

RECHERCHES  
EN DIDACTIQUE  
DES LANGUES  
ET DES CULTURES

## Recherches en didactique des langues et des cultures

Les cahiers de l'Acedle

16-1 | 2019

Enseigner la phonétique d'une langue étrangère

---

### Phonétique et didactique

Un mariage contre-nature

Jérémi Sauvage

---



#### Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/4276>

DOI : 10.4000/rdlc.4276

ISSN : 1958-5772

#### Éditeur

ACEDLE

#### Référence électronique

Jérémi Sauvage, « Phonétique et didactique », *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 16-1 | 2019, mis en ligne le 30 janvier 2019, consulté le 30 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/4276> ; DOI : 10.4000/rdlc.4276

---

Ce document a été généré automatiquement le 30 avril 2019.



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

---

# Phonétique et didactique

Un mariage contre-nature

Jérémi Sauvage

---

## Introduction

- 1 Interroger l'évolution de la phonétique corrective dans l'histoire de l'enseignement des langues est, selon nous, une voie possible pour mieux comprendre la situation présente de cette discipline. Par ailleurs, cette dimension historique est bien entendu corrélée à l'évolution technique et technologique en rapport avec la voix, la communication orale et le traitement des sons en général. Jusqu'au 19<sup>e</sup> siècle, l'unique pratique de la phonétique se limitait à une correspondance graphie/phonie plus ou moins cadrée et normée, ainsi qu'à la répétition de phrases dans leur globalité. À la fin du 19<sup>e</sup> siècle, l'enseignement de la prononciation des langues intègre les compétences visées en expression orale et les progrès en médecine tout au long du siècle aboutissent notamment à une prise de conscience de l'importance de l'écoute et des mécanismes perceptifs pour améliorer l'expression orale des apprenants.
- 2 Jusqu'à cette époque et depuis Port Royal au 17<sup>e</sup> siècle, l'apprentissage d'une langue étrangère était calqué sur celui de la langue maternelle en donnant une exclusivité à l'écriture et à la grammaire-traduction héritière du Moyen-Âge ; ce qui signifie que, par manque de connaissances générales, la phonétique ne peut exister en elle-même, même si les premières descriptions du développement de la parole chez l'enfant apparaissent en parallèle, mais de façon très isolée (ce fut le cas avec Héroard et l'étude longitudinale qu'il fit de Louis XIII enfant (Foisil, 1989)). On trouvera malgré tout chez Molière, dans *Le Bourgeois Gentilhomme*, une leçon de phonétique articulatoire (Acte II, scène 4) dans laquelle le Maître de Philosophie fait de Monsieur Jourdain un expert de la prononciation des voyelles. Mais la référence se fait explicitement aux cinq voyelles graphiques (alors qu'il est question de prononciation et que les diphtongues font partie de la phonétique du français du 17<sup>e</sup> siècle), « A, E, I, O, U ». Sans surprise, il faut chercher la dimension phonétique de l'apprentissage de la langue française à travers des activités pédagogiques

connexes à l'articulation mais en lien avec les arts oratoires issus de l'Antiquité : répétitions de mots ou de phrases, dictées, récitations.

