

Odile LEDRU-MENOT
Innov.Formation.France, Paris

Oralité, relations oral-écrit et formation : Innover dans l'enseignement-apprentissage du français

Article reçu le 15.01.2018 / Modifié le 05.04.2018 / Accepté le 05.05.2018

Résumé

En dépit des avancées de la recherche et de l'importance établie de nombreux travaux fondés sur l'analyse de grands corpus oraux, les discours et les questionnements recueillis en formation auprès des enseignants de FLE, de FLS ou de FLM montrent la persistance d'une véritable insatisfaction vis-à-vis de la didactique de l'oral, souvent fondée sur un traitement conventionnel - réducteur, dévalorisant, parfois même « désintégratif » - de l'oralité et de ses composantes.

La prégnance de cette tradition, reconduite et confortée par les matériaux didactiques et la voie éditoriale, peut être considérée comme un frein à l'analyse des interactions de communication orale courantes et professionnelles et à la mise en œuvre de pratiques pédagogiques innovantes et efficaces pour l'enseignement du et en français. Elle mérite que nous venions à reconsidérer les représentations marginalisantes qui entourent certaines pratiques et certains concepts.

Nous viendrons ainsi analyser et éclairer plusieurs situations d'apprentissage par une approche « intégrative » et « englobante » de l'oral, de la phonétique et des relations oral-écrit, en replaçant ce type d'approche au cœur du développement de toutes les compétences langagières et communicatives, dans des interactions monolingues, plurilingues et interculturelles.

Mots clés : oralité, intonation, gestes, psychosociophonétique, formation, innovation.

Abstract

Despite advances in research and the recognised importance of numerous studies based on the analysis of large oral corpora, the comments and questions offered by teachers of FLE, FLS, or FLM during training programs still show a real and persistent dissatisfaction with the pedagogy of teaching oral skills that is often based on a conventional treatment - reductive, devaluing, sometimes even "disintegrative" - of orality and its components.

The importance of this tradition, renewed and reinforced by teaching materials and editorial practices, can be seen as a constraint on the analysis of ordinary and professional oral communicative interactions and on the implementation of innovative and effective teaching practices for teaching of and in French. It is worthwhile for us to reconsider the marginalizing representations that surround certain practices and concepts.

We will thus analyze and shed some light on several learning situations through an "integrative" and "encompassing" approach to oral language, phonetics and oral-written relationships, placing this type of approach at the heart of the development of all linguistic and communicative skills, in monolingual, plurilingual and intercultural interactions.

Key words: orality, intonation, gestures, psychosociophonetics, training, innovation.

Pour citer cet article :

Ledru-Menot, O. (2018). Oralité, relations oral-écrit et formation : Innover dans l'enseignement-apprentissage du français. *Action Didactique*, 1, 90-110. <http://univ-bejaia.dz/pdf/ad1/Ledru-Menot.pdf>

Pour citer le numéro :

Amokrane, S. et Cortier, C. (dir.). (2018). Oral et oralité: perspectives didactiques, anthropologiques ou littéraires [numéro thématique]. *Action Didactique*, 1. <http://univ-bejaia.dz/ad1>

Introduction

Comment enseigner l'oral ? Un délicat problème, avec son corollaire de questions subsidiaires concernant le type d'oral à enseigner, les priorités à mettre en avant dans cet enseignement, la définition exacte de l'oralité ainsi que le besoin de déterminer la place de l'écrit et son apprentissage par rapport à celui de l'oral ou de l'oralité. Ces questions continuent à traverser les didactiques du français, à la recherche constante et croissante de références modélisantes ou prescriptives visant à améliorer l'enseignement-apprentissage de la langue et de la culture.

Grâce aux progrès technologiques et aux décroissements disciplinaires qui permettent aujourd'hui d'analyser des corpus d'oraux issus de situations réelles, la complexité des productions orales issues de la vie quotidienne et professionnelle est de mieux en mieux connue des spécialistes. Mais les descriptions approfondies des linguistes et phonéticiens sont dispersées ou difficilement maniables en didactique. Par ailleurs, l'usage croissant des oraux authentiques comme supports d'apprentissage, dans les classes de langue 1 et 2, ainsi que l'analyse et l'évaluation des interactions orales dans les pratiques enseignantes à des fins formatives posent encore des problèmes qui sont loin d'être tous résolus. Certains aspects de l'oralité restent méconnus et minorés. Blanche-Benveniste et Jeanjean soulignaient à juste titre, il y a quelques années, que le français parlé « est un domaine où foisonnent les malentendus, les préjugés et les mythes » (1987, p. 1).

