



HAL
open science

De la correction à la médiation : la doxa terminologique en didactique de la prononciation du français comme langue étrangère

Grégory Miras

► To cite this version:

Grégory Miras. De la correction à la médiation : la doxa terminologique en didactique de la prononciation du français comme langue étrangère. *Recherches en Didactique des Langues et Cultures - Les Cahiers de l'Acedle*, 2019, 16 (1), 10.4000/rdlc.4298 . halshs-02282609

HAL Id: halshs-02282609

<https://shs.hal.science/halshs-02282609>

Submitted on 3 May 2021

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

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



Distributed under a Creative Commons Attribution - NoDerivatives 4.0 International License

De la correction à la médiation : la doxa terminologique en didactique de la prononciation du français comme langue étrangère

Grégory Miras



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/4298>

DOI : 10.4000/rdlc.4298

ISSN : 1958-5772

Éditeur

ACEDLE

Référence électronique

Grégory Miras, « De la correction à la médiation : la doxa terminologique en didactique de la prononciation du français comme langue étrangère », *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 16-1 | 2019, mis en ligne le 30 janvier 2019, consulté le 20 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/4298> ; DOI : 10.4000/rdlc.4298

Ce document a été généré automatiquement le 20 avril 2019.



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

De la correction à la médiation : la doxa terminologique en didactique de la prononciation du français comme langue étrangère

Grégory Miras

Introduction

- 1 Pour Miras, Aguilar & Auzéau (2016 : 51-52), « *les dispositifs pédagogiques en langues sont le théâtre de représentations de leurs différents acteurs* » – représentations qui rencontrent ou non les instructions officielles, les curricula, etc. Il semble donc important de prendre en compte ces représentations surtout quand elles touchent à une dimension du langage peu ou pas travaillée en langue(s) initiales(s) : la prononciation. Des formules, comme « être le parent pauvre », « une bonne / mauvaise prononciation », « corriger son accent », etc., peuvent être le reflet de ce constat. La didactique de la prononciation, plus largement répandue comme « phonétique corrective », est à l'intersection entre la phonétique-phonologie, où le béhaviorisme trouve une place dans les méthodes empiriques et expérimentales de recueil de données ; et la didactique des langues-cultures (DDL), où le socioconstructivisme et la sociolinguistique ont laissé plus de place à la variation et à une démarche compréhensive.
- 2 Cet article visera à mener une réflexion épistémologique sur la didactique de la prononciation en analysant sa doxa terminologique (Seguin, 1993 : 382) dans : 1) le CECRL et sa version amplifiée et, 2) un corpus d'articles scientifiques. Il sera question de considérer si la « phonétique corrective » ne se situe pas en rupture avec l'approche dominante en DDL, d'où la perception d'être « un parent pauvre » du domaine.

Représentations et doxa en didactique de la prononciation

- 3 La DDL, comme toute pratique humaine et sociale incarnée par des individus (chercheurs, enseignants, apprenants), est influencée par les représentations de ceux qui la traversent. Bourdieu (1997 : 30) rappelle que la doxa est un « *ensemble de croyances fondamentales qui n'ont même pas besoin de s'affirmer sous la forme d'un dogme explicite et conscient de lui-même* ». Elle participe, au niveau d'une communauté donnée, (in)directement et (in)volontairement aux intentionnalités derrière les actes des individus humains. À ce niveau, Bloch (1999 : 753) considère que les « représentations » peuvent être entendues comme « *des modèles intériorisés que le sujet construit de son environnement et de ses actions sur cet environnement* » et qu'il mobilise (in)consciemment « *comme sources d'information et instruments de régulation et de planification de ses conduites* ». Les notions d'historicité et de partage y sont fondamentales et il est parfois nécessaire d'analyser ces dernières pour mieux comprendre les interventions au niveau macro des politiques linguistiques (Castellotti & Moore, 2002). Au niveau méso et micro, les représentations façonnent les pratiques des enseignants et les parcours des apprenants. Pajares (1992), parmi d'autres, rappelle l'importance de prendre en compte les représentations initiales forgées au cours des expériences sociales et éducatives des enseignants dans un parcours de formation initiale et continue. L'objectif visé est de permettre l'émergence de nouvelles représentations ancrées davantage dans une observation empirique et distanciée d'aspects relevant de situations d'enseignement/apprentissage. Du côté de l'apprenant, Miras *et al.* (2016 : 54) soulignent « *l'importance de développer des méthodes de recherche grâce auxquelles il devient possible d'appréhender les représentations des apprenants comme un ensemble complexe d'attitudes, de ressentis et d'idéologies, qui façonnent les possibilités d'apprentissage de chaque individu* ». Ces représentations participent donc en profondeur à ce qui nous donne envie d'enseigner et d'apprendre une langue et à comment on souhaite l'enseigner ou l'apprendre (voir Miras *et al.*, 2016 pour un état de l'art plus complet).
- 4 À travers la constitution du domaine de la DDL (Chiss, 2009), les didacticiens participent (in)directement, par leurs travaux et leurs actions de formation, à la construction de représentations basées sur des formes de connaissance qui répondent aux critères de la recherche scientifique axiomatique ou expérimentale (Seliger & Shohamy, 1989) et qui visent à déconstruire les formes de connaissances fondées sur une croyance (« je pense », « les gens sont.. ») ou en référence à une autorité (« on dit que... », « un tel pense... »). Dans leur rôle double de chercheur et d'enseignant, les individus-didacticiens ne peuvent être exempts de représentations et ils participent donc à leur circulation. Du côté de l'individu-chercheur, Bachelard (1938 : 18) souligne qu'« *il faut se rendre compte que la connaissance empirique [...] engage l'homme sensible par tous les caractères de sa sensibilité. Quand la connaissance empirique se rationalise, on n'est jamais sûr que des valeurs sensibles primitives ne coefficientent pas les raisons* ». Il ajoute notamment qu'« *une science qui accepte les images est, plus que toute autre, victime des métaphores. Aussi l'esprit scientifique doit-il sans cesse lutter contre les images, contre les analogies, contre les métaphores* » (*ibid.* : 45). Les didacticiens ont donc une responsabilité épistémique dont l'objectif est de mettre en adéquation les dispositifs et les théories contemporaines de l'enseignement-apprentissage tout en acceptant une certaine subjectivité distanciée. On pourra noter, par

exemple, que la métaphore du « crible » ou de la « surdité » (bien que qualifiés de « phonologique ») propage la représentation selon laquelle les individus ne peuvent pas percevoir les sons en Lx¹. Cette assertion générale peut être évaluée fort différemment en fonction de l'optique théorique retenue. Entre autres, le « speech learning model (SLM) » (modèle de l'apprentissage de la parole) de Flege (1995) et le « perceptual assimilation model (PAM) » (modèle de l'assimilation perceptive) développé par Best (1995) partent du postulat que l'appropriation de nouveaux sons dépend de la relation perçue entre les éléments phonétiques de la/les langue(s) première(s) et la/les langue(s) étrangère(s) apprise(s). Ainsi, certains contrastes en Lx sont plus faciles à discriminer s'ils sont très éloignés des prototypes de la L1. Du côté de l'individu-enseignant, peu d'études, sur les représentations enseignantes en didactique de la prononciation, sont disponibles et cet article se basera sur trois études empiriques menées par Gracia (2009), Usó Vicedo (2009) et Frost & Henderson (2013). Gracia a mené une étude auprès de 5 enseignants d'espagnol langue étrangère ayant des expériences variées d'enseignement et enseignant auprès de différents niveaux. L'étude a reposé sur plusieurs types de données confrontées entre elles : enregistrement en classe, entretiens semi-dirigés, journaux de classe et portfolios de l'enseignant. Trois résultats méritent d'être mentionnés (Gracia, 2009 : 66-67) :