## La phonétique corrective de la fin du 19<sup>e</sup> siècle aux années 1970

- 3 À la suite du Second Empire et de la Commune, la III<sup>e</sup> République permet de faire souffler un vent de réformes diverses sur la société française. Premièrement, le contexte mondial et l'expansion et l'organisation des empires coloniaux auront notamment permis aux philologues, anthropologues, ethnologues d'étudier de nouvelles langues, de nouvelles cultures et de prendre conscience de la nécessité d'une décentration pour réfléchir à ces questions. Si l'esprit colonial de domination et de supériorité n'est pas à négliger, il apparaît que pour mieux communiquer, apprendre la langue des colons, notamment pour palier le parfois très grand nombre de langues indigènes sur certains territoires, devient un objectif réel et concret. Se pose alors la question de la méthodologie de cet enseignement-apprentissage linguistique. Deuxièmement, la Révolution industrielle et les progrès scientifiques permettent de s'extirper des considérations désuètes, par exemple du corps humain. La médecine raillée par Molière cité plus haut a pu entrer tout au long du 19<sup>e</sup> siècle dans une approche moderne de la compréhension du fonctionnement du corps, mais également des comportements humains grâce aux travaux en psychologie, en linguistique et en sociologie. Au passage, les progrès en mathématiques (Cauchy), en médecine (Pasteur), en sciences physiques (Curie) et naturelles (Darwin) ont participé à construire de nouvelles postures intellectuelles. Troisièmement, le mouvement de réformes de la III<sup>e</sup> République (Lois de 1882, dont celle de Ferry), tout en réaffirmant l'importance de l'Empire colonial et la supériorité de l'homme blanc sur les autres (le chemin à parcourir est encore long), permet un changement d'une grande importance pour la société française : accéder au Savoir et à la Connaissance et donc à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Et puisque l'Empire colonial français est la France, tous les citoyens, qu'ils soient colons ou colonisés, doivent légalement apprendre à lire et à écrire selon les préceptes de la République française. Cela dit, comme toute réforme, le temps reste un facteur non-maîtrisable. En 1936, malgré l'instruction obligatoire, le nombre d'illettrés et d'analphabètes (beaucoup d'enfants ne sont pas scolarisés, +10 % d'une classe d'âge selon Désert, 1985) en France métropolitaine est encore très élevé.
- 4 L'ensemble de ces connaissances aide notamment à prendre conscience de l'importance et de la primauté de l'oral sur l'écrit. L'enfant apprend à parler avant d'apprendre à lire-écrire, l'Homme a parlé bien avant l'invention de l'écriture, selon le point de vue de paléanthropologie. De même, le lien entre perception et production de la parole est établi, notamment grâce aux travaux sur la surdité. Tout ceci, nous le savons à la fin du 19<sup>e</sup> siècle, et pourtant l'écrit jouit d'un statut hégémonique sur l'oral dans la longue tradition littéraire française.
- 5 Dans les années 1880, la méthodologie d'enseignement-apprentissage d'une langue se veut directe avec comme principe premier, dans un pays où la variation régionale est très répandue, d'accorder la primauté à la maîtrise de l'articulation comme condition indispensable à l'apprentissage formel du lire-écrire. Notons au passage que nous sommes toujours dans cette conception en didactique du Français langue maternelle puisque la didactique de l'oral à l'école pré-élémentaire (cycle 1) a surtout pour but de préparer

l'entrée de l'élève dans le lire-écrire (cycle 2). En revanche, la durée de cette période d'initiation à l'oral pose question. On s'aperçoit rapidement que l'hétérogénéité des vitesses d'apprentissage caractérise les apprenants et que s'il fallait attendre une hypothétique « maîtrise » de l'oral et de sa prononciation pour apprendre à lire et à écrire, il faudrait certainement beaucoup plus de temps que l'on pourrait se le permettre.