D'autres chercheurs font aussi apparaître « l'insuffisance des modèles sous-jacents au traitement de l'oral dans les méthodes de FLES » (Cortier et Bouchard, 2008 ; Cortier, 2016).

L'analyse des manuels et méthodes montre que les mêmes conceptions et pratiques sont souvent reconduites, à quelques variantes près. Elles seraient « évidentes » - « *ce qui est évident n'est pas interrogé* » nous dit E. Morin - et donc moins sujettes au questionnement ?

L'une des idées reçues à interroger ici - « l'essentiel de la communication passe par les mots » - figure dans nombre de publications et de discours recueillis en formation. La première question qui se pose est bien celle de la nature des composantes de la communication orale - et, avec elle, des termes employés pour en parler.

Les réflexions qui suivent¹ sont issues de mes recherches et activités de formation, en France et dans de nombreux pays étrangers, sur les terrains du

¹ Je remercie chaleureusement Christian Mendivé, Colette Phelouzat et France Venier pour leur relecture et leurs précieuses suggestions.

Français Langue Maternelle, Seconde, de scolarisation, Etrangère, et de divers domaines professionnels et universitaires (FOS et FOU). Elles s'appliquent à l'oral des communications courantes et professionnelles, à l'oral pour enseigner, apprendre - la langue et/ou les contenus disciplinaires - à l'oral pour gérer les situations pédagogiques dans le but de faciliter ces apprentissages - ainsi qu'à l'oral à apprendre.

J'analyserai d'abord quelques exemples d'interactions orales en situations courantes et pédagogiques dans l'approche « intégrative et englobante » qui est la mienne ; puis j'évoquerai diverses manières, en didactique, de considérer l'oral/l'oralité selon le mode de traitement de ses composantes. Je proposerai enfin quelques pistes susceptibles d'améliorer la formation pour des pratiques enseignantes et apprenantes plus productives.

1. À l'écoute empathique de l'oral... et de l'écrit

1.1. Premier exemple : dans un restaurant

Un homme et une femme déjeunent dans un restaurant. Ils ont environ 35 ans et semblent collègues de bureau ; leur conversation porte sur les vacances.

La femme : *Il y a des coins qui sont très jolis près de Bayonne*

L'homme : *Oh moi je n'aime pas du tout Bayonne*

La femme : *Je ne te parle pas de Bayonne*

Pour restituer fidèlement la forme acoustique de ce qui a été dit, il me faudrait avoir enregistré et fait une analyse instrumentale. Mais cela ne résoudrait pas la question du comment aborder le sens co-construit dans cet échange.

Comment, d'un point de vue d'auditeur et lecteur, comprendre ce qui se passe entre la femme et l'homme et rendre compte du type de communication qui s'établit entre eux ? Cet exemple permet, en formation, de faire émerger d'emblée un ensemble de questions liées à l'oral et à l'écrit - relatives à leurs éléments constitutifs et à leurs rôles dans les interactions.

À partir de la seule présentation écrite du dialogue, et donc d'une lecture silencieuse individuelle, on demande à plusieurs groupes d'étudiants ou d'enseignants de confronter leurs compréhensions-interprétations, semblables et différentes. Personne n'est d'accord :

« malentendu entre les deux, ils ne parlent pas de la même chose, la ville elle-même ou ses alentours / ils ne sont pas d'accord, / elle essaie de clarifier le malentendu / pas de communication entre eux, il n'a pas écouté, / elle lui

reproche de ne pas l'avoir écoutée, elle le traite d'idiot, elle l'agresse, elle est agressive, elle n'est pas contente, elle lui fait la leçon : « écoute-moi quand je te parle ».

Puis le dialogue est dit par groupes de 2, de façon aussi naturelle que possible - à la manière du « lu parlé » comme disent certains professeurs - . Les productions orales sont proches, et différentes. Certaines suscitent des réactions plus marquées : rires, « eh ben dis-donc ! ». Certains participants sont étonnés, car ils n'avaient pas pensé à l'interprétation donnée par d'autres - ou même surpris par ce qu'ils s'entendent dire eux-mêmes.

