication. La parole n'est pas uniquement constituée par l'assemblage des sons organisés ; elle est une production du corps. La participation corporelle, les rythmes et les intonations accompagnant spontanément les gestes et les mimiques sont des paramètres essentiels dans l'apprentissage de la parole. C'est vrai en langue maternelle, c'est tout aussi important en langue étrangère.

(Billières, 2005b : 76)

Cela dit, l'évolution des cadres de référence en didactique du FLE, l'ouverture disciplinaire à l'ethnographie et à la psycholinguistique, plus récemment aux sciences cognitives, ainsi que l'introduction de nouveaux apports (ou la revalorisation d'anciens apports¹³⁰) permettent d'infléchir les recherches et de modeler progressivement, en l'étoffant, l'objet d'étude.

¹³⁰ L'approche paysagiste en est un exemple sur lequel je reviendrai.

Tout d'abord, et comme je l'ai dit et écrit à plusieurs reprises, on prend de plus en plus conscience en didactique que « *l'oral engage la face, au sens propre et figuré* » (Abou Haidar, 2016). L'action d'oraliser amène l'apprenant à « *relever un défi de nature très intime* » (Abou Haidar, à venir). C'est probablement la seule dimension de la langue dans laquelle l'objet d'attention est constitué d'organes qui possèdent autant de fonctions : respiratoire, digestive, identitaire. Aucune autre dimension ne requiert un engagement corporel aussi important et aussi actif de la part de l'apprenant : la bouche, les lèvres, la langue, les maxillaires, les joues, les yeux, les oreilles, le nez, le maintien corporel, focalisent l'attention de l'apprenant et de l'enseignant, et il faut être conscient des dimensions psychologique et culturelle de cet engagement afin de mieux les appréhender dans le cadre de l'apprentissage : il faut faire en sorte que cela ne constitue pas un frein à l'apprentissage, mais plutôt un moteur.

Une ouverture transdisciplinaire complémentaire vient consolider la prise en compte de ces éléments : les recherches sur les émotions dans l'apprentissage font une (ré)apparition timide dans le domaine de la didactique du FLE depuis quelques années, alors même que les promoteurs de la méthode verbo-tonale ont été de vrais précurseurs en focalisant dès les années 1960 sur l'importance d'utiliser des énoncés suscitant des émotions positives et plus généralement chargés d'affect, pour rendre l'apprentissage attractif et plaisant, et motiver l'apprenant. Llorca avait aussi repris dans ses travaux cette dimension en l'approfondissant : dans ses recherches sur la mémoire sensorielle que j'ai évoquées plus haut, elle montre comment les énoncés chargés d'affectivité sont susceptibles d'être mieux mémorisés que des énoncés neutres, en se basant sur l'articulation entre la dimension intonative, la dimension sensori-motrice, et la dimension cognitive. Plus généralement, les corrélats acoustiques des émotions sont explorés depuis des décennies (voir Scherer, 1986 ; Williams & Stevens, 1972), que ce soit en production ou en réception. Gratier, quant à elle, introduit un facteur intéressant dans ses travaux : l'appartenance culturelle, qu'elle a explorée dans sa recherche doctorale (Gratier, 2001) dans la relation mère-enfant, à travers une étude comparée entre une cohorte mère-enfant autochtone et une cohorte mère-enfant migrante, d'où il ressort que l'insécurité de certaines mères migrantes se traduit dans la structuration rythmique de l'interaction qu'elles ont avec leurs enfants.

Cette notion d'appartenance me paraît fondamentale : on peut émettre l'hypothèse que l'insécurité et l'angoisse induites chez certains apprenants par l'étrangeté de la langue à acquérir, et qui prend corps dans nous-mêmes à travers l'oralisation, sont susceptibles de créer des blocages à l'apprentissage. De ce fait, on peut aussi postuler que l'insécurité et l'angoisse pourraient être atténuées par la composante qui est le plus à même d'agir d'une manière efficace

mais relativement inconsciente sur le bien-être et la sécurisation de l'apprenant, et par conséquent faciliter le processus d'apprentissage : la composante prosodique dans son ensemble. Pas n'importe laquelle et pas n'importe comment : il faut passer par l'intermédiaire de l'intonation et du rythme pour susciter des émotions positives, accorder la priorité à la musicalité de la parole et de la voix, pour stimuler l'affect afin d'optimiser les capacités cognitives. Il faut valoriser la « musicalité » de la parole et de la voix, de la même manière qu'on sait que la musique peut avoir un impact certain sur le mental de l'individu, positif ou négatif d'ailleurs. L'industrie cinématographique l'a bien compris, faisons-en un objet d'étude et un support didactisable à part entière. Renard et Guebrina ont traité de ces questions il y a des décennies, mais on peine à en voir la généralisation. L'apprenant doit se sentir « sécure » dans la LE, il faut donc être en mesure de favoriser une familiarisation, une appropriation, une habitude, perceptives et cognitives, de manière à remplacer le sentiment d'étrangeté par un sentiment de familiarité, d'identité (dans l'acception « mêmété » si j'ose ce néologisme), propice à un apprentissage sécure.

En totale imbrication avec la structure prosodique, la dimension kinésique est aussi importante à prendre en compte : Calbris, Montredon, Llorca, Tellier, et bien d'autres ont bien montré l'importance de la gestuelle dans l'activité de communication. Llorca met en avant en plus le « *senti corporel* » (Llorca, 2003) et insiste sur la nécessaire articulation entre macro et micro-motricité. Ses travaux (recherches ou vidéos¹³¹ mises à disposition sur internet) montrent comment la macro-motricité corporelle opère un contrôle particulièrement étroit sur la micro-motricité phonatoire, ce qui permet de cibler des faits prosodiques divers, tels que l'accentuation syllabique, la structure rythmique, les mouvements intonatifs, etc., de manière indirecte mais particulièrement efficace, à travers des activités de classe portant en apparence sur la macro-motricité corporelle.

On le voit bien, tout est donc imbriqué, et on peut émettre l'hypothèse que la prosodie (en particulier l'intonation et le rythme, mais ce ne sont peut-être pas les seuls faits prosodiques à être concernés), les mouvements corporels, les émotions et les capacités cognitives sont intrinsèquement liés. Et évoquer le plaisir dans l'apprentissage n'est peut-être pas aussi farfelu ni original qu'on pourrait le croire : cela peut avoir un impact réel sur l'action d'apprendre la dimension phonique d'une langue étrangère et toutes les dimensions qui s'y rattachent.

¹³¹ <https://www.youtube.com/channel/UC5DZSgd6KGXUcLK93quMrAA> [consulté le 23/09/2018].

Etablir les réseaux de ressemblances et de différences entre des phénomènes acoustiques objectivement différents mais considérés par une communauté linguistique tantôt comme identiques, tantôt comme similaires ; maîtriser les règles d'assemblage de ces sons en groupes syllabiques, accentuels, ou moraiques ; user à bon escient des paramètres suprasegmentaux qu'une langue laisse libres pour marquer des contrastes, assumer une fonction syntaxique ou encore paralinguistique ; adapter le traitement de la matière phonique aux conditions matérielles, sociologiques, culturelles, régionales de la communication... autant d'attitudes élémentaires dont aucun locuteur ne peut se passer dans l'exercice le plus élémentaire de toute activité de communication à l'oral.

(Harmegnies et al., 2005 : 279)

Au-delà des sciences du langage, j'irais donc jusqu'à dire que la phonétique pourrait être ainsi (re)positionnée plus fortement dans le champ des sciences *humaines et sociales*, à travers la prise en compte de l'impact de l'environnement, des faits sociaux, de l'état psychologique de l'individu, sur l'activité de communication orale. Et c'est sans doute cette appréhension du locuteur dans sa globalité qui amène certains auteurs à introduire en didactique du FLE le concept d'*oralité*, conçue comme :

Une mise en acte d'un long processus psycho-socio-linguistico-physiologique, qui s'accompagne d'une émission et/ou d'une réception sonore faisant usage d'organes vocaux et auditifs (...). L'acte verbal à proprement parler est un acte organisé, destiné à produire de la parole. Cet acte n'est (...) pas seulement le fruit de commandes motrices, il sollicite les capacités cognitives, affectives, expressives ainsi que les éléments comportementaux qui font qu'un échange parlé participe à des fonctions sociales et culturelles très élaborées.