- 6 On comprend malgré tout l'importance de s'intéresser à l'habileté à discriminer les segments phoniques (phonèmes) ainsi que les éléments suprasegmentaux (rythmes et intonations). Ainsi apparaîtront rapidement les premières dictées phonétiques, les activités de structurations de la conscience phonologique, en particulier le repérage et l'identification des différents phonèmes du français. Les premières transcriptions phonétiques font également leur apparition dans la continuité de la création de l'API (Alphabet Phonétique International) en 1886 par l'Association de Phonétique Internationale (sous la direction de Paul Passy). L'internationalisation des recherches en phonétique / phonologie nécessite d'utiliser un même code graphique pour transcrire la substance sonore des langues du monde. Tout ceci aura pour conséquence de développer de manière consciente l'acuité perceptive, l'articulation des sons de la parole mais également l'interrelation entre les codes de l'oral et l'écrit.
- 7 Dès lors, se succéderont deux grandes familles de méthodes, conscientes (méthodes articulatoires) ou non-conscientes (méthodes basées sur l'audition de modèles) jusqu'aux approches *structuro-globales* des années 1960-70. L'évolution de ces méthodes en phonétique corrective pour le FLE est étroitement liée à l'évolution des technologies utilisées en général pour enregistrer et restituer de la voix humaine : du phonographe à la bande magnétique bi-pistes. Notamment grâce aux progrès dans les transmissions pendant les différentes guerres du 20<sup>e</sup> siècle (de la Première guerre mondiale à celle du Viêt-Nam), les premiers laboratoires de langues font leur apparition et le magnétophone comme outil technologique de pointe se démocratise dans les écoles de langues. La pratique de la phonétique, comme entraînement adapté aux besoins spécifiques d'un apprenant, se développe alors dans les cabines des laboratoires et prend la forme d'exercices structuraux de discrimination auditive, en particulier après les travaux de Delattre (1951) à propos de la boucle audio-phonatoire et de son geste articulatoire et de Troubetzkoy (1949) à propos du crible phonologique. À cette époque, on comprend qu'il existe certainement une plasticité neuro-perceptive (qui sera prouvée dans les années 2000 grâce à la découverte des neurones miroirs, Ferrari, Gallese, Rizzolatti & Fogassi, 2003) et que *perception* et *production* doivent être travaillées en concomitance. Les phonéticiens du français dans la lignée de Passy (1887), comme Grammont (1914) ou Delattre (1948), influenceront les activités proposées aux apprenants, en mettant en évidence une catégorie spécifique de sons (les voyelles nasales, par exemple), mais également en imitant des modèles afin de prendre en compte la dimension non-consciente de l'apprentissage d'une langue. L'héritage de la philologie comparée (Maury, 1857) a également permis de travailler sur les oppositions phonologiques, par exemple en mémorisant les phonèmes grâce aux paires minimales. Ceci reste limité dans la mesure où le nombre de combinaisons en français n'est pas illimité et que l'apprenant se retrouve très vite confronté à une impossibilité morphophonologique. Enfin, s'appuyant sur la métaphore conceptuelle de « surdité phonologique », Guberina (1971), spécialiste de la surdité, proposera la Méthode verbo-tonale (Renard, 1977) en préconisant un travail spécifique pour aider le cerveau à traiter ce signal sonore de la langue cible qu'il est bien incapable de traiter si les réseaux de neurones associés n'ont jamais été sollicités

auparavant. Ceci passera notamment par une corporéisation de la parole (Billières, 2001), c'est-à-dire par une prise en compte de l'ensemble du corps dans l'espace et non seulement des appareils phonatoire et neuro-perceptif.