Il s'avère que le facteur déterminant qui engendre des attributions de sens différentes est l'intonation (rythme et mélodie combinés) qui porte « **Je ne te parle pas de Bayonne** ». Tous conviennent que toutes les productions sont compatibles avec le texte. Le sont-elles avec le contexte situationnel ?

J'apporte un complément d'information : un long silence suit la dernière réplique, pendant lequel les deux personnes s'absorbent dans la contemplation et la consommation du contenu de leur assiette. Puis la conversation reprend, sur un autre thème, les enfants. On peut supposer que les deux personnes, qui n'ont pas fini leur repas, se sentent obligées de rester en face à face ; mais pourquoi changent-elles de sujet ?

On reprend et compare les différentes intonations produites ; en confrontant et explicitant l'impact ressenti et, particulièrement, l'envie ou non de continuer l'échange selon les diverses intonations, on observe que ceux qui avaient dit après lecture silencieuse « elle lui reproche de ne pas l'avoir écoutée, elle l'agresse, elle est agressive, elle lui fait la leçon » sont ceux qui ont employé à l'oral, « spontanément », sur la dernière réplique, une intonation porteuse de jugement négatif appliqué à la personne de l'autre - une situation fréquente de vie quotidienne et professionnelle. On conclut que l'intonation employée a entraîné une tension, voire une rupture au niveau relationnel - non verbalisée ou verbalisable comme telle, ce qui peut expliquer le silence et le changement de niveau communicationnel, pour pouvoir rester sur place - en sauvant « la face ».

Chacun s'aperçoit combien sa compréhension est liée à l'intonation produite, oralement, mais aussi mentalement en lecture silencieuse - « la petite voix dans la tête » liée à l'activation cérébrale mise en évidence par les neurosciences ² ; et combien son choix intonatif est tributaire du

² « Les perceptions sensorielles, visuelles, auditives, tactiles, modifient l'idéogramme cérébral et l'on obtient des images différentes selon que le sujet regarde une image mobile ou fixe, entend des mots ou un son neutre. (...) les fonctions de réception et de production de la parole sont physiologiquement reliées...» (Trocmé-Fabre, 1987). Voir aussi Mark Scott (2013).

conditionnement scolaire (intonation « descendante en fin de phrase » - celle dont la forme tend à orienter le lecteur vers un sens à dominante informationnelle/référentielle - en gommant l'adresse au récepteur ; combien, aussi, l'écrit est loin de rendre compte de la richesse multidimensionnelle de l'oral réel.

Parmi les termes employés pour qualifier les dysfonctionnements de la communication figure celui de « malentendu ». J'ai choisi de l'employer pour les seules situations où l'écart dominant relève du niveau informationnel. Dans ce cas, « *je ne te parle pas de Bayonne* » aurait été dit de manière à expliquer : « ce n'est pas ce dont je parle » et, éventuellement complété par « je te parle des environs de Bayonne » - et la conversation aurait sans doute continué sur le même sujet. Ce qui n'a pas été le cas.

Si des pertes de sens s'effectuent inévitablement dans la mise en écrit conventionnelle des oraux - et peuvent être en partie compensées par un codage pertinent de scripts non ponctués - elles sont également liées à la nature et au différentiel des compétences de compréhension de chaque participant - compte tenu du fait que les formations à l'écoute empathique, en langue 1 et/ou 2, sont encore très limitées dans le monde scolaire et universitaire. La réception de l'oralité, dans sa multi- et son inter-sensorialité, voire sa dimension culturelle, comporte une marge de subjectivité et d'indétermination qui peut conduire à des méprises interprétatives et sert de prétexte à un rejet ou une marginalisation de l'intonation et de la gestualité dans beaucoup de recherches et de pratiques didactiques. Mais cette difficulté peut être surmontée en élargissant le cadre et les outils d'analyse, de manière à préserver leur maniabilité sur les terrains pédagogiques.

Concernant la réception de l'écrit, on sait maintenant qu'elle est liée, notamment, à la représentation mentale de l'oralité potentielle du texte³ ; l'attitude interprétative du lecteur est d'ailleurs attestée par la créativité des metteurs en scène et des comédiens, avec ou sans l'aide des didascalies. En réception comme en production de la parole orale et écrite, la compréhension se construit au fur et à mesure d'un parcours intersubjectif dans lequel toutes les composantes de l'oralité sont intégrées, consciemment ou non.