(Lhote, 2001 : 448)

Et l'évolution entre les concepts d'oral et d'oralité est très nette pour les auteurs qui se penchent sur ces concepts. Avec Lhote et Amrani, nous avons été amenés à nous positionner sur cette question lorsque le débat sur l'utilisation des TICE en classe de FLE a commencé à s'installer durablement dans le champ, et il nous semblait que le concept « d'oral » était plus restreint que celui d'oralité dans la manière dont il était appréhendé dans une perspective didactique :

On a coutume de parler de l'oral des langues pour désigner tout ce qui est associé à l'utilisation simultanée d'un code linguistique et d'une activité vocale, verbalisée et gestuelle d'un individu dans cette langue. Selon cette conception, on attend de l'apprenant d'une langue étrangère (L2) qu'il apprenne à reconnaître, utiliser et associer toutes les formes prises par les différentes unités linguistiques de l'oral de L2 (...). On peut considérer que l'oral est abordé d'une façon analogue à l'écrit.

(Lhote, Abécassis¹³², Amrani, 1998 : 183-192)

Il me semble qu'on est donc là dans une évolution conceptuelle très nette depuis plus d'un demi-siècle. Comment expliquer dès lors le déséquilibre spectaculaire que l'on peut observer, entre d'une part, le foisonnement des travaux sur la didactique de l'oralité en FLE (citons entre autres, sans prétendre à une quelconque exhaustivité, Abry, Alazard, Auger, Billières, Bilger, Blanche-Benveniste, Blondel, Bouchard, Calbris, Callamand, Calvet, Caré, Carton, Chabanal, Champagne-Muzar, Cornaire, Dautry, Delvaux, Detey, Dolz, Fonagy, Gadet, Galazzi, Garcia-Debanc, Guberina, Guimbretière, Halté, Harmegnies, Huet, Intravaia, Landron, Lèbre-Peytard, Landercy, Lauret, Lebel, Léon, Léon, Lhote, Llorca, Maurer, Moirand, Montredon, Paternostro, Racine, Renard, Sauvage, Tellier,...), et d'autre part, la difficulté de leur transposition didactique, ce qui ressort par exemple à travers la pérennité d'une expression aussi normative et clivante que « phonétique correctrice » ? Cette dénomination interpelle :

Le fait même que, le plus souvent, on use pour y référer, de la locution correction phonétique montre bien, d'ailleurs, que l'intervention didactique à ce niveau relève souvent d'une orthopédie de la dernière heure, rarement intégrée dans une planification pédagogique cohérente.

(Harmegnies et al., 2005 : 278)

J'ai moi-même été confrontée à cette dichotomie dans le cadre de ma pratique d'enseignante de FLE, de formatrice d'enseignants, et de futurs formateurs. Et ce n'est que tout récemment que j'ai choisi de quitter le « confort » tout relatif de la dénomination traditionnelle de « correction phonétique », en optant pour sa suppression dans les maquettes des enseignements dont j'avais la charge, aussi bien dans les enseignements en présentiel à l'UGA, que dans les cours du

¹³² Suite à une erreur éditoriale, c'est mon nom d'épouse – Abécassis – qui est paru en tant que nom d'auteur.

CNED¹³³ qui touchent un public autrement plus large : dans le cadre de mes fonctions de maître de conférences au sein de la section FLE de l'université Grenoble Alpes, je suis en effet chargée de la refonte du cours traditionnellement intitulé « *Phonétique et phonétique corrective* » qui fait partie intégrante de la maquette du Master de didactique du FLE. Et je ne souhaitais plus, en tant qu'auteure et chercheuse, adhérer à une appellation qui consiste de mon point de vue à « *aborder forcément la prononciation selon le prisme de la déviation* » dans une perspective didactique (Abou Haidar, 2018). J'ai ainsi procédé à son remplacement par « *Phonétique et prosodie en classe de FLE* » qui me semblait mieux correspondre à une approche non normative, ayant pour finalité l'appropriation par l'apprenant des caractéristiques phoniques de la langue cible ; cet intitulé permettait aussi par la même occasion de « promouvoir » la prosodie d'une manière explicite.

Cela dit, le renoncement à l'appellation « *phonétique corrective* » ne dispense pas d'une vraie interrogation sur les enjeux de l'enseignement de la prononciation d'une LE, ni sur les principes didactiques sous-jacents aux dispositifs d'enseignement mis en place. Cette interrogation est régulièrement débattue dans la littérature, et il est intéressant de noter qu'elle revient de plus en plus au premier plan dans les publications spécialisées :

- en 1998 la revue Repères consacre un numéro à *L'oral pour apprendre* ;
- en 2001, paraît un numéro de la revue Recherches et Applications intitulé *Oral : variabilité et apprentissage*, coordonné par Francis Carton ;
- la revue Recherches et Applications revient sur cette thématique en 2008 avec un numéro intitulé : *Quel oral enseigner, cinquante ans après le Français fondamental ?* coordonné par Claude Cortier et Robert Bouchard ;
- en 2016, paraît un nouveau numéro de cette même revue, que nous avons coordonné avec Régine Llorca pour faire le point sur l'évolution du champ, intitulé : *L'oral par tous les sens : de la phonétique corrective à la didactique de la parole* ;
- en 2018, paraît le 1^{er} numéro d'une nouvelle revue, Action Didactique¹³⁴, coordonné par Saliha Amokrane et Claude Cortier : *Oral et oralité : perspectives didactiques, anthropologiques ou littéraires* ;

¹³³ Organisme de formation à distance qui propose une formation « historique » de DU et de Master en didactique du FLE en collaboration avec la section FLE de l'université de Grenoble, dont les enseignants sont pour la plupart concepteurs des cours qui constituent ces formations suivies annuellement à travers le monde par des centaines d'enseignants ou de futurs enseignants.

¹³⁴ Nouvelle revue spécialisée éditée en Algérie.

- enfin, *last but not least*, en préparation pour 2019, le volume 16-1 de la revue RDLC-Les Cahiers de l'ACEDLE : *Enseigner la phonétique d'une langue étrangère*, coordonné par Michel Billières et Jérémie Sauvage.

3.3.3. POUR UNE DEMARCHE HOLISTIQUE DANS L'APPROPRIATION DE L'ORALITE EN LANGUE ETRANGERE

Peut-on parler de *modèle phonétique* pour l'apprentissage d'une LE ? Un certain nombre de théories, de modèles ou d'approches ont été proposés au fil du temps, ou bien ont fortement inspiré telle ou telle approche de l'enseignement/apprentissage des langues, qui sont à chaque fois fondés sur une ou plusieurs dimensions du processus d'apprentissage. Je dirais qu'un faisceau de propriétés et d'angles théoriques contribuent à alimenter la réflexion sur les principes sous-jacents à l'apprentissage de la dimension phonique d'une LE et de ses corollaires.

Pour ma part, le va-et-vient entre la recherche et la pratique pédagogique a forgé mes convictions en la matière. C'est ainsi que j'ai élaboré au fil du temps une approche progressive, multi-dimensionnelle, pour l'apprentissage de l'oralité en FLE, qui m'a semblé pouvoir être qualifiée d'*holistique* au sens où ce concept a été développé par Jan Christiaan Smuts dans son ouvrage *Holism and evolution* (1986).

Evolution is not merely a process of change, of regrouping of the old into new forms; it is creative, its new forms are not merely fashioned out of the old materials; it creates both new materials and new forms from the synthesis of the new with the old materials. The creativeness of matter is, as we saw, confined to the aspect of structure and to the refashioning of new structures out of the pre-existing material units (...). When we come to organisms we find a very much larger measure of creativeness in Evolution. For it is admitted that the new qualities or characters which give rise to new varieties or species are really new in the sense that they have not been there before and are not merely reshufflings of characters which were there before. New characters are created.

(Smuts, 1986 : 89)

J'ai l'impression en cela d'avoir bouclé une boucle en élargissant le spectre par rapport à la réflexion initiée par Elisabeth Lhote, puisque c'est à partir de ma lecture de l'ouvrage de Smuts, puis de mon exploration sur les applications du holisme dans différents champs disciplinaires dont la santé et l'écologie, que j'ai retrouvé *l'écologie paysagiste*, telle qu'elle a été développée

par Murray Schafer (Murray Schafer, 1979), qui a lui-même inspiré Lhote lorsqu'elle a transposé le concept de *paysage sonore (soundscape)* dans une perspective didactique : à travers cette démarche, Lhote a eu une approche extrêmement novatrice pour l'époque dans le domaine de la didactique de l'oral, que ce soit à travers la prise en compte de la dimension interculturelle et identitaire qui faisait partie intégrante des fondements de l'approche paysagiste et qui était articulée à la dimension cognitive relative aux processus de perception et de production, ou de la prise en compte du répertoire langagier antérieur de l'apprenant, ou du fait que ce dernier n'arrivait pas « vierge » de toute connaissance dans la langue nouvelle, ou enfin pour ce qui est de l'apprenant amené à agir dans la langue cible. Dufeu partage également les mêmes préoccupations pour une approche holistique (Dufeu, 2016) en insistant sur le caractère global de l'enseignement/apprentissage.