## La chute (du structuralisme)

- 8 Ainsi, jusque dans les années 1970, phonéticiens et pédagogues savaient interagir, collaborer et échanger pour mettre à jour les différents types d'activités à la lumière de l'état d'avancement des connaissances en linguistique et phonétique générale.
- 9 Mais cette vision très structurale, trop structuraliste pour certains, devient de plus en plus contestée, dès les années 1960, avec l'émergence d'une nouvelle philosophie du langage (Austin, 1964 ; Searle, 1972), de la psychologie sociale et du socio-cognitivism (Vygotski, 1934 – en 1962 pour la première édition en anglais), puis de la sociolinguistique (Labov, 1972). Concernant l'étude de la langue et de sa dimension phonético-phonologique, beaucoup de travaux revendiquent la nécessité d'une étude des pratiques linguistiques, en situation, plutôt qu'un travail sur corpus littéraire ou décontextualisé. L'étude des variations socio-phonétiques rejoint alors les études dialectales du 19<sup>e</sup> et du début du 20<sup>e</sup> siècle (Grammont, 1901).
- 10 Parallèlement à cette mutation dans le domaine des sciences du langage, la littérature, l'anthropologie, la sociologie, la philosophie... l'ensemble des SHS remet en question les fondements structuralistes de chaque discipline. L'émergence des sciences de l'éducation en France met en évidence l'importance :
  - d'une pédagogie adaptée aux élèves, en mettant ce dernier au centre des apprentissages,
  - d'une démarche co-constructive pour l'acquisition des savoirs et des connaissances (Houssaye, 1988) dans la lignée des pédagogies nouvelles (Freinet, 1946) et la dynamique nouvelle impulsée par le plan Langevin-Wallon en 1947,
  - d'une prise en compte des interactions sociales dans la classe et de l'hétérogénéité des élèves pour mieux viser leur réussite.
- 11 Le principal problème est que la phonétique d'une langue, symbolisée par sa phonologie, constitue bien un système structuré, quoi qu'on en pense. L'orthographe et son système de règles, la phonologie et son système phonémique deviennent beaucoup plus secondaires qu'auparavant, la priorité devenant l'objectif communicatif et socioculturel de l'apprentissage linguistique. Il s'agira alors de se centrer sur l'apprenant ainsi que sur ses compétences à s'exprimer en situation réelle de communication, c'est-à-dire, finalement moins sur la forme que sur la prise de parole. Nous sommes entrés alors de plain-pied dans un socio-pragmatisme essentiel et justifié, mais certainement parfois hégémonique, ce qui a eu pour conséquence de faire émerger un courant formaliste réactionnaire très important bien décidé à survivre (et donc à construire une opposition idéologique) au tout socio-communicatif. C'est ainsi que les phonéticiens se sont recentrés autour de questions plus physiologiques puis neurophysiologiques, en s'intéressant notamment aux fonctionnements et dysfonctionnements de la parole (développement de l'orthophonie).
- 12 Le divorce entre phonétique et didactique du français est consommé.

## Incidences sur la formation de formateurs et la recherche

- 13 La grande spécificité de l'enseignement de la phonétique corrective en didactique des langues étant que l'on s'adresse à des réseaux de neurones pour les stimuler, les exercices mécaniques et adaptés (beaucoup plus inutiles en grammaire) sont nécessaires puisqu'ils ne servent pas seulement à structurer des connaissances par mémorisation et catégorisation, mais également à assouplir la plasticité neuro-cérébrale dont nous avons parlé *supra*. Cette gymnastique articulatoire souvent mal comprise, car ressemblant beaucoup aux exercices structuro-globaux des méthodes SGAV (mais avec un but complètement différent, on l'aura compris), devient secondaire avant de s'effacer progressivement dans les préconisations des démarches sociales d'enseignement-apprentissage des langues. La compréhension est plus importante que la production, les méthodes traditionnelles laissent place aux démarches beaucoup plus pragmatiques. Heureusement, le monde n'étant pas si binaire, Callamand (1981), Callamand & Pedoya-Guimbretière (1984), Guimbretière (1994) puis Billières (2001 ; 2005 ; 2008) prônent une approche communicative en phonétique corrective, dans la continuité du développement de la démarche verbo-tonale. Les exercices intensifs de discrimination et de répétitions ne doivent pas être considérés comme une fin en soi mais bien comme une étape préliminaire, débouchant sur un apprentissage phonético-phonologique en contexte.
- 14 A la fin des années 1980, un « rétropédalage » a lieu, mais il est trop tard. Durant une décennie, une nouvelle génération de jeunes enseignants et/ou d'enseignants-chercheurs a été formée (et embauchée pour plusieurs décennies parfois) avec comme principe idéologique de base une approche socio-pragmatique de l'apprentissage des langues à l'exclusion de toute autre. Callamand (1981) restera la première à s'intéresser dans le fond à la méthodologie de l'enseignement de la prononciation en alliant phonétique corrective et didactique. Le principal problème, qui a perduré pendant des années (jusqu'à très récemment pour dire vrai), est que si les formations de formateurs ne proposent pas de formation en phonétique du français, l'enseignant ne peut que se former seul s'il veut construire des séquences pédagogiques en phonétique corrective. Quand on y regarde de plus près, force est de constater que peu de Master de didactique des langues offre une formation en phonétique corrective à la fin de laquelle le futur enseignant sait construire lui-même des exercices et des activités en fonction d'un problème identifié. Par voie de conséquence, peu d'étudiants choisiront la phonétique corrective comme sujet de doctorat, puis comme thématique de recherche, ce qui peut expliquer pourquoi le présent numéro de revue est le premier sur cette thématique depuis plusieurs années.