1. Aucun des enseignants du protocole n'a reconnu dans la prononciation une des sous-compétences à améliorer dans les compétences orales de compréhension et d'expression même s'ils reconnaissent que prononcer correctement (*correctamente*) aide à s'exprimer convenablement (*adecuadamente*),
 2. Tous les informateurs ont eu recours à des formes terminologiques imprécises qui font allusion à des réalités différentes : phonétique, intonation, prononciation (*fonética, entonación, pronunciación*),
 3. Aucun des enseignants n'a intégré, au moment de la planification de son cours, des activités portant sur la prononciation (1,5 % du temps d'enseignement : activité à part comme de la lecture à haute voix ou de l'écoute de modèle audio).
- 5 Les conclusions de Gracia (2009 : 68) vont dans le même sens que celles de Poch (2004) pour qui le peu de travail sur la prononciation repose sur deux facteurs : 1) les préjugés sur la prononciation (ex : l'espagnol est facile à prononcer, l'intonation est un phénomène complexe, etc.), 2) il faut être un spécialiste en phonétique pour enseigner la prononciation. Usó Vicedo (2009) arrive au même résultat, à partir de réactions de futurs enseignants d'espagnol langue étrangère dans un forum d'une formation hybride, même si elle montre également l'intérêt pour cette dimension de l'oral. Frost & Henderson (2013) présentent les résultats d'un sondage, auprès d'enseignants d'anglais de 10 pays du continent européen² (635 participants, 459 questionnaires remplis à 100 %), qui a débouché sur des entretiens semi-dirigés. Les résultats montrent notamment que les répondants ont un taux de satisfaction de leur propre prononciation important et considèrent la prononciation comme importante parmi les autres compétences langagières (*ibid.* :100-101). Cependant, les enseignants semblent moyennement satisfaits de leur formation en prononciation tout en confondant régulièrement formation de phonétique et de prononciation (*ibid.* : 102). Quand il y a formation, ce sont souvent les cours de phonétique de premier cycle ou de l'auto-formation (*ibid.* : 105). D'après les auteurs, cette situation est encore plus prononcée dans le cas des répondants de France. Une fois de plus, l'étude permet de montrer que les choix pédagogiques des enseignants reposent souvent sur des représentations telles que la nécessité de maîtriser l'alphabet phonétique international ou le besoin d'avoir recours à du matériel technologique

(laboratoire de langue, logiciels, etc.). Cela pose donc la question de la responsabilité des didacticiens comme formateurs de formateurs.

- 6 Face à ce constat, Fernández (2012) suggère de modifier des aspects dans la préparation des futurs enseignants de langues en passant notamment par un mouvement de va-et-vient entre théorie et pratique. L'auteure (2012 : 78) propose quatre points qui ne s'adaptent que partiellement au domaine du FLE :
1. *S'assurer d'une préparation théorique avant la préparation méthodologique* : Narcy-Combes (2005) montre qu'il est nécessaire d'associer préparations théorique et méthodologique pour donner du sens.
 2. *Encourager la recherche dans les formations d'enseignants* : les étudiants ne vont pas vers ce type de sujet puisqu'ils ne se sentent pas à l'aise et qu'il y a souvent des difficultés à trouver des enseignants-chercheurs pour encadrer ces thèses en DDLC.
 3. *Créer des espaces de dialogue (forums) entre chercheurs et enseignants* : la formation continue des enseignants de FLE n'est pas institutionnalisée et ne peut dépendre que de leur volonté intrinsèque, de leur temps disponible et de leur accès aux ressources.
 4. *Adapter les cursus des instituts de langues aux perspectives ouvertes par la recherche* : même si la recherche-action et une linguistique située (Condamines et Narcy-Combes, 2015) vont dans ce sens, un certain nombre de verrous limitent la convergence des acteurs de ces terrains vers une démarche conjointe.
- 7 En tant qu'individus, les didacticiens sont au cœur de représentations à la fois en recherche et en enseignement. Nous chercherons donc à mesurer les traces de l'influence de potentielles représentations issues d'une doxa en didactique de la prononciation d'une part dans un outil de politique éducative européen et d'autre part dans un corpus d'articles en DDLC.

La doxa en didactique de la prononciation : le cas du CECRL

- 8 L'approche communicative, à la fin des années 70, révèle un changement de paradigme dans la DDLC. Comme le rappelle Rolland (2011 : 54) :
- les langues ne sont plus considérées comme des objets d'étude examinés indépendamment de l'usage qui en est fait. Le langage est considéré du point de vue de son utilisation [de ce fait] la phonologie est peu exploitée au profit d'activités de communication permettant d'utiliser la langue et non de l'étudier.
- 9 L'auteur ajoute que « *l'apprentissage phonologique n'est pas prioritaire. Quand un apprentissage plus spécifique sur la prononciation est prévu [dans cette approche communicative de première génération], il s'apparente encore à une conception béhavioriste* » (Ibid.). Les simulations, au centre de cette approche, favorisent les processus d'évitement (Narcy-Combes, 2005 : chapitre 5). Dans son prolongement, l'approche actionnelle du Conseil de l'Europe (2001) propose un Cadre Européen Commun de Référence en Langue (CECRL) dont Macaire *et al.* (2010 : 15) rappellent qu'il a acquis une « *autorité incontestable* » ayant, donc, potentiellement un impact sur les représentations enseignantes.
- 10 C'est en cela que nous nous attacherons ici à analyser l'idéologie sous-jacente au CECRL dans son évolution entre la version de 2001 et son amplification de 2018. De l'aveu même de ses auteurs (2018 : 49), il est clairement énoncé que « l'échelle phonologique a été la moins réussie » ou « cette échelle sur la phonologie s'est révélée la moins réussie des

échelles calibrées dans la recherche originale ». Cet aveu était indirectement déjà présent, dans la première version, lorsqu'il était laissé aux utilisateurs du CECRL la responsabilité de déterminer « l'importance relative des sons et de la prosodie » (2001 : 92). Nous nous attacherons à voir comment cette idéologie a été transformée ou non dans la version de 2018 à travers trois critères :