Il me semble en tout cas que l'on pourrait « revisiter » l'approche paysagiste des langues telle qu'elle a été proposée par Lhote, pour la doter d'un socle plus puissant et plus large, et la faire évoluer de manière à ce qu'elle s'intègre dans un modèle de l'apprentissage qui soit conçu dans une perspective explicitement holistique.

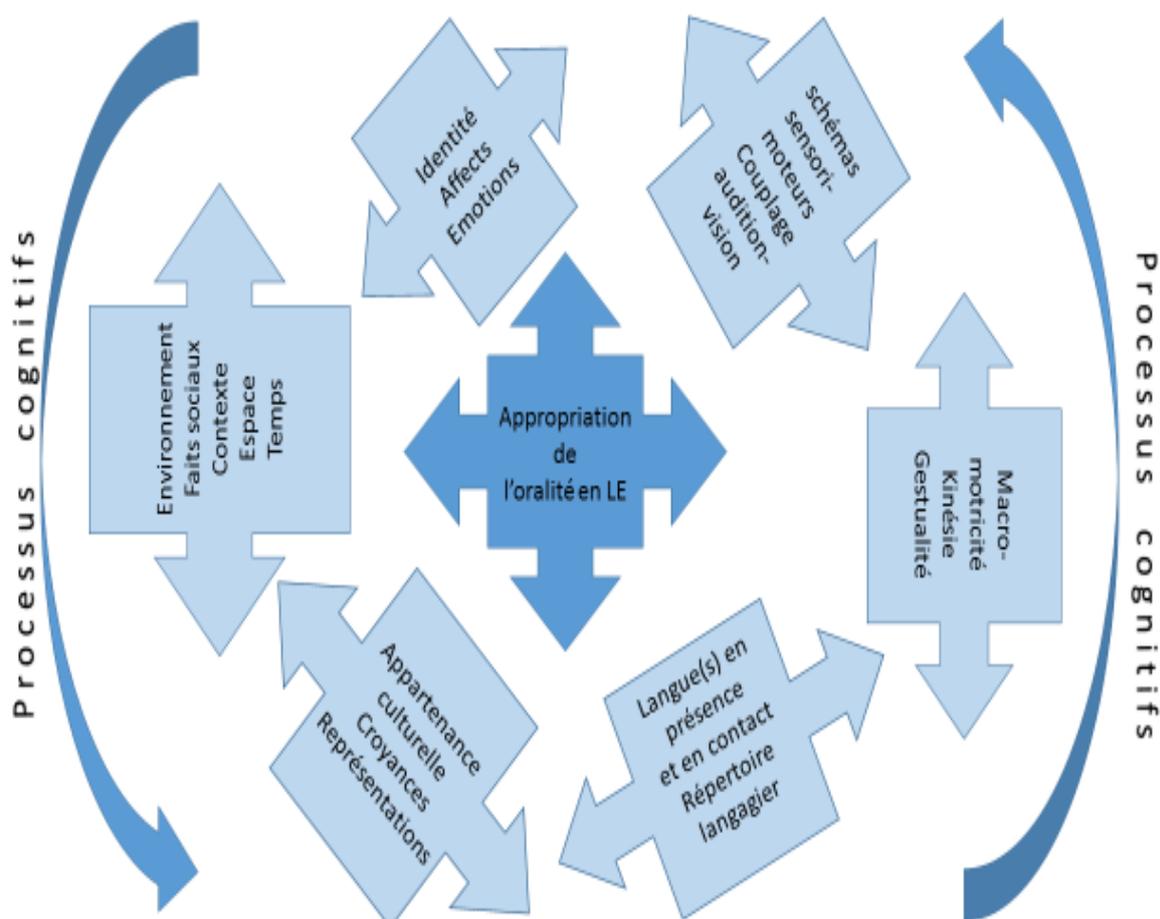


FIGURE 15 – Pour une démarche holistique de l'appropriation de l'oralité en FLE

Bien sûr, cette démarche ne dispense pas d'un travail ciblé sur les mécanismes de production et de perception de la parole, mais elle pose un cadre dans lequel les dimensions sont constamment étroitement articulées. J'aimerais à ce stade attirer l'attention sur quelques étapes qui me semblent indispensables dans une telle démarche holistique :

1. La découverte sensori-motrice : de nouvelles habitudes articulatoires sont à mettre en place, qui revêtent une importance affective et culturelle pour certaines, mais qui, ne l'oublions pas, constituent également un effort *physique* à ne pas négliger. De la même manière que lorsque l'on se met à une nouvelle activité physique, la gymnastique articulatoire requiert une nouvelle dynamique musculaire qu'il est nécessaire de s'approprier pour qu'elle devienne de l'ordre du réflexe. Sauf que bien entendu, cette nouvelle dynamique phonatoire revêt une dimension identitaire et culturelle autrement plus conséquente que n'importe quelle autre activité physique¹³⁵.
2. Le couplage sensoriel : à voir défiler des dizaines d'apprenants au fil des ans, avec des stratégies d'apprentissage très variées, j'en suis arrivée à considérer que la théorie motrice développée par Liberman, Cooper, Harris et MacNeilage (Liberman et al., 1963) est tout à fait appropriée pour rendre compte des processus d'apprentissage chez certains apprenants : le fait que les inputs auditifs activent une représentation mentale des schémas moteurs semble correspondre à une réalité chez certains locuteurs, en fonction de leur style d'apprentissage et de leur « canal » de prédilection.
3. A l'inverse, certains apprenants ont recours à des stratégies d'apprentissage plutôt visuelles, on le voit bien notamment dans les attitudes adoptées en classe et la nécessité impérieuse pour certains de regarder l'enseignant accomplir des gestes phonatoires avant de passer à l'action. J'en suis arrivée à faire le lien avec ce qui est connu comme l'effet McGurk (Colin & Radeau, 2003), qui met l'accent sur l'association d'un input auditif avec un input visuel et qui montre l'impact de la vision sur la perception auditive. Des travaux tels que ceux de Sato, Basirat & Schwartz (2007) sur la manière dont « *visual information from the speaker's articulatory gestures, together with auditory, phonological, and lexical constraints, may modify the emergence and stability of verbal auditory percepts* » (2007: 1371) doivent nous orienter pour un « enseignement stratégique » couplant l'auditif ET le visuel dès les premiers stades de l'exposition à la

¹³⁵ Il faut être attentif aux manifestations de fatigue des apprenants à l'issue des séances consacrées à la prononciation : les activités perceptives ne sont pas les seules à solliciter pleinement l'énergie de l'apprenant. La gymnastique articulatoire peut provoquer une gêne (voire une réelle fatigue) tout aussi importante, rarement verbalisée, et qui mériterait d'être explorée.

langue cible. On ne peut se contenter d'affirmer que la perception auditive n'est pas, à elle seule, suffisante pour apprendre : la vision, qui lui est nécessairement couplée, est indispensable pour *orienter* et *stabiliser* le jugement perceptif.

4. La macro-motricité doit être prise en compte dès les premiers stades de l'apprentissage, en lien avec la dimension prosodique, également présente d'emblée, et la micro-motricité phonatoire. Une telle association est à même d'augmenter les performances des apprenants dès leur premier contact avec la langue, de leur permettre une appropriation globale à travers la « mise en corps » et non seulement la mise en parole, et de les rendre véritablement « acteurs sociaux » en les rendant aptes à une maîtrise globale, et non partielle, des dimensions de l'oralité.
5. Le *plaisir* d'oraliser doit être un moteur de l'apprentissage. En cela, les sportifs de haut niveau ont beaucoup à nous apprendre, pour ce qui est du plaisir de réaliser des performances complexes et d'atteindre ses objectifs. Cette notion ne doit pas être considérée comme infantilisante ou superflue. Plaisir, motivation et apprentissage sont étroitement liés du point de vue du traitement cognitif de l'information. Bien sûr, des générations d'apprenants ont appris sous la contrainte, dans l'ennui et sans aucune motivation autre que celle d'éviter la sanction ; mais les progrès scientifiques et une meilleure connaissance des processus cognitifs nous apportent la preuve que nous pouvons faire mieux, en procédant autrement.
6. Pour ce qui est de l'input : mon cheminement m'amène à considérer que dans une perspective didactique, *la variation est la norme*, mais d'une manière éclairée et avec des choix pleinement justifiés et assumés de la part de l'enseignant. Il faut bien admettre qu'on a là un « maillon faible » ; les enseignants n'ont pas encore à leur disposition des descriptions suffisamment fines et systématiques (pas forcément exhaustives) pour qu'ils puissent les transposer et les didactiser en classe de FLE. Une dynamique importante est certes lancée avec l'élaboration et l'exploitation des grands corpus oraux et les projets de recherche annexes, ou d'exploration didactique innovante. Mais nous sommes confrontés là à du temps long, incompatible avec les exigences de la multitude de contextes didactiques. A l'enseignant de gérer donc entre tous les inputs en présence (le sien avant tout, celui des manuels, des supports numériques extrascolaires, celui de ses collègues, celui que prône l'institution), de tenir compte du contexte, des finalités, des besoins des apprenants, pour introduire la variabilité et contribuer aux changements des pratiques pédagogiques et des regards portés sur la norme à enseigner. Certes, une telle démarche est exigeante pour l'enseignant, mais ce dernier n'est pas un simple

répétiteur, et sa responsabilité déontologique et intellectuelle est engagée, ce qui n'est pas incompatible avec le respect des programmes ou des contraintes institutionnelles¹³⁶.