## La phonétique corrective aujourd'hui : pour une épistémologisation de la discipline

- 15 Aujourd'hui et depuis une bonne dizaine d'années, de nouveaux collègues enseignants-chercheurs en didactique des langues ont été recrutés mais d'autres n'ont pas toujours été remplacés. Les approches socio-pragmatiques apparues dans les années 1970 ont laissé une trace importante dans nos disciplines. Ce rééquilibrage a donné lieu aux

méthodes dites communicatives, puis actionnelles en didactique des langues et la prise en compte de la correction phonétique n'est plus seulement perçue comme une application de règles normatives mais bien comme une *compétence* (Conseil de l'Europe, 2001) nécessaire à l'intercompréhension, c'est-à-dire à une interaction sociale réussie. C'est notamment ce que propose *Paroles* (Guimbretière, 1994 ; 1996).

- 16 Pourtant, ce n'est ni de la phonétique ni de la didactique que ce nouveau frémissement (Abou Haidar & Llorca, 2016) semble provenir mais beaucoup plus de domaines connexes. La demande des centres et des instituts de FLE (privés et publics) ne fait d'ailleurs qu'augmenter à travers la France et le monde. Les sciences cognitives et les neurosciences ont prouvé les hypothèses heuristiques de Polivanov (1931), Troubetzkoy (1949) et Delattre (1951). À l'opposé de la didactique de la grammaire, ce n'est donc pas pour des raisons idéologiques que des exercices structuro-globaux en phonétique sont nécessaires mais bien pour des raisons neurophysiologiques. Si en grammaire il est possible d'opérer un choix idéologique entre une démarche inductive (sociocognitive) ou déductive (traditionnelle), la question ne se pose pas en phonétique. Personne ne peut contester l'existence d'un système phonologique propre à chaque langue humaine naturelle et pour cette raison, il convient de se former sur cela, tout comme il serait inconcevable de ne pas connaître le fonctionnement morphosyntaxique de la langue française (ce qui pose parfois de réels problèmes pour certains enseignants dispensant des cours de grammaire à partir du niveau B2).
- 17 Les Humanités numériques et les innovations pédagogiques en développement vont désormais prendre le relais et permettre de travailler à distance. C'est le cas à l'Institut universitaire d'Enseignement du FLE (IEFE) de l'université Paul-Valéry – Montpellier 3, grâce à la conception d'un laboratoire virtuel de correction phonétique pour des étudiants-apprenants inscrits en présentiel. Ce développement de l'innovation pédagogique en didactique du FLE allié au développement numérique constituera, à coup sûr, une nouvelle étape dans l'histoire de l'enseignement de la correction phonétique en didactique des langues. En épistémologisant notre discipline, c'est-à-dire en nous interrogeant, comme c'est le cas dans ce numéro de la Revue de Didactique des langues et des Cultures, sur l'histoire et l'évolution de la phonétique corrective, nous serons plus à même de proposer des pistes de développement pour un futur qui s'annonce plus dynamique que jamais. La phonétique et la didactique vont donc pouvoir se rapprocher en permettant de contourner les anciennes querelles idéologiques pour ancrer l'enseignement de la phonétique en didactique des langues dans les approches communicatives et actionnelles.

---

## BIBLIOGRAPHIE

Abou Haidar, L. & Llorca, R. (dir.) (2016). « L'oral par tous les sens ». *Recherches et Applications, Le Français dans le Monde*, n° 60, Paris : CLE International.