Compétence versus Maîtrise

- 11 Dans la version 2001, le CECRL traite de la « compétence phonologique » alors qu'elle devient une « maîtrise phonologique » lors de son amplification en 2018. Si la notion de compétence ne semblait pas adaptée, dans le sens où le travail de médiation de la prononciation porte sur des performances situées plutôt que des compétences, il n'en restait pas moins une ambiguïté lorsque cette compétence incluait à la fois « des connaissances de la perception et de la production » mais aussi des « aptitudes à percevoir et à produire » ou « les aptitudes phonologiques nouvelles exigées de l'apprenant » (2001 : 91-2). Il est également affirmé que « ces aptitudes phonétiques sont distinctes de la capacité à prononcer une langue donnée » (2001 : 86). Dans la nouvelle version, la notion de maîtrise n'est pas problématisée puisqu'elle est d'abord décrite par une suite de neuf points (articulation, prosodie, accentuation, etc.) puis, dans un deuxième temps, elle semble être définie par 1) l'intelligibilité, 2) l'articulation des sons et 3) les traits prosodiques. La notion d'intelligibilité est elle-même définie par une attention « portée sur l'effort que doit déployer l'interlocuteur pour décoder le message du locuteur » (2018 : 141). La notion d'effort semble difficilement objectivable et mesurable dans le cadre d'un dispositif d'évaluation.
- 12 Sur ce point, l'amplification du CECRL ne semble pas avoir apporté de grandes transformations sur la prise en compte de la prononciation comme un acte langagier complexe qui dépasse d'une part, des aspects purement phonético-phonologiques souvent tournés vers la production (l'articulation) dissociés de la prosodie et, d'autre part, une dimension pragmatique vague telle que l'intelligibilité dans laquelle la place à « l'effort » est prédominante.

Le locuteur natif

- 13 Les concepteurs du CECRL assument le fait que c'est l'un des descripteurs où la norme du natif aurait été la plus visible. Cet aspect était clairement explicite en 2001 dans une mention concernant le niveau A1 « pour un locuteur natif » mais également plus implicite lorsque la notion d'accent « étranger » était mentionnée pour les niveaux A2 et B1. Dans la version amplifiée, il est indiqué que l'accent est mis sur « l'intelligibilité ». Tandis que la notion de « locuteur natif » a été remplacée par « interlocuteurs » dans le niveau A1, celle d'« accent étranger » a été paraphrasée par l'« influence de l'une ou l'autre des langues parlées sur l'accent, le rythme étranger » voire « une mauvaise prononciation ».
- 14 Ici, le terme de « locuteur natif » a bien été supprimé dans les paragraphes qui touchent à « la maîtrise phonologique » au profit d'un terme neutre : « interlocuteur ». Le même processus a été mené sur le construit d'« accent étranger » avec deux stratégies différentes. D'une part, la paraphrase permet de contourner le problème sans toutefois y répondre avec un terme généraliste, « influence », qui ne fait référence à aucune théorie de l'acquisition et, d'autre part, l'utilisation d'un jugement normatif « mauvaise

prononciation ». Cela fait écho à l'utilisation des guillemets lorsque les auteurs mentionnent *un écart par rapport à une « norme »* (2018 : 140) ; là où le problème était, non pas la reconnaissance (ou non) de normes, mais le fait qu'il n'y en aurait qu'« une ». Il était, par ailleurs, mentionné en 2001 qu'il était visé une « exactitude phonétique » dont le caractère « exact » en parole spontanée serait questionnable.

Les niveaux tournés vers la maîtrise et l'effort

- 15 Le premier élément visible sur les descripteurs est une complexification (tableau à double entrée) des six niveaux et une proposition de descripteurs pour le niveau C2 là où la version de 2001 se contentait de mentionner « comme C1 ». Dans cette première version également, il était possible de constater que la progression proposée partait de (2001 : 92) :
- 16 A1 : « répertoire très limité d'expressions et de mots »
- 17 A2 : « être compris [...] mais l'interlocuteur devra faire répéter »
- 18 B1 : « est intelligible [même si] des erreurs de prononciation proviennent [sic] occasionnellement »
- 19 B2 : « [acquérir] une prononciation et une intonation claires et naturelles »
- 20 C1 : « peut exprimer de fines nuances de sens ».
- 21 Il est possible de constater, en 2001, que les descripteurs se basaient sur une prosodie sémantique (Kübler, 2014) négative des performances à un moment t de l'apprentissage. Ainsi, l'apprenant A1 a un répertoire « **très limité** » et n'est pas compréhensible sauf « avec **quelques efforts** par un locuteur natif **habitué** aux locuteurs du groupe linguistique de l'apprenant/utilisateur ». L'apprenant A2 a une prononciation claire « **malgré un net accent étranger** » et il faut le faire « **répéter** ». Au niveau B1, sa prononciation est intelligible « **même si un accent étranger est parfois perceptible** ». L'apprenant de niveau B2 a une prononciation et une intonation « **naturelle** » – terme qui s'oppose traditionnellement aux voix de synthèse. Au niveau C1, l'apprenant peut varier l'intonation et placer l'accent phrastique « **correctement** » sans préciser ce qui ne l'est pas. La question se pose de savoir si la version amplifiée du CECRL et sa volonté de se centrer sur l'intelligibilité plutôt que sur le locuteur natif ont eu pour impact de limiter cette prosodie sémantique négative de la performance apprenante. On constate, cependant, que l'ensemble de ces termes sont toujours présents mais ont augmenté en nombre en développant les descripteurs quantitativement (tableau 1).

Tableau : Termes (et occurrences) négativement marqués dans l'amplification du CECRL (2018 : 142) concernant la maîtrise phonologique.

A1	(très) limité (x3), quelques efforts , reproduire/répéter correctement (x2), guidé de manière précise , malgré une très forte influence de l'accent, l'interlocuteur doit se montrer coopératif .
A2	Faire répéter , affecter la compréhension, l'interlocuteur fasse l'effort (x2), une mauvaise prononciation, malgré une très forte influence de l'accent , sont convenables
B1	Sont presque corrects , peut être affectée , malgré une forte influence [...]
B2	La bonne intonation, placer correctement l'accent, l'accent a tendance à subir l'influence [...], malgré quelques erreurs.
C1	N' affecte pas, s' autocorriger , a manifestement mal prononcé, placer correctement l'accent
C2	N' affecte aucunement, peut en principe articuler, peut utiliser correctement [...]