¹³⁶ Je suis tout à fait consciente des situations conflictuelles auxquels les enseignants pourraient être confrontés.

POUR CONCLURE

Me voici arrivée au terme d'une démarche réflexive qui aura été très constructive, en ce qu'elle m'a permis de clarifier le socle épistémologique qui a alimenté ma réflexion par le passé, et sur lequel je compte envisager le prolongement de mon activité scientifique.

Le titre de ce mémoire de synthèse de mon activité scientifique, « De la linguistique à la didactique... », rend bien compte de mon cheminement : j'ai élargi progressivement le focus que j'effectuais sur la matière phonique, et cet élargissement doit autant à mon activité scientifique qu'académique ; je ne peux pas nier en effet l'impact sur ma recherche, de mon appartenance à plusieurs équipes, ou de mes nombreuses affectations professionnelles, institutionnelles et géographiques. Même si cette synthèse est scientifique avant tout, il m'a paru important de montrer que mon activité de chercheuse et ma pratique d'enseignante et de formatrice s'enrichissent mutuellement

Comme j'ai eu l'occasion de l'évoquer tout au long de ce mémoire, j'ai maintenu un cap qui me paraît nettement plus robuste et cohérent sur le plan scientifique que je ne le craignais lorsque j'ai pris la décision de rédiger cette synthèse. La diversité des domaines, terrains et objets de recherche m'a donné l'occasion, pour le formuler trivialement, de « triturer la matière phonique dans tous les sens ». J'ai dû me plier à des cadres disciplinaires et méthodologiques variés. J'ai sollicité une multiplicité d'angles théoriques qui me permettent d'aboutir à une synthèse sans doute moins pointue que certains travaux, mais que je trouve scientifiquement solide et étayée, car elle a été construite sur le long terme dans une progression qui m'a permis de ne conserver que les « briques » les plus pertinentes et qui pouvaient s'articuler de la manière la plus cohérente possible.

J'ai mis en valeur trois fils conducteurs qui sont de fait de nature différente : les données orales sont organisées dans des corpus de telle manière que leur analyse permet de mettre en lumière / d'illustrer / d'exploiter des phénomènes de variabilité et de variation dont les facteurs et les impacts contribuent à redéfinir le concept d'oralité. Dans une perspective didactique, je pense que ma réflexion pourrait apporter une contribution utile à un débat récurrent en didactique du FLE : « quelle langue enseigner ? ».

J'ai également pris conscience au fil de la rédaction, que je ne peux concevoir mon activité scientifique sans une approche prioritairement centrée sur la langue, même si j'ai enrichi cet objet au fil du temps en l'articulant à l'humain et au monde environnant. Le fait que j'accorde une grande importance à la dimension identitaire des langues appréhendées est sans doute le

reflet de ma propre relation avec les langues qui sont l'objet de mes recherches : l'arabe, langue par et pour laquelle je suis entrée dans la recherche, reste pour moi un « complexe linguistique » (Owens, 2013) de référence, dont je souhaite poursuivre également l'exploration, dans un va-et-vient avec le français lorsque cela s'impose.

Pour finir, je conçois mon engagement scientifique, qui se poursuivra principalement à travers les projets IPFC-Arabe, IP-CAFES, CorpAcadFLE, et ANSOLVAR, comme une contribution plus large à l'interrogation suivante : qu'est-ce qu'une langue, et comment l'appréhender au mieux pour l'enseigner et se l'approprier ?

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Seules les références ayant été directement utiles pour la rédaction de cette synthèse ont été effectivement retenues. Une multitude d'auteurs et de publications ayant inspiré tout aussi utilement l'ensemble de mon activité scientifique ne figure pas dans cette liste.

- Abécassis, F. (2000). *L'enseignement étranger en Egypte et les élites locales, 1920-1960 : francophonie et identités nationales* (Thèse de Doctorat). Université Aix-Marseille 1, Aix-en-Provence.
- Abou Haidar, L. (1991). *Variabilité et invariance du système vocalique de l'arabe standard* (Thèse de Doctorat). Université de Franche-Comté, Besançon.
- Abou Haidar, L. (2001). Pauses in speech by French speakers with Down syndrome. Presented at the *ISCA tutorial and research workshop (ITRW) "disfluency in spontaneous speech,"* Edinburgh, Scotland, UK.
- Abou Haidar, L. (2002a). Structuration temporelle et trisomie 21. Etude de cas. In A. Braun & H. R. Masthoff (Eds.), *Phonetics and its applications: Festschrift for Jens-Peter Köster on the occasion of his 60th Birthday* (Vol. 121, pp. 262–270). Stuttgart : Steiner.
- Abou Haidar, L. (Resp.). (2002b). Transcription de la parole normale et pathologique. *Revue Parole*, (22–24), Université de Mons-Hainaut.
- Abou Haidar, L. (2012). Statut du français au Maroc : représentations et usages chez des lycéens marocains. In *Les cahiers du CELEC*. Université de Saint-Etienne : Publications de l'université de Saint-Etienne.
- Abou Haidar, L. (2017a). Les corpus oraux d'apprenants dans une perspective didactique. *Rencontres FLORAL - Accessibilité, représentations et analyse des données*, Université d'Orléans.
- Abou Haidar, L. (2017b). Quelles perspectives pour l'enseignement/apprentissage de l'oral en classe de FLE/FLS ? *Liaisons - Revue Pédagogique et Culturelle*, (64), 2–5.
- Abou Haidar, L., Blond, M.-H., Chautemps, D., Ployet, M.-J., & Lescanne, E. (2005). « Audio 4 » : un test vocal simple et rapide pour le dépistage des surdités moyennes des enfants à l'âge de quatre ans. *Archives de Pédiatrie*, 12/3, 264–272.
- Abou Haidar, L., & Lhote, E. (1991). Caractérisation de la proxémie vocale. *Colloque Les nouvelles voies de la voix*, Université de Franche-Comté, Besançon.
- Abou Haidar, L., & Llorca, R. (Eds) (2016). L'oral par tous les sens. De la phonétique corrective à la didactique de l'oral. *Recherches et Application. Le français dans le monde*, (Vol. 60). Paris : CLE International.
- Abou, S. (1962). *Le bilinguisme arabe-français au Liban*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Abouda, L., & Baude, O. (2006). Constituer et exploiter un grand corpus oral : choix et enjeux théoriques. Le cas des ESLO. *Texte*. En ligne http://icar.univ-lyon2.fr/ecole_thematique/idocora/documents/Abouda-Baude-ESLO.pdf [consulté le 24/09/2018]
- Abry, D., Boë, L.-J., & Rakotofiringa, H. (1997). Théodore Rosset et l'établissement de la phonétique expérimentale à Grenoble. Une consonance entre une nouvelle discipline et le dynamisme d'un Comité de patronage. *Documents pour l'Histoire du Français Langue Etrangère ou Seconde*, (20), 54–72.