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

- Austin, J. L. (1964). *Savoir faire, savoir dire*. Paris : PUF.
- 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*. Paris : CLE International.
- Callamand, M. & Pédoya-Guibretière, E. (1984). « Phonétique et enseignement ». *Le Français dans le Monde*, n° 182, pp. 56-58.
- Charliac, L. & Motron, A.-C. (2007). *Phonétique progressive niveau intermédiaire (CD audio)*. Paris : CLE International.
- Charliac, L. & Motron, A.-C. (1999). *Phonétique progressive du français niveau intermédiaire, avec 600 exercices*. Paris : CLE International.
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*. Paris : Didier.
- Danko, M., Sauvage, J. & Hirsch, F. (2018). « Étude de la perception phonémique en français par des apprenants polonophones – test évaluatif à des fins didactiques (le cas des voyelles antérieures de moyenne aperture : [e]~[ɛ]) ». *Neophilologica*, n° 29, pp. 55-73.
- Danko, M., Sauvage, J. & Hirsch, F. (2015). « La perception phonémique en français des apprenants polonophones ». *L'Information Grammaticale*, n° 146, pp. 32-38.
- Delattre, P. (1951). « Principes de phonétique française à l'usage des étudiants anglo-américains ». Middlebury, Vermont : École Française d'été, Middlebury College.
- Delattre, P. (1948). « Un triangle acoustique des voyelles orales du français ». *The French Review*, n° 21, pp. 477-485.
- Désert, G. (1985). « Réflexions sur les progrès de l'alphabétisation dans la France du 19e siècle ». *Historical Social Research*, 10 (2), pp. 44-59.
- Ferrari, P.F., Gallese, V., Rizzolatti, G., Fogassi, L. (2003). Mirror Neurons Responding to the Observation of Ingestive and Communicative Mouth Actions in the Monkey Ventral Premotor Cortex. *European Journal of Neuroscience*, n° 17, pp. 1703-1714.
- Foisil, M. (dir.) (1989). *Journal de Jean Héroard*. 2 volumes. Paris : Fayard.
- Freinet, C. (1946). *L'école moderne française*. Paris : Ophrys.
- Grammont, M. (1901). *Le Patois de la Franche-Montagne et en particulier de Dambrichard (Franche-Comté)*. Étude parue par articles successifs de 1891 à 1900. Paris : Imprimerie Nationale.
- Grammont, M. (1914-1916). *La prononciation française – Traité pratique*, Paris : Delagrave.
- Guberina P. (1971). *Introduction à la méthode verbo-tonale de correction phonétique*. Paris : Didier.
- Guimbretière, E. & Laurens, V. (2015). *Focus. Paroles en situation*. Paris : Hachette.
- Guimbretière, E. (1996). *Phonétique et enseignement de l'oral*. Paris : Didier.
- Guimbretière, E. (1994). *Paroles*. Paris : Didier-Hatier.



Houssaye, J., (1988). *Le triangle pédagogique. Théorie et pratiques de l'éducation scolaire*. Berne : Peter Lang.

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

Labov, W. (1972-76). *Sociolinguistique*. Paris : Minuit.

Lauret, B. (2007). *Enseigner la prononciation du français. Questions et outils*. Paris : Hachette.

Léon, P., Léon, F., Léon, M. & Thomas, A. (2009). *Phonétique du FLE. Prononciation de la lettre au son*. Paris : Armand Colin.

Lhote, E. (1995). *Enseigner l'oral en interaction. Percevoir, écouter, comprendre*. Paris : Hachette.

Maury, A. (1857). « La Philologie comparée, ses Principes et ses Applications nouvelles ». *Revue des Deux Mondes*, 2<sup>e</sup> période, tome 8, pp. 905-936.

Morin, E. (1994). *La complexité humaine*. Paris : Flammarion.

Passy, P. (1887). *Les sons du français*. Paris : Firmin-Didot.

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.

Sauvage, J. (2010). « Développement de la langue maternelle et sensibilisation précoce à une langue étrangère ». In Corblin, C. & Sauvage, J. (dir.), *L'apprentissage et l'enseignement des langues vivantes à l'école. Impacts sur le développement de la langue maternelle*. Paris : L'Harmattan, pp. 13-30.

