Revue TDFLE

N° 82 | 2023
La consigne en FLE : un agent infiltré ?

Le sens parfois caché dans les consignes en phonétique corrective

Jérémi SAUVAGE *Professeur des universités*
Département des Sciences du langage
LHUMAIN
Université Paul-Valéry Montpellier

Édition électronique :
URL :
https://revue-tdfle.fr/articles/revue-82/423-le-sens-parfois-cache-dans-les-consignes-en-phonetique-corrective
DOI : numerev_2541
Date de publication : 19/05/2023

Cette publication est sous licence **CC BY-NC-ND** (Attribution - No commercial - No derivatives).

Pour **citer cette publication** : SAUVAGE, J. (2023) Le sens parfois caché dans les consignes en phonétique corrective. *Revue TDFLE*, (82). https://doi.org/10.34745/numerev_2541

Résumé : L’objectif de cet article est d’analyser et d’interpréter différentes formulations de consignes en phonétique corrective pour le FLE. A différentes époques, chez différents éditeurs, il existe certains « sens cachés » induits dans ces consignes, notamment à propos des conceptions éducatives sous-jacentes et de la place de l’enseignement-apprentissage de l’oral par rapport à l’écrit. En ce sens, la consigne peut constituer un indice épistémologique pertinent pour interroger un domaine didactique.

Mots-clés :
Didactique du FLE, Didactique de la prononciation, Formulation de consignes, Exercices et activités en FLE

---

1. Introduction

Par « sens caché » des consignes, nous entendons les sous-entendus induits par tel ou tel exercice ou formulation dont nous pensons qu’ils trahissent une certaine vision, non neutre, de l’enseignement de la prononciation (Dominguez et Rivière, 2015). L’intérêt de ce type de réflexion est double. D’une part, un retour sur l’histoire de la discipline constituée par la didactique de la prononciation permet de porter un regard critique et épistémologique sur ladite discipline (Sauvage & Billières, 2019). D’autre part, parce que justement une distanciation est de mise dans ce type de démarche. L’un des objectifs consistera à en tirer des leçons et à améliorer la formulation des consignes dans l’avenir, dans les outils pédagogiques (plateformes, applis, manuels, ouvrages…) mais aussi à l’oral en classe. Ce qui est parfois « caché » derrière la formulation d’une consigne particulière manisfeste le plus souvent les effets d’une conception linguistique ou didactique, voire d’une idéologie scientifique ou politique, le tout de manière plus ou moins consciente. Il est ainsi intéressant, me semble-t-il, de prendre le temps de s’arrêter sur ce sujet particulier de la consigne, dans la mesure où cette consigne signifie très souvent beaucoup plus que ce qu’elle semble exprimer de prime abord.

2. Retour sur les enjeux de la didactique de la

prononciation

Il est parfois, pour ne pas dire souvent, nécessaire de rappeler les enjeux lors de situations d'enseignement-apprentissage de phonétique corrective en langue étrangère.

2.1. Perception et production

Comme nous l'avons déjà rappelé par ailleurs (Sauvage, 2021a), le projet d'améliorer l'articulation de la réalisation des phonèmes d'une langue étrangère commence obligatoirement sur le plan de la perception auditive. La qualité articulatoire sur le plan phonétique est dépendante et subséquente à la qualité de la perception. Or, depuis Grammont (1914 ; 1930), Polivanonv (1931), Troubetzkoy (1949) ou Delattre (1951), les connaissances à propos de perception et de l'articulation des sons linguistiques a beaucoup évolué, grâce aux disciplines que sont la Phonétique (Vaissière, 1995 ; 2004) et la Phonologie (Clements, 1995 ; Yamaguchi, 2007), mais également grâce aux domaines connexes : Psychologie cognitive (Hilton, 2022), Neurosciences (Houdé, 1995 ; 2022 ; Rizzolatti *et al*., 1996 ; 2006), etc. Il faut naturellement ajouter à cela les recherches en Didactique des langues-cultures (Renard, 1977 ; Billières, 2005 ; Narcy-Combes & Narcy-Combes, 2019 ; Sauvage & Billières, 2019 ; Sauvage, (éd.) 2020), les relations entre la Phonétique générale et la didactique des langues étrangères n'ayant pas toujours été très simple (Sauvage, 2019).

Ainsi, aujourd'hui, nous savons que l'origine de la principale difficulté que les apprenants ont à percevoir un son nouveau est d'ordre neurocognitifs. En fait, l'enseignant de FLE, pendant une leçon de « phonétique corrective », a pour première mission de stimuler des réseaux de neurones qui n'ont pas l'habitude de l'être. Si le phonème /u/ n'existe pas dans le système phonologique de la (ou les) langue(s) d'origine de l'apprenant, cela signifie que les réseaux de neurones permettant le traitement du signal sonore n'ont jamais (ou très peu) été stimulés dans l'expérience neuro-perceptive du locuteur (Sauvage, 2021a). Dès lors, les exercices et les activités proposés par l'enseignant dans le cadre d'une séquence pédagogique donnée auront pour but de stimuler ces réseaux qui, dans un second temps, permettront la coordination motrice de l'appareil phonatoire. Si en plus, on s'appuie sur la boucle audio-phonatoire (Delattre, 1951) et les neurones miroirs qui ont validé la thèse de Delattre des décennies plus tard (Rizzolatti *et al*., 1996 ; 2006), on comprend mieux la nécessité d'exercices réguliers (ce qui ne se justifie pas autant pour la syntaxe) et pourquoi, en améliorant la qualité de la perception, on améliore la qualité de l'articulation, et réciproquement.

2.2. La question de l'évaluation et du niveau

Nous avons également déjà pointé l'existence de spécificités dans l'évaluation des compétences phonético-phonologiques des apprenants d'une langue étrangère (Didelot,

Racine, Zay & Prikhodkine, 2021). En premier lieu, l'évaluation sommative ne devrait se faire qu'en situation réelle de communication (en classe ou en dehors), et non seulement dans le cadre d'exercices d'entrainement destinés à améliorer perception et articulation en laboratoire (Sauvage, 2021a). En second lieu, l'évolution ou la maîtrise des compétences phonético-phonologiques, parce qu'elles dépendent de capacités neuro-perceptives et de coordinations motrices de l'appareil phonatoire, ne peuvent suivre l'échelle classique utilisée pour les autres compétences linguistiques (comme la grammaire par exemple). Il ne s'agit pas ici seulement de comprendre et de mémoriser des règles de fonctionnement linguistique mais de transformer des fonctionnements neurobiologiques. C'est pourquoi, un apprenant catégorisé comme ayant un niveau moyen C1 de compétence en langue française pourra être toujours confronté à des erreurs de prononciation entre /u/ et /U/, comme lorsque qu'il était reconnu comme apprenant de A1 ou A2. Cela explique pourquoi, au-delà de l'appropriation du lexique, de la syntaxe, de l'orthographe, etc. de la langue, « l'accent international » ou les variations articulatoires propres aux origines linguistiques des apprenants reste souvent le dernier défi à relever dans l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère (Sauvage, 2021b).

2.3. Diversité des apprenants, difficultés des enseignants

Un autre point qui justifie les démarches de comparaison en didactique des langues et des cultures est celui de la diversité des apprenants et de leurs origines (Sauvage & Auger, 2023 sous presse). Puisque l'une des actions prioritaires de l'enseignant consiste notamment à stimuler des réseaux de neurones qui ne l'ont jamais (ou peu) été, la programmation des séquences pédagogiques pour les leçons de phonétique est étroitement liée aux origines linguistiques des apprenants. En d'autres termes, pour un enseignement efficace et pertinent, on ne peut pas enseigner *la même chose en même temps* aux apprenants d'une classe dont l'origine linguistique est variable. Par voie de conséquence, l'impact didactique est important : dans l'idéal, l'enseignant doit préparer plusieurs exercices / activités en fonction des systèmes phonético-phonologiques d'origine, ce qui démultiplie le travail préparatoire de la classe. Une solution qui nous semble envisageable dans un futur plus ou moins proche, serait celle d'un outil numérique permettant un diagnostic de besoins et une programmation adaptée (Sauvage, 2020).

3. Consignes, activités et exercices en didactique de la prononciation

Il n'est question, dans le présent article, que de nous intéresser à la relation particulière que l'apprenant, l'élève, entretient avec la consigne. Il est cependant pertinent de revenir brièvement sur le rapport entre consigne et didactique du français.

3.1. Consignes en didactique du Français en général et en FLE en particulier

La formulation de la consigne d'un exercice, par exemple dans un manuel, dans une conception socio-cognitive, déclenchera forcément chez l'apprenant une « ré-action » puisqu'une tâche particulière lui est demandée. Par « socio-cognition », nous faisons référence aux approches interactionnistes dont les origines puisent leurs fondements dans la philosophie marxiste, jusqu'à Bronckart (1997), en passant par Vygotski (1934-85). Dans un monde idéal, les rédacteurs de ladite consigne ont parié, dans la conception de l'activité pédagogique, sur une compréhension sans faille de sa signification. Or, il est probable que nous ayons tous, lors de notre parcours scolaire, éprouvé cette gêne particulière de ne rien comprendre à ce qui est demandé. Nous nous souvenons, à ce propos, qu'un de nos élèves, répondait au hasard à des questions de mathématiques ou bien cet autre élève de CP qui écrivait avec le même hasard les syllabes qu'il entendait. Pour ce type de difficultés rencontrées en classe, la solution passe le plus souvent par une explicitation, soit de la part de l'enseignant, qui s'est assuré de la compréhension de la consigne au préalable, soit de la part d'un autre élève, en incitant la verbalisation de cette démarche d'explicitation. Malgré tout, certains élèves n'oseront pas interpeller leur enseignant en demandant un éclairage sur ce qu'ils ne comprennent pas.

Dans le cadre de notre article, nous allons nous intéresser aux choix de formulation utilisée dans différents manuels de FLE à différentes époques. Nous posons l'hypothèse selon laquelle la culture éducative française et son évolution depuis plusieurs décennies se retrouve dans la formulation-même de certaines consignes en phonétique corrective.