- 22 Dans la version amplifiée du CECRL 2018, la volonté de gommer des construits terminologiques, sans toutefois porter une réflexion de fond sur une position plus ou moins (pluri)normative, a amené à une augmentation des jugements normatifs sur la performance apprenante, quoique proportionnelle avec l'augmentation quantitative des descripteurs. L'apprenant A1 est vu comme un locuteur limité tandis que l'apprenant C2 peut utiliser tout l'éventail des traits phonologiques de la langue cible (sans mention des variations à l'intérieur de cette « langue »).
- 23 Afin de comprendre ces biais, nous chercherons à analyser le cadre méthodologique dans lequel s'inscrivent le CECRL et son amplification. Pour Huver (2017 : 36), la conceptualisation de l'amplification du CECRL repose sur « *une conception socioconstructiviste de l'apprentissage (et de la médiation), ancrée dans la psychologie et, plus particulièrement, dans les théories émergentistes (North & Piccardo, 2016 : 14-15), ce qui donne à la notion une coloration très cognitiviste et donc naturalisante* ». À la lumière de l'analyse de l'évolution de l'idéologie sous-jacente exprimée dans l'évolution CECRL entre 2001 et 2018 sur le domaine de la prononciation, et même si les deux auteurs (North & Piccardo, 2016) font effectivement référence à ces deux théorisations (Vygotski pour le socioconstructivisme et Van Lier pour l'émergentisme), il n'est pas évident de les voir apparaître dans la compétence/maîtrise phonologique telle qu'elle est rédigée. En dehors d'une dimension socio-pragmatique et interactionnelle, les concepts-clés du socioconstructivisme se limitent à quelques éléments vagues pour les débutants tels que « l'interlocuteur doit proposer de l'aide pour que les paroles soient intelligibles » ou « son interlocuteur doit se montrer coopératif » (A1, 2018 : 142). Les implications d'une théorisation émergentiste ou cognitiviste restent également faibles au profit d'une démarche plutôt structurale du fait du découpage en sous-unités de la chaîne parlée (articulation, prosodie, accentuation) ou l'utilisation de construits (intelligibilité, clarté, précision). Une position clairement cognitiviste aurait permis de ne pas se concentrer uniquement sur l'« articulation des sons » – une des trois entrées du nouveau tableau des descripteurs – et aurait mieux pris en compte la dimension inter-processuelle de perception-production de la parole. Toutefois, nous rejoignons Huver (2017 : 36) quand elle affirme que la problématique du CECRL ou de son amplification résulte « *des choix de conceptualisation (la dimension théorique et épistémologique, donc), qui se trouvent ainsi affirmés sans être problématisés* ». Cela pose donc la question de la responsabilité des utilisateurs du CECRL dans leur interprétation du rôle d'un instrument non issu de la recherche scientifique dans l'ingénierie pédagogique, ici l'évaluation ; mais aussi des chercheurs dans ce qu'ils peuvent attendre d'un outil non-scientifique en terme de problématisation.
- 24 Il reste à nous demander, en dehors d'un outil politique tels que le CECRL, si cette photographie de la didactique de la prononciation est congruente avec les productions scientifiques dans le domaine de la DDL.

Photographie contemporaine partielle des représentations en didactique de la prononciation : interroger un corpus (DIDAREVS)

- 25 Dans cette partie, un corpus d'articles scientifiques sera interrogé afin de dresser une photographie des usages terminologiques des didacticiens en ce qui concerne la didactique de la prononciation.

Constitution du corpus et méthode d'analyse

- 26 Le corpus DIDAREVS se compose d'articles scientifiques issus de 6 revues qui mentionnent directement ou s'inscrivent indirectement dans le domaine de la DDLC (Tableau 2).

Tableau 2 : Les six revues retenues dans l'étude.

1	ALSIC	Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (http://journals.openedition.org/alsic/)
2	RPPLSP	Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité – Cahiers de l'APLIUT (http://journals.openedition.org/apliut/)
3	LIDIL	Revue de linguistique et de didactique des langues (http://journals.openedition.org/lidil/)
4	Mélanges du Crapel	Mélanges Crapel : Revue en didactique des langues et sociolinguistique (http://www.atilf.fr/spip.php?rubrique217)
5	RDLC	Recherches en didactique des langues et des cultures (http://journals.openedition.org/rdlc/)
6	Synergie Espagne	Gerflint/Synergie Espagne (https://gerflint.fr/synergies-espagne)

- 27 D'autres critères ont été retenus pour la sélection : 1) elles publient majoritairement des articles en français ce qui permet une interrogation lexicométrique, 2) elles sont largement lues et répandues dans le domaine de la DDLC en France notamment, 3) tous les numéros sont en libre accès en téléchargement sur leur plateforme, et 4) les numéros ont été publiés régulièrement entre 2010 et 2017. La revue Synergie Espagne a été ajoutée en raison de plusieurs articles portant sur la prononciation sous l'impulsion de sa rédactrice en chef, Sophie Aubin. Les articles ont été téléchargés un à un sur les plateformes respectives de chaque revue. Un premier tri a permis d'exclure 65 articles en raison de la langue dans laquelle ils étaient rédigés (principalement l'anglais ou l'espagnol). Au final, le corpus se compose de 597 articles (tableau 3). Seuls les articles scientifiques ont été retenus et non les comptes-rendus ou les fiches pédagogiques.

Tableau 3 : Données quantitatives sur la sélection des articles du corpus.

Revue/Articles	Retenus	Non-retenus
Alsic	48	21
RPPLSP	113	20
LIDIL	137	5
Mélanges du Crapel	61	6
RDLC	132	6
Synergie Espagne	106	8
Total	597	66

- 28 Il est à noter que tous les articles rédigés en français de chaque revue ont été sélectionnés, et non pas ceux qui traitent seulement de la question de la prononciation, afin de ne pas créer de « bruit » quant aux propositions lexicométriques mesurées dans l'analyse. Kantner & Kutter (2011 : 5) définissent le bruit comme « *des erreurs qui introduisent des biais et distordent la fiabilité des résultats d'une analyse de contenu* ». Le corpus

a été nettoyé manuellement afin de supprimer des métadonnées comme la bibliographie, les données en en-tête ou en pied de page comportant les mots analysés et les résumés/mots-clés dans d'autres langues que le français. Un deuxième nettoyage à l'aide d'expressions régulières sur Notepad++ a permis d'uniformiser les textes (espace simple, mots coupés en fin de ligne, etc.). L'ensemble des articles PDF a été converti en .txt à l'aide du logiciel Antfileconverter (Anthony, 2017) puis analysé à l'aide du logiciel AntConc (Anthony, 2018).

- 29 La démarche de recherche s'appuie sur les recherches en linguistique de corpus et langues de spécialité et notamment ceux de Kübler (2014 : 7) pour qui :
- C'est indispensable [de construire son propre corpus] lorsque l'on travaille sur un domaine spécialisé, car il existe peu de corpus spécialisés accessibles. Nous considérons donc que les enseignants et les traducteurs doivent apprendre à compiler leur propre corpus et à utiliser au moins un outil d'interrogation de corpus.
- 30 Nous prolongerons les positions de Gledhill & Kübler (2016), en convoquant Boulton & Tyne (2014) dont les réflexions prospectives visent à montrer que « *la linguistique de corpus est un champ prometteur avec des applications variées mais jusqu'à présent leur utilisation dans des dispositifs d'apprentissage des langues reste très limitée* » (Boulton, 2011 : 80). Il sera question dans cette recherche de montrer l'intérêt de la linguistique de corpus dans le champ de l'épistémologie de connaissance en DDL.