Searle, J.R. (1972). *Les actes de langage*. Paris : Hermann.

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

Vygotski, L. (1934-97). *Langage et pensée*. 1<sup>e</sup> édition en langue anglaise en 1962. Paris : La Dispute.

## RÉSUMÉS

Cet article propose une réflexion dont le but est d'expliquer la place minorée de la phonétique corrective dans la didactique des langues en général et du FLE en particulier. Comment en est-on arrivé à si peu d'outils pédagogiques (autres que les nécessaires batteries d'exercices pour apprenants, Abry & Chalaron, 2009 ; Guimbretière & Laurens, 2015) ? La démarche verbo-tonale a-t-elle été toujours aussi innovante qu'on le prétend ? Comment concilier une approche sociale (communicative, actionnelle) en classe ou en laboratoire et une approche mécanique, spécifique à la phonétique ? En fait, nous insisterons, au-delà de l'histoire d'une discipline, sur les difficultés observables entre phonétique corrective et didactique (Callamand, 1981 ; Callamand & Pédoya-Guimbretière, 1984) en expliquant que, d'un point de vue épistémologique, cette difficile conciliation entre les deux domaines trouve son origine dans les turpitudes des années 1970-80 sur le plan des idéologies scientifiques. Le phonéticien ne pouvait que difficilement renier son inscription traditionnellement « structuraliste » (ou assimilé) et le didacticien, lui, ne pouvait qu'épouser la révolution sociale et pragmatique hégémonique dans les années 1980. Aujourd'hui, à la suite de cette histoire récente, nous pensons qu'il est temps d'essayer d'analyser cet état des lieux et de recentrer les réflexions sur une *reliance* possible (Morin, 1994) entre la phonétique et la didactique des langues. En dépassant les points de vue idéologiques du passé, la didactique de la phonétique dans l'enseignement-apprentissage des langues mérite d'être de nouveau au centre des attentions de la recherche, ne serait-ce que pour répondre à la demande importante des enseignants de classe de langue.

This paper proposes a reflection whose purpose is to explain the less important place of corrective phonetics in the didactics of languages in general, of the French as a Second Language in particular. How did we come to so few teaching tools (other than the necessary drills for learners, Abry & Chalaron, 2009, Guimbretière & Laurens, 2015)? Was the verbo-tonal approach still as innovative as it is claimed? How to reconcile a social approach (communicative, actional approaches) in classrooms or leaning-laboratory? Actually, we will insist, beyond the history of a discipline, on the observable difficulties between corrective phonetics and didactics (Callamand, 1981, Callamand & Pedoya-Guimbretière, 1984) explaining that, from a point of epistemological view, this reconciliation between the two domains is rooted in the turpitude of the 1970s and 1980s in terms of scientific ideologies. The phonetician could hardly deny his traditional "structuralist" (or assimilated) inscription and the didactician could only marry the hegemonic social and pragmatic revolution in the 1980s. Today, following this recent history, we think it is time to try to analyse this state of affairs and refocus reflections on a possible reliance (Morin, 1994) between phonetics and language didactics. Going beyond the ideological points of view of the past, phonetic didactics in language teaching-learning deserve to be at the research center, if only to meet the important demand of teachers' language class.

## INDEX

**Mots-clés** : épistémologie, didactique et phonétique, enseignement de la phonétique.

**Keywords** : epistemology, didactic and phonetics, phonetics teaching.

## AUTEUR

### JÉRÉMI SAUVAGE

Université Paul Valéry Montpellier 3, CNRS, PRAXILING UMR 5267, F34000, Montpellier, France

Jérémi Sauvage est Maître de conférences habilité à diriger des recherches en Sciences du

langage à l'université Paul-Valéry – Montpellier 3, membre du laboratoire Praxiling UMR 5267

CNRS. Ses domaines de recherche sont l'acquisition et la didactique des langues, plus

particulièrement en phonétique / phonologie.

jeremi.sauvage@univ-montp3.fr