Une formulation que l'on retrouve souvent dans les consignes en français reste celle à l'impératif du type « faites ceci », « faites cela ». Ce type d'injonction (Zakhartchouk, 1999 ; 2000) reflète bien, selon nous, la traditionnelle conception de l'enseignement à la française basé sur la posture magistrale de l'enseignant, détenteur du savoir savant avant tout autre chose, et sur celle de l'élève dont le rôle peut se résumer avant tout à l'obéissance et l'exécution de ces consignes, ce qui renvoie à la question de l'autorité (Robbes, 2010 ; Lechevalier, 2011), voire de l'autoritarisme (Beretti, 2015).

Par ailleurs, la place des apprentissages de l'enseignement de l'oral en classe en France a connu une évolution beaucoup plus lente que dans d'autres systèmes éducatifs et culturels (Sauvage, 2021a). Ainsi, si la didactique de l'oral a émergé dès la fin du 19^{e} siècle en FLE avec les méthodes dites « naturelles », il aura fallu atteindre les Instructions Officielles de 1995 pour qu'elle trouve une place officielle dans les classes des écoles primaires en FLM (MEN, 1995). Aujourd'hui, les coefficients aux examens de langues, en Français (coefficient identique à l'écrit et à l'oral) et en LVE, accordent une place plus importante qu'autrefois aux coefficients des épreuves orales pour au moins quatre bonnes raisons. Premièrement, la désacralisation de l'écrit et de ses compétences a permis de s'intéresser aux langues de manière plus globale. Ensuite, la didactique des langues et des cultures insiste depuis des années sur le fait que l'on apprend une langue pour la parler, ce qui réhabilite l'intérêt de l'appropriation des

compétences linguistiques orales pour toute langue apprise. Troisièmement, la recherche dans le domaine a montré que les épreuves les plus difficiles (donc sélectives) ne sont pas celles de l'écrit (*vs* celles de l'oral) mais celles de *Production* (orale et écrite), *versus* celles de *Compréhension* (Sauvage & Gardies, 2021). Enfin, la fonction première de l'oral, que l'on peut résumer à une nécessité sociale de communiquer (et non seulement de parler) s'est imposée comme objectif prioritaire dans notre système éducatif comme en témoignent les épreuves très valorisées des « grands oraux » au Diplôme national du Brevet (coefficient 5) et au Baccalauréat (coefficient 10).

3.2. Types d'exercices et d'activités en classe

La priorité des exercices et des activités en lien avec des objectifs phonético-phonologiques en classe de FLE s'oriente donc vers une stimulation des capacités perceptives, condition première pour améliorer la qualité de l'articulation phonétique. Cela dit, les exercices d'écoute et de production sont préconisés au cours d'une même séance pour les raisons exposées par Delattre (1951) *supra* à propos de la boucle audio-phonatoire. D'un point de vue didactique, la Méthode verbo-tonale (Renard, 1977 ; Billières, 2001 ; 2005 ; 2008 ; 2021) a développé un ensemble de conseils et de préconisations à la fois innovantes mais aussi syncrétiques par rapport aux activités passée (Detey, 2020 ; Sauvage, 2021a). La diversité des exercices est fondamentale, dans la mesure où il y a nécessité de répétition mécanique pour stimuler les réseaux de neurones visés.

Mais le plus important, selon nous, qu'il convient de laisser l'enseignement-apprentissage de la phonétique / phonologie au niveau de l'oral. Dans l'idéal, la totalité de la leçon, surtout avec les niveaux A1 et A2, doit pouvoir être faite sans activité de lecture et d'écriture. Pas de stylo, pas de papier. Seules la perception et la production orales doivent (devraient) guider la progression pédagogique des apprenants. On peut par exemple prendre pour point de référence une leçon type qui serait destinée à des apprenants analphabètes, comme c'est plus ou moins souvent le cas avec des élèves issus de l'immigration en France (cours de l'OFII et / ou dans les classes d'accueil destinées aux Elèves Allophones Nouvellement Arrivés en France (EANA) dans l'Education nationale. Or, en analysant les leçons et leurs exercices de différents manuels, nous allons constater qu'il n'est pas rare de relever des consignes faisant allusion à l'acte de lire et/ou à l'acte d'écrire alors que l'objectif principal de la leçon concerne la perception et l'articulation des sons linguistiques.

4. Manuels, consignes et sens cachés

Les extraits de manuels auxquels nous allons nous référer dans cette section sont issus de différentes époques et de différents éditeurs.

4.1. Choix des manuels et autres outils pédagogiques

Il est important de préciser qu'il n'est, bien entendu, aucunement question de jeter l'anathème sur un auteur ou un éditeur en particulier. Nous souhaitons rester sur les types de formulation des consignes formulées à destination des apprenants. Le choix de ces manuels a été fait en fonction de ces cinquante dernières années de manière à essayer d'être représentatifs de leur époque, sans volonté particulière de dénigrer ou de juger ces outils pédagogiques indispensables pour la classe de FLE. Nous avons ainsi retenu les ouvrages suivants :

BARRET L., *Méthode de prononciation du français*, Didier, 1968.
LEON M., *Exercices systématiques de prononciation française 1 et 2*, Hachette / Larousse, 1964 et 1970.
CALLAMAND M., *L'intonation expressive. Exercices systématiques de perfectionnement*, Hachette / Larousse, 1973.
CLARENC J., GOMEZ L., *Les chemins de la parole. La parole est à vous, Libertés sur paroles 1 et 2.*, I.E.E. / C.F.P., U.P.V. Montpellier III, 1988.
KANEMAN-POUGATCH M., PEDOYA-GUIMBRETIÈRE E., Plaisir des sons, Hatier / Didier, 1989.
PAGNIEZ-DELBART T., *A l'écoute des sons. Les voyelles, les consonnes*, CLE international, 1990 / 1992.
ABRY D., CHALARON M-L., *Phonétique, 350 exercices*, Hachette F.L.E., 1994.
SIREJOLS E., TEMPESTA G., *Bien entendu!,* Hatier/Didier, 1994.
CHARLIAC L., MOTRON A-C., *Phonétique progressive du français avec 600 exercices*, CLE international, 1998.
ABRY D., CHALARON M-L., *Les 500 exercices de phonétique*, Hachette FLE, 2009.

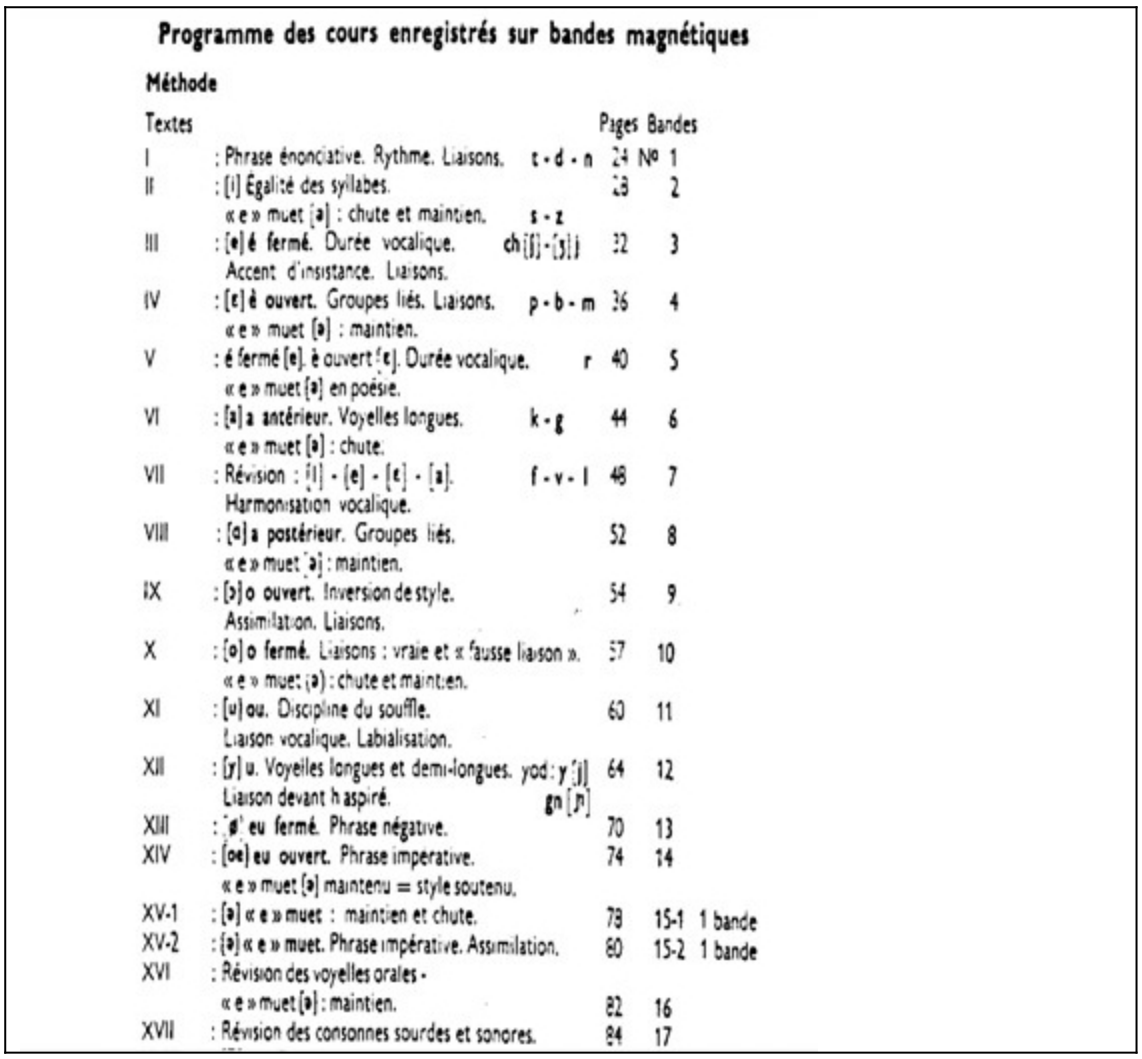
4.2. Résultats et interprétations

Dans cette section nous commencerons par exposer nos résultats par thématique et proposerons une interprétation dans la foulée.