- Al Maqtari¹³⁷, S. (2002). *Les difficultés de prononciation du français chez les étudiants arabophones yéménites* (Thèse de Doctorat). Université de Rouen, Rouen.
- Al-Batal, M. (Ed.). (2017). *Arabic as One Language*. Washington D.C.: Georgetown University Press.
- Al-Tamimi, J. (2007). *Indices dynamiques et perception des voyelles : étude translinguistique en arabe dialectal et en français* (Thèse de Doctorat) Université Lyon 2, Lyon.
- Allatif, O. (2008). *Contrôle des corrélats temporels et spectraux de la quantité vocalique : de l'arabe syrien de l'Euphrate au français de Savoie* (Thèse de Doctorat). Université Stendhal - Grenoble 3.
- Almbark, R., & Hellmuth, S. (2015). Acoustic analysis of the Syrian Arabic vowel system. In *Proceedings of the 18th International Congress of Phonetic Sciences*. Glasgow, United Kingdom.
- Ammar, Z., Fougeron, C., & Ridouane, R. (2014). A la recherche des traces dialectales dans l'arabe standard. Cas de la production des voyelles et des fricatives interdentes par des locuteurs tunisiens et marocains. In *Actes des XXVIIIe Journées d'Etudes sur la Parole*. Le Mans, France.
- Amorosa, H., von Benda, U., Wagner, E., Keck, A. (1985). Transcribing phonetic detail in the speech of unintelligible children: a comparison of procedures. *British Journal of Disorders of Communication*, 20, 281-287.
- Amrani, A. (1997). *Analyse des éléments rythmiques de base de l'arabe marocain* (Thèse de Doctorat). Université de Franche-Comté, Besançon.
- Anquetil, M. (2011). Le lexique dans les manuels de FLE. Quelle prise en compte de la dimension culturelle ? En ligne <http://www.cla.uniroma3.it/wwwAttach/LessicoL2/5-Anquetil.pdf> [consulté le 29/09/2018].
- Arbach, N. (2015). *Constitution d'un corpus oral de FLE : enjeux théoriques et méthodologiques* (Thèse de Doctorat). Université Rennes 2, Rennes.
- Autesserre, D. (2008). Phonétique. In *Encyclopædia Universalis* (p. 949). Encyclopædia Britannica.
- Azouzi, A. (2008). Le français au Maghreb : statut ambivalent d'une langue. *Synergies Europe*, (3), 37–50.
- Baiwir, E., & Renders, P. (2013). Les atlas linguistiques sont-ils des corpus ? *Corpus*, (12), 27–37. En ligne <https://journals.openedition.org/corpus/2301> [consulté le 24/09/2018].
- Barkat, M. (2000). *Détermination d'indices acoustiques robustes pour l'identification automatique des parlars arabes* (Thèse de Doctorat). Université Lyon 2, Lyon.
- Barrutia, R. (1967). The past, present and future of language laboratories. *Hispania*, (50), 888–899.
- Behnstedt, P., & Woidich, M. (2013). Dialectology. In J. Owens (Ed) *The Oxford Handbook of Arabic Linguistics* (Oxford University Press, pp. 300–325).
- Benamour, A. (2009). La question de la langue au Maroc. *Asinag*, 2, 13–19.
- Bérard, E. (1991). *L'approche communicative. Théorie et pratiques*. Paris : CLE International.
- Berger, C. (2016). La graphophonologie pour la remédiation des erreurs : application aux apprenants arabophones. *Recherches et Applications. Le français dans le monde*, (60), 106–117.
- Berré, M. (Ed.). (2005). *Linguistique de la parole et apprentissage des langues. Questions autour de la méthode verbo-tonale de P. Guberina*. Mons, Belgique : Editions du CIPA.
- Berrier, A. (1991). L'Évaluation de l'oral: quelles questions ? *The French Review*, 64(3), 476–486.

¹³⁷ La graphie pour laquelle optent les auteurs en cas de présence du déterminant « Al » (utilisation du trait d'union, particule accolée au nom) a été respectée.

- Billières, M. (2005a). Codage phonologique et boucle articulatoire en mémoire de lecture - Un support pour la facilitation de l'accès à l'oral et à la lecture pour des publics débutants en français langue étrangère. *CORELA (Cognition, Représentation, Langages)*, HS-1.
- Billières, M. (2005b). Les pratiques du verbo-tonal. Retour aux sources. In M. Berré (Ed), *Linguistique de la parole et apprentissage des langues. Questions autour de la méthode verbo-tonale de P. Guberina* (Editions du CIPA, pp. 67–87). Mons-Hainaut.
- Billières, M., & Spanghero-Gaillard, N. (2005). La didactique cognitive des langues : regards croisés de disciplines pour comprendre le “comment.” *Revue Parole*, (34), 101–136.
- Blanche-Benveniste, C., & Jeanjean, C. (1987). *Le français parlé. Transcription et édition*. Paris : Publications du CNRS, Didier Erudition.
- Blondel, F. (2016). Faire corps avec la langue grâce aux techniques de l'acteur. *Recherches et Applications. Le français dans le monde*, (60), 70–78.
- Boë, L.-J. (1997). Sciences phonétiques et relations forme-substance : un siècle de ruptures, négociations et réorganisations. *Histoire Epistémologie Langage*, 19(1), 5–41.
- Boë, L.-J. (2000). Forensic voice identification in France. *Speech Communication*, (31), 205–224.
- Boë, L.-J., Bimbot, F., Bonastre, J.-F., & Dupont, P. (2000). Des évaluations des systèmes de vérification du locuteur à la mise en cause des expertises vocales en identification juridique. *Langues*, 2(4), 270–288.
- Boë, L.-J., & Bonastre, J.-F. (2012). L'identification du locuteur : 20 ans de témoignage dans les cours de Justice. Le cas du LIPSADON « laboratoire indépendant de police scientifique ». In *JEP-TALN-RECITAL* (pp. 417–424). Grenoble.
- Boersma, P., & Weenink, D. (2009). Praat : doing phonetics by computer [computer program]. Version 6.0.37, retrieved 14 March 2018 from <http://www.praat.org/>.
- Brunot, F. (1911). [Archives de la parole]. *Discours d'inauguration des Archives de la parole / M. Brunot, aut., participant*. Université de Paris : Pathé. En ligne <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k1279113> [consulté le 24/09/2018].
- Calbris, G., & Montredon, J. (1975). *Approche rythmique, intonative et expressive du français langue étrangère : sketches, exercices, illustrations, photos, cartes d'expression*. Paris : CLE International.
- Calbris, G., & Montredon, J. (1986). *Des gestes et des mots pour le dire*. Paris : Clé International.
- Calbris, G., & Porcher, L. (1989). *Geste et communication*. Paris : Didier.
- CALLIOPE. (1989). *La parole et son traitement automatique*. Paris: Masson.
- Cappeau, P. (1997). Données erronées : quelles erreurs commettent les transcrip-teurs ? *Recherches Sur Le Français Parlé*, (14), 117–126.
- Carette, E. (2001). Mieux apprendre à comprendre l'oral en langue étrangère. *Recherches et Applications. Le français dans le monde*, 126–142.
- Carton, F. (1974). *Introduction a la phonetique du francais*. Paris : Dunod.
- Carton, F., Rossi, M., Autesserre, D., & Léon, P. (1983). *Les accents des français*. Paris : Hachette.
- Castellotti, V. (2017). La variation en héritage ? Ou un grumeau dans la langue. *Mélanges CRAPEL*, 38/1, 43–57.
- Chaker, S. (1989). Apparemment (de la langue berbère). In *Encyclopédie berbère* (Peeters Publishers, Vol. 6, pp. 812–820). Aix-en-Provence : Edisud.
- Champagne-Muzar, C., & Bourdages, J. S. (1998). *Le point sur la phonétique*. Paris : CLE International.

- Chevrie-Muller, C., & Narbona, J. (1996). *Le langage de l'enfant. Aspects normaux et pathologiques*. Paris : Masson.
- Chevrot, J.-P. (2001). *Variation phonétique, développement, orthographe* (Dossier présenté en vue de l'Habilitation à Diriger des Recherches). Université Stendhal - Grenoble 3, Grenoble.
- Chevrot, J.-P., Dugua, C., Harnois-Delpiano, M., Siccardi, A., & Spinelli, E. (2013). Liaison acquisition: debates, critical issues, future research. *Language Sciences*, 39, 83–94.
- Clarke, C. C. (1918). The phonograph in Modern Language teaching. *Modern Language Journal*, 3, 116–122.
- Cohn, A. C., Fougeron, C., & Huffman, M. K. (Eds.). (2011). *The Oxford Handbook of laboratory phonology*. Oxford University Press.
- Colin, C., & Radeau, M. (2003). Les illusions McGurk dans la parole : 25 ans de recherche. *L'année Psychologique*, 104, 497–542.
- Corder, S. P. (1975). Error Analysis, Interlanguage and Second Language Acquisition. *Language Teaching*, 8(4), 201–218.
- Corder, S. P. (1980). Que signifient les erreurs des apprenants ? *Langages*, 14^e année(57), 9–15.
- Cori, M., & David, S. (2008). Les corpus fondent-ils une nouvelle linguistique ? *Langages*, 3(171), 111–129.
- Cormanski, A. (2005). *Techniques dramatiques : activités d'expression orale*. Vanves : Hachette F.L.E.
- Coste, D., Courtillon, J., Ferenczi, V., Martins-Baltar, M., Papo, E., & Roulet, E. (1976). *Un Niveau Seuil*. Conseil de l'Europe/Hatier, Projet Langues Vivantes.
- Crevier-Buchman, L. (2012). *Phonétique clinique. Contribution à la compréhension de la voix et de la parole normale et pathologique* (Mémoire en vue de l'Habilitation à Diriger des Recherches). Aix-Marseille Université.
- Cuq, J.-P., & Gruca, I. (2011). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : PUG.
- Dabène, L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues : les situations plurilingues*. Paris : Hachette.
- Dalbera, J.-P. (2002). Le corpus entre données, analyse et théorie. *Corpus*, (1). En ligne <https://journals.openedition.org/corpus/10> [consulté le 24/09/2018]
- Daniloff, R., & Hammarberg, R. (1973). On defining coarticulation. *Journal of Phonetics*, (1), 239–248.
- Danino, C. (2018). Introduction. *Corpus*, (18). En ligne <https://journals.openedition.org/corpus/3099> [consulté le 24/09/2018].
- Dautry-Norguet, R. (2016). La théâtre comme outil pédagogique : quelles pratiques ? *Recherches et Applications. Le français dans le monde*, (60), 79–85.
- Delais-Roussarie, E. (2003). Constitution et annotation de corpus : méthodes et recommandations. In E. Delais-Roussarie & J. Durand (Eds.), *Corpus et variation en phonologie du français. Méthodes et analyses*. (pp. 91–125). Toulouse : Presses Universitaires du Mirail.
- Detey, S., Durand, J., Laks, B., & Lyche, C. (Eds.). (2010). *Les variétés du français parlé dans l'espace francophone. Ressources pour l'enseignement*. Paris: Editions OPHRYS.
- Detey, S., & Racine, I. (2010). *Interphonologie, corpus et français langue étrangère : le projet IPFC*. Paris MSH.
- 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*, XVII(1), 81–96.

