

Numéro 20 / Année 2025

Synergies Europe

Revue du GERFLINT

Petar Guberina : *Moteur de recherches* pour la parole humaine

Coordonné par Sophie Aubin



Synergies Europe

Numéro 20 / Année 2025

Petar Guberina :
Moteur de Recherches
pour la parole humaine

Coordonné par Sophie Aubin



REVUE DU GERFLINT
2025

POLITIQUE ÉDITORIALE

Synergies Europe est une revue francophone de recherche en Sciences Humaines et Sociales particulièrement ouverte à la coopération scientifique, linguistique et culturelle dans tous les domaines des sciences du langage et de la communication internationale.

Sa vocation est de mettre en œuvre, en Europe, le Programme Mondial de Diffusion Scientifique Francophone en Réseau du GERFLINT, Groupe d'Études et de Recherches pour le Français Langue Internationale. C'est pourquoi elle publie des articles dans cette langue, mais sans exclusive linguistique et accueille, de façon majoritaire, les travaux issus de la pensée scientifique des chercheurs francophones de son espace géographique dont le français n'est pas la langue première. Comme toutes les revues du GERFLINT, elle poursuit les objectifs suivants : défense de la recherche scientifique francophone dans l'ensemble des sciences humaines, promotion du dialogue entre les disciplines, les langues et les cultures, ouverture sur l'ensemble de la communauté scientifique, adoption d'une large couverture disciplinaire, aide aux jeunes chercheurs, formation à l'écriture scientifique francophone, veille sur la qualité scientifique des travaux.

Libre Accès et Copyright : © *Synergies Europe* est une revue française éditée par le GERFLINT qui se situe dans le cadre du libre accès à l'information scientifique et technique. Sa commercialisation est interdite. Sa politique éditoriale et ses articles peuvent être directement consultés et étudiés dans leur intégralité en ligne. Le mode de citation doit être conforme au Code français de la Propriété Intellectuelle. La Rédaction de *Synergies Europe*, partenaire de coopération scientifique du GERFLINT, travaille selon les dispositions de la Charte éthique, éditoriale et de confidentialité du Groupe et de ses normes les plus strictes. Les propos tenus dans ses articles sont conformes au débat scientifique et n'engagent que la responsabilité de l'auteur. Conformément aux règles déontologiques et éthiques du domaine de la Recherche, toute fraude scientifique (plagiat, auto-plagiat, soumission de texte artificiellement créé, retrait inopiné de proposition d'article sans en informer dûment la Rédaction) sera communiquée à l'entourage universitaire et professionnel du signataire de la proposition d'article. Toute procédure irrégulière entraîne refus systématique du texte et annulation de la collaboration.

Périodicité : annuelle

ISSN 1951-6088 / ISSN en ligne 2260-653X

Directeur Fondateur

Jacques Cortès†, Professeur honoraire,
Université de Rouen Normandie, France

Direction de la publication et rédaction

Sophie Aubin,
Universitat de València, Espagne
GERFLINT, France

Titulaire et Éditeur : GERFLINT

Siège en France

GERFLINT
58 rue de Monceau
Cs 48756
75008 Paris - France
www.gerflint.fr
gerflint.edition@gmail.com

Contact et réception des articles :

synergies.europe.gerflint@gmail.com

Comité scientifique

Marie-Noëlle Antoine (Docteur en sciences de l'éducation de l'Université de Nice Sophia Antipolis, France, chercheur indépendant, France, Amérique latine), Jana Bírová (Faculté de pédagogie, département de langue et littérature françaises, Université Charles, Prague, République tchèque), Adrian-Gabriel Corpădean (Faculté d'études européennes, Université Babeş-Bolyai de Cluj-Napoca, Roumanie), Constantin Dorin Domuta (Université Technique de Cluj-Napoca, Roumanie), Clara Ferrão Tavares (Instituto Politécnico de Santarém, Portugal), Aleksandra Ljalikova Université de Tallinn, Estonie), Olga Nádvorníková (Université Charles, Prague, République tchèque), Emma Sophia Vivian (Étudiante, Université de Warwick, Royaume-Uni).

Patronages et partenariats

Sciences Po Lyon (Partenariat institutionnel pour Mir@bel), EBSCO Publishing (EDS), ProQuest-Clarivate, Zenodo (CERN, OpenAIRE), HAL science ouverte / auréHAL : Gerflint, Structure de recherche 1083465 (Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, CCSD, CNRS, Inria, Inrae).

Numéro financé par le GERFLINT.

PROGRAMME MONDIAL DE DIFFUSION SCIENTIFIQUE FRANCOPHONE EN RÉSEAU

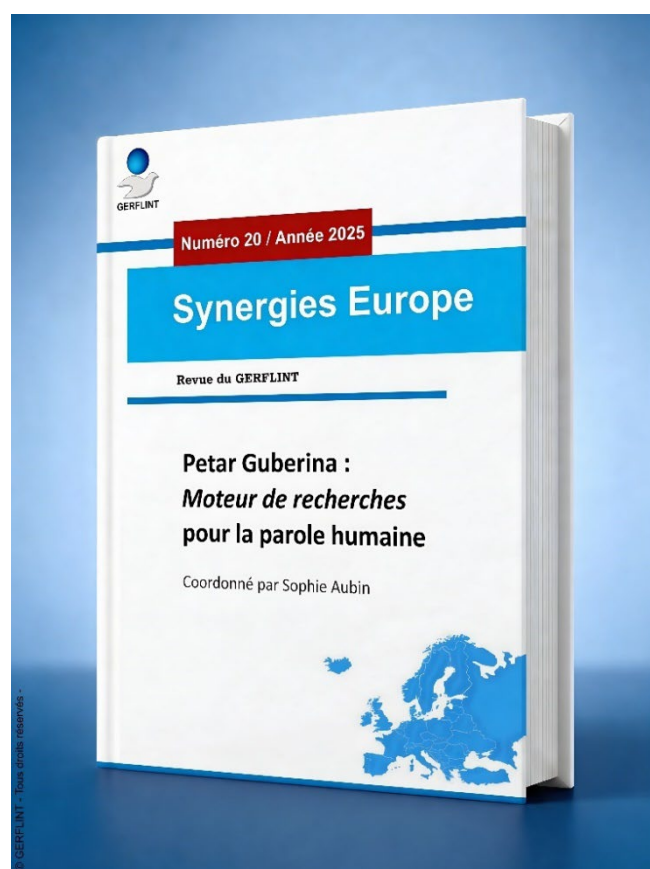
Synergies Europe n° 20 / 2025

<https://gerflint.fr/synergies-europe>



Indexations et référencements

ABES (SUDOC)
ANVUR
BASE (Bielefeld Academic Search Engine)
Communication & Mass Media Complete (Ebsco)
Communication Source (Ebsco)
Continental Europe Database (ProQuest)
Data.bnf.fr
DOAJ
Ent'revues
ERIH Plus
HAL Science ouverte
Index Islamicus (Brill)
ISSN Portal / ROAD
JournalBase
JournalSeek
Linguistics & Language Behavior Abstracts
LISEO (France Éducation International)
MIAR
Mir@bel
MLA
OpenAlex
Open policy finder
ProQuest central
Scopus,
Scopus Sources
SJR. SCImago Journal & Country Rank
Ulrichweb
Zenodo



Disciplines couvertes par la revue

- Ensemble des Sciences Humaines et Sociales
- Culture et communication internationales
- Sciences du langage
- Littératures francophones
- Didactologie-didactique de la langue-culture française et des langues-cultures
- Éthique et théorie de la complexité

***À la mémoire de
Paul Rivenc et Jacques Cortès***

Petar Guberina :
Moteur de recherches pour la parole humaine

Coordonné par Sophie Aubin

Sommaire

Sophie Aubin.....9

Valeur de l'expression scientifique de Petar Guberina (1913-2005)
en 2025

Rappel et approfondissement des fondamentaux

Bogdanka Pavelin Lešić.....25

Aux fondements d'une linguistique de la parole : l'apport théorique
et pratique de Petar Guberina

Patricia Lopez-Garcia49

Actualité de la pensée de Petar Guberina : vers une parole
mesurable et incarnée

Influences et expérimentations

Petra Suquet71

Petar Guberina et la sélection du contenu linguistique : du Français
Fondamental aux référentiels contemporains

Meltem Ercanlar91

L'effet de la Méthode Verbo-Tonale de correction phonétique sur la
performance de prononciation du français des étudiants turcophones

Daniil Moskovchenko117

Pratiquer les textes dramatiques contemporains avec des étudiants
de français langue étrangère : une clé pour s'ouvrir aux particularités
de la syntaxe de l'oral ?

Laure Fesquet, Sébastien Palusci.....	135
La recherche de l'optimale corrective pour la création d'un laboratoire de langue en ligne	

Retour aux fondamentaux et alimentation de la problématique : musicalité et anthropologie

Claire Forel	157
Bally et Guberina : Bally annonce-t-il la disparition des éléments musicaux ?	

Francis Douglas Appiah	169
L'oralité chez Petar Guberina : une anthropologie de la voix au service du patrimoine immatériel	

Annexes

Profils des auteurs	189
Projet pour le n° 21 - Année 2026	193
Consignes aux auteurs	195
Publications du GERFLINT	199

© *Synergies Europe*, Revue du GERFLINT, n° 20, Année 2025.
ARK : <https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb42696564q>
Bibliothèque nationale de France - Décembre 2025.

Éléments sous droits d'auteur.
www.gerflint.fr
<https://gerflint.fr/synergies-europe>





Valeur de l'expression scientifique de Petar Guberina (1913-2005) en 2025

Sophie Aubin

Universitat de València, Espagne

GERFLINT, France

sophie.aubin@uv.es

<https://orcid.org/0000-0001-7425-3324>

Je dis bien la parole humaine et non pas le langage, car il s'agit d'approcher l'être vivant dans sa situation réelle où la parole est le résultat de son entité (Guberina, 2003 [1989] : 25).

À propos de Guberina, il m'a souvent semblé qu'on avait tendance à abolir la vérité de ses idées, à en nier la nature, à effacer leur pertinence sous des flots d'idéologie arrivant trop tard sur un terrain déjà occupé. Bref, l'opinion [...] ne lui a fait aucun cadeau (Cortès, 2022, vol. 4 : 15).

1. *Synergies Europe*, revue du GERFLINT : entrée dans sa 20^e année

Synergies Europe, revue dont le premier numéro est paru en 2006, entre en 2025 dans sa 20^e année. Immense espace éditorial ouvert à tous les chercheurs francophones en sciences humaines et sociales de tous les pays du continent européen, elle réussit à s'installer dans la durée, remplissant sa Mission de promotion du français langue d'expression scientifique en Europe, tout en assurant à ses auteurs le référencement de leur article dans un nombre important de bases de données scientifiques françaises et internationales¹.

La rencontre entre les 20 ans de *Synergies Europe* et les 20 ans de l'œuvre de Petar Guberina après son décès en 2005 est une des coïncidences qui renforce les deux événements. Il n'est d'ailleurs pas

¹ Voir la liste des référencements de la revue en page 3 de chaque numéro paru.

impossible de penser que Petar Guberina aurait un jour écrit pour une des *Revues Synergies du GERFLINT*, comme Paul Rivenc, Président d'Honneur de *Synergies France* et membre actif du comité scientifique de *Synergies Espagne* pendant de nombreuses années le faisait² (Rivenc, 2013).

2. Le 20^e numéro de *Synergies Europe* : genèse du projet et coïncidences

L'idée de consacrer un numéro d'une revue du GERFLINT à Petar Guberina (1913-2005) est déjà ancienne : elle nous est naturellement venue à la suite de la publication du n° 6 de la revue *Synergies Espagne* en hommage à Charles Bally en 2013, intitulé « Charles Bally : Moteur de Recherches en Sciences du Langage » (Aubin, Coord. : 2013).

Ce numéro commémorait alors le 100^e anniversaire de la publication de l'article de Charles Bally « *Le langage et la vie. À la Mémoire de F. de Saussure* (1913), la mort de Ferdinand de Saussure mais aussi la naissance de Petar Guberina le 22 mai 1913 à Šibenik (Croatie). L'alignement de ces trois planètes qui ont marqué l'Histoire et l'évolution de la pensée linguistique et de la pensée didactique au XX^e siècle s'inscrivait dans le courant des relectures dont Jacques Cortès a toujours tenu à démontrer et rappeler la pertinence : pour bien comprendre la linguistique générale, la didactique des langues et être mieux armés pour relever les défis de la modernité de notre temps, il faut (re)lire et analyser ou au moins ne pas ignorer la filiation trilogique Saussure, Bally, Guberina (Cortès, 1981, 1987, 2018, 2022).

Plusieurs auteurs de 6^e numéro de *Synergies Espagne* n'avaient d'ailleurs pas pu rendre hommage à Charles Bally sans accorder une large place à Petar Guberina. Ce fut le cas de Jacques Cortès dans *Ferdinand, Charles, Emile, Petar, Paul... et les autres. Pertinence, Cohérence et Permanence d'une grande idée. De la Stylistique à L'Énonciation* (2013), de Bogdanka Pavelin Lešić dans *L'affectivité au cœur même de la cognition et du langage : Charles Bally et Petar Guberina* (2013), et de Paul Rivenc dans *Charles Bally*

² Voir aussi l'hommage qu'il a écrit « *In memoriam. Gaston Mialaret et la didactique des « Langues-Cultures »*. *Synergies France*, n° 10, p. 211-214. [En ligne] : <https://gerflint.fr/Base/France10/rivenc.pdf> [consulté le 30 novembre 2025].

et Petar Guberina, *inspirateurs audacieux de la didactique moderne des langues* (2013).

Ils sont en effet inséparables. Dès l'introduction de sa thèse doctorale (1939) dirigée par les linguistes français Pierre Fouché et Jules Marouzeau, Petar Guberina fixe, parmi ses principaux objectifs, l'apport de preuves de la pertinence de « l'idée magistrale de Ch. Bally que *la nature des faits d'expression repose tout entière sur la distinction constante et instinctive entre les caractères logiques et le ton affectif des faits de langage*³ », constatant « combien l'œuvre de Ch. Bally peut être élargie, et dans combien de domaines elle peut être appliquée » (Guberina, 1993 : 8-9), tâches multiples qu'il s'emploiera à accomplir, sillage dans lequel s'inscrivent, en 2025, les auteurs de ce 20^e numéro de *Synergies Europe*.

C'est pourquoi le titre de ce numéro reprend simplement celui du n° 6 de *Synergies Espagne* en faisant valoir d'abord la même force motrice théorique, pratique et multiple de leur héritage (*Moteur de recherches*) puis l'objet d'étude de prédilection de Petar Guberina, *la parole humaine*, tout en utilisant la préposition *pour* au lieu de *en* car il ne s'agit pas seulement de développer la linguistique de la parole, le structuro-globalisme et le verbo-tonalisme mais de défendre la parole humaine au sens le plus large possible et dans tous les domaines. Voici donc les deux titres mis en parallèle :

<i>Synergies Espagne</i> n° 6 - 2013 : Charles Bally : <i>Moteur de recherches en Sciences du Langage</i>
<i>Synergies Europe</i> n° 20 - 2025 : Petar Guberina : <i>Moteur de recherches pour la parole humaine</i>

Puis le projet s'est consolidé avec l'idée de commémoration du 20^e anniversaire de la mort de Petar Guberina (2005-2025), soit une génération, afin

- de s'interroger sur la vitalité de la diffusion de ses idées 20 ans après ;
- de mettre en relief l'importance, pour les enseignants-chercheurs d'aujourd'hui, de s'intéresser à l'œuvre de Petar Guberina et de participer à sa transmission ;

³ Citation de Ch. Bally, *Traité de Stylistique française*, T.1, 2^e éd. p. 140-169.

- de contribuer, par l'action de ce numéro, à la visibilité européenne et internationale de ses travaux.

Dans cette reconstitution de la genèse de ce projet dont nous voyons l'aboutissement, les réactions si enthousiastes que Paul Rivenc et Jacques Cortès avaient eues à l'idée d'un numéro d'une revue du GERFLINT consacré à Petar Guberina ainsi que leur volonté d'y participer éclairent notre chemin. Le destin en a décidé autrement.

En effet, après le décès de Paul Rivenc en 2019, sans oublier celui de Raymond Renard en 2020, grand promoteur et défenseur de la problématique SGAV et de la MVT (Renard, 1976, 1979), l'année 2025 est devenue aussi celle du décès de Jacques Cortès le 23 novembre dernier⁴. C'est pourquoi nous dédions ce numéro *À la mémoire de Paul Rivenc et de Jacques Cortès*.

3. Dimensions et diffusions européennes et internationales

La revue *Synergies Europe* a été choisie en adéquation totale avec le pays siège de l'activité scientifique de Petar Guberina : la Croatie (Université de Zagreb, Institut de Phonétique qu'il a fondé en 1954), en liaison très étroite avec la France et Saint-Cloud (Centre de recherches et d'études pour la diffusion du français (CREDIF, 1950-1996, cf. Cortès, 2022). *Synergies Europe* épouse parfaitement ce dynamisme fondamentalement européen. Dans la même logique, la répartition géographique des auteurs qui ont répondu à notre appel à contributions est, en très grande majorité, européenne. Outre la Croatie, les contributeurs de ce numéro attestent, par leur article, une prise en compte des travaux de Petar Guberina en France, en Espagne, en Belgique, en Suisse, en République tchèque. Pour aller plus loin dans l'origine géographique des travaux de ce numéro, cette activité est également avérée en Turquie et, encore plus loin, au Ghana. La couverture internationale de ce volume comprend par conséquent deux continents et huit pays.

⁴ Cf. « Jacques Cortès : Artiste scientifique. Dans la lignée artistique de *Synergies Espagne* », *Synergies Espagne* n° 18, 2025, p. 11-28.
<https://gerflint.fr/images/revues/Espagne/Espagne18/aubin.pdf>

4. Le cadre d'un vaste domaine à défendre : le droit à la parole humaine

Dans le discours de Petar Guberina, les passages-clés sont nombreux et le choix est difficile mais s'il y en a un qui mérite d'être extrait et encadré dans cette introduction est, à notre avis, celui-ci :

Dans une perspective nouvelle de voir le monde et plus particulièrement l'Europe aller vers l'accomplissement large des idées de justice, nous souhaitons que les droits de l'homme et de l'enfant embrassent les droits de l'homme handicapé, dans le sens le plus large du mot. Nous avons essayé, tout au long de nos cinquante années de travail, de lutter à notre manière pour l'égalité de leurs droits.

Il s'agit d'un vaste domaine qui s'appelle : le droit à la parole humaine. Pour permettre à tout individu d'avoir accès à ce droit de la parole, j'ai élaboré les principes théoriques appelés la Méthode Verbotonale qui est appliquée essentiellement dans deux domaines : l'apprentissage des langues étrangères et la rééducation des troubles de l'audition et de la parole. (Guberina, 2003 [1989] : 24-25).

D'après les références bibliographiques fournies par Claude Roberge (1993 : 19), ces paroles, plusieurs fois publiées, appartiennent à un discours qui a été prononcé en 1989, dans le contexte de son élévation au titre d'Officier de la Légion d'Honneur, remerciements officiellement adressés aux autorités ministérielles. Le titre de Chevalier lui avait été remis en 1968.

Ce qui attire le plus notre attention, à 36 ans d'intervalle, n'est pas le fait qu'en 2025, l'Europe peine toujours à vivre dans la paix et la justice et que les souhaits de Petar Guberina de respect des droits de l'homme et de l'enfant dans le monde, quelles que soient leurs difficultés et leurs différences, sont loin d'être pleinement exhaussés. En revanche, un domaine appelé *Droit à la parole humaine* que les formateurs et enseignants-chercheurs auraient bien à l'esprit, dans lequel la didactologie, la didactique, la méthodologie et la pédagogie des langues et des cultures apporteraient leur contribution serait de nature à renouveler les pensées didacticiennes en Europe et dans le monde. En outre, cette structuro-globalité maximale réduit les distances entre les disciplines juridiques et didactiques, entre les profils d'apprenants avec des besoins en éducation et rééducation auditives les plus divers. Ce vaste domaine veillerait sur l'accès à la parole humaine dans toute langue, avec des méthodes personnalisées scientifiquement expérimentées telle que la méthode verbo-tonale...

Dans ce *droit à la parole humaine* se trouve bien entendu la lutte pour l'indépendance et la liberté des peuples :

[...] je tiens avant tout à dire quel homme complet il était : jeune docteur de la Sorbonne à 26 ans il était aussi, à Paris, l'ami de Léopold Sédar Senghor et surtout d'Aimé Césaire, partageant leur vie militante en faveur d'une culture ouverte sur les peuples colonisés [...]. D'origine modeste, il est non seulement resté fidèle à sa famille et à sa patrie dalmate, mais il s'est toujours montré solidaire des personnes et des peuples qui luttent pour leur liberté et leur indépendance (Rivenc, 2005b : 11).

Même si les époques ne sont plus les mêmes en matière de *Droit à la parole humaine*, on ne peut s'empêcher de reprendre cette conclusion prononcée par Guberina (2003 [1989] : 34) et que nous ne sommes pas la seule à reprendre dans ce numéro : « [...] il reste encore beaucoup à faire » ...

5. Parole humaine vs Parole artificielle

L'action de *Relire Petar Guberina aujourd'hui*, pour reprendre le titre de l'appel à contributions que nous avons lancé pour ce numéro, résonne d'une manière encore plus forte en ces années de révolution provoquée par les intelligences artificielles génératives, par l'intégration de modèles de *parole artificielle* à tous les étages de la communication socio-professionnelle voire de toute la communication humaine. En effet, comme nous venons de le souligner, tout dans l'œuvre philosophique, scientifique, pédagogique, humaniste de Petar Guberina est au service méthodique du développement de la *parole humaine* pour tous les âges, toutes les personnes, dans toutes les langues d'Europe et dans tout pays.

Nul ne sait comment Petar Guberina aurait réagi aux bouleversements apportés par les IA mais il est facile de supposer qu'il aurait mis à profit ces outils pour le développement de ses recherches, notamment l'idée *fondamentale* de sa théorie et de sa méthode : *l'optimale*, notion sur laquelle Patricia Lopez-Garcia reviendra de façon détaillée dans ce numéro.

Cette ouverture d'esprit sur les évolutions scientifiques et techniques futures a justement été exprimée par Paul Rivenc il y a 20 ans :

Tout en les renforçant au fil du temps et des expériences acquises, nous restons prêts à accueillir dans nos théories et nos pratiques les apports nouveaux des sciences et des technologies, pourvu qu'ils s'intègrent harmonieusement dans notre corpus de référence fondamental. D'où ce terme « problématique » que nous avons adopté aussi bien pour le SGAV que pour le système verbo-tonal (Rivenc, 2005a : 53).

Il faudrait donc que l'IA et sa parole artificielle aident le chercheur et l'enseignant à trouver et développer le potentiel et les ressources situés au cœur de l'apprenant tout en préservant sa parole humaine.

6. Apport des auteurs de ce numéro

Comment les auteurs de ce numéro remplissent-ils ces critères d'accueil fournis par Paul Rivenc ? Nous présenterons brièvement chaque article en invitant le lecteur à porter un regard sur leur modernité scientifique et technique, leur harmonie avec les fondamentaux, leur intégration dans la problématique SGAV et Verbo-tonale, suivant la volonté exprimée par Paul Rivenc. En effet, tous les articles possèdent à divers degrés ces caractéristiques.

Nous les avons rassemblés en trois parties en fonction de leurs caractéristiques dominantes : dans la première partie, les auteurs rappellent et approfondissent les fondamentaux ; dans la deuxième, ils appliquent et expérimentent, dans une mesure appréciable, la méthode verbo-tonale ; dans la troisième, ils reviennent sur les fondamentaux et alimentent la problématique d'un point de vue musical et anthropologique.

6.1. Rappel et approfondissement des fondamentaux

L'article magistral de **Bogdanka Pavelin Lešić** (Université de Zagreb, Croatie), intitulé *Aux fondements d'une linguistique de la parole : l'apport théorique et pratique de Petar Guberina*, donne toutes les bases nécessaires à une bonne compréhension du parcours scientifique de Petar Guberina, depuis l'élaboration de *sa linguistique de la parole, en tant que base de la théorie verbo-tonale* jusqu'à son action de bâtisseur institutionnel. L'apport de Bogdanka Pavelin Lešić est essentiel dans la mesure où elle montre aux lecteurs d'aujourd'hui que Petar Guberina est au panthéon des grands linguistes du XX^e siècle. Ajoutons que cet ensemble contraste radicalement

avec une tendance générale de nos jours à réduire Petar Guberina, lorsqu'il est cité, aux seules fonctions de concepteur d'une ancienne méthode appartenant à un courant audio-visuel révolu, ce qui donne de lui une image aussi dévalorisante qu'erronée. On ne peut que rejoindre la conclusion de Bogdanka Pavelin Lešić lorsqu'elle invite la communauté scientifique à un *réexamen attentif à la lumière des approches linguistiques contemporaines* de l'œuvre de Petar Guberina.

Patricia Lopez-Garcia (Universitat de València, Espagne) prend le relais dans la catégorie des fondamentaux de cette œuvre en contribuant à ce « réexamen » nécessaire qui tienne compte des recherches actuelles : *Actualité de la pensée de Petar Guberina : vers une parole mesurable et incarnée*. Après avoir rappelé la projection internationale de ses travaux, elle réinterroge la dynamique des deux pôles inséparables de sa pensée et de ses recherches : les sciences humaines et les sciences exactes. Rassemblant les résultats concluants d'études qui ont jalonné le XX^e siècle et le début du XXI^e mais aussi d'études très récentes, la démarche consiste à prouver que les notions d'*optimale fréquentielle* et d'*optimale gestuelle* de Petar Guberina, restées au stade de *l'intuition*, ont désormais un degré de vérification qui les rendent incontournables pour l'enseignement-apprentissage de la parole humaine.

6.2. Influences et expérimentations

Petra Suquet (Université Masaryk, République tchèque), dans *Petar Guberina et la sélection du contenu linguistique : du Français Fondamental aux référentiels contemporains*, construit un pont intergénérationnel qui n'est pas sans rappeler un mouvement similaire entrepris par Claire Forel en 2013 entre Charles Bally et le CECR (Forel, 2013). La reconstitution historique et européenne de Petra Suquet montre ce que les référentiels et le CECR doivent à Petar Guberina et aux concepteurs du Français Fondamental. Contrairement à une tendance européenne moderne à passer sous silence l'héritage de Guberina, de ses proches collaborateurs et du CREDIF, sa démarche consiste à dégager la durabilité d'idées et expériences fondatrices de Guberina. Ainsi, elle contribue à remettre dans le bon sens la marche de la didactique des langues en Europe.

Meltem Ercanlar (Université Anadolu, Turquie), dans *L'effet de la Méthode Verbo-Tonale de correction phonétique sur la performance de prononciation du français des étudiants turcophones*, nous apporte les résultats encourageants d'une expérimentation de la méthode-verbo tonale réalisée auprès d'étudiants natifs turcs. Sans omettre les limites de l'expérience ni transformer la méthode verbo-tonale en « remède miracle », l'un des points essentiels souligné par l'auteur est la perception positive des étudiants de cette méthode de correction de leur prononciation, facteur de renforcement de la motivation pour vaincre les difficultés. Notons que le contexte était celui d'une matière universitaire intitulée « Prononciation du Français II », ce qui conditionne un comportement ouvert sur le travail verbo-tonal, contrairement à un cours de « langue française II » dans lequel l'enseignant/l'apprenant doit s'évertuer à enseigner/apprendre tout ce que le terme « langue » peut recouvrir, en l'absence totale de cours de « prononciation du français » et encore moins de cours de « musique du français parlé », situation la plus fréquente.

Daniil Moskovchenko (Doctorant en cotutelle à l'Université de Mons, Belgique et à l'Université Polytechnique Hauts-de-France, France), dans *Pratiquer les textes dramatiques contemporains avec des étudiants de français langue étrangère : une clé pour s'ouvrir aux particularités de la syntaxe de l'oral ?* nous livre les résultats d'une expérimentation menée auprès d'étudiants de français langue étrangère. Son objectif, en conformité avec l'approche verbo-tonale, est de montrer que la pratique du texte théâtral, en tant que documents authentiques, du dialogue, permet aux étudiants d'améliorer leur syntaxe du français oral, en particulier l'appropriation de constructions du langage familier, du français parlé aujourd'hui. C'est l'occasion de rappeler les bienfaits largement démontrés des approches théâtrales pour l'enseignement-apprentissage de la parole humaine.

Laure Fesquet et **Sébastien Palusci** (Fonetix, France) se sont mis à la recherche de l'optimale corrective pour la création d'un laboratoire de langue en ligne, combinant système verbo-tonal, technologies d'aujourd'hui et besoins de formation en ligne. Le résultat est visible en consultant la

plateforme *fonetix*⁵, projet soutenu par la Délégation générale à la langue française et aux langues de France (Ministère français de la culture). Formés à Toulouse par Michel Billières, les auteurs décrivent et partagent leur expérience du passage de la théorie à la pratique dans l'objectif d'élaborer une méthode en ligne, sans exclure bien entendu de recourir à d'autres moyens, quitte à s'éloigner de la *doxa verbo-tonaliste* pour s'adapter à la réalité du terrain.

Revenant aux fondamentaux, dans la gestion de cet héritage, soyons rassurés car il ne peut y avoir des puristes et des modernistes structuro-globalistes et verbo-tonalistes qui risqueraient de s'affronter puisque le structuro-globalisme est une problématique :

Par le choix fondamental qu'elle a fait de répondre à l'exigence de totalité qu'implique la situation langagière et de centrer sa cohérence sur la dynamique interne de la communication, - en un mot, sur l'homme, - la méthodologie SGAV a pu éviter le dogmatisme doctrinal pour devenir ce qu'elle est : une problématique de l'apprentissage de la parole (Renard, 1976 : 85).

Par conséquent, dans la confrontation des idées et des pratiques, il ne peut y avoir que des débats constructifs.

6.3. Retour aux fondamentaux et alimentation de la problématique : musicalité et anthropologie

Les deux derniers articles de ce numéro alimentent la problématique en introduisant et interrogeant les rapports des inspireurs et fondateurs du SGAV et de la MVT avec la musicalité du langage et avec une approche anthropologique de l'oralité.

Claire Forel (Université de Genève, Suisse) pose une question percutante : *Bally et Guberina : Bally annonce-t-il la disparition des éléments musicaux ?* Rappelant combien Bally et Guberina pouvaient être à l'unisson dans leurs discours, elle met l'accent sur une thématique analysée par Bally : la *perte de la musicalité* dans le langage humain, soit le fait que *l'abstraction et l'intellectualisation* prennent le pas sur les éléments musicaux, le rythme en particulier. Cette question étroitement reliée aux

⁵ <https://fonetix.org/>

éléments affectifs dans l'expressivité n'a certainement pas laissé Guberina indifférent, notamment dans la priorité qu'il a donnée aux éléments prosodiques dans la parole humaine.

Dans *L'oralité chez Petar Guberina : une anthropologie de la voix au service du patrimoine immatériel*, **Francis Douglas Appiah** (University of Energy and Natural Resources, Sunyani, Ghana) prend la voix humaine comme vecteur principal de sa recherche pour organiser une approche anthropologique et ethnographique des travaux de Petar Guberina et de la méthode verbo-tonale. En relation étroite avec la *Convention pour la sauvegarde du patrimoine culturel immatériel* de l'UNESCO (2003), une conception très structuro-globale et humaine de l'oralité apparaît, mettant en relief des aspects peut-être moins connus de son œuvre tels que la *reconnaissance des voix marginalisées*, les voix féminines en particulier.

Arrivée au terme de cette introduction, nous constatons aisément que dans l'ensemble, les 8 articles et 9 auteurs de ce numéro ont le mérite d'attirer l'attention à la fois sur les fondements historiques et sur la modernité de l'œuvre de Petar Guberina en 2025. Ils ouvrent également de nombreuses sources de réflexion ainsi que des perspectives très intéressantes pour des recherches à venir.

Nous adressons nos vifs remerciements à toutes les personnes qui ont permis à ce numéro 20 de *Synergies Europe*, consacré à Petar Guberina en 2025, de voir le jour.

Bibliographie⁶

Aubin, S. (Coord.). 2013. *Charles Bally : Moteur de Recherches en Sciences du Langage*. *Synergies Espagne*, n° 6. Préfacé par Jean-Louis Chiss. [En ligne] : <https://gerflint.fr/Base/Espagne6/Espagne6.html> [consulté le 05 décembre 2025].

Bally, Ch. 1965 [1913, 1925]. *Le Langage et la Vie*. Genève : Librairie Droz.

Berré, M. (éd.). 2005. *Linguistique de la parole et apprentissage des langues. Questions autour de la méthode verbo-tonale de P. Guberina*, Actes de la Journée d'études organisée par la SIIFLES, juin 2004. Mons : CIPA, p. 43-54.

⁶ Pour une bibliographie de Petar Guberina, on peut se reporter à « Bibliographie ». In : Claude Roberge, Rédacteur en chef et éditeur. *Petar Guberina. Rétrospection*. 2003, Zagreb : ArTresor Naklada, p. 539-557.

Billières, M. Depuis 2014. *Au son du FLE*. [En ligne] : <https://www.verbotonale-phonetique.com/> [consulté le 05 décembre 2025].

Cortès, J. 1981. « L'ancien et le nouveau testament de la didactique des langues ». *Revue de Phonétique Appliquée*, n° 59-60, p. 247-267.

Cortès, J. 1987. Les origines de la modernité en didactique des langues. Relire Saussure, Bally et Guberina. In : *Une introduction à la recherche scientifique en didactique des langues*, Cortès et al. Paris : Didier, Crédif, p. 21-51.

Cortès, J. 2013. « Ferdinand, Charles, Emile, Petar, Paul... et les autres. Pertinence, Cohérence et Permanence d'une grande idée. De la Stylistique à L'Énonciation ». *Synergies Espagne*, n° 6, p. 21- 38. [En ligne] : https://gerflint.fr/Base/Espagne6/Article1_Cortes.pdf [consulté le 05 décembre 2025].

Cortès, J. 2018. *Langue-culture française et neurosciences cognitives. Essai de bilan en 2018. Essais francophones*, collection scientifique du GERFLINT, vol. 5. [En ligne] : https://gerflint.fr/Base/Essais_francophones/essais_francophones_vol_5_2018.pdf [consulté le 05 décembre 2025].

Cortès, J. 2022. *Le CREDIF (1950-1996). Centre de recherches et d'études pour la diffusion du Français*. « Chronique d'une mort annoncée ». Collection *Essais francophones. Série CREDIF*, vol.1 à 9. [En ligne] : https://gerflint.fr/images/revues/Essaiscredif/serie_credif_livre_1_vol_1_9.pdf [consulté le 05 décembre 2025].

Forel, C. 2013. « Charles Bally, l'apprentissage des langues et le Cadre Européen ». *Synergies Espagne*, n° 6, p. 135- 143. [En ligne] : https://gerflint.fr/Base/Espagne6/Article9C_Forel.pdf [consulté le 05 décembre 2025].

Guberina, P. 1965. « La Méthode audio-visuelle structuro-globale ». *Revue de Phonétique Appliquée*, n° 1, p. 35-64.

Guberina, P. 1975. « La correction phonétique d'après le Système verbo-tonal ». *Enseignement du français au Japon*, Société japonaise de didactique du français, Vo.3, p. 3-17. [En ligne] : https://doi.org/10.24495/efj.3.0_3 [consulté le 05 décembre 2025].

Guberina, P. 1984a. Bases théoriques de la méthode audio-visuelle structuro-globale (Méthode Saint-Cloud-Zagreb) – Une linguistique de la parole. In : Coste, D. (ed.), *Aspects d'une politique de diffusion du français langue étrangère depuis 1945*. Paris : Didier, p. 85-98.

Guberina, P. 1984b. « Comment est conçue la structure dans la méthode audiovisuelle structure-globale (SGAV, en serbo-croate AVGS). *Linguistica*, 24 (1), p. 217-227. [En ligne] : <https://doi.org/10.4312/linguistica.24.1.217-227> [consulté le 05 décembre 2025].

Guberina, P. 1993 [1939, 1954]. *Valeur logique et valeur stylistique des propositions complexes. Théorie générale et application au français*. Thèse sous la Direction de P. Fouché et J. Marouzeau. Paris : Didier Erudition ; Mons : CIPA.

Guberina, P. 1994. « Philosophie du Système Verbo-tonal ». Association des Praticiens de la Méthode Verbo-tonale, *Bulletin de liaison*, n° 34-35, p. 3-14.

Guberina, P. 2003 [1989]. Insertion de la Méthode Verbo-tonale dans notre temps. Discours de remerciement prononcé à la Sorbonne lors de l'élévation du Professeur P. Guberina au titre d'Officier de la Légion d'Honneur, le 29 novembre 1989. In : *Petar*

Guberina. *Rétrospection*, Claude Roberge, Rédacteur en chef et éditeur, Zagreb : ArTresor Naklada, p.19-34.

Murillo Puyal, J. 2005. De la notion de « structure » à celle de « structuration » en phonétique verbo-tonale. In : Michel Berré (éd.), *Linguistique de la parole et apprentissage des langues. Questions autour de la méthode verbo-tonale de P. Guberina*, Actes de la Journée d'études organisée par la SIIFLES, juin 2004, Mons : CIPA, p. 89-118.

Pavelin Lesic, B. 2013. « L'affectivité au cœur même de la cognition et du langage : Charles Bally et Petar Guberina ». *Synergies Espagne*, n° 6, p. 93-104.

[En ligne] : https://gerflint.fr/Base/Espagne6/Article6Bogdanka_PavelinLesic.pdf
[consulté le 05 décembre 2025].

Renard, R. 1976. *La méthodologie SGAV d'enseignement des langues. Une problématique de l'apprentissage de la parole*. Paris : Didier.

Renard, R. 1979 [1971]. *La méthode verbo-tonale de correction phonétique*. Paris : Didier Erudition / Mons : CIPA.

Rivenc, P. 2005a. La méthode verbo-tonale et la problématique SGAV. In : Michel Berré (éd.), *Linguistique de la parole et apprentissage des langues. Questions autour de la méthode verbo-tonale de P. Guberina*, Actes de la Journée d'études organisée par la SIIFLES, juin 2004, Mons : CIPA, p. 43-54.

Rivenc, P. 2005b. Hommage de Paul Rivenc. In : Michel Berré (éd.), *Linguistique de la parole et apprentissage des langues. Questions autour de la méthode verbo-tonale de P. Guberina*, p. 11-12.

Rivenc, P. 2013. « Charles Bally et Petar Guberina, inspirateurs audacieux de la didactique moderne des langues ». *Synergies Espagne*, n° 6, p. 145-159. [En ligne] : https://gerflint.fr/Base/Espagne6/Article10Paul_Rivenc.pdf [consulté le 05 décembre 2025].

Roberge, C. (Rédacteur en chef et éditeur) 2003. *Petar Guberina. Rétrospection*. Zagreb : ArTresor Naklada.



© *Synergies Europe*, Revue du GERFLINT, n° 20, Année 2025.

ARK : <https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb42696564q>

Bibliothèque nationale de France - Décembre 2025.

Éléments sous droits d'auteur.

www.gerflint.fr

<https://gerflint.fr/synergies-europe>





Rappel et approfondissement des fondamentaux





Aux fondements d'une linguistique de la parole : l'apport théorique et pratique de Petar Guberina

Bogdanka Pavelin Lešić

Université de Zagreb, Croatie

bpavelin@m.ffzg.hr

<https://orcid.org/0000-0002-2767-6057>

Reçu le 11-09-2025 / Évalué le 30-10-2025 / Accepté le 30-11-2025

Résumé

L'œuvre de Petar Guberina (1913-2005) s'inscrit dans la continuité de l'École de Genève, héritière de l'enseignement de Saussure et de Bally. Alors que Saussure avait esquissé la linguistique de la parole, Guberina en fait le cœur de sa réflexion. Il dépasse l'étude du système linguistique pour intégrer l'expérience humaine et la créativité du sujet parlant dans les études du langage. S'inspirant de Bally, il développe la notion d'affectivité comme réaction globale de l'homme face à une situation. Contrairement à Bally qui place l'affectivité dans la stylistique linguistique, Guberina l'élargit à la communication en général. Il propose dès 1942 une science de la traduction fondée sur les principes de la stylistique linguistique ballyenne (Pavelin Lešić / Rajh 2025). Sa théorie situe l'homme comme être communicant créatif au centre du langage. Le langage et la parole y sont conçus comme des dimensions vivantes, biopsychosociales et profondément humaines. Nous cherchons à mettre en évidence l'universalité des principes de la vision guberinienne d'une linguistique de la parole.

Mots-clés : Guberina, Saussure, Bally, affectivité, situation-contexte

At the Foundations of a Linguistics of Speech: The Theoretical and Practical Contribution of Petar Guberina

Abstract

The work of Petar Guberina (1913 – 2005) follows in the tradition of the Geneva School, heir to the teachings of Saussure and Bally. While Saussure had outlined a linguistics of speech, Guberina made it the core of his reflection. He went beyond the study of the linguistic system to include human experience and the creativity of the speaking subject in the study of language. Drawing on Bally, he developed the notion of affectivity as the human being's global reaction to a situation. Unlike Bally, who situated affectivity within linguistic stylistics, Guberina extended it to communication in general. As early as 1942, he proposed a science of translation founded on the principles of Bally's linguistic stylistics (Pavelin Lešić / Rajh 2025). His theory places the human being, as a creative communicating subject, at the very center of language. In his work, language and speech

are understood as living, biopsychosocial dimensions that are deeply human. We aim to highlight the universality of the principles underlying Guberina's vision of a linguistics of speech.

Keywords: Guberina, Saussure, Bally, affectivity, situation-contexte

Introduction

Pendant ses études universitaires à Zagreb, la pensée du jeune Guberina a été fortement marquée et inspirée par la lecture du *Cours de linguistique générale* de F. de Saussure, du livre *Langage et pensée* de F. Brunot et, surtout, par la rencontre des idées de Ch. Bally¹.

De Brunot, Guberina reprend l'idée de se servir des catégories mentales pour analyser la langue. Guberina n'a jamais renoncé au principe qui peut être résumé par la formule : du sens à la forme (1957 : 26). Cependant, Brunot s'est limité à la prise en compte des catégories mentales (comment décrire la cause, la temporalité, etc.). Bally a exploré davantage : en plus des valeurs mentales, il a introduit les valeurs humaines. Il distingue les aspects intellectuels et les aspects affectifs de la pensée. Il met en œuvre le procédé de délimitation par lequel on délimite les unités de pensée, non les unités lexicales. Ainsi reconnaît-il l'aspect multidimensionnel du contenu (intellectuel, affectif, effet par évocation) et le rôle du contexte : « quel rôle joue l'entourage de l'unité lexicologique dans l'identification de cette unité » (1947 : 87). Bally prend en compte un éventail de moyens par lesquels l'affectivité est susceptible de se manifester et de formes dans lesquelles elle peut se manifester. En suivant cette voie, Guberina finit par réaliser que rien ne se restreint à une seule forme (2003 : 487) :

[...] si vous demeurez dans le domaine de la langue parlée, si vous avez suivi cette globalité, si vous avez émis l'idée que rien n'est limité à rien en tant que forme, alors dans ce cas, vous avez tout à fait créé une nouvelle méthodologie parce que finalement vous allez interpréter différemment la linguistique. Vous allez reconnaître vraiment que dans la parole, tout dépend beaucoup de l'homme. Tout est clair dans ce que l'homme dit. Seulement il faut expliquer la vraie valeur des moyens, des procédés humains de communication.

¹ En 1942, Guberina est élu membre de la Société Genevoise de Linguistique (*Cahiers Ferdinand de Saussure* 3 / 1943 : 5).

De Saussure, Guberina a adopté la forme rationnelle de toute étude linguistique² (1978 [1916] : 139), il a surtout apprécié l'idée de l'unité dans la langue ainsi que celle de la synchronie par laquelle Saussure a intuitivement introduit l'homme dans le système (2003 : 470). Cependant, le problème du tout dans le langage, mis en évidence dans le *Cours de linguistique générale*, demeure une question toujours pertinente dans les recherches contemporaines. C'était également le sujet central de la conception gubérinienne de la linguistique de la parole. Dans leur Préface au *Cours de linguistique générale*, Ch. Bally et A. Séchehaye laissent entendre que, dès la troisième série de ses cours, Saussure envisageait de développer ultérieurement une théorie de la linguistique de la parole. Ce projet, interrompu par sa disparition prématurée, n'a malheureusement jamais pu être mené à terme (1978 [1916] : 10) :

L'absence d'une linguistique de la parole est plus sensible³. Promise aux auditeurs du troisième cours, cette étude aurait eu sans doute une place d'honneur dans les suivants ; on sait trop pourquoi cette promesse n'a pu être tenue⁴. Nous nous sommes bornés à recueillir et à mettre en leur place naturelle les indications fugitives de ce programme à peine esquissé, nous ne pouvions aller au-delà.

Pendant ses études doctorales à la Sorbonne, Guberina a fait le choix de poursuivre ses recherches dans le domaine de la linguistique de la parole. Il l'explicitera plus tard en constatant que sa linguistique de la parole, en tant que base de la théorie verbo-tonale⁵, est née entre 1934 et 1939, période durant laquelle il a mené ses recherches doctorales et développé sa théorie (2003 : 36). Les contributions de Petar Guberina se distinguent à deux niveaux : d'une part, il a poussé les idées de Bally jusqu'à leurs aboutissements les plus cohérents, et d'autre part, sa vision de la linguistique de la parole, annoncée par Saussure, a ouvert la voie à des applications et des recherches dont nous ne percevons encore aujourd'hui qu'une partie du potentiel. Cet article vise à démontrer que la perspective de Petar Guberina sur la linguistique de la parole est un développement et

2
$$\begin{array}{l} \text{Langage} \left\{ \begin{array}{l} \text{Langue} \left\{ \begin{array}{l} \text{Synchronie} \\ \text{Diachronie} \end{array} \right. \\ \text{Parole} \end{array} \right. \end{array}$$

³ Que l'absence de sémantique.

⁴ La maladie et le décès de Ferdinand de Saussure en 1913.

⁵ L'ensemble théorique et pratique qui en découle est appelé « le système verbo-tonal ».

une application logiques des idées saussuriennes et ballyennes. Guberina s'est toujours penché sur la double nature du langage et sur la cohérence qui en découle grâce à la langue parlée et à ses valeurs, grâce au contexte et à la situation. La parole et la langue parlée sont au centre de la linguistique de la parole, et l'être communiquant en est le fondement.

1. La linguistique de la parole vue par Saussure et Bally

1.1. La linguistique de la parole vue par Saussure

Selon Saussure, la langue est un phénomène social qui existe comme une convention entre les membres d'une communauté humaine. Elle est extérieure à l'individu, qui doit l'apprendre et ne peut la modifier à sa guise. La langue est un système de signes, où le signe linguistique est le lien entre un concept et une image acoustique, deux éléments qui sont tous deux de nature psychique et immatérielle. La parole, en revanche, est chaque utilisation concrète et individuelle de la langue ; elle constitue un acte individuel, et se manifeste par des combinaisons individuelles par lesquelles le locuteur utilise les possibilités linguistiques pour exprimer ses pensées, et par des mécanismes psycho-physiologiques par lesquels le locuteur extériorise ces combinaisons. La parole est donc un choix dans la langue et une réalisation physique de ce choix⁶.

La langue et la parole sont interdépendantes : l'existence de l'une suppose celle de l'autre. Saussure considère que la parole est subordonnée à la langue, comparant la langue à une symphonie dont la réalité ne dépend pas de son exécution (1978 [1916] : 36). Même si l'exécution est imparfaite, elle ne compromet pas la réalité de la langue. Notons toutefois que la réalité de la langue ne devient véritablement réalité que dans l'exécution. Historiquement, la parole précède la langue ; c'est en écoutant la parole des autres que nous apprenons la langue, qui existe et évolue uniquement dans des usages individuels. La langue est nécessaire pour que la parole soit compréhensible, et la parole est nécessaire pour que la langue soit établie.

⁶ Pour Guberina, la parole est un choix dans le langage (ou dans la langue parlée) en situation concrète. C'est pourquoi la substance n'est pas écartée de l'étude de la parole.

Le Saussure du *Cours de linguistique générale* (1916) appelle à l'épanouissement de la linguistique de la langue, tout en envisageant également le développement de la linguistique de la parole. Il distingue la linguistique de la langue et la linguistique de la parole, et accorde la priorité à la première, qu'il s'agissait à l'époque de dégager de l'emprise des études philologiques ou des sciences naturelles. La linguistique de la langue est une discipline basée sur la perspective de l'entité sociale indépendante de l'individu ; la linguistique de la parole est donc une science basée sur la perspective⁷ de l'individu. En somme, à partir de quelques « indications fugitives » dans le *Cours*, la linguistique de la parole n'y est qu'un projet envisagé par Saussure. C'est précisément ce « programme à peine esquissé » qui est devenu le sujet central des travaux de Petar Guberina.