4.2.1. Les sommaires

Commençons par nous intéresser au sommaire de certains de ces manuels pour mieux comprendre, non pas directement la formulation des consignes, mais la conception sous-jacente de l'enseignement de la langue française. Ainsi, en 1968 paraît une *Méthode de prononciation du français* dans laquelle le point de départ est la langue écrite.

Image 1 : BARRET L., Méthode de prononciation du français, Didier, 1968.



Programme des cours enregistrés sur bandes magnétiques

Méthode

Textes			Pages	Bandes
I	: Phrase énonciative. Rythme. Liaisons.	t - d - n	24	N° 1
II	: [i] Égalité des syllabes.		28	2
	« e » muet [ə] : chute et maintien.	s - z		
III	: [e] é fermé. Durée vocalique.	ch [ʃ] - [ʒ] j	32	3
	Accent d'insistance. Liaisons.			
IV	: [ɛ] è ouvert. Groupes liés. Liaisons.	p - b - m	36	4
	« e » muet [ə] : maintien.			
V	: é fermé [e]. è ouvert [ɛ]. Durée vocalique.	r	40	5
	« e » muet [ə] en poésie.			
VI	: [a] a antérieur. Voyelles longues.	k - g	44	6
	« e » muet [ə] : chute.			
VII	: Révision : [i] - [e] - [ɛ] - [a].	f - v - l	48	7
	Harmonisation vocalique.			
VIII	: [ɑ] a postérieur. Groupes liés.		52	8
	« e » muet [ə] : maintien.			
IX	: [ɔ] o ouvert. Inversion de style.		54	9
	Assimilation. Liaisons.			
X	: [o] o fermé. Liaisons : vraie et « fausse liaison ».		57	10
	« e » muet [ə] : chute et maintien.			
XI	: [u] ou. Discipline du souffle.		60	11
	Liaison vocalique. Labialisation.			
XII	: [y] u. Voyelles longues et demi-longues.	yod : y [j]	64	12
	Liaison devant h aspiré.	gn [ɲ]		
XIII	: [ø] eu fermé. Phrase négative.		70	13
XIV	: [œ] eu ouvert. Phrase impérative.		74	14
	« e » muet [ə] maintenu = style soutenu.			
XV-1	: [ə] « e » muet : maintien et chute.		78	15-1 1 bande
XV-2	: [ə] « e » muet. Phrase impérative. Assimilation.		80	15-2 1 bande
XVI	: Révision des voyelles orales -			
	« e » muet [ə] : maintien.		82	16
XVII	: Révision des consonnes sourdes et sonores.		84	17

Le « programme des cours enregistrés sur bande magnétique » s'appuie en effet sur des compétences de lecture, c'est-à-dire d'oralisation et non d'oral, du français écrit (Weber, 2022). L'une des caractéristiques spécifiques à la prononciation du français est celles des enchainements et des liaisons, en raison des diverses structures syllabiques possibles et qui peuvent conduire à la coarticulation de deux ou plusieurs voyelles (par exemple : « les enfants » ® /lé/ + /BfB/ = [lé**z**BfB], où le son [z] a pour origine la graphie du déterminant et pour fonction de resyllaber la parole en une suite de syllabes de structure CV dans le but d'éviter des frontières intervocaliques). Il en va de même pour le /e/ schwa en leçon n°2 (Chabanal, 2020).

Image 2 : BARRET L., Méthode de prononciation du français, Didier, 1968.

Textes		Pages	Bandes	
XXVIII-1	: Les Nombres. Révision de tous les problèmes.	117	28-1	1 bande
XXVIII-2	: Les Nombres. Révision de tous les problèmes.	119	28-2	
XXIX	: Assimilation. H muet. H aspiré.	120	29	
XXX	: « e » muet [ə] : cas spéciaux, groupes complexes.	122	30	
XXXI	: textes complémentaires (4), avec transcription phonétique.	124	31	
XXXII	: Textes de perfectionnement (24).	128	32	2 bandes
30 leçons	- Textes complémentaires. - Textes de perfectionnement.			34 bandes

Textes de perfectionnement

« Comment apprend-on une langue? Par les grands auteurs, pas autrement. » Alain.

1. ANTOINE de SAINT-EXUPÉRY : Il était quelque part un parc chargé de sapins noirs...
2. GUSTAVE FLAUBERT : La lune, toute ronde et couleur de pourpre...
3. ALBERT CAMUS : C'était le même éclatement rouge.
4. PAUL VALÉRY : Les Pas.
5. MARCEL PROUST : Il y a dans le violon - si, ne voyant pas l'instrument...
6. CHARLES BAUDELAIRE : Le coucher du soleil romantique.
7. PIERRE LOTI : La grand'messe est terminée...
8. ALAIN-FOURNIER : " Y aurait-il une fête dans cette solitude! " se demanda-t-il.
9. COMTESSE DE NOAILLES : Soir.
10. ANDRÉ MAUROIS : ...(Odile) Elle se contredisait dans une même phrase.
11. FRANÇOIS MAURIAC : Ai-je souvent revu Jean Azévédo!
12. CHARLES PÉGUY : ... Étoile de la mer...
13. COLETTE : J'appartiens à un pays que j'ai quitté.
14. ANDRÉ GIDE : Je veux parler encore du désert.
15. PAUL ELUARD : ...(Le miroir d'un moment) Il dissipe le jour.
16. JEAN GIRAUDOUX : Le Maire - Si nous commencions l'examen?
17. GEORGES DUHAMEL : Justin, quelques jours après cette fameuse course de Blévres...
18. JEAN ANOUILH : Le roi crie avec humeur : Le roi de France...
19. EUGÈNE IONESCO : Le professeur - ...Une mauvaise prononciation...
20. GUILLAUME APOLLINAIRE : Saltimbanques.
21. JEAN-PAUL SARTRE : Par moments, j'arrêtais ma main...
22. JACQUES PRÉVERT : Pour faire le portrait d'un oiseau.
23. ALAIN : Surtout aux enfants qui ont tant de fraîcheur...
24. ANDRÉ MALRAUX : Katow, lui aussi, serrait la main, à la limite des larmes.

Dans l’image 2, cette intuition de la prégnance du français écrit comme support pour apprendre à prononcer la langue orale se confirme par la rubrique importante du manuel : « Textes de perfectionnement ». Il s’agit bien là de s’appuyer sur le texte littéraire, en l’oralisant, pour s’entrainer et apprendre à articuler les phonèmes spécifiques du français. Il est important de préciser qu’à cette époque longtemps après, la didactique du Français comme langue étrangère n’existait pas encore, non plus que les objectifs communicatifs de l’apprentissage des langues.

Dans l’image 3, et pourtant à la même époque (1964 pour la première édition), parait un volume d’exercices pour s’entrainer à améliorer la langue française. Cet exemple vient compléter le précédent en illustrant la seconde approche possible de la didactique de l’oral à cette époque : en plus de l’entrée littéraire (culture Lettres Modernes, CAPES, Agrégation) développée par Barret (1968), il existe une entrée plus centrée sur les Sciences du langage avec Léon (1964-70). Alors même que le commencement de la préparation est étrangement similaire (enchainements et liaisons), chaque leçon a pour objectif d’apprendre à opposer phonologiquement deux phonèmes susceptibles de poser problème aux apprenants.

Image 3 : LEON M., *Exercices systématiques de prononciation française 1 et 2*, Hachette / Larousse, 1964 et 1970.

TABLE DES MATIÈRES

Caractéristiques articulatoires du français

Leçon 1. L'enchaînement consonantique.
Type : avec une amie 2

Leçon 2. L'enchaînement vocalique.
Type : j'ai eu un billet 6

Leçon 3. Opposition voyelle arrondie / voyelle écartée.
Type : le / les 9

Leçon 4. Opposition voyelle antérieure / voyelle postérieure.
Type : deux / dos 13

Leçon 5. Opposition voyelle écartée / voyelle arrondie.
Type : lit / lu / loup 15

Leçon 6. Opposition un / une.
Type : c'est un ami / c'est une amie 18

Leçon 7. Opposition voyelles orales / voyelles nasales.
Type : beau / bon 21

Leçon 8. Opposition voyelles nasales finales / voyelles orales + consonne nasale.
Type : plein / pleine 24

Leçon 9. Opposition des voyelles nasales.
Type : un bon vin blanc 26

Leçon 10. Pas de liaison avec les voyelles nasales.
Type : Jean a une position unique 31

Leçon 11. La liaison avec les voyelles nasales.
Type : on-attend un-ami 33

Leçon 12. Le E muet.
Type : probablement / samedi 36

Leçon 13. Le E muet ne se prononce pas.
Type : samedi 37

Leçon 14. Le E muet se prononce.
Type : probablement 40

Leçon 15. Les groupes figés.
Type : je ne sais pas 43

Leçon 16. A inaccentué.
Type : j'ai mal à la tête 46

Leçon 17. Opposition E muet / A non final.
Type : il te dit / il t'a dit 47

Leçon 18. Mots terminés par consonne + *R* ou *L* + *E* muet.
Type : mon oncle 50

Leçon 19. Opposition *oué* / *ué*.
Type : oui / huit 54

En 1973, Callamand (1973), fut la première à privilégier la dimension prosodique, suprasegmentale, dans l'enseignement apprentissage de l'oral. Cela dit, sa formation classique d'enseignante de Lettres se ressent dans les entrées choisies : des notions essentiellement grammaticales et donc métalinguistiques faisant appel aux connaissances métalangagières des apprenants. Précisons que Callamand a su ancrer sa pensée didactique à la fois pleinement en Phonétique et en Didactique du FLE en étant l'une des pionnières du domaine en soutenant et publiant une thèse de doctorat sur le sujet (Callamand, 1981 ; Callamand & Pédoya-Guimbretière, 1984).