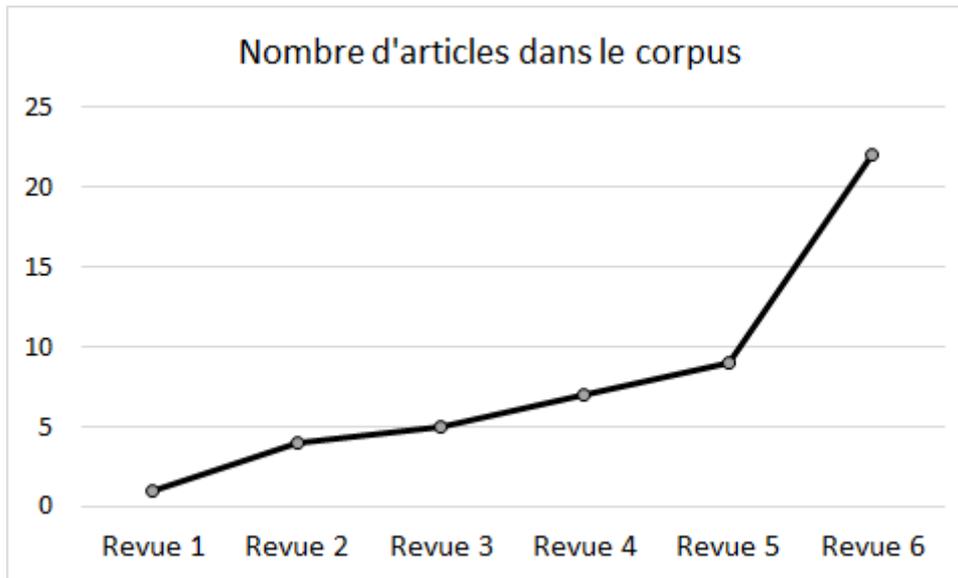
Interrogation du corpus

- 31 Le corpus sera analysé en deux temps : 1) une analyse générale, 2) une analyse lexicométrique détaillée.

Analyse globale

- 32 Si l'on considère les 597 articles retenus dans ce corpus, il est possible de constater que 48 (8 %) mentionnent clairement les termes « phonétique », « phonologie », « prononciation » ou « prononcer » dans leur titre et/ou les mots-clés en français et/ou leur résumé. Cette analyse a été menée grâce au système de recherche intégré à la plateforme revues.org ou manuellement pour les deux revues possédant leur plateforme propre. Une partie de ces articles (16) s'intègre dans trois numéros qui visent clairement le domaine :
- Hardy, M. (Ed). (2010). Phonétique, phonologie et enseignement des langues de spécialité - Volume 2. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité - Cahiers de l'APLIUT*. vol. XXIX, N° 2 & N° 3.
 - Chabanal, D. & Quanquin, V. (Eds). (2015). Acquisition du langage et phonologie. *Revue de linguistique et de didactique des langues*. vol. 51.
- 33 Il y a donc un tiers de ces 48 articles qui sont compris dans trois numéros thématiques dans deux revues différentes. On notera que les numéros 4 (2011), « Charles Bally : Moteur de Recherches en Sciences du Langage », et 6 (2013), « Confluences musicales et mobilités musico-linguistiques », de la revue *Synergie Espagne* traitent indirectement de la prononciation mais que ce mot n'apparaît pas dans l'avant-propos de la coordinatrice.

Figure 1 : Répartition des articles présentant les mots-clés recherchés dans le corpus soit « phonétique », « phonologie », « prononciation » ou « prononcer » dans leur titre et/ou les mots-clés en français et/ou leur résumé.



- 34 La figure 1 illustre la disparité entre les revues sur le sujet : une revue ne possède qu'un article répondant à ces critères tandis qu'une autre en comprend 22. La moyenne des quatre autres est de six articles par revue.
- 35 Si l'on considère cette première analyse globale de la situation sur les six revues étudiées, on peut constater que la place de la prononciation, en tant que thématique principale d'articles, est très hétérogène. En effet, quand la moyenne du nombre d'article par revue est de 100 (médiane = 110), celui du nombre d'articles concernant la prononciation est de 8 (médiane = 6). Cependant, une nette hétérogénéité apparaît dès qu'un ou plusieurs numéros thématiques sont publiés dans une revue. C'est le cas de trois des six revues sélectionnées.

Analyse détaillée

- 36 Dans cette partie, nous chercherons à déterminer le taux de présence de certains termes pertinents à notre réflexion dans le corpus.

Un parent pauvre et délaissé

- 37 Une analyse menée à l'aide du logiciel Antconc a permis de mettre en évidence les occurrences de « parent pauvre » ou « délaissé » dans le corpus.

Tableau 4 : Données quantitatives issues d'une analyse sur Antconc concernant les référents des termes « Parent(s) pauvre(s) » et « délaissé(e)(s) ».

Terme	Occ. (nb articles)	Référents
Parent(s) pauvre(s)	11 (10)	La phonologie , Le diaphasique, La phonétique , Les feedbacks correctifs écrits, La compréhension, La variation, Le champ du français langue non maternelle, La phonologie , La variation phonétique , L'aspect grammatical, Les étudiants « LANSAD ».
Délaissé(e)(s)	19 (15)	La langue d'origine, Le texte informatif, Le théâtre, La notion d'interlangue, EIL (English as an International Language), Les technologies, Les vocabulaires thématiques bilingues ou plurilingues, Le LANSAD, Le LANSAD, Le point-virgule, Le développement des compétences en expression écrite française, Certaines niches [<i>dans la grammaire anglaise</i>], Le LANSAD, La procédure phonographique , Le LANSAD, Le brouillon linéaire, Le secteur LANSAD, Le LANSAD, La production écrite.

- 38 En observant le tableau, il est possible de remarquer que la phonétique-phonologie est associée 4 fois au terme de « parent pauvre » (sur 11 utilisations au total) alors qu'il n'apparaît qu'une fois dans le terme « phonographique » dans le cas de « délaissé ». Ce dernier est, par ailleurs, plus régulièrement associé à LANSAD (6 sur 19).
- 39 Une analyse lexicométrique, sur différents champs de la DDL, permet de situer la prononciation par rapport à d'autres termes.

Tableau 5 : Données quantitatives issues d'une analyse sur Antconc concernant le nombre d'occurrence dans le corpus de certains termes et le nombre d'articles concernés par leur utilisation.