Puisque la langue représente un modèle commun sous forme de système, elle est propice aux recherches linguistiques. Par conséquent, Saussure considère que seule la linguistique de la langue est une véritable linguistique. La systématité de la langue peut être comprise comme un système de faits qui nous permettent de ramener des manifestations individuelles à des modèles communs, c'est-à-dire de reconnaître et regrouper différentes manifestations individuelles. Pour Saussure, une linguistique de la parole est également possible, mais seulement comme une description d'une série de cas individuels qui ne forment aucun ensemble structuré. Les théories linguistiques qui prétendent être objectives réalisent leur objectivité en éliminant l'homme. C'est pourquoi la position de Saussure, selon laquelle seule la linguistique de la langue est une véritable linguistique, est tout à fait claire et compréhensible : elle révèle les lois du langage, décrit le système linguistique ; tandis que la linguistique de la parole ne peut être comprise que comme la somme des réalisations individuelles du discours, dans lesquelles, en dehors des éléments linguistiques, il n'existe ni lois ni systématité. C'est en tant qu'ensemble structuré que Guberina étudie la parole du point de vue de l'activité langagière de l'être communicant, qui fait son choix parmi les moyens de la langue parlée, lesquels deviennent des valeurs dans la

⁷ Et la perception, dirait Guberina.

structuration de la parole en situation concrète. Ainsi, la linguistique de la parole introduit l'homme dans les recherches sur le langage humain.

2.2. La linguistique de la parole vue par Bally

Ch. Bally, successeur de Saussure à la Chaire de l'Université de Genève, a introduit dans la linguistique, sous le terme de stylistique, une science de la parole. Dans son *Traité de stylistique française 1* ([1909] 1947), dédié en hommage à Saussure, Bally définit la stylistique comme la science qui s'occupe du contenu affectif de l'expression (TSF1 § 19). Par la parole, nous exprimons nos pensées, ou comme le dit Bally, nous extériorisons la partie intellectuelle de notre être pensant (§ 6). Outre la partie intellectuelle, la pensée comporte la partie affective. L'expression de la pensée est une entrée dans le domaine général et social. Cependant, l'expression de la pensée extériorise aussi nos sentiments : notre personnalité est si forte que toute tentative de libérer notre expression de notre moi est presque entièrement vaine. C'est pourquoi Bally conclut que le langage sert à exprimer nos idées et nos émotions à proportion variable (TSF1 § 8).

Bally utilise le terme de langage, qui, selon la définition de Saussure, inclut à la fois la langue et la parole. Bally est probablement le premier linguiste à avoir valorisé l'intonation, les jeux de physionomie, les gestes, tous les mouvements du corps comportant une valeur conventionnelle et symbolique ainsi que la situation et le contexte dans l'étude de la langue parlée. Bally reconnaît ainsi l'aspect multimodal de la parole. Il est le premier linguiste à avoir commencé à analyser en profondeur les éléments musicaux du langage, qu'il a longtemps appelés « les moyens indirects d'expression⁸ ». Ce n'est que dans la seconde édition de son livre *Linguistique générale et linguistique française* (1944 : 25) qu'il les a embrassés en tant qu'éléments essentiels de l'expression linguistique en reconnaissant « la valeur linguistique des éléments musicaux du langage (accents, mélodies, pauses etc.) ». Il aborde l'intonation en tant que moyen d'expression langagière des décennies avant que le magnétophone ne soit perfectionné et accepté comme outil d'enregistrement et d'analyse de la parole — sans parler des appareils numériques de pointe permettant aujourd'hui d'enregistrer, d'analyser et de synthétiser la parole. Il reconnaît

⁸ Depuis 1939, Guberina les appelle *valeurs de la langue parlée*.

également le rôle de la situation ou de la mise en scène de la langue parlée ainsi que les jeux de physionomie, les gestes et tous les mouvements du corps qui ont une valeur conventionnelle et symbolique (1936 : 92).

Il définit l'intonation, ou « l'inflexion expressive de la voix » (TSF1 § 103) comme l'ensemble des éléments phoniques du langage susceptibles d'être ramenés, d'une manière ou d'une autre, à un fait de pensée (intellectuel ou affectif ; § 257). Selon lui, l'intonation est un élément essentiel de l'expression humaine, un commentaire perpétuel de la parole et, par conséquent, de la pensée au point que la pensée elle-même porte une intonation (§ 105). La stylistique de Bally nous apprend que la parole est l'usage humain du langage. Cet usage est si profondément humain que l'on y retrouve toujours la personne. Bally a commencé à développer la linguistique de la parole avec sa stylistique linguistique, qui implique un choix entre les possibilités à la disposition du sujet parlant dans le système expressif d'une langue. Motivés par l'affectivité dans la parole, nous faisons des choix. Ainsi, Bally développe implicitement la linguistique de la parole en observant les relations entre l'activité linguistique et les aspects cognitifs et affectifs de la pensée.

Guberina est l'un des rares linguistes de son époque à souligner le grand potentiel de la théorie de Bally ([1939] 1954 : 9). L'influence de Bally émane déjà du titre du premier grand ouvrage de Guberina : *Valeur logique et valeur stylistique des propositions complexes* (1939). Tout énoncé comporte deux dimensions, selon Bally (1944 : 36) : le dictum, qui correspond au contenu propositionnel (par exemple, « Il pleut. »), et le modus, qui exprime l'attitude du locuteur envers ce contenu (comme dans « J'affirme qu'il pleut. »). Même lorsqu'il n'est pas formulé explicitement par des mots, le modus est toujours présent. Il se manifeste généralement à travers le mode du verbe du dictum (« La Terre tourne. », « Sortez ! ») ou, en l'absence de verbe, par des éléments non verbaux tels que l'intonation, les expressions faciales ou les gestes, qui jouent alors le rôle de modus, comme dans l'exclamation « La canaille ! ». La distinction entre dictum et modus se retrouve dans les termes « valeur logique » et « valeurs stylistiques » gubériniens.

Guberina n'abandonne jamais le projet annoncé en 1939 d'élargir et d'appliquer la stylistique de Bally à divers domaines liés à l'activité

langagière. Dès les années 1940, Guberina envisageait une science de la traduction et de l'activité traduisante élaborée à partir de la stylistique comparée de Charles Bally (Guberina, 1942a/b/c, 1952, 1958). À partir de l'année universitaire 1951/52, Guberina a donné le cours de Stylistique à l'Université de Zagreb. En est issu son manuel universitaire *Stilistika* ([1958] 1967), dont la majeure partie traitait de la « science de la traduction » (Pavelin Lešić, Rajh 2025).

2. La conception gubérinienne de la linguistique de la parole

2.1. L'influence de Saussure et de Bally

Guberina a souligné à plusieurs reprises l'influence et l'inspiration que lui ont apportées l'enseignement théorique de Saussure et de Bally dans son parcours scientifique (1954 [1939] : 9 ; 2003 : 21, 468/469). C'est en décembre 1940 qu'a été fondée la Société Genevoise de Linguistique (SGL). Au début Ch. Bally était président et A. Séchehaye vice-président, pour continuer un mois après avec A. Séchehaye à sa présidence, Ch. Bally à la présidence honoraire et S. Karcevski à la vice-présidence (Amacker *et al.* : 1997). L'avancement de la science linguistique est envisagé dans le programme énoncé dans les statuts. Dans la pratique, cet objectif se concrétisait par des réunions régulières et par la publication d'une revue au moins une fois par an. Petar Guberina figure sur la liste des nouveaux membres de la SGL élus de janvier 1942 à novembre 1943. Cette adhésion faisait partie de son réseau académique international pendant et après son séjour en Suisse, ainsi que de sa collaboration avec d'éminents linguistes européens. Déjà pendant ses études à Zagreb, Guberina a rencontré Ch. Bally à l'Université de Genève. Ils sont restés en contact depuis, entretenant une amitié qui a duré jusqu'à la mort de Bally. La SGL réunira des linguistes, et l'intégration de Guberina en son sein témoigne de sa reconnaissance, notamment par Ch. Bally, mais aussi par les chercheurs ayant poursuivi la tradition de l'École linguistique de Genève. Guberina figure aussi dans la liste des intervenants aux séances de la SGL. Le 15 mai 1943, Guberina a présenté devant la SGL sa communication « Expression linguistique : recherches, technique, résultats et leur

évaluation ». Les résumés des communications ont été envoyés régulièrement aux membres sous forme dactylographiée et ils ont été publiés éventuellement dans un numéro ultérieur, avec les procès-verbaux des discussions.

Tout au long de sa vie, Guberina a développé la linguistique de la parole. Guberina adhère au *principe d'oralité* de la langue, au schéma original saussurien de la forme rationnelle de l'étude linguistique⁹ ainsi qu'à la terminologie présentée dans le *Cours*. Le titre de son premier livre comporte le terme saussurien de valeur¹⁰ (1954 [1939]). La langue parlée constitue le fondement de la langue écrite, et nous permet d'interpréter, sur les plans qualitatif et quantitatif, les pensées exprimées. La langue écrite n'est qu'une mise en forme de la langue parlée, transposée à l'écrit. La réflexion sur les valeurs de la langue parlée, amorcée dans la thèse doctorale de Guberina, est approfondie et réactualisée dans l'ensemble de sa production scientifique. De Bally, Guberina reprend et développe le concept d'affectivité, qui découle de la réaction globale de l'homme à une situation. Si le sujet parlant est le point central de la stylistique de Bally, alors le point central de la linguistique de la parole de Guberina est l'homme en tant qu'être communicant et créatif, capable de créer et d'interagir par la communication, en mesure de générer des énoncés à la fois originaux, authentiques et non reproductibles. Les moyens lexicaux et non lexicaux du langage (que Guberina appelle les « *valeurs de la langue parlée* ») forment la structure de l'acte de parole dans une situation donnée. Les valeurs de la langue parlée se réalisent dans la structure multimodale complexe de l'expression langagière et reflètent son authenticité unique. Guberina considérait la structure de Saussure comme horizontale, tandis que la sienne était spatiale, verticale et globale, le matériel lexical y étant lié aux valeurs de la langue parlée, à la situation de communication, au contexte, aux rapports de dialogue interpersonnel et aux relations des corps dans l'espace. Il s'agit d'une structure dynamique en changement permanent. Les caractéristiques acoustiques de la langue parlée incluent l'intonation (la mélodie), l'intensité, la durée (le tempo) de la phrase ainsi que les pauses

⁹ Le schéma original en accolade que Saussure utilise dans le *Cours de linguistique générale* pour montrer la distinction entre langage, langue et parole, puis la distinction synchronie/diachronie (1978 [1916] : 139).

¹⁰ *Valeur logique et valeur stylistique des propositions complexes.*

(silences). Plus tard, Guberina intégrera le rythme et la tension. Il considère que ces éléments sont constitutifs des valeurs acoustiques de la langue parlée. La méthode verbo-tonale accorde une importance particulière à la tension, dans la mesure où de nombreuses erreurs de production découlent d'un dosage inadéquat de la tension. La tension est l'énergie neuromusculaire nécessaire à la production des sons. Elle se manifeste à la fois dans la macro-motricité (le corps entier) et la micro-motricité (les organes de la parole). Issue de la proprioception, elle relie la production corporelle à la perception auditive et conditionne l'impression subjective du son.

Les mouvements du visage (expressions faciales), les mouvements corporels, le contexte et la situation relèvent des éléments visuels de la communication orale ; Guberina les considère en tant que valeurs visuelles de la langue parlée. Ces différents modes d'expression combinés influencent à la fois la valeur logique et la dimension affective (ou valeur stylistique) de la construction globale de l'énoncé dans le discours. Ainsi, l'acte de parole est un ensemble structurel complexe, tant au niveau de l'expression que du contenu. Les êtres communiquant, le contexte et la situation en assurent la cohérence et l'unité. Guberina s'intéresse au problème du tout au-delà de la langue, il traite du problème du tout dans le langage en observant la parole en tant que réalisation de la langue et d'autres ensembles de l'expression langagière. La structure langagière se réalisant dans la parole, il s'agit évidemment d'un phénomène dynamique. C'est la raison pour laquelle Guberina finit par opter pour le terme de « structuration » (2003 [1976] : 257). Compte tenu de la complexité de la structuration des faits de langage, la linguistique de la parole s'ouvre en permanence à la fois à la recherche fondamentale sur la langue et la parole, et aux nouveaux types d'application pratique. Guberina reconnaît chez Saussure l'importance de la chaîne qui relie l'émission du langage à sa *réception*, la dernière se transformant d'emblée en émission, et vice versa, ce qui implique le caractère dialogal de l'expression langagière : « Le langage se présente comme un dialogue continu », constate Guberina (2003 : 259). Saussure insiste sur le caractère uniquement individuel de la parole, alors que pour Guberina, la parole est un phénomène à la fois individuel et dialogal, donc social, sans quoi l'interprétation serait impossible.

Guberina constate que la parole est un ensemble situationnel exprimé par un système formel propre à la structure de la parole (2003 : 257). La méthode de Guberina consiste à analyser à la fois la structure d'un énoncé complexe et sa réalisation dans son contexte global, à la fois situationnel et discursif. Une phrase ne peut servir de point de départ à une description linguistique si elle est envisagée uniquement comme une unité formelle dépourvue de sens contextuel. L'analyse doit commencer par le sens, c'est-à-dire par le contenu logique et stylistique — qu'il soit affectif ou subjectif — de l'énoncé. La forme de l'énoncé n'est pas uniquement déterminée par le nombre ou le type d'éléments lexicaux qu'il contient. Dans la langue parlée, chaque production est portée par le rythme, l'intonation, les gestes, les pauses (silences) et par d'autres éléments non-lexicaux issus de la situation, qui prennent une *valeur* particulière dans l'ensemble structurel d'un contexte donné. Toute phrase s'inscrit dans un énoncé-discours, fruit d'une situation concrète et de la réaction tout aussi concrète de l'être communicant, lequel n'est jamais indifférent à ce qu'il exprime (1954 [1939] : 32).

2.2. L'intégration de tous les emplois du langage

Selon Guberina, tous les emplois du langage doivent être étudiés dans une linguistique de la parole qui se propose d'embrasser les procédés dans les domaines variés de son emploi (2003 : 391). Il ne cesse de souligner l'intérêt capital d'une telle approche pour le langage dans l'ensemble de ses procédés de communication visibles surtout dans la parole vivante, où la substance est essentielle (2003 : 394). Toute expression de la pensée présuppose une activité neurologique et musculaire, explique Guberina. Notre corps tout entier participe à l'émergence de la pensée. Dès qu'il est question de production de la parole ainsi que de sa réception, perception et interprétation, l'étude de la parole devient indispensable, car sans réalisation vocale, il n'y a pas de possibilité de les étudier. L'analyse de la perception, de la réception et de l'interprétation de la parole révèle les principes propres à la parole et rend possible une linguistique de la parole. En ce sens, le terme linguistique de la parole peut être compris comme une science de la parole, des principes qui la sous-tendent, des facteurs qui permettent d'observer la parole en tant qu'ensemble cohérent, complexe et

structuré. Pour Guberina, la parole n'est pas une simple somme de manifestations individuelles. La parole de l'être communiquant et interprétant est en permanente structuration en correspondant ainsi au dynamisme de la vie humaine. Il s'agit ainsi d'étudier la structure structurante de la parole.

Ce chemin vers la recherche de l'architecture dynamique des réseaux de relations de la parole a déjà été esquissé par Saussure lui-même. En parlant de la systématisme de la langue, Saussure affirme que c'est dans la perception que naissent les capacités d'association et de coordination, qui transforment des éléments isolés en un système. Guberina a suivi cette piste saussurienne pour constater que l'étude de la production, réception, perception et interprétation de la parole permet de découvrir les réseaux de relations récurrents qui structurent sa cohérence interne. L'expression langagière est essentielle pour les êtres humains pour exprimer et développer leur pensée, et leur affectivité est un facteur déterminant dans le choix des moyens d'expression. Guberina croit que les linguistes ont la capacité et l'obligation d'explorer tous les problèmes de l'expression humaine complexe en reliant l'activité langagière à la pensée, à la cognition, à l'affectivité, aux valeurs de la langue parlée et à la situation.

2.3. La perception de la parole et son caractère structuro-global

La perception de la parole et son caractère structuro-global sont des sujets centraux pour la linguistique de la parole. Le cerveau humain traite la parole de manière holistique dans son contexte situationnel et en organise la structure en fonction du sens. Lorsque nous communiquons, la structure est opérante et opératoire, à condition que la globalité soit toujours présente. Nous pouvons alors en extraire les éléments optimaux pour percevoir et produire le discours. Pour ce faire, il faut prendre en compte simultanément la situation (réelle ou dans la pensée), le sens intellectuel et affectif, tous les moyens sonores, lexicaux et non lexicaux, les états psychologiques des intervenants et leurs réactions réciproques, ainsi que leur bonne perception et production du discours. L'étude de la perception du langage humain fait émerger les lois qui régissent la parole et rendent possible la linguistique de la parole. Les valeurs de la langue parlée reflètent la présence humaine dans la communication et expriment cette globalité

qui inclut à la fois le locuteur et l'interlocuteur. Globalité et discontinuité ne sont pas opposées, mais sont étroitement liées et constituent la mesure humaine du monde. Elles s'opposent à l'illusion d'un ordre purement objectif, ou d'un monde sans l'homme. Dans la continuité apparente du discours, le locuteur marque, par des variations d'intonation, les points clés de la perception. Autrement dit, il structure le message de manière discontinue. Lorsque le message est bien organisé, l'interlocuteur perçoit précisément ces repères essentiels, les intègre, et recompose dans sa conscience une unité — sa propre globalité.

La globalité et la discontinuité conviennent à l'être humain. Ces deux notions ne s'opposent pas : la globalité ne peut exister que dans la discontinuité et ne peut être transmise efficacement que de manière discontinue. L'homme est un filtre qui perçoit en continu par ses sens le monde qui l'entoure et en témoigne sous des formes langagières discontinues.

2.4. La *macrostructure*

Dans la linguistique de la parole, la structure se présente comme un phénomène dynamique et multidimensionnel, à la fois dans l'expression et dans le contenu. Elle correspond à une *macrostructure*, c'est-à-dire un ensemble en perpétuelle organisation, constitué de microsystemes verbaux, non verbaux ou situationnels (valeurs de la langue parlée). Les éléments de ces microsystemes — phonétiques, phonologiques, mélodiques, rythmiques, gestuels, lexicaux, morphosyntaxiques, sémantiques, pragmatiques, etc. — interagissent pour construire le sens en donnant forme à une globalité redondante, propre à chaque événement de communication.

La structure de la parole ne repose pas sur une hiérarchie fixe, mais représente une qualité émergente, où chaque composante tire sa valeur de l'ensemble auquel elle appartient. Toutefois, bien que Guberina ait souligné l'importance d'étudier l'usage quotidien de la langue parlée dans le discours, qu'il soit oral ou écrit, la majorité des exemples de son ouvrage *Valeur logique et valeur stylistique des propositions complexes* (1954 [1939]) sont empruntés à des textes littéraires. À l'époque, il ne disposait pas des moyens techniques nécessaires pour enregistrer la parole vivante et

l'intégrer à ses analyses. Aujourd'hui, en revanche, les avancées technologiques permettent d'inclure, dans les grammaires, des énoncés enregistrés et directement accessibles.

La grammaire de la langue parlée, qui est la forme la plus manifeste de la structuration langagière, se concrétise, s'acquiert et s'interprète toujours en contexte. Les auteurs de grammaires de la langue parlée disposent ainsi de la liberté d'exploiter pleinement les outils technologiques actuels pour présenter les énoncés dans leur contexte communicationnel et situationnel global. Dans son livre *La Solidarité des éléments du langage* (1952) et dans son article « La logique de la logique et la logique du langage » (1957), Guberina montre les limites de la description de la langue à partir de la logique formelle, dans laquelle l'être communicant est absent de la formule S - (donne) P. La grammaire de la parole est censée décrire des faits de langage qui dépassent le domaine morphosyntaxique de la grammaire traditionnelle. Guberina introduit le carré dans l'équation $S^2 = (\text{donne}) P^2$ ou, selon sa propre terminologie, $\text{manifestans}^2 = \text{manifestation}^2$. Le carré de l'équation désigne le rôle de l'être communicant qui est présent dans toute énonciation et qui crée de nouveaux concepts sur la base de concepts de départ. Margaret Masterman (1910-1986), pionnière de la linguistique computationnelle, a qualifié d'« hypothèse de Guberina » la théorie qui formule en une seule équation la progression sémantique à la base de toute communication humaine ([1963] 2005 : 227 ; Pavelin Lešić 2015).

2.5. La théorie verbo-tonale de l'audition et de la parole

À partir des vues théoriques générales sur la parole ci-dessus, Guberina définit dans les années 1950 la théorie verbo-tonale de l'audition et de la parole. La théorie verbo-tonale affirme l'importance de cette perspective humaine pour étudier, interpréter et gérer la production et la perception de l'audition et de la parole en fonction des capacités et des conditions optimales du cerveau, des parties sensorielles périphériques et centrales. La parole est un tout situationnel. Le concept de structure de la parole intègre les structures d'émission et de perception de la parole. Émission et perception de la parole sont interdépendantes, et c'est précisément leur interdépendance qui permet la communication. La structure discontinue de la parole correspond au fonctionnement discontinu de notre perception.

La discontinuité de la parole est clairement indiquée par les changements constants de mouvement, de rythme, d'intonation, d'intensité et de tension. Afin de permettre une bonne perception, tant dans la rééducation auditive et la remédiation de la prononciation que dans la communication orale quotidienne, Guberina introduit le concept d'optimalité, qui désigne la possibilité de percevoir les éléments clés d'une émission. Son approche verbo-tonale, développée à partir de ces fondements théoriques, propose une méthodologie d'intervention fondée sur la perception globale, sensorielle et affective de la parole.

Le système verbo-tonal est un cadre théorique et pratique qui permet de comprendre la structure de l'audition et de la parole, en tenant compte du mode de fonctionnement de notre cerveau et de ses réponses optimales. Comme tous les organes de notre corps, y compris le cerveau, il fonctionne selon des rythmes. Notre corps étant sensible aux fréquences vibratoires, une structure de stimuli organisée autour du rythme et de l'intonation favorisera une réponse optimale du cerveau. Il s'agit d'une théorie linguistique, audiologique et neuropsychologique de la perception auditive, appliquée à la rééducation de la parole, à la remédiation de la prononciation dans l'enseignement des langues et à l'acquisition de la langue maternelle. Dans la perspective de Guberina, la langue ne peut être dissociée de la personne qui la parle. Elle est une composante organique et dynamique de l'être humain, conçu simultanément comme individu et comme membre d'une communauté sociale. L'homme, par sa structure biopsychosociale, se manifeste dans l'acte communicationnel à travers une variété de moyens d'expression multimodaux (verbaux, gestuels, prosodiques, etc.) disponibles dans le contexte de l'interaction. La richesse théorique de Guberina trouve son prolongement naturel dans des applications concrètes, notamment dans l'enseignement des langues étrangères, la rééducation orthophonique et la recherche fondamentale en linguistique et en phonétique.

Guberina a fondé la phonétique en tant que discipline en Croatie et créé de nombreuses institutions scientifiques et éducatives. Ses méthodes de rééducation de l'audition et de la parole (d'après le système verbo-tonal) ainsi que d'enseignement/apprentissage des langues étrangères (approche SGAV – structuro-globale audiovisuelle), étaient mondialement connues et

mises en pratique. En 1953, Petar Guberina et Paul Rivenc de l'École normale supérieure de Saint-Cloud, conçoivent la méthode SGAV d'enseignement / apprentissage des langues, fondée sur la perception de la parole comme forme essentielle du langage et de la communication humaine (Rivenc, 1991 ; 2013).

En 1961, à Zagreb, Guberina a fondé le Centre de rééducation de l'audition et de la parole SUVAG¹¹, un endroit où il a pu rassembler des spécialistes de divers domaines qui l'intéressaient et appliquer ses connaissances sur des sujets qui le passionnaient. Il a réuni des spécialistes d'une très grande variété : linguistes et médecins, phonéticiens et acteurs, orthophonistes et danseurs, professeurs et artistes, ingénieurs et poètes. Ils travaillent dans la pratique et dans des recherches, suivant une même ligne directrice, avec un même but : développer la parole et la communication.

Dès le début de sa vie professionnelle, on retrouve dans tous les domaines qui intéressent le jeune Guberina les mêmes grands thèmes, les mêmes principes de base, les mêmes composants et les mêmes lignes directrices que l'on rencontre ensuite dans le système verbo-tonal et dans l'approche SGAV. Il est impossible de séparer le système verbo-tonal et l'approche SGAV de la pensée et de l'œuvre de Petar Guberina ; son œuvre et sa philosophie de vie en général instaurent le lien. Les bases théoriques de la méthode SGAV et de l'approche VT proviennent de la notion dynamique de la structure dans le langage du point de vue de la linguistique de la parole.

Conclusion

L'ancrage des recherches de Guberina dans la linguistique de la parole a rendu son œuvre étonnamment plurielle et variée. Petar Guberina était un scientifique et linguiste dans les domaines des langues romanes, de la stylistique linguistique, de la rééducation de la parole et de l'audition, de l'enseignement des langues étrangères et un phonéticien qui a fondé la phonétique en tant que science en Croatie, en créant de nombreuses

¹¹ Aujourd'hui la Polyclinique Suvag Zagreb. Suvag est l'acronyme de Système Universel Verbontonal d'Audition Guberina.

institutions scientifiques et éducatives¹². Son approche verbo-tonale en tant que système théorique et pratique de rééducation de l'audition et de la parole (méthode VT) ainsi que l'approche globale et structurale, audio-visuelle, d'enseignement/apprentissage des langues étrangères (méthode SGAV) représentent ses contributions majeures, reconnues et appliquées au niveau international. Il n'est pas resté enfermé dans une théorie abstraite : la plupart de ses idées ont été mises en pratique dans divers domaines d'activités. Il y avait une interaction constante entre son travail théorique et son travail pratique, l'un stimulant l'autre, la pratique s'enrichissant de la théorie, et vice-versa. Il est difficile de résumer l'œuvre considérable de Petar Guberina, même si quatre postulats fondamentaux peuvent être retenus :

1. La langue parlée sous-entend une coactivité dynamique entre les participants à la communication. Elle ne peut être envisagée comme une entité isolée des individus qui l'utilisent, ni du contexte situationnel dans lequel elle s'inscrit. Elle repose sur une interaction entre des moyens lexicaux et non lexicaux, qui agissent en synergie pour produire les valeurs propres à la langue parlée, au sein de la structure complexe de l'acte de parole. Toute analyse linguistique doit dépasser la simple structure du système linguistique pour intégrer toutes les dimensions du langage, notamment la dimension multisensorielle, expressive et communicationnelle.
2. L'enseignement et la rééducation de la parole et de l'audition doivent prendre en compte la perception, ce qui implique un travail sur ces processus multisensoriels qui concernent l'être humain dans sa globalité. La forme structurelle du langage est due au fonctionnement du cerveau. On ne peut percevoir le langage que sous une forme structurelle. L'homme est un filtre qui perçoit le monde continu qui l'entoure par ses sens

¹² En 1953, il a fondé la Section expérimentale de philologie à l'Académie croate des sciences et des arts, en 1954, l'Institut de phonétique à la Faculté de philosophie et lettres de l'Université de Zagreb. Cet Institut fut la première institution phonétique de cette partie de l'Europe ; il était bien équipé pour la recherche expérimentale en phonétique et s'occupait de la production des filtres acoustiques SUVAG nécessaires à l'application des méthodes VT et SGAV. En 1968, le Département de phonétique a été fondé à l'Université de Zagreb.

et en témoigne sous des formes discontinues. Il perçoit par la voie multisensorielle.

3. Le principe analytique, longtemps considéré comme l'approche scientifique par excellence, a été remplacé par une vision structuro-globale, une dimension adaptée à l'homme et à son existence dans le monde. Et cette approche structuro-globale est rendue possible précisément parce que ce n'est pas l'émission, mais la perception de la parole qui se trouve au centre de l'intérêt.

4. Au centre de toute réflexion sur le langage se trouvent l'être communiquant dans sa créativité, ainsi que la dynamique constante du corps, du cerveau et de l'affectivité qui engendre la tendance humaine à être en connexion avec soi-même, avec les autres et avec son environnement. Le langage est inséparablement lié à l'affectivité et à la corporéité. La prosodie et le rythme jouent un rôle primordial dans l'acquisition et la compréhension.

Grâce à sa vision globale et dynamique du langage et de la parole, la théorie linguistique de Petar Guberina constitue une étape importante dans toute recherche scientifique du langage humain. Guberina conçoit la communication et le langage comme une structure où chaque expression est indissociablement liée à la créativité affective du locuteur, inscrite dans un dialogue avec autrui et dans des circonstances concrètes, y compris spatiales¹³, qui conditionnent la situation de communication. Diverses directions ont été prises par la recherche linguistique. Ainsi, la linguistique de la langue, ou du système linguistique, et la linguistique de la parole apparaissent comme deux dimensions indissociables d'un même ensemble, celui de la langue parlée, ou bien du langage humain. C'est ce que Petar Guberina avait saisi dès le début de ses recherches scientifiques sur le langage, ce qui fait de son œuvre une contribution pionnière dans plusieurs domaines des sciences du langage, de la science de la traduction et de l'activité traduisante à la rééducation

¹³ Dans le système verbo-tonal, Guberina a développé, avec son collaborateur Mihovil Pansini, la notion de *spatioception*. C'est la perception de l'espace réalisée par plusieurs voies : visuelle, auditive, vestibulaire, tactile et proprioceptive. Les processus spatioceptifs jouent un rôle crucial dans la rééducation de l'audition et de la parole (Pansini 1988 ; Runjić 2002).

orthophonique de l'audition et de la parole, en passant par l'enseignement des langues.

La conception gubérinienne de la linguistique de la parole affirme que le langage humain est avant tout un phénomène expressif et affectif, inséparablement lié à la prosodie, au rythme et à la corporéité. Formulée depuis ses travaux précoces de la fin des années 1930, elle constitue le fondement du système verbo-tonal, appliqué tant à la didactique des langues dans le domaine de la remédiation phonétique qu'à la rééducation de la parole, et introduit une approche structuro-globale du langage en plaçant la perception, l'énonciation et l'affectivité au cœur de la linguistique.

L'œuvre de Petar Guberina mérite aujourd'hui un réexamen attentif à la lumière des approches linguistiques contemporaines, qui remettent en question les modèles formalistes rigides et redonnent à l'expérience humaine toute sa place dans la compréhension du langage. En affirmant que l'homme est un être créatif et communicant, Guberina pose les bases d'une linguistique incarnée, ouverte aux pratiques, aux corps, aux affects et aux interactions.

L'approche biopsychosociale du langage défendue par Petar Guberina, bien qu'élaborée dans un autre contexte scientifique, entre aujourd'hui en résonance avec plusieurs axes de recherche contemporains majeurs. En intégrant les dimensions corporelles, affective, perceptive et sociale dans la compréhension de la parole et de la communication, Guberina préfigurait des orientations que la linguistique moderne commence seulement à pleinement explorer. Parmi les problématiques actuelles qui renouvellent l'intérêt pour son œuvre, on peut citer :

1. Le rôle du corps et de la multimodalité dans le langage

Des approches comme la linguistique incarnée (*embodied linguistics*), la gestualité intégrée à la parole, ou les études sur la prosodie expressive, rejoignent l'intuition verbo-tonale selon laquelle le langage s'exprime par une pluralité de canaux sensoriels et moteurs. Comment les modalités non verbales (intonation, posture, regard, geste) participent-elles à la construction du sens ? Quels modèles d'enseignement ou de rééducation en tirer ?

2. L'affectivité et l'émotion dans les interactions langagières

La reconnaissance du rôle de l'affectivité dans la production et la réception du langage, thème central chez Guberina, est désormais un objet d'étude pour les sciences du langage, la pragmatique, la neurocognition ou encore la linguistique clinique. Quelle place accorder à l'émotion dans l'apprentissage des langues, ou dans la rééducation des troubles de la parole ? Comment modéliser le lien entre état émotionnel, prosodie et expressivité linguistique ?

3. La neurodiversité et les troubles du langage

Les recherches actuelles sur les troubles du spectre autistique, les troubles développementaux du langage (TDL), les troubles phonologiques ou auditifs appellent des approches globales, sensorielles et individualisées du langage. L'approche verbo-tonale, par sa prise en compte fine des perceptions auditives et corporelles, ouvre des pistes encore sous-exploitées pour ces contextes cliniques.

4. La personnalisation de l'enseignement des langues

Dans le champ de la didactique, l'idée que chaque apprenant s'approprie la langue en fonction de son propre style perceptif, affectif et culturel, est aujourd'hui défendue dans les approches centrées sur l'apprenant, les méthodes actionnelles ou les pédagogies différenciées. Quelle actualisation des principes de la problématique SGAV et du système verbo-tonal peut-on proposer pour les intégrer dans l'enseignement numérique, l'apprentissage adaptatif ou l'inclusion linguistique ?

5. Vers une linguistique intégrative et transdisciplinaire

Enfin, l'œuvre de Guberina s'inscrit dans une volonté transversale de décloisonnement des savoirs : entre linguistique, phonétique, psychologie, pédagogie, médecine et neurosciences. Cette transversalité est aujourd'hui cruciale pour les recherches sur le langage humain, où l'interdisciplinarité devient la norme. Comment revaloriser les approches globales dans un contexte scientifique souvent marqué par l'hyperspécialisation ?

La relecture contemporaine de Guberina ouvre donc la voie à une linguistique appliquée renouvelée, attentive à la complexité du sujet

parlant / communiquant et aux conditions concrètes de la communication humaine. Sa pensée peut inspirer des méthodologies nouvelles, ancrées dans le corps, la perception, la relation, l'émotion et l'adaptabilité, à l'heure où les sciences du langage cherchent à redonner du sens et de l'humanité à leurs objets.

Les linguistes peuvent, et doivent, aborder la complexité de l'expression humaine en reliant le langage à la pensée, à l'affectivité, aux valeurs de la langue parlée¹⁴ et à la situation. La réflexion théorique de Guberina offre à cet égard un repère scientifique essentiel pour l'étude du langage et de ses modes d'expression. Sans exclure la linguistique de la langue, la linguistique de la parole en vient à intégrer de nombreux champs des linguistiques contemporaines (énonciatives, cognitives, etc.). Les écrits de Guberina, en dépit de la diversité apparente des thèmes — de l'enseignement des langues à la rééducation orthophonique et au-delà — procèdent tous d'une même pensée profonde, complexe et visionnaire sur le langage humain, pensée dans laquelle chaque élément trouve sa place au sein d'un système théorique cohérent et ouvert aux évolutions futures.

Bien qu'il ne se soit jamais revendiqué d'un courant linguistique précis, Petar Guberina a nourri une œuvre profondément originale, au croisement de plusieurs disciplines : linguistique générale, linguistique française, phonétique, psycholinguistique, didactique, orthophonie, médecine. Ses travaux, peu médiatisés dans certains cercles universitaires, restent pourtant d'une actualité remarquable, tant pour les sciences du langage que pour les approches cliniques ou pédagogiques du langage et de la communication.

Bibliographie

Amacker, R., Forel, C-A., Fryba-Reber, A-M. 1997. « Cahiers Ferdinand de Saussure des origines à nos jours ». *Cahiers Ferdinand de Saussure*, n° 50, p. 341-354.

Brunot, F. 1936. *La Pensée et la langue. Méthode, principes et plan d'une théorie nouvelle du langage appliquée au français*. Paris : Masson et Cie, 3^e éd.

Bally, Ch. 1947 [1909]. *Traité de stylistique française*, vol. 1, 2^e édition. Paris : Klincksieck.

¹⁴ Et, par conséquent, à la corporéité.

Bally, Ch. 1944. *Linguistique générale et linguistique française*, 2^e édition entièrement refondue. Berne : Éditions Francke.

Cahiers Ferdinand de Saussure 3 (1943) Genève : Librairie Droz - section Société genevoise de linguistique. [Petar Guberina figure sur la liste des nouveaux membres de la Société élus de janvier 1942 à novembre 1943. Il figure aussi dans la liste des séances. Les résumés des communications, envoyés régulièrement aux membres sous forme dactylographiée, étaient publiés éventuellement dans un numéro ultérieur, avec les procès-verbaux des discussions.]

Chidicimo, A. 2021. « Charles Bally et Ferdinand De Saussure : Collaboration, identité et diffusion des Études Saussuriennes ». *Cahiers du CLSL*, n° 65, p. 171-202.

Frankol, D. ; Pavelin Lešić, B. 2016. Mouvement, geste, parole : les valeurs de la langue parlée dans la correction phonétique. In : *La technologie aux limites de l'humain en didactique des langues*, éd. D. Morris. Mons : Éditions du CIPA, p. 155-166. [En ligne] : https://www.researchgate.net/publication/309415102_Mouvement_geste_parole_les_valeurs_de_la_langue_parlee_dans_la_correction_phonetique [consulté le 10 septembre 2025].

Guberina, P. 1938. « Govorni jezik i pisani jezik / Langue parlée et langue écrite ». *Hrvatski jezik* 1, 6-7, p. 114-124.

Guberina, P. 1942a. « Nekoliko riječi o stilistici / Quelques mots sur la stylistique ». *Hrvatska revija*, 15 (2), p. 57-61.

Guberina, P. 1942b, « Rasprava o prevođenju / Traité sur la traduction ». *Hrvatska revija*, 15 (9), p. 457- 477.

Guberina, P. 1942c. « Rasprava o prevođenju / Traité sur la traduction » (Svršetak / Fin). *Hrvatska revija*, 15 (10), p. 513-525.

Guberina, P. 1952. « Mogućnost naučne teorije o prevođenju / La possibilité d'une théorie scientifique de la traduction ». *Hrvatsko kolo*, 5, p. 622-630.

Guberina, P. 1957. « La logique de la logique et la logique du langage ». *Studia Romanica Zagradiensia* II/3, p. 13-30.

Guberina, P. 1952. *Povezanost jezičnih elemenata / Solidarité des éléments du langage*. Zagreb : Matica hrvatska.

Guberina, P. 1954 [1939]. *Valeur logique et valeur stylistique des propositions complexes*, Zagreb, Epoha. 2^e éd. refondue et augmentée par les Appendices I, II, III : I résumé détaillé du livre « Le Son et le mouvement dans le langage », II « Essai sur la solidarité des éléments du langage », III La communication sur « Procédés stylistiques et stylographiques : analyse scientifique et littéraire ».

Guberina, P. 1967 [1958]. *Stilistika*. Zagreb: Zavod za fonetiku Filozofskog fakulteta u Zagrebu.

Guberina, P. 2003. *Rétrospection*. éd. Cl. Roberge. Zagreb: ArtTrezor naklada.

Guberina, P. 2013. *The Verbotonal Method*, éd. Claude Roberge. Zagreb: ArTresor naklada.

Masterman, M. 2005. *Language, Cohesion and Form*. Cambridge: Cambridge University Press, éd. Y. Wilks.

Pansini, M. 1988. « Koncept gramatike prostora / The concept of space grammar » *Govor / Speech* V, p. 117-128.

Pavelin Lešić, B. 2012. Guberina's Theory in the Context of Contemporary Spoken Language Studies / Guberina's teorija u kontekstu suvremenih istraživanja govornog jezika. In: *Man and speech: scientific and professional monograph of the VIIth International Symposium of the Verbotonal System (May 2011): 50 years of SUVAG: (1961-2011)*, Zagreb: Poliklinika Suvag, p. 43-62. [En ligne]: https://www.researchgate.net/publication/272090706_Guberina's_Theory_in_the_Context_of_Contemporary_Spoken_Language_Studies [consulté le 10 septembre 2025].

Pavelin Lešić, B. 2013a. « Guberina et Ch. Bally, une vision globalisante et dynamique du langage ». *Francontraste : l'affectivité et la subjectivité dans le langage*. Mons : Éditions du CIPA, p. 187-198.

Pavelin Lešić, B. 2013b. « L'affectivité au cœur de la cognition et du langage : Charles Bally et Petar Guberina », *Synergie Espagne*, n° 6, *Charles Bally : Moteur de Recherches en Sciences du Langage* (Aubin, S. Coord.), p. 93-104. [En ligne]: https://gerflint.fr/Base/Espagne6/Article6Bogdanka_PavelinLesic.pdf [consulté le 10 septembre 2025].

Pavelin Lešić, B., Frankol, D. 2014. Du corps à la parole à la lumière de l'approche verbo-tonale. In: *Du son au sens* éd. De Man, M.-J., De Vriendt, S. Mons : Édition du CIPA, p. 115- 123. [En ligne]: https://www.researchgate.net/publication/284512695_du_corps_a_la_parole_a_la_lumiere_de_lapproche_verbo-tonale [consulté le 10 septembre 2025].

Pavelin Lešić, B. 2015. Pour une grammaire de la parole » in *Les études françaises aujourd'hui. Pourquoi étudier la grammaire ? Théories et pratiques*, éd. Vinaver-Ković, M. ; Stanojević, V. (éd.). Belgrade : Faculté philologique de l'Université de Belgrade, p. 121- 133. [En ligne]: https://www.researchgate.net/publication/283720427_Pour_une_grammaire_de_la_parole [consulté le 10 septembre 2025].

Pavelin Lešić, B. 2017. Ferdinand de Saussure : le Cours de linguistique générale, source inépuisable d'idées et de concepts pour la recherche du langage. *Francontraste 3 : Structuration, langage, discours et au-delà. Tome 2 : Sciences du langage*. Mons : Éditions du CIPA, p. 291-304.

Pavelin Lešić, B. 2018a. Petar Guberina's Linguistics of Human Speech. In : Bakota, K. ; Dulčić, A. ; Pavičić Dokoza, K. ; Mihanović, V. ; Ribar, M. ; Vlahović, S., *Translational approach in diagnostics and rehabilitation of listening and speech – 55 years of SUVAG*. Zagreb ; Poliklinika SUVAG, p. 179-197.

Pavelin Lešić, B. 2018b. Znanstveni prinos profesora Augusta Kovačeca sagledavanju djela profesora Petra Guberine : uz 80. godišnjicu rođenja Augusta Kovačeca / L'apport scientifique du Professeur August Kovačec à l'interprétation de l'oeuvre du Professeur Petar Guberina. À l'occasion du 80^e anniversaire d'August Kovačec. *Poglavlja iz romanske filologije u čast akademiku Augustu Kovačecu o njegovu 80. rođendanu*, éd. Lanović, N. ; Ljubičić, M. ; Musulin, M. ; Radosavljević, P. ; Šoštarić, S. Zagreb : Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu – FF Press, p. 507-517. [En ligne]: <https://doi.org/10.17234/9789531758819.32> [consulté le 10 septembre 2025].

Pavelin Lešić, B. 2020. « La linguistique de la parole : de Saussure à Guberina et au-delà ». *Studia Romanica et Anglica Zagrabienisia*, n° 65, p. 105-110. [En ligne]: <https://hrcak.srce.hr/260731> [consulté le 10 septembre 2025].

Pavelin Lešić, B., Hercigonja Salamon, D. 2021. Vrednote govornog jezika, čimbenik kohezije govorno-jezičnog izraza / Valeurs de la langue parlée, facteur de cohésion dans l'expression langagière. In : *Verbotonalni razgovori*, éd. Pavičić Dokoza, K. Zagreb, Poliklinika SUVAG, p. 67-78. [En ligne] : <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:257:985281> [consulté le 10 septembre 2025].

Pavelin Lešić, B. ; Munivrana Dervišbegović, B. ; Mihanović, V. 2021. Lingvistika govora i verbotonalni sistem u svjetlu suvremenih spoznaja / Linguistique de la parole et système verbo-tonal à la lumière des connaissances contemporaines. In : *Verbotonalni razgovori*, éd. Pavičić Dokoza, K. Zagreb, Poliklinika SUVAG, 2021, p. 27-43. [En ligne] : <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:257:985281> [consulté le 10 septembre 2025].

Pavelin Lešić, B. ; Rajh, I. 2025. Petar Guberina dans la lumière traductologique. In : *Francontraste 4 : Conceptualisation, contextualisation, discours. Tome 2 Activité traduisante, Enseignement du FLE, Études littéraires*. Pavelin Lešić, Bogdanka (éd). Mons : Éditions du CIPA, p. 71-80.

Rivenc, P. 1991. « Problématique SGAV (Structuro-Globale Audio-visuelle) aujourd'hui », *Revue de Phonétique Appliquée*, 99-100-101, p. 121-132.

Rivenc, P. 2013. « Charles Bally et Petar Guberina, inspireurs audacieux de la didactique moderne des langues ». *Synergie Espagne* n° 6, p. 157-173. [En ligne] : https://gerflint.fr/Base/Espagne6/Article10Paul_Rivenc.pdf [consulté le 10 septembre 2025].

Runjić, N. 2002. Spatioception, grammar of space and linguistics of speech. In : *Slovenski posvet o rehabilitaciji oseb s polževim vsadkom : zbornik referatov*. Maribor : Center za sluh in govor Maribor, p. 135-138-x.

Saussure, F. 1978. *Cours de linguistique générale*. Charles Bally et Albert Sècheyaye (éds.). Paris : Payot, [Première édition en 1916].



© *Synergies Europe*, Revue du GERFLINT, n° 20, Année 2025.
ARK : <https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb42696564q>
Bibliothèque nationale de France - Décembre 2025.

Éléments sous droits d'auteur.
www.gerflint.fr
<https://gerflint.fr/synergies-europe>





Actualité de la pensée de Petar Guberina : vers une parole mesurable et incarnée

Patricia Lopez-Garcia

Universitat de València, Espagne

Patricia.Lopez-Garcia@uv.es

<https://orcid.org/0000-0002-8790-770X>

Reçu le 13-10-2025 / Évalué le 30-10-2025 / Accepté le 30-11-2025

Résumé

Souvent perçue comme appartenant à un cadre désormais dépassé, la pensée de Petar Guberina retrouve aujourd'hui une pertinence scientifique à la lumière des recherches contemporaines sur la perception, la production de la parole et la cognition incarnée. Cet article en réévalue la portée en s'intéressant plus particulièrement aux gammes fréquentielles optimales et à l'optimale gestuelle. Il montre que ces deux dimensions, loin d'en être le produit d'une intuition isolée, peuvent être décrites de manière opératoire et donner lieu à des effets mesurables, tant au niveau perceptif que dans la production vocalique. L'ensemble conduit ainsi à requalifier Guberina comme un précurseur dont les intuitions demeurent aujourd'hui fécondes, en clinique comme en didactique.

Mots-clés : gammes fréquentielles optimales (GFO), prononciation incarnée, remédiation phonétique

The Relevance of Petar Guberina's Thought: Toward a Measurable and Embodied Speech

Abstract

Often viewed as belonging to an outdated framework, Petar Guberina's work is gaining renewed scientific relevance in the light of contemporary research on perception, speech production, and embodied cognition. This article reassesses the significance of his contribution, with particular attention to optimal frequency ranges and gestural optimality. It shows that these two dimensions, far from reflecting a merely isolated intuition, can be operationalized and linked to measurable effects in both perception and vowel production. Overall, the findings support a renewed view of Guberina as a pioneer whose insights remain valuable today in both clinical and pedagogical settings.

Keywords: optimal frequency ranges (OFR), embodied pronunciation, phonetic remediation

Introduction

Dans le champ des recherches contemporaines sur la perception et la production de la parole, un consensus s'est imposé sur l'aspect indissociable des dimensions perceptive, motrice et cognitive du langage. Modèles perceptifs, théories de l'apprentissage phonétique et approches de la cognition incarnée convergent vers une conception que l'on pourrait caractériser d'intégrative pour ce qui est de la parole, envisagée comme un phénomène dynamique, incarné et multisensoriel. Cependant, ces approches peinent souvent à proposer des dispositifs méthodologiques systématiques articulant perception, production et remédiation. Dans ce contexte, l'approche verbo-tonale de Petar Guberina, développée dès les années 1960, mérite d'être réinterrogée.

Fondée sur la notion centrale d'optimale, elle propose une articulation originale entre perception, corps et parole. Cet article vise à relire son apport en montrant la cohérence entre son humanisme opératoire, qui part du potentiel d'épanouissement présent en chaque individu pour en créer les conditions de pleine réalisation et ses outils méthodologiques, qui restent pleinement opérationnels et mesurables, tant en didactique qu'en clinique.

Nous nous concentrons sur deux notions clés de l'approche verbo-tonale : les gammes fréquentielles optimales et l'optimale gestuelle, en montrant comment chacune articule perception, production et organisation de la parole. L'article s'organise en trois parties. Nous revenons d'abord sur l'humanisme et la potentialité qui fondent la pensée de Guberina. Nous examinons ensuite les gammes fréquentielles optimales, en distinguant leurs dimensions statique (cartographie différentielle des contrastes linguistiques) et dynamique (réalignement perception–production). Enfin, nous analysons le rôle de l'optimale gestuelle dans une perspective de cognition incarnée, en soulignant ses effets mesurables sur la production phonétique.

1. Humanisme et potentialité

Relire les écrits de Petar Guberina, c'est redécouvrir une pensée profondément humaniste, un humanisme opératoire fondé sur la capacité

d'actualiser un potentiel et, pour le pédagogue, sur la tâche d'en créer les conditions. Dans l'esprit de la conception de l'humanisme que Todorov rapproche, lors de son entretien avec Dorna et Bajou (2011), de « la philanthropie et de la bienveillance », et que Bokova (2014 : 307) définit comme la capacité « de repenser la protection de la dignité humaine, et les moyens de réaliser pleinement le potentiel de chaque individu », Guberina propose une linguistique de la parole incarnée.

Cette pensée humaniste, cette confiance dans la potentialité de l'homme a imprégné toute la recherche de Guberina.

Nos recherches dans le domaine du langage, de l'acquisition du langage, de la rééducation du langage, de l'enseignement des langues étrangères voyaient toujours les grandes potentialités de l'homme dont il faut tenir compte avant tout (Guberina, 1994 : 35).