Image 4 : CALLAMAND M., *L'intonation expressive. Exercices systématiques de perfectionnement*, Hachette / Larousse, 1973.

TABLE DES MATIÈRES

CHAPITRE I

L'intonation française.

Leçon 1. L'accent tonique et le groupe rythmique..... 2
Leçon 2. La phrase énonciative..... 4
Leçon 3. La phrase interrogative..... 10
Leçon 4. La phrase impérative..... 20
Leçon 5. La phrase implicative..... 22

CHAPITRE II

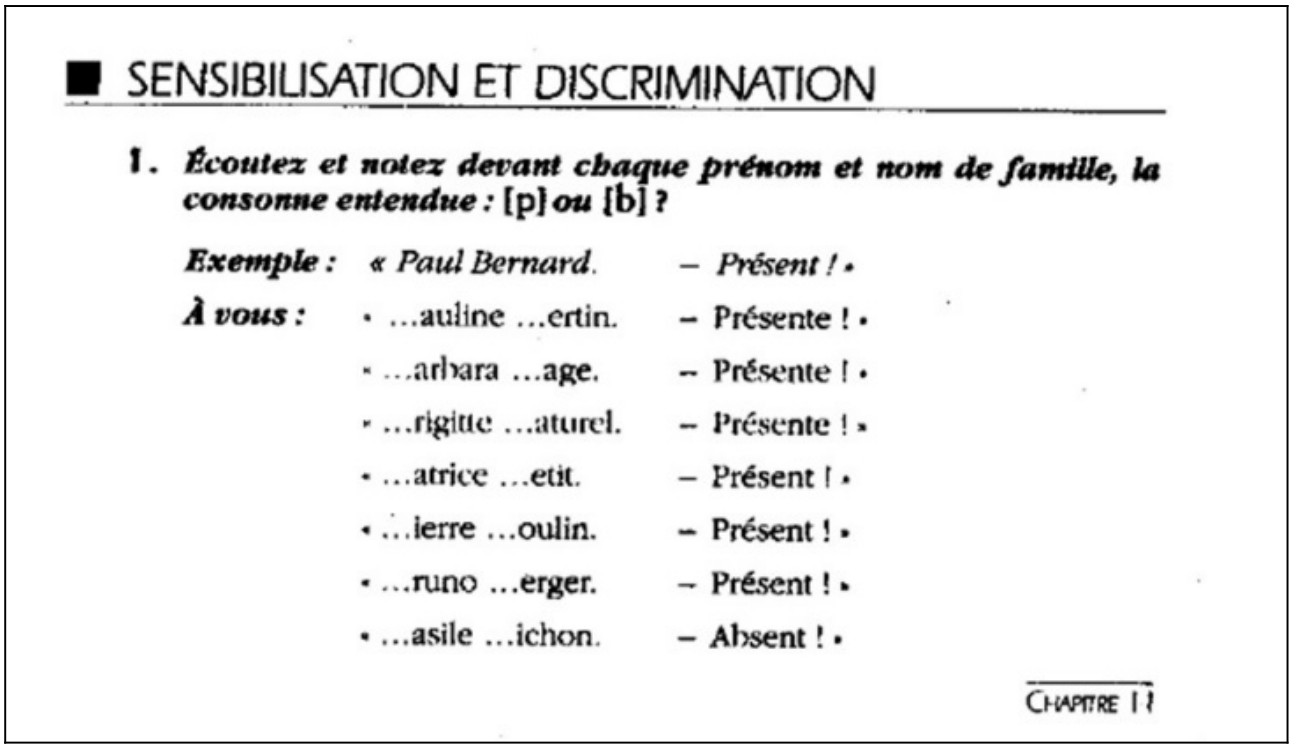
L'intonation et la syntaxe.

Leçon 6. Les noms..... 28
Leçon 7. Les pronoms toniques et atones..... 32
Leçon 8. Le verbe..... 39
Leçon 9. La forme négative..... 43
Leçon 10. Les subordonnées :
relatives..... 49
conjonctives..... 50
infinitives et participes..... 52
Leçon 11. Les propositions incises..... 53

4.2.2. Formulations des consignes

Dans la formulation des consignes proprement dite, nous retrouvons la très répandue forme impérative : « Ecoutez et notez » … qui relève donc comme nous l'avons mentionné plus haut de la démarche injonctive.

ABRY D., CHALARON M-L., *Phonétique, 350 exercices*, Hachette F.L.E., 1994.



SENSIBILISATION ET DISCRIMINATION

1. *Écoutez et notez devant chaque prénom et nom de famille, la consonne entendue :* [p] *ou* [b] ?

Exemple : *« Paul Bernard.* — *Présent ! »*

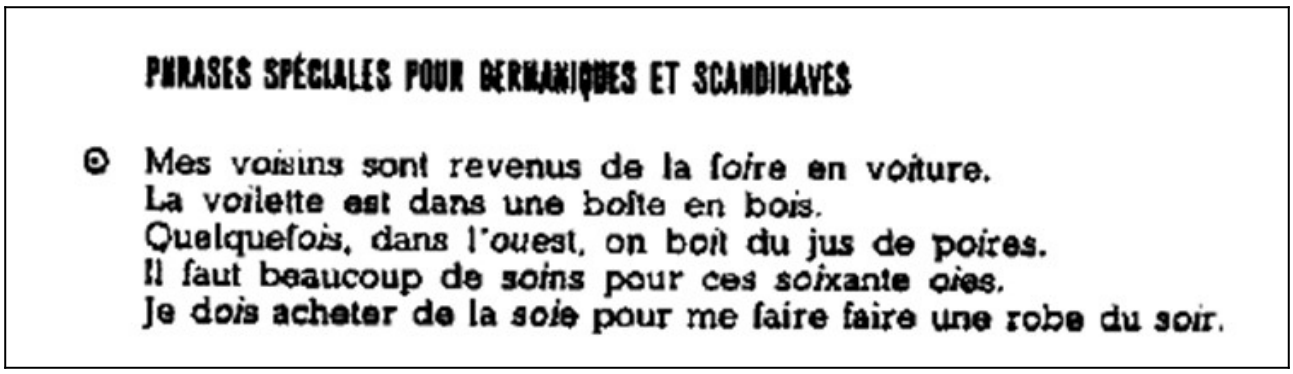
À vous :

« …auline …ertin. — Présente ! »
« …arbara …age. — Présente ! »
« …rigitte …aturel. — Présente ! »
« …atrice …etit. — Présent ! »
« …ierre …oulin. — Présent ! »
« …runo …erger. — Présent ! »
« …asile …ichon. — Absent ! »

CHAPITRE II

Ce n'en fut toutefois pas toujours le cas comme le montre l'image 5 où la consigne est formulée comme un titre thématique de paragraphe, ici, en 1970, en proposant une activité à destination d'apprenants d'origine scandinave, comme quoi la prise en compte des langues et des cultures d'origine en didactique de la prononciation n'est pas une idée nouvelle alors même qu'elle est, toujours aujourd'hui, encore peu répandue dans les salles de classes et les laboratoires de langues.

Image 5 : LEON M., Exercices systématiques de prononciation française 1 et 2, Hachette / Larousse, 1970.

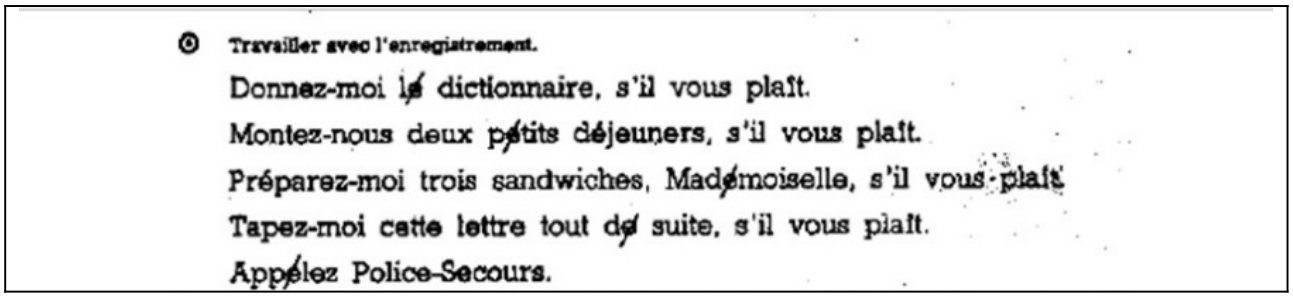


PHRASES SPÉCIALES POUR GERMANIQUES ET SCANDINAVES

Mes voisins sont revenus de la foire en voiture.
La voilette est dans une boîte en bois.
Quelquefois, dans l'ouest, on boit du jus de poires.
Il faut beaucoup de soins pour ces soixante oies.
Je dois acheter de la soie pour me faire faire une robe du soir.

Une alternative, que nous employons nous-même personnellement, est la formulation à l'infinitif, et non à l'impératif : « Travailler avec l'enregistrement » (Image 6).

Image 6 : CALLAMAND M., L'intonation expressive. Exercices systématiques de perfectionnement, Hachette / Larousse, 1973.



Travailler avec l'enregistrement.

Donnez-moi le dictionnaire, s'il vous plaît.
Montez-nous deux petits déjeuners, s'il vous plaît.
Préparez-moi trois sandwiches, Mademoiselle, s'il vous plaît.
Tapez-moi cette lettre tout de suite, s'il vous plaît.
Appelez Police-Secours.

Dans Clarenc & Gomez (1988), on peut mesurer les effets du développement de la pensée socio-pragmatique et des approches communicatives issus des années 1970 et de la prise en compte de la Sociolinguistique et des finalités de l'enseignement-apprentissage des langues. Ici, il est question de « situation », c'est-à-dire non plus simplement de l'apprentissage d'un objet décontextualisé mais de la prise en compte d'une pratique linguistique, en situation.

Image 7 : CLARENC J., GOMEZ L., Les chemins de la parole. La parole est à vous, Libertés sur paroles 1 et 2., I.E.E. / C.F.P., U.P.V. Montpellier III, 1988.