- Detey, S., Racine, I., Kawaguchi, Y., & Eychenne, J. (Eds.). (2016). *La prononciation du français dans le monde. Du natif à l'apprenant*. Paris : CLE International.
- Deyaa Eldin, Y. (1999). *Réalisation des voyelles du français standard par des arabophones du Qatar : étude phonétique contrastive* (Thèse de Doctorat). Université Paris 3, Paris.
- Dufeu, B. (2016). Vers une approche holistique de la prononciation. *Recherches et Applications. Le français dans le monde*, (60), 58–69.
- Dupret, J.-P. (1980). *Le test de mots sans signification* (Mémoire d'audioprothèse). Collège National d'Audioprothèse, Paris.
- Embarki, M. (1996). *Le discours spontané en arabe marocain : mise en évidence de stratégies discursives individuelles dans l'interaction* (Thèse de Doctorat). Université de Franche-Comté, Besançon.
- Embarki, M. (2008). Les dialectes arabes modernes : état et nouvelles perspectives pour la classification géo-sociologique. *Arabica*, 55, 583–604.
- Embarki, M., & Dodane (Eds.). (2011). *La coarticulation. Des indices à la représentation*. Paris : L'Harmattan.
- Eshkol-Taravella, I. (2015). *La définition des annotations linguistiques selon les corpus : de l'écrit journalistique à l'oral* (Thèse de Doctorat). Université d'Orléans, Orléans.
- Eychenne, J., & Tchobanov, A. (2013). Les bases de données parole. In *Méthodes et outils pour l'analyse phonétique des grands corpus oraux*. Paris : Lavoisier.
- Ferber, R. (1991). Slip of the tongue or slip of the ear? On the perception and transcription of naturalistic slips of the tongue. *Journal of Psycholinguistic Research*, 20(2), 105–122.
- Flege, J. E. (2005). *Origins and development of the Speech Learning Model*. Vancouver. En ligne http://jimflege.com/files/Vancouver_April_2005.pdf [consulté le 24/09/2018].
- Fougeron, C., Smith, C. L. (1993). Illustrations of the IPA. French. *Journal of the International Phonetic Association*, 23, 73-76.
- Frost, D. (2011). Stress and cue to relative prominence in English and French: A perceptual study. *Journal of the International Phonetic Association*, 41(1), 67–84.
- Gadet, F. (1997). *Le français ordinaire*. Paris : Armand Colin.
- Gadet, F. (2001). Enseigner le style. *Recherches et Applications. Le français dans le monde*, 63–68.
- Gadet, F., & Guerin, E. (2015). Construire un corpus pour des façons de parler non standard : 'Multicultural Paris French.' *Corpus*, (15), 285–307. En ligne <https://journals.openedition.org/corpus/3049> [consulté le 24/09/2018]
- Galazzi, E. (1995). Phonétique / Université / Enseignement des langues à la fin du XIX^e siècle. *Histoire Epistémologie Langage*, XVII/1, 95–114.
- Galazzi, E. (2005). La méthode verbo-tonale de correction phonétique : mise en perspective historique. In M. Berré (Ed) *Linguistique de la parole et apprentissage des langues. Questions autour de la méthode verbo-tonale de P. Guberina* (Editions du CIPA, pp. 21–42). Mons-Hainaut.
- Galazzi, E. (2008). En 1950... où est passée l'oralité? *Recherches et Applications. Le français dans le monde*, (43), 12–26.
- Galazzi-Matasci, E., & Pedoya, E. (1983). Et la pédagogie de la prononciation? *Le français dans le monde*, (180).
- Gaonac'h, D. (1987). *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Paris : Crédif - Hatier.

- Germain, C. (1993). *Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*. Paris: CLE International.
- Giovannoni, D.-C., & Savelli, M.-J. (1990). Transcrire, traduire, orthographier le français parlé. De l'impossible copie à la falsification des données orales. *Recherches Sur Le Français Parlé*, 10, 19–37.
- Goldman, J.-P. (2011). EasyAlign: an automatic phonetic alignment tool under Praat. In *Interspeech 2011, 12th Annual Conference of the International Speech Communication Association*. Florence.
- Gonzalez-Quijano, Y. (2007). La Renaissance arabe au XIX^e siècle : médiums, médiations, médiateurs. In B. Hallaq & H. Toelle (Eds.), *Histoire de la littérature arabe moderne. Tome 1. 1800-1945* (Vol. 1, pp. 71–113). Sinbad Actes Sud.
- Gougenheim, G., Michea, R., Rivenc, P., & Sauvageot, R. (1956). *L'élaboration du français élémentaire : étude sur l'établissement d'un vocabulaire et d'une grammaire de base*. Paris: Didier.
- Gratier, M. (2001). *Rythmes et appartenances culturelles : étude acoustique des échanges vocaux entre mères et bébés autochtones et migrants* (Thèse de Doctorat). Université Paris 5, Paris.
- Guimbretière, E. (2000). *Apprendre, enseigner, acquérir. La prosodie au coeur du débat*. Rouen : Publications de l'Université de Rouen.
- Gut, U., & Voorman, H. (2014). Corpus Design. In J. Durand, U. Gut, & G. Kristoffersen, *The Oxford Handbook of corpus phonology*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Habert, B. (2000). Des corpus représentatifs : de quoi, pourquoi, comment ? In M. Bilger, *Linguistique sur corpus : études et réflexions* (M. Bilger, pp. 11–58). Presses Universitaires de Perpignan.
- Hallé, P., & Adda-Decker, M. (2007). Voicing assimilation in journalistic speech. In *Proceedings of the 16th International Congress of Phonetic Sciences* (pp. 493–496). Saarbrücken.
- Harmegnies, B. (1992). Les sources de variation du spectre moyen à long terme de parole : revue de la littérature. *Canadian Acoustics / Acoustique Canadienne*, 20(2), 9–35.
- Harmegnies, B., Delvaux, V., Huet, K., & Piccaluga, M. (2005). Oralité et cognition : pour une approche raisonnée de la pédagogie du traitement de la matière phonique. *Revue PARole*, 34-35–36, 277–348.
- Harnois-Delpiano, M. (2016). *Le kaléidoscope de la liaison en français : étude comparée de son appropriation par des apprenants adultes de FLE et des enfants natifs* (Thèse de Doctorat). Université Grenoble Alpes, Grenoble.
- Harnois-Delpiano, M., Cavalla, C., Chevrot, J.-P. (2012) L'acquisition de la liaison en L2 : étude longitudinale chez des apprenants coréens de FL et comparaison avec des enfants francophones natifs. F. Neveu, V. Muni Toke, P. Blumenthal, T. Klinger, P. Ligas, S. Prévost, S. Teston-Bonnard. *Congrès Mondial de Linguistique Française - CMLF 2012*, Lyon, France
- Intravaia, P. (2005). La formation verbo-tonale des professeurs de langue. In G. Barbé & J. Courtillon (Eds.), *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde* (pp. 139–169). Louvain-La-Neuve : De Boeck Université.
- Kent, R. D. (1996). Hearing and believing: Some Limits to the Auditory-Perceptual Assessment of Speech and Voice Disorders. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 5/3, 7-23.
- Kida, T. (2001). Multimodalité dans l'interaction natif/non natif : cas de négociation du sens. Communication présenté à la conférence « The multimodality of Human Communication :