Cette vision, nous la retrouvons dans tous ses écrits (plus de 200 articles dans plusieurs langues) et dans la diffusion internationale de l'approche verbotonale, en Europe¹, aux États-Unis, en Amérique Latine², en Afrique³, en Asie⁴. Les différentes activités menées (conférences, congrès, séminaires) s'adressaient aussi bien aux milieux universitaires, qu'à des centres privés, à des écoles religieuses ou à des associations de parents. Tout était pensé et organisé pour proposer une approche qui redonne toute sa place à l'humain, en rendant la parole à ceux qui en sont privés (troubles de l'audition, du langage ou de la parole) et en levant les barrières linguistiques pour les apprenants de langues étrangères.

Cette approche, institutionnalisée avec la création du *Centar Suvag*⁵ en 1961 a permis d'articuler recherche et clinique. Ce centre phare continue, encore aujourd'hui, à structurer des activités se centrant sur les besoins des individus pris en charge. L'encadrement proposé se fonde sur une vision holistique de la personne, en prenant en considération les dimensions médicale, psychologique, logopédique, linguistique et scolaire⁶.

¹ La France, la Belgique, l'Espagne, l'Italie, le Portugal, la Russie, l'Ukraine, la Sloénie, la Bosnie Herzégovine et naturellement la Croatie.

² Le Brésil, la Colombie, le Panama.

³ L'Algérie, la Tunisie, l'Égypte, l'Angola, le Mozambique, le Sénégal.

⁴ La Chine, le Japon.

⁵ Poliklinika SUVAG aujourd'hui.

⁶ En effet, le Centre Suvag s'occupe d'éducation et d'enseignement des enfants d'âge préscolaire et scolaire.

Dans cette perspective, le travail repose sur la pluridisciplinarité, chaque spécialiste aborde la personne depuis sa propre discipline afin d'assurer une prise en charge à la fois globale et personnalisée, articulant traitement individuel et activités de groupe, tant pour les troubles de l'audition et de la parole que pour l'apprentissage des langues étrangères. La remédiation se déploie ainsi sur deux plans, d'une part, un suivi individuel, adapté aux besoins et au potentiel de chacun ; d'autre part, un dispositif groupal, sous forme de classe, qui travaille le rythme corporel et musical et, surtout, restitue à la communication toute sa dimension sociale. En fonction du potentiel de l'individu, l'objectif est de renforcer ses capacités. Guberina l'explique clairement en 1985 lors d'un entretien avec le Professeur Jarjourane, il faut « Partir de l'homme et de son phénomène optimal » :

Cette affirmation, centrée sur la capacité de tout être humain à communiquer et à dépasser ses limitations, éclaire l'ensemble de sa démarche intellectuelle et pédagogique. L'écoute y relève de l'éthique car écouter et comprendre l'autre, c'est reconnaître l'individu dans toute sa complexité et assumer la responsabilité de la réponse que nous lui adressons. L'approche qui en découle refuse les solutions universelles et privilégie des procédures sur mesure, fondées sur l'observation attentive et l'exploration des capacités, même minimales, plutôt que sur l'imposition de contraintes extérieures.

Comme le mentionne Billières (2012), l'un des points forts de la méthodologie verbotonale d'intégration phonétique est qu'il s'agit d'une méthode humaniste. Sa force réside en sa matérialisation en protocoles d'action visant l'accessibilité de la parole pour tous. La notion d'optimale en est le principe organisateur.

2. La notion d'optimale

L'idée fondamentale de ma théorie est l'idée d'optimale. Dans le sens plus large de ce mot, il s'agit d'accepter l'être qui se trouve devant nous, tel qu'il est, sans vouloir lui inculquer les stimuli de l'extérieur qu'il n'accepte pas, mais de chercher, parmi ses capacités résiduelles ou potentielles, même si

*celles-ci sont extrêmement limitées, à construire une voie qui nous amène vers le but désiré*⁷ (Guberina [1989] 2003 : 25).

Cette notion traverse toute l'approche verbotonale. Si elle est aujourd'hui généralisée dans plusieurs domaines, elle revêt dans le cadre spécifique de l'approche verbotonale, une dimension plurielle ; d'une part elle adopte un rôle majeur dans le plan perceptif, d'autre part une place centrale dans l'ensemble des moyens non lexicologiques que Guberina met en relief dans sa linguistique de la parole. Ainsi, pour la perception, on parle de « gammes fréquentielles optimales (GFO) », pour les moyens non lexicologiques (Guberina [1992], 2003 : 47), on évoque les optimales rythmique, intonative, de tension et de tempo. En ce qui concerne les valeurs visuelles qui interviennent dans la communication, on parle d'optimale gestuelle et de contexte.

Telle que l'emploie Guberina, la notion relève d'un principe facilitateur, un procédé destiné à maximiser les résultats. Elle constitue un chemin opératoire pour découvrir et mobiliser la potentialité propre à chaque individu.

Dans cet article, nous avons choisi de focaliser notre attention sur les notions d'« optimale fréquentielle » et d'« optimale gestuelle ». Ces notions, nées de son intuition et de sa rigueur scientifique ont ouvert des voies novatrices que l'on retrouve dans les recherches actuelles. Notre intention étant de montrer que, dans bien des aspects, Guberina fut un homme en avance sur son temps, visionnaire dans sa manière d'articuler corps, perception et parole.

3. Les gammes fréquentielles optimales

La notion de gammes fréquentielles optimales (GFO) constitue sans doute l'un des fondements de l'approche verbo-tonale, et plus largement du concept de perception verbo-tonale.

⁷ Extrait de son discours de remerciement prononcé à la Sorbonne pour son élévation au titre d'officier de la Légion d'Honneur en 1989.

3.1. Facette statique vers une cartographie différentielle de la perception

La perception et la production constituent les deux pôles indissociables de la chaîne de communication linguistique, ce qui est aujourd'hui une réalité définitivement acceptée. Comme le rappelait Guberina (1962), « l'audition ne suffit pas pour entendre un phénomène linguistique, il faut bien l'articuler pour pouvoir bien l'entendre ». Cette interdépendance audition–articulation traduit une conception circulaire du langage où la perception guide la production, l'exécution motrice adéquate atteste une perception correcte. Toute déviation de la production doit être alors considérée comme la matérialisation d'un désajustement perceptif, elle constitue donc le point de départ du diagnostic phonétique et de la mise en place de la remédiation.

Mécanisme à la fois complexe et dynamique, la perception consiste à extraire, au sein d'un flux sonore continu, des unités discriminatives pertinentes pour comprendre, identifier et décoder la parole. Les travaux de Libermann *et al.* (1967) mettent en évidence que, face à la variabilité des sons de la parole, le sujet catégorise les items perçus pour déterminer leur appartenance à l'une ou l'autre catégorie. Portman (1967), quant à lui, décrit la tâche perceptive comme l'extraction d'unités discriminatives. Stevens en 1981 précise que cette segmentation s'appuie sur des variations de sensibilité auditive selon les bandes fréquentielles, certaines régions du spectre offrant de meilleurs indices de discrimination. Finalement, Virole, en 2006, indique que l'intelligibilité phonétique suppose une discrétisation fonctionnelle d'un signal pourtant continu. L'ensemble formé par la perception catégorielle (Libermann), l'extraction d'unités (Portman), la sensibilité par bandes (Stevens) et la discrétisation fonctionnelle (Virole), articulé au crible phonologique de la L_1 (Troubetzkoy, 1939) montrent que la perception peut être désajustée par rapport à la production et qu'il convient d'identifier les zones du spectre où les contrastes sont maximisés pour guider la remédiation.

C'est précisément ce qu'opérationnalise Guberina avec les gammes fréquentielles optimales (GFO) : une cartographie opératoire des régions du spectre les plus discriminantes afin d'optimiser la perception et, ce faisant, ajuster la production. Pour ce faire, il s'agit d'identifier des zones

fréquentielles privilégiées où la discrimination est maximale, et de les considérer comme des repères perceptifs, de véritables points d'ancrage qui orientent le sujet à structurer la matière phonique d'une langue donnée d'une façon plus efficiente

Cette discontinuité dans l'écoute des sons du langage et le caractère particulier du choix des bandes de fréquences discontinues, dans chaque langue, forment le système d'écoute des sons du langage (Guberina, [1973] 2003 : 289).

L'environnement linguistique et culturel façonne la perception, la faculté de catégorisation est universelle, mais les catégories qu'elle produit ne le sont pas (Meunier, 2001). En effet, chaque langue possède ses propres gammes fréquentielles optimales (GFO), c'est-à-dire les zones du spectre les plus performantes pour l'identification et la catégorisation des stimuli, c'est-à-dire ayant des valeurs phonologiques. Autrement dit, chaque système linguistique développe une carte perceptive ou empreinte fréquentielle qui lui est spécifique. À l'intérieure de cette carte, chaque son à valeur phonologique est associé ou plusieurs GFO, que le système perceptif reconnaît comme les plus efficaces (prototypiques) pour l'identification / discrimination.

Les formes de ces GFO, caractérise en outre le processus de perception mis en œuvre, si elles se présentent sous forme de pic, la saillance perceptive signale une cible précise, si elles adoptent une forme de plateau englobant plusieurs plages, elle suggère un traitement perceptuel plus diffus. En dehors de ces saillances perceptuelles optimales, l'intelligibilité et l'identification du son peuvent diverger par rapport à la gamme fréquentielle optimale de la langue en écoute (Lopez-Garcia, 2011, 2021).

De ce point de vue, les GFO présentent une dimension statique car elles constituent une cartographie différentielle de la perception propre à un système linguistique donné. Elles servent de modèle de référence pour analyser les perceptions déviantes, qu'il s'agisse de sujets présentant des troubles de l'audition ou d'apprenants de langues étrangères. Cette dimension statique tient au fait qu'elles fixent un profil perceptif de référence pour ce système linguistique.

3.2. Facette dynamique vers un réalignement perception-production

Comme le souligne Guberina (1962), « l'optimal n'est pas un phénomène immuable ». Dès lors, toute production non conforme au prototype de la langue cible indique un désajustement perceptif. Dans cette perspective, comme le rappelle Harmegnies *et al* (2005), du point de vue cognitif, la correction phonétique relève globalement d'un travail de réorganisation, les schèmes, représentations, stratégies dont dispose l'individu sont inadaptées au système qu'il s'agit de maîtriser ; l'apprenant doit donc se doter de processus nouveaux pour faire face aux tâches communicatives en L₂. Il s'agit donc de réorganiser l'écoute afin de la réaligner sur l'espace perceptuel prototypique de la langue cible.

Dans le domaine de l'apprentissage des langues étrangère, il s'agit de déplacer la perception déviante vers les GFO de la langue cible (L₂), tout en réduisant l'influence des repères de la L₁ (langue maternelle), c'est à dire la dominance linguistique. Dans le domaine des troubles de l'audition, l'objectif est de guider le sujet vers l'espace de sa propre langue et l'aider à optimiser ses restes auditifs. C'est là que se manifeste la facette dynamique des GFO, dans les deux domaines d'application, les sujets présentent des gammes fréquentielles propres qui ne coïncident pas toujours avec les référents prototypiques de la langue étudiée, mal positionnées, elles expliquent les déviations observées. Il s'agit de réorganiser le système d'écoute afin de rapprocher leurs gammes fréquentielles des modèles prototypiques de la langue cible.

Les modèles contemporains de Kuhl, Flege et Best apportent des explications complémentaires quant aux mécanismes de la perception et de son réajustement. Chez Kuhl (NLM / NLM-e), les prototypes, c'est-à-dire les meilleurs exemplaires d'une catégorie phonétique dans l'espace acoustico-perceptif, exercent un effet de « magnétisation » qui compresse les distances perceptives entre stimuli voisins et déforme l'espace, ce qui rend certains contrastes de L₂ moins discriminables. Dans la perspective de Flege (SLM / SLM-r), l'amélioration conjointe de la perception et de la production résulte de l'apprentissage, de l'exposition et de l'usage de la L₂, ce qui favorisent une réorganisation progressive des catégories. Enfin, le modèle PAM de Best rend compte de la facilité ou la difficulté des distinctions en L₂

par les modes d'assimilation perceptive des sons de L_2 aux catégories de L_1 , déterminés par leur similarité gestuo-articulatoire.

Dans ce cadre, l'apport de Guberina est doublement intéressant. D'une part, il fournit une localisation opératoire de la correction : les gammes fréquentielles optimales (GFO) identifient les zones du spectre où les contrastes sont maximisés. D'autre part, il en propose la mise en œuvre, en offrant un dispositif concret de reconfiguration de l'écoute en vue d'un réalignement perceptivo-productif. Autrement dit, tandis que Kuhl, Flege et Best explicitent les mécanismes et conditions du réajustement, Guberina en fournit à la fois la cartographie fréquentielle et le protocole de remédiation.

Cette réorganisation de l'écoute ne relève pas seulement du cadre théorique : elle trouve un appui empirique dans une étude longitudinale (Lopez-Garcia, 2024). On y suit les mêmes apprenants de FLE après 180 h puis 360 h d'exposition à la L_2 en comparant leurs GFO à ces deux moments. À 180 h, les gammes fréquentielles sont distinctes de celles de la langue cible ; à 360 h, on observe non seulement un glissement des zones fréquentielles privilégiées vers les GFO prototypiques du français mais aussi une efficacité perceptuelle accrue (taux de discrimination plus élevés). Ces configurations intermédiaires peuvent être considérées comme des indicateurs de progression, chaque étape révélant un réalignement intermédiaire vers les référents prototypiques. Il s'ensuit que les gammes fréquentielles identifiées par les apprenants ont un caractère dynamique : sous l'effet de l'exposition, elles se rapprochent graduellement des GFO prototypiques de la langue cible, considérées comme des repères relativement stables (cf. dimension statique).

Les travaux ultérieurs explicitent, chacun dans son propre cadre théorique, les mécanismes du réajustement perceptif, Kuhl avec la notion de prototype et son Magnet Effect ; Flege qui montre que la réorganisation catégorielle est liée à certaines variables comme celle d'exposition et d'usage et finalement Best qui focalise son attention sur les modes d'assimilation $L_2 \rightarrow L_1$. L'apport de Guberina est d'un autre ordre, car il est opératoire. Les GFO servent à localiser les contrastes pertinents, à leur donner une portée pédagogique, ce qui permet d'orienter l'entraînement (cibler les zones critiques du spectre), tout en visibilisant le réalignement perception-production en fonction des langues et du repérage des

configurations intermédiaires qui indiquent la progression et les progrès de la remédiation phonétique.

4. L'optimale gestuelle et cognition incarnée

Dans le prolongement de la notion d' « élément facilitateur » évoqué supra, mouvement et geste font partie, en approche verbo-tonale, des moyens de remédiation phonétique. Or réduire la parole à un modèle binaire avec un pôle vocal (production) et un pôle auditif (perception), apparaît aujourd'hui très réducteur. L'implication du corps, dans sa globalité dans la production et dans la perception, s'impose et ne fait désormais plus débat.

Dans une optique plus large, les états corporels modulent la cognition. Casasanto *et al.* (2009) montrent que des configurations corporelles distinctes influencent la perception et la compréhension, ce qui rejoint la théorie de la cognition incarnée. La cognition intègre des expériences physiologiques et des états psychologiques et ne se réduit pas à des opérations purement mentales, mais s'inscrit dans un système intégratif où la compréhension de l'environnement est à la fois psychologique et physiologique (Ye, 2010). Le cerveau synthétise les informations multisensorielles, forme des représentations et, lors de l'évocation, re-simule les états perceptifs, moteurs et introspectifs initialement codés (Barsalou, 2008).

Dans le cadre sensori-moteur appliqué à la parole, la planification et la perception mobilisent des traces auditives et visuelles (ce qui a été entendu ou observé), ainsi que des traces motrices, kinesthésiques et proprioceptives (ce qui a été fait ou ressenti au moment de l'articulation). Parler et comprendre consiste, en partie, à réactiver des régularités sensori-motrices (couplages stables entre gestes articulatoires et effets perceptifs), activer des schémas articulatoires et des patrons prosodiques avec leurs équivalents perceptifs. Ces régularités font, chez Guberina, l'objet d'une proposition didactique, les gestes et les mouvements qui accompagnent le processus parolier doivent être mobilisés de façon systématique pour améliorer la production, en tenant compte des caractéristiques des sons émis, du type de mouvement et du degré de tension requis.

Ces mouvements corporels laissent en mémoire une empreinte plus forte qu'un travail sans macro-gestualité (Guberina [1985] 2003), ce qui explique l'efficacité des méthodes qui mobilisent gestes, postures et rythme dans l'apprentissage et la correction de la prononciation.

Ce cadrage sensori-moteur est conforté par les données neurocognitives. Du point de vue neurologique, gestes, parole et langage sont étroitement liés (Iverson *et al.*, 1999 ; Bates *et al.*, 2002). Des travaux plus récents montrent un chevauchement du contrôle neuronal de la parole et des gestes, facilitant la propagation de l'activation et expliquant leur co-occurrence (Capone *et al.*, 2004), ce chevauchement serait possiblement issu d'une forme primitive de communication fondée sur les gestes des bras et les mouvements articulatoires (Gentilucci *et al.*, 2006). Ce qui est à retenir c'est que les modalités somatosensorielles (proprioception, kinesthésie) et les appuis visuels/gestuels jouent ici un rôle majeur car ils calibrent la posture, fournissent une rétroaction sensorielle, stabilisent la tension et synchronisent souffle, voix et articulation, autant de conditions qui facilitent une production correcte. Ces constats convergent avec Goldin-Meadow (2001), qui met en évidence l'influence d'actions corporelles spécifiques (postures, gestes) sur la production sonore.

Dans une perspective de prononciation incarnée, le corps est considéré comme instrument de parole ; l'audition, le toucher, la kinesthésie et la proprioception étant mobilisés conjointement pour mieux percevoir et produire. Ces effets se traduisent par une élocution plus claire, une fluidité accrue et une intelligibilité renforcée (Roher, 2011). Sur un plan plus stratégique, l'appui gestuel et le mouvement permettent de contourner la difficulté d'agir directement sur la micromotricité des articulateurs vocaux, une intervention directe sur ces micro-ajustements s'avérant pratiquement infaisable. En revanche, les mouvements macromoteurs déposent une empreinte durable, les programmes moteurs acquis s'encodent puis se réactivent lors de productions ultérieures plus complexes. L'emploi de mouvements macromoteurs, corrélés aux niveaux de tension des micromoteurs bucco-phonatoires, permet de moduler finement la micromotricité (Carrera-Sabaté, 2022).

Ces résultats rejoignent une intuition ancienne, « l'articulation est la conséquence de plusieurs points de tension et de relâchement dans le

corps » (Guberina *et al.*, 1965). En mobilisant des mouvements globaux pour organiser posture, voix et coordination fine, on agit directement sur la qualité de l'émission, tout en renforçant l'alignement perception-production. Dans cette ligne, Carrera-Sabaté (2021) propose la notion de « corporéité verbotonale ». Ancrée dans la cognition incarnée, l'approche verbotonale en préconisant l'usage du corps, mobilise celui-ci pour influencer la micromotricité bucco-phonatoire et ancrer durablement les programmes moteurs, renforçant ainsi l'alignement perception-production. Pour que ce mouvement puisse réellement opérer, il doit cependant être structuré. L'approche verbotonale s'appuie pour cela sur le modèle de Laban (Laban Movement Analysis, LMA) et, plus précisément, sur ses quatre composantes : l'*Espace*, l'*Effort*, le *Corps* et la *Forme*.

A. La variable *Espace* indique où et comment se déploie le mouvement (orientation, portée, trajectoire et direction)

B. L'*Effort* se réfère à la dynamique du mouvement, en fonction de 4 variables :

- Direction (mouvement direct/indirect) ;
- Temps (mouvement rapide/lent) ;
- Poids (mouvement léger/ lourd) ;
- Flux (mouvement libre ou conditionné).

C. Le *Corps* se réfère aux segments corporels mobilisés et comment ils se coordonnent.

D. La *Forme* renvoie à la configuration globale que prend le corps au fil de l'énoncé :

- ouverture / fermeture ;
- expansion / resserrement ;
- élévation / abaissement ;
- avancée / retrait ;
- allongement / raccourcissement.

La combinaison de ces composantes permet de prescrire des schèmes gestuels facilitateurs « optimaux », ajustés au type d'erreurs diagnostiquées lors de la production orale. Issus du LMA, les mouvements qui structurent

les rythmes corporels en remédiation ont été mobilisés très tôt, notamment par Vesna Pintar (1967) :

Il y a un mouvement pour le son, un mouvement pour la syllabe, un mouvement pour le mot, [...] un mouvement rythmique pour la phrase grammaticale, et enfin pour l'ensemble d'un texte, où il s'agit déjà de la chorégraphie. [...] La fin, c'est la parole sans mouvement, la parole seule.
(Pintar et al., 1967 : 97).

À partir de ses premières observations de la production de certains sons, Pintar a conçu, en s'appuyant sur le LMA, des mouvements spécifiques de base pour différentes langues, en fonction de leurs propriétés phonétiques intrinsèques. Elle apparaît ainsi comme une des pionnières de l'intégration systématique du LMA dans la remédiation verbo-tonale.

Aujourd'hui, la littérature spécialisée concernant l'impact des mouvements et des postures sur la production orale est encore en cours de structuration. En 2008, Tellier soulignait l'importance pour l'enseignant d'apprendre à mobiliser son propre corps afin de faciliter le processus d'apprentissage de l'apprenant. En 2014, Lapaire aborde la notion de « corps apprenant » et interroge les modalités d'une mobilisation efficace de la sphère sensori-motrice des apprenants. Toutefois, cette perspective n'est pas exactement celle que nous défendons : dans ces approches, l'interaction reste largement conçue sur un mode en miroir, où c'est le corps du pédagogue qui influe sur l'apprentissage de l'élève. Dans notre cas, au contraire, c'est le corps de l'apprenant lui-même qui doit être mis au centre, c'est à lui de ressentir et de produire le geste « optimal » pour améliorer sa prononciation.

Dans la lignée des intuitions de Guberina sur le rôle du mouvement dans la parole, l'intérêt ici est de rendre compte des modifications acoustiques provoquées par les mouvements et les postures lors de la production orale. Sur ce point, la littérature spécialisée est encore largement à explorer. Llorca (2001) révèle que toute modification gestuelle s'accompagne systématiquement d'une altération des paramètres vocaux. Dans une perspective appliquée, Amand et Tohami (2016) montrent que l'exécution de mouvements durant la production phonétique favorise la réalisation des consonnes occlusives. Krahmer et Swerts (2007) par ailleurs démontre qu'un battement visuel peut influencer les propriétés

acoustiques de la parole co-occurrence (F1, F2 et F3). Plus récemment, plusieurs études ont approfondi cette problématique. Hoetjes (2019) insiste sur la nécessité d'aligner le geste sur les caractéristiques articulatoires de la cible phonétique, une hypothèse reprise et développée par Xi (2020) et Pouw (2020). Enfin, Pouw, Harrison et Dixon (2019) analysent l'impact conjoint des gestes et des postures sur la fréquence fondamentale en anglais (un des résultats étant qu'un geste de forte intensité impliquant un F0 plus élevé).

Pour ce qui est des postures, les effets acoustiques sont également attestés, bien que les études restent peu nombreuses, en particulier en français. Flory et Nolan (2016) examinent l'influence de la posture sur la production phonétique en anglais (F0 plus élevé en posture couchée ventrale et valeurs de F1 en fonction des stimuli), tandis que Delhoume et Ferragne (2018) indiquent un impact significatif de la posture sur les paramètres acoustiques des voyelles en français (F0). À ce titre, les travaux de Delhoume constituent l'une des rares références francophones majeures sur cette question.

Afin d'approfondir la question, et plus spécifiquement d'examiner l'interaction conjointe des mouvements et des postures, Lopez-Garcia et Carrera-Sabaté (2024) ont mené une étude auprès de deux groupes de locutrices, natives francophones et apprenantes de FLE. L'objectif était de mesurer, sur le plan acoustique, l'effet combiné de trois postures (debout, assise, couchée) et de trois conditions gestuelles (sans geste, geste facilitateur avec ouverture des bras, geste inhibiteur avec fermeture des bras et repli sur soi) sur la production de logatomes bisyllabiques oxytons contenant les voyelles [ɛ, ɔ] en contexte [p, t, k]. Ces voyelles ont été choisies parce qu'elles posent problèmes aux hispanophones, le français disposant de voyelles mi-ouvertes antérieures et postérieures (dont /ɛ/ et /ɔ/, ainsi que de voyelles antérieures labialisées) absentes de l'espagnol. Elles offrent un terrain privilégié pour évaluer l'effet de l'utilisation du geste et postural sur la prononciation. Les analyses confirment l'intuition de Guberina, il existe des schémas de gestes et de postures plus efficaces, donc plus « optimaux ». Sur le plan segmental, le geste facilitateur accroît l'ouverture des voyelles [ɛ] et [ɔ], ce qui était l'objectif poursuivi, sur le suprasegmental, les gestes modulent significativement le F0 (le geste

inhibiteur le diminue, un geste de forte intensité l'augmente) et influencent la durée vocalique dans les deux groupes. Pour ce qui est du geste inhibiteur, chez les apprenantes, il réduit significativement la durée. En définitive, les gestes et les postures ont une incidence nette sur la production des apprenantes, le geste facilitateur rapproche les deux voyelles ([ɛ, ɔ]) du modèle prototypique des natives, en condition non marquée (debout, sans geste). L'objectif pédagogique est atteint, l'utilisation des gestes et des postures constitue un moyen pédagogique à utiliser pour la remédiation phonétique.

Conclusion

Loin d'appartenir au passé, l'apport de Petar Guberina demeure d'une actualité scientifique manifeste. Son humanisme opératoire, en partant de la potentialité de chaque sujet et en organisant les conditions d'actualisation se traduit par des outils opérationnels et une méthodologie répliquable. Les gammes fréquentielles optimales (GFO) offrent, d'une part, une cartographie statique des contrastes propres à chaque langue ainsi qu'aux profils linguistiques des sujets, en rendant visibles les zones du spectre où la discrimination est maximale. D'autre part, elles constituent un dispositif dynamique permettant de réaligner l'écoute et la production. En suivant le déplacement progressif des gammes vers les référents prototypiques, il devient possible d'objectiver la progression de l'appropriation de la matière phonique et les effets de la remédiation. Là où Kuhl, Flege et Best décrivent les mécanismes du réajustement perceptif, Guberina propose la procédure, en localisant les contrastes, en orientant l'entraînement et en mesurant les déplacements perceptifs.

De même, l'optimale gestuelle s'inscrit dans le cadre de la cognition incarnée ou plus exactement de la *corporéité verbo-tonale* et en propose une opérationnalisation concrète : gestes et postures, adossés aux régularités sensori-motrices (Barsalou), à la co-émergence geste-parole (Iverson & Thelen) et à l'effet facilitateur du geste sur l'acquisition (Goldin-Meadow), deviennent de véritables outils méthodologiques. Les analyses de Lopez-Garcia & Carrera-Sabaté confirment l'intuition de Guberina. Il existe des schémas gestuels et posturaux plus efficaces, donc plus

« optimaux ». Le rôle de l'optimale gestuelle est de contraindre la micromotricité bucco-phonatoire, en fonction des profils et des erreurs observées, elle remodèle l'appropriation de la matière phonique et permet d'atteindre l'objectif pédagogique de la remédiation. Les travaux récents cités supra, montrent que ces principes sont pleinement opérationnels et mesurables, tant en didactique qu'en clinique.

Finalement, nous pouvons confirmer que l'approche verbo-tonale demeure solidement implantée et pleinement d'actualité. Elle est aujourd'hui enseignée et pratiquée en Espagne, en France, en Belgique, en Italie et en Croatie, tant dans l'apprentissage des langues que dans la prise en charge des troubles de l'audition, du langage et de la parole, ce qui atteste à la fois d'un intérêt soutenu et d'un ancrage durable dans les pratiques. Enfin, des recherches en cours mettent à l'épreuve et précisent les intuitions de Guberina, en reliant étroitement cadre théorique, protocoles d'intervention et mesures acoustiques. Tout cela montre que l'approche reste très féconde. Plus qu'un simple héritage, elle demeure aujourd'hui une façon de comprendre la perception et l'apprentissage de la parole.

Et comme affirmait le Professeur Guberina lors de son élévation au titre d'Officier de la Légion d'Honneur en 1989 : « Oui, il reste encore beaucoup à faire ».

Bibliographie

Amand, M., Touhami, Z. 2016. "Teaching the pronunciation of sentence finale and word boundary stops to French learners of English: Distracted imitation versus audio-visual explanations". *Research in Language*, 14(4), p. 377-388. [En ligne] : <https://doi.org/10.1515/rela-2016-0020> [consulté le 10 octobre 2025].

Barsalou, L. W. 2008. Grounded cognition. *Annual Review of Psychology*, n° 59, p. 617-645.

Bates, E., et al. 2002. "Language, gestures, and the developing brain". *Developmental Psychobiology*, 40(3), p. 293-310.

Best, C. T., Tyler, M., Bohn, O., Munro, M. 2007. "Nonnative and second-language speech perception. *Language experience in second language speech learning*, n° 17, p. 13-34.

- Best, C. T., Tyler, M. D. 2007. Nonnative and second-language speech perception: Commonalities and complementarities. In: O.-S. Bohn & M. J. Munro (Eds.), *Language Experience in Second Language Speech Learning*. Amsterdam: John Benjamins, p. 13-34.
- Billières, M. 2012. La perception des sonorités parolières entre cognition et émotion. *Perception phonique et parole / Percepción fónica, habla y hablar*. Mons : CIPA, p. 23-38.
- Bokova, I. 2014. Repenser l'humanisme au 21^e siècle. *International Review of Education*, 60(3), p. 307-310.
- Capone, N. C., McGregor, K. K. 2004. "Gesture development: A review for clinical and research practices". *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 47(1), p. 173-186.
- Casasanto, D., Chrysikou, E. 2009. "When left is "right": Motor fluency shapes abstract thought". *Psychological Science*, 20(10), p. 1273-1279.
- Carrera-Sabaté, J. 2021. Corporeïtat verbotonal. Josefina Carrera-Sabaté, Patricia Lopez-Garcia & Jesús Bach-Marquès (éds.), *Nous horitzons del mètode verbotonal: millorar la pronúncia holísticament*. Barcelone : Graó, p. 51-73.
- Carrera-Sabaté, J., Lopez-Garcia, P., Colls, C. A., Borràs, J. C. 2023. "Cos i pronúncia: ¿un tàndem imprescindible?". *Revista del Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació (CIDUI)*, p. 1-6.
- Delhoume, A., Ferragne, E. 2018. Influence de la posture corporelle sur les paramètres acoustiques de la parole. *XXXII^e Journées d'Études sur la Parole*, 4-8 June 2018, Aix-en-Provence, France, p. 568-575. [En ligne] : https://www.isca-archive.org/jep_2018/delhoume18_jep.pdf [consulté le 10 octobre 2025].
- Flory, Y., Nolan, F. 2015. The influence of body posture on the acoustic speech signal. In : ICPHS. [En ligne] : <https://www.internationalphoneticassociation.org/icphs-proceedings/ICPhS2015/Papers/ICPHS0409.pdf> [consulté le 10 octobre 2025].
- Flege, J. E. 1995. Second-language speech learning: Theory, findings, and problems. In: W. Strange (Ed.), *Speech Perception and Linguistic Experience* Timonium, MD: York Press, p. 233-277.
- Flege, J. E., Bohn, O.-S. 2021. The Revised Speech Learning Model (SLM-r). In: R. Wayland (Ed.), *Second Language Speech Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 3-83.
- Gentilucci, M., Corballis, M. C. 2006. "From manual gesture to speech: A gradual transition". *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 30(6), p. 949-960.
- Goldin-Meadow, S. 2001. "Learning from gesture". *Scientific American*, 284(4), p. 70-75.
- Guberina, P., Gospodnetić, J. [1962] 2003. Audition et articulation à la lumière de la méthode Verbo-Tonal. In : C. Roberge (éd.), *Rétrospection*, Zagreb : ArTresor Naklada, p.133-140.

- Guberina, P. [1973] 2003. Les appareils Suvag et Suvag-Lingua). In : C. Roberge (éd.), *Rétrospection*, Zagreb : ArTresor Naklada, p. 229-239.
- Guberina, P. [1985] 2003. Le rôle du corps dans l'apprentissage des langues étrangères. In : C. Roberge (éd.), *Rétrospection*, Zagreb : ArTresor Naklada, p. 413-429.
- Guberina, P. [1989] 2003. Insertion de la méthode verbotonale dans notre temps. In : C. Roberge (éd.), *Rétrospection*, Zagreb : ArTresor Naklada, p. 19-34.
- Guberina, P. [1992] 2003. Philosophie, principes et développements de la méthode verbotonale. In : C. Roberge (éd.) *Rétrospection*, Zagreb : ArTresor Naklada, p. 35-51.
- Guberina, P. [1999] 2003. Partir de l'homme. In : C. Roberge (éd.) *Rétrospection*, Zagreb : ArTresor Naklada, p. 430-432.
- Harmegnies, B., Delvaux, V., Huet, K., Piccaluga, M. 2005. « Oralité et cognition : pour une approche raisonnée de la pédagogie du traitement de la matière phonique ». *Revue Parole*, n° 34-35-36, p. 265-336.
- Hoetjes, M. 2019. Gestures and speech: Alignment with phonetic targets. *Journal of Phonetics*, n° 72, p. 89-103.
- Iverson, J. M., Thelen, E. 1999. "Hand, mouth and brain: The dynamic emergence of speech and gesture". *Journal of Consciousness Studies*, 6(11-12), p. 19-40.
- Krahmer, E., Swerts, M. 2007. The effects of visual beats on speech. In: *Proceedings of Interspeech*, p. 2553-2556.
- Kuhl, P. K. 1991. "Human adults and human infants show a "perceptual magnet effect" for the prototypes of speech categories". *Perception & Psychophysics*, 50(2), p. 93-107.
- Kuhl, P. K. 1993. Innate predispositions and the effects of experience in speech perception: The native language magnet theory. In: *Developmental neurocognition: Speech and face processing in the first year of life*, Dordrecht: Springer Netherlands, p. 259-274.
- Kuhl, P. K., Conboy, B. T., Coffey-Corina, S., Padden, D., Rivera-Gaxiola, M., Nelson, T. 2008. Phonetic learning as a pathway to language: new data and native language magnet theory expanded (NLM-e). *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 363(1493), p. 979-1000.
- Laban, R., Lawrence, F. C. 1947. *Effort*. London: Macdonald & Evans.
- Lapaire, J. R. 2022. Le « corps apprenant » : une notion centrale en mal d'inclusion. In : S. Chaliès & L. Talbot (Éds.), *Engager le corps pour enseigner et apprendre : Diversité des perspectives*, Presses universitaires de la Méditerranée, p. 19-28.
- Liberman, A. M., Cooper, F. S., Shankweiler, D. P., Studdert-Kennedy, M. 1967. "Perception of the speech code". *Psychological Review*, 74(6), p. 431-461.
- Llorca, R. 2001. Jeux de groupe avec la voix et le geste sur les rythmes du français parlé. In : Actes du colloque *Quelle pédagogie pour l'enseignement des langues aux adultes, aujourd'hui*, Publications de l'Université de Saint-Étienne, p. 141-150.

Lopez-Garcia, P. 2009. *Matière phonique et trilinguisme : perception de la typicalité des vocoïdes oraux en contexte trilingue* (Doctoral dissertation, Universitat Autònoma de Barcelona).

Lopez-Garcia, P. 2010. Espace phonique « unique » vs « pluriel » dans la structuration des vocoïdes par des locuteurs français-espagnol-catalan. In : Pavelin Lesic Bogdanka (dir), *Francontraste : Le français en contraste : Expériences d'enseignement/apprentissage du français*. Actes du 1^{er} Colloque francophone international. Zagreb, Université de Zagreb, p. 45-55.

Lopez-Garcia, P. 2011. « La perception de la matière phonique chez les sujets trilingues ». *Synergies Espagne*, n° 4, p. 113- 124. [En ligne] : <https://gerflint.fr/Base/Espagne4/garcia.pdf> [consulté le 10 octobre 2025].

Lopez-Garcia, P. 2021. La percepció verbotal. In: Josefina Carrera-Sabaté, Patricia Lopez-Garcia & Jesús Bach-Marquès, (éds.), *Nous horitzons del mètode verbotal : millorar la pronúncia holísticament*, Barcelone: Graó, p. 17-31.

Lopez-Garcia, P. 2023. « Incidence de la dominance linguistique sur l'espace de perception des sujets trilingues ». *Synergies Espagne*, n° 16, p. 197-222. [En ligne] : <https://gerflint.fr/images/revues/Espagne/Espagne16/lopez.pdf> [consulté le 10 octobre 2025].

Lopez Garcia, P. 2024. Gammes fréquentielles optimales : indices de progression en perception exolingue. *Çédille: Revista de Estudios Franceses*, n° 26, p. 331-351. [En ligne] : <https://www.ull.es/revistas/index.php/cedille/article/view/6084> [consulté le 10 octobre 2025].

Lopez Garcia, P., Carrera-Sabaté, J. 2024. La corporalité des sons dans l'apprentissage du Français Langue Étrangère. In : *Tecnología y comunicación mediática al servicio de la innovación docente en FLE*, Granada: Editorial Comares, p. 116-139.

Meunier, F. 2001. *La parole et son traitement*. Paris : Hermès.

Newlove, J., Dalby, J. 2004. *Laban for all*. London: Nick Hern Books.

Pintar, V et al. 1967. "Ritmičke stimulacije pokretom". *Govor*, n° 1, p. 92-97.

Portmann, P. M., Darrouzet, J., Aran, J. J. M. 1967. Étude expérimentale sur la cellule de l'organe de Corti conditions normales et pathologiques. *International Audiology*, 6(3), p. 380-385.

Pouw, W. 2020. *The role of gesture in speech production*. Thèse de doctorat, Erasmus University Rotterdam.

Pouw, W., Harrison, S. J., Dixon, J. A. 2019. "Gesture–speech physics: The biomechanical basis for the emergence of gesture–speech synchrony". *Journal of Experimental Psychology: General*, 149(2), p. 391-404.

Rohrer, T. 2011. Speaking without thinking: Embodiment, speech technology and social signal processing. In: A. Esposito, A. M. Esposito, R. Martone, V. C. Müller. et G. Scarpetta (Eds.), *Toward autonomous, adaptive, and context-aware multimodal interfaces: Theoretical and practical issues*. Springer, p. 8-22.

Stevens, K. N. 1981. Constraints imposed by the auditory system on the properties used to classify speech sounds. In: T. Myers *et al.* (Eds.), *The Cognitive Representation of Speech*, Amsterdam: North-Holland, p. 61-74.

Tellier, M. 2008. "The effect of gestures on second language memorization". *Gesture*, 8(2), p. 219-235.

Todorov, T., Dorna, A., Bajou, P. 2011. « L'humanisme : les Lumières, la morale et la politique ». *Humanisme*, 293(3), p. 30-34.

Troubetzkoy, N. S. 1939. *Grundzüge der Phonologie*. Prague : TCLP. (Trad. fr. *Principes de phonologie*, 1970).

Virole, B. 2006. *Surdités et langage* (p. 114). Paris : Dunod.

Xi, X., Li, P., Baills, F., Prieto, P. 2020. Training the pronunciation of L2 novel phonetic features: a comparison of observing versus producing hand gestures. In: *Proceedings of the 7th Gesture and Speech in Interaction Conference*. (GESPIN 2020) KTH Royal Institute of Technology, p. 149-153). [En ligne] : https://pengli-pengli.github.io/Xi_gespin_2020.pdf [consulté le 10 octobre 2025].

Ye, H. 2010. "Embodied Cognition: A New Approach in Cognitive Psychology". *Advances in Psychological Science*, 18(05), p. 705-710.



© Synergies Europe, Revue du GERFLINT, n° 20, Année 2025.

ARK : <https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb42696564q>

Bibliothèque nationale de France - Décembre 2025.

Éléments sous droits d'auteur.

www.gerflint.fr

<https://gerflint.fr/synergies-europe>





Influences et expérimentations





Petar Guberina et la sélection du contenu linguistique : du Français Fondamental aux référentiels contemporains

Petra Suquet

Université Masaryk, République tchèque

suquet@ped.muni.cz

<https://orcid.org/0000-0002-5796-763X>

Reçu le 30-10-2025 / Évalué le 20-11-2025 / Accepté le 01-12-2025

Résumé

L'objectif de cette contribution est de mettre en lumière l'héritage de Petar Guberina à travers l'analyse des outils référentiels qui structurent le contenu linguistique des manuels de Français Langue Étrangère (FLE). En tant qu'acteur majeur du courant méthodologique *structuro-global audio-visuel* (SGAV), Guberina a assisté aux premières tentatives de sélection rationnelle du lexique de base pour l'enseignement du français, dans un contexte plus large marqué par les travaux du *Français Fondamental* (FF) de Georges Gougenheim et de ses collaborateurs. L'étude adopte une perspective diachronique, allant des premiers dictionnaires de fréquence et listes de vocabulaire de base jusqu'aux référentiels actuels, basés sur le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL). Elle souligne les concepts progressistes de Guberina qui se reflètent pleinement des années plus tard dans ces outils de référence.

Mots-clés : Petar Guberina, contenu linguistique, Français Fondamental, SGAV, CECRL

Petar Guberina and the selection of linguistic content: from Français Fondamental to contemporary reference frameworks

Abstract

The aim of this contribution is to shed light on the legacy of Petar Guberina through an analysis of the reference tools that structure the linguistic content of textbooks of French as a Foreign Language. As a key representative of the *Structuro-Global Audio-Visual* (SGAV) teaching approach, Guberina witnessed the first attempts at a rational selection of the core vocabulary for French language teaching, within a broader context marked by the work on *Français Fondamental* (FF) led by Georges Gougenheim and his collaborators. The study adopts a diachronic perspective, tracing the evolution from the earliest frequency dictionaries and basic vocabulary lists to contemporary reference frameworks, based on the *Common European Framework of Reference for Languages* (CEFR), and highlights Guberina's progressive ideas which are fully reflected years later in these reference tools.

Keywords: Petar Guberina, linguistic content, Français Fondamental, SGAV, CEFR

Introduction

Le contenu de l'enseignement dépend largement de la politique éducative de chaque pays et des conditions que cette politique crée pour la formation des citoyens. Cela est particulièrement vrai pour l'enseignement des langues étrangères, fortement influencé par la politique linguistique européenne. Celle-ci vise à instaurer un environnement favorable à la préservation du patrimoine linguistique et culturel de tous les États membres, ainsi qu'au développement du plurilinguisme des citoyens.

Dans le domaine de l'éducation, le *Conseil de l'Europe* recommande que chaque individu puisse maîtriser, en plus de sa langue maternelle, au moins deux autres langues. Ces recommandations s'accompagnent de la création d'outils de référence permettant d'harmoniser l'enseignement des langues sur la base de principes communs et de faciliter l'élaboration des programmes et des supports pédagogiques.

Selon la définition de J.-P. Robert (2008 : 178), un référentiel en langue est « une liste descriptive des compétences à acquérir pour justifier d'un niveau linguistique, liste qui sert de référence quand il s'agit de certifier de la compétence linguistique d'un apprenant ».

Les différents outils de référence pour la sélection du contenu linguistique des supports didactiques ont été influencés par de nombreux chercheurs. Petar Guberina, directeur du laboratoire de phonétique et enseignant au département de la langue française à la Faculté des Lettres de l'université de Zagreb, est chargé dans les années 1950 par le gouvernement yougoslave de venir en aide aux personnes malentendantes à la suite des bombardements de la Seconde Guerre mondiale. Avec ses collaborateurs, il s'est lancé dans des expérimentations en laboratoire et a inventé la méthode verbo-tonale pour rééduquer et sensibiliser le cerveau à la perception auditive des sons que ses victimes avaient du mal à entendre. En même temps, il observait ses étudiants de français et remarquait qu'ils commettaient des erreurs phonétiques systématiques. Il a alors fait un rapprochement entre les malentendants et les apprenants de langue étrangère qui ne pouvaient pas prononcer correctement car ils avaient du mal à entendre certains sons qui n'existaient pas dans leur langue maternelle. Sa méthode holistique consistait à impliquer dans la correction phonétique l'ensemble de l'individu : tout le corps et tous les sens.

Il considérait la langue avant tout à travers le prisme du discours oral, la parole étant comprise comme un phénomène social avec toutes ses composantes psychologiques, sociales, kinésiques.

Afin de montrer comment différents outils de référence pour la sélection du contenu linguistique des supports didactiques ont progressivement confirmé la pertinence de l'approche de Guberina, nous présenterons, dans une perspective historique, certains inventaires et référentiels jouant un rôle dans la détermination du contenu linguistique des manuels de langues étrangères.

Les premiers de ces outils négligeaient l'importance d'une vision globale de la langue et de son enseignement. Ce n'est qu'au fil du temps que les idées de Guberina, inspirées des travaux de Charles Bally (notamment *La crise du français : Notre langue maternelle à l'école*, 1931, voir Bally, 2004), ont commencé à s'y intégrer et à lui donner raison.

Nous présenterons d'abord quelques *dictionnaires de fréquence* qui, avec le temps, ont servi d'outils de référence aux auteurs de manuels. Ensuite, nous aborderons le projet des *niveaux seuils*, qui, dans le but de définir le contenu de l'enseignement linguistique, se sont concentrés principalement sur les besoins de l'apprenant. Enfin, nous proposerons une brève présentation du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL), à partir duquel sont élaborés les descripteurs de niveaux de compétence communicative pour différentes langues : *Descriptions de niveaux de référence pour les langues nationales et régionales* (DNR).

1. Dictionnaires de fréquence à des fins didactiques

Historiquement, la sélection de la composante verbale du contenu des manuels de langues est liée à l'élaboration des dictionnaires dits *de fréquence* à des fins didactiques. Il s'agissait de listes de mots d'une langue donnée, établies selon différentes méthodes. Certains de ces outils de référence avaient initialement un objectif différent, mais ils ont progressivement été utilisés dans l'enseignement des langues étrangères pour l'évaluation de la difficulté des textes des manuels.

1.1. Premiers dictionnaires de fréquence pour l'enseignement des langues

Le premier outil que nous mentionnerons ici est le dictionnaire de l'abbé C.-M. de L'Épée (1776), destiné à l'enseignement de la langue maternelle aux personnes sourdes (Gougenheim, Michéa, Rivenc, Sauvageot, 1967 : 22). L'auteur a conçu une œuvre fondée sur l'idée que les nouveaux termes doivent être appris progressivement et expliqués à l'aide de termes déjà acquis. Le dictionnaire contient 5 400 termes répartis en trois chapitres, chacun représentant une étape successive de l'apprentissage. Le critère de sélection des unités lexicales et des structures syntaxiques était la fréquence de leur occurrence, mais non sur la base de recherches scientifiques : il dépendait de l'expérience de l'auteur. Pour lui, les termes les plus fréquents étaient ceux que l'on rencontre couramment dans les textes.

Le dictionnaire de fréquence de F. W. Kaeding, *Häufigkeitwörterbuch der deutschen Sprache* (1898), est le premier dictionnaire élaboré à partir de vastes recherches statistiques modernes (Michéa, 1967 : 5). À partir de 11 000 000 de données, 80 000 unités lexicales et grammaticales les plus fréquentes ont été sélectionnées. Ce dictionnaire avait été conçu à l'origine pour créer une méthode efficace d'enseignement de la sténographie, ce qui a influencé le choix des échantillons de texte. Bien que l'auteur n'ait pas envisagé d'utiliser son travail pour l'enseignement de l'allemand, B. Q. Morgan (1928) s'en est inspiré pour élaborer un dictionnaire contenant environ 2 400 termes de base, qui, avec les termes associés, formaient un ensemble d'environ 6 000 unités. Ce dictionnaire, publié sous le titre *The German Frequency Word Book*, était destiné à un usage didactique dans l'enseignement de l'allemand.

L'un des premiers dictionnaires de fréquence conçus dès le départ pour être utilisé dans l'enseignement des langues est considéré comme étant le dictionnaire d'E. Thorndike (1921), *The Teacher's Work Book* (Gougenheim, Michéa, Rivenc, Sauvageot, 1967). Il a été élaboré à partir d'une recherche portant sur différents types de textes, qui a fourni environ 4 500 000 mots, parmi lesquels l'auteur a sélectionné les 10 000 plus fréquents et les a classés par ordre d'occurrence. Il s'agissait de termes destinés principalement à la rédaction de textes didactiques. L'objectif était de

faciliter la compréhension de l'anglais comme langue maternelle chez les jeunes anglophones. Ce dictionnaire a ensuite servi d'outil pour évaluer la difficulté des textes des manuels. Les manuels utilisant des mots à forte fréquence en anglais étaient jugés plus faciles à utiliser pour les élèves que ceux recourant à des mots peu fréquents. Thorndike a pris en compte non seulement la fréquence des mots, mais aussi leur distribution dans les textes. Ainsi, un mot apparaissant une fois dans plusieurs textes était considéré comme plus fréquent qu'un mot apparaissant plusieurs fois dans un seul texte. Cependant, il n'a pas pris en compte les différents sens des termes homonymes, ce qui a réduit la valeur didactique de son œuvre. Les dictionnaires élaborés ultérieurement ont intégré ces critères (voir Hendrich *et al.*, 1988 : 132).