Comment marquer de *l'agressivité*, manifester de *l'agacement* à l'égard de quelqu'un ou à l'égard d'une action faite par quelqu'un? La réponse est dans l'étude des courbes mélodiques, qui assure une localisation et une évaluation très précise des ruptures d'intonation; elle est également dans l'appréhension de phénomènes rythmiques complémentaires et notamment le débit accéléré sur certaines tranches sonores, et l'allongement considérable de syllabes.

Au cours des exercices de cette leçon, la relation stimulus-réponse s'établit entre le locuteur qui manifeste des réactions d'agacement à un « *tu* » (présent) ou à « il » (absent).

Structures syntaxico-intonatives travaillées dans la leçon :

— Et pourquoi tu ne l'as pas fait?
— Oui, et maintenant, qu'est-ce qu'on va faire de ce tissu?
— Oh, Henri, ne traîne pas les pieds comme ça...
— Oh là là! ce que tu m'agaces, avec tes patins à roulettes!
— Ah, ces photos, je me demande où tu as bien pu les mettre, hein!
— Il a promis de venir pourtant.

EXERCICE 1 :

1. *Situation*

Vous avez en face quelqu'un qui a du mal à réaliser ses projets. Vous réagissez à son stimulus sous forme d'une question brutale.

2. *Mémorisation de la structure de la réponse*

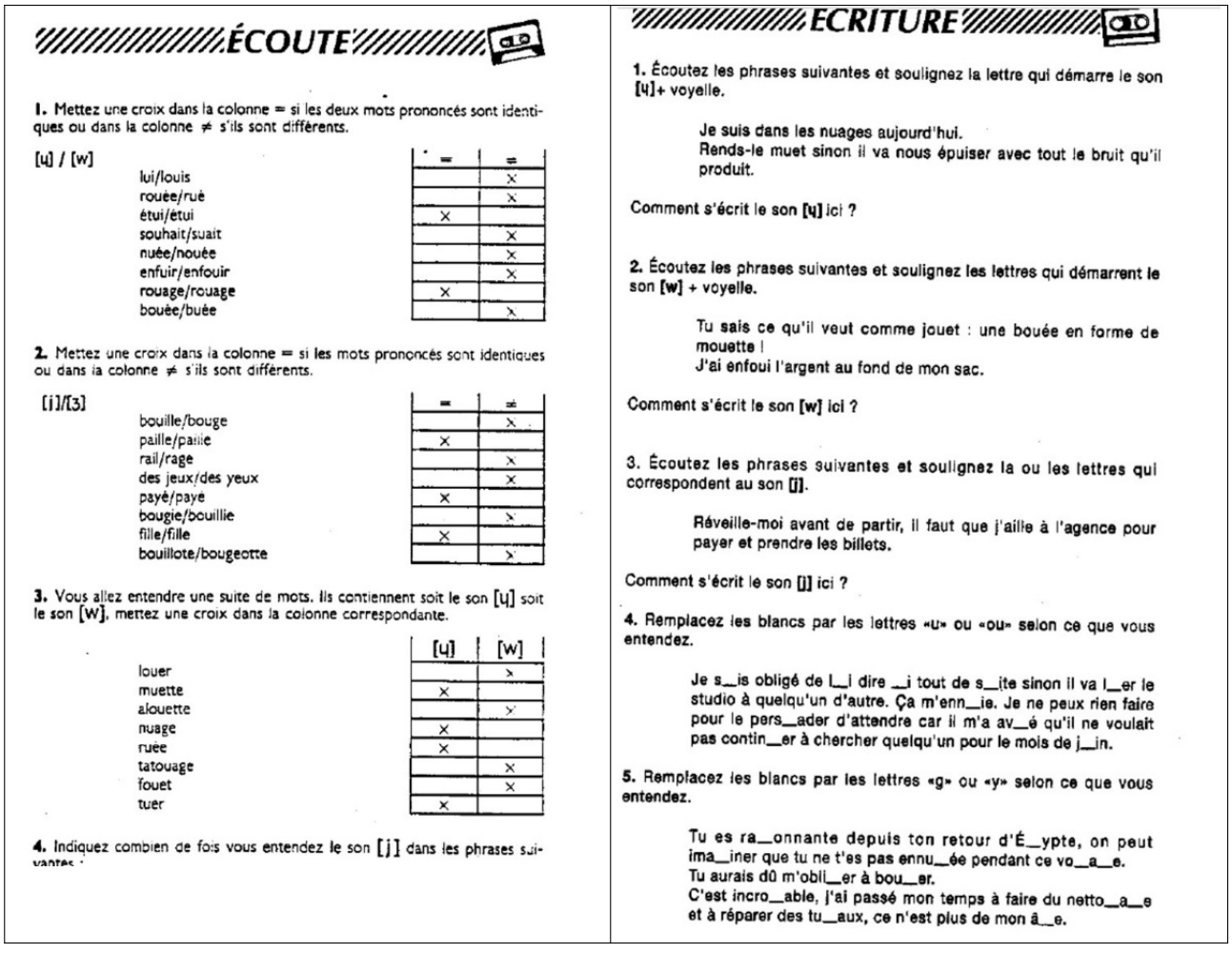
Ecoutez et répétez une première fois immédiatement après la réplique.

Bien sûr, par la suite, après un démarrage de l'activité dans une perspective communicationnelle, la phase de mémorisation et de structuration passera immanquablement par « Ecoutez et répétez ». Ces deux phases nous semblent très importantes et représentatives du tournant pris par la didactique de la prononciation du FLE à la fin des années 1980. En effet, l'ordre de ces activités en classe renvoie aux démarches déductives (approche classique, partant de la règle) et démarches inductives (approche sociocognitive, partant du sens pour co-construire et comprendre la règle linguistique). On retrouve d'ailleurs cette opposition de conception dans les méthodes de lectures qui ont fait leur apparition dans les années 1980-90 : méthode

ascendante ou mixte (démarche inductive) versus méthode descendante (démarche déductive).

La méthode qui incarne très bien cette approche sociale de l'enseignement-apprentissage de la prononciation du FLE et qui fut largement diffusée fut *Plaisir des sons* (Kaneman-Pougatch & Pédoya-Guimbretière, 1989). Ici, le titre même du manuel constitue une consigne générale illustrant l'état d'esprit et la conception de la méthode proposée : prendre du plaisir à apprendre à prononcer des phonèmes nouveaux au cours d'une progression organisée de leçon de phonétique (ce qui n'est pas gagné au départ).

Image 9 : KANEMAN-POUGATCH M., PEDOYA-GUIMBRETIÈRE E., *Plaisir des sons*, Hatier / Didier, 1989.



ÉCOUTE

1. Mettez une croix dans la colonne = si les deux mots prononcés sont identiques ou dans la colonne ≠ s'ils sont différents.

[ɥ] / [w]	=	≠
lui/louis		×
rouée/rue		×
étui/étui	×	
souhait/suait		×
nuée/nouée		×
enfuir/enfouir		×
rouage/rouage	×	
bouée/buée		×

2. Mettez une croix dans la colonne = si les mots prononcés sont identiques ou dans la colonne ≠ s'ils sont différents.

[j]/[ʒ]	=	≠
bouille/bouge		×
paille/paille	×	
rail/rage		×
des jeux/des yeux		×
payé/paye	×	
bougie/bouillie		×
fille/fille	×	
bouillote/bougeotte		×

3. Vous allez entendre une suite de mots. Ils contiennent soit le son [ɥ] soit le son [W], mettez une croix dans la colonne correspondante.

	[ɥ]	[W]
louer		×
muette	×	
alouette		×
nuage	×	
ruée	×	
tatouage		×
fouet		×
tuer	×	

4. Indiquez combien de fois vous entendez le son [j] dans les phrases suivantes :

ECRITURE

1. Écoutez les phrases suivantes et soulignez la lettre qui démarre le son [ɥ]+ voyelle.

Je suis dans les nuages aujourd'hui.
Rends-le muet sinon il va nous épuiser avec tout le bruit qu'il produit.

Comment s'écrit le son [ɥ] ici ?

2. Écoutez les phrases suivantes et soulignez les lettres qui démarrent le son [w] + voyelle.

Tu sais ce qu'il veut comme jouet : une bouée en forme de mouette !
J'ai enfoui l'argent au fond de mon sac.

Comment s'écrit le son [w] ici ?

3. Écoutez les phrases suivantes et soulignez la ou les lettres qui correspondent au son [j].

Réveille-moi avant de partir, il faut que j'aille à l'agence pour payer et prendre les billets.

Comment s'écrit le son [j] ici ?

4. Remplacez les blancs par les lettres «u» ou «ou» selon ce que vous entendez.

Je s__is obligé de l__i dire __i tout de s__ite sinon il va l__er le studio à quelqu'un d'autre. Ça m'enn__ie. Je ne peux rien faire pour le pers__ader d'attendre car il m'a av__é qu'il ne voulait pas contin__er à chercher quelqu'un pour le mois de j__in.