Terme	Nb. d'articles	Nb. occurrences	Ratio (occ/art.)
Grammaire	242	1775	7,3
Lexique	199	515	2,6
Syntaxe	147	327	2,2
Prononciation	98	600	6,1
Morphologie	42	100	2,4
Écrit [\sécrit(s e es)\b]	431	2422	5,6
Oral [\sor(al ale ales aux)\b]	368	1796	4,9
Phonétiqu(e)s	114	460	4,0
Phonologi(e)s que ques	106	726	6,8
Prononciation(s)	99	611	6,2

- 40 Cette première analyse permet de contextualiser la place relative de la prononciation à l'intérieur du corpus analysé. Il est possible de constater que « grammaire » est le terme qui apparaît le plus, à la fois en nombre d'articles concernés, mais aussi en occurrences. Il conviendra néanmoins de repérer que le terme « grammaire » est polysémique puisqu'il peut faire autant référence au domaine qu'au manuel. Les données permettent de montrer cependant que le terme de « prononciation » se trouve au 3^e rang après « grammaire », « lexique » et « syntaxe » bien qu'il ait un des ratios les plus importants d'occurrences/article. Les termes « écrit » et « oral » montrent une légère tendance (+63) vers une plus grande représentation de l'écrit que de l'oral dans le corpus DIDAREVS. Les termes « prononciation », « phonétique » et « phonologie » sont proches en termes de

nombres d'articles où ils sont mentionnés mais on peut constater une plus grande utilisation en nombre d'occurrences pour « phonologie » et « prononciation ».

Correction et médiation

- 41 Nous chercherons à déterminer, ici, le contexte des termes réguliers autour des mots « correction » et « médiation ».

Tableau 6 : Analyse sur Antconc des termes réguliers dans le contexte 5 gauche et 5 droite autour des trois termes recherchés « correction », « médiation », « corrective ». L indique que le terme est à gauche du mot (left) et R, à droite du mot (right).

	Correction (n= 490 dans 135)	Médiation (n = 432 dans 105)	Corrective (n= 51 dans 14)
1	Phonétique (L1 ; R32)	Enseignant (L5 ; R24)	Rétroaction (L36 ; R2)
2	Correction (L15 ; R15)	Médiatisation (L9 ; R13)	Reprise (L6 ; R3)
3	Erreurs (L5 ; R16)	Médiation (L11 ; R11)	Explicite (L0 ; R8)
4	Langue (L7 ; R13)	Humaine (L1 ; R19)	Phonétique (L7 ; R0)
5	Grammaticale (L0 ; R19)	Pédagogique (L2 ; R16)	Implicite (L0 ; R6)

- 42 Cette analyse permet de mettre en évidence que le terme de « phonétique » apparaît en premier avec celui de « correction » et en 4^e avec celui de « corrective ». Dans les deux cas, ils constituent des noms composés soit comme nom (phonétique corrective) soit comme adjectif (correction phonétique). Il est également possible de constater que l'association « correction grammaticale » est présente mais seulement en 5^e position. Il n'y a aucune co-occurrence de médiation et prononciation dans le corpus.

Prononciation et accent

- 43 Dans cette partie, nous déterminerons le contexte des termes réguliers autour des mots « prononc* » et « accent(s) ».

Tableau 7 : Analyse sur Antconc des termes réguliers dans différents contextes autour des termes recherchés « prononc* » et « accent(s) ». L indique que le terme est à gauche du mot (left) et R, à droite du mot (right).

	Prononc* (n=985 dans 185)		Accent(s) (n= 649 dans 232)
	Lexicaux (L5-R5)	Adjectif-Adverbe (L1-R1)	Adjectif (L1-R1)
1	Mots (L26 ; R29)	Correctement (L2 ; R7)	Tonique(s) (L0 ; R31)
2	Enseignement (L51 ; R2)	Correcte (L0 ; R9)	Lexical (L1 ; R19)
3	Français (L13 ; R38)	Propre (L8 ; R0)	Etranger(s) (L0 ; R15)
4	Langue (L12 ; R23)	Bonne (L8 ; R0)	Relatif (L0 ; R8)
5	Anglais (L6 ; R25)	Bien (L6 ; R1)	Primaire (L1 ; R7)

- 44 On constate que « prononc* » est principalement associé à « enseignement » (53 occ.) alors que « apprentissage » n'apparaît qu'en 82^e position avec 15 occurrences. Il est souvent associé à l'unité de l'écrit « mots » et des langues. Dans un contexte proche (1 à gauche (L1) ou 1 à droite (R1)), il est associé à des adjectifs ou adverbes tels que « correcte (ment) », « bonne » ou « bien ». Quant au nom « accent(s) », ses principaux adjectifs dans un contexte L1-R1 sont d'ordre linguistique de la phonétique-phonologie comme pour « accent tonique/lexical/primaire » ou descriptif comme « accent(s) étranger(s) ». Il est à noter que le terme « accent relatif » est un « bruit » dû à un seul article.

- 45 Une analyse préliminaire de « accent(s) étranger(s) » dans les 13 occurrences du corpus tend à montrer une prosodie sémantique défavorable avec des termes comme : **rompre** la communication, au **risque** de, un **impact** plus ou moins fort, **même si** (un accent étranger), n'a fait preuve d'une **quelconque amélioration**, **peur** de se **tromper**, une certaine **réticence**, **rupture** de la communication, **mauvaises** productions des segments, **erreurs** prosodique, (accent étranger) était plus **fort**.

Discussion générale

- 46 L'analyse croisée des résultats obtenus dans cette étude permet d'amorcer une réflexion épistémologique sur la recherche en didactique de la prononciation. La confrontation de la première version du CECRL et de son amplification en 2018 met en évidence le manque de problématisation exprimé par Huver (2017) ; même s'il est possible de se questionner sur la légitimité de telles attentes pour un outil non issu de la recherche scientifique. Alors que la première version semblait assumer des limites explicites, son amplification n'a pas permis d'en améliorer les fondements didactiques et pédagogiques malgré une volonté d'aborder une démarche sociolinguistique. Cette tentative s'est limitée à la seule suppression de construits, notamment celui de « natif », ayant pour effet l'augmentation des paraphrases et d'une prosodie défavorable à la prononciation des apprenants. Le corpus DIDAREVS a permis une analyse terminologique préliminaire afin de mettre en évidence la place de la prononciation dans 597 articles issus de 6 revues francophones en DDLC. Ce corpus ne se veut pas représentatif mais, considérant la portée des revues retenues et la période analysée (2010-2017), il est possible de penser que les tendances mises en évidence sont révélatrices d'un certain nombre de choix terminologiques, et donc possiblement de positionnements épistémologiques, de chercheurs du domaine. On peut constater que, même si la prononciation est souvent associée à la notion de « parent pauvre », un certain nombre d'autres domaines le sont également comme le LANSAD qui serait « délaissé ». Il serait possible de se questionner d'une part, sur l'adéquation de ce sentiment et de la réalité en DDLC (les curricula) et d'autre part, sur la marge d'action dont les acteurs du domaine disposent pour modifier ces rapports en formation initiale comme continue, par exemple. En outre, l'analyse préliminaire lexicométrique menée *via* le logiciel Antconc a permis de relativiser partiellement ce constat. Bien que seulement 8 % des articles du corpus mentionnent la prononciation, la phonétique ou la phonologie dans leurs mots-clés et/ou leur titre et/ou leur résumé, on constate que cette place est très variable selon les revues analysées et qu'il est souvent nécessaire d'attendre des numéros thématiques pour voir la place grandissante de ces questions. L'apparition des termes « prononciation » et « phonologie » dans le corpus va dans le même sens : peu d'articles concernés mais un fort ratio d'occurrences/article. L'analyse des contextes gauche et droit de certains termes a mis en évidence le caractère figé de deux mots composés « correction phonétique » et « phonétique corrective ». Ce mécanisme n'apparaît également que dans le cas de la « correction grammaticale ». Ce constat irait dans le sens de l'hypothèse de départ, et du constat de Rolland (2011), selon lesquels une version normative de la didactique de la prononciation subsisterait, en dehors des considérations sociophonétiques actuelles, par une terminologie spécifique au domaine. Cela apparaît aussi lorsque les données de cette étude montrent que « prononc* » est d'abord associé à l'enseignement (centration sur l'enseignant) plutôt qu'à l'apprentissage et que les principaux adjectifs/adverbes associés sont : correcte(ment), bonne et bien. Ce