1.2. Premiers dictionnaires de fréquence pour le français

Le premier dictionnaire de fréquence pour l'enseignement du français a été publié par V. A. Henmon (1924) sous le titre *A French Word Book Based on a Count of 400 000 Running Words* (voir Gougenheim, Michéa, Rivenc, Sauvageot, 1967 ; Colé, Lété, Sprenger-Charolles, 2004). Son objectif était de déterminer les termes les plus couramment utilisés et d'établir le degré de fréquence de leur occurrence. Le point de départ pour la constitution du dictionnaire était un corpus de 400 000 mots provenant de vingt-trois textes littéraires français du XIXe siècle. L'auteur a sélectionné 9 187 mots et a réduit cette liste à 3 905 termes apparaissant plus de quatre fois dans le corpus. Le dictionnaire est divisé en deux parties : la première contient une liste alphabétique des mots, tandis que la seconde présente les termes classés par fréquence, des plus fréquents aux moins fréquents. L'objectif de l'ouvrage était de permettre aux enseignants de littérature française de choisir les termes nécessaires à la préparation des textes. Par la suite, ce dictionnaire a également servi d'outil de référence pour les auteurs de manuels de français langue étrangère. Malheureusement, cette recherche ne tenait pas compte de la distribution des mots dans les textes, ni des homonymes et des catégories grammaticales.

Quelques années plus tard, G. E. Vander Bek a publié un dictionnaire de fréquence révisé pour l'enseignement du français, intitulé *French Word Book* (1929) (voir Gougenheim, Michéa, Rivenc, Sauvageot, 1967 ; Colé,

Lété, Sprenger-Charolles, 2004). L'auteur s'est appuyé sur la recherche menée par Henmon, mais a tenté d'éviter ses lacunes. Il a inclus dans son échantillon 1 147 748 mots supplémentaires provenant de 88 extraits de textes, y compris des textes non littéraires, d'auteurs français de la fin du XIX^e et du début du XX^e siècle. Comme Thorndike, il a pris en compte non seulement la fréquence des mots, mais aussi leur distribution dans les textes. De plus, il a considéré la présence d'homonymes et les catégories grammaticales. Le dictionnaire de Vander Bek, qui contient 6 067 mots, se compose de trois parties : la première reprend les mots sélectionnés dans la liste de Henmon ; la deuxième présente les mots classés par fréquence dans les textes étudiés ; la troisième offre une liste alphabétique des mots les plus fréquents. L'objectif de l'auteur était de créer un dictionnaire destiné à l'enseignement du français comme langue maternelle, utilisable par les enseignants et les éditeurs de manuels et supports pédagogiques. Les 2 000 premiers mots de cette liste ont été repris par J. D. Haygood (1937) dans un dictionnaire intitulé *Le vocabulaire fondamental du français*, destiné à un public anglophone pour l'apprentissage du français comme langue étrangère.

Ces travaux ont été poursuivis par d'autres auteurs pour la création de nouveaux dictionnaires de fréquence visant à déterminer le contenu de l'enseignement du français. Toutefois, la faiblesse de ces outils résidait dans le fait que les recherches se fondaient sur des textes écrits, excluant ainsi les mots que l'apprenant aurait le plus probablement besoin d'utiliser pour s'exprimer naturellement, notamment à l'oral. La situation a changé au début des années 1950 avec la création du *Français Fondamental*. Contemporain de ce projet, Guberina a mené des travaux scientifiques en lien avec le *Français Fondamental* et, surtout, avec le développement du courant méthodologique d'enseignement des langues appelé *structuro-global audio-visuel* (SGAV).

1.3. Un inventaire spécifique pour l'enseignement du FLE après la Seconde Guerre mondiale

À l'origine de l'idée de créer un inventaire spécifique destiné à faciliter l'enseignement du français parlé courant (outil appelé plus tard le *Français Fondamental*), se trouvait, au début des années 1950, Aurélien Sauvageot.

Il était l'un des membres de la commission linguistique de l'UNESCO représentant la langue française lors des réunions d'après-guerre (voir Rivenc, 2006 ; Cuq, Gruca, 2003). Pour la reconstruction économique et le développement du commerce international, la capacité de communiquer dans une langue étrangère était particulièrement importante. Les États européens cherchaient donc à réussir dans la concurrence économique en promouvant leurs langues nationales. En France, on observait une volonté de promouvoir le français comme langue internationale, facile à comprendre et à apprendre. Le français devait surtout rivaliser avec l'anglais, notamment dans les colonies ayant acquis leur indépendance. Il fallait également diffuser le français dans les territoires d'outre-mer et améliorer le niveau d'éducation des populations locales. Enfin, il était important de faciliter l'accès à la langue française pour la nouvelle vague de migrants arrivant en France afin de leur permettre une meilleure intégration. Sauvageot a proposé de créer un outil permettant de sélectionner un contenu linguistique dont l'acquisition ne demanderait ni trop de temps ni d'efforts excessifs, tout en répondant aux besoins spécifiques d'un public diversifié.

Pour accomplir cette tâche, le *Centre de recherche et d'étude pour la diffusion du Français* (CRÉDIF) a été créé et placé sous la direction de Georges Gougenheim, assisté par d'autres spécialistes, parmi lesquels Aurélien Sauvageot, René Michéa et Paul Rivenc (voir Gougenheim, Michéa, Rivenc & Sauvageot, 1967). La première mission de la commission chargée de concevoir l'outil était de définir son caractère. Il devait présenter avant tout la langue authentique utilisée dans la vie quotidienne des Français, tout en constituant le premier niveau d'apprentissage permettant une communication de base. Les utilisateurs de la langue pourraient ensuite développer leurs compétences. Contrairement au *Basic English* d'Ogden (1930) (langue artificielle basée sur le vocabulaire anglais et conçue pour permettre l'expression de tout message fondamental par des combinaisons et des paraphrases), le projet ne visait pas à tout exprimer. Il devait surtout permettre la communication des besoins essentiels à l'aide de termes simples employés dans la conversation courante. La commission chargée de la création du *Français Fondamental* (initialement appelé *Français élémentaire*) a décidé, contrairement aux recherches antérieures, de fonder

la sélection du vocabulaire et des structures grammaticales sur l'analyse de la langue parlée. Comme le souligne Rivenc (2006), considérer la forme orale comme base de la langue était très audacieux à l'époque, car tout le système scolaire reposait sur la forme écrite. Des frontières nettes ont commencé ainsi à se dessiner entre la didactique du français langue étrangère et celle du français langue maternelle, où la norme littéraire restait prédominante.

La recherche a été menée à partir de 163 conversations naturelles entre représentants de différentes couches sociales, enregistrées sur magnétophone puis retranscrites. Une analyse de fréquence des mots a ensuite été réalisée sur cet échantillon, suivie plus tard d'une évaluation de leur utilité dans plusieurs domaines thématiques (maison, école, ville, animaux, professions, etc.), ce qui a entraîné une réduction importante du répertoire. Les résultats ont donné lieu à des listes de termes très fréquents, publiées d'abord sous le titre *Français Fondamental 1^{er} degré* (1959), contenant environ 1 500 mots. Par la suite, ces listes ont été enrichies par les résultats d'analyses de textes écrits et publiées sous le titre *Français Fondamental 2^e degré* (1964), comprenant environ 3 000 mots (voir Cuq, Gruca, 2003 : 191). À partir de ces résultats, un matériel structuré pour l'enseignement des bases du français a été élaboré sous le nom *Voix et Images de France*, qui a servi de modèle pour le développement de la méthode *structuro-globale audio-visuelle*.

Guberina voyait un immense potentiel dans l'exploitation du vaste corpus du discours parlés recueilli lors de la recherche pour la constitution du *Français Fondamental*, notamment du point de vue de la phonétique, domaine auquel il s'était longuement consacré. Il a donc été déçu lorsque Gougenheim a décidé de détruire toutes les bandes magnétiques des productions orales, invoquant leur mauvaise qualité et l'impossibilité de les conserver (voir Rivenc, 2006 ; Rivenc, 2013). Cependant, Gougenheim a réussi, en collaboration avec Rivenc et Guberina, à développer une approche didactique spécifique de l'enseignement de la langue, débarrassée des expressions complexes, mettant ainsi en avant l'importance des moyens linguistiques fondamentaux nécessaires à la communication quotidienne.

Les critiques adressées à la méthode SGAV reposaient sur des faits dont ses fondateurs étaient conscients et qu'ils s'efforçaient constamment de corriger. Guberina, inspiré par les idées de Bally sur la nature affective et situationnelle de la langue, était convaincu dès le départ que la langue ne pouvait se réduire à une simple liste de mots et de formes grammaticales. Il a créé et développé notamment la *méthode verbo-tonale* (MVT) basée sur la correction phonétique par ajustement perceptif. Elle s'adresse au départ principalement aux malentendants. Elle est une des origines du SGAV par son volet phonétique. Les travaux de Guberina sur la perception de la parole et la phonétique ont montré que la sélection du lexique pour l'enseignement devait refléter des situations de communication réelles et pas uniquement une fréquence statistique. Ses approches ont influencé les courants méthodologiques ultérieurs, qui ont cherché à combiner des critères quantitatifs avec des aspects fonctionnels de la langue (intonation, rythme, gestuelle), contribuant ainsi indirectement au développement des outils de référence suivants pour l'enseignement du français.

2. Fondements de la compétence communicative

Les efforts visant à sélectionner quantitativement et qualitativement le contenu de l'enseignement se manifestaient déjà au début du XX^e siècle. Cependant, la constitution de ce contenu reposait principalement sur une approche grammaticale : à partir de certains critères, on choisissait des phénomènes et des structures grammaticales, auxquels étaient associées les autres composantes du contenu, subordonnées à la grammaire. Cette approche réduisait la motivation à apprendre, car le contenu de l'enseignement ne correspondait souvent pas aux besoins communicatifs concrets des apprenants. Au début des années 1970, l'attention s'est donc déplacée vers les besoins mêmes des apprenants et le contexte situationnel dans lequel ils utiliseront la langue.

2.1. Le premier palier de compétence communicative pour l'anglais

La tendance à se concentrer sur les besoins de l'apprenant a conduit, dans les années 1970, le *Conseil de l'Europe* à soutenir la création d'un nouvel outil de référence pour la préparation des programmes éducatifs et

des supports didactiques : le *niveau seuil* de la compétence communicative (voir Cuq, Gruca, 2003 ; Coste *et al.*, 2006). Cet outil devait aider à organiser l'enseignement de manière à permettre une progression vers des objectifs définis en fonction des besoins des apprenants adultes, tout en rendant les résultats comparables les uns aux autres. Sa conception reposait sur une approche *sémantico-fonctionnelle*, où la valeur communicative du matériel linguistique d'apprentissage constituait le critère principal pour la sélection et la structuration du contenu.

À l'origine de cet outil se trouvait une équipe de linguistes dirigée par Jan Ate van Ek. Celui-ci a développé le concept des *unités capitalisables*, c'est-à-dire des modules d'apprentissage pouvant être combinés pour atteindre un objectif correspondant aux besoins individuels des apprenants. René Richterich a élaboré le modèle d'analyse des besoins linguistiques. David Wilkins, sur la base de l'approche *sémantico-fonctionnelle*, a défini le matériel linguistique permettant d'atteindre un *niveau minimal* de compétence communicative sur des thèmes généraux. John Trim a assuré la coordination des recherches et l'harmonisation des résultats. Les résultats des études, auxquelles ont participé des experts et des enseignants de nombreux pays européens, ont été publiés et ont servi de base à la création, en 1975, d'un outil de référence pour l'enseignement de l'anglais, appelé *Threshold Level*, qui fixait l'étendue minimale des connaissances linguistiques nécessaires pour communiquer dans la plupart des situations de la vie quotidienne.

La publication elle-même, composée de douze chapitres, est divisée en deux parties. La première contient principalement des sections explicatives clarifiant la conception de l'outil. La seconde partie présente le contenu linguistique concret sous forme de *fonctions langagières*, de *notions générales et spécifiques*, ainsi qu'une liste alphabétique des *structures lexicales et grammaticales* accompagnées d'exemples à acquérir. Les auteurs ont mis l'accent principalement sur l'utilisation du contenu linguistique dans l'interaction orale, et seulement dans une moindre mesure sur le développement des compétences de lecture et d'écriture.

2.2. Le premier palier de compétence communicative pour le français

Sur la base du *Threshold Level*, un niveau minimal pour le français, appelé *Niveau Seuil*, a été élaboré dès l'année suivante (1976) par une équipe de spécialistes dirigée par Daniel Coste (voir Coste *et al.*, 2006). Ce niveau s'inspirait des principes de la version anglaise, mais apportait certaines innovations. Il s'agissait notamment de la catégorisation des fonctions langagières fondamentales, désignées ici comme des *actes de parole*, ainsi que de l'intégration d'une liste de structures morphosyntaxiques, en tenant compte de leur utilité pratique pour satisfaire les besoins communicatifs de l'individu. Une autre particularité de la version française résidait dans son orientation vers les besoins de différents publics cibles.

La publication est divisée en cinq parties. Après la présentation du concept de *Niveau Seuil* dans la première partie, la deuxième partie décrit les groupes cibles et les cinq domaines de la vie sociale dans lesquels les utilisateurs peuvent employer la langue (à savoir : la sphère familiale, professionnelle, sociale, commerciale et citoyenne, ainsi que le domaine médiatique). Pour chacun de ces domaines, la troisième partie de l'ouvrage (qui est aussi la plus volumineuse), spécifie les types d'*actes de parole* avec des exemples de leur réalisation. La quatrième partie contient les *structures morphosyntaxiques* destinées à la communication, et la cinquième présente une liste possible de *notions générales et spécifiques* pour différente sorte d'utilisateurs. La présentation d'un large éventail d'utilisateurs et de contextes d'usage visait à contribuer à la création de supports didactiques spécifiques, fondés sur la théorie de l'approche communicative et adaptés aux particularités de différents types de public.

2.3. Du niveau seuil de compétence communicative au CECRL

Au cours des années suivant la publication des premiers référentiels du *seuil de maîtrise communicative*, de nouvelles versions ont été élaborées pour d'autres langues européennes, s'appuyant soit sur le modèle anglais, soit sur le modèle français. Il s'agissait notamment du *Nivel umbral* pour l'espagnol, du *Kontaktschwelle* pour l'allemand, suivis de nombreux autres. L'influence du *niveau seuil*, conçu prioritairement pour l'enseignement aux

adultes, a été si importante qu'elle a suscité une demande pour des versions adaptées au public scolaire. Ce besoin a donné lieu à des publications telles que *The Threshold Level for Modern Language Learning in Schools* (1976) pour l'anglais et *Adaptation du Niveau-Seuil pour des contextes scolaires* (1980) pour le français. Dans les années 1990, le niveau seuil pour l'anglais fut révisé et publié sous le titre *Threshold Level 1990*. À cette époque, la situation politique a évolué dans plusieurs pays européens qui ont adopté la politique linguistique du *Conseil de l'Europe* et utilisaient cette publication comme modèle pour créer les *niveaux seuils* de leurs langues nationales (voir Trim, 2007 : 23).

Lors de sa création, le *niveau seuil* était considéré comme le degré minimal de compétence communicative à atteindre dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Cependant, les organisateurs des examens linguistiques ont pris en compte l'intérêt du public pour la reconnaissance de niveaux plus élevés de compétence communicative (voir North, 2007) partant de la tradition des diplômes internationaux tels que le *Certificate of Proficiency in English*, connu plus tard comme *Cambridge Proficiency Exam* (CPE, introduit dès 1913 et correspondant aujourd'hui au niveau C2 du CECRL) ou le *First Certificate in English* (FCE, introduit dès 1939, correspondant aujourd'hui au niveau B2 du CECRL). L'expérience acquise avec le *niveau seuil* a également montré la nécessité de définir des objectifs moins exigeants que l'atteinte de ce niveau. C'est pourquoi, en 1991, a été publiée la version *Waystage* (correspondant aujourd'hui au niveau A2 du CECRL), conçue comme un précurseur du *niveau seuil*. Tout cela a posé les bases de la création des futurs niveaux du CECRL.

Conformément à ces approches, Guberina (1993) soulignait que la langue n'est pas seulement un système abstrait, mais une manifestation vivante associée à l'intonation, au rythme, aux éléments non verbaux et à la charge émotionnelle. Il critiquait donc la réduction du contenu linguistique à de simples listes de mots et de structures grammaticales, comme c'était le cas dans les premières versions du *Français Fondamental*. La pratique de la méthode SGAV dans l'enseignement a montré que les éléments de la langue parlée, tels que les interjections, les élisions ou les schémas intonatifs, sont essentiels pour la communication orale et ne peuvent être exclus des manuels. Ces idées se reflètent de plus en plus dans

les référentiels contemporains, qui tiennent davantage compte des corpus authentiques de langue parlée et des aspects pragmatiques de la communication.

3. Les cadres et outils de référence contemporains pour les langues

Parmi les outils de référence qui ont le plus influencé la conception des programmes éducatifs et des supports didactiques tels que les manuels de français langue étrangère, figurent le *Français Fondamental*, associé à l'introduction de la méthode SGAV dans l'enseignement des langues, et le *Niveau Seuil*, lié à l'approche communicative centrée sur les besoins des apprenants. Le troisième de ces outils est le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL), qui soutient une approche actionnelle orientée sur des tâches que les apprenants peuvent accomplir dans la langue étrangère.

3.1. Le modèle européen de compétences en langues

Le CECRL, en tant que modèle européen de compétence en langue, est un outil de référence qui « offre une base commune pour l'élaboration de programmes de langues vivantes, de référentiels, d'examens, de manuels, etc. en Europe » (Conseil de l'Europe, 2001 : 9). Comme premier outil de ce type, il a ouvert une nouvelle étape dans l'histoire de l'enseignement des langues étrangères. Les instruments qui ont précédé sa création n'avaient pas un impact aussi global, car leur objectif n'était pas d'harmoniser la politique linguistique européenne. Cette volonté a été affirmée lors du symposium organisé en 1991 dans la ville suisse de Rüschlikon, intitulé *Transparency and Coherence in Language Learning in Europe : Objectives, Evaluation, Certification*. Son but était de promouvoir la création d'un outil de référence commun pour l'enseignement et l'apprentissage des langues en Europe, facilitant la conception des programmes, le choix des supports pédagogiques et l'évaluation des progrès dans l'acquisition des compétences (voir Conseil de l'Europe, 2001). Cet outil, élaboré activement durant les années 1990, a été publié pour la première fois dans sa version complète en anglais et en français (*Common European Framework of Reference for Languages*, 2001 ; *Cadre européen commun de référence pour*

les langues, 2001) à l'occasion de la proclamation de *l'Année européenne des langues*.

Le CECRL met l'accent sur l'orientation fonctionnelle de l'apprentissage des langues et décrit en détail les *compétences générales* et la *compétence à communiquer langagièrement* ainsi que leurs composantes, essentielles pour le développement des aptitudes langagières. Les *compétences générales* incluant les *savoirs*, les *savoir-faire*, les *savoir-être* (liées à la personnalité) et les *savoir-apprendre*, ainsi que la *compétence à communiquer langagièrement* avec ses composantes *linguistique* (connaissance du système et des moyens linguistiques), *sociolinguistique* (connaissances et aptitudes nécessaires pour maîtriser la dimension sociale de l'usage de la langue) et *pragmatique* (principes d'organisation, de structuration et de mise en forme du langage pour exprimer des fonctions communicatives et construire des textes) sont toutes indispensables à la réalisation de la communication.

La contribution la plus importante du CECRL était la définition de six niveaux communs de référence pour la compétence communicative. Ces niveaux ont été inspirés principalement par les cinq niveaux utilisés depuis 1991 par l'ALTE (*Association of Language Testers in Europe*), qui s'occupe de la standardisation des examens linguistiques internationaux. À ces cinq niveaux a été ajouté le niveau A1, représentant le degré le plus bas de compétence communicative. Les niveaux A, B et C, qui ont remplacé la division classique en débutant, intermédiaire et avancé, ont été subdivisés en deux sous-niveaux, pouvant être encore affinés en fonction des besoins contextuels (voir Conseil de l'Europe, 2001 : 30). La définition des échelles de descripteurs des niveaux communs de référence, sous forme de descriptions verbales des différents aspects de la maîtrise de la langue, est principalement due à Brian North et Gerold Schneider du *Fonds national suisse de la recherche scientifique*. Sous leur direction, un projet a été mené entre 1993 et 1996, impliquant environ 300 enseignants et élèves dans quelque 500 classes du collège, du lycée et des cours de langues pour adultes. Après une analyse et une synthèse approfondie des descripteurs existants et la formation des enseignants à l'évaluation des performances des élèves, ces enseignants ont été chargés de classer les descripteurs en catégories et d'en évaluer la clarté, la précision et l'importance.

Les descripteurs les plus pertinents ont ensuite été transformés en questionnaires permettant d'évaluer le niveau des apprenants en production et en réception, remplis par les apprenants ainsi que les enseignants dans les cours d'anglais, de français et d'allemand. Sur la base d'une analyse statistique des données recueillies, une échelle a été élaborée, attribuant à chaque descripteur une valeur de difficulté croissante. Bien que dix niveaux aient été identifiés initialement, l'échelle a finalement été ajustée pour correspondre aux six niveaux fixés pour le CECRL. Or, North (2007 : 24) souligne déjà à cette époque que l'existence de nuances entre les niveaux pourrait être utile pour l'évaluation des résultats scolaires, car elle permet aux élèves de mieux percevoir leurs progrès, et il recommande donc aux enseignants de les exploiter.

La création du CECRL a exercé une influence considérable sur l'élaboration des programmes éducatifs et des manuels de langues étrangères. D'une part, la perspective actionnelle qu'il promeut a offert aux auteurs de supports didactiques une plus grande liberté créative. D'autre part, cet outil a permis de mieux définir les objectifs de l'enseignement, son contenu et l'évaluation des compétences acquises, contribuant ainsi à une plus grande transparence des manuels pour les utilisateurs.

3.2. Volume complémentaire du CECRL

En 2018, le CECRL original a été enrichi par un volume complémentaire (Conseil de l'Europe, 2021), répondant au besoin de mise à jour des descripteurs et d'adaptation aux évolutions dans l'enseignement des langues. Ce document conserve l'idée fondamentale de la perspective actionnelle, mais introduit de nouveaux descripteurs pour des domaines qui n'étaient pas entièrement développés dans la version initiale du CECRL. Il s'agit notamment de la *médiation*, de la *compétence plurilingue et pluriculturelle*, ainsi que la *compétence phonologique*.

La *médiation* est ici comprise comme la capacité à faciliter la compréhension entre les participants à la communication, non seulement par la traduction traditionnelle, mais aussi par l'interprétation, l'explication ou l'adaptation d'un texte pour différents publics et à différents niveaux de compétence communicative.

Ce volume propose également une nouvelle échelle de descripteurs pour la compétence *plurilingue et pluriculturelle* et pour la *maîtrise phonologique*, décrivant plus précisément ces aptitudes à tous les niveaux de compétence communicative.

Elle élargit également les échelles pour les niveaux A1 à C2 afin de mieux refléter les compétences spécifiques en production, réception, interaction et médiation, tant à l'oral qu'à l'écrit. Une nouvelle catégorie Pré-A1 a été introduite pour compléter le niveau A1, ainsi que des niveaux dits « *plus* » (A2 +, B1 +, B2 + et C2 +) pour un étalonnage plus fin.

De nouveaux descripteurs apparaissent également pour les compétences liées à l'*interaction en ligne*, reflétant l'importance croissante de la communication en ligne dans la vie personnelle et professionnelle (chat, blog, visioconférence, etc.).

Ainsi, le *Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs* tout en complétant le document initial encourage son utilisation plus poussée dans des contextes orientés vers la diversité linguistique et culturelle.

3.3. Descriptions des niveaux de référence pour les langues

Sur la base des descripteurs du CECRL, des niveaux de référence pour des langues (Beacco, 2004, 2008) sont élaborés à l'initiative du *Conseil de l'Europe*. Ils définissent en détail le contenu linguistique correspondant à un niveau donné de compétence communicative. Leur fonction principale est de traduire les descripteurs généraux du CECRL en un matériel linguistique concret propre à la langue concernée, considéré comme indispensable pour réaliser la compétence communicative à un niveau donné. Ces outils de référence s'inscrivent dans la continuité des *niveaux seuils*, qui étaient également conçus séparément pour différentes langues. Toutefois, alors que les *niveaux seuils* visaient à indiquer le *degré minimal* de compétence communicative permettant une communication autonome, les *descriptions des niveaux de référence* sont élaborées pour l'ensemble des niveaux du CECRL.

Ces descriptions sont généralement rédigées par des didacticiens et des linguistes au sein de diverses institutions éducatives et publiées sous forme d'ouvrages imprimés, de livres électroniques, de sites Internet, etc. Pour leur élaboration, il est recommandé de baser la sélection des moyens

linguistiques sur l'analyse des genres textuels, les études de fréquence et d'utilité des mots, leur distribution dans les textes, la complexité morphosyntaxique et la progression des étapes d'acquisition de la langue, ainsi que sur l'évaluation des productions des apprenants et l'expérience des enseignants. Il est également essentiel de combiner ces méthodes. Bien qu'aucune des approches proposées, ni leur combinaison, ne garantisse une sélection exacte des moyens linguistiques et leur classement par niveaux de compétence communicative, les descriptions des niveaux de référence pour les langues, lorsqu'elles reposent sur des recherches sérieuses et l'expertise des spécialistes, peuvent constituer un outil précieux pour la sélection du contenu linguistique des manuels et des supports didactiques.

Les *Niveaux de référence pour le français* (voir Beacco, 2004, 2008) ont été élaborés par un groupe de didacticiens et de spécialistes en linguistique appliquée, avec le soutien de la *Délégation générale à la langue française et aux langues de France* (DGLFLF), organisme chargé de la politique linguistique en France. L'ensemble de ces descriptions adopte une structure homogène fondée sur les catégories du CECRL. Après une présentation générale des caractéristiques de l'activité communicative propres au niveau concerné, dans divers domaines de la vie sociale (incluant notamment l'inventaire des genres discursifs constituant le répertoire communicatif attendu des apprenants à ce niveau), le matériel linguistique est spécifié selon plusieurs catégories : les *fonctions langagières* (ou actes de langage), les *notions générales et spécifiques*, ainsi que les *catégories morphosyntaxiques*, présentées sous forme de mots, d'expressions et de structures phrastiques. Suivent ensuite des éléments complémentaires, dont la présence et le degré d'explicitation varient selon le niveau ou les besoins du public visé : caractéristiques *phonétiques* et *orthographiques* pertinentes, *stratégies d'apprentissage* associées et, le cas échéant, des sections dédiées à des *publics spécifiques* (comme les descripteurs de réception et de production écrites pour apprenants peu ou non scolarisés ou encore la certification pour le niveau A1.1). Un descripteur des *compétences culturelles et interculturelles*, en lien indirect mais essentiel avec la compétence communicative, vient généralement compléter l'ensemble.

Guberina soulignait l'importance de la phonétique et de l'intonation non seulement pour une prononciation correcte, mais aussi pour la compréhension interculturelle (voir Rivenc, 2005). Sa méthode verbo-tonale a montré que l'acquisition de la dimension sonore de la langue est essentielle pour une communication efficace et que la compétence linguistique inclut la capacité d'interpréter le rythme, la mélodie et la gestuelle. Ces principes se reflètent aujourd'hui dans les descripteurs du CECRL, qui intègrent non seulement les connaissances lexicales et grammaticales, avec une attention accrue à la compétence phonétique, mais aussi les aptitudes pragmatiques et sociolinguistiques, confirmant ainsi la pertinence durable des idées de Guberina.

Conclusion

Nous avons brièvement caractérisé les outils de référence qui ont influencé la détermination du contenu linguistique des supports pédagogiques et des manuels de langues étrangères. Pour le français, les plus importants ont été le *Français Fondamental*, le *Niveau Seuil* et les *descriptions des niveaux de référence pour le français*. Les auteurs du premier outil se sont appuyés, pour définir le contenu et l'étendue de l'enseignement, sur des phénomènes lexicaux et grammaticaux établis à partir de la linguistique quantitative. Les auteurs du second outil, en revanche, ont développé leur propre conception, et l'outil a été ensuite adapté et enrichi sur la base d'enquêtes menées régulièrement. Ces instruments antérieurs ont ainsi conduit à la forme actuelle du CECRL et des profils contemporains des niveaux de référence pour les langues. Ceux-ci peuvent aujourd'hui servir à la préparation des programmes éducatifs et des manuels, ou comme instruments pour vérifier leur conformité aux objectifs fixés.

En soulignant l'influence de Guberina sur la constitution d'un lexique didactique, nous avons mis en évidence la continuité entre les référentiels et méthodologies antérieures (telles que le *Français Fondamental*, méthode SGAV et la sélection lexicale quantitative) et les approches contemporaines (articulées autour des niveaux de compétence définis par le CECRL, des profils d'apprenants, et des analyses issues des corpus numériques).

Les travaux de Guberina sur la *méthode verbo-tonale* (MVT) et la linguistique de la parole ont anticipé des principes aujourd'hui intégrés dans des référentiels majeurs.

Avec le *Français Fondamental*, Guberina a insisté sur l'importance de la langue parlée authentique et des phénomènes prosodiques (intonation, rythme), dépassant la simple approche statistique. Avec la méthode SGAV, il a introduit une vision globale de la communication, intégrant perception auditive, gestes et contexte.

Ces idées se retrouvent également dans le *Niveau Seuil*, qui met en avant les actes de parole et les besoins réels des apprenants, ainsi que dans le CECRL et les *Descriptions de niveaux de référence pour les langues nationales et régionales*, notamment les *Niveaux de référence pour le français* qui incluent désormais la compétence phonologique, la dimension pragmatique et sociolinguistique, et l'approche actionnelle.

En résumé, Guberina a posé les bases d'une didactique centrée sur la parole comme phénomène social, anticipant les évolutions vers une pédagogie communicative et multimodale : flexible et adapté aux besoins individuels. Ses concepts restent d'une pertinence remarquable pour la formation linguistique contemporaine.

Bibliographie

Bally, C. 2004. *La crise du français : Notre langue maternelle à l'école* (J.-P. Bronckart et al., Eds.). Genève – Paris : Librairie Droz.

Beacco, J. C. 2008. *Niveau A1 et niveau A2 pour le français : Textes et références*. Paris : Didier.

Beacco, J. C. 2004. *Niveau B2 pour le français : Textes et références*. Paris : Didier.

Conseil de l'Europe. 2001. *Un Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Conseil de l'Europe. 2021. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer – Volume complémentaire*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Colé, P., Lété, B., Sprenger-Charolles, L. 2004. Manulex : A grade-level lexical database from French elementary school readers. *Behavior Research Methods, Instruments, & Computers*, 36 (1), p. 156-166.

Coste, D., Courtillon, J., Ferenczi, V., Martins-Baltar, M., Papo, E., Roulet, E. 2006. *Un niveau-seuil : Systèmes d'apprentissage des langues vivantes par les adultes*. Strasbourg : Conseil de la coopération culturelle du Conseil de l'Europe, Paris : Hatier – Didier.

Cuq, J. P., Gruca, I. 2003. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : PUG.

Gougenheim, G., Michéa, R., Rivenc, P., Sauvageot, A. 1967. *L'élaboration du français élémentaire*. Paris : Didier.

Guberina, P. 1993. *Valeur logique et valeur stylistique des propositions complexes*. Paris : Didier-Érudition. Hentrich, J. 1988. *Didaktika cizích jazyků*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství.

North, B. 2007. *Les Niveaux communs de référence du CECR : points de référence validés et stratégies locales*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Michéa, R. 1967. « Vocabulaire fondamental et grammaire structurale ». *Cahiers de lexicologie*, 11 (2), p. 5-13.

Rivenc, P. 2005. La méthode verbo-tonale et la problématique SGAV. In : M. Berré (Ed.), *Linguistique de la parole et apprentissage des langues*. Mons : CIPA.

Rivenc, P. 2006. Les auteurs du Français fondamental face à un objet nouveau et insolite : l'interaction orale. *Documents pour l'histoire du français langue étrangère et seconde*, n° 36, p. 35-49. [En ligne] : <http://journals.openedition.org/dhfles/1185> [consulté le 15 octobre 2025].

Rivenc, P. 2013. *Charles Bally : moteur de recherches en sciences du langage*. *Synergies Espagne*, 6, p. 145- 159. [En ligne] : https://gerflint.fr/Base/Espagne6/Article10Paul_Rivenc.pdf [consulté le 15 octobre 2025].

Robert, J.-P. 2008. *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Paris : Ophrys.

Trim, J. L. 2007. *Les langues vivantes au Conseil de l'Europe, 1954-1997*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.



© Synergies Europe, Revue du GERFLINT, n° 20, Année 2025.

ARK : <https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb42696564q>

Bibliothèque nationale de France - Décembre 2025.

Éléments sous droits d'auteur.

www.gerflint.fr

<https://gerflint.fr/synergies-europe>





L'effet de la Méthode Verbo-Tonale de correction phonétique sur la performance de prononciation du français des étudiants turcophones

Meltem Ercanlar

Université Anadolu, Turquie

meltemercanlar@anadolu.edu.tr

<https://orcid.org/0000-0002-3175-9162>

Reçu le 17-06-2025 / Évalué le 15-07-2025 / Accepté le 01-09-2025

Résumé

L'objectif de cette recherche est de mesurer l'effet de la méthode verbo-tonale de correction phonétique sur les performances de prononciation des étudiants en didactique du français langue étrangère (FLE) et de révéler leurs opinions sur cette méthode. Afin d'atteindre cet objectif, l'étude a été conçue comme une recherche à méthode mixte. Une étude quasi-expérimentale a d'abord été menée auprès des étudiants, puis des entretiens semi-structurés ont été réalisés. Alors que les données quantitatives ont été analysées comparativement à l'aide du test-t pour échantillons indépendants et dépendants, la méthode d'analyse thématique a été utilisée pour analyser les données qualitatives. L'analyse des données a révélé que la méthode verbo-tonale améliorait les performances de prononciation des participants et renforçait leur motivation. En outre, l'utilisation efficace de la correction phonétique dans les cours a été perçue utile et intéressante par les participants.

Mots-clés : correction phonétique, corporalité, méthode verbo-tonale, phonétique, prononciation du français

The Effect of the Verbo-Tonal Method of Phonetic Correction on the French Pronunciation Performance of Turkish-speaking Students

Abstract

This study aims to measure the effect of the verbo-tonal phonetic correction method on the pronunciation performance of students in the teaching of French as a foreign language and to reveal their opinions on this method. In order to achieve this aim, the study was designed as mixed-method research. A quasi-experimental study was first conducted with students, and then semi-structured interviews were conducted with them. While the quantitative data was analysed comparatively using the independent and dependent samples t-test, the thematic analysis method was used to analyse the qualitative data. As a result of the analysis of the data, it was found that the verbo-tonal method improved the participants' pronunciation performance and increased their motivation. In addition, the effective use of the phonetic correction in the lessons was found useful and interesting by the participants.

Keywords: phonetic correction, corporality, verbo-tonal method, phonetics, French pronunciation

1. Introduction

Dans les processus d'enseignement des langues étrangères, la prononciation, composante essentielle de la langue orale, constitue l'un des domaines dans lesquels les apprenants rencontrent des difficultés pour diverses raisons. Parmi celles-ci, on peut citer notamment : le manque de cohérence des exercices de prononciation dans les manuels, leur caractère généralement répétitif et formel, la négligence des éléments rythmiques et prosodiques (Dufeu, 2008), l'insuffisance des connaissances et des compétences des enseignants en matière d'enseignement de la prononciation, ainsi que l'absence d'informations détaillées sur la correction phonétique dans les manuels scolaires et les programmes de formation des enseignants (Dubois, 2020 ; Geron, Billerey, 2020 ; Varlık, 2022). Comme le souligne Intravaia (2005), les cours de phonétique traditionnels fournissent généralement une connaissance intellectuelle du système phonologique, ce qui est indispensable mais insuffisant pour effectuer une correction phonétique. Par ailleurs, les éléments prosodiques sont souvent négligés dans l'enseignement de la prononciation. C'est la raison pour laquelle, la première tâche dans la formation des formateurs doit être de développer une conscience prosodique et phonologique à la fois corporelle, perceptive et productive. Parallèlement, il est nécessaire d'enseigner les compétences orales et de sensibiliser aux caractéristiques du français parlé, en particulier à ses aspects prosodiques.

Comme le rappellent également Teaman et Acton (2013 : 402), « la prononciation est bien plus qu'une simple affaire de voyelles et de consonnes ». En effet, des éléments prosodiques tels que l'intonation et le rythme — qui forment la mélodie du discours en français — jouent un rôle fondamental dans le développement des compétences langagières.

On voit que dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères, les études sur l'enseignement de la prononciation ont gagné de l'importance ces dernières années. Parmi ces études, de nombreuses techniques soulignent l'importance de l'utilisation du corps, c'est-à-dire des

formes de communication non verbales, de la mélodie et du rythme de la langue. Car la communication verbale est un processus complexe dans lequel les processus mentaux et les mouvements corporels interviennent simultanément. Le sujet parlant est en mouvement constant ; les expressions faciales et les gestes, associés aux mots, constituent le discours. Ces gestes servent à clarifier, souligner, éviter la redondance et à remplacer complètement la parole (Antes, 1996 : 439) et le mouvement soutient le discours (Moraz, Prikhodkine, 2011 : 106). On sait qu'il existe un lien étroit entre la pensée, la langue et le geste. Ces trois composantes du discours sont utilisées ensemble et souvent simultanément. Ce processus culturel, qui se met en place naturellement lorsqu'on parle dans sa langue maternelle, devient une compétence qu'il faut apprendre lorsqu'on parle une langue étrangère. L'utilisation des gestes dans le processus d'apprentissage d'une langue étrangère, en particulier pour les débutants, est rassurante, car un apprenant ayant très peu de connaissances en vocabulaire peut maintenir la communication sans être bloqué en utilisant des gestes corrects (Payet, 2010 : 17). C'est pourquoi il est très important que l'enseignant et les apprenants puissent utiliser leur propre corps avec conscience et aisance en parlant une langue étrangère. L'enseignant doit encourager les apprenants à participer à la communication orale en utilisant leur propre corps et il doit l'utiliser avec confiance, car le corps de l'enseignant est également un outil d'enseignement, tout comme sa voix. En particulier dans les cours de la prononciation, il ne suffit pas d'utiliser les organes de prononciation, mais tout le corps doit être mis à contribution. Ces dernières années, de nombreuses études ont montré également les effets positifs de l'utilisation du corps dans l'enseignement des langues étrangères (Alazard, Astesano, Billières, 2010 ; Alazard, 2013 ; Amand, Touhami, 2016 ; Baills *et al.*, 2022 ; Kushch *et al.*, 2018). Et on voit que diverses méthodes d'enseignement des langues ont été développées au fil des années telles que la méthode par le mouvement, la méthode suggestopédique, la méthode par le silence, la méthode réponse physique totale, la méthode verbo-tonale, etc. qui soulignent l'action et la corporalité.

2. La Méthode Verbo-Tonale de Correction Phonétique

L'une des approches modernes, la méthode verbo-tonale, qui constitue également la base de cette étude, met l'accent sur les éléments prosodiques de la langue, la participation active du corps dans le processus d'apprentissage et la correction immédiate des erreurs dans l'enseignement de la prononciation. Basée sur les études de Petar Guberina (1971) sur le rythme, l'intonation et les gestes dans la langue parlée, la méthode verbo-tonale continue d'être discutée aujourd'hui dans l'enseignement des langues étrangères (Rivenc, 2004 : 47).

D'après les principes de cette méthode, il existe une relation très étroite entre la perception et la vocalisation, et il est donc nécessaire de rééduquer l'oreille de l'apprenant pour qu'il entende et perçoive mieux. Car on ne peut pas produire un son que l'on n'entend pas et que l'on ne perçoit pas (Troubetzkoy, 1970). L'objectif principal de cette méthode est d'entraîner l'ouïe et de reproduire un modèle par l'imitation et la répétition (Cuq, Gruca, 2003 : 174). Pour ce faire, la méthode verbo-tonale propose une méthode de correction personnalisée basée sur les erreurs de prononciation des apprenants. Les trois grandes étapes de la méthode verbo-tonale peuvent être résumées comme suit (Billières, 2002 : 39-44) :

- **Correction des sons (voyelles et consonnes) :** Dans les cours de prononciation et dans les manuels, on pense souvent à tort qu'il suffit d'étudier les sons pour acquérir de bonnes compétences en prononciation. C'est la raison pour laquelle de nombreux enseignants et apprenants sont bloqués à ce stade et ne vont pas plus loin. Dans la méthode verbo-tonale, les sons sont également étudiés, mais le travail ne se limite pas à cela ; la priorité est la correction des éléments prosodiques. Les erreurs de rythme et d'accentuation doivent être corrigées en priorité et immédiatement. Ce qui importe ici, c'est que l'élève perçoive et reproduise d'abord une forme sonore générale acceptable. Une étude détaillée des sons est faite ultérieurement. Contrairement à la méthode articulatoire, la méthode verbo-tonale propose une correction adaptée aux erreurs réelles et non supposées du locuteur. L'enseignant met l'accent sur une correction personnalisée, dans le but d'amener progressivement

l'apprenant à l'autocorrection. L'enseignant détecte l'erreur de prononciation de l'apprenant et la corrige instantanément à l'aide de différentes techniques comme gestes facilitateurs et modélisation peut-être un peu exagérée (Ranson, 2018 : 54-56).

- **Études sur la prosodie telles que le rythme et l'accentuation :**
La méthode verbo-tonale se base principalement sur la prosodie, car le rythme et l'intonation sont très importants lorsqu'on parle une langue étrangère et offrent plusieurs avantages. L'intonation permet d'exprimer de nombreuses modalités différentes. C'est grâce à l'intonation que l'on sait si une phrase est une affirmation, une question ou une ironie. Elle joue donc un rôle très important dans la construction du sens. En outre, l'intonation est la première chose que nous percevons lorsque nous entendons un énoncé. Elle nous donne un aperçu du contenu du message avant de distinguer les mots et les phrases. En dernier, une intonation correcte et de qualité procure un certain confort à l'oral et facilite l'adaptation sociale et la compréhension.
- **Intégration des formes de communication non verbale (gestes et mimiques) dans le processus de communication :** En plus de la voix, des gestes tels que des mouvements de la tête ou des mains sont spontanément inclus dans chaque conversation. Ces gestes soutiennent le rythme et la mélodie de la conversation et facilitent la communication. La prosodie, la corporalité et l'affectivité sont des composantes inséparables du discours (Billières, 2002 : 46). Les mouvements corporels et les gestes sont très importants pour la réussite de la correction phonétique et l'enseignant les utilise souvent pendant la correction.

3. Objectif de la recherche

Bien que la méthode verbo-tonale ait une histoire ancienne et riche, elle a été utilisée plus efficacement, surtout ces dernières années, avec ses méthodes et ses objectifs adaptés en fonction des besoins et des conditions

d'aujourd'hui (Billières, 2020 ; Detey, 2020 ; Intravaia, 2016). Un nombre croissant d'études montre que cette méthode, qui met l'accent sur la correction immédiate et l'utilisation active du corps et privilégie le langage oral, a un effet positif sur le développement de la prononciation et donc de l'expression orale dans l'enseignement des langues étrangères (Alazard, 2013 ; Bensalah, 2020 ; Billerey, 2004 ; Hu, Uno, 2005 ; Ludociv, 2010 ; Yang *et al.*, 2017). Lorsque l'on examine les études menées en Turquie, on remarque qu'il y a très peu d'études appliquées sur l'enseignement de la prononciation du français. Les études réalisées sont essentiellement descriptives ou portent sur l'analyse des erreurs (Çavdar, 2024 ; Gül, 2016 ; Özçelik, 2018 ; Tekcan, 2019). Dans les études mentionnées ci-dessus, il a été constaté que les étudiants turcophones apprenant le français font de nombreuses erreurs de prononciation et rencontrent des difficultés à cet égard. Par conséquent, dans cette étude, une intervention basée sur certains principes de la méthode verbo-tonale a été effectuée pour améliorer cette compétence. À cet égard, cette étude vise à révéler l'effet de la méthode verbo-tonale de correction phonétique sur les performances de prononciation du français des locuteurs natifs turcs et à explorer leurs perceptions de la méthode. Ainsi, dans la présente étude, les questions de recherche suivantes ont été examinées :

1. Est-ce que la méthode verbo-tonale de correction phonétique a un effet significatif sur la performance de prononciation du français des apprenants en didactique du FLE ?
2. Est-ce qu'il existe une différence significative entre les résultats du pré-test et du post-test des participants du groupe de contrôle ?
3. Est-ce qu'il existe une différence significative entre les résultats du pré-test et du post-test des participants du groupe expérimental ?
4. Quelles sont les opinions des apprenants envers la mise en place de la méthode verbo-tonale de correction phonétique ?

4. Méthodologie

Comme l'objectif de cette recherche est d'évaluer l'efficacité de la méthode verbo-tonale et d'explorer les expériences des étudiants, nous avons eu recours à la méthode mixte. Dans ce type de recherche, les données quantitatives et qualitatives sont utilisées conjointement. Dans cette étude, les données qualitatives ont été utilisées pour diversifier et expliquer plus en détail les données quantitatives. C'est pourquoi le modèle séquentiel explicatif (explanatory sequential design), l'un des modèles de méthodes mixtes, a été utilisé pour planifier les processus de collecte des données quantitatives et qualitatives (Creswell, Plano Clark, 2014). Dans le processus quantitatif de l'étude, un modèle quasi-expérimental prétest-post-test avec groupe de contrôle a été utilisé, et dans le processus qualitatif, la conception phénoménologique a été employée pour comprendre les expériences des étudiants.

Phase 1 : Processus quantitatif

Comme la chercheuse voulait tester si la méthode verbo-tonale, qui est l'une des méthodes de correction phonétique, pouvait être une solution efficace aux problèmes de prononciation des apprenants de français, elle a tout d'abord conçu une expérimentation. La première étape a consisté à concevoir des plans de cours et des activités, puis à déterminer le groupe expérimental et de contrôle. Un pré-test et un post-test ont été appliqués aux deux groupes avant et après l'intervention. Pour mesurer les performances de prononciation des étudiants, un texte de niveau B1 a été lu à haute voix par les étudiants et enregistré sur un magnétophone. Après les pré-tests, des activités de prononciation préparées conformément aux principes de la méthode verbo-tonale ont été mises en place dans le groupe expérimental et des activités de prononciation préparées conformément aux principes de la méthode d'articulation (méthode traditionnelle) ont été menées dans le groupe de contrôle pendant sept semaines, à raison d'un jour par semaine et de deux heures par jour. À la fin de l'intervention, un post-test a été appliqué au groupe expérimental et au groupe de contrôle. La variable indépendante de l'étude était les séquences de prononciation préparées selon la méthode verbo-tonale ; la variable dépendante était la performance de prononciation des étudiants.

Phase 2 : Processus qualitatif

Dans le processus qualitatif de l'étude, une étude phénoménologique a été utilisée pour mieux comprendre l'efficacité de l'intervention et pour révéler les points de vue et les expériences des participants sur le processus. Les principales techniques de collecte de données en phénoménologie sont l'observation et les entretiens (Creswell, 2015). Pour explorer les points de vue des participants sur le processus, la chercheuse a mené des entretiens semi-structurés en face à face avec les participants du groupe expérimental après l'intervention de sept semaines. Elle a également noté régulièrement ses observations sur les leçons et le processus.

4.1. Les participants¹

Cette étude a été menée auprès des apprenants en didactique du FLE inscrits au cours de « Prononciation du Français II » dans l'Université Anadolu d'Eskisehir et lors du second semestre de l'année scolaire 2023-2024. Pour récolter des données quantitatives et qualitatives, nous avons eu recours à la méthode d'échantillonnage de convenance qui consiste à étudier sur un certain nombre de personnes faciles à accéder. Au total, 26 apprenants, 13 dans le groupe expérimental et 13 dans le groupe de contrôle, se sont inscrits au cours en question, ont consenti à participer à l'étude et ont reçu un prétest et un post-test. Alors que la langue maternelle de tous les étudiants du groupe expérimental était le turc, la langue maternelle d'un seul étudiant du groupe de contrôle était le persan.

4.2. Outils de récolte des données

Des outils de collecte de données ont été utilisés pour recueillir les données, qui sont les suivants :

4.2.1. Lecture oralisée

Les participants ont été invités à lire à haute voix un court texte tiré du manuel de français Cosmopolite 3 (Hirschsprung, Tricot, 2018) afin de diagnostiquer leurs erreurs de prononciation avant l'intervention et de

¹ Nous les remercions de leur collaboration à notre recherche.

révéler l'effet de la méthode verbo-tonale après l'intervention. Le niveau linguistique de ce texte (voir l'annexe A) se situe au niveau de compétence B1. Les performances des élèves ont été enregistrées à l'aide d'un enregistreur vocal.

4.2.2. Grille d'évaluation

Pour évaluer les enregistrements des élèves lors du test de lecture oralisée, la chercheuse a créé une grille d'évaluation (voir annexe B) qui a été préparée en s'inspirant de travaux antérieurs et de lignes directrices méthodologiques et théoriques existantes (Abry, Veldeman-Abry, 2007 ; Champagne-Muzar, Bourdages, 1998). Dans cette grille, qui comprend cinq sections (accentuation / segmentation des groupes rythmiques, enchaînement / liaison, débit du discours / pauses, intonation, prononciation des sons) les éléments prosodiques de la langue et la prononciation des sons sont évalués et notés séparément. Le score total que les étudiants pouvaient obtenir à partir de la grille était calculé sur 105 points. Chaque phrase lue par les étudiants a été évaluée séparément. Après l'élaboration de la grille d'évaluation par la chercheuse, deux experts dans le domaine de l'enseignement du français ont été consultés pour évaluer la validité du contenu de la grille.