5. Remplacez les blancs par les lettres «g» ou «y» selon ce que vous entendez.

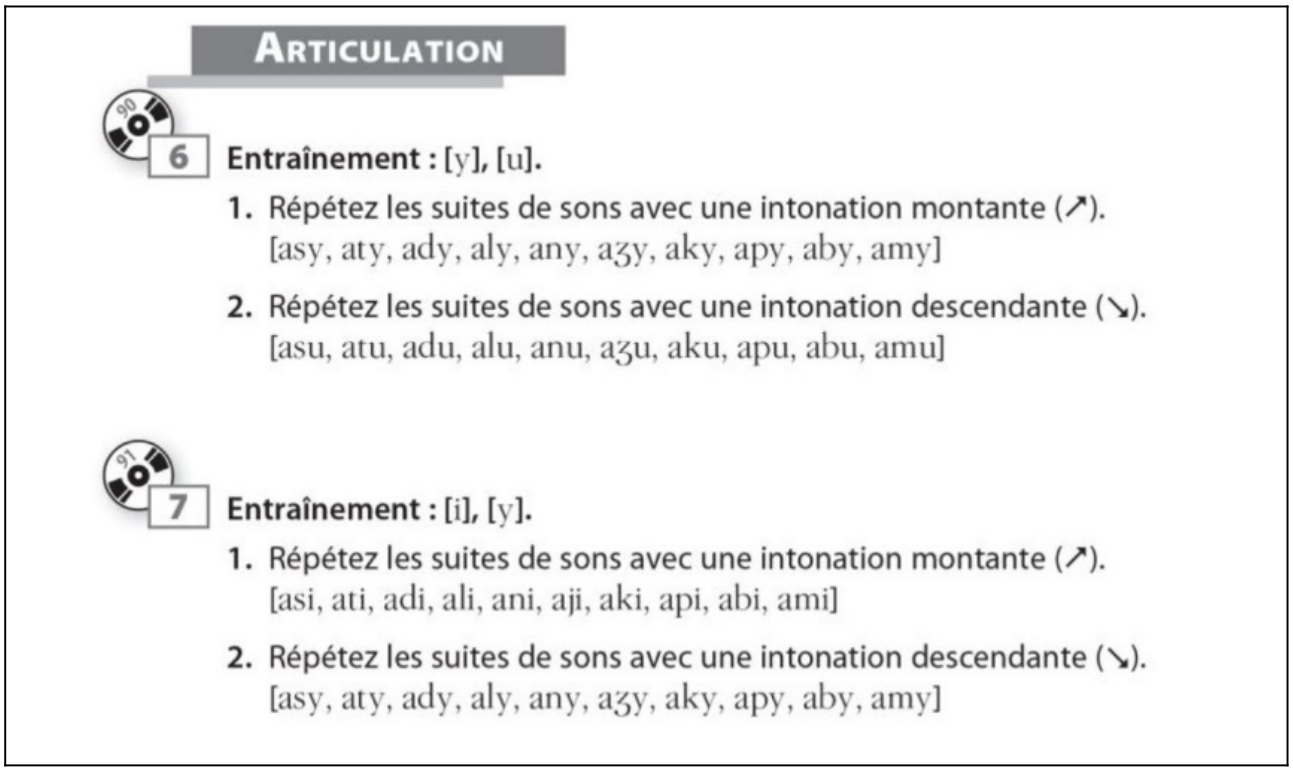
Tu es ra__onnante depuis ton retour d'É__ypte, on peut ima__iner que tu ne t'es pas ennu__ée pendant ce vo__a__e.
Tu aurais dû m'obli__er à bou__er.
C'est incro__able, j'ai passé mon temps à faire du netto__a__e et à réparer des tu__aux, ce n'est plus de mon â__e.

Ceci dit, la perfection n'étant pas de ce monde, on peut relever quelques formulations de consignes susceptibles d'être problématiques pour certains apprenants. Mettre des croix dans un tableau implique une reconnaissance visuelle basée sur le rapport graphie/phonie entre la représentation graphique le son qui lui correspond. Ce qui est intéressant ici est l'organisation de la page : à gauche, on travaille l'écoute, à droite l'écriture. Or, à gauche, les consignes sont de mettre une croix ou de compter le

nombre de fois où l'on entend le son [J] et à droite on commence par demander aux apprenants d'écouter, puis d'écrire des lettres correspondant à des sons dans un texte à trous. Dans l'absolu, les raisons pédagogiques justifient pleinement le travail sur la correspondance graphie / phonie. Mais comment faire avec des apprenants analphabètes ?

Nous préconisons de construire une progression à étape au cours d'une même leçon ou d'une même séquence. Nous savons désormais que la perception et la production se travaillent en même temps. Il convient donc dans un premier temps de proposer des activités / exercices de perception, puis de production / répétition comme dans Abry & Chalaron (2009).

Image 11 : ABRY D., CHALARON M-L., Les 500 exercices de phonétique, Hachette FLE, 2009.



ARTICULATION

90 6 **Entraînement : [y], [u].**

1. Répétez les suites de sons avec une intonation montante (↗).
   [asy, aty, ady, aly, any, aʒy, aky, apy, aby, amy]
2. Répétez les suites de sons avec une intonation descendante (↘).
   [asu, atu, adu, alu, anu, aʒu, aku, apu, abu, amu]

91 7 **Entraînement : [i], [y].**

1. Répétez les suites de sons avec une intonation montante (↗).
   [asi, ati, adi, ali, ani, aji, aki, api, abi, ami]
2. Répétez les suites de sons avec une intonation descendante (↘).
   [asy, aty, ady, aly, any, aʒy, aky, apy, aby, amy]

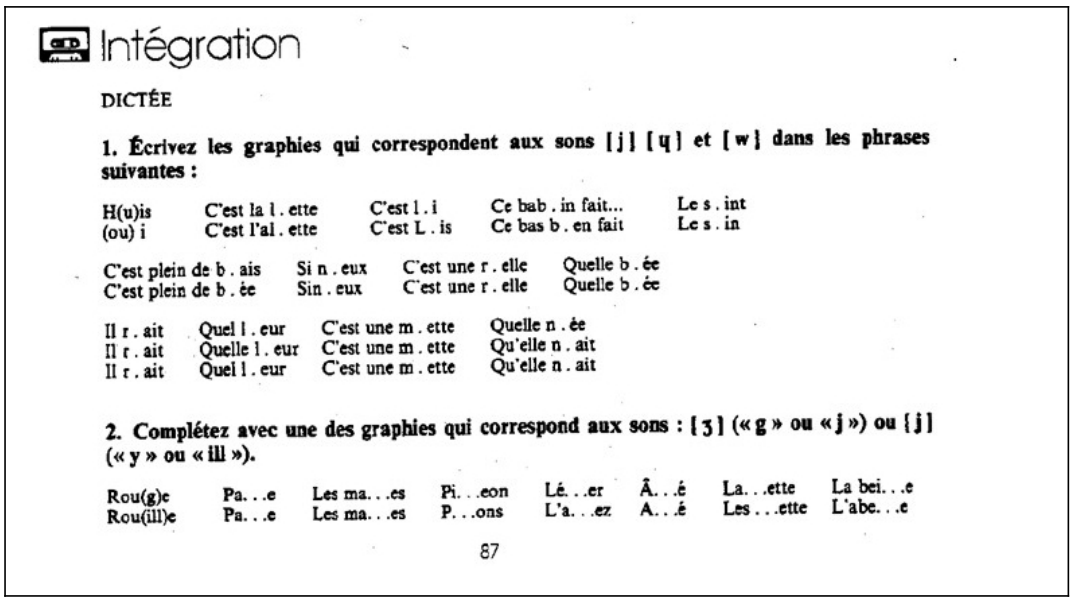
L'objectif principal serait ici celui de la stimulation des réseaux de neurones donc nous avons parlé *supra*. Ensuite, une activité communicative pourra démarrer une mise en situation, à laquelle d'autres exercices de perception et de production auront eux un objectif principal de communication et d'intercompréhension (la dimension physiologique devenant secondaire). Enfin, seulement dans un troisième temps, les auteurs envisagent de proposer des exercices à propos des relations oral/écrit, par exemple des transcriptions ou de la lecture à haute voix pour oraliser des textes écrits.

4.2.3. L’oral et l’écrit

Nous proposons de terminer cette analyse en interrogeant les conceptions de l’oral et de l’écrit à travers les consignes formulées, ce qui renvoie une fois de plus, aux deux grandes approches historiques de la Didactique du français : approche littéraire (Lettres modernes) *vs* approche linguistique (dans le sens Sciences du langage). Au passage, on notera que dans le système éducatif français, le professeur de français, qui est une langue, n’est pas « professeur de français » mais « professeur de lettres », ce qui en dit long sur les représentations existant à ce propos. L’enseignant de FLE, lui, n’est pas professeur de lettres puisqu’il n’a ni besoin de CAPES, ni besoin d’Agrégation mais d’une Maitrise ou d’un Master FLE pour enseigner… la même langue que ses collègues de l’Education nationale. Mais beaucoup (dans les instituts universitaires ou l’AEFE) sont détachés de l’Éducation nationale et ont été formés en Lettres Modernes en obtenant un concours (CAPES ou Agrégation de Lettres).

Dans Pagniez-Delbart (1990-92), on demande clairement d’écrire aux apprenants : « Ecrivez les graphies qui correspondent aux sons (…) dans les phrases suivantes : » Autant de concepts de l’écrit convoqués dans cette consigne qui s’inscrit, malgré tout dans le cadre d’une leçon de *Phonétique*, la sacro-sainte « dictée » étant à la fois un exercice en lien avec le rapport entre l’oral et l’écrit et, surtout, en lien avec la Didactique de la langue française de manière générale. Et pourtant, la méthode s’appelle « A l’écoute des sons », comme si l’objectif de la compétence de perception était de savoir orthographier ces sons, alors qu’en fait, il s’agirait de savoir les prononcer. Et pourtant ! On le constate, depuis les tout débuts de la Didactique de l’oral en FLE, le véritable objectif est d’entrer dans l’apprentissage de la lecture-écriture, puisque toute l’histoire de l’enseignement-apprentissage du français est fondé depuis au moins Chevreuse au 17^{e} siècle par les savoirs, avant tout de, lire et écrire le français, et non pas de parler la langue.

Image 13 : PAGNIEZ-DELBART T., A l'écoute des sons. Les voyelles, les consonnes, CLE international, 1990 / 1992.