- Theories, Problems, and Applications », Victoria College, University of Toronto, Canada. En ligne <https://semioticon.com/virtuals/talks/kida.pdf> [consulté le 24/09/2018].
- Koch, P., & Oesterreicher, W. (2001). Langage parlé et langage écrit. *Lexikon Der Romanistischen Linguistik, Tome 1*, 584–627.
- Lafon, J. C. (1958). *Le test phonétique*. Paris : Compagnie française d'audiologie.
- Landercy, A., & Renard, R. (1982). *Eléments de phonétique* (Centre International de Phonétique Appliquée-Mons). Bruxelles: Didier.
- Lederer, M. (1981). *La traduction simultanée, fondements théoriques*. Paris: Minard Lettres Modernes.
- Leech, G. (2004). Developing Linguistic Corpora: a Guide to Good Practice. In M. Wynne (Ed) En ligne http://icar.cnrs.fr/ecole_thematique/contaci/documents/Baude/wynne.pdf [consulté le 24/09/2018].
- Lefèvre, F. (1985). *Une méthode d'analyse auditive des confusions phonétiques la confrontation indiciaire* (Thèse de Doctorat). Université de Franche-Comté, Besançon.
- Léon, P. (1962). *Laboratoire de langues et correction phonétique*. Paris: Didier.
- Léon, P. R. (1966). *Prononciation du français standard*. Paris: Didier.
- Léonard, J.-L. (2012). *Eléments de dialectologie générale*. Paris : Michel Houdiard éditeur.
- Lhote, E. (1980). *Analyse et synthèse des faits de langue au niveau du larynx* (Thèse de Doctorat d'Etat). Université de Franche-Comté, Besançon.
- Lhote, E. (Ed.). (1990). *Le paysage sonore d'une langue, le Français*. Hamburg : Buske Verlag.
- Lhote, E. (1995). *Enseigner l'oral en interaction. Percevoir, écouter, comprendre*. Paris: Hachette F.L.E.
- Lhote, E. (2001). Pour une didactologie de l'oralité. *Ela. Études de Linguistique Appliquée.*, n° 123-124(3), 445–453.
- Lhote, E., Abécassis, L., Amrani, A. (1998). Apprentissage de l'oral et environnements informatiques. *Etudes de Linguistique Appliquée*, 110, 183-192.
- Lhote, E., & Abou Haidar, L. (1990). Speaker verification by a vocal proxemy cue. In *Speaker Characterization in Speech Technology*.
- Lhote, E., & Abou Haidar, L. (1991). An objective and a subjective approach of speaker recognition (Vol. 4, pp. 42–45). Presented at the XVth International Congress of Phonetic Sciences, Université de Provence.
- Lhote, E., & Llorca, R. (2001). Le geste, outil d'écoute. *Recherches et Applications. Le français dans le monde*, 160-164.
- Liberman, A. M., Cooper, F. S., Harris, K. S., & MacNeilage, P. F. (1963). A motor theory of speech perception. In *Proceedings of the Speech Communication Seminar*. Royal Institute of Technology, Stockholm.
- Llorca, R. (1993). Entraîner la mémoire sensorielle. *Le français dans le monde*, (254), 50–53.
- Llorca, R. (1998). Relations rythmiques entre geste et parole : application à la pédagogie et au spectacle. In *Actes du colloque Orage*. Besançon / Aix-en-Provence : Edition L'Harmattan.
- Llorca, R. (2001). Jeux de groupes avec la voix et le geste sur les rythmes du français parlé. In *Actes du colloque « Quelles pédagogies pour l'enseignement des langues aux adultes aujourd'hui ? »* (pp. 141–150). Université de Saint-Etienne : Publications de l'Université de Saint-Etienne.
- Llorca, R. (2003). La mémoire musicale et la mémoire motrice au service de la parole. In *Actes du Colloque Langage et motricité*, Faculté de médecine, Université de Franche-Comté, Besançon.

- MacWhinney, B. (1996). The CHILDES System. *American Journal of Speech Language Pathology*, 5, 5–14.
- Malmberg, B. (1958). *La phonétique*. Paris : PUF.
- Mandelbrot, B. (1975). *Les objets fractals. Forme, hasard et dimension*. Paris : Flammarion.
- Mansour, G. (2002). Reflections on Arabic Dialectology. *Al-Logha - Langue - Language*, 3, 47–76.
- Marchive, A. (2006). *Approche anthropo-didactique des phénomènes d'enseignement et de formation. Contribution à l'étude des rapports entre pédagogie et enseignement*. (Mémoire présenté en vue de l'Habilitation à Diriger des Recherches). Université Victor Segalen Bordeaux 2, Bordeaux.
- Massaro, D. W. (1972). Preperceptual images, processing time, and perceptual units in auditory perception. *Psychological Review*, 79(2), 124–145.
- Ménager, L., & Abou Haidar, L. (2002). Transcrire le langage pathologique dans la pratique orthophonique. *Glossa*, (79), 30–39.
- Meunier, C., & Nguyen, N. (2013). Traitement et analyse du signal de parole. In *Méthodes et outils pour l'analyse phonétique des grands corpus oraux*. Paris: Lavoisier.
- Miller, C. (2005). *Question de langue, question d'identité. Pour une sociolinguistique du monde arabophone* (Mémoire en vue de l'Habilitation à Diriger des Recherches). Université de Provence-Aix Marseille 1, Aix-en-Provence.
- Molinari, C. (2008). L'enseignement du FLE face au défi de la variation. In G. Alao, E. Argaud, M. Derivry-Plard, & H. Leclercq (Eds.), *Grandes et petites langues. Pour une didactique du plurilinguisme et du pluriculturalisme* (pp. 57–68). Berne : Peter Lang.
- Morel, M.-A., & Danon-Boileau, L. (1998). *Grammaire de l'intonation l'exemple du français*. Paris : Editions OPHRYS.
- Morin, E. (1994). Sur l'interdisciplinarité. *Bulletin Interactif Du Centre International de Recherches et Etudes Transdisciplinaires*, (2). En ligne <http://ciret-transdisciplinarity.org/bulletin/b2c2.php> [consulté le 24/09/2018].
- Mougeon, R., Nadasdi, T., & Rehner, K. (2002). État de la recherche sur l'appropriation de la variation par les apprenants avancés du FL2 ou FLE. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, (17), 7–50.
- Murray Schafer, R. (1977). *The Soundscape: Our Sonic Environment and the Tuning of the World*. Vermont: Rochester.
- Murray Schafer, R. (1979). *Le paysage sonore*. Paris : Ed. J.-C. Lattès.
- Newman, D. (2013). The Arabic literary language: the Nahda (and beyond). In J. Owens (Ed.), *The Oxford Handbook of Arabic Linguistics* (pp. 472–494). Oxford University Press.
- Nguyen, N., & Adda-Decker, M. (2013). *Méthodes et outils pour l'analyse phonétique des grands corpus oraux*. Paris : Hermès Science publications - Lavoisier.
- Nguyen, Noël. (2005). La perception de la parole. In Noël Nguyen, S. Wauquier, & J. Durand (Eds.), *Phonologie et phonétique* (pp. 425–447). Hermès.
- Nouveau, D. (2012). Limites perceptives de l'e caduc chez des apprenants néerlandophones. *Revue Canadienne de Linguistique Appliquée*, 15(1), 60–78.
- Obusek, C. J., & Warren, R. M. (1973). Relation of the verbal transformation and the phonemic restoration effects. *Cognitive Psychology*, 5(1), 97–107.