4.2.3. Formulaire d'entretien

Un formulaire d'entretien semi-structuré composé de six questions a été préparé pour explorer les points de vue des participants sur le processus. La chercheuse a préparé des questions ouvertes conformément aux objectifs de la recherche et, après avoir consulté à l'avis d'experts, le formulaire a été finalisé. Peu après l'intervention, des entretiens en face à face ont été menés avec des étudiants du groupe expérimental et leur expérience des cours a été consultée. Les questions du formulaire demandaient l'avis des étudiants sur les activités menées pendant les cours et sur le processus de correction phonétique.

4.3. Mise en place des activités basées sur la méthode verbo-tonale

Billières (2002 : 53-55) propose plusieurs activités et techniques telles que « logatomes, frapper sur la table avec un stylo, taper du pied sur le sol, etc. » qui peuvent être utilisées pour enseigner et corriger les éléments prosodiques. Ce sont généralement des activités qui impliquent l'utilisation de mouvements corporels et d'éléments rythmiques. Dans le processus de création des activités utilisées dans cette étude, nous avons fait appel aux sources telles que le site « *Phonétique Corrective en FLE : Méthode Verbo-Tonale* » qui a été mise en ligne par l'Université Ouverte des Humanités (UOH), le blog « *Au Son du FLE* » créé par M. Billières et le site « *Fonetix* » qui fournissent aux enseignants et aux apprenants de français des outils pour pratiquer en dehors de la classe et pour inspirer d'autres enseignants à utiliser la correction phonétique dans la salle de classe. Avant de préparer les plans de cours, la chercheuse a assisté également à des formations en présentiel et en ligne sur l'utilisation de la méthode verbo-tonale en classe. Les activités ont été préparées en veillant à inclure tous les éléments de la phonétique. Le tableau 1 fournit des informations sur les sujets et les activités de chaque semaine.

Semaines	Activité and Thème
Semaine 1	Activité : Imitation Thème : le rythme et la mélodie de la langue, les différents accents
Semaine 2	Activité : pas à pas, combien de syllabes ? Thème : la syllabe (isosyllabisme)
Semaine 3	Activité : taper les mains Thème : enchaînement, liaison
Semaine 4	Activité : Tapez du pied Thème : « e » muet, groupes rythmiques
Semaine 5	Activité : Jeu de sons Thème : les voyelles et les consonnes
Semaine 6	Activité : Logatomes (lalala), bouger les mains Thème : Intonation and accentuation
Semaine 7	Activité : Dialogue rythmique Thème : rythme et intonation

Tableau 1 : Plans d'activités

Chaque semaine, un thème indiqué dans le tableau précédent a été travaillé en classe à l'aide de diverses activités. Tandis que ces activités impliquaient généralement que les étudiants se déplacent dans la salle de classe et utilisent leur corps, des activités écrites sur papier ont également été utilisées quelquefois. Et un travail spécifique sur les sons (l'alphabet phonétique international) n'a été fait qu'une semaine. Cependant, les sons

incorrects et mal prononcés ont été régulièrement corrigés en contexte par l'enseignant. Les erreurs de rythme et de prosodie ont également été corrigées dans le cadre de l'activité.

4.4. Analyse des données

Après le processus de collecte des données, un certain nombre d'analyses statistiques ont été réalisées afin d'analyser les données quantitatives. Tout d'abord, le test de distribution normale (test de Shapiro-Wilks) a été effectué pour tester l'homogénéité des groupes et il a été constaté que les variances des groupes étaient homogènes. Dans ce contexte, pour voir s'il y avait une différence significative entre les deux groupes après l'intervention, le test-t pour échantillons indépendants et pour échantillons dépendants ont été utilisés. La valeur de la taille de l'effet (η^2) a été utilisée pour déterminer la taille de l'effet de la variable indépendante sur la variable dépendante. La force de l'effet indique la part de la variance totale de la variable dépendante qui est expliquée par la variable ou le facteur indépendant. La valeur (η^2) comprise entre 0,01 et 0,06 signifie que l'effet est petit, 0,06 et plus signifie que l'effet est modéré, 0,14 et plus signifie que l'effet est grand (Cohen, 1988). Un test-t pour échantillons indépendants a également été utilisé pour vérifier s'il y avait une différence entre les performances de prononciation des deux groupes d'étudiants lors du pré-test. Les résultats ont montré qu'il n'y avait pas de différence significative entre les pré-tests des groupes expérimental et de contrôle ($t(24) = 0,446, p = 0,659 > 0,05$).

Pour l'analyse des données qualitatives, une analyse thématique a été réalisée. Il s'agit d'un type d'analyse dans lequel le chercheur se concentre sur des techniques analytiques pour rechercher des thèmes et des catégories dans les données (Glesne, 2013). Les données obtenues à partir des entretiens semi-structurés ont été transcrites, puis les codes et les thèmes ont été déterminés. Dans le processus de découverte des codes et des thèmes, une approche inductive a été suivie, et des catégories communes ont été trouvées sur la base des données (Patton, 2018).

Fiabilité inter-évaluateurs : Les enregistrements audio des participants ont été évalués selon la grille d'évaluation par la chercheuse et par un

locuteur natif du français, expert dans le domaine. Le coefficient de fiabilité inter-juges, qui devrait être d'au moins 80 % (Tekin-İftar, 2012), s'est avéré être de 80 % pour le groupe expérimental et de 100 % pour le groupe de contrôle, et donc la fidélité du traitement a été atteinte.

5. Résultats

5.1. Effet de la méthode verbo-tonale de correction phonétique sur la performance de prononciation des étudiants

Un test-t pour échantillons indépendants a été utilisé pour révéler s'il existe une différence significative entre les post-tests du groupe expérimental et du groupe de contrôle. Les résultats ont montré qu'il y avait une différence statistiquement significative entre les post-tests du groupe expérimental et du groupe de contrôle ($t(24) = 3,105$, $p = 0,005 < 0,05$). Les résultats des post-tests des groupes expérimental et de contrôle concernant les résultats du test-t de l'échantillon indépendant sont présentés dans le tableau 2.

	Groups	N	X	SD	df	t	p	η^2
Post-test	Experimental	13	84.46	12.738	24	3.105	.005	.287
	Contrôle	13	67.31	15.315				

$p < .006$

Tableau 2 : Résultats du post-test des groupes expérimental et de contrôle au regard du test-t pour échantillons indépendants

Comme le montre le tableau 2, alors que la moyenne des résultats du post-test de prononciation totale du groupe expérimental était de 84,46, la moyenne des résultats du post-test de prononciation totale du groupe de contrôle était de 67,31. Ce résultat montre que le programme préparé conformément à la méthode verbo-tonale a permis d'améliorer les performances de prononciation des étudiants du groupe expérimental. Il a également été observé que cette différence a créé une taille d'effet grand ($\eta^2 = .287$).

Lorsque les scores du post-test du groupe expérimental et du groupe de contrôle ont été analysés pour les sous-dimensions, il a été constaté qu'il y avait une différence significative entre les deux groupes. Ce n'est que pour

la sous-dimension « sons » qu'aucune différence significative n'a été constatée (tableau 3).

Item	Group	N	X	SD	t	p
Accentuation / segmentation des groupes rythmiques	Expérimental	13	13.57	2.54	2.901	.008
	Contrôle	13	10.69	2.52		
Enchaînement/liaison	Expérimental	13	13.96	2.80	3.595	.001
	Contrôle	13	9.73	3.17		
Débit et les pauses	Expérimental	13	14.42	2.27	3.322	.003
	Contrôle	13	11.38	2.39		
Intonation	Expérimental	13	13.57	2.07	3.266	.003
	Contrôle	13	10.50	2.69		
Prononciation des sons	Expérimental	13	14.11	2.14	1.597	.123
	Contrôle	13	12.61	2.62		

Tableau 3 : Résultats du post-test des échantillons indépendants pour les sous-dimensions de la performance de prononciation des groupes expérimental et de contrôle

En ce qui concerne les scores du pré-test et du post-test des groupes expérimental et de contrôle, une différence statistiquement significative a été trouvée entre ces scores. Les valeurs descriptives du groupe expérimental et du groupe de contrôle concernant les scores totaux de performance de prononciation sont présentées dans le tableau 4.

	Temps de mesure	N	X	SD	df	t	p	η^2
Groupe expérimental	Prétest	13	62.46	13.417	12	9.403	.000	.88
	Posttest	13	84.46	12.738				
Groupe de contrôle	Prétest	13	59.85	16.334		-4.641	.001	.064
	Posttest	13	67.31	15.315				

p < .006

Tableau 4 : Résultats du test-t pour échantillons dépendants concernant les scores du pré-test et du post-test des groupes expérimental et de contrôle

Les résultats du test-t pour échantillons dépendants nous indiquent qu'il existe une différence statistiquement significative entre le prétest et le post-test pour le groupe expérimental et le groupe de contrôle. On peut dire que cette différence crée une taille d'effet grand pour les deux groupes. Toutefois, on constate que l'ampleur de l'effet du groupe expérimental ($\eta^2 = .88$) est plus grande que celle du groupe de contrôle ($\eta^2 = .064$). En d'autres termes, grâce au programme mis en place, les performances de prononciation des étudiants des groupes expérimental et de contrôle se sont améliorées. Néanmoins, les performances de prononciation du groupe dans lequel le programme préparé selon la méthode verbo-tonale a été implémenté se sont plus améliorées.

Comme le montre le tableau 5, après l'intervention, une différence significative a été constatée entre les résultats du prétest et du post-test des participants du groupe expérimental concernant la performance de prononciation et ses sous-dimensions. Il n'y avait pas de différence statistiquement significative entre les résultats du pré-test et du post-test du groupe de contrôle uniquement dans la sous-dimension « enchaînement/liaison ». De plus, dans toutes les autres sous-dimensions, la différence entre les scores du pré-test et du post-test du groupe expérimental était plus élevée que celle du groupe de contrôle.

Dimension	Groupe	Test	N	X	SD	t	p
Accentuation/ segmentation des groupes rythmiques	Expérimental	Prétest	13	10.19	1.86	-5.944	.000
		Posttest	13	13.57	2.54		
	Contrôle	Prétest	13	9.269	2.27	-2.945	.012
		Posttest	13	10.69	2.52		
Enchaînement/ liaison	Expérimental	Prétest	13	10.38	3.61	-4.906	.000
		Posttest	13	13.96	2.80		
	Contrôle	Prétest	13	10.42	4.41	-.861	.406
		Posttest	13	9.731	3.17		
Débit et les pauses	Expérimental	Prétest	13	10.88	1.95	-7.056	.000
		Posttest	13	14.42	2.07		
	Contrôle	Prétest	13	9.885	2.51	-4.612	.001
		Posttest	13	11.38	2.39		
Intonation	Expérimental	Prétest	13	9.808	1.90	-6.845	.000
		Posttest	13	13.57	2.07		
	Contrôle	Prétest	13	8.885	2.24	-5.930	.000
		Posttest	13	10.50	2.69		
Prononciation des sons	Expérimental	Prétest	13	11.07	1.85	-9.142	.000
		Posttest	13	14.11	2.14		
	Contrôle	Prétest	13	11.38	2.97	-6.672	.000
		Posttest	13	12.61	2.62		

p < .006

Tableau 5 : Résultats du test-t pour échantillons dépendants pour les sous-dimensions de la performance de prononciation du groupe expérimental et de contrôle

5.2. Opinions des participants sur l'utilisation de la méthode verbo-tonale de correction phonétique

Les données obtenues lors des entretiens semi-structurés ont d'abord été transcrites, puis codées par la chercheuse et des thèmes communs ont été déterminés. Les thèmes et les catégories qui ont émergé des données sont résumés dans le tableau 6 avec des exemples de citations. Les résultats concernant les opinions des participants sont présentés sous quatre thèmes principaux, à savoir : opinions sur (1) la motivation, (2) la compétence phonologique, (3) les types d'activités et (4) la technique de correction phonétique.

Thème	Catégorie	Exemples de citations
Motivation	Motivation	« Comme je mourais d'envie de venir à ce cours, je persuadais mes autres amis ; je leur disais : venez, nous ferons « tap tap tap » dans ce cours, nous marcherons, etc ».
	Divertissement	« Je veux venir parce que les leçons sont amusantes et agréables. »
	Jeu/ludique	« Je suis très satisfaite des activités que vous avez organisées ; elles étaient plus axées sur le jeu afin que nous puissions tous en profiter davantage. »
	Interactive	« Je pense que c'était plus interactif que les cours ordinaires, donc ça m'a intéressé et je suis venu au cours motivé. [...] »
Compétence phonologique	Voyelles nasales	« Je pense que c'est aussi instructif parce que, par exemple, je pensais que le son nasal [ɑ̃] n'était pas [ɑ] mais [ɔ̃]. J'ai appris que c'était [ɑ̃], c'est une nouvelle information. »
	Intonation	« Je me suis rendu compte de ces intonations et j'ai commencé à y prêter plus d'attention. »
	Mélodie	« Au début du semestre, au début de l'année, je lisais sans mélodie [...] maintenant je pense que je fais plus attention. »
Types d'activités	Pas à pas	« L'activité que j'ai le plus aimée est le step (pas à pas). En fait, j'ai tellement aimé cette activité que lorsque je suis rentrée chez moi, j'ai fait du step toute seule. »
	Tap tap	« Lorsque nous faisons « liaison et enchaînement », nous faisons « tap tap », par exemple, ils nous ont beaucoup aidés. »
	Rythme/musique	« Lire en rythme parce que c'est amusant. L'activité consistant à écouter de la musique et à la répéter en suivant un certain rythme a été particulièrement agréable. »
Correction phonétique	Correction immédiate	« Je pense qu'il est bon que l'erreur soit corrigée dès qu'elle se produit. »
	Apprentissage par les pairs	« Parce que je fais aussi leurs erreurs (celles de mes amis) et qu'ils font aussi les miennes. Lorsque vous les corrigez, je vois aussi cette erreur et j'essaie de ne pas la refaire. »
	Anxiété	« C'était très perturbant pour moi parce que je suis anxieux. Quand vous me corrigez en classe [...], cela m'inquiète beaucoup. »

Tableau 6 : Thèmes, catégories et exemples de citations issus de l'analyse inductive du contenu

5.2.1. Les opinions des participants sur la motivation

Lorsque nous avons demandé aux participants ce qu'ils pensaient du cours et de la méthode appliquée, nombre d'entre eux ont déclaré que les leçons étaient amusantes, instructives et motivantes. Le fait que les activités mises en place soient différentes des méthodes traditionnelles et qu'elles encouragent l'interaction et le travail de groupe entre les étudiants a incité ces derniers à venir volontiers au cours. L'un des participants a déclaré qu'après la leçon, ils parlaient des techniques qu'ils avaient apprises de la manière suivante :

P3 : Je pense que c'était plus interactif que les cours ordinaires, donc ça m'a intéressé et je suis venu au cours motivé. [...] En plus, je pense que ce cours est également utile pour la socialisation, il améliore également l'intelligence sociale. Normalement, après les cours, nous ne parlons pas ce qu'on a appris, mais après ce cours, nous faisons ce « tap tap, lalala » entre nous dans le café, et ensuite quelqu'un le corrige, en disant que c'était le bon.

En outre, les étudiants ont déclaré que les activités étaient plus intéressantes parce qu'elles leur permettaient de bouger :

P13 : Dans d'autres cours, nous sommes toujours assis ou nous avons un livre devant nous et nous faisons les exercices qui se trouvent dans le livre. Je préfère ce type de cours parce qu'on se lève, on bouge, on fait des gestes de la main ou on marche, on va au tableau et on écrit.

5.2.2. Les opinions des participants sur les types d'activités

Presque tous les participants ont déclaré qu'ils avaient trouvé les activités mises en place dans les cours agréables et bénéfiques. Quand nous leur avons demandé quelle activité ils aimaient et préféreraient, nous avons reçu diverses réponses, mais nous pouvons dire que l'activité la plus populaire et la plus préférée était l'activité « pas à pas ». Pendant cette activité, nous avons demandé aux étudiants de répéter de courtes phrases en marchant de manière que chaque syllabe corresponde à chaque pas. Nous pouvons dire que les étudiants ont participé activement et ont montré de l'intérêt pour cette activité individuelle et collective. Le participant 4 ont déclaré son choix comme suit : « *Mon activité préférée, c'est 'pas à pas' car l'activité physique est meilleure pour moi* ».

Une autre activité remarquable et populaire parmi les activités était l'activité « tap tap » avec les mains. Cette activité visait à aider les étudiants à comprendre plus facilement les éléments rythmiques du français. Dans cette activité, les étudiants étaient invités à taper leurs mains sur la table ou sur leurs épaules pour chaque syllabe. L'objectif était donc de montrer le lien entre la manière et la vitesse de la vocalisation et le rythme de la parole. Les participants ont exprimé leur point de vue sur cette activité, qui peut être considérée comme une continuation de l'activité précédente « pas à pas », de la manière suivante :

P6 : Lorsque nous faisons « liaison et enchaînement », nous faisons « tap tap », ces activités étaient très utiles. Par exemple, ils m'ont aidé à apprendre quelle syllabe dire dans quel tap et à apprendre quel son prononcer.

5.2.3. Les opinions des participants sur la compétence phonologique

La plupart de participants ont déclaré que leurs compétences de prononciation s'étaient améliorées à la suite de l'intervention, en particulier leur conscience des éléments prosodiques de la langue. Par exemple, le participant 3 a déclaré qu'il faisait plus attention à l'intonation à la fin de ce processus :

P3 : J'ai pris conscience de ces intonations et j'ai commencé à y prêter plus d'attention. Avant, je le faisais inconsciemment, maintenant je le fais consciemment. J'ai commencé à prêter attention aux intonations montantes et descendantes du discours, alors qu'auparavant je me contentais de le lire sans intonation.

En outre, les étudiants ont déclaré que les activités et la correction phonétique immédiate avaient eu un effet positif sur leur capacité à prononcer les voyelles et les consonnes.

5.2.4. Les opinions des participants sur la correction phonétique

Lorsque nous avons demandé aux participants ce qu'ils pensaient de la pratique de la correction phonétique, la plupart d'entre eux ont déclaré qu'ils la trouvaient utile et positive. Ils ont souligné qu'une correction immédiate est plus efficace et qu'elle perd de son efficacité avec le temps :

P1 : Par exemple, lorsque je lis un mot, je l'ai mal prononcé, vous me dites la version corrigée, et cette fois j'essaie de le prononcer correctement. Quand je vois ce mot ailleurs, j'entends votre avertissement, votre voix et je le lis plus correctement, c'est plus mémorable. Je pense que c'est plus permanent si je suis averti directement pendant la lecture plutôt qu'après. Par exemple, je n'oublierai jamais les mots que j'ai appris aujourd'hui.

Cependant, deux des participants ont déclaré que les corrections constantes en classe les rendaient nerveux et stressés. Ils ont également admis qu'ils souffraient d'anxiété sociale dans leur vie quotidienne :

P12 : C'était très perturbant pour moi, car je souffre d'anxiété sociale. En classe, lorsque quelqu'un rit de quelque chose, lorsque je dis quelque chose, je peux penser « oh, il s'est moqué de moi, qu'est-ce que je vais faire, je suis humiliée ».

P2 : Parce que je suis un peu timide, je suis nerveux, je suis nerveux quand vous me corrigez, mais je suis aussi conscient que c'est une bonne chose.

Ils ont également exprimé leur préférence pour un nombre réduit de personnes impliquées ou pour un travail individuel. En outre, comme l'a fait remarquer un participant, la manière dont la correction est appliquée ainsi que l'attitude et le comportement de la personne qui l'applique sont également très importants :

P13 : Je pense que c'était une bonne chose parce que votre approche, la façon dont vous réagissez est également très importante, votre ton de voix est également très important. Par exemple, si quelqu'un d'autre l'avait fait, je ne sais pas comment je me sentirais, comment je réagirais, mais j'étais très neutre, je n'ai pas été perturbée.

6. Discussion et conclusion

D'après les résultats de cette étude, qui visait à examiner l'effet des séquences préparées conformément aux principes de l'approche verbo-tonale sur les performances de prononciation des étudiants, une amélioration significative a été observée dans les performances de prononciation à la fois du groupe expérimental et du groupe de contrôle après les activités mises en place. Toutefois, les scores post-test du groupe expérimental ont augmenté de manière plus marquée que ceux du groupe de contrôle. Ce résultat était attendu, car pendant sept semaines, les étudiants du groupe de contrôle ont également pratiqué des activités de prononciation basées sur la méthode articulatoire. En conséquence, on peut affirmer que la méthode articulatoire, utilisée depuis de nombreuses années dans l'enseignement de la phonétique, améliore également les compétences de prononciation des étudiants lorsqu'elle est appliquée de manière efficace. Cependant, dans le contexte des résultats de cette recherche, on peut conclure que la méthode verbo-tonale est plus efficace. De plus, les résultats de l'étude montrent qu'il existe une différence significative entre les scores prétest et post-test du groupe expérimental dans toutes les sous-dimensions de la performance en prononciation. Autrement dit, les activités conçues selon la méthode verbo-tonale ont permis aux étudiants d'améliorer leurs compétences en intonation, rythme, articulation et fluidité. Yang *et al.* (2017) ont également montré que les cours basés sur la méthode verbo-tonale avaient entraîné une amélioration de la fluidité, de l'intelligibilité et de la prononciation chez les apprenants

d'anglais langue étrangère. De même, les résultats de l'étude expérimentale d'Alazard menée avec des étudiants anglophones apprenant le français ont révélé une amélioration de la fluidité orale dans le groupe ayant utilisé la méthode verbo-tonale ; ces étudiants lisaient à haute voix avec des groupes rythmiques plus longs et faisaient moins de pauses (Alazard, 2013).

En outre, les entretiens menés avec les participants ont révélé que ces derniers trouvaient les cours utilisant la méthode verbo-tonale plus motivants et agréables, et que les activités ainsi que la technique de correction associées à cette méthode avaient contribué à l'amélioration de leurs compétences en prononciation. Les participants ont déclaré que le fait de bouger et d'utiliser leur corps en classe avait été plus efficace pour eux. De nombreuses études dans la littérature soutiennent ce constat et montrent que l'utilisation active du corps dans l'enseignement des langues étrangères favorise l'apprentissage et accroît la motivation (Antes, 1996 ; Billières, 2002 ; Chicho, 2020 ; Kosmas, Zaphiris, 2020). Comme le soulignent Rieser *et al.* (1994), « les tâches linguistiques sont facilitées lorsqu'elles sont accompagnées d'une action ». L'une des activités préférées des étudiants était les exercices rythmiques accompagnés de musique. De nombreuses études récentes mettent en évidence le rôle de la musique et du rythme dans la facilitation de la perception et de la prononciation des sons en langue étrangère (Aubin, 2008 ; Auzéau, 2014 ; Miras, 2013). Un autre point soulevé dans les témoignages est que la correction phonétique immédiate était plus efficace que les corrections différées. Et le fait que l'enseignant corrige constamment les erreurs de leurs camarades en classe avait également été instructif pour les étudiants. En effet, la chercheuse a observé qu'à la fin du processus, les étudiants avaient acquis l'habitude de corriger les erreurs de prononciation de leurs pairs avant même l'intervention de l'enseignant. En revanche, deux étudiants ont admis que le fait que l'enseignant corrige leurs erreurs en classe les stressait et les rendait réticents à participer. Consciente de cette situation, la chercheuse a réduit les corrections adressées à ces deux étudiants et a privilégié des retours individuels. Comme l'ont souligné Germain et Netten (2005), deux éléments doivent être pris en compte dans la correction : premièrement, chaque erreur de production doit être corrigée immédiatement en utilisant la forme correcte dans le contexte ; deuxièmement, une correction sélective

peut être appliquée selon la gravité de l'erreur, c'est-à-dire que toutes les erreurs ne doivent pas nécessairement être corrigées. Pour les apprenants timides et anxieux, une correction excessive peut devenir décourageante et démotivante.

Cette étude comporte néanmoins quelques limites : tout d'abord, l'échantillon était restreint et composé uniquement d'étudiants universitaires. Il a été observé que certains participants continuaient à mal prononcer certains mots malgré des corrections répétées de l'enseignant. Il semble difficile de corriger de manière permanente ces erreurs, déjà fossilisées avant l'expérimentation, en seulement sept semaines. La littérature indique également que la méthode de correction phonétique est plus efficace au début de l'apprentissage de la langue et qu'il faut intervenir avant que les erreurs ne se fossilisent (Boureux, 2016). Il est recommandé de réaliser une étude similaire auprès d'apprenants débutants en français. En effet, cette étude a été menée auprès d'étudiants de niveau intermédiaire ayant déjà acquis certaines habitudes de prononciation. Il paraît donc plus difficile de modifier les habitudes installées. On peut dire que la correction phonétique immédiate pourrait être plus efficace auprès d'apprenants qui commencent tout juste l'apprentissage d'une langue.

Malgré les limites de cette étude, les données obtenues suggèrent que la méthode verbo-tonale de correction phonétique a été efficace pour améliorer plusieurs aspects des compétences phonologiques des participants. Il a été constaté que les participants du groupe expérimental maîtrisaient mieux les caractéristiques rythmiques et mélodiques de la langue. En parallèle, les cours préparés et mis en place selon cette méthode se sont révélés motivants et intéressants pour les apprenants. Ils ont favorisé l'interaction et la participation en classe. Des recherches supplémentaires sont nécessaires pour déterminer l'effet de la méthode verbo-tonale sur différents groupes d'apprenants et sur certaines compétences spécifiques en prononciation. En outre, afin de mieux mesurer l'utilisation des composantes prosodiques, l'utilisation d'une tâche différente, comme une conversation spontanée, pourrait s'avérer plus pertinente.

Bibliographie

- Abry, D., Veldeman-Abry, J. 2007. *La Phonétique : Audition, prononciation, correction*. Paris : CLE International.
- Alazard, C., Astesano, C., Billières. M. 2010. The implicit prosody hypothesis applied to foreign language learning : from oral abilities to reading skills [Conference presentation]. Proceedings of the International Conference on Speech Prosody. Chicago. [En ligne] : https://www.isca-archive.org/speechprosody_2010/alazard10_speechprosody.html [consulté le 10 juin 2025].
- Alazard, C. 2013. *Rôle de la prosodie dans la fluence en lecture oralisée chez des apprenants de Français Langue Etrangère*. Thèse de doctorat non publiée, Université Toulouse le Mirail- Toulouse II.
- Amand, M., Touhami, Z. 2016. « Teaching the pronunciation of sentence final and word boundary stops to French learners of English : Distracted imitation versus audio-visual explanations ». *Research in Language*, 14 (4), p. 377-388. [En ligne] : <https://doi.org/10.1515/rela-2016-0020> [consulté le 1 avril 2025].
- Antes, T. A. 1996. « Kinesics : The value of gesture in language and in the language classroom ». *Foreign Language Annals*, 29 (3), p. 439-448. [En ligne] : <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.1996.tb01255.x> [consulté le 20 Janvier 2025].
- Aubin, S. 2008. « Maître de langue, professeur de langue et enseignement de la musique du français ». *Synergies Espagne*, n° 1, p. 101-112. [En ligne] : <https://gerflint.fr/Base/Espagne1/maitre.pdf> [consulté le 1 avril 2025].
- Auzéau, F. 2014. Enseignement de la phonétique : « Et si l'on chantait... ». In : L. de Serres, F. Ghillebaert, P. Mather & A. Bosch (Eds). Aspects culturels, linguistiques et didactiques dans l'enseignement-apprentissage du français à un public non francophone Association Internationale des Études Québécoises, p. 49-55.
- Baills, F., Rohrer, P. L., Prieto, P. 2022. « Le geste et la voix pour enseigner la prononciation en langue étrangère ». *Mélanges CRAPEL*, 43 (1). [En ligne] : https://www.atilf.fr/wp-content/uploads/publications/MelangesCrapel/Melanges_43_1_8_Baills_et_al.pdf [consulté le 10 juin 2025].
- Bensalah, S. 2020. Apport de la méthode verbo-tonale dans l'enseignement de la prononciation en FLE. Thèse de doctorat non publiée, Université Mohamed Khider - Biskra, Faculté des Lettres et des Langues.
- Billières, M. 2002. Le corps en phonétique corrective. In : R. Renard (Eds.), *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde : la phonétique verbo-tonale*. De Boeck Université.
- Billières, M. 2020. Enseignement numérique et formation des enseignants à la phonétique corrective du FLE. In : J. Sauvage (Eds.), *Le langage et l'homme : didactique de la phonétique du français : et maintenant ?* Louvain-la-Neuve : L'Harmattan.
- Billerey, B. 2004. *La perception des phonèmes français chez les apprenants polonais : élaboration d'un outil pédagogique en FLE dans l'optique verbo-tonale de correction phonétique*. Thèse de doctorat non publiée, Université Toulouse le Mirail, Toulouse.
- Boureux, M. 2016. « Communication orale et prononciation : améliorer la qualité de la communication orale par la méthode verbo-tonale de correction/intégration phonétique ». France Mag, (5).
- Champagne-Muzar C., Bourdages J.-S. 1998. *Le point sur la phonétique*. Paris : CLE International.

Chicho, K.Z.H. 2020. « Embodied learning implementation in EFL classroom: A qualitative study ». *International Journal of Social Sciences & Educational Studies*, 8 (1), p. 51-58.

Cohen, J. 1988. *Statistical power analysis for the behavioural sciences* (2nd ed.). New York: Academic Press.

Creswell, J. W., Plano Clark, V. L. 2014. *Karma yöntem araştırmaları: Tasarımı ve yürütülmesi* (2nd edition). [Designing And Conducting Mixed Methods Research]. Ankara: Anı Yayıncılık.

Creswell, J. W. 2015. *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* [Designing and Conducting Mixed Methods Research]. Ankara : Siyasal.

Cuq, J. P., Gruca, I. 2003. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : PUG.

Detey, S. 2020. Que signifie « corriger la prononciation du français » aujourd’hui ? De quatre-vingts ans de crible phonologique aux problématiques contemporaines (glottophobie, Covid-19 et intelligence artificielle). In : J. Sauvage (Eds.). *Le langage et l’homme : didactique de la phonétique du français : et maintenant ?* Louvain-la-Neuve: L’Harmattan.

Dubois, M. 2020. « Prononciation et orthographe : je t’aime, moi non plus ». *Le Langage et l’Homme : Revue de Didactique du Français* (2), p.121-136.

Dufeu, B. 2008, « L’importance de la prononciation dans l’apprentissage d’une langue étrangère ». *Franc Parler*. [En ligne] : <https://urls.fr/61u97c> [consulté le 15 mars 2025].

Germain, C., Netten, J. 2005. « Place et rôle de l’oral dans l’enseignement/apprentissage d’une L2 ». *Babylonia*, 2(05), p. 7-10.

Geron, G., Billerey, B. 2020. « Le travail phonétique aujourd’hui dans les manuels de FLE pour adolescents et adultes : une modernité mesurée ? ». *Didactique de la phonétique du français : et maintenant ? Le Langage et l’Homme : Revue de didactique du français*, p. 157-175.

Glesne, C. 2013. *Nitel araştırmaya giriş* (3rd edition). [Becoming qualitative researchers]. Ankara : Anı Yayıncılık.

Guberina, P. 1971. *Introduction à la méthode verbo-tonale de correction phonétique*. Paris : Didier.

Gül, S. 2016. « Enseignement/apprentissage de la prononciation : le niveau suprasegmental », *Istanbul Journal of Innovation in Education*, 2(3-2), p. 31-44.

Hirschsprung, N., Tricot, T. 2018. *Cosmopolite 3 : Méthode de Français B1*. Paris: Hachette.

Hu, Y., Uno, S. 2005. « Effectiveness of a new teaching method based on the verbo-tonal method for Japanese beginners learning of Chinese voice tones ». *Japanese Journal of Educational Psychology*, 53(4), p. 541-550.

Intravaia, P. 2005. La formation verbo-tonale des professeurs de langue. In : G. Barbé & J. Coutillon (Eds.). *Apprentissage d’une langue étrangère/seconde*. Vol. 4. De Boeck Supérieur, p. 139-169.

- Intravaia, P. 2016. « Technè » verbo-tonale et nouvelles technologies informatiques : deux approches compatibles ? » [En ligne] : <https://urls.fr/qYHS3W> [consulté le 15 décembre 2024].
- Kosmas, P., Zaphiris, P. 2020. « Words in action: investigating students' language acquisition and emotional performance through embodied learning ». *Innovation in language learning and teaching*, 14(4), p. 317-332. [En ligne] : Doi:10.1080/17501229.2019.1607355 [consulté le 20 décembre 2024].
- Kushch, O., Igualada, A., Prieto, P. 2018. "Gestural and prosodic prominence favor second language novel word acquisition". *Language and Cognitive Processes*, 33(8). [En ligne] : <https://doi.org/10.1080/23273798.2018.1435894> [consulté le 20 novembre 2024].
- Ludovic, K. 2010. « Phonetic correction in class with verbo-tonal method ». *Studies in Language and Literature* 30(1), p. 35-56. [En ligne] : <https://core.ac.uk/download/pdf/230512082.pdf> [consulté le 10 janvier 2025].
- Miras, G. 2013. « Enseigner / apprendre la prononciation autrement : une approche psychosociale musique-parole ». *Recherches en didactique des langues et des cultures*, n° 10. [En ligne] : <http://journals.openedition.org/rdlc/1508> [consulté le 22 février 2025].
- Patton, M. Q. 2018. Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri (2nd ed.). Ankara: Pegem.
- Payet, A. 2010. *Activités théâtrales en classe de langue*. Paris : CLE International.
- Rançon, J. 2018. « La méthode verbo-tonale. Quel intérêt pour l'école d'aujourd'hui ? ». *Les Langues Modernes*. [En ligne] : <https://hal.science/hal-01917530/> [consulté le 22 février 2025].
- Reiser, J., A. Garing, and M. Young. 1994. « Imagery, action and young children's spatialorientation: It's not being there that counts, it's what one has in mind ». *Child Development*, n° 65(5), p. 1262-78. [En ligne] : doi: 10.1111/j.1467-8624.1994.tb00816.x [consulté le 22 février 2025].
- Rivenc, P. 2004. La méthode verbo-tonale et la problématique SGAV. In : *Linguistique de la parole et apprentissage des langues : questions autour de la méthode verbo-tonale de P. Guberina* (éd. M. Berré). Actes de la Journée d'études organisée par la SIHFLES Université de Mons-Hainaut.
- Teaman, B. D., Acton, W. R. 2013. Haptic (movement and touch for better) pronunciation. In N. Sonda & A. Krause (Eds.), JALT2012 Conference Proceedings. Tokyo: JALT. [En ligne] : <https://jalt-publications.org/sites/default/files/pdf-article/jalt2012-042.pdf> [consulté le 12 janvier 2025].
- Tekin-İftar, E. 2012. *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek denekli araştırmalar*. Ankara : Anı Yayıncılık.
- Troubetzkoy, N. S. 1970. *Principes de phonologie*. Paris : Klincksieck.
- Varlık, M. 2022. *La didactique de la prononciation dans la formation des professeurs de français en Turquie*. Thèse de doctorat non publiée, University of Marmara, Türkiye.
- Yang, Y., Wannaruk, A., Lian, A. P. 2017. « Improving the English-speaking skills of Chinese primary EFL learners with a verbotonal approach ». *Rangsit Journal of Arts and Sciences*, 7(2), p. 141-156.

Sitographie

Phonétique Corrective en FLE : Méthode Verbo-Tonale : https://mvt-uoh.univ-tlse2.fr/Intro_seq1_2_3_4.html

Au Son du FLE : <https://www.verbotonale-phonetique.com>

Fonetix : <https://www.fonetix.fr>

Annexe A. Tâche Orale

Consigne : Lisez une fois le texte silencieusement et après lisez-le à voix haute (Read the text silently once and then read it aloud).

Texte

« Ici, j'ai appris à apprécier la beauté du monde qui nous entoure. Mais ce pays et surtout ses habitants m'ont enseigné à garder mes yeux d'enfant et mon émerveillement quotidien. [...]

J'aime me balader dans les rues de Kyoto, apprécier les traditions présentes à chaque coin de rue, mais également admirer ce que la nature a de plus beau au fil des saisons. Kyoto est magique, cette ville a le pouvoir de vous transporter dans des temps lointains.

Cette photo que j'ai choisie le prouve. J'habite tout près de cet endroit, qui chaque jour est bondé de touristes qui souhaitent découvrir les charmes de l'ancienne capitale impériale. Mais le soleil couché, Kyoto est à moi, rien qu'à moi, je passe et repasse dans ces ruelles silencieuses et sombres. [...] »

Source : *Cosmopolite 3* (Hirschsprung & Tricot, 2018) Hachette.

Annexe B. Grille d'évaluation pour la lecture oralisée

Phrase 1. Ici, j'ai appris à apprécier la beauté du monde qui nous entoure.		Les explications
L'accentuation / segmentation des groupes rythmiques (2,5: l'accent est bien placé, il peut séparer correctement les groupes rythmiques)	/ 2,5	
Les enchaînements et les liaisons (2,5: il respecte les liaisons et les enchaînements, l'articulation est bien).	/ 2,5	
Les pauses (2,5 : il n'y a pas de pauses silencieuses /vides)	/ 2,5	
Le débit (2,5 : il peut lire ni trop vite, ni trop lentement)	/ 2,5	
L'intonation (2,5: il transmet la mode de la phrase et les émotions ressenties: joie, colère, étonnement, etc.)	/ 2,5	
La Prononciation des sons (2,5: il prononce correctement les voyelles et les consonnes)	/ 2,5	
Total:		



© *Synergies Europe*, Revue du GERFLINT, n° 20, Année 2025.
ARK : <https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb42696564q>
Bibliothèque nationale de France - Décembre 2025.

Éléments sous droits d'auteur.
www.gerflint.fr
<https://gerflint.fr/synergies-europe>





Pratiquer les textes dramatiques contemporains avec des étudiants de français langue étrangère : une clé pour s'ouvrir aux particularités de la syntaxe de l'oral ?

Daniil Moskovchenko

Doctorant, Université de Mons, Belgique /
Université Polytechnique Hauts-de-France, France
daniil.moskovchenko@umons.ac.be
<https://orcid.org/0009-0001-5495-6927>

Reçu le 20-10-2025 / Évalué le 15-11-2025 / Accepté le 01-12-2025

Résumé

Cet article vise à aborder la question du potentiel éducatif des œuvres théâtrales contemporaines ainsi que la méthodologie possible de leur exploitation dans l'enseignement-apprentissage du Français langue étrangère (FLE). L'hypothèse avancée est que le théâtre, en tant que genre littéraire, constitue une source riche en dialogues, accoutumant les apprenants à l'usage actif de constructions typiques de la langue orale : les clivées (c'est Matt qui décide), les tournures présentatives (il y a ceux qui partent), la dislocation (la pizza, ils en mangent beaucoup), etc. Plus concrètement, l'analyse ci-dessous s'intéresse à l'aspect singulier de l'assimilation des structures du français oral que permettent les textes théâtraux contemporains. Comme le montrent les résultats d'une expérimentation menée auprès d'étudiants apprenant le FLE, l'approche théâtrale s'avère efficace. Elle constitue un moyen pertinent de se familiariser avec ces structures syntaxiques parlées de manière à la fois ludique et active.

Mots-clés : FLE, enseignement supérieur, théâtre, syntaxe de l'oral, œuvres littéraires francophones contemporaines

**Practicing contemporary dramatic texts with FLE students :
a key to opening up to the particularities of spoken syntax ?**

Abstract

This article aims to address the question of the educational potential of contemporary theatrical works, as well as the possible methodology for using them in the teaching and learning of French as a foreign language (FFL). The hypothesis put forward is that theatre, as a literary genre, provides a rich source of dialogue that familiarizes learners with the active use of structures typical of spoken language : cleft sentences (c'est Matt qui décide), presentative constructions (il y a ceux qui partent), dislocation (la pizza, ils en mangent beaucoup), etc. More concretely, the analysis below focuses on the distinctive aspect of how learners assimilate the structures of spoken French through contemporary theatrical texts. As shown by the results of an experiment conducted with students learning FFL, the theatrical approach proves to be effective. It offers a relevant way of

becoming familiar with these spoken syntactic structures in a manner that is both playful and participatory.

Keywords: French as a foreign language, higher education, theatre, spoken syntax, contemporary French-language literary works

Introduction

L'examen, c'est déjà cette semaine... mais ce qu'ils préfèrent, c'est faire la fête ! C'est seulement moi qui étudie, hein ? Voilà quelques tournures typiques de la syntaxe du français oral courant. Tous les francophones natifs y recourent constamment. Est-il possible d'amener des apprenants de français langue étrangère à employer, eux aussi, spontanément à l'oral des expressions de ce type ?

Nous pensons que l'une des pratiques particulièrement propices pour développer cette aptitude, dans l'acquisition d'une langue étrangère, est la préparation d'une représentation d'un texte dramatique contemporain. La manière singulière d'intégrer les structures du français oral qu'apportent les textes théâtraux contemporains constitue un moyen de familiariser les apprenants avec des modes d'expression actuels. Par ailleurs, la mise en scène d'œuvres dramatiques permet aux apprenants d'explorer la langue étrangère de manière efficace et moins traditionnelle grâce à ses nombreux avantages que nous abordons dans la première partie de cet article. Soulignons pour l'instant l'un des avantages didactiques majeurs du théâtre : sa capacité à placer les étudiants au cœur de situations de communication censées refléter des conversations « naturelles » sur le plan langagier. Il s'agit de situations, comme le relevait Guberina (cité dans Rivenc, 2005 : 44), intégrant l'ensemble des composantes psychologiques, sociales, institutionnelles et kinésiques qui conditionnent la production et la réception des échanges communicationnels.

Sans pour autant que cela ne constitue une approche révolutionnaire – le théâtre pour l'apprentissage des langues est une pratique ancienne, remontant à l'Antiquité (Rollinat-Levasseur, 2013 : 32). Au XX^e siècle, Guberina, qui comptait parmi les linguistes et enseignants les plus innovateurs, invitait à dépasser les principes traditionnels de l'enseignement des langues et à accorder une importance particulière à

l'intonation et à la gestualité — au corps — qui, selon lui, se trouve « à la base de toute la structuration de la parole » (Guberina, 1976, cité dans Billières, 2005 : 76). Cependant aujourd'hui les activités théâtrales sont pratiquées le plus souvent sans réel objectif d'apprentissage, étant dotée d'un rôle plutôt divertissant. De plus, quant à l'utilisation du théâtre en vue d'acquérir des compétences linguistiques particulières, les recherches existantes n'envisagent que très peu l'aspect syntaxique.

D'un point de vue plus global, au niveau des institutions mondiales, l'intégration des arts dans l'éducation est encouragée par l'UNESCO (2006 : 7) depuis presque 20 ans, dans sa *Feuille de route de l'éducation artistique* : « l'éducation artistique est un moyen de favoriser la sensibilisation à la culture », mais le fait est que « des aspects matériels et immatériels des cultures tombent dans l'oubli car ils ne sont pas valorisés dans le système éducatif » (*ibid.* : 6). Il semble cependant qu'il serait possible de remédier à cette situation en intégrant l'éducation artistique dans l'enseignement des langues, d'autant plus que cette intégration est pratiquée avec succès par certains chercheurs contemporains¹. Plus précisément, il faudrait percevoir les arts comme une approche reliant les dimensions artistiques et culturelles, avec le contenu du programme scolaire (*ibid.* : 8). Comme précisé dans cette *Feuille de route*, « l'approche dite des Arts dans l'éducation, utilise les arts comme support d'enseignement des matières générales du programme et comme moyen d'approfondir la compréhension de ces dernières ; par exemple, en introduisant le théâtre comme méthode d'enseignement des langues » (*ibid.* : 8).

Par rapport à ces objectifs et à cette situation, quelles questions et perspectives peuvent être interrogées ? Dans cet article, nous voudrions tout d'abord mettre en évidence des points forts de certaines activités théâtrales en contexte de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères et puis montrer que le travail avec des textes dramatiques

¹ Par exemple, voir à ce propos : Caron, E. 2022. « Interagir avec les arts de la scène contemporains : une école du spectateur en français langue étrangère ». *Synergies Europe*, n° 17, p. 155-166. https://gerflint.fr/images/revues/Europe/Europe_17/caron.pdf
Rodriguez, C. 2025. « Le Théâtre Pupitre : une approche artistique et innovante pour l'enseignement-apprentissage du français à l'université ». *Synergies Espagne*, n° 18, p. 361-376. https://gerflint.fr/images/revues/Espagne/Espagne18/quentin_rodriguez.pdf

authentiques est propice pour l'acquisition de la syntaxe orale contemporaine. Les pièces de théâtre modernes contiennent en effet un nombre impressionnant de structures syntaxiques qui sont propres au français parlé d'aujourd'hui. Selon nous, la dramatisation théâtrale constitue un moyen prometteur et efficace pour amener les apprenants à se familiariser avec ces constructions utiles pour l'interaction sociale réussie. Afin d'accompagner ces réflexions théoriques, nous présenterons les résultats d'un projet théâtral, mené à l'Université de Mons en mars 2024, pendant lequel nous avons pu mettre en œuvre un travail avec une pièce de théâtre, *Times square* (2021), de Clément Koch, proposée aux étudiants non-francophones (stagiaires et étudiants de programmes d'échanges « Erasmus », de niveaux B1-B2). Cette activité s'est déroulée en plusieurs étapes pendant quatre semaines, à partir de la phase préparatoire qui consistait à choisir l'œuvre dramatique jouée, jusqu'à une représentation finale devant des étudiants non-francophones qui n'avaient pas pris part au projet.

1. Les avantages du théâtre pour l'enseignement-apprentissage des langues

Actuellement l'apprentissage des langues étrangères par les pratiques théâtrales devient de plus en plus répandu. Ainsi, l'approche théâtrale est susceptible de favoriser l'acquisition de langues au travers de l'imitation quasi réaliste des situations de communications naturelles et spontanées. À notre sens, il s'agit là de la possibilité de « vivre » et de « ressentir » la langue, tout en jouant et, comme le note Atienza, en expérimentant un « réaménagement de la structure psychique » (Atienza, 2003 : 318), lors de l'immersion dans « le monde » d'un personnage. Par « vivre » et « ressentir », nous comprenons la participation proactive des apprenants dans l'enseignement, lorsqu'ils ont l'occasion de s'inclure dans la langue parlée de manière ludique, verbale ainsi que non verbale, et émotionnellement riche. Comme le notait Guberina (1960, cité dans Billières, 2005 : 76), la langue, en tant que moyen d'expression et de communication, mobilise toutes les ressources de l'être humain : attitudes, gestes, mimiques, intonations et rythmes du dialogue parlé. Guberina

voulait que l'élève oublie, pour un moment, « le rôle qu'il joue, depuis son enfance, avec des partenaires de sa propre nationalité et de sa propre langue », afin de découvrir « la manière d'être et de parler des français » (*ibid.*).

Cette idée n'a rien perdu de son actualité aujourd'hui et a été développée : selon Sofia (2017 : 2), spécialiste des liens entre théâtre et neurosciences, « le corps tout entier joue un rôle central dans les processus perceptifs ». Il remarque que lorsque « on se souvient d'un événement, on active les mêmes processus sensorimoteurs qu'on a utilisés lors de la perception de l'évènement », parce que la mémoire et la perception ont les mêmes réseaux neuronaux (*ibid.* : 3). Par exemple, la compréhension du verbe *attraper* nécessiterait l'activation des éléments cérébraux « responsable de l'action d'attraper » (*ibid.* : 6). En ce qui concerne le théâtre, Sofia fait référence à une expérimentation (sans précisions sur le public visé en particulier ni sur les circonstances spécifiques) réalisée en 2011 à l'université La Sapienza de Rome, qui a montré que « l'activation du mécanisme de langage incarné des acteurs était sensiblement plus rapide que celui des non-acteurs » (*ibid.* : 6). Il en résulte que les activités théâtrales, par rapport aux cours classiques, comprennent un travail du corps, qui accompagne la parole.

Pour ce qui concerne plus précisément le FLE, Godard (2015 : 82) suggère, en évoquant la formation littéraire, de réfléchir à des activités possibles pour enrichir la lecture – ce qui « peut se faire dans une perspective actionnelle sous la forme d'un projet coopératif » et artistique, y compris la représentation publique d'une pièce. Elle rappelle que le développement d'« une attitude interprétative », possible avec des textes littéraires, nous renvoie aux objectifs communicatifs, qui prescrivent de « mettre la maîtrise linguistique au service de la capacité à communiquer avec autrui dans un cadre pluriculturel » (*ibid.* : 89).

Par ailleurs, selon E.-M. Rollinat-Levasseur, les jeux de rôles proposés dans les méthodes de FLE visent « le réemploi de tournures nouvellement enseignées » qui se réduisent « à la production de situations stéréotypées avec des échanges dialogiques fonctionnels », au travers d'une simple mémorisation de phrases (Rollinat-Levasseur, 2013 : 37). En revanche, les ateliers de théâtre non-formels invitent les participants à vivre « des

situations de communication authentiques » ce qui les conduit à réagir, à improviser et ainsi à apprendre à parler spontanément (*ibid.* : 38).

En outre, le théâtre qui prévoit des dialogues de fiction « reproduit et représente la parole », donne la possibilité, dans le cadre d'un échange verbal, d'engager les participants dans une action car « ce qui se joue au théâtre, c'est donc l'image que nous avons de la parole et de son fonctionnement » (Godard, Rollinat-Levasseur, 2005). Enfin, le théâtre stylise la parole authentique pour faire découvrir aux apprenants les traits les plus pertinents, qui peuvent servir de modèles pour la communication (*ibid.*).