Intégration

DICTÉE

1. Écrivez les graphies qui correspondent aux sons [j] [ɥ] et [w] dans les phrases suivantes :

H(u)is C'est la l . ette C'est l . i Ce bab . in fait... Le s . int
(ou) i C'est l'al . ette C'est L . is Ce bas b . en fait Le s . in

C'est plein de b . ais Si n . eux C'est une r . elle Quelle b . ée
C'est plein de b . ée Sin . eux C'est une r . elle Quelle b . ée

Il r . ait Quel l . eur C'est une m . ette Quelle n . ée
Il r . ait Quelle l . eur C'est une m . ette Qu'elle n . ait
Il r . ait Quel l . eur C'est une m . ette Qu'elle n . ait

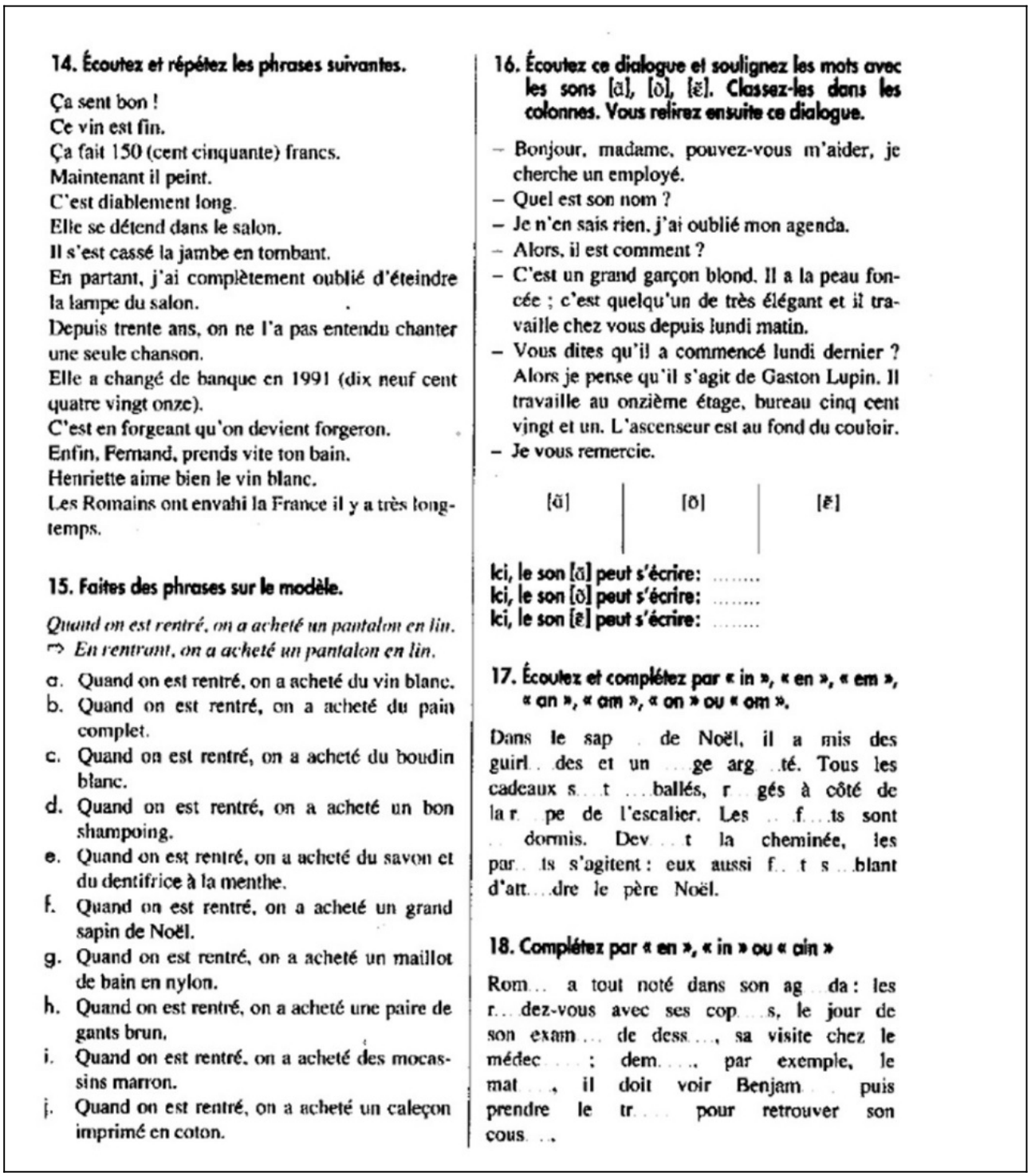
2. Complétez avec une des graphies qui correspond aux sons : [ʒ] (« g » ou « j ») ou [j] (« y » ou « ill »).

Rou(g)e Pa. . .e Les ma. . .es Pi. . .eon Lé. . .er Â. . .é La. . .ette La bei. . .e
Rou(ill)e Pa. . .e Les ma. . .es P. . .ons L'a. . .ez A. . .é Les . . .ette L'abe. . .e

87

Il en est de même dans Sirejols & Tempesta (1994), lorsqu'il est demandé aux apprenants d'écouter, dans un premier temps, puis de compléter par écrit dans un second temps des phrases à trous, ici avec des voyelles nasales.

Image 14 : SIREJOLS E., TEMPESTA G., Bien entendu!, Hatier/Didier, 1994.



14. Écoutez et répétez les phrases suivantes.

Ça sent bon !
Ce vin est fin.
Ça fait 150 (cent cinquante) francs.
Maintenant il peint.
C'est diablement long.
Elle se détend dans le salon.
Il s'est cassé la jambe en tombant.
En partant, j'ai complètement oublié d'éteindre la lampe du salon.
Depuis trente ans, on ne l'a pas entendu chanter une seule chanson.
Elle a changé de banque en 1991 (dix neuf cent quatre vingt onze).
C'est en forgeant qu'on devient forgeron.
Enfin, Fernand, prends vite ton bain.
Henriette aime bien le vin blanc.
Les Romains ont envahi la France il y a très longtemps.

15. Faites des phrases sur le modèle.

Quand on est rentré, on a acheté un pantalon en lin.
⇨ *En rentrant, on a acheté un pantalon en lin.*

a. Quand on est rentré, on a acheté du vin blanc.
b. Quand on est rentré, on a acheté du pain complet.
c. Quand on est rentré, on a acheté du boudin blanc.
d. Quand on est rentré, on a acheté un bon shampoing.
e. Quand on est rentré, on a acheté du savon et du dentifrice à la menthe.
f. Quand on est rentré, on a acheté un grand sapin de Noël.
g. Quand on est rentré, on a acheté un maillot de bain en nylon.
h. Quand on est rentré, on a acheté une paire de gants brun.
i. Quand on est rentré, on a acheté des mocassins marron.
j. Quand on est rentré, on a acheté un caleçon imprimé en coton.

16. Écoutez ce dialogue et soulignez les mots avec les sons [ɑ̃], [ɔ̃], [ɛ̃]. Classez-les dans les colonnes. Vous relirez ensuite ce dialogue.

– Bonjour, madame, pouvez-vous m'aider, je cherche un employé.
– Quel est son nom ?
– Je n'en sais rien, j'ai oublié mon agenda.
– Alors, il est comment ?
– C'est un grand garçon blond. Il a la peau foncée ; c'est quelqu'un de très élégant et il travaille chez vous depuis lundi matin.
– Vous dites qu'il a commencé lundi dernier ? Alors je pense qu'il s'agit de Gaston Lupin. Il travaille au onzième étage, bureau cinq cent vingt et un. L'ascenseur est au fond du couloir.
– Je vous remercie.

[ɑ̃]	[ɔ̃]	[ɛ̃]

Ici, le son [ɑ̃] peut s'écrire: .....
Ici, le son [ɔ̃] peut s'écrire: .....
Ici, le son [ɛ̃] peut s'écrire: .....

17. Écoutez et complétez par « in », « en », « em », « an », « am », « on » ou « om ».

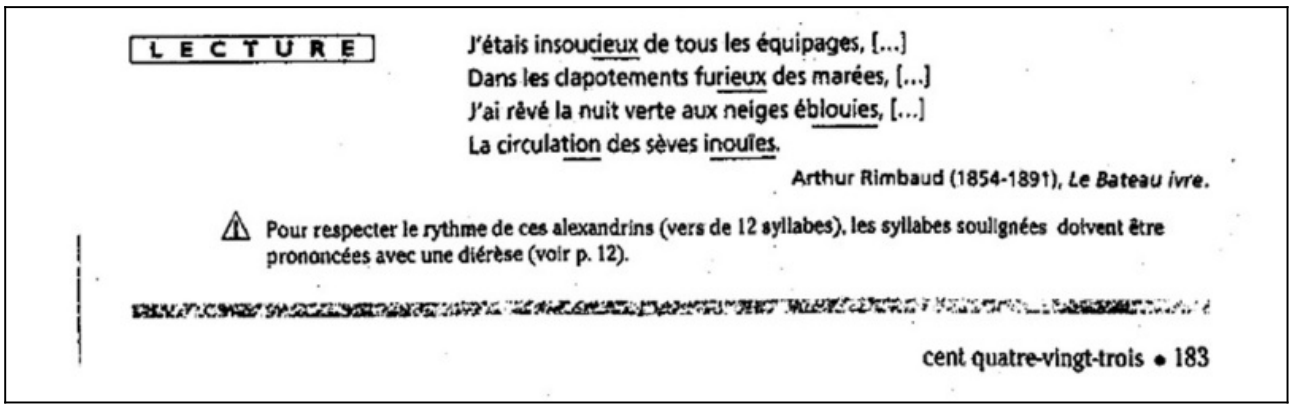
Dans le sap . de Noël, il a mis des guirl . des et un . ge arg . té. Tous les cadeaux s . t . ballés, r . gés à côté de la r . pe de l'escalier. Les . f . ts sont . dormis. Dev . t la cheminée, les par . ts s'agitent : eux aussi f . t s . blant d'att . dre le père Noël.

18. Complétez par « en », « in » ou « ain »

Rom . . a tout noté dans son ag . da : les r . . dez-vous avec ses cop . s, le jour de son exam . . de dess . . , sa visite chez le médec . . . ; dem . . . par exemple, le mat . . , il doit voir Benjam . . puis prendre le tr . . . pour retrouver son cous . . .

Enfin, dans Charliac & Motron (1998), il est demandé aux apprenants de lire, encore une fois, très tard (et heureusement) dans la leçon, mais quid des apprenants analphabètes ? En particulier ceux issus de l'immigration de pays où la scolarisation n'est plus un droit, par exemple l'Afghanistan pour les filles et les femmes ?