- Ochs, E. (1979). Transcription as theory. In Ochs & B. B. Schieffelin (Eds.), *Developmental pragmatics* (pp. 43–72). New York, San Francisco, London: Academic Press.
- Oller D. K., Eilers R. E. (1975). Phonetic expectation and transcription validity. *Phonetica*, 31, 289–304.
- Ooi, V. (1998). *Computer corpus lexicography*. Edimbourg: Edinburgh University Press.
- Owens, J. (2013). A house of sound structure, of marvelous form and proportion: an introduction. In *The Oxford Handbook of Arabic Linguistics* (Oxford University Press, pp. 1–22). Jonathan Owens.
- Pallaud, B. (2002). Erreurs d'écoute dans la transcription de données orales. *Parole*, (22/23/24), 267–294.
- Palmer, R. R., Wiley, B. I., & Keast, W. R. (1948). The Army Specialized Training Program and the Army Ground Forces. *Historical Section Army Ground Forces Historical Division*, 28–39.
- Paternostro, R. (2014). L'éveil à la variation phonétique en didactique du français langue étrangère : enjeux et outils. *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, (50), 105–124.
- Payet, A. (2010). *Activités théâtrales en classe de langue*. Paris : CLE International.
- Peytard, J. (1970). Oral et scriptural : deux ordres de situations et de descriptions linguistiques. *Langue française*, 6(1), 35–47.
- Pierra, G. (2001). *Une esthétique théâtrale en langue étrangère*. Paris : L'Harmattan.
- Pijanowski, B. C., Villanueva-Rivera, L. J., Dumyahn, S. L., Farina, A., Krause, B. L., Napoletano, B. M., Pieretti, N. (2011). Soundscape Ecology: The Science of Sound in the Landscape. *BioScience*, 61(3), 203–216.
- Porcher, L. (1976). Le sociologique dans le linguistique : de quelques principes et conséquences. *Le français dans le monde*, (211).
- Pothier, M. (2001). Formation à la recherche et recherche de la formation en didactique. *Ela. Études de linguistique appliquée*, (123–124), 385–392.
- Prouteau, C., & Beaucorps, S. de. (2000). *Etude de deux interactions verbales filmées entre un adulte devenu sourd et deux personnes entendantes* (Mémoire de capacité d'orthophonie). Université François Rabelais, Tours.
- Prouteau, C., de Beaucorps, S., Delore, C., Abou Haidar, L., Josse, M.-C., & Robier, A. (2004). Interaction verbale et non verbale entre des adultes devenus sourds et des personnes entendantes. *Glossa*, (89), 22–33.
- Racine, I., Detey, S., Zay, F., & Kawaguchi, Y. (2012). Des atouts d'un corpus multitâches pour l'étude de la phonologie en L2 : l'exemple du projet « Interphonologie du français contemporain » (IPFC). In A. Kamber & C. Skupiens (Eds.), *Recherches récentes en FLE* (pp. 1–19). Berne : Peter Lang.
- Racine, I., & Detey, S. (2016). La liaison dans un corpus d'apprenants : Le projet « Interphonologie du Français Contemporain » (IPFC). *Corpus*, (15). En ligne <http://journals.openedition.org/corpus/3028> [consulté le 24/09/2018].
- Racine, I., Durand, J., & N. Andreassen, H. (2016). PFC, codages et représentations : la question du schwa. *Corpus*, (15). En ligne <http://journals.openedition.org/corpus/3014> [consulté le 24/09/2018].
- Raingear, M., & Lorscheider, U. (1977). Edition d'un corpus de français parlé. *Recherches Sur Le Français Parlé*, (1), 14–29.

- Rastier, F. (2002). Rastier : Enjeux épistémologiques de la linguistique de corpus. Conférence presented at the Deuxièmes Journées de Linguistique de Corpus, Lorient, France. En ligne http://www.revue-texto.net/Inedits/Rastier/Rastier_Enjeux.html [consulté le 24/09/2018].
- Regan, V. (1996). Variation in French Interlanguage: a longitudinal study of sociolinguistic competence. In *Variation in Second Language Acquisition* (pp. 177–201). Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins.
- Renard, R. (1971). *Introduction à la méthode verbo-tonale de correction phonétique*. Paris : Didier.
- Restö, J. (2013). What is Arabic? In J. Owens (Ed) *The Oxford Handbook of Arabic Linguistics* (Oxford University Press, pp. 433–451).
- Rey, A. (1972). Usages, jugements et prescriptions linguistiques. *Langue française*, 16(1), 4–28.
- Rjaibi, N. (1993). *Approches historique, phonologique et acoustique de la variabilité dialectale arabe* (Thèse de Doctorat). Université de Franche-Comté, Besançon.
- Roby, W. B. (1996). Technology in the service of Foreign Language Learning: the case of the Language Laboratory. In J. M. Spector, M. D. Merrill, J. Ellen, & M. J. Bishop (Eds.), *Handbook of Research for Educational Communications and Technology*. (pp. 523–541). New York: Simon & Schuster Macmillan.
- Rosnay, J. de. (1977). *Le macroscope*. Paris : Editions du Seuil.
- Rossi-Gensane, N. (2010). Oralité, syntaxe et discours. In S. Detey, J. Durand, B. Laks, & C. Lyche (Eds.), *Les variétés du français parlé dans l'espace francophone. Ressources pour l'enseignement*. Paris: Editions OPHRYS.
- Salam, F. (2012). *Espace acoustique et patrons coarticulatoires : les voyelles de l'arabe libyen de Tripoli en contexte pharyngalisé*. (Thèse de Doctorat). Université de Franche-Comté, Besançon.
- Salins, G.-D. D. (1992). *Une introduction à l'ethnographie de la communication. Pour la formation à l'enseignement du français langue étrangère*. Paris : Didier.
- Sato, M., Basirat, A., Schwartz, J.-L. (2007). Visual contribution to the multistable perception of speech. *Perception & Psychophysics*, 69(8), 1360-1372. En ligne <https://link.springer.com/content/pdf/10.3758/BF03192952.pdf> consulté le 24/09/2018.
- Saussure, F. (1983) *Cours de linguistique générale*. Edition critique préparée par Tullio de Mauro. Publié par C. Bally et A. Sechehaye, avec la collaboration de A. Riedlinger. Paris : Payot. [Œuvre originale parue en 1916].
- Savoia, L. M., & Carpitelli, E. (2008). Problèmes de micro-variation phonologique dans les domaines dialectaux de l'Italie septentrionale. *Revue française de linguistique appliquée*, XIII(2), 103–119.
- Scherer, K. R. (1986). Vocal affect expression: a review and a model for future research. *Psychological Bulletin*, (99), 143–165.
- Selinker, L., Swain, M., & Dumas, G. (2006). The Interlanguage Hypothesis Extended to Children. *Language Learning*, 25(1), 139–152.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *IRAL - International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10(3), 219–231.
- Shriberg, L. D., & Lof, G. L. (1991). Reliability studies in broad and narrow phonetic transcription. *Clinical Linguistics & Phonetics*: 5(3), 225–279.
- Sinclair, J. (1996). Preliminary recommendations Corpus Typology. En ligne <http://www.ilc.cnr.it/EAGLES/corpusTyp/corpusTyp.html> [consulté le 24/09/2018].
- Smuts, J. C. (1926). *Holism and evolution*. Goulsboro, ME: Gestalt Journal Press.

- Stubbs, M. (1983). *Discourse analysis. The sociolinguistic analysis of natural language*. Oxford: Blackwell.
- Taine-Cheikh, C. (1999). Deux macro-discriminants de la dialectologie arabe (la réalisation du qâf et des interdentes). *Matériaux arabes et sudarabiques (GELLAS), Nouvelle série n° 9 (1998-99)*, 11–51.
- Taleb Ibrahim, K. (2006). L'Algérie : coexistence et concurrence des langues. *L'Année du Maghreb*, (I), 207–218.
- Tarone, E. (2007). Sociolinguistic approaches to second language acquisition research—1997–2007. *Modern Language Journal*.
- Teubert, W. (2009). Corpus Linguistics: An Alternative. *Semen. Revue de Sémio-Linguistique Des Textes et Discours*, (27). En ligne <http://journals.openedition.org/semen/8912> [consulté le 24/09/2018].
- Thom, R. (1980). *Paraboles et catastrophes. Entretiens sur les mathématiques, la science et la philosophie*. Paris : Flammarion.
- Tricot, C., Wehbi, D., & Roques-Carmes, C. (1990). Perturbations et propriétés holdériennes en traitement de signal. *Revue de Physique Appliquée*, 25(6), 509–516.
- Tripp, S. D., & Roby, W. B. (1996). Auditory presentations and language laboratories. In *Handbook of research for educational communications and technology* (Macmillan Library Reference USA, pp. 821–850). David H. Jonassen.
- Troubetzkoy, N. S. (1976). *Principes de phonologie*. Paris : Librairie Klincksieck. [Œuvre originale parue en 1938]
- Tyne, H. (2012). La variation dans l'enseignement-apprentissage d'une L2. *Le Français Aujourd'hui*, 1(76), 103–112.
- Vaughan, E., & Clancy, B. (2013). Small Corpora and Pragmatics. In J. Romero-Trillo (Ed.), *Yearbook of corpus linguistics and pragmatics 2013: New domains and methodologies* (pp. 53–73). Berlin: Springer Berlin Heidelberg.
- Veldeman-Abry, J., & Abry, D. (2016). Au croisement de la phonétique, de la grammaire et du lexique : la morphophonologie en classe de FLE. *Recherches et Applications. Le français dans le monde*, (60), 96–105.