Des conclusions semblables ont été proposées par des chercheurs en dehors de la francophonie. Par exemple, le théâtre est aussi un outil pédagogique très motivant et favorisant la compréhension et l'expression orales d'apprenants car il « contribue au développement des compétences langagières, culturelles et artistiques » (De Asís Palomo Ruano, 2017 : 115). En outre, Giebert (2014 : 141) note que les activités théâtrales donnent du sens aux structures langagières en permettant aux étudiants de découvrir la langue dans des situations concrètes. Les apprenants ne sont pas confrontés à une liste de phrases typiques pour une situation ou une autre, qu'ils doivent mémoriser pour un test, mais jouent, par exemple, une situation de rencontre.

À l'étape suivante, deux autres questions importantes se posent : quelle pièce jouer ? comment intéresser les apprenants à ce matériau ? Nous avons indiqué que les œuvres contemporaines nous semblent attractives et prometteuses tant en termes d'intrigues proches de la vie d'aujourd'hui et des intérêts des jeunes, qu'à l'égard du langage employé. C'est pourquoi nous partageons, quant au répertoire à privilégier, les réflexions du spécialiste des écritures théâtrales J.-P. Ryngaert. Selon lui, le théâtre français et européen contemporain possède d'un trait particulier important : ces œuvres font partie du registre d'un théâtre de la parole (Ryngaert, 2013 : 235). Par cette locution spécialisée, il entend le théâtre qui « propose un usage de la langue dans différents états, par exemple des formes conversationnelles » (*ibid.*). Il s'agit en pratique d'une évolution du dialogue dramatique traditionnel, qui prévoit une mise en cause de « l'usage académique de la langue » et invite « à réfléchir sur les contextes

d'énonciation et sur la fonction capitale de l'implicite » (*ibid.* : 236). Ces formes fictionnelles présentent un intérêt pour l'apprentissage du français, car elles s'accompagnent de contextes qui vont au-delà des usages habituels d'une langue (*ibid.* : 244). Ainsi, en admettant que les dramaturgies et les langues changent, Ryngaert se demande pourquoi le matériau utilisé pour des ateliers de théâtre se fonde toujours sur les œuvres d'Eugène Ionesco et de Jean Tardieu (*ibid.* : 235). Le répertoire théâtral contemporain offre un éventail riche de situations de paroles qui relèvent du français « tel qu'on le parle » [...] et, selon le spécialiste des dramaturgies contemporaines, cela pourrait devenir une bonne façon d'améliorer la production orale des non-francophones (*ibid.* : 236). Il note que « si la conversation est un art, elle est aussi une formidable école de mise en situation de parole » (*ibid.* : 238). Toutefois, les textes théâtraux que l'on retrouve souvent dans des méthodes de FLE se réduisent à un très petit nombre de productions d'auteurs, « voire à un seul comme s'il s'agissait d'exemplifier l'expression de « langue de Molière » (Woerly, 2015 : 141).

Bien que la perspective de travailler sur l'expression orale à l'aide d'un texte écrit « sans que l'apprenant produise lui-même des phrases » puisse sembler paradoxale, en réalité elle permet de réunir différentes compétences, via l'interaction de l'apprentissage de la langue avec « l'implication sensorielle de l'apprenant » (Rollinat-Levasseur, 2015 : 233). Ainsi les apprenants enrichissent leurs connaissances linguistiques et culturelles, car ils s'inspirent du texte interprété, « en mémorisant des tournures lexicales et syntaxiques en contexte, associées à une représentation sémantique, à une idée, à du sens » (*ibid.*).

Parmi tous les aspects des pratiques théâtrales en classe de FLE, nous nous intéressons à l'influence des activités théâtrales sur l'aptitude des apprenants à mieux assimiler la syntaxe de l'oral du français contemporain. Il s'agit tout particulièrement du potentiel didactique des pièces de théâtre pour l'apprentissage de tournures syntaxiques très activement utilisées à l'oral par les locuteurs natifs. Pour cette raison, la pièce qu'il fallait choisir, pour une expérimentation pratique, devait relever du français parlé de nos jours de manière générale et, plus concrètement, contenir les constructions syntaxiques nécessaires. En suivant les recommandations de J.-P. Ryngaert, et en tenant compte de nos objectifs et de l'intérêt des apprenants, nous

avons sélectionné le texte *Times Square* (2021) de Cl. Koch. La pièce correspondait aux principes de choix établis et présentait en outre une variété de registres de langue grâce à des personnages de générations différentes.

2. La langue parlée contemporaine comme objet d'étude

Que comprend-on par la « langue parlée » ou orale ? Le statut de la langue orale en tant qu'objet d'étude a été longtemps défavorisé, pour deux raisons principales : la faible disponibilité des outils technologiques et les préjugés des chercheurs (Blanche-Benveniste, 2023 : 14). Bien que le premier problème se soit résolu avec l'invention des magnétophones, l'autre défi, le facteur humain, a continué à exister. Il s'agissait en particulier du préjugé courant selon lequel les méthodes existantes de l'exploration du langage ne convenaient pas à la langue orale à cause de ses irrégularités (*ibid.* : 14). Pourtant, Charles Bally (1913) a été l'un des premiers à considérer la langue orale comme une partie non négligeable de la langue. Le langage, écrivait-il, « traverse le social, revalorisant l'oral comme vecteur de l'affectivité et de la subjectivité » (cité par C. Weber, 2020 : 4). Bally « étudie la langue sans jugement et considère qu'il faut plutôt établir un lien entre écrit et oral plutôt qu'une rupture » (*ibid.*). Detey, également, ne considère pas l'oral comme « une manifestation imparfaite de l'écrit » (Detey, 2017 : 6). Au contraire, avance-t-il, « l'oral est ontogénétiquement et phylogénétiquement premier, naturel [...] » (*ibid.*).

Néanmoins, la question de ce qu'on comprend exactement par la *langue orale* est toujours d'une grande actualité et on constate que « l'absence ou l'insuffisance de repères normatifs pose problème dès qu'il s'agit de l'enseignement de l'oral » (Weber, 2013 : 23). En parlant plus concrètement, on admet l'incapacité de l'approche communicative de faire face à tous les problèmes qui concernent les interactions orales (*ibid.* : 47).

En outre, même si nous nous concentrons sur l'aspect syntaxique du français parlé, il faut tenir compte de l'existence, si on parle de la langue orale en général, de différents axes de variation évoqués par Gadet (2007) et Laks (2016) : diatopique (géographique), diachronique (temporelle), diaphasique (stylistique), diastratique (sociale) (cité par Detey, 2017 : 6).

Selon Detey, « on ne peut traiter de « la variation » en général : il faut spécifier le type de variation et le niveau auquel on l'examine si l'on souhaite pouvoir en évaluer l'impact potentiel en didactique » (*ibid.*). Dans notre cas nous pensons nécessaire et possible de délimiter nettement l'aspect diachronique en nous limitant aux œuvres dramatiques écrites entre 1990 et 2024 avec une préférence donnée aux plus récentes. Pour ce qui concerne les dimensions diatopiques et diastratiques ? Eh bien les régionalismes, ainsi que les styles langagiers et les statuts sociaux des personnages rendent, selon nous, le texte dramatique d'autant plus pertinent pour l'apprentissage qu'ils sont plus variés.

Dans cette perspective, les textes de théâtre contemporains qui seraient riches en constructions relevant de la syntaxe de l'oral du français moderne stimuleraient l'acquisition de l'aisance lors de la communication orale spontanée. Deux questions se posent encore, à présent, pour avancer dans l'exploration de cette piste : que comprend-on exactement par « syntaxe de l'oral contemporain » ? de quels critères devons-nous tenir compte, lors de la sélection des œuvres théâtrales pertinentes, à l'égard de l'apprentissage de cette syntaxe en classe de FLE ?

3. Structures syntaxiques types du français oral

Pour cette partie, nous nous appuyons largement sur deux ouvrages majeurs dans le domaine de la linguistique du français. À partir de *Approches de la langue parlée en français* de Cl. Blanche- Benveniste (2023) et de *La grande grammaire du français* (sous la direction d'A. Abeillé et de D. Godard, avec un chapitre de F. Gadet et P. Cappeau consacré à la langue orale) (2021), nous avons dégagé quelques catégories de structures syntaxiques propres à la langue orale d'aujourd'hui.

3.1. La dislocation

Elle sert à introduire un objet dont on va parler et permet de contraster l'élément initial avec d'autres (Gadet, Cappeau, 2021 : 118). Les éléments disloqués sont repris à l'aide d'un pronom : *Mon frère, je ne le vois jamais*. D'habitude, le syntagme souligné (disloqué à gauche ou à droite) est un sujet nominal défini (pronominal ou non) qui peut avoir plusieurs rôles dans

l'énoncé : le sujet, l'objet direct ou indirect, ou le complément circonstanciel (Tellier et Valois, 2006). En outre, assez souvent les dislocations s'emploient conjointement avec les pronoms démonstratifs *cela* ou *ça* (*ibid.*).

3.2. Les constructions présentatives (*il y a + sujet + qui + verbe*)

Ces tournures introduisent une personne dans le discours, et puis décrivent son contexte (Gadet et Cappeau, 2021 : 118). En outre, on peut noter qu'elles servent à attirer l'attention de l'interlocuteur au sujet de la phrase, introduite par *il y a* et lié à la suite de l'énoncé par *qui* : *Il y a des étudiants qui travaillent tout le temps ; y en a des qui bavardent sans arrêt.*

3.3. Les constructions clivées (*c'est + nom + que + sujet et prédicat*)

Elles se caractérisent par « un élément de la construction verbale, qui est séparé et distingué du reste de sa construction » (Blanche-Benveniste, 2023 : 190) et servent à mettre en relief une partie de la phrase qui est introduite par *c'est* : *C'est le directeur qui prend les décisions.* Parmi les éléments clivés, on observe le sujet (comme dans l'exemple précédent), le complément direct ou indirect (*C'est à mon frère qu'il faut la demander*), des compléments ajouts (*C'est depuis hier, que je veux te parler*).

4. Expérimentation²

En tenant compte des particularités de ces structures de la syntaxe de l'oral du français, il est clair que leur enseignement requiert des démarches spécifiques. C'est pourquoi nous mettons en place, dans notre pratique et pour nos recherches, des ateliers qui amènent les étudiants à travailler des textes théâtraux dont l'écriture témoigne en particulier de ces aspects du français oral. Afin de mieux comprendre les démarches menées au cours de l'expérimentation, nous allons décrire ce qui a été réalisé, étape par étape.

Premièrement, nous avons sélectionné deux pièces de théâtre parues entre 1990 et 2024, écrites par des auteurs francophones, et qui pourraient intéresser le public « jeunes adultes/adolescents ». Les pièces devaient aussi être particulièrement pertinentes au regard des traits particuliers de la syntaxe de l'oral. Nous avons choisi la pièce *La chanson de septembre*, du

² Nous remercions tous les participants à notre recherche.

dramaturge belge Serge Kribus, et la pièce *Times Square*, du dramaturge français Clément Koch. Après discussion et lecture d'extraits des œuvres avec les participants, c'est la deuxième pièce qui a été retenue. Cette œuvre contient un grand nombre de bons exemples de différentes catégories de constructions syntaxiques. En outre, le choix de ce matériau s'explique par l'intrigue qui a immédiatement intéressé les participants : le personnage principal est une jeune fille ordinaire de banlieue, à New York, qui rêve de devenir comédienne. Pour ce faire, elle souhaite prendre des cours auprès d'un vieil acteur au caractère dur, et qui n'a pas envie de travailler avec elle. L'ironie, la satire, le drame – tout est mélangé dans les dialogues de ce duo (sans parler de l'usage virtuose de la langue française contemporaine).

Étant donné qu'il y avait six participants, alors que les dialogues des séquences sélectionnées mettaient en scène les deux des personnages principaux, nous avons composé trois paires d'apprenants. Dans chaque paire, un participant interprétait le rôle de Sarah (la jeune fille), et l'autre celui de Matt (un acteur expérimenté). En raison du fait que la plupart des participants étaient des étudiantes, nous avons (dans deux groupes sur trois) remplacé le nom « Matt » par « Ann ».

Ensuite, nous avons dégagé trois séquences relativement courtes (deux à trois pages), mais qui témoignent bien de la présence des tournures syntaxiques particulières évoquées ci-avant. Nous avons également accompagné la distribution des rôles, dans chacun des duos. Enfin, nous avons organisé quatre ateliers d'une heure, où les étudiantes et étudiants avaient la possibilité de présenter les résultats de leur travail les uns aux autres, ainsi qu'à moi-même. Finalement, les participants ont présenté leurs séquences théâtrales à un public (restreint aux étudiants de français langue étrangère qui n'avaient pas participé au projet) et ont répondu à un questionnaire.

Avant de poursuivre la description des ateliers et de commenter les réponses et avis des participants par rapport à cette expérience, nous voudrions souligner à quel point le texte interprété était riche en éléments syntaxiques parlés. Voici donc quelques répliques, tirées de la pièce *Times square* (Koch, 2021) :

La dislocation

« Le nom d'un comédien, c'est quand même vachement important ».

« Jennifer Lawrence, elle serait jamais devenue Jennifer Lawrence si elle s'était appelée Sarah Bump ».

« L'audition, c'est dans dix jours ».

Les clivées

« C'est un cours magistral que je viens de vous offrir ».

« C'est pas vous qui m'avez dit que ça faisait partie du boulot ? ».

« C'est de moi, que j'ai peur ».

Les constructions présentatives

« Y a des gens qui arrêtent de boire, vous savez ».

« Y en a qui se battraient pour être à votre place ».

Comment se sont déroulés, plus précisément, les quatre ateliers (répétitions) d'une durée d'une heure, qui ont eu lieu au cours du projet ? À la première « répétition », avant laquelle les participants avaient été amenés à choisir leur séquence et à se familiariser avec leurs répliques, ils ont lu les dialogues en binôme, plusieurs fois. Je leur ai alors donné quelques recommandations d'ordre phonétique et prosodique. Bien que ces aspects de langue n'aient pas été prioritaires au vu des visées de l'expérimentation, ils étaient importants pour une représentation réussie.

Aux deuxième et troisième répétitions, la majorité des participants connaissaient déjà leurs répliques par cœur, et ils ont eu la possibilité de se concentrer sur le jeu et la « mise en scène ». Le texte faisait alors partie du « vocabulaire » des étudiants, imprégnés de l'atmosphère et de l'intrigue de la pièce. Nous avons constaté ainsi que la bonne maîtrise du texte a permis aux apprenants de ne plus éprouver autant de gêne que lors de la première rencontre, et de se sentir plus à l'aise avec leur rôle. Au cours de ces deux répétitions, les participants se sont rapprochés, réunis par un but commun, et ont commencé à s'investir dans la réussite du projet : ils travaillaient leurs personnages, en essayant de les « comprendre » et de trouver les intonations les plus adéquates. Nous avons observé également

l'augmentation de la vitesse de parole, lors de l'usage des tournures syntaxiques en question, au fur et à mesure de la familiarisation avec les répliques. Cette expérience artistique a, à notre avis, favorisé une assimilation plus avancée des structures syntaxiques utilisées dans les répliques.

La quatrième séance se composait d'une répétition générale, utile pour parfaire des points liés aux dimensions pratiques – par rapport aux actions, aux déplacements et au rythme de parole et de mouvement. Elle a été immédiatement suivie de la présentation des séquences au public.

Pour résumer, nous remarquons que grâce à la théâtralisation, les expressions syntaxiques évoquées, apprises par les participants, ont été ensuite restituées dans le contexte concret de leur usage par des locuteurs natifs, bien que ceux-ci soient bien sûr fictionnels. Cependant, il ne s'agissait pas de lecture de dialogues ou d'un apprentissage « machinal » (comme c'est parfois le cas lors du travail avec des dialogues, dans des méthodes de FLE) ; les répliques ont été interprétées et vécues « dans la peau » des personnages de l'intrigue, par des apprenants qui se sont rapprochés de ces « personnes », de leurs manières de penser et de parler. L'immersion proactive dans les situations de communication propres aux locuteurs natifs, a instillé, nous espérons, une voie pour l'émergence de l'inconscient qui, comme le mentionne Atienza Merino, est inséparable de la connaissance (Atienza Merino, 2003 : 1).

Quant à l'évaluation des résultats de cette expérience, nous avons soumis aux participants un questionnaire portant sur leur ressenti et sur l'auto-évaluation. Comme c'était la toute première expérimentation de ce type que nous avons réalisée, nous n'avons pas appliqué de dispositif d'évaluation au format « test avec des notes, points, etc. ». Notre objectif était plutôt d'examiner la manière dont cette expérience influencerait les avis des participants vis-à-vis du théâtre en classe de FLE, et par rapport à son utilité pour l'apprentissage d'une langue en général. C'est-à-dire que nous voulions observer si le travail avec un matériau littéraire authentique en vue d'une représentation suscite des sentiments positifs chez les étudiants.

Comme le montrent les réponses à la première question, le projet s'est révélé pertinent pour les participants tant du point de vue de

l'apprentissage du français de manière générale, que de l'exploration de la langue orale :

Question 1

Vous avez trouvé la participation au projet théâtral :

- Pertinente et justifiée pour l'apprentissage du français (40 %)*
- Utile à l'égard de la découverte du discours oral contemporain (40 %)*
- Intéressante du point de vue de l'expérience théâtrale (20 %)*

Ensuite, nous avons demandé aux étudiants si le projet leur avait permis d'apprendre de nouvelles structures syntaxiques ou plutôt d'observer les tournures qu'ils connaissaient déjà. Selon les réponses, les deux options ont été mentionnées : certains participants ont profité du travail avec la pièce pour apprendre de nouvelles constructions ; d'autres pour en apprendre et en observer. Il n'est pas exclu que deux participants aient choisi les deux variantes, étant donné que la proportion obtenue est de 50/50 % :

Question 2

La participation à ce projet vous a permis (les deux variantes sont possibles) :

- D'observer l'usage des structures syntaxiques que vous connaissiez déjà (50 %)*
- D'apprendre des structures syntaxiques que vous ne connaissiez pas avant (50 %)*

Il est également important de souligner que l'ensemble des participants se sentent en mesure de réemployer certaines des structures étudiées à l'oral :

Question 3

Vous sentez-vous capable de pouvoir réemployer à l'oral certaines de ces structures apprises, au cours d'une situation de communication ?

- plutôt oui (100 %)*
- plutôt non (0 %)*

Outre les questions présentées ci-dessus, nous souhaitons laisser les étudiants s'exprimer de façon libre, pour en apprendre davantage sur leur attitude par rapport à la pertinence de ce mode de travail.

Les commentaires les plus éclairants montrent par ailleurs que l'expérience a été perçue comme bénéfique pour leur apprentissage.

Question 4

Est-ce que vous conseilleriez à un étudiant qui viendrait l'année prochaine à Mons pour perfectionner son français de participer à un projet de jeu théâtral, comme celui auquel vous avez participé ? Indiquez « oui » ou « non », et expliquez la raison principale.

– oui (100 %)

– non (0 %)

Réponses

- « oui, j'ai retenu certains mots et phrases que je n'utilisais pas du tout avant et que j'en utilise tous les jours maintenant » ;
- « oui, c'était trop intéressant de "être" francophone en plus de un manière. Ne seulement comme parlante mais aussi dans le champ qu'on désire, comme le théâtre, ce que je faisais en Espagne ».
- « oui, ça ne peut faire de tort ».
- « oui, à mon avis c'est une manière intéressante et amusante d'améliorer ton niveau oral du français ».

Nous trouvons, par exemple, très marquant le commentaire suivant : « J'ai retenu certains mots et phrases que je n'utilisais pas du tout avant et que j'utilise tous les jours maintenant ». Ce témoignage montre que le fait de se plonger dans la création théâtrale à partir d'une œuvre dramatique a permis à cet apprenant d'enrichir sa « boîte à outils » orale si efficacement qu'il fait déjà l'usage des expressions travaillées. Le commentaire suivant nous enthousiasme également, parce que le participant qui l'a laissé a apprécié « être francophone », c'est-à-dire d'expérimenter le théâtre en tant que moyen permettant de se rapprocher de la langue des « vrais » francophones en confirmant ainsi notre choix de la manière d'aborder le langage familier contemporain.

Conclusion

Nous pouvons conclure, en dialogue avec les autres publications concernant l'enseignement du FLE par les pratiques théâtrales, que les

pièces de théâtre contemporaines semblent, du point de vue didactique, être plus adaptées que des dialogues créés spécifiquement à des fins d'apprentissage, du point de vue du franchissement de la barrière entre contact avec l'écrit et développement de la production orale spontanée des apprenants. Les œuvres théâtrales contemporaines constituent un support particulièrement pertinent pour offrir aux apprenants l'occasion de s'immerger dans la langue orale spontanée, grâce à leurs intrigues vivifiantes, qui donnent l'opportunité d'interpréter des dialogues en y investissant sa compréhension, ses affects et son vécu personnels.

Pour finir, pourquoi recourir aux pratiques théâtrales lors de l'enseignement-apprentissage du FLE ? Il s'agit d'accroître l'intérêt des apprenants vis-à-vis des variations syntaxiques du français, et de leur permettre de s'engager davantage dans le cours, par l'acquisition de ces tournures typiques de l'oral. Cela devient possible grâce au *ressenti* de cette syntaxe particulière, dans le contexte de son emploi au travers du jeu théâtral. Par le terme abstrait de « ressenti », nous entendons l'implication émotionnelle volontaire d'apprenants dans la création, dans le désir d'interpréter le plus vraisemblablement possible leurs personnages, pour ainsi acquérir les modes d'expression répandus parmi les « locuteurs natifs » qui se trouvent à la source des personnages.

Bibliographie

- Cappeau, P., Gadet, F. 2021. Quelques constructions fréquentes à l'oral. In : *La Grande Grammaire du français. Première édition*. Arles : Actes Sud, p. 117-119.
- Aden, J. 2015. Théâtre et didactique des langues. In : *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*. Montréal : Éditions des archives contemporaines, p. 422-437.
- Atienza, J.-L. 2003. « L'émergence de l'inconscient dans l'appropriation des langues étrangères ». *Études de linguistique appliquée*, n° 131, p. 305-328.
- Billières, M. 2005. Les pratiques du verbo-tonal – Retour aux sources. In : *Linguistique de la parole et apprentissage des langues : questions autour de la méthode verbo-tonale de P. Guberina*. Mons : Éditions du CIPA, p. 67-88.
- Blanche-Benveniste, C. 2023. *Approches de la langue parlée en français*. Paris : Ophrys.
- De Asís Palomo Ruano, F. 2017. « Le théâtre francophone et la transmission de la composante culturelle en didactique des langues ». *Synergies Espagne*, n° 10, p. 105-117. [En ligne] : <https://gerflint.fr/Base/Espagne10/palomo.pdf> [consulté le 13 mai 2025].

- Detey, S. 2017. La variation dans l'enseignement du français parlé en FLE : des recherches linguistiques sur la francophonie aux questionnements didactiques sur l'authenticité. In : *Échanges culturels aujourd'hui : langue et littérature*. New Taipei City : Tamkang University Press, p. 93-114.
- UNESCO. 2006. *Feuille de route de l'éducation artistique*. [En ligne] : https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000384200_fre/PDF/384200fre.pdf.multi [consulté le 13 mai 2025].
- Giebert, S. 2014. « Drama and theatre in teaching foreign languages for professional purposes ». *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Apliut*, n° 33 (1), p. 138-150.
- Godard, A. 2015. Enjeux de la formation littéraire aujourd'hui. In : *La littérature dans l'enseignement du FLE*. Paris : Didier, p. 13-90.
- Godard, A., Rollinat-Levasseur, E.-M. 2005. « Le dialogue théâtral, « miroir grossissant » des inter-actions verbales ». *Le Français dans le monde. Les Interactions en classe de langue*, numéro spécial, p. 122-132.
- Koch, C. 2021. *Times square*. Paris : Avant-scène théâtre.
- Rivenc, P. 2005. La méthode verbo-tonale et la problématique SGAV. In : *Linguistique de la parole et apprentissage des langues : questions autour de la méthode verbo-tonale de P. Guberina*. Mons : Éditions du CIPA, p. 43-54.
- Rollinat-Levasseur, E.-M. 2013. Pratiques théâtrales en FLE : du jeu de l'imitation et des représentations dans l'apprentissage. Dans : *Didactique du Français Langue étrangère par la pratique théâtrale*. Chambéry : Presses Universitaires de Savoie Mont-Blanc, Langages, p. 31-45.
- Rollinat-Levasseur, E.-M. 2015. La littérature en acte : voir, entendre, ressentir. In : *La littérature dans l'enseignement du FLE*. Paris : Didier. p. 220-264.
- Ryngaert, J.-P. 2013. Parler avec le répertoire dramatique contemporain ? ou Avoir un théâtre sur la langue. In : *Didactique du Français Langue étrangère par la pratique théâtrale*. Presses Universitaires de Savoie Mont-Blanc, Langages, p. 245-246.
- Sofia, G. 2017. « Mémoire phonique "incarnée" du théâtre. Prolégomènes d'une approche cognitive ». *Revue Sciences / Lettres*, n° 5. [En ligne] : <https://doi.org/10.4000/rsl.1052> [consulté le 11 avril 2025].
- Tellier, C., Valois, D. 2006. « Constructions méconnues du français ». Montréal : Presses de l'Université de Montréal. [En ligne] : <https://doi.org/10.4000/books.pum.10250> [consulté le 19 septembre 2025].
- Weber, C. 2020. « Oralité, littérature et didactique : quelles convergences disciplinaires ? ». *Corela*. [En ligne] : <https://doi.org/10.4000/corela.10207> [consulté le 29 janvier 2025].
- Weber, C. 2013. *Pour une didactique de l'oralité : enseigner le français tel qu'il est parlé*. Paris : Didier.
- Woerly, D. 2015. Discours et pratiques d'enseignement du FLE : état des lieux et perspectives. In : *La littérature dans l'enseignement du FLE*. Paris : Didier, p. 131-165.



© *Synergies Europe*, Revue du GERFLINT, n° 20, Année 2025.
ARK : <https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb42696564q>
Bibliothèque nationale de France - Décembre 2025.

Éléments sous droits d'auteur.
www.gerflint.fr
<https://gerflint.fr/synergies-europe>





La recherche de l'optimale corrective pour la création d'un laboratoire de langue en ligne

Laure Fesquet

Fonetix, France

laure@fonetix.fr

<https://orcid.org/0009-0000-1526-5907>

Sébastien Palusci

Fonetix, France

sebastien@fonetix.fr

<https://orcid.org/0009-0000-7895-3651>

Reçu le 15-10-2025 / Évalué le 10-11-2025 / Accepté le 01-12-2025

Résumé

Cet article examine dans quelle mesure la notion d'optimale corrective, formulée par Petar Guberina dans le cadre de la Méthode verbo-tonale d'intégration phonétique (MVT), peut servir de principe directeur pour la conception d'un laboratoire de langue en ligne destiné à l'entraînement autonome à la prononciation en français langue étrangère. À partir d'une démarche de praticiens s'appuyant sur la recherche et sur plusieurs années d'expérimentation de terrain, nous explicitons les choix pédagogiques et technologiques retenus pour proposer des activités visant à agir sur la perception de l'apprenant, en particulier sur les paramètres prosodiques, préalable au travail segmental. Nous montrons comment la recherche d'optimales correctives a guidé l'élaboration des énoncés, des tâches proposées et de l'interface, et comment ce cadre a également permis la création de parcours adaptés aux difficultés phonétiques propres à différentes langues maternelles. Enfin, l'article discute les perspectives de développement, notamment scientifiques.

Mots-clés : prononciation, méthode verbo-tonale, optimale corrective, prosodie, apprentissage en autonomie

Searching for the Corrective Optimum in the Design of an Online Language Laboratory

Abstract

This article examines how the notion of corrective optimum, formulated by Petar Guberina within the Verbo-tonal Method of phonetic integration (MVT), can serve as a guiding principle for the design of an online language laboratory dedicated to autonomous pronunciation training in French as a foreign language. Drawing on a practitioner-based approach informed by research and several years of classroom experimentation, we detail the pedagogical and technological decisions made to develop

activities that target learners' auditory perception, particularly prosodic parameters, as a prerequisite for segmental accuracy. We show how the search for corrective optima informed the selection of utterances, task design and interface, and how this framework supported the development of learning paths tailored to phonetic difficulties associated with different native languages. Finally, the article discusses future perspectives, including scientific developments.

Keywords: pronunciation, verbo-tonal method, corrective optimum, prosody, autonomous learning

Introduction

Pour qui s'intéresse au travail de la prononciation en langue étrangère, le nom de Petar Guberina, fondateur de la Méthode verbo-tonale d'intégration phonétique (désormais MVT), est généralement associé aux principes qui président à cette approche : travail sur la perception et non sur l'articulation d'une part, rôle central joué par la prosodie d'autre part.

Pourtant, à la relecture des articles dans lesquels il développe les différentes modalités de travail visant à l'amélioration de l'oral tant des déficients auditifs que des apprenants de langue étrangère, on perçoit très vite l'originalité de son approche, que l'on pourrait résumer ainsi : comprendre les mécanismes qui entraînent les difficultés de production orale et trouver l'aide, on parlerait aujourd'hui d'étayage, qui permettra de surmonter les difficultés de perception qui en sont la cause. Il semble d'ailleurs que P. Guberina considérait que c'était là son apport majeur : la notion d'optimale comme « recherche continue des moyens les plus adaptés afin de fournir [...] à l'apprenant les stimuli les plus efficaces et les plus susceptibles d'être intégrés » (Roberge, 2003 : 15). Partant d'un problème « de terrain », il convoque pour y répondre de nombreuses disciplines allant de la phonétique acoustique à la neuropsychologie, transformant en pratiques de classe et en outils (les SUVAG) les conclusions de ses recherches.

Ce même souci de recherche des optimales correctives du fondateur infuse, nous semble-t-il, dans les pratiques et réflexions de l'ensemble des verbo-tonalistes. Nous inscrivant de par nos études comme notre pratique dans ce courant, l'idée d'explicitier les choix des solutions pédagogiques dans la conception d'un « laboratoire de langue numérique » avec comme

grille de lecture cette notion d'optimale nous permettra de rendre visible l'héritage de Petar Guberina dans notre approche.

Après avoir présenté brièvement le contexte de création du laboratoire de langue virtuel, nous verrons les éléments directement issus des apports de la MVT, notamment pour la correction des sons. Nous présenterons ensuite des choix pédagogiques qui, s'ils pourront sembler s'éloigner des fondamentaux de la MVT répondent selon nous au même souci de fournir aux apprenants les stimuli optimaux pour compenser leurs difficultés de perception dans l'apprentissage du français langue étrangère.

1. Contexte d'émergence du laboratoire de langue Fonetix¹

1.1. L'aboutissement d'une démarche collective d'enseignants

Afin de comprendre ce qui nous a amenés à créer un espace d'entraînement autonome et l'objectif poursuivi, il convient de revenir sur nos parcours et sur les principes pédagogiques qui ont façonné notre manière d'aborder la prononciation.

Formés à la Méthode Verbo-Tonale à l'université Toulouse 2 par Michel Billières, nous avons par la suite eu l'opportunité de mener des ateliers bi-hebdomadaires de correction phonétique à l'Alliance Française de Toulouse, pendant de nombreuses années. Issue de la MVT, notre pratique de la remédiation phonétique est centrée sur la perception plutôt que sur un guidage des mouvements articulatoires en production.

Le désir d'améliorer l'étayage apporté aux apprenants, nos échanges fructueux et les réguliers retours vers la théorie (didactique, phonétique du français) ont débouché sur une prise de conscience croissante du rôle de la prosodie, non plus comme outil dont la manipulation des paramètres permet la correction d'éléments segmentaux, mais comme l'élément central d'une réelle amélioration des compétences orales.

Le rythme, particulièrement structurant tant en production qu'en compréhension, est notamment au cœur de notre pratique.

Tant que l'élève demeurera insensible au rythme parolier de la L2, tout autre travail phonétique est vain, notamment l'installation des segments

¹ <https://fonetix.org/>

vocaliques et consonantiques qui se fera sur un socle branlant sur lequel toute consolidation est pratiquement vouée à l'échec. (Billières, 2016).

Guberina (2003) insistait d'ailleurs sur l'importance d'une reproduction la plus fidèle possible du rythme et de l'intonation, plus facile selon lui à reproduire que les sons de parole car transmis par les fréquences basses, mais aussi condition d'une production correcte des sons de parole.

S'il jette les bases d'un travail spécifique sur la prosodie, incluant les mouvements corporels et les logatomes, éléments que nous avons repris à notre compte, c'est avant tout l'utilisation de la prosodie à des fins de correction segmentale qui reste la norme dans la pratique de la correction phonétique. Or, dans l'apprentissage des langues, le principe de crible s'étend aussi à la prosodie (Intravaia, 2005) : par exemple, l'accent de durée en fin de séquence rythmique propre au français est souvent mal perçu et reproduit par les apprenants (accent d'intensité, mauvaise position de la syllabe accentuée).

Nous avons ainsi imaginé et mis en place des activités permettant un travail de la prosodie, (Billières *et al.*, 2018) préalable à des activités de type MVT (travail de dialogues, jeux, etc.). Les retours tant des apprenants que des enseignants lors de classes d'observation nous poussent à croire en leur pertinence. Toutefois, quelle que soit la qualité des activités proposées, il manque un espace où l'apprenant puisse consolider ce qu'il a acquis en classe, répéter, comparer, valider, etc.

La création d'un « laboratoire de phonétique dématérialisé pour favoriser des apprentissages en autonomie » (Sauvage, 2019) nous semblait répondre à un besoin tant des apprenants que des enseignants et structures dispensant des cours de FLE. C'est donc en praticiens « éclairés » que nous avons tenté de relever le défi de la création d'une application web permettant aux apprenants de s'entraîner à la prononciation du français en dehors de la classe.

1.2. Technologie et pédagogie de la prononciation

Le déroulement d'une séance de remédiation phonétique selon la Méthode Verbo-Tonale peut être décrit comme une succession d'étapes circonscrivant les rôles respectifs de l'enseignant et de l'apprenant.

L'enseignant commence par proposer un modèle de production. L'apprenant répète, ce qui permet à l'enseignant d'identifier les erreurs segmentales et/ou suprasegmentales présentes dans la réalisation : voyelles déformées, contrastes consonantiques insuffisamment marqués, défauts d'accentuation, contour intonatif inadéquat, etc. À partir de ce repérage, l'enseignant établit un diagnostic et sélectionne les éléments à travailler en priorité. Il ajuste alors le retour en manipulant divers paramètres (amplitude, durée, rythme, intonation, gestes associés, contrastes perceptifs), afin d'optimiser les conditions de perception du son-cible. Une nouvelle phase de répétition permet d'évaluer les effets de cette manipulation du retour. L'enseignant vérifie ensuite si la production obtenue est satisfaisante. Si ce n'est pas le cas, le cycle d'ajustement et de répétition reprend, si la production atteint le niveau attendu, l'enseignant procède à la validation. Ce fonctionnement cyclique – modèle, répétition, diagnostic, manipulation du retour (*feedback*), nouvelle répétition, validation – constitue le cœur du travail verbo-tonal : un ajustement continu, guidé par l'écoute fine de l'enseignant et orienté vers une amélioration progressive de l'intelligibilité.

On conviendra aisément que demander à une solution numérique ne serait-ce que d'approcher une telle tâche relève de ce que l'on nomme aujourd'hui l'intelligence artificielle. Si nous avons eu vent d'études allant dans ce sens, force est de constater qu'à l'heure actuelle aucune solution n'a franchi le seuil des laboratoires de recherches. La tâche est, il est vrai, colossale.

De fait, si de nombreuses études ont permis de mieux cerner la manière d'améliorer l'entraînement perceptif des apprenants, la problématique centrale est à présent de pouvoir automatiquement évaluer - de manière formative - leur prononciation (en production), avec une architecture d'ingénierie pédagogique leur permettant de « progresser » (via le contenu, les modalités, les tâches et les interactions engagées) et de leur offrir, ainsi qu'aux enseignants, une ergonomie finement adaptée à leurs besoins. (Detey, 2020 : 31).

Développer une telle technologie dépasserait nos moyens techniques et financiers. Sans nier l'énorme intérêt de ces recherches, nous avons abordé le problème dans un sens inverse : comment tirer le meilleur parti de technologies simples et déjà existantes pour proposer aux apprenants et

aux enseignants un contenu dont l'élaboration constitue le cœur de notre métier. C'est donc bien conscients de notre incapacité à « recréer » l'équivalent d'une interaction avec un enseignant et afin de créer un espace d'entraînement en complément des cours que nous avons organisé le contenu, conçu les tâches et les interactions sur le laboratoire de langue. Deux précisions sont nécessaires pour expliciter l'approche retenue.

- Guberina souligne que l'on peut influencer la perception soit au moment de l'émission, soit au moment de la transmission de l'énoncé :

Pour prononcer correctement une émission donnée (un son, un mot, un groupe rythmique ou une phrase), il faut l'avoir correctement entendue. Pour obtenir une réception (audition) correcte, on peut, d'après le Système Verbo-tonal, intervenir dans l'émission même (différentes possibilités de l'articulation nuancée, choix des mots, choix de différents types d'intonation, etc.) ou bien au cours de la transmission (filtres acoustiques) » (Guberina, 2003 : 181).

Les différentes générations de Suvag agissaient sur la transmission grâce à des filtres acoustiques. À l'inverse, notre recherche de l'optimale correctrice passe par la création d'énoncés choisis pour leurs qualités phonétiques (position des sons dans la chaîne parlée, intonation, présence/absence de phénomènes tels qu'enchaînements, liaison, etc.), donc au niveau de l'émission.

- Cette orientation implique que le contexte d'énonciation — central chez Guberina — n'est pas pris en compte dans l'état actuel de développement de la plateforme : nous travaillons sur des énoncés isolés, choisis pour leurs caractéristiques acoustiques et prosodiques, permettant aux apprenants d'écouter, répéter et manipuler des unités calibrées pour l'entraînement perceptif.

2. Concevoir des optimales correctives pour la formation asynchrone

2.1. Produire un étayage perceptif

Comme dit précédemment, à l'heure actuelle et à notre connaissance, aucun système informatique n'est capable de se substituer à un enseignant

pour évaluer la prononciation d'un apprenant et proposer un retour adéquat. La création d'exercices réalisables en autonomie nécessite donc de proposer aux apprenants des conditions optimales, qui leur permettent de produire des énoncés « corrects » dans la langue cible.

Afin de proposer de tels exercices, nous avons listé les « erreurs » attendues et les avons réparties en deux catégories : prosodie et sons de parole. Pour chacune de ces « erreurs », nous avons créé des exercices de répétition, permettant aux apprenants d'enregistrer, écouter et comparer leur production au modèle.

La validation (ou non) de la production de l'apprenant et donc de sa maîtrise des difficultés traitées se fait en deux étapes. Nous lui proposons dans un premier temps de s'autoévaluer en comparant sa production au modèle, autant de fois que souhaité. Ici se pose évidemment la question de la surdité phonologique (Troubetzkoy, 1939) et accentuelle (Dupoux, Peperkamp, 2002) de l'apprenant. Comment un apprenant pourrait-il évaluer sa production d'un enchaînement vocalique si ce phénomène n'existe pas dans sa langue maternelle et qu'il ne le perçoit pas ? Comment comparer sa production d'un [e] si on le perçoit comme un /i/ ?

Une étape de validation perceptive intervient alors sous la forme d'un questionnaire visant à déterminer si l'apprenant perçoit effectivement le phénomène travaillé. Si l'apprenant parvient à percevoir la différence entre un énoncé contenant un enchaînement consonantique et un énoncé n'en contenant pas, nous pensons qu'il sera plus facilement en capacité de percevoir cette différence entre sa production et le modèle présenté. S'il ne la perçoit pas, il constatera que sa réponse au questionnaire est fausse et disposera d'une série supplémentaire pour mettre le doigt sur ce qui est travaillé. Si après trois séries le phénomène travaillé n'est toujours pas maîtrisé, l'apprenant passe à la suite et ce point sera retravaillé plus tard. Ce travail par séries nous permet de gérer l'hétérogénéité entre les apprenants. Trois types de questionnaire permettent de couvrir l'ensemble des difficultés sur lesquelles nous souhaitons apporter un étayage :

- Questionnaires à choix multiples (QCM)

Les QCM portent sur de l'audio. L'apprenant entend un énoncé et doit choisir la bonne réponse à la question qui est écrite. La réponse peut être

de type textuel ou numérique (nombre de syllabes, correct/incorrect) ou audio (logatome, battement, audios à comparer au modèle).

- Localiser le son

L'apprenant entend un énoncé et les syllabes correspondant à cet énoncé apparaissent à l'écran. On demande à l'apprenant de cliquer sur la/les syllabe(s) dans la/lesquelle(s) se trouve le son/la syllabe inscrit(e) en haut de page. Pour ce type d'exercice, nous avons recours à l'API (les symboles API sont cliquables et renvoient au son correspondant).

- Identifier le son

L'apprenant entend un énoncé et les syllabes correspondant à cet énoncé apparaissent à l'écran. On demande à l'apprenant de choisir entre plusieurs sons celui qu'il entend. La syllabe sur laquelle porte la question est mise en évidence. Pour ce type d'exercice, nous avons recours à l'API.

La validation finale revient à l'enseignant accompagnant l'apprenant-utilisateur : les audios produits par l'apprenant sont consultables par l'enseignant référent pour validation.

Afin de favoriser l'automatisation en oral spontané, des productions semi-guidées sont proposées après une phase d'entraînement sur un point donné. Il s'agit pour l'apprenant, à partir d'une question et d'un stimulus visuel, de produire un énoncé. Ainsi, pour travailler l'enchaînement vocalique, l'apprenant est invité à répondre à une question du type « Il/elle va où ? », associée à une image représentant un lieu (par exemple une banque ou un marché). La production attendue est alors une phrase telle que « Il/elle va à la banque ». L'apprenant enregistre sa production et peut la comparer avec un modèle de contrôle. Ces données étant stockées pour étude, cette tâche pourra également nous permettre de mesurer l'efficacité de l'entraînement reçu par l'apprenant sur sa production spontanée. Nous espérons en effet que ce travail favorisera un transfert vers l'oral spontané, un effet déjà documenté pour les voyelles dans une étude de Lengeris (2018).

Le travail sur la prosodie est un préalable à tout travail sur les sons de parole. L'enjeu premier est de faire percevoir certains « traits saillants » de

la prosodie du français, notamment la relative régularité en termes de durée et d'intensité des syllabes non accentuées, la durée supérieure de la syllabe accentuée (généralement concomitante avec une variation de hauteur en « glissando »), la syllabation prioritairement ouverte, les phénomènes d'enchaînements consonantiques et vocaliques. La maîtrise de ces éléments entraîne une amélioration de l'intelligibilité et de la compréhensibilité des apprenants (Hahn, 2004, Kang *et al.*, 2010), de même qu'elle a un impact sur leur compréhension de l'oral.

Sans possibilité d'interaction avec l'apprenant, nous avons imaginé des stratégies lui permettant d'acquérir progressivement le système prosodique du français, impliquant un choix quant à l'ordre dans lequel les éléments prosodiques sont travaillés. L'apprenant commence par l'appréhension de la syllabe et ce quel que soit son niveau général de français ou sa langue maternelle. Nous proposons à la répétition des items audios permettant d'orienter favorablement la perception des apprenants. Nous nous sommes pour cela inspirés de notre expérience d'enseignement dans les ateliers évoqués plus haut. Le principe général est le suivant : il ne s'agit pas de présenter d'emblée des énoncés produits avec une prosodie « naturelle », mais d'opérer des modifications sur la prosodie visant à faire percevoir un élément donné en modifiant le débit, en ajoutant des pauses, en exagérant la durée d'une syllabe accentuée, la hauteur d'une intonation... avant de revenir à un modèle plus proche d'une prosodie naturelle. Par ailleurs, là encore inspirés par notre pratique, nous proposons pour les exercices visant l'acquisition de la syllabation des audios accompagnés d'un « *tapping* » régulier que l'apprenant doit reproduire, lui permettant ainsi d'intégrer les notions de syllabe et d'enchaînements (Astésano, 2022). On retrouve ici la recherche d'optimale perceptive, appliquée à la prosodie au niveau de l'émission, avec recours possible aux mouvements du corps (*tapping*).

L'intégration de gestes dans les activités prosodiques trouve également un appui dans les travaux récents sur l'entraînement incarné de la prosodie. Baills *et al.* (2022) montrent qu'un entraînement fondé sur l'imitation de logatomes accompagnés de gestes reproduisant les mouvements de hauteur améliore significativement l'accent et la précision suprasegmentale, là où la répétition seule produit des effets moindres. De manière complémentaire, Li *et al.* (2023) mettent en évidence que des

gestes soulignant les proéminences rythmiques et mélodiques favorisent l'amélioration de la précision segmentale. Ces résultats convergent avec les principes verbo-tonaux en soulignant l'intérêt du geste comme support perceptif et moteur dans l'apprentissage phonétique.

Les exercices de correction des sons de parole s'inspirent quant à eux des principes de MVT mis au point par Guberina, repris par la suite et développés par les verbo-tonalistes à savoir :

- repérage des erreurs ;
- diagnostic ;
- manipulation du retour (*feedback*) ;
- validation.

Prenons par exemple une erreur fréquente : un /y/ prononcé [u]. Le diagnostic que nous en faisons est que l'apprenant valorise les fréquences basses, on parlera en MVT de timbre sombre (Renard, 1979). L'énoncé est donc modifié de manière à proposer une optimale corrective (Intravaia, 2005).

Pour ce faire, la MVT offre plusieurs possibilités (Billières *et al.*, 2013) :

- placer le son en sommet intonatif (par exemple « Tu as lu ? ») ;
- le mettre au contact d'une consonne éclaircissante (par exemple le [s]) ;
- avoir recours à la prononciation nuancée : produire un allophone de /y/ tendant vers [i].

Nous n'avons pas retenu l'option de la prononciation nuancée pour la correction des sons, dans la mesure où le degré de modification requis dépend étroitement de l'interaction en temps réel entre l'enseignant et l'apprenant. Dans un contexte asynchrone, ce paramètre nous a paru trop difficile à contrôler de manière fiable. Ainsi, pour chaque type d'erreur nous avons créé des exercices composés de phrases discrètes dans lesquelles le son est en position optimale par rapport à une perception erronée donnée. Afin que l'apprenant puisse progresser, les sons sont dans un premier temps placés en situation très favorable, puis de moins en moins favorable et enfin défavorable.

2.2. L'interface comme support multimodal à la perception

Dans les écrits de Guberina, la perception est présentée comme multicanal « la langue parlée est surtout perçue par l'œil et par l'oreille » (Guberina, 2003 : 143) : dans la conception du matériel pédagogique SGAV, l'image fournit (au moins dans un premier temps) une indication de contexte du dialogue entendu et soutient grandement l'accès au sens. En l'état actuel de son développement, la plateforme fonetix.org ne propose que de manière assez exceptionnelle des déclencheurs visuels liés au sens (images). En revanche, nous avons fait en sorte que l'interface facilite la perception et la compréhension des phénomènes travaillés. Dans ce but, nous nous éloignons parfois de la doxa verbo-tonaliste, mais l'expérience de terrain, soutenue par les auteurs que nous citons par la suite, nous encourage à tester des solutions alternatives dans le but de fournir le meilleur étayage possible dans un contexte asynchrone. Nous estimons que le travail de la prononciation doit être accessible à tout apprenant de FLE, même (et surtout !) aux débutants. Nous avons donc souhaité que l'interface de notre plateforme soit sobre, simple d'utilisation et intuitive. Nous avons également essayé de limiter le recours à l'écrit.

Les apprenants effectuent les différentes actions nécessaires au moyen de gros boutons contenant des icônes : un haut-parleur pour écouter, un microphone pour répéter et enregistrer sa production, un phylactère pour lire les transcriptions de l'énoncé (orthographique et en Alphabet Phonétique International-API), un œil pour faire apparaître un document déclencheur. Si l'apprenant ne saisit pas la consigne, il peut cliquer sur un point d'interrogation donnant accès à une vidéo explicative précisant l'action attendue dans l'exercice.

Afin de limiter les effets négatifs de l'orthographe sur la prononciation des apprenants (Santiago, 2018), la transcription n'est accessible qu'après un premier enregistrement réalisé uniquement sur la base de la perception de l'énoncé. Par la suite, les utilisateurs ne peuvent enregistrer leur production en présence de la transcription : ils doivent la fermer pour accéder à la fonction « enregistrer ». Cette contrainte répond au principe verbo-tonal selon lequel l'écrit, en mobilisant des correspondances graphie-phonie souvent inadéquates, peut perturber la perception et contrarier l'étayage perceptif nécessaire à l'installation des formes sonores.

Pour le travail sur les sons de parole, nous avons choisi d'avoir recours à l'API. En effet, il nous fallait pouvoir faire correspondre de manière biunivoque un symbole écrit et un son, pour les questionnaires notamment. Les liens graphie-phonie du français étant particulièrement irréguliers, l'utilisation du seul code écrit ne nous semblait pas pertinente. Nous avons pu constater, dans le cadre de formations universitaires de FLE où la maîtrise de l'API constitue un objectif explicite, que l'usage de cette notation pouvait favoriser l'appropriation du système phonologique dès lors que l'apprenant commence à percevoir et à produire le son de manière plus fiable. Les travaux de Hamada (2018) montrent d'ailleurs que le *IPA-shadowing*² peut avoir un effet mesurable sur l'amélioration des segments, les apprenants du groupe API ayant significativement progressé sur les traits segmentaux au terme de l'entraînement.