positionnement est renforcé lorsque l'on considère l'analyse de la prosodie sémantique *a priori* défavorable du nom composé « accent étranger ».

Conclusion

- 47 Bien que les tendances mises en évidence doivent être relativisées au sein d'une analyse préliminaire et dans un corpus où les articles sur la didactique de la prononciation restent minoritaires, un faisceau d'éléments convergents nous amène à en mesurer l'intérêt en termes de recherche. L'hypothèse large de ce travail est que la didactique de la prononciation moderne serait en rupture épistémologique avec l'approche générale de la DDLC principalement tournée vers la sociolinguistique. Cette rupture pourrait trouver son origine dans une démarche généralement expérimentale en phonétique-phonologie « appliquée » (même si la sociophonétique prend de l'ampleur en France ; Candea & Trimaille, 2015) avec celle plutôt écologique de la DDLC qui répondrait mieux aux réalités du terrain sans toutefois permettre une actualisation des théories didactiques. Cette rupture serait notamment visible dans les choix terminologiques du domaine. Certains projets, comme Phonologie du Français Contemporain³ (PFC), œuvrent dans ce sens, mais il manque toujours une conceptualisation claire de la place de la prononciation dans le développement langagier et culturel global.

Terme usuel	Terme proposé
Phonétique corrective	Médiation de la prononciation
Locuteur natif/Non-natif	L1(s)/Lx
Corriger l'accent/la prononciation	Accompagner une médiation de la prononciation
Bonne/mauvaise prononciation	Prononciation (non-)conforme à une norme/ la norme de (+spécifier)

- 48 Nous pensons que celle-ci pourrait se faire notamment par une démarche épistémologique qui passerait en partie par une révision terminologique dans le domaine pour laquelle le tableau ci-dessus présente des pistes. Le terme de « médiation de la prononciation » pourrait mieux rendre compte d'un processus d'accompagnement global de l'individu dans son profil unique de perception-production des sons des langues. Dans une approche par tâches (Narcy-Combes, 2005), cette médiation serait intégrée dans la tâche sociale tout en faisant éventuellement l'objet d'un travail spécifique dans des tâches d'entraînement. En formations initiale et continue, on peut penser qu'il est nécessaire de continuer à confronter les représentations enseignantes (avoir un accent natif, une mauvaise prononciation, etc.) aux résultats issus à la fois de la phonétique-phonologie fondamentale/appliquée et de la didactique des langues-cultures. De futurs travaux viseront à préciser les tendances mises en évidence dans cette étude à l'aide d'autres corpus (maquette des formations, manuels, entretiens, etc.).

BIBLIOGRAPHIE

- Anthony, L. (2018). AntConc (Version 3.5.6) [Logiciel]. Tokyo, Japon : Waseda University. Disponible en ligne <http://www.laurenceanthony.net/software> (consulté le 29/03/18).
- Anthony, L. (2017). AntFileConverter (Version 1.2.1, 64 bits) [Computer Software]. Tokyo, Japan : Waseda University. Disponible en ligne <http://www.laurenceanthony.net/software> (consulté le 09/03/2018).
- Bacherlard, G. (1960) *La formation de l'esprit scientifique*. Paris: Vrin.
- Best, C. (1995). « A Direct Realist View of Cross-Language Speech Perception ». In Stange, W. (dir.). *Speech Perception and Linguistic Experience: Issues in Cross Language Research*. Timonium, MD : York Press. pp. 171-204.
- Bloch, H. (1999). *Grand dictionnaire de la psychologie*. Paris : Larousse.
- Boulton, A. & Tyne, H. (2014). *Des documents authentiques aux corpus : démarches pour l'apprentissage des langues*. Paris : Didier.
- Boulton, A. 2011. « Bringing Corpora to the Masses: Free and Easy Tools for Interdisciplinary Language Studies ». In Kübler, N. (dir.) *Corpora, Language, Teaching, and Resources: From Theory to Practice*. Berne : Peter Lang. pp. 69-96.
- Bourdieu, P. (1997). *Méditations Pascaliennes*. Paris : Seuil.
- Castellotti, V. & Moore, D. (2002). *Représentations sociales des langues et enseignements. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe - De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Candea, M. & Trimaille, C. (2015). « Sociophonétique du français. Genèse, questions et méthodes ». *Langage et société*. 184 pages.
- Chiss, J.-L. (2009). « Sciences du langage et didactique des langues : une relation privilégiée ». *Synergies Roumanie*, n° 4. pp. 127-137.
- Condamines, A. & Narcy-Combes, J.-P. (2015). « La linguistique appliquée comme science située ». In Carton, F., Narcy-Combes, J.-P., Narcy-Combes, M.-F., Toffoli, D. (dir.). *Cultures de recherche en linguistique appliquée*. Paris : Riveneuve éditions.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.
- Conseil de l'Europe (2018). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*. <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5> (consulté le 08/06/18).
- Dewaele, J.-M. (2018). « Why the Dichotomy 'L1 Versus LX User' is Better than 'Native Versus Non-native Speaker' ». *Applied Linguistics*, vol. 39, Issue 2, n° 1, pp. 236-240, <https://doi.org/10.1093/applin/amw055>.
- Fernández, J. (2012). « L'enseignement de la prononciation : rapport entre théorie et pratique ». *Revue française de linguistique appliquée*. vol. xvii, n° 1, pp. 67-80. <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2012-1-page-67.htm> (consulté le 08/06/18).