Image 15 : CHARLIAC L., MOTRON A-C., Phonétique progressive du français avec 600 exercices, CLE international, 1998.



LECTURE

J'étais insoucieux de tous les équipages, [...]
Dans les clapotements furieux des marées, [...]
J'ai rêvé la nuit verte aux neiges éblouies, [...]
La circulation des sèves inouïes.

Arthur Rimbaud (1854-1891), *Le Bateau ivre*.

⚠ Pour respecter le rythme de ces alexandrins (vers de 12 syllabes), les syllabes soulignées doivent être prononcées avec une diérèse (voir p. 12).

cent quatre-vingt-trois • 183

5. Pour conclure

Dans cet article, nous avons voulu aborder un sujet peu traité, celui des consignes dans les leçons de phonétique corrective à travers les dernières décennies. Il apparaît, aujourd'hui, que la question des consignes donne des indications précieuses sur les conceptions de la didactique mais aussi de la langue française induites par leurs formulations. Alors que la didactique de la prononciation connaît un regain d'activité depuis les années 2010, nous espérons que le regard épistémologique et historique sur le domaine pourra, dans l'avenir, éclairer quelques pistes didactiques pour le futur, en particulier pour une dimension que nous n'avons pas eu l'occasion de développer dans le présent article : l'articulation entre numérique et didactique de l'oral. Nous sommes en effet convaincu que l'outil numérique pourra suppléer jusqu'au soulagement l'enseignant de FLE qui, objectivement, ne peut pas préparer quatre, cinq six ou plus leçons différentes pour proposer des exercices et des activités efficaces en didactique de la phonétique en classe de FLE.

Bibliographie

Abry, D. & Chalaron, M.-L. (2009). *Les 500 exercices de phonétique, niveau A1-A2. Livre avec un CD audio*. Paris : Hachette.

Barret, L. (1968). *Méthode de prononciation du français*. Paris : Didier.

Beretti, M. (2019). « L'autorité à l'école : entre enseignants et élèves, une norme relationnelle ? », *Recherches en éducation* [En ligne], 35 | 2019, mis en ligne le 01 janvier 2019, consulté le 05 octobre 2022. URL : http://journals.openedition.org/ree/1212

Billières, M. (2008). « Le statut de l'intonation dans l'évolution de l'enseignement/apprentissage de l'oral en FLE ». *Le Français dans le Monde, Recherches et applications*, n° 43, pp. 27-37.

Billières, M. (2005). « Les pratiques du verbo-tonal. Retour aux sources ». In Berré, M. (dir.), *Linguistique de la parole et apprentissage des langues. Questions autour de la méthode verbo-tonale de P. Guberina*, Mons : CIPA, pp. 67-87.

Billières, M. (2001). Le corps en phonétique corrective. In Renard, R. (éd.). *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde 2. La phonétique verbo-tonale.* Bruxelles : De Boeck, coll. « Pédagogies en développement ».

Callamand, M. (1981). *Méthodologie de l'enseignement de la prononciation. Organisation de la matière phonique du français et correction phonétique*. Paris : Clé International.

Callamand, M. (1973). L'intonation expressive. Exercices systématiques de perfectionnement. Paris : Hachette / Larousse.

Callamand, M. & Pédoya-Guimbretière, E. (1984). « Phonétique et enseignement ». *Le Français dans le Monde*, n° 182, 56-58.

Chabanal, D. (2020). Le traitement de la variation en didactique du FLE aujourd'hui : le cas du schwa, *Le Langage & L'Homme*, 2020-2, 79-88.

Charliac, L. & Motron, A.-C. (1999). *Phonétique progressive du français niveau intermédiaire, avec 600 exercices*. Paris : CLE International.

Clements, G.N. & Hume, E. (1995). The internal organization of speech sounds, in Goldsmith, J. ed. *Handbook of Phonological Theory*. Oxford : Basil Blackwell, 245-306.

Cummins, J. (1976). The Influence of Bilingualism on Cognitive Growth: A Synthesis of Research Findings and Explanatory Hypotheses. *Working Papers on Bilingualism* No. 9, 1-43.

Dalle, L. & Sauvage, J. (2021). Variations articulatoires et phonologiques produites par des enfants arabophones apprenant du français L2 et pistes didactiques. *Le Langage & L'Homme*, 2021-1, 61-78.

Detey, S. (2020). Que signifie « corriger la prononciation du français » aujourd'hui ? De 80 ans de crible phonologique aux problématiques contemporaines (glottophobie, covid19 et intelligence artificielle), *Le Langage et l'Homme*, 2020-2, 15-42.

Didelot, M., Racine, I., Zay, F. & Prikhodkine, A. (2019). Enseignement et évaluation de la prononciation aujourd'hui : l'intelligibilité comme enjeu, *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 16-1 | 2019, mis en ligne le 30 janvier 2019, consulté le 13 février 2021. DOI : https://doi.org/10.4000/rdlc.4333

Dominguez, E. & Rivière, V. (2015). Les consignes en classe de langue : activité polyfocalisée et rôle du regard", *Recherches en didactique des langues et des cultures* [Online], 12-2 | 2015, Online since 20 November 2015. URL: http://journals.openedition.org/rdlc/715

Grammont, M. (1914). *La prononciation française – Traité pratique*, Paris : Delagrave.

Grammont, M. (1930). La Psychologie et la Phonétique, *Journal de Psychologie*, janv. 1929, janv ; 1930, nov. 1930.

Guiraud, F. & Sauvage, J. (2021). Produced and the use of the Present in the interlinguistic space by French-as-a-second-language learners. Some case studies. *The Linguistics Journal*, Vol. 14-2. https://www.elejournals.com/linguistics-journal/volume-14-issue-2-2020/

Hilton, H.E. (2022). *Enseigner les langues avec l'apport des Sciences cognitives*. Paris : Nathan.

Kaneman-Pougatch, M. & Pédoya-Guimbretière, E. (1989). *Plaisir des sons*. Paris : Hatier-Didier.

Lechevallier, I. (2011). Comment concilier autorité et égalité ? *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 44, 35-51. https://doi.org/10.3917/lsdle.443.0035

Léon, M. (1970). *Exercices systématiques de prononciation française*. Paris : Hachette / Larousse.

MEN (1995). *Nouveaux programmes de l'éducation nationale*.

Narcy-Combes, J.-P. & Narcy-Combes, M.-F. (2019). *Cognition et personnalité dans l'apprentissage des langues*. Paris : Didier.

Netten, J & Germain, C (2012). A new paradigm for the learning of a second or

foreign language: The neurolinguistic approach. *Neuroeducation*, 1(1), 85-114.

Pagnier-Delbart, T. (1992). *A l'écoute des sons. Les voyelles, les consonnes*. Paris : CLE International.

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

Renard, R. (1977). *Introduction à la méthode verbo-tonale de correction phonétique*. Paris : Didier.

Rizzolatti, G. *et al*. (1996). Premotor cortex and the recognition of motor actions, *Cognitive Brain Research*, 3, 131-141.

Rizzolatti, G. *et al*. (2006). Les systèmes de neurones miroirs, *Réception des associés étrangers élus*, 2005-2006. Site internet de l'Académie des sciences.

Robbes, B. (2010). *L'autorité éducative dans la classe. 12 situations pour apprendre à l'exercer*. Paris : ESF.

Sauvage, J. (2020). Introduction : quel futur pour la phonétique remédiative ? *Le Langage & L'Homme*, 2020-2, 7-13.

Sauvage, J. (éd.) (2021a). « Didactique de la phonétique corrective en FLE : et maintenant ? ». Numéro de la Revue *Le Langage et l'Homme*, 2021-1.

Sauvage, J. (2021b). Impacts du CECR sur le système scolaire ordinaire et en phonétique dans les formations FLE universitaires. *Revue de la Société japonaise de didactique du français (SJDF)*, 2021, 15 (1-2), pp.134-143.

Sauvage, J. & Auger, N. (2023 sous presse). Se révolter pour comparer les langues : comprendre et dépasser les freins. *L'information Grammaticale*, 176.

Sauvage, J. & Gardies, P. (2021). Evaluations des compétences orales en DELF-DALF : intérêts et limites. *Travaux de Didactique du FLE*, 79-2021. https://revue-tdfle.fr/articles/revue-79/2622-tester-les-competences-orales-en-fle-interets-et-limites-du-delf-dalf

Sauvage, J. (2020). « Didactique de la phonétique du français : et maintenant ? », *Le Langage et l'Homme*, 2020-2.

Sauvage, J. & Billières, M. (éds.). (2019). Enseigner la phonétique d'une langue étrangère. Bilans et perspectives. Numéro 16-1 de la *Revue de Didactique des Langues et des Cultures* (Cahiers de l'*ACEDLE*). https://journals.openedition.org/rdlc/4219

Sirejols, E. & Tempesta, G. (1994). *Bien entendu !* Paris : Hachette / Didier.

Troubetzkoy, N. (1949). *Phonologies*. Paris : Klincksieck.

Vaissière, J. (1995). Phonetic explanations for cross-linguistic similarities. Phonetica 52. 123–130.

Vaissière, J. (2004). The Perception of Intonation. In David B. Pisoni & Robert E. Remez (eds.), Handbook of Speech Perception, 236–263. (Blackwell Textbooks in Linguistics). Oxford, U.K. & Cambridge, Massachusetts: Blackwell.

Weber, C. (2022). *Oralité et didactique du français langue étrangère*. Limoges : Lambert-Lucas.

Yamaguchi, N. (2007). Acquisition des traits phonologiques : Eclairage par les donnel□es. *Actes des 9èmes Rencontres Jeunes Chercheurs de l'ED 268 Langage et Langues*, Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3, pp.80-83.

Zakhartchouk, J.-M. (1999). *Comprendre les énoncés et les consignes*. Amiens, CRDP Cahiers pédagogiques.

Zakhartchouk, J.-M. (2000). Les consignes au cœur de la classe : geste pédagogique et geste didactique *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 2000-22 61-81.