Si notre dispositif ne recourt pas au *IPA-shadowing*, l'API est néanmoins fournie immédiatement après la phase de *shadowing* (Vale Narciso, 2022) afin d'offrir un appui visuel susceptible de renforcer la stabilisation des contrastes perçus. Par ailleurs, la notation en API demeure largement présente dans les dictionnaires et ressources en ligne ; lorsqu'elle est maîtrisée, elle peut constituer pour les apprenants un outil complémentaire de compréhension et de vérification phonologique.

Afin que les utilisateurs puissent faire le lien entre un symbole API et un son de parole, deux tableaux (voyelles et consonnes) sont accessibles dans la partie ressources. En cliquant sur un symbole, l'apprenant entend le son isolé et en contexte.

Enfin, la notation en API permet de rendre compte de la syllabation du français, ce que ne permet pas vraiment la présence de « lettres muettes » dans une transcription orthographique : « tu-par-les a-ve-cu-ne a-mie » nous semble bien moins compréhensible que [ty-paʁ-la-vɛ-ky-na-mi]. Ainsi, à côté de la transcription orthographique, nous proposons ce type de notation API avec découpage syllabique.

La conscience du nombre de syllabes étant un élément central en français (Wioland, 2005), nous avons choisi de matérialiser visuellement ces

² IPA-shadowing (Répétition immédiate effectuée à partir d'une transcription en alphabet phonétique international).

unités afin d'en faciliter le repérage et le comptage. Nous nous sommes ici inspirés des travaux montrant l'intérêt pédagogique des visualisations prosodiques, notamment en intonation (Hardison, 2007 ; Liu, Tseng, 2019). Dans cette perspective, nous avons intégré dans la plateforme un ensemble d'indices visuels complémentaires : segmentation syllabique, mise en évidence des syllabes accentuées — représentées par une barre plus longue, conformément au rôle prépondérant de la durée dans l'accentuation en français — ainsi que l'affichage de l'onde sonore et de la courbe d'intonation.

L'affichage de l'onde sonore et de la courbe d'intonation répond à des objectifs complémentaires. L'onde sonore constitue d'abord un appui visuel utile pour le travail segmental : elle permet d'observer la présence ou l'absence de vibration des cordes vocales dans les consonnes voisées et non voisées, ainsi que la continuité ou la rupture du signal lors de la réalisation des enchaînements vocaliques. La courbe d'intonation offre pour sa part un accès direct aux variations mélodiques : elle rend visibles les montées et les descentes de la voix, et permet d'identifier, sur les syllabes accentuées, les *glissandi* caractéristiques du mouvement intonatif. Ces *glissandi*, associés à un allongement vocalique, peuvent parfois être interprétés à tort comme un accent d'intensité ; la représentation graphique contribue alors à clarifier cette distinction. L'ensemble de ces indices fournit un appui perceptif supplémentaire pour comprendre et stabiliser les phénomènes prosodiques travaillés.

Pour déterminer quelles syllabes devaient être signalées comme accentuées et quels groupes portaient l'accent, nous nous sommes référés au mot phonétique (Wioland, 2005) ou mot prosodique (Astésano, Bertrand, 2016), niveau intermédiaire entre la syllabe et la séquence prosodique (Martin, 2024) particulièrement pertinent en didactique de la prononciation. La délimitation de ces unités dépend toutefois de divers paramètres (nombre de syllabes, débit, style énonciatif). Conscients de cette variabilité, nous avons retenu une solution pragmatique : la syllabe finale d'un mot phonétique consensuel entre concepteurs est indiquée, privilégiant ainsi l'étayage visuel lorsque l'apprenant produit l'énoncé.

Cette multimodalité et la taille réduite des énoncés sont cohérents avec les résultats récents montrant que les visualisations acoustiques (onde, F0)

présentées dans des phrases discrètes peuvent favoriser l'acquisition de propriétés prosodiques en L2 (Liu, Tseng 2019). Elle vise à fournir aux apprenants un environnement riche permettant d'appuyer simultanément la perception des phénomènes segmentaux et suprasegmentaux.

Suite à une première phase de test de notre plateforme auprès d'apprenants étrangers, nous avons inclus des capsules présentant explicitement les points abordés au moyen d'animations, de manière que les utilisateurs comprennent le but recherché par la série d'exercices qu'ils s'apprêtent à réaliser.

Outre les retours des utilisateurs, nous avons été encouragés à déroger au principe MVT d'acquisition implicite du fait des effets bénéfiques que peut avoir un enseignement explicite des paramètres suprasegmentaux sur la compréhensibilité et sur les compétences prosodiques des apprenants, quel que soit leur niveau (Saito et Saito, 2017), notamment lorsque leurs habitudes sont « fossilisées » (Derwing *et al.*, 2014).

3. Créer des parcours adaptés aux cribles phonologiques et prosodiques des apprenants

3.1. Vers des optimales correctives différenciées selon la langue première

Même s'il existe des variations interpersonnelles, les productions orales des locuteurs d'une communauté linguistique donnée vont présenter les mêmes écarts par rapport à la norme du français, tant au niveau segmental que suprasegmental. Ce « système d'erreurs » (Billières, 2016), est ce qui permet souvent à un natif d'identifier l'origine linguistique d'un non-natif. Ainsi, les anglophones auront tendance à réaliser une syllabation fermée contrairement aux francophones qui privilégient une syllabation ouverte, /e/ sera souvent perçu et produit [i] par un arabophone mais [ɛ] par un polonais, etc.

L'établissement exhaustif de ces « erreurs » repose à la fois sur une analyse contrastive entre la langue cible — en l'occurrence le français — et la langue de l'apprenant, sur notre expérience de terrain, ainsi que sur les

apports de la littérature scientifique consacrée aux difficultés phonétiques propres aux différentes langues premières.

Cette démarche est à l'origine de la création de parcours pour hispanophones, lusophones, sinophones... La notion de parcours est fondamentale à deux titres : elle renvoie d'une part à un cheminement propre à chaque groupe linguistique, et d'autre part à une idée de progression construite à partir des difficultés anticipées pour chaque langue première. Dans cette logique, l'organisation interne de chaque parcours répond aux principes déjà évoqués : la priorité est donnée aux éléments suprasegmentaux, afin de créer un contexte favorable à la perception puis à la production des segments. Les premières activités sont donc consacrées à la prosodie, avant d'aborder le travail sur les sons proprement dits : les voyelles dans un premier temps, puis les consonnes.

Nous avons à l'heure actuelle implémenté des parcours pour les locuteurs de quatre langues : anglais, arabe, chinois (mandarin), espagnol. Sont en préparation des parcours à destination des locuteurs du japonais, de l'italien, du portugais, du russe et du vietnamien. Si nous comptons compléter ce catalogue, il serait illusoire de proposer des parcours pour l'ensemble des langues du monde. Par ailleurs, il nous a semblé pertinent de proposer une solution pour des structures accueillant un public international et désireuses de proposer un soutien numérique dans l'acquisition de la prononciation du français, et ce quelle que soit la langue maternelle de l'apprenant.

3.2. Une boîte à outils au service du diagnostic enseignant

Les parcours créés en fonction de la LM de l'apprenant reposent sur un diagnostic *a priori* des écarts d'un locuteur de cette langue par rapport à la norme du français. Nous avons insisté sur le fait qu'un tel diagnostic ne peut actuellement pas être réalisé automatiquement par notre plateforme sur la base des productions d'un utilisateur. Pour des classes composées d'apprenants locuteurs de langues pour lesquelles nous n'avons pas créé de parcours, c'est donc à l'enseignant accompagnateur d'évaluer la production de chaque apprenant et d'imaginer le parcours apportant le meilleur étayage possible, en complément d'activités menées en classe. Nous avons donc conçu une « boîte à outils », proposant des exercices que l'enseignant

attribue à un apprenant donné, créant ainsi un parcours individuel via notre interface. Sur la base de notre expérience de classe, nous avons listé l'ensemble des difficultés envisageables tant sur les éléments segmentaux que supra-segmentaux et conçu des exercices suivant les principes décrits précédemment. Ici encore, le travail sur la prosodie est obligatoirement un préalable au travail sur les voyelles et les consonnes.

Pour les sons de parole, l'interface est conçue de la manière suivante : l'ensemble des sons du français sont présentés en notation API, l'enseignant clique sur un son réalisé de manière erronée par un apprenant. Apparaissent alors différentes notations API décrivant les manières dont ce son peut être produit par un apprenant ne le maîtrisant pas. Par exemple /y/ peut être produit ou tendre vers [u], [i] ou [ju]. En choisissant la réalisation du son qu'il a perçue chez un apprenant, l'enseignant attribue une série d'exercices dans laquelle le son est en position optimale pour cette difficulté précise.

Afin de soutenir l'enseignant dans la construction de parcours individualisés et de favoriser une appropriation progressive des principes mobilisés, nous avons développé un ensemble de ressources complémentaires. Ces matériaux comprennent des fiches pédagogiques détaillant les principaux phénomènes prosodiques et segmentaux ainsi que les erreurs typiques observées selon les langues premières, des capsules vidéo présentant les caractéristiques prosodiques et les sons du français, et des tutoriels explicitant l'usage de la boîte à outils. L'objectif est de fournir un étayage méthodologique destiné aux enseignants, parallèlement à celui proposé aux apprenants : ces ressources permettent ainsi de consolider les compétences diagnostiques des enseignants, qu'ils soient déjà formés ou non à la remédiation phonétique, et s'inscrivent dans une démarche collective fondée sur la mutualisation des pratiques au sein de la communauté Fonetix.

Conclusion

La réalisation de cette plateforme est le fruit d'un travail collectif mené sur plusieurs années et nourri par une réflexion continue autour de la Méthode verbo-tonale et de la notion d'optimale corrective. L'outil est en

ligne depuis 2023 et son adoption croissante par des structures universitaires, des organismes de formation et des enseignants de français langue étrangère ou de français langue d'intégration (FLE/FLI) atteste de l'intérêt porté à une approche articulant entraînement autonome, étayage perceptif et accompagnement pédagogique. Conscients du caractère perfectible de notre proposition, nous avons conçu une plateforme volontairement agile : les contenus, l'organisation des parcours et l'interface peuvent être ajustés, enrichis ou transformés à la lumière des retours émanant tant des apprenants que des enseignants. C'est d'ailleurs dans ce cadre que nous avons récemment intégré la visualisation de la courbe intonative, désormais appliquée au modèle et à la production de l'apprenant.

Si notre démarche est avant tout celle de praticiens, elle s'inscrit dans un dialogue constant avec la recherche. Les données massives générées par la plateforme — productions audio, trajectoires d'apprentissage, résultats aux questionnaires perceptifs — constituent une ressource inédite pour étudier l'efficacité des différents paramètres de l'optimale corrective (position prosodique, entourage segmental, statut accentuel). Une première collaboration avec le laboratoire de neuropsycholinguistique de l'université Toulouse 2 vise à analyser ces données et à déterminer dans quelle mesure certaines positions optimales (prosodie, entourage, position dans l'énoncé) favorisent l'amélioration des productions segmentales.

Par ailleurs, nous avons amorcé l'intégration de modules d'intelligence artificielle — notamment de reconnaissance vocale — ouvrant la voie à des développements futurs portant sur la visualisation de la prosodie ou l'évaluation automatique de certains traits segmentaux et phénomènes suprasegmentaux. À terme, il serait souhaitable de concevoir des tâches d'entraînement contextualisées permettant de mieux prendre en compte le rôle du discours et du dialogue dans l'acquisition phonétique et son transfert en oral spontané.

Enfin, si la plateforme se veut un soutien à l'autonomie des apprenants, elle n'a nullement vocation à se substituer à l'enseignant. Nous souhaitons au contraire qu'elle devienne un outil à sa disposition, valorisant son expertise diagnostique et facilitant la mise en place d'activités phonétiques en classe. Dans cette perspective, nous espérons que ce dispositif

contribuera également à renforcer la formation des enseignants de FLE/FLI à la correction phonétique, domaine encore largement marginalisé dans les cursus.

Bibliographie

Astésano, C. 2022. « De la supramodalité du rythme : implications pour la description prosodique, la remédiation linguistique et l'apprentissage des langues ». *XXXIV^e Journées d'Études sur la Parole*, p. 1-14. [En ligne] : doi.org/10.21437/JEP.2022-1 [consulté le 30 novembre 2025].

Astésano, C., Bertrand, R. 2016. « Accentuation et niveaux de constituance en français : enjeux phonologiques et psycholinguistiques ». *Langue française*, 191 (3), p. 11-30. [En ligne] : doi.org/10.3917/lf.191.0011 [consulté le 30 novembre 2025]

Billières, M. 2016. « Prédire les erreurs phonétiques des apprenants en FLE ». *Au son du FLE*. [En ligne] : <https://www.verbotonale-phonetique.com/predire-erreurs-phonetiques-apprenants-fle/> [consulté le 30 novembre 2025].

Billières, M., Alazard, C., Astésano, C., Nocaudie, O. 2013. « La correction des éléments segmentaux : voyelles et consonnes ». In : *Phonétique corrective en FLE – Méthode verbo- tonale*. Toulouse : MVT- UOH. [En ligne] : <https://mvt-uoh.univ-tlse2.fr/seq05P0101.html> [consulté le 30 novembre 2025].

Billières, M. *et al.* 2018. *Pratiques de l'enseignement de la prononciation en FLE*. FUN- MOOC. [En ligne] : <https://www.fun-mooc.fr/fr/cours/pratiques-de-lenseignement-de-la-prononciation-en-fle/> [consulté le 30 novembre 2025].

Derwing, T.M., Munro, M.J., Foote, J.A., Waugh, E., Fleming, J. 2014. « Opening the window on comprehensible pronunciation after 19 years: a workplace training study ». *Language Learning*, 64 (3), p. 526-548. doi.org/10.1111/lang.12053 [consulté le 30 novembre 2025].

Detey, S. 2020. « Que signifie « corriger la prononciation du français » aujourd'hui ? De 80 ans de crible phonologique aux problématiques contemporaines ». *Le langage et l'homme*, 55 (2), p. 15-42.

Dupoux, E., Peperkamp, S. 2002. Fossil markers of language development: phonological « deafnesses » in adult speech processing. In: Durand, J., Laks, B., éd., *Phonetics, phonology and cognition*, p. 168-190. Oxford: Oxford University Press.

Guberina, P. 2003. *Rétrospection*. Roberge, C. (Rédacteur en chef et éditeur), Zagreb: Artresor Naklada.

Hahn, L.D. 2004. « Primary stress and intelligibility: research to motivate the teaching of suprasegmentals ». *TESOL Quarterly*, 38 (2), p. 201-223. [En ligne] : doi.org/10.2307/3588378 [consulté le 30 novembre 2025].

Hamada, Y. 2018. « Shadowing for pronunciation development: haptic-shadowing and IPA-shadowing ». *Journal of AsiaTEFL*, 15 (1), p. 167-183. [En ligne] : doi.org/10.18823/asiatefl.2018.15.1.11.167 [consulté le 30 novembre 2025].

- Hardison, D.M. 2007. The visual element in phonological perception and learning. In: Pennington, M.C., éd., *Phonology in context*, Londres: Palgrave Macmillan, p. 135-158.
- Intravaia, P. 2005. « La formation verbo-tonale des professeurs de langue ». In : *Apprentissage d'une langue étrangère / seconde*, vol. 4, p. 139-169. Bruxelles : De Boeck Supérieur. [En ligne] : doi.org/10.3917/dbu.barbe.2005.01.0139 [consulté le 30 novembre 2025].
- Kang, O., Rubin, D., Pickering, L. 2010. « Suprasegmental measures of accentedness and judgments of language learner proficiency in oral English ». *The Modern Language Journal*, 94 (4), p. 554-566. [En ligne] : doi.org/10.1111/j.1540-4781.2010.01091.x [consulté le 30 novembre 2025].
- Lengeris, A. 2018. « Computer-based auditory training improves second-language vowel production in spontaneous speech ». *Journal of the Acoustical Society of America*, 144 (3), p. EL165-EL171. [En ligne] : doi.org/10.1121/1.5052201 [consulté le 30 novembre 2025].
- Liu, Y.-T., Tseng, W.-T. 2019. « Optimal implementation settings for computerized visualization cues in assisting L2 intonation production ». *System*, 87, article 102145. [En ligne] : doi.org/10.1016/j.system.2019.102145 [consulté le 30 novembre 2025].
- Martin, P. 2024. *Une nouvelle grammaire de l'intonation de la phrase française*. [En ligne] : https://inria.hal.science/hal-04623104 [consulté le 30 novembre 2025].
- Munro, M.J., Derwing, T.M. 1995. « Foreign accent, comprehensibility and intelligibility in the speech of second-language learners ». *Language Learning*, 45 (1), p. 73-97. [En ligne] : doi.org/10.1111/j.1467-1770.1995.tb00963.x [consulté le 30 novembre 2025].
- Renard, R. 1979. *La méthode verbo-tonale de correction phonétique*. 3^e éd. Paris : Didier.
- Roberge, C. 2003. « Préface ». In : Petar Guberina. *Rétrospection*. Zagreb : Artresor Naklada.
- Saito, Y., Saito, K. 2017. « Differential effects of instruction on the development of second-language comprehensibility, word stress, rhythm and intonation ». *Language Teaching Research*, 21(5), p.589-608. [En ligne] : doi.org/10.1177/1362168816643111 [consulté le 30 novembre 2025].
- Santiago, F. 2018. « Effets de l'orthographe dans la prononciation du français L2 ». *Journées d'Études sur la Parole*. [En ligne] : https://hal.science/hal-01768620 [consulté le 30 novembre 2025].
- Sauvage, J. 2019. « Humanité numérique et formation innovante en didactique du FLE ». *Recherches en didactique des langues et cultures*, 16 (2). [En ligne] : doi.org/10.4000/rdlc.7051 [consulté le 30 novembre 2025].
- Troubetzkoy, N.S. 1939. *Principes de phonologie*. Paris : Klincksieck.
- Valle Narciso, J. M. 2022. « L'application de la variation de la vitesse dans la technique de la répétition décalée du discours pour l'amélioration de l'intonation et de la fluidité en

français ». *Synergies Espagne*, n° 15, p. 41- 57. [En ligne] : <https://gerflint.fr/Base/Espagne15/valle.pdf> [consulté le 30 novembre 2025].

Wioland, F. 2005. *La vie sociale des sons du français*. Paris : L'Harmattan.



© *Synergies Europe*, Revue du GERFLINT, n° 20, Année 2025.
ARK : <https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb42696564q>
Bibliothèque nationale de France - Décembre 2025.

Éléments sous droits d'auteur.
www.gerflint.fr
<https://gerflint.fr/synergies-europe>





**Retour aux fondamentaux et alimentation de la
problématique : musicalité et anthropologie**





Bally et Guberina : Bally annonce-t-il la disparition des éléments musicaux ?

Claire Forel

Université de Genève, Suisse

Claire.Forel@unige.ch

<https://orcid.org/0000-0003-2234-1933>

Reçu le 01-10-2025 / Évalué le 15-11-2025 / Accepté le 01-12-2025

Résumé

Les éléments musicaux du langage servent souvent à l'expression des sentiments. Charles Bally leur a accordé une attention particulière. Cependant, dans le contexte d'une perte de l'expressivité pour satisfaire les besoins de la communication, ces éléments semblent avoir tendance à être moins utilisés. Il faut aussi veiller à distinguer ce qui relève des faits de langue de ceux du langage du sujet parlant. Bally et Guberina étant linguistiquement très proches, un retour sur la parole de Bally concernant la musicalité du langage est important pour aborder l'œuvre de Guberina et leur traitement de l'affectivité dans la parole humaine.

Mots-clés : Bally, Guberina, rythme, communication, expressivité

Bally and Guberina : Does Bally herald the demise of musical elements ?

Abstract

The musical elements of language are frequently employed to express emotion. Charles Bally paid particular attention to these elements ; however, within the context of a decline in expressiveness to meet communicative needs, they appear to be used less frequently. Furthermore, it is essential to distinguish between what pertains to language facts (in the Saussurean sense of *langue*) and what belongs to individual speech (*parole*). Given the close linguistic alignment between Bally and Guberina, revisiting Bally's perspective on the musicality of language is essential for addressing Guberina's work and their respective approaches to affectivity in human speech.

Keywords : Bally, Guberina, rhythm, communication, expressiveness

Introduction : Bally et Guberina

À en croire le joli récit de Paul Rivenc (2013), paru dans la revue *Synergies Espagne* il y a douze ans, non seulement Charles Bally et Petar Guberina connaissaient leurs travaux respectifs, mais ils s'étaient rencontrés

à Genève en 1945-1946, soit peu avant la mort de Charles Bally en 1947. Nul doute que ces deux linguistes avaient beaucoup à partager :

Il [Guberina] avait rencontré Charles Bally à Genève en 1945-46. Il avait été frappé par l'originalité et la richesse de ses points de vue, et surtout par les similitudes entre ses conceptions de la communication langagière et celles que lui-même avait ébauchées dans sa thèse (Rivenc, 2013 : 147).

Les propos liminaires de l'appel à contributions pour ce numéro de *Synergies Europe* citent des propos de Guberina qu'on aurait pu croire sortis de la bouche de Bally :

J'ai pu et osé exprimer, sur la structure de la phrase, ma conception selon laquelle les éléments essentiels de la syntaxe et, en général du langage, sont rythme, intonation, intensité, tempo de la phrase, pause, situation-contexte, gestes et mimique qui résultent surtout de l'affectivité (Guberina, 2003 [1992] : 35).

Nous n'allons rappeler que brièvement comment Bally traite les éléments affectifs dans le langage parce que ceux-ci sont largement connus et accessibles dans ses publications (v. par exemple Bally, 1905, 1912, 1926, 1935, 1963). Puis nous aborderons un problème qui n'est pas souvent relevé : il s'agit de la disparition de ces éléments à cause des besoins de la communication, surtout dans les langues très diffusées. Nous parlerons ensuite de la musicalité dans le langage avant d'opposer ce que dit Bally de l'expressivité dans la langue par opposition au langage.

1. Les éléments affectifs dans le langage

Bally introduit la notion de langage affectif en affirmant que « l'affectivité est la manifestation naturelle et spontanée des formes subjectives de notre pensée : [...] elle est [...] la marque extérieure de l'intérêt personnel que nous prenons à la réalité. » (Bally, 1935a : 113). Cette marque se retrouve dans ce que nous disons, à moins nous n'utilisons un langage complètement intellectualisé, comme dans une communication scientifique, par exemple. Cependant, Bally prend aussitôt soin de distinguer les sources de l'émotion ressentie à l'écoute d'un énoncé :

on peut être touché par le contenu de ce qui nous est communiqué. Il ne s'en occupera pas. L'émotion peut aussi naître « des mots ou des tours que la langue a fournis ». Enfin, elle peut provenir « de la manière plus ou moins personnelle dont les phrases ont été prononcées, de gestes significatifs, d'une mimique expressive, de mots employés dans des acceptions inédites, en un mot du *langage* propre au parleur » (Bally, 1935a : 113). La stylistique, science qu'il a créée, s'occupera du deuxième cas, de « La valeur affective des faits du langage organisé, et l'action réciproque des faits expressifs qui concourent à former le système des moyens d'expression d'une *langue*. » (Bally, 1963 : 1, c'est moi qui souligne). Mais il sera aussi question ici du troisième cas, tous ces éléments qui teintent nos discours d'affectivité en quelque sorte spontanée et qui relèvent du « *langage* propre au parleur ».

Prenons un premier exemple -emprunté à Bally que je paraphrase- qui montre une gradation entre un langage dit intellectuel jusqu'à une formulation très affective. Il s'agit d'exprimer 1) la perception d'une personne rencontrée et 2) la surprise causée par cette rencontre. Exprimer cela dans un jugement pur serait de dire *Je suis étonné de vous rencontrer ici*, avec une intonation assez inexpressive pour ne révéler aucune trace d'élément affectif ou émotif. Si l'on veut introduire une gradation on obtient : *Tiens ! Vous êtes ici ?* puis *Comment ! vous ici ?* pour arriver au simple *Vous !* et pour finir « l'émotion ne trouvant plus dans les mots d'expression adéquate s'extériorise dans une exclamation pure telle que : « *Oh !* ». Bally ajoute qu'il faut qu'elle soit accompagnée d'une « intonation susceptible de marquer tout l'intensité de l'émotion » (Bally, 1963 : 8 § 8) On voit une simplification syntaxique passant d'une phrase à subordonnée, à deux phrases juxtaposées plus simples, ou une seule introduite par une exclamation pour arriver à un pronom unique tenant lieu de phrase et même, degré suprême, une locution expressive. Outre le fait que l'intonation joue un rôle de plus en plus important, le contexte prend une place essentielle puisqu'il donne tout son sens à l'intonation qui ne marque que la surprise.

Bien entendu d'autres éléments peuvent marquer l'émotion. Le choix du vocabulaire par exemple : parler de « remontrances perpétuelles » s'oppose à parler de « sempiternels reproches » non pas par le contenu intellectuel mais par l'attitude que l'on éprouve par rapport à ce que l'on

dit : les reproches sempiternels étant vécus avec moins de détachement... Bally s'est longuement exprimé sur la langue parlée, plus expressive par opposition avec la langue formelle moins voire pas du tout expressive.

Pour la partie phonique Bally affirme :

Il y a rythme linguistique toutes les fois que les éléments phoniques entrant dans la composition des signes s'opposent par quelque diversité réductible à une unité supérieure. L'oreille perçoit une impression rythmique quand, par ex. des syllabes brèves et longues se succèdent dans un certain ordre ; quand des accents forts alternent avec des parties inaccentuées ; quand les inflexions de la voix détachent des notes aiguës sur un fond mélodique plus grave ; quand des groupes d'articulations sont répétés, soit identiquement, soit avec des variations réglées ; quand la matière phonique est coupée de silences plus ou moins réguliers ; quand des groupes de mots qui se correspondent ont un nombre de syllabes égal ou proportionnel, etc. (Bally, 1926 : 255).

On comprend bien que dans cette liste il faut faire la différence entre les éléments fournis par la langue, tels que les accents, les courbes intonatives à valeur grammaticale (Tu viens ? dit avec une intonation montante qui en fait une question), la nécessité d'insérer des silences comme dans une liste énumérative, des cas où l'usage de la langue joue avec ces éléments : faire délibérément alterner syllabes longues et brèves, répéter certains sons pour obtenir un certain effet (comme je l'avais fait, enfant, en disant maladroitement que *Oncle Wolf se dandine sur son volant comme un dindon* !). L'œuvre de Bally comprend de nombreux exemples dans lesquels interviennent des éléments qui sont expressifs dans leur nature ou alors le deviennent dans l'usage. Le linguiste genevois étend les procédés expressifs lorsqu'il affirme que

[...] le langage baigne dans l'ensemble des signes qu'étudie la sémiologie. Il n'y a aucune distinction de principe à faire entre un froncement de sourcils, par exemple, et une phrase exprimant la colère ; la différence apparaît beaucoup moins grande quand on tient compte des « signes situationnels » ; elle est surtout de degré quand on mesure la quantité relative des signes articulés dans l'énonciation totale ; plus cette proportion est grande, plus on se trouvera du côté de la langue proprement dite (Bally, 1935 : 118).

Comme on le voit, Bally et Guberina semblaient partager de nombreux points de vue sur la langue et le langage. Cependant, alors qu'il semble que

la partie expressive du langage soit une composante essentielle de toute prise de parole, Bally en vient à affirmer que « le sens du rythme décroît avec les formes modernes de la culture » (Bally, 1926 : 262), dans un processus plus large où les besoins de la communication (intellectuels) prennent le pas sur ceux de l'expression. Comment en est-il arrivé à cette conclusion dont il ne peut que regretter les effets ?

2. Communication vs expression

Bally part d'un constat qu'il partage avec Meillet (1918), selon lequel l'unification de l'anglais et des autres langues de civilisation (européennes, s'entend !), repose sur des critères absolument généraux de la vie moderne, ce qui aurait pour conséquence de les rapprocher :

[...] les langues européennes et toutes les grandes langues de civilisation tendent actuellement à se rapprocher dans leur forme interne ; j'entends par là la nature des concepts abstraits, la nature de leurs rapports syntaxiques, la structure générale des phrases. (ms fr 5027 : 327, Forel, 2008 : 174¹).

De plus, « la civilisation tend à prendre une forme mondiale ». Le nivellement est produit par voie d'emprunt et de calque ou imitation automatique : il y a là un travail incessant de traduction et de retraduction. « Inversement, c'est la traduction qui peut montrer le degré d'adaptation réciproque des langues actuelles de civilisation. » (Bally, ms fr 5029/2 : 151, Forel, 2008 : 151).

Cette traductabilité reposerait donc sur une culture commune. Lorsqu'il y a besoin, dans une langue, d'un mot ou d'une expression pour décrire quelque chose qui est entré dans sa culture mais n'existe pas encore dans la langue, l'emprunt ou le calque sont utilisés.

Cependant, les « emprunts affectifs [sont] les plus rebelles à l'interpénétration parce que les plus profonds, les plus synthétiques (ms fr 5029, f. 154, Forel, 2008 : 299). Par exemple, tout, ou presque, ce qui s'écrit dans les journaux vise à l'action et est subjectif et, par conséquent, dans une mesure variable, affectif. « Or l'affectif ne s'exprime presque jamais par le

¹ Je cite les inédits de Bally sous leurs références de la Bibliothèque de Genève, mais, pour plus de commodités, je donne aussi la page dans laquelle ils apparaissent dans Forel, 2008.

seul recours des mots ; il cherche les moyens indirects, c'est-à-dire grammaticaux, syntaxiques, etc. » (ms fr 5029, f. 154, Forel, 2008 : 299).

Par ailleurs, ces langues tendent à se simplifier sous les besoins de la communication. « Les grandes langues modernes en servant toujours mieux à la communication deviennent toujours plus impropres à l'expression. » (Bally, ms fr 5029/2 : 133). Il pose ainsi le principe de l'antinomie entre l'expression et la communication : « Plus le groupe s'étend, plus la langue verse dans le type de la l [angue] de communication (plus elle devient simple et régulière). (l'espéranto et l'ido ont voulu aller jusqu'au bout). » (Bally, ms fr 5046 : 57, Forel, 2008 : 376) Il y voit deux types de causes. L'une, la plus importante, est interne :

1) Raison organique. Plus le nombre des sujets est grand, plus la langue, pour viser à la compréhension rapide et aisée, doit rendre les idées générales, simples, inaffectives, plus les rapports entre les idées doivent être généraux, schématiques.

On tend vers l'arbitraire du signe (lexical et grammatical). (Bally, ms fr 5046 : 57 Forel, 2008 : 479)

La deuxième est externe et ici Bally reprend une idée exprimée par son ami A. Meillet

2) Cause externe, mise en lumière par M. Meillet : LHLG

Cas des gens qui parlent une langue étrangère :

Involontairement on l'altère d'après la langue maternelle (surtout dans la prononciation) involontairement aussi on la simplifie.

Le vocabulaire s'appauvrit (les notions deviennent plus générales) (emploi de périphrases).

La grammaire se simplifie par application analogique des cas les plus fréquents, et, plus généralement, par suppression des procédés grammaticaux surtout la flexion.

(Bally, ms fr 5046/1 f : 57-8, Forel, 2008 : 479).

Enfin, Bally nuance en affirmant qu'il « ne faudrait pas conclure que la grande extension d'un idiome entraîne *ipso facto* régularité et simplicité » (Bally, ms fr 5046/1 : 61, Forel, 2008 : 480).

La conséquence de ce qui vient d'être dit est que la communication gagne au détriment de l'expression, thème qu'il a déjà maintes fois développé.

Ce conflit

se ramène au fond au conflit entre la société et l'individu.

- *Idéal de l'individu : rendre le côté personnel de la pensée.*

- *Rôle de la société : exiger une compréhension aussi aisée et rapide que possible.* (Bally, ms fr 5046/1 : 56, Forel, 2008 : 478)

L'individu, dit-il, demande la liberté et la variété. La langue est un moyen d'expression et d'action. Or, « une langue qui satisfait les besoins de la communication risque de ne pas parler à la sensibilité, à l'imagination, à la volonté. » (Bally, ms fr 5044 : f. 266, Forel, 2008 : 376) Cela peut avoir des conséquences à un niveau aussi mécanique que la morphologie. Les phrases latines avec leurs éléments fléchis ont, par exemple, plus de liberté dans leur construction [qu'une phrase française, par exemple]. Il y a plus de monotonie dans une construction avec *of* en anglais que dans la multitude des désinences qu'on trouve dans d'autres langues.

Voyons donc maintenant quelles formes cette perte de l'expressivité peut prendre, et plus particulièrement dans le côté oral du langage si cher à Guberina.

3. Perte de la musicalité

Pour Bally, c'est sans aucun doute « la musique du langage qui doit subir les pertes les plus sensibles dans [le] procès d'abstraction et d'intellectualisation » (Bally, 1926 : 259, notamment à travers le rythme :

[...] le sens du rythme décroît avec les formes modernes de la culture. [...] Il semblerait que les échanges sociaux, en s'intensifiant, privent l'homme de facteurs précieux d'activité et d'harmonie ; car la culture n'atteint pas son but idéal si elle n'est pas eurythmique, [...] N'est-ce pas un des critères fondamentaux de notre vie moderne, que cette perte de l'équilibre intérieur ? (Bally, 1926 : 262).

Il est intéressant de noter le recours de Bally à « la langue des primitifs ». Il avait été très influencé par le travail de Lévy-Bruhl (Forel, 2008, p. 89-101) dont il reprend certaines idées, notamment l'imbrication des niveaux émotionnels, moteurs et intellectuels.

Leur activité mentale est trop peu différenciée pour qu'il soit possible d'y considérer à part les idées ou les images des objets, indépendamment des sentiments, des émotions, des passions qui évoquent ces idées et ces images, ou qui sont évoquées par elles (Lévy-Bruhl, 1910 : 28).

Loin de se fonder sur une quelconque primitivité, c'est bien leur faible extension qui pourrait nous servir de point de repère :

Leur structure interne fait un appel continuel à la musique parlée, et, en dehors de la parole, à la mimique et à la pantomime ; certains dialectes de sauvages doivent donner l'impression d'un chant et d'une danse embryonnaire (Bally, 1926 : 259).

Les deux aspects du signe linguistique tel que défini par Saussure sont examinés par Bally dans le contexte de la perte d'expressivité. Nous commencerons par la linéarité. Bally explique l'abandon des procédés musicaux par le fait que ceux-ci sont en majorité superposés aux procédés articulatoires et par suite renforcent la dystaxie, ou 'non-linéarité', selon lui un grand obstacle à la clarté. Cela l'amène à voir dans la polyphonie un élément éminemment expressif :

Seulement on remarque, dans la pratique, que les signes acoustiques non linguistiques destinés à la communication simple et exacte sont généralement successifs. [...] Inversement on sent tout de suite quelle valeur émotive est attachée à la polyphonie. (Bally, ms fr 5045 : f. 105, Forel, 2008 : 423).

Ce qu'il appelle 'spiritualisation' de la langue, au sens d'une intellectualisation, intervient aussi sur l'autre caractère du signe, l'arbitraire. Bally ne peut s'empêcher de vouloir faire la genèse du signe, linguistique ou non. Dans le cas qui nous intéresse, on voit comment l'arbitraire est antithétique de l'expressivité. Il y aurait beaucoup à dire à ce propos, contentons-nous pour l'instant de rester dans le domaine de la perte de la musicalité dans le langage à cause des gains communicatifs faits au détriment de l'expressivité. Cette spiritualisation comporte, selon lui deux étapes. Au début, les signes linguistiques désignent d'abord des faits de pensée actuels, singuliers, concrets. Les signifiés sont sensoriels : ce sont des gestes, des mimiques. « Les signes sont donc des symboles-phrases. » (Bally, ms fr 5044 : f. 264, Forel, 2008 : 375). Puis, le signifié devient concept général, abstrait, virtuel, demandant à être actualisé dans la parole par des

procédés spéciaux. Les signifiants perdent de leurs caractères sensoriels, on en arrive à l'articulation pure et simple : il y a alors élimination progressive des éléments musicaux, de la mélodie, du rythme à valeur grammaticale. « Au symbole-phrase se substitue le signe arbitraire-mot. » (Bally, ms fr 5044 f. 264, Forel, 2008 : 375).

4. Langage vs langue

Est-ce à dire que c'est la fin ou, du moins, la perte progressive de la composante expressive dans le langage ? Bally ne le pense pas : « les éléments intellectuels et les éléments affectifs étant presque toujours unis à doses variables dans la formation de la pensée, la même composition se reproduit dans l'expression » (Bally, 1963 : 1). Un discours purement intellectuel est très rare. L'« idée affective qui cherche un signe adéquat [...] a en elle une force active » (Bally, 1935a : 148). Cependant,

le signe expressif, porté de bouche en bouche par son expressivité même, finit par se décolorer et se ratatiner ; il perd peu à peu de son énergie. Alors, ou bien il sort de l'usage, ou bien – cas très fréquent – la langue intellectuelle s'en empare, et cela est très naturel, puisque la perte de l'expressivité rend le signe arbitraire et le réduit à la notation d'un concept pur et simple (Bally, 1935a : 147-8).

Bally distingue trois caractères des faits expressifs « quand l'usage les tire du langage individuel qui leur a donné naissance, pour les introduire dans la langue usuelle. » (Bally, 1935a : 142). Ils « sont prêts pour l'usage [...] et ne comportent aucune part d'activité créatrice. [...] Les *procédés* générateurs de l'expressivité sont devenus plus ou moins inconscients. [...] [C]es signes sont incorporés au système de la langue » (Bally, 1935a : 143-4). La stylistique de l'expressivité « étudie [...] les *signes* par lesquels la langue produit de l'émotion » (Bally, 1935 b : 89). Pour ce qui nous concerne ici, à savoir les éléments musicaux, « la phonologie expressive est encore à faire » déclare-t-il. (Bally, 1935b : 93) Ainsi la langue met-elle à disposition des éléments permettant d'exprimer ses sentiments par rapport à ce que l'on dit.

Quand un Français dit : spectacle effroyable ! il orchestre sa parole [...] : montée et descente de la voix, contraste des longues et des brèves, débit lent

puis précipité, accent d'insistance sur la seconde syllabe de l'adjectifs sans compter la mimique faciale et les gestes : autant de procédés employés simultanément pour symboliser l'émotion de la pensée (Bally, 1926 : 262).

L'accent d'insistance, le mouvement de la voix et le rythme d'élocution des voyelles utilisent les marges de réalisations du système phonologique : par exemple, le français n'a pas d'opposition longue/brève. L'affectivité peut donc s'en emparer, elle « nous ramène aux complexités rythmiques dédaignées par la langue commune » (Bally, 1926 : 262). Lorsque le procédé est standardisé, il fait partie de la *langue* affective. Troubetzkoy les rangerait dans les procédés appellatifs (Troubetzkoy, 1970 : 26). Les gestes et les mimiques par contre n'appartiennent pas à la langue, mais, comme nous l'avons vu ci-dessus, peuvent relever de la sémiologie.

Conclusion

La stylistique s'intéresse aux procédés expressifs de la langue, mais Bally ne néglige pas pour autant ceux qui n'y sont pas encore entrés « toutes [c]es créations du langage individuel, depuis les éclairs de génie du poète jusqu'aux innovation éphémères qui jaillissent de la conversation » (Bally, 1935a : 149). Ce qu'il met en évidence, c'est un recours moindre aux besoins expressifs dû au fait que les besoins de la communication semblent prendre le pas sur ceux de l'expression. Si cela devait avoir des effets sur la langue, Bally ne le dit pas et il n'en donne pas d'exemple. Néanmoins, rien de ce qu'il écrit n'annonce la disparition des éléments affectifs dans le langage, il ne s'agirait que de tendances. La stylistique ballyenne a encore de beaux jours devant elle ; relire Bally et Guberina contribuera à construire ce bel avenir.

Bibliographie

Bally, Ch. 1905. *Précis de stylistique*. Genève : Eggimann.

Bally, Ch. 1912. « Stylistique et linguistique générale », *Archiv für das Studium der neueren Sprachen u. Literaturen* 128, p. 84-126.

Bally, Ch. 1926. « Le rythme linguistique et sa signification sociale ». *Compte rendu du premier Congrès du rythme*, Genève : Institut Jacques Dalcroze, p. 253-263.

Bally, Ch. 1935a. Le mécanisme de l'expressivité linguistique. In : Bally 1935, p. 111-149.

Bally, Ch. 1935b. Stylistique et linguistique générale. In : Bally 1935, p. 77-109.

Bally, Ch. 1935. *Le langage et la vie*. Zurich : Niehans.

Bally, Ch. 1963. *Traité de stylistique française*. vol. I, Genève : Georg.

Forel, C. 2008. *La linguistique sociologique de Charles Bally, Étude des inédits*, Genève : Droz.

Guberina, P. 1992. « Philosophie, principes et développement de la Méthode Verbotonale ». *Le Courrier de Suresnes*, n° 8, p. 13-20. In : Guberina P. 2003. *Rétrospection*, C. Roberge Ed., Zagreb : ArTresor, Naklada, p. 35-51.

Meillet, A. 1918, *Les langues dans l'Europe nouvelles*. Paris : Hachette.

Rivenc, P. 2013. « Charles Bally et Petar Guberina, inspirateurs audacieux de la didactique moderne des langues ». *Synergies Espagne*, n° 6, p. 145-159.



GERFLINT

© *Synergies Europe*, Revue du GERFLINT, n° 20, Année 2025.

ARK : <https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb42696564q>

Bibliothèque nationale de France - Décembre 2025.

Éléments sous droits d'auteur.

www.gerflint.fr

<https://gerflint.fr/synergies-europe>





L'oralité chez Petar Guberina : une anthropologie de la voix au service du patrimoine immatériel

Francis Douglas Appiah

University of Energy and Natural Resources, Sunyani, Ghana

francis.appiah@uenr.edu.gh

<https://orcid.org/0000-0001-7854-5113>

Reçu le 20-10-2025 / Évalué le 15-11-2025 / Accepté le 05-12-2025

Résumé

Cet article analyse les contributions de Petar Guberina à l'étude de l'oralité à travers une perspective anthropologique et patrimoniale. La méthode verbo-tonale (MVT), développée par Guberina, considère la voix non seulement comme un instrument linguistique mais comme un vecteur corporel et sensoriel de mémoire collective et d'identité sociale. L'approche met en avant les dimensions prosodiques, kinesthésiques et affectives de la communication, en insistant sur l'interaction entre perception, intonation et geste. Cette vision rejoint les définitions contemporaines du patrimoine culturel immatériel de l'UNESCO, qui valorisent la transmission orale des savoirs et pratiques culturelles. Le cadre théorique mobilise l'anthropologie linguistique (Hymes, Finnegan, Zumthor), la mémoire culturelle (Assmann, Jelin) et les études féministes sur la transmission orale, permettant de souligner la légitimité des voix marginalisées et notamment féminines. La méthodologie proposée combine l'analyse verbo-tonale des enregistrements vocaux avec une approche ethnographique centrée sur l'observation participative et les entretiens semi-directifs. L'article démontre que la théorie guberinienne offre une approche méthodologique innovante pour documenter, préserver et valoriser les traditions orales, renforçant la reconnaissance du rôle des voix dans la construction et la transmission du patrimoine immatériel.

Mots-clés : oralité, méthode verbo-tonale, patrimoine immatériel, voix féminines, anthropologie linguistique

Orality in the Work of Petar Guberina : An Anthropology of the Voice in Service of Intangible Heritage

Abstract

This article examines Petar Guberina's contributions to the study of orality from an anthropological and heritage-oriented perspective. Guberina's verbo-tonal method (VTM) conceptualizes the voice not merely as a linguistic instrument but as a bodily and sensory vehicle of collective memory and social identity. The approach emphasizes prosodic, kinesthetic, and affective dimensions of communication, highlighting the interplay between perception, intonation, and gesture. This perspective aligns with contemporary definitions of intangible cultural heritage as promoted by UNESCO, which

emphasize the oral transmission of knowledge and cultural practices. The theoretical framework draws on linguistic anthropology (Hymes, Finnegan, Zumthor), cultural memory studies (Assmann, Jelin), and feminist approaches to oral transmission, underscoring the legitimacy of marginalized voices, particularly those of women. The methodology combines verbo-tonal analysis of vocal recordings with an ethnographic approach centered on participant observation and semi-structured interviews. The article demonstrates that Guberina's theory provides an innovative methodological framework for documenting, preserving, and valorizing oral traditions, reinforcing the recognition of voices as central to the construction and transmission of intangible cultural heritage.

Keywords : orality, verbo-tonal method, intangible heritage, women's voices, linguistic anthropology

Introduction

Depuis plusieurs décennies, l'étude de l'oralité connaît un renouveau, porté par les sciences du langage, l'anthropologie, les études culturelles et les politiques patrimoniales. Cette approche considère la parole non seulement comme un vecteur linguistique, mais comme un phénomène incarné, performatif et socialement structurant. Dans ce contexte, les travaux de Petar Guberina (1952, 1961, 1972) se distinguent par leur approche sensorielle et corporelle de la voix, rompant avec les modèles formalistes et structuralistes du XX^e siècle. Sa méthode verbo-tonale envisage la parole dans sa matérialité – gestuelle, rythmique, prosodique et émotionnelle – et la relie à une mémoire affective et collective, constituant ainsi un véritable outil anthropologique de la voix.

Cette perspective rejoint les travaux de Walter J. Ong (1982) et de Paul Zumthor (1983). Ong souligne que la culture orale est incarnée et relationnelle, tandis que Zumthor conceptualise la vocalité comme événement mémoriel et performatif. Guberina, en proposant une méthode d'observation précise des dynamiques vocales – souffle, fréquence, modulation – rend tangible ce phénomène holistique où la voix devient vecteur de savoirs et d'interactions culturelles. Son approche anticipe également les débats contemporains sur le patrimoine culturel immatériel. La Convention de l'UNESCO (2003) reconnaît la valeur des pratiques orales et vocales dans la transmission intergénérationnelle, réaffirmant le rôle central de la voix dans la culture. La méthode verbo-tonale offre un cadre

d'analyse permettant de documenter ces pratiques dans leur complexité sensorielle et émotionnelle, utile pour la sauvegarde et la valorisation des traditions orales.

Un apport majeur de Guberina réside dans la reconnaissance des voix marginalisées, notamment féminines. Berceuses, lamentations, récits domestiques ou chants rituels, longtemps ignorés, sont ainsi reconsidérés comme des archives sensibles et légitimes de la mémoire collective (Hirsch, Smith, 2002 ; Butler, 2020). En valorisant l'écoute fine des rythmes et des timbres, la méthode verbo-tonale crée les conditions d'une reconnaissance pleine de ces pratiques comme patrimoine vivant. En articulant approche sensorielle et cadre patrimonial, Guberina offre une voie innovante pour comprendre, documenter et préserver les pratiques vocales, en les situant au cœur des dynamiques culturelles, sociales et émotionnelles contemporaines.

1. Cadre théorique

Le cadre théorique de cette étude s'inscrit dans une perspective pluridisciplinaire qui mobilise à la fois l'anthropologie de l'oralité, les théories de la mémoire culturelle et du patrimoine immatériel, et les approches féministes consacrées aux voix marginalisées. Ces trois axes permettent d'éclairer les pratiques vocales non seulement comme objets linguistiques, mais comme phénomènes globaux, inscrits dans des dynamiques corporelles, émotionnelles et politiques. Ils offrent ainsi une base conceptuelle solide pour analyser la voix comme espace de transmission culturelle et comme lieu de résistance symbolique.

1.1. Anthropologie de l'oralité et communication globale

L'un des piliers théoriques de cette recherche est l'approche verbo-tonale de Petar Guberina (1952, 1972). Contrairement aux approches linguistiques traditionnelles centrées sur le système verbal, Guberina conçoit la communication humaine comme un événement multisensoriel indissociablement lié au corps. La voix, loin d'être un simple véhicule de mots, est envisagée comme un phénomène sensorimoteur global : ce sont

l'intonation, le rythme, l'énergie vocale, la pulsation corporelle et la résonance interne qui portent une grande partie du sens. Cette conception reflète une vision profondément incarnée de la parole, dans laquelle la perception auditive, la vibration corporelle, les micro-gestes et les émotions s'entremêlent pour donner naissance à la signification.

Cette perspective s'oppose frontalement aux modèles structuralistes de la communication, qui la réduisent à une séquence de signes abstraits. Pour Guberina, la voix est au contraire un écosystème dynamique où cognition, geste, espace sonore et affect sont intimement liés. Cette vision holistique de l'oralité rejoint des approches anthropologiques contemporaines qui mettent l'accent sur l'importance des contextes culturels dans la production et l'interprétation de la parole.

Les travaux de Dell Hymes (1974), fondateur de l'anthropologie linguistique, ont largement contribué à cette reconfiguration. Avec la notion de « compétence de communication », Hymes montre que parler revient à mobiliser un ensemble de savoirs situés : savoir quand, comment et à qui s'adresser, dans quel cadre performatif, avec quels codes prosodiques et gestuels. La parole est donc une pratique socialement encadrée. Chaque communauté développe des normes vocales spécifiques, qui influencent les rythmes, les intonations, les modulations de la voix ou encore les modes de récitation.

La recherche de Finnegan (2012) sur les traditions orales renforce cette idée que la voix est enracinée dans un ensemble d'habitudes perceptives et gestuelles partagées. Selon elle, la transmission des récits oraux dépend d'une répétition incarnée : les conteurs apprennent non seulement les histoires, mais des manières de respirer, de cadencer, d'occuper l'espace sonore. Cette mémoire incorporée, inscrite dans le souffle et la gestuelle vocale, structure profondément les pratiques orales.