- Flege, J.E. (1995). « Second Language Speech Learning: Theory, Findings, and Problems ». In Strange, W. (dir.). *Speech Perception and Linguistic Experience: Issues in Cross-Language Research*. Timonium, MD : York Press. pp. 233–277.
- Frost, D. & Henderson, A. (2013). « Résultats du sondage EPTiES (English Pronunciation Teaching in Europe Survey) : l'enseignement de la prononciation dans plusieurs pays européens vu par les enseignants ». *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, vol. XXXII, n° 1. pp. 92-113.
- Gledhill, C. & Kübler, N. (2016). « What can Linguistic Approaches Bring to English for Specific Purposes? ». *ASp - La revue du GERAS*, revue.org (en ligne) / Bordeaux : GERAS (imprimé), pp. 65-95.
- Huver, E. (2017). « Peut-on (encore) penser à partir du CECR ? Perspectives critiques sur la version amplifiée ». *Mélanges CRAPEL*, n° 38/1, pp. 27-42.
- Kantner, C. & Kutter, A. (2011). « How to Get Rid of the Noise in the Corpus: Cleaning Large Samples of Digital Newspaper Texts ». *International Relations Online Working Paper*. 2. Stuttgart: Stuttgart University. http://www.unistuttgart.de/soz/ib/forschung/IRWorkingPapers/IROWP_Series_2011_2_Kantner_Kutter_Analysis_Newspaper_Texts.pdf (consulté le 05/10/18).
- Kübler, N. (2014). « Mettre en œuvre la linguistique de corpus à l'université ». *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 11-1 | 2014, consulté le 29 mars 2018. URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/1685>; DOI : 10.4000/rdlc.1685
- Macaire, C., Narcy-Combes, J.-P. & Portine, H. (2010). « Interrogations épistémologiques en didactique des langues ». *Le français dans le monde, Recherches et applications*. Paris : CLE International.
- Miras, G., Aguilar, J. & Auzéau, F. (2016). « Recueillir, analyser et didactiser les représentations d'apprenants et d'enseignants : le cas d'un questionnaire quantitatif sur la norme orale du français ». *Le Langage et l'Homme*, vol. 2. Cortil-Wodon : EME. pp. 51-64.
- Narcy-Combes, J.-P. (2005). *Didactique des langues et TIC : vers une recherche-action responsable*. Paris : Éditions OPHRYS.
- North, B. & Piccardo, E. (2016). « Elaborer des descripteurs illustrant des aspects de la médiation pour le Cadre européen commun de référence pour les langues ». Disponible en ligne <https://mycloud.coe.int/index.php/s/VLAnKuMxDDsHK03> (04/10/18).
- Orta Gracia, A. (2009). « Creencias de los profesores acerca de la pronunciación y sus repercusiones en el aula ». *Phonica*, 5(0). pp. 48 73.
- Pajares, F. (1992). « Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct ». *Review of Educational Research*, vol. 62, n° 3, pp. 307 332.
- Poch, D. (2004). « La pronunciación en la enseñanza del español como lengua extranjera », *Red electrónica de didáctica del español como lengua extranjera*, consulté le 15/03/18 : <http://www.mepsyd.es/redele/revista1/poch.shtml>.
- Rolland, Y. (2011). *Apprendre à prononcer – Quels paradigmes en didactique des langues*. Paris : Belin.
- Seguin, J.-P. *L'invention de la phrase au XVIIIe siècle. Contribution à l'histoire du sentiment linguistique français*. Louvain: Editions Peeters.
- Seliger, H. & Shohamy, E. (1989). *Second Language Research Methods*. Oxford : Oxford University Press.

Usó Vicedo, L. (2009). « Creencias de los profesores en formación sobre la enseñanza de la pronunciación del español ». *MarcoELE : Revista de didáctica*, ISSN 1885-2211, n°. 8. pp. 1-32.

NOTES

1. Terme repris chez Dewaele (2018) pour éviter la dichotomie natif/non-natif.
2. Allemagne, Espagne, Finlande, France, Macédoine, Pologne, Suisse.
3. <http://www.projet-pfc.net/> (consulté le 04/10/18)

RÉSUMÉS

La didactique de la prononciation, en français langue étrangère (FLE), largement traversée par des représentations, des croyances et la doxa, est souvent qualifiée de « parent pauvre » du domaine sans donnée empirique. La conséquence est double, à la fois pour les enseignants qui ne s’y sentent pas toujours légitimes mais aussi pour les apprenants qui sont peu sensibilisés à leur propre prononciation en langue initiale. Quelques études ont tenté de définir les contours de ces représentations, mais les données en FLE restent fragmentées. Cette étude cherche à mener une réflexion épistémologique de la didactique de la prononciation en FLE par : 1) une analyse de la place de la prononciation dans le CECRL et sa version amplifiée et, 2) un corpus (DIDAREVS) de 597 articles francophones en didactique des langues-cultures (DDLC) publiés, depuis 2000, dans six revues en ligne. La confrontation des résultats obtenus permettra de mettre en avant les liens possibles entre les représentations terminologiques qui émergent au niveau d’outils politiques tels que le CECRL et au niveau scientifique en DDLC. L’analyse de ces liens sera l’occasion de proposer des pistes pour un travail de révision terminologique du domaine.

The teaching and learning of pronunciation, especially of French as a foreign language (FFL), confronted to representations, beliefs and doxa, is often described, without empirical data, as a forsaken domain. The consequence of this statement is two-fold: on the one hand, language teachers rarely feel legitimate to teach pronunciation and on the other hand, learners' attention is hardly called upon to the way they pronounce their first language. Some studies tried to define the broad outlines of these representations but the data in the field of FFL is fragmented. This study aims to take stock of the situation of the teaching and learning of pronunciation using two levers: 1) an analysis of the role granted to pronunciation in the CEFR and its companion volume and, 2) a corpus consisting of 597 French-language scientific papers in the field of “*Didactique des langues-cultures*” published in six journals, since 2000. Confronting the results will reveal links between representations emerging from political tools such as the CEFR and those from scientific research in “*Didactique des langues-cultures*”. The analysis of these links will be an opportunity to suggest ways for redefining terminology in the teaching and learning of pronunciation.

INDEX

Keywords : beliefs, pronunciation, mediation, epistemology, teaching/learning

Mots-clés : représentations, prononciation, médiation, épistémologie, didactique

AUTEUR

GRÉGORY MIRAS

Université de Rouen Normandie, DYLLIS-EA7474

Grégory Miras est maître de conférences au laboratoire DYLLIS (EA7474) à l'Université de Rouen Normandie. Ses thématiques de recherche portent à la fois sur la compréhension des mécanismes de perception/production des sons en langue étrangère mais aussi sur les technologies numériques pour l'enseignement/apprentissage des langues. Il s'intéresse également à l'épistémologie de la connaissance didactique.

gregory.miras@univ-rouen.fr

<https://sites.google.com/site/gregorymiras/home>