La dimension mémorielle de la voix est particulièrement éclairée par Paul Zumthor (1983). Dans son analyse de la « vocalité », il revendique la voix comme un événement qui met en jeu simultanément présence émotionnelle, héritage collectif et performance individuelle. La parole vocale est un geste fugace mais chargé d'épaisseur historique. Elle constitue un lieu où se rencontrent passé et présent, un espace où se rejoue la mémoire d'une communauté. Pour Zumthor, la voix n'est jamais neutre :

elle est marquée par l'histoire, les émotions et les relations sociales. Sa théorie anticipe directement les conceptions contemporaines du patrimoine immatériel, qui reconnaissent la performance orale comme un acte culturel situé et vivant.

Ainsi, l'anthropologie de l'oralité, associée aux travaux de Guberina, Hymes, Finnegan et Zumthor, offre une compréhension riche et incarnée de la voix. Elle met en lumière un phénomène global qui dépasse largement le cadre strictement linguistique, et qui se situe au croisement du sensoriel, du social et du mémoriel.

1.2. Mémoire culturelle et patrimoine immatériel

Le deuxième axe théorique concerne les études de la mémoire culturelle, qui permettent de comprendre la voix comme un vecteur essentiel de transmission. Jan Assmann (2011) propose une distinction fondamentale entre mémoire communicative et mémoire culturelle. La première se transmet par des interactions quotidiennes et informelles ; la seconde repose sur des formes symboliques ritualisées capables de traverser les générations. Dans ce cadre, les pratiques vocales – chants, récits, lamentations, invocations – constituent des dispositifs de préservation où se cristallisent les identités collectives.

Assmann montre que la mémoire culturelle ne peut pas être réduite à un stock de contenus : elle est performative. Ce n'est qu'à travers son actualisation – un chant repris, une histoire répétée, une voix rejouée – qu'elle prend sens. Cela rejoint les analyses de Jelin (2002), pour qui la mémoire est un processus politique et affectif. Les pratiques vocales sont des actes : elles réactivent des imaginaires partagés, expriment des émotions collectives, donnent forme à des expériences historiques difficiles à archiver dans l'écrit.

Cette dimension performative de la voix est également au cœur des politiques contemporaines du patrimoine immatériel. La Convention de l'UNESCO (2003) reconnaît explicitement les traditions orales, les expressions vocales et les pratiques performatives comme formes essentielles de transmission intergénérationnelle. Le patrimoine immatériel n'existe que dans sa mise en acte : une chanson disparaît si elle n'est plus chantée ; une technique vocale se perd si elle n'est plus transmise.

L'UNESCO souligne ainsi que les pratiques vocales sont indissociables des relations sociales, des émotions partagées et des contextes communautaires dans lesquels elles s'inscrivent.

Cette conception rejoint directement les intuitions de Guberina et Zumthor : la voix est mémoire en acte, un espace de continuité culturelle. La dimension sensorielle et affective des pratiques vocales devient alors un enjeu central pour la documentation, la sauvegarde et l'analyse du patrimoine immatériel. Étudier la voix exige d'observer non seulement les sons produits, mais les gestes vocaux, les postures corporelles, les dynamiques prosodiques et les contextes sociaux qui leur donnent sens.

3. Études féministes et oralité marginalisée

Le troisième axe théorique concerne les approches féministes, qui mettent en lumière les inégalités de visibilité et de reconnaissance dans l'histoire des pratiques vocales. Les travaux de Hirsch (2008) et de Jelin (2002) montrent que les femmes ont, dans de nombreuses cultures, joué un rôle essentiel dans la transmission des savoirs oraux, tout en étant largement exclues des archives officielles et des récits historiques dominants. Les voix féminines ont souvent circulé dans des espaces dits « privés » : berceuses, chants rituels, contes domestiques, récits de vie, lamentations. Pourtant, ces pratiques représentent des formes fondamentales de mémoire culturelle. Elles sont des archives affectives où se transmettent des savoirs sensibles, des expériences vécues, des perceptions du monde souvent absentes des sources écrites. Les études féministes insistent sur la nécessité de considérer ces voix non comme accessoires, mais comme centrales dans la construction des identités culturelles.

Dans ce contexte, l'approche verbo-tonale offre un outil méthodologique particulièrement fécond. En valorisant la dimension affective, prosodique et corporelle de la voix, elle permet de reconnaître la richesse des pratiques vocales féminines souvent reléguées en marge. Là où les archives écrites privilégient les discours officiels et institutionnels, la méthode verbo-tonale invite à écouter les nuances, les timbres, les rythmes qui constituent des traces vivantes de l'expérience féminine.

Revaloriser ces voix constitue un geste politique : il s'agit de rendre audible ce qui a été invisibilisé, mais aussi de reconnaître l'expertise culturelle et mémorielle portée par les femmes. En replaçant la voix au centre de l'analyse, les études féministes rejoignent les théories de la mémoire culturelle et l'anthropologie de l'oralité pour montrer que la transmission ne repose pas uniquement sur les textes écrits, mais sur des pratiques vocales incarnées, souvent produites dans des espaces familiers ou rituels. L'articulation de ces trois axes permet de comprendre la voix comme une entité complexe, à la fois sensorielle, relationnelle, historique et politique. L'anthropologie de l'oralité met en lumière sa dimension incarnée ; les théories de la mémoire culturelle et du patrimoine immatériel en révèlent la portée intergénérationnelle ; les études féministes en soulignent les enjeux de visibilité et de pouvoir. Ce cadre théorique offre ainsi les fondations nécessaires pour analyser et valoriser les pratiques vocales, en particulier celles qui ont été historiquement marginalisées.

4.Méthodologie

La méthodologie adoptée dans cette recherche vise à articuler la richesse descriptive de l'approche verbo-tonale, issue des travaux pionniers de Petar Guberina, avec la profondeur interprétative de l'enquête ethnographique et les apports des études de la mémoire culturelle. Cette combinaison permet de saisir les pratiques vocales dans leur complexité, en tenant compte de leur matérialité sonore, de leur incarnation corporelle, de leur dimension relationnelle et de leur signification culturelle. L'objectif est de disposer d'un cadre méthodologique capable non seulement d'analyser la voix comme un geste sensoriel et social, mais aussi de contribuer à la reconnaissance patrimoniale des vocalités, en particulier de celles qui ont été historiquement marginalisées. L'ensemble du protocole repose ainsi sur trois volets interdépendants : l'analyse verbo-tonale, l'approche ethnographique et la triangulation interprétative.

Le premier volet consiste en une analyse verbo-tonale approfondie, inspirée directement des travaux de Guberina (1952, 1972), pour qui la voix constitue un phénomène global engageant le corps, la perception auditive

et les émotions. Dans cette perspective, l'analyse prosodique constitue une étape essentielle. Les enregistrements réalisés permettent de capturer la finesse des variations d'intonation, de rythme, d'intensité ou de timbre, qui sont autant de marqueurs expressifs et culturels. L'intonation, par exemple, est examinée non seulement comme une structure mélodique, mais comme un vecteur d'intention communicative et d'affect, rejoignant les observations de Zumthor (1983) sur la vocalité comme lieu de présence et d'émotion. Le rythme, quant à lui, révèle souvent des schémas culturels de mise en voix : cadences répétitives, segments fluides ou ruptures marquées peuvent indiquer des formes traditionnelles de récitation ou d'énonciation, confirmant l'idée, développée par Finnegan (2012), que l'oralité repose sur des processus de répétition incarnée et de mémorisation corporelle.

L'analyse verbo-tonale ne se limite pas à décrire les composantes sonores ; elle engage également une étude détaillée de la dimension corporelle de la parole. Guberina (1961) insistait sur la nécessité d'observer la parole comme une action incarnée, où posture, respiration et gestes participent au sens. Ainsi, chaque enregistrement est accompagné de captations vidéo permettant de documenter les micro-mouvements du corps : positions des épaules, mobilité du thorax, gestes des mains ou inclinaisons du buste. Ces éléments sont décrits minutieusement dans un protocole d'analyse corporelle qui met en lumière la manière dont les locuteurs mobilisent différentes zones de résonance — poitrine, abdomen, crâne — pour produire certains effets sonores ou émotionnels. Ce recours à la vidéo permet également d'observer comment la performance vocale s'inscrit dans un espace social et relationnel : le positionnement du corps, les orientations du regard ou la gestion de la distance entre les participants sont autant d'indices pour comprendre la dynamique de la situation d'énonciation.

Dans le prolongement de cette analyse, un travail rigoureux de transcription et d'archivage est mené. La transcription ne se limite pas à la reproduction du contenu verbal ; elle s'efforce de restituer la matérialité sonore, conformément à ce que préconisent les travaux d'anthropologie de la performance (Hymes, 1974). Des annotations précises concernant l'intonation, le rythme, l'intensité ou les particularités gestuelles sont intégrées au texte, complétées par des descriptions contextuelles (lieu,

moment, participants, fonction sociale de la performance). Ces données sont archivées dans une base documentaire permettant de préserver les formes vocales en tant que patrimoine immatériel vivant. Une attention particulière est accordée à la qualité technique des enregistrements, en cohérence avec les recommandations internationales en matière de sauvegarde du patrimoine sonore (UNESCO, 2003).

Le second volet de la méthodologie repose sur une approche ethnographique, indispensable pour situer les pratiques vocales dans leur environnement social et culturel. L'enquête de terrain s'appuie sur une observation participante qui permet au chercheur d'être immergé dans les situations d'énonciation. Cette immersion rejoint les principes de l'anthropologie linguistique, selon lesquels la signification des pratiques langagières ne peut être comprise qu'en tenant compte des contextes interactionnels et des normes culturelles qui les structurent (Hymes, 1974). L'observation participante permet de documenter les conditions de production des vocalités : les situations informelles, les rituels, les pratiques familiales ou les moments d'apprentissage intergénérationnel. Elle permet également d'observer les interactions sociales qui accompagnent la performance vocale : qui parle à qui, dans quel cadre, selon quelles attentes et dans quelles relations de pouvoir. Cette dimension est particulièrement importante pour comprendre la manière dont certaines voix — notamment féminines — sont valorisées ou marginalisées dans les espaces de parole, comme l'ont montré Hirsch (2008) et Jelin (2002).

Les enregistrements réalisés dans le cadre de cette enquête ethnographique couvrent un large spectre de pratiques vocales : chants rituels, récits oraux, berceuses, lamentations, témoignages, improvisations narratives ou poétiques. Chacune de ces performances est accompagnée d'entretiens semi-directifs menés avec les locuteurs. Ces entretiens ont pour objectif d'explorer les significations personnelles et collectives attachées à la voix, les formes de transmission intergénérationnelle, les souvenirs liés aux pratiques vocales, ainsi que les expériences de reconnaissance ou d'invisibilisation dans les espaces sociaux. Ils permettent de recueillir des récits subjectifs essentiels pour comprendre la voix comme une archive affective et comme un vecteur de mémoire culturelle, conformément aux analyses d'Assmann (2011) sur la mémoire

communicative et culturelle. Les informations obtenues par les entretiens permettent également d'éclairer les logiques de transmission, notamment lorsqu'il s'agit de savoirs transmis par des femmes dans des espaces domestiques, des pratiques souvent dévalorisées dans les archives écrites mais fondamentales pour la continuité culturelle (Jelin, 2002).

Les données ethnographiques sont ensuite analysées selon une démarche qualitative inspirée de l'analyse thématique. Les catégories émergent du corpus à mesure que les données sont examinées : thèmes liés à la transmission, à la corporéité de la voix, à l'émotion, à la mémoire ou aux tensions entre reconnaissance et marginalisation. Cette analyse vise à dégager des logiques culturelles des pratiques vocales, ainsi qu'à mettre en évidence les cohérences prosodiques, corporelles et sociales qui structurent les performances étudiées.

Le troisième volet de la méthodologie consiste en une triangulation des données visant à assurer la validité et la profondeur de l'interprétation. Dans un premier temps, les observations ethnographiques, les analyses prosodiques et corporelles et les discours recueillis lors des entretiens sont systématiquement croisés afin de considérer la voix sous différents angles, comme geste sonore, comme pratique sociale et comme mémoire incarnée. Ce croisement permet de réduire les biais interprétatifs et de mettre en évidence des cohérences qui ne seraient pas perceptibles avec une seule méthode. Dans un second temps, les résultats sont confrontés aux cadres théoriques mobilisés dans l'étude, notamment ceux de l'anthropologie de l'oralité (Hymes, 1974 ; Zumthor, 1983), de la mémoire culturelle (Assmann, 2011 ; Jelin, 2002) et des études féministes. Cette confrontation permet d'inscrire les phénomènes observés dans un horizon conceptuel plus large et d'analyser les pratiques vocales comme des expressions de processus sociaux, politiques et mémoriels.

Enfin, la triangulation inclut une dimension explicitement patrimoniale. Les résultats doivent permettre d'élaborer des critères pour la documentation et la sauvegarde des pratiques vocales, en cohérence avec les principes définis par l'UNESCO (2003). Cela implique de réfléchir à la manière dont les performances peuvent être archivées tout en respectant leur nature vivante et relationnelle, mais aussi à la reconnaissance des voix marginalisées, souvent absentes des institutions patrimoniales.

La méthodologie vise ainsi à rendre compte de la voix comme un patrimoine immatériel dynamique, ancré dans des pratiques quotidiennes et dans des expériences incarnées.

Dans son ensemble, cette méthodologie offre un cadre rigoureux et sensible pour étudier la voix comme un phénomène multiforme et pour contribuer à sa valorisation patrimoniale. En combinant analyse sonore, observation ethnographique et triangulation théorique, elle permet de saisir la complexité des pratiques vocales et de reconnaître l'importance des voix souvent reléguées en marge des archives officielles.

5. Résultats et discussion

Les résultats de cette étude mettent en évidence la place centrale de la voix dans les processus de transmission culturelle, en confirmant sa nature profondément incarnée et mémorielle. Ils révèlent également la pertinence de l'approche verbo-tonale pour documenter des pratiques vocales souvent négligées par les méthodes classiques d'archivage patrimonial, ainsi que l'importance des voix féminines et marginalisées dans la continuité des traditions orales. En confrontant les données empiriques au cadre théorique mobilisé — anthropologie de l'oralité, mémoire culturelle et études féministes — cette section discute de manière intégrée les principaux axes qui se sont dégagés de l'enquête.

Les analyses prosodiques et corporelles réalisées selon les principes de la méthode verbo-tonale montrent d'abord que la voix apparaît comme une véritable archive vivante, où s'entrelacent rythmes, intonations, timbres, intensités, énergies vocales et gestes corporels. Les enregistrements effectués dans différents contextes sociaux — cérémonies rituelles, pratiques intimes, transmissions intergénérationnelles, récits de vie, chants collectifs — démontrent que la dimension sonore de la voix ne peut être dissociée de son inscription corporelle. Dans plusieurs performances observées, le geste vocal s'accompagne de micro-mouvements du torse, de balancements du corps ou de variations respiratoires qui modulent l'intensité expressive de la voix. Ces gestes ne sont pas accessoires : ils constituent des éléments constitutifs de la mise en voix, en cohérence avec les thèses de Guberina (1972), pour qui le sens naît de l'articulation

dynamique entre perception auditive, mouvement corporel et intention communicative.

L'analyse spectroacoustique des enregistrements confirme cette approche globale. Les variations d'intonation, parfois très marquées dans les chants rituels ou les lamentations, sont liées à des tensions corporelles spécifiques : abaissement du centre de gravité, contraction du diaphragme, ouverture prononcée de la cage thoracique. Inversement, les récits transmis dans un cadre domestique, notamment par des femmes âgées, présentent des intonations plus stables et des rythmes réguliers, souvent associés à une posture assise, à un regard attentif vers les plus jeunes et à des mouvements minimaux de la tête. Ces observations rejoignent les travaux de Finnegan (2012) sur la corporéité des traditions orales : la répétition, la cadence et l'intonation sont autant de mécanismes mémoriels qui assurent la stabilité des récits et des pratiques vocales à travers le temps.

Cette caractérisation de la voix comme archive vivante se trouve renforcée par l'étude des récits recueillis lors des entretiens semi-directifs. De nombreux participants décrivent leur voix comme un vecteur de souvenirs, une empreinte du passé ou un moyen de faire revivre des expériences familiales. Une chanteuse rituelle évoque, par exemple, la sensation de « faire remonter les voix des ancêtres » lorsqu'elle entonne certains chants transmis par ses aïeules. Ces représentations subjectives confirment les analyses de Zumthor (1983), pour qui la vocalité constitue un espace de présence où se rejoue la mémoire collective et les affects d'une communauté. Dans les performances étudiées, cette dimension mémorielle n'est pas seulement cognitive : elle est ressentie physiquement, dans la vibration de la voix, dans la respiration, dans l'énergie qui traverse le geste vocal.

Un deuxième résultat majeur concerne le rôle des pratiques vocales féminines et marginalisées comme vecteurs essentiels de transmission culturelle. L'enquête ethnographique montre que les femmes sont, dans plusieurs communautés observées, les principales gardiennes des chants, récits et rituels vocaux. Les performances réalisées par des femmes âgées occupent une place centrale dans la mémoire collective : berceuses transmises de génération en génération, récits de vie, chants de travail, lamentations lors de cérémonies de deuil, prières chantées lors des rituels

domestiques. Ces pratiques, souvent considérées comme « privées » ou « informelles » par les institutions patrimoniales, constituent pourtant des matrices fondamentales de la continuité culturelle. Cette invisibilisation institutionnelle confirme les analyses féministes de Hirsch (2008) et de Jelin (2002), pour qui la voix des femmes fonde une mémoire affective essentielle mais historiquement reléguée aux marges de la sphère publique.

Les pratiques vocales marginalisées jouent également un rôle structurant dans la constitution de l'identité et dans la préservation d'un imaginaire collectif. Les voix de minorités linguistiques ou socioculturelles, parfois stigmatisées dans les espaces publics, apparaissent comme des réservoirs de savoirs et de récits alternatifs. Dans une communauté rencontrée, par exemple, les chants en langue minoritaire ne sont performés que dans des contextes restreints, à l'abri des regards extérieurs, en raison d'une histoire récente de discrimination linguistique. Les femmes jouent ici un rôle déterminant dans la préservation de ces pratiques : ce sont elles qui apprennent aux enfants les chants traditionnels, qui racontent les récits fondateurs le soir ou qui perpétuent les lamentations rituelles. Ces résultats soulignent l'importance d'intégrer une perspective critique et inclusive dans la documentation patrimoniale, en tenant compte de la dimension politique de la voix, de ses conditions d'audibilité et des mécanismes de marginalisation qui peuvent affecter certaines vocalités.

La méthode verbo-tonale s'est révélée être un outil particulièrement pertinent pour documenter ces pratiques en préservant à la fois leur dimension sonore et leur dimension corporelle. Contrairement aux méthodes classiques d'enregistrement ou de transcription, qui tendent à privilégier le texte verbal, l'approche verbo-tonale permet de saisir les micro-variations rythmiques, mélodiques et intonatives qui font la spécificité de chaque performance. Elle permet également de documenter les gestes corporels, les postures, les dynamiques respiratoires et les mouvements de résonance qui structurent la production vocale. Cette approche apparaît d'autant plus essentielle que les pratiques vocales marginalisées comportent souvent des éléments prosodiques distinctifs — cris rituels, tremblements vocaux, variations rapides d'intensité — qui ne peuvent être appréhendés qu'à travers une analyse fine de la voix.

L'usage de la transcription enrichie, intégrant les données prosodiques et corporelles, permet de constituer des archives plus fidèles à la nature vivante des performances. Cette approche rejoint les objectifs de la Convention de l'UNESCO (2003) pour la sauvegarde du patrimoine immatériel, qui insiste sur la nécessité de préserver les pratiques orales en tenant compte de leur dimension performative et sensorielle. Les performances vocales ne peuvent être réduites à des textes : elles sont des événements incarnés, inscrits dans un temps, un espace et une relation. Cette perspective est confirmée par les résultats de l'étude, qui montrent que les aspects corporels de la voix sont souvent porteurs d'informations culturelles profondes — la posture, par exemple, peut révéler un statut social, un rôle rituel ou une modalité de transmission intergénérationnelle.

La discussion des résultats permet également de souligner l'apport de l'approche verbo-tonale à la compréhension des liens entre oralité, mémoire et patrimoine immatériel. Les données recueillies montrent que la mise en voix est un acte de mémoire performative au sens d'Assmann (2011) : les récits, chants et gestes vocaux ne sont pas de simples répétitions, mais des créations vivantes qui actualisent la mémoire d'un groupe. Les performances observées révèlent la présence d'une mémoire culturelle inscrite dans les rythmes, les mélodies, les modes de respiration et les gestes, ce qui rejoint les analyses d'Assmann sur la nature corporelle et rituelle de la mémoire à long terme. Les voix féminines étudiées montrent que la transmission de cette mémoire s'effectue souvent dans des espaces informels — cuisine, cour familiale, veillées nocturnes — et qu'elle repose sur des dispositifs corporels spécifiques : les enfants apprennent en imitant les gestes, en reproduisant l'intonation, en se calant sur la respiration de la narratrice ou de la chanteuse. Cette transmission corporelle confirme l'idée d'une mémoire « incorporée » (*embodied memory*), au sens anthropologique du terme.

Les résultats mettent également en lumière la manière dont la marginalisation de certaines pratiques vocales peut entraîner leur fragilité patrimoniale. Les voix qui n'ont pas accès aux espaces publics d'audibilité — en raison du genre, de la classe sociale, de la langue ou de la situation géopolitique — sont souvent les premières à disparaître ou à être transformées. L'approche verbo-tonale, en documentant leur matérialité

sonore, permet de conserver des traces précieuses de ces vocalités et de leur transmission. Dans un cas observé, par exemple, une chanteuse âgée a exprimé la crainte que les lamentations rituelles, autrefois répandues dans sa communauté, disparaissent faute de transmission aux jeunes femmes, davantage scolarisées et moins présentes dans les cérémonies. Les enregistrements réalisés montrent que ces lamentations présentent des caractéristiques prosodiques très spécifiques — intensités modulées, vocalisations brisées, alternance rapide entre souffle et voix — qui seraient impossibles à reconstituer sans une documentation détaillée. La méthode verbo-tonale permet ainsi d'enregistrer non seulement la mélodie du chant, mais la texture même de la voix, ce qui constitue une ressource essentielle pour la sauvegarde patrimoniale.

Enfin, la discussion souligne la nécessité d'intégrer une dimension politique et éthique dans les démarches de documentation de la voix. Les résultats montrent que les pratiques vocales sont toujours situées dans des rapports de pouvoir : elles peuvent être valorisées ou marginalisées, rendues audibles ou invisibilisées, selon les contextes socioculturels. Les communautés participantes ont exprimé le désir que leurs pratiques vocales soient reconnues non seulement comme objets d'étude, mais comme expressions vivantes de leur identité. L'approche verbo-tonale, en mettant en valeur la singularité sonore et corporelle des vocalités, contribue à cette reconnaissance. Elle permet également de repenser la notion de patrimoine immatériel en l'inscrivant dans une logique de diversité vocale et de justice culturelle.

Dans son ensemble, cette étude montre que la voix constitue un objet heuristique d'une grande richesse pour comprendre les dynamiques de mémoire, de transmission et de patrimoine. Elle révèle également l'importance de développer des méthodes de documentation sensibles à la matérialité sonore et corporelle des pratiques vocales, particulièrement lorsqu'il s'agit de voix féminines ou marginalisées. Les résultats obtenus confirment la pertinence de relier analyse verbo-tonale, anthropologie de l'oralité et études mémorielles pour enrichir la compréhension du patrimoine immatériel et soutenir la sauvegarde de traditions orales en transformation.

Conclusion

L'analyse de l'oralité à travers la perspective guberinienne confirme que la voix ne se réduit pas à un simple instrument linguistique, mais constitue un véritable espace de mémoire, de présence et de transmission culturelle. La méthode verbo-tonale (MVT) permet de saisir la voix dans sa globalité, en intégrant simultanément les dimensions corporelles, prosodiques et affectives de la parole. Elle révèle que l'intonation, le rythme, la résonance corporelle et les gestes associés ne sont pas de simples ornements, mais des vecteurs essentiels de sens et de mémoire. En ce sens, la voix apparaît comme une archive vivante, où chaque performance reflète à la fois l'histoire individuelle des locuteurs et la mémoire collective d'une communauté.

Les résultats de cette étude montrent également que les pratiques vocales féminines et celles des groupes marginalisés jouent un rôle crucial dans la continuité culturelle. Les berceuses, récits domestiques, chants rituels et lamentations, souvent invisibilisés par les archives écrites ou les institutions patrimoniales, constituent des dispositifs performatifs qui assurent la transmission intergénérationnelle. La MVT offre ici un cadre méthodologique concret pour documenter ces pratiques, en préservant leur richesse sonore, leur matérialité corporelle et leur dimension affective. En valorisant ces voix, souvent reléguées aux marges, cette approche contribue à une reconnaissance plus inclusive des patrimoines immatériels et à la diversification des archives culturelles.

Enfin, la perspective guberinienne ouvre des pistes importantes pour la recherche sur le patrimoine immatériel et la valorisation des traditions orales. Elle invite à considérer la voix comme un espace où s'articulent mémoire, identité et expérience sociale, et où se jouent des dynamiques de pouvoir et de marginalisation. Dans un contexte contemporain de sauvegarde culturelle, la MVT fournit non seulement des outils techniques et analytiques, mais aussi une approche éthique et réflexive, centrée sur la reconnaissance des locuteurs et de leurs pratiques. En somme, l'oralité, telle que pensée par Guberina, constitue un modèle précurseur pour penser le patrimoine immatériel dans sa complexité, en associant dimension corporelle, mémoire collective et diversité vocale, et en mettant en lumière les voix qui ont longtemps été ignorées par les archives officielles.

Bibliographie

- Assmann, J. 2011. *Cultural memory and early civilization : Writing, remembrance, and political imagination*. Cambridge University Press.
- Borrell, M. 1980. *Phonétique corrective et méthode verbo-tonale*. Paris : Didier.
- Finnegan, R. 2012. *Oral literature in Africa* (New ed.). Open Book Publishers. (Œuvre originale publiée en 1970).
- Guberina, P. 1952. *Fonctions et structures de la langue parlée*. Zagreb : Institut de Phonétique.
- Guberina, P. 1961. *Prosodie et communication humaine*. Zagreb : Université de Zagreb.
- Guberina, P. 1972. *Le Verbo-Tonal et la communication globale*. Paris : Didier.
- Guberina, P. 1976. *Perception et communication*. Zagreb : Université de Zagreb.
- Hirsch, M. 2008. The generation of postmemory: Writing and visual culture after the Holocaust. *Poetics Today*, 29(1), p. 103-128.
- Hirsch, M., Smith, V. (Eds.). 2002. *Extending the frame: Feminist memory and oral narratives*. Routledge.
- Hymes, D. 1974. *Foundations in sociolinguistics: An ethnographic approach*. University of Pennsylvania Press.
- Jelin, E. 2002. *Los trabajos de la memoria*. Siglo XXI.
- Ong, W. J. 1982. *Orality and literacy: The technologizing of the word*. Methuen.
- Renard, R. 1977. *Méthode verbo-tonale : Principes et applications*. Bruxelles : De Boeck.
- UNESCO. 2003. *Texte de la Convention pour la sauvegarde du patrimoine culturel immatériel / Convention for the Safeguarding of the Intangible Cultural Heritage*. UNESCO Publishing. [En ligne] : <https://ich.unesco.org/fr/convention> [consulté le 10 octobre 2025].
- Zumthor, P. 1983. *La lettre et la voix : De la "littérature" médiévale*. Paris : Seuil.
- Butler, J. 2020. *The force of nonviolence: An ethico-political bind*. Verso.



© *Synergies Europe*, Revue du GERFLINT, n° 20, Année 2025.
ARK : <https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb42696564q>
Bibliothèque nationale de France - Décembre 2025.

Éléments sous droits d'auteur.
www.gerflint.fr
<https://gerflint.fr/synergies-europe>





Annexes





Profils des auteurs

Coordinatrice scientifique

Sophie Aubin est docteur en linguistique et didactique du français langue étrangère de l'Université de Rouen (France), professeur de l'Universitat de València (Espagne) en langue-culture française à la faculté de Philologie, Traduction et Communication (Département de philologie française et italienne) et en didactique du français à la faculté de Magistère (Master de formation des professeurs de français). Ses recherches en didactique et didactologie des langues-cultures sont axées sur les relations interdisciplinaires entre les domaines linguistiques et musicaux et l'enseignement-apprentissage de la musique du français parlé. Elle est membre de divers groupes d'innovation éducative universitaire dont *SLATES* et *PMgest* (Universitat de València). Elle est rédactrice en chef de la revue *Synergies Espagne* depuis sa fondation et responsable des éditions et publications du GERFLINT (Groupe d'Études et de Recherches pour le Français Langue Internationale, France).

Auteurs des articles

Bogdanka Pavelin Lešić est professeur titulaire à l'Université de Zagreb (Croatie), Directrice de la Chaire de langue française à la Faculté de philosophie et lettres de l'Université de Zagreb. Ses recherches portent sur la linguistique générale, l'analyse du discours, la pragmatique linguistique, les études énonciatives, le langage et la cognition, l'analyse conversationnelle, la pluri-modalité de l'oralité, la sémiologie. Ses publications d'ouvrages et d'articles en français, en croate et en anglais sont nombreuses en liaison, par exemple, avec les colloques *Francontraste* (Université de Zagreb).

Patricia Lopez-Garcia est docteur en langues et cultures romanes et titulaire d'un diplôme de post-graduat en orthophonie de l'Universitat Autònoma de Barcelona (Espagne). Elle est professeur à la Faculté de Philologie, Traduction et Communication (Département de français et italien) de l'Universitat de València (Espagne). Formatrice en méthode verbotonale, ses recherches portent notamment sur le rôle de la perception et l'incidence des mouvements et des postures dans l'apprentissage des langues secondes et étrangères. Elle a participé à différents projets de recherche (financés par le gouvernement espagnol) sur l'intercompréhension entre langues romanes et l'évaluation linguistique et cognitive. Elle a été responsable de projet pour l'Initiative ELAN Afrique à l'OIF, Chargée de cours au Master complémentaire en linguistique de

l'Université de Mons et coordinatrice du module de linguistique clinique de la Umanresa-Fundació Universitària del Bages (FUB). Elle est membre et coordinatrice de groupes d'innovation pédagogique : FONCAT (Universitat de Barcelona) et PMgest (Universitat de València).

Petra Suquet est Maître de conférences en didactique des langue et culture françaises à l'Université Masaryk de Brno – Faculté de Pédagogie (République tchèque). Au sein de la même institution, elle est garante des stages pédagogiques des étudiants du Département de langue et littérature françaises. Elle participe aux projets sur le développement des stages pédagogiques, centrés sur la qualité de la formation pratique des futurs enseignants et le développement de leurs compétences en associant la théorie et la pratique. Sa recherche porte sur les questions diverses de la didactique des langues et des cultures, notamment sur les manuels de français langue étrangère et la politique linguistique et éducative.

Meltem Ercanlar est maître de conférences au département de Didactique du Français Langue Étrangère à l'Université Anadolu (Turquie). Elle a obtenu son doctorat en didactique du français langue étrangère de l'Université Anadolu, sa thèse portant sur l'intégration de la théorie de l'énonciation à la formation initiale des enseignants de FLE. Elle possède une licence et un master en didactique du FLE et un master en sociologie. Elle dispense actuellement des cours de linguistique et de didactique des langues-cultures, de production orale en français, de prononciation du français et de technologie. Ses recherches interdisciplinaires portent sur la didactique du FLE et la sociolinguistique, plus spécifiquement sur la prononciation et la phonétique du français, la langue orale et la culture, les politiques linguistiques ainsi que sur l'utilisation d'outils et de ressources numériques dans l'apprentissage des langues.

Daniil Moskovchenko est actuellement doctorant en sciences du langage et réalise sa thèse en cotutelle entre l'Université de Mons et l'Université Polytechnique Hauts-de-France. Ses recherches portent sur la didactique du français langue étrangère ainsi que sur les pratiques artistiques dans l'enseignement-apprentissage des langues. Sa thèse est consacrée à l'exploration du potentiel des œuvres théâtrales contemporaines en vue de favoriser la découverte, par les apprenants, de constructions syntaxiques parlées.

Laure Fesquet est Cofondatrice de Fonetix ; formatrice de formateurs ; Responsable pédagogique. Laure Fesquet est cofondatrice de Fonetix et responsable pédagogique de l'organisme. Chargée de cours à l'Université Toulouse II – Jean-Jaurès, elle intervient en phonétique, prosodie et didactique de l'oral. Formée à la Méthode verbo-tonale (UT2J, CIELS Padoue, 2014), elle développe des dispositifs numériques pour l'enseignement de la prononciation et pilote la conception pédagogique de la plateforme Fonetix. Ses travaux portent sur la remédiation phonétique, la prosodie, la cognition incarnée,

ainsi qu'au développement d'outils numériques pour l'apprentissage autonome de la prononciation.

Sébastien Palusci est Cofondateur de Fonetix, Formateur de formateur, Concepteur pédagogique – Fonetix. Il enseigne le français langue étrangère depuis plus de quinze ans (Alliance Française de Toulouse, Université Toulouse II, DEFLE). Spécialiste de phonétique corrective, formé à la Méthode verbo-tonale (UT2J, Mons, 2001), il a animé de nombreux ateliers de remédiation phonétique et contribue depuis 2016 à la création de contenus pour la plateforme Fonetix. Il intervient dans la formation de formateurs et s'intéresse particulièrement à la conception de parcours phonétiques adaptés aux langues premières, à l'étayage perceptif et au développement d'outils numériques pour l'apprentissage autonome de la prononciation.

Claire Forel a suivi une formation en linguistique saussurienne à Genève avec Luis Prieto dont elle a été l'assistante. Elle a été professeure associée de didactique des langues étrangères à l'Institut de formation de formation des enseignants (IUFE) de l'Université de Genève. Elle a rédigé sa thèse sur Charles Bally : La linguistique sociologique de Charles Bally, Étude des inédits et a consacré plusieurs articles à ce représentant de l'École de Genève. Elle s'est aussi intéressée à ce que les idées saussuriennes pouvaient apporter dans un cursus de formation d'enseignants de langues étrangères. Elle poursuit une modeste activité scientifique depuis sa retraite.

Francis Douglas Appiah est docteur en littérature et études francophones et maître de conférences au Département d'anglais de la University of Energy and Natural Resources (UENR), Ghana. Spécialiste des littératures africaines et francophones, ses recherches portent sur le genre, le féminisme, la postcolonialité et les identités culturelles dans la fiction africaine. Il s'intéresse au rôle de la littérature dans la construction du savoir critique et la transformation sociale. Titulaire d'un doctorat en littérature et études francophones, il enseigne et supervise des travaux de recherche aux niveaux licence, master et doctorat. Il participe régulièrement à des colloques internationaux sur les approches féministes et postcoloniales.



© *Synergies Europe*, Revue du GERFLINT, n° 20, Année 2025.
ARK : <https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb42696564q>
Bibliothèque nationale de France - Décembre 2025.

Éléments sous droits d'auteur.
www.gerflint.fr
<https://gerflint.fr/synergies-europe>





Projet pour le n° 21 - Année 2026

Publier en Europe en langue française : diversité et ouverture

coordonné par Sophie Aubin (Universitat de València, Espagne)

Pour son n° 21 – Année 2026, la revue *Synergies Europe* met et remet son ouvrage sur l'importance de la présence et de la pratique du français langue scientifique en Europe¹. Son action consiste à faciliter, autant que possible, la publication des chercheurs d'Europe qui expriment leur pensée en langue française dans les spécialités les plus variées des sciences humaines et sociales. La revue ouvre par conséquent un nouvel espace consacré aux articles *varia* dans les domaines suivants :

- recherches en littératures française, européenne, francophone ;
- sciences du langage, linguistique ;
- didactique des langues et des cultures ;
- français langue générale ou sur objectifs spécifiques ;
- traduction et traductologie ;
- situation du français en Europe ou dans tout pays européen ;
- enseignement-apprentissage de la langue-culture française dans les systèmes éducatifs européens.
- Histoire et construction européenne.

Outre la promotion et la défense « classiques » du français langue scientifique internationale, les recherches et réflexions sur les nouveaux défis récemment générés par la généralisation d'outils de production, correction, traduction artificielle de textes seront bienvenues.

¹ Voir par exemple le n° 18 – 2023 intitulé *Études francophones et européennes. Pour la compréhension linguistique, littéraire, humaine*.

<https://gerflint.fr/synergies-europe/103-pages-synergies/307-synergies-europe-18> et *Publier en Europe en langue française* : <https://gerflint.fr/images/revues/Europe/Europe18/aubin.pdf>

© *Synergies Europe*, Revue du GERFLINT, n° 20, Année 2025.

ARK : <https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb42696564q>

Bibliothèque nationale de France - Décembre 2025.

Éléments sous droits d'auteur.

www.gerflint.fr

<https://gerflint.fr/synergies-europe>





Consignes aux auteurs

1. L'auteur aura pris connaissance de la politique éditoriale générale de l'éditeur (le Gerflint) et des normes éditoriales et éthiques figurant sur le site du Gerflint et de la revue. Les propositions d'articles seront envoyées pour évaluation à la Rédaction à l'adresse synergies.europe.gerflint@gmail.com avec un court CV résumant son cursus et ses axes de recherche en pièces jointes. L'auteur recevra une notification. Les articles complets seront ensuite adressés au Comité de rédaction de la revue selon les consignes énoncées dans ce document. Tout texte ne s'y conformant pas sera retourné. Aucune participation financière ne sera demandée à l'auteur pour la soumission de son article. Il en sera de même pour toutes les expertises des textes (articles, comptes rendus, résumés) qui parviendront à la Rédaction.
2. L'article sera inédit et n'aura pas été envoyé à d'autres lieux de publication. Il n'aura pas non plus été proposé simultanément à plusieurs revues du Gerflint. L'auteur signera une « déclaration d'originalité et de cession de droits de reproduction et de représentation ». Un article ne pourra pas avoir plus de deux auteurs. Les coauteurs préciseront en note la répartition des responsabilités scientifiques et rédactionnelles de chacun.
3. Proposition et article seront en langue française. Les articles (entrant dans la thématique ou épars) sont acceptés, toujours dans la limite de l'espace éditorial disponible. Ce dernier sera réservé prioritairement aux chercheurs francophones (doctorants ou post-doctorants ayant le français comme langue d'expression scientifique) locuteurs natifs de la zone géolinguistique que couvre la revue. Les articles rédigés dans une autre langue que le français seront acceptés dans la limite de 3 articles non francophones par numéro, sous réserve d'approbation technique et graphique. Dans les titres, le corps de l'article, les notes et la bibliographie, la variété éventuelle des langues utilisées pour exemplification, citations et références est soumise aux mêmes limitations techniques.
4. Les articles présélectionnés suivront un processus de double évaluation anonyme par des pairs membres du comité scientifique, du comité de lecture et/ou par des évaluateurs extérieurs. L'auteur recevra la décision du comité. La mention *article à paraître* ne peut être délivrée que par l'éditeur Gerflint, après avis favorables des comités scientifique et de lecture, de la Rédaction, du pôle éditorial international du Gerflint et du Directeur de la publication.
5. Si l'article reçoit un avis favorable de principe, son auteur sera invité à procéder, dans les plus brefs délais, aux corrections éventuelles demandées par les évaluateurs et le comité de rédaction. Les articles, à condition de respecter les correctifs demandés, seront alors soumis à une nouvelle évaluation du Comité de lecture, la décision finale

d'acceptation des contributions étant toujours sous réserve de la décision des experts du Conseil scientifique et technique du Gerflint et du Directeur des publications.

6. La taille de police unique est 10 pour tout texte proposé (présentation, article, compte rendu) depuis les titres jusqu'aux notes, citations et bibliographie comprises). Le titre de l'article, centré, en gras, n'aura pas de sigle et ne sera pas trop long. Le prénom, le nom de l'auteur (en gras, sans indication ni abréviation de titre ou grade), de son institution, de son pays, son adresse électronique (professionnelle de préférence et à la discrétion de l'auteur) et son identifiant ORCID (identifiant ouvert pour chercheur et contributeur) seront également centrés et en petits caractères. Le tout sera sans soulignement ni hyperlien. Pour un doctorant, le nom et l'institution du Directeur de recherche pourront figurer après les identifiants de l'auteur.

7. L'auteur fera précéder son article d'un résumé condensé ou synopsis de 150 mots suivi de 3 ou 5 mots-clés en petits caractères, sans majuscules initiales. Ce résumé ne doit, en aucun cas, être reproduit dans l'article. Les résumés ne contiendront pas de retour à la ligne.

8. L'ensemble (titre, résumé, mots-clés) en français sera suivi de sa traduction en anglais. En cas d'article non francophone, l'ordre des résumés est inchangé. Les mots-clés seront séparés par des virgules et n'auront pas de point final.

9. La police de caractères est Times New Roman, taille 10, interligne 1. Le texte justifié, sur fichier Word, format doc, doit être saisi au kilomètre (retour à la ligne automatique), sans tabulation ni pagination ni couleur. La revue a son propre standard de mise en forme.

10. L'article en Word doit comprendre entre 5000 mots minimum et 8000 mots maximum, bibliographie, notes, tableaux, annexes compris. Sauf commande spéciale de l'éditeur, les articles s'éloignant de ces limites ne seront pas acceptés. La longueur des comptes rendus (ouvrage, numéro de revue, événement scientifique, thèse, mémoire) sera comprise entre 600 et 3000 mots en Word. Articles *Varia*, comptes rendus de lecture et entretiens seront en langue française.

11. Tous les paragraphes (sous-titres en gras sans sigle, petits caractères) seront distincts avec un seul espace. La division de l'article en 1, 2 voire 3 niveaux de titre est suffisante.

12. Les mots ou expressions que l'auteur souhaite mettre en relief seront entre guillemets ou en *italiques*. Le soulignement, les caractères gras et les majuscules ne seront en aucun cas utilisés, même pour les noms propres dans les références bibliographiques, sauf la majuscule initiale.

13. Les notes, brèves de préférence, en nombre limité, figureront sur le manuscrit de l'auteur en fin d'article avec appel de note automatique continu (1,2,...5 et non i,ii...iv). L'auteur veillera à ce que l'espace pris par les notes soit réduit par rapport au corps du texte.

14. Dans le corps du texte, les renvois à la bibliographie se présenteront comme suit : (Dupont, 1999 : 55).

15. Les citations, toujours conformes au respect des droits d'auteur, seront en italiques, taille 10, séparées du corps du texte par une ligne et sans alinéa. Les citations courtes resteront dans le corps du texte. Les citations dans une langue autre que celle de l'article seront traduites dans le corps de l'article avec version originale en note.

16. La **bibliographie** en fin d'article précédera les notes (sans alinéa dans les références, ni majuscules pour les noms propres sauf à l'initiale). Elle s'en tiendra principalement aux ouvrages cités dans l'article et s'établira par classement chrono-alphabétique des noms propres. Les bibliographies longues, plus de 15 références, devront être justifiées par la nature de la recherche présentée. Les articles dont la bibliographie ne suivra pas exactement les consignes 14, 17, 18, 19 et 20 seront retournés à l'auteur. Le tout sans couleur ni soulignement ni lien hypertexte.

17. Pour un ouvrage

Baume, E. 1985. *La lecture – préalables à sa Pédagogie*. Paris : Association Française pour la lecture.

Fayol, M. et al. 1992. *Psychologie cognitive de la lecture*. Paris: PUF.

Gaonac'h, D., Golder, C. 1995. *Manuel de psychologie pour l'enseignement*. Paris : Hachette.

18. Pour un ouvrage collectif

Morais, J. 1996. La lecture et l'apprentissage de la lecture : questions pour la science. Dans : *Regards sur la lecture et ses apprentissages*. Paris : Observatoire National de la lecture, p. 49-60.

19. Pour un article de périodique

Kern, R.G. 1994. « The Role of Mental Translation in Second Language Reading ». *Studies in Second Language Acquisition*, n° 16, p. 41-61.

20. Pour les références électroniques (jamais placées dans le corps du texte mais toujours dans la bibliographie), les auteurs veilleront à adopter les normes indiquées par les éditeurs pour citer ouvrages et articles en ligne. Ils supprimeront hyperlien, couleur et soulignement automatique et indiqueront la date de consultation la plus récente [consulté le ...], après vérification de leur fiabilité et du respect du Copyright.

21. Les textes seront conformes à la typographie, à l'orthographe et à la terminologie françaises.

22. Graphiques, schémas, figures, tableaux éventuels seront envoyés à part aux formats Word et PDF ou JPEG, en noir et blanc uniquement, avec obligation de références selon le *copyright*. Les articles contenant un nombre élevé de figures et de tableaux et/ou de mauvaise qualité scientifique et technique ne seront pas acceptés. L'éditeur se réserve le droit de refuser les tableaux en redondance avec les données écrites qui suffisent bien souvent à la claire compréhension du sujet traité.

23. Les captures d'écrans sur l'internet, de plateformes, d'applications, d'extraits de films ou d'images publicitaires seront refusées. Toute partie de texte soumise à la propriété intellectuelle doit être réécrite en Word avec indication des références, de la source du texte et d'une éventuelle autorisation. Le Gerflint, éditeur de la revue, ne fait pas de reproductions d'éléments visuels (toiles, photographies, images, dessins, illustrations, couvertures, vignettes, cartes, etc.). Outre les références bibliographiques, l'auteur pourra proposer en note une URL permanente permettant au lecteur d'accéder en ligne aux documents analysés dans son article.

24. Seuls les articles conformes à la politique éditoriale et aux consignes rédactionnelles seront édités, publiés, mis en ligne sur le site web de l'éditeur et diffusés en libre accès par lui dans leur intégralité. La date de parution dépendra de la coordination générale de l'ouvrage par le rédacteur en chef. L'éditeur d'une revue scientifique respectant les standards des agences internationales procède à l'évaluation de la qualité des projets à plusieurs niveaux. L'éditeur, ses experts ou ses relecteurs (évaluation par les pairs) se réservent le droit d'apprécier si l'œuvre convient, d'une part, à la finalité et aux objectifs de publication, et d'autre part, à la qualité formelle de cette dernière. L'éditeur dispose d'un droit de préférence.

25. Les prépublications de l'article et de ses métadonnées ne sont pas autorisées. Une fois éditée sur gerflint.fr, seule la version « PDF-éditeur » de l'article peut être déposée pour archivage dans un répertoire institutionnel, avec mention exacte des références et métadonnées de l'article. Tout signalement ou référencement doit respecter les normes internationales et le mode de citation de l'article, tels que dûment spécifiés dans la politique de la revue. L'archivage de numéros complets est réservé à l'éditeur.





Synergies Europe, n° 20 / 2025

Revue du GERFLINT

Groupe d'Études et de Recherches pour le Français Langue Internationale

Président d'Honneur : Edgar Morin

Fondateur et Président : Jacques Cortès (1935-2025)

Publications du GERFLINT

<https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb14524060t>

<http://viaf.org/viaf/141015430>

ISNI 0000 0001 1956 5800

<https://ror.org/02fek2d03>

IdRef : 077342070

Le Réseau des Revues Synergies du GERFLINT :

Synergies Afrique centrale et de l'Ouest

Synergies Afrique des Grands Lacs

Synergies Algérie

Synergies Argentine

Synergies Amérique du Nord

Synergies Brésil

Synergies Chili

Synergies Chine

Synergies Corée

Synergies Espagne

Synergies Europe

Synergies France

Synergies Inde

Synergies Iran

Synergies Italie

Synergies Mexique

Synergies Monde

Synergies Monde Arabe

Synergies Monde Méditerranéen

Synergies Pays Germanophones

Synergies Pays Riverains de la Baltique

Synergies Pays Riverains du Mékong

Synergies Pays Scandinaves

Synergies Pologne

Synergies Portugal

Synergies Roumanie

Synergies Royaume-Uni et Irlande

Synergies Russie

Synergies Sud-Est européen

Synergies Tunisie

Synergies Turquie

Synergies Venezuela

Essais francophones : Collection scientifique du GERFLINT

Essais francophones. Série CREDIF

Direction du Pôle Éditorial International :

Sophie Aubin (Universitat de València, Espagne)

Contact: gerflint.edition@gmail.com

Site officiel: <https://www.gerflint.fr>

Administration du site: Thierry Lebeau (France), Kévin Salamanca (Espagne)

Synergies Europe, n° 20 / 2025

© GERFLINT - France – Copyright n° 24XM2E1

ARK : <https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb42696564q>

Bibliothèque Nationale de France – Décembre 2025



Groupe d'Études et de Recherches pour le Français
Langue internationale

Programme mondial de diffusion scientifique
francophone en réseau

GERFLINT

www.gerflint.fr

Le 20^e numéro de la revue *Synergies Europe* — année 2025 — est entièrement consacré à l'héritage humaniste et scientifique de Petar Guberina (1913-2005) à l'occasion des 20 ans de sa « disparition » (2005-2025). La fonction de ce volume, qui ne prétend pas et ne saurait épuiser toutes les facettes de son action, est de contribuer à inscrire, à l'international, l'ancienneté et la modernité du Structuro-globalisme et du Système verbo-tonal, tout en montrant l'importance de leur transmission intergénérationnelle. L'ensemble permet aux étudiants et enseignants-chercheurs de mieux (re) connaître l'œuvre de Petar Guberina, d'analyser la pertinence de ses idées pour l'enseignement, l'apprentissage, la défense de la *parole humaine* dans le monde d'aujourd'hui et de demain.