L'analyse de cet exemple montre combien il est long, complexe et difficile de rendre compte par écrit de la densité communicative du sens de l'oralité et de son appréhension différenciée par chacun des interactants ; dans le vécu

³ Je ne parlerai pas de « subvocalisation », ni d'« oralisation », ni de « lecture oralisée » termes diversement définis selon les auteurs et souvent chargés de connotations restrictives et négatives.

direct, la réception auditivo-visuelle se fait rapidement, de manière partielle ou complète ; elle peut varier selon qu'il s'agit de langue 1 ou 2, selon qu'on est en présence ou à distance et selon le profil et la formation des personnes ; son adéquation à la production et au projet du locuteur varie également ainsi que la mémoire de ses formes sonores qui, en situation ordinaire, ne peuvent être réécoutées ni vérifiées. On entend souvent dire: « Pourquoi tu me parles sur ce ton ?! ». Et quelqu'un répond: « Moi ? mais je ne t'ai rien dit ! » - et de répéter les mêmes mots, avec une autre intonation qui efface, volontairement ou non, la charge relationnelle gênante - ce qui peut rendre difficile, même si tout le monde est de bonne foi, la négociation et l'évolution de la qualité des échanges.

Des formations « voix-corps » permettent, si elles sont pertinentes, de se libérer de certains automatismes vocaux, intonatifs et gestuels. Hérités subrepticement du milieu de vie (on « parle » comme son père / sa mère...), ils ne correspondent pas toujours au développement intérieur de la personne ; ils en freinent la construction identitaire et la capacité à communiquer. Des analyses de cas de ce type permettent de mieux mesurer l'importance des effets produits par l'oralité sur les récepteurs - « on ne peut pas ne pas communiquer », souligne le groupe de Palo Alto. Et D. Wolton rappelle « Dans la communication, le plus compliqué n'est ni le message, ni la technique, mais le récepteur (...) Informer n'est pas communiquer. » (1997, p. 30).

On voit qu'en didactique, l'intégration du rythme ⁴ et de l'intonation comme facteurs, à part entière, du processus d'intercompréhension, ne passe pas prioritairement, par un modèle descriptif généralisant et prescriptif de la forme sonore ; elle ne nécessite pas non plus, même en FLE, de passer par sa représentation visuelle simplifiée et partielle (une flèche pour indiquer que « ça monte » ou « ça descend » posée en fin de phrase ou entre les mots ou au-dessus des mots) - représentation insuffisante et peu fiable si elle est issue d'une analyse faite à l'oreille. (Ledru-Menot, 2004)

L'urgence est plutôt le développement d'une réelle compétence de compréhension en appréhendant, dans un processus réflexif et décentré, les dimensions simultanément verbales et non verbales, de manière holistique, pragmatique et systémique - aux deux niveaux interdépendants de l'information et de la relation. On peut ainsi éviter l'étiquetage

⁴ A travers les discours de phonéticiens et musiciens, j'ai repéré une centaine de définitions du rythme, allant bien au-delà des variations de vitesse / de débit.

psychologisant, lapidaire, arbitraire et réducteur souvent collé sur une personne, son comportement ou son agir professionnel⁵.

Pour d'autres interactions, par exemple en situations interculturelles, j'ai confronté mon analyse au vécu des participants, en les interrogeant sur leur ressenti et leurs pensées. J'ai intégré plus largement les dimensions intonatives et kinésico-proxémiques ⁶ de l'oralité, en autonomie et en interdépendance avec le texte. A l'aide des régies vidéo alors disponibles, j'ai aussi recherché diverses façons d'analyser et de noter les mouvements corporels (leur forme et leur synchronisation rythmique verbo-kinésique) – autre point d'achoppement dans la mise en écrits de l'oralité (Ledru-Menot, 1981, 1986, 1987, 1991a, 1991b, 1995, 1997). On pourra aussi se reporter à mes propositions d'analyses appuyées sur l'élaboration d'une matrice heuristique, guide de compréhension du sens conçu comme « maillage de significations de divers ordres » ⁷, élucidées grâce à des « paraphrases multifacettes ». Celles-ci permettent de dissiper les ambiguïtés en reformulant ou en verbalisant les diverses significations – sans prétendre les inventorier de manière exhaustive. Ces paraphrases aident à confronter et approfondir l'analyse de la situation par le chercheur et/ou les partenaires de l'échange. (Ledru-Menot, 1993b, 1995) ⁸

1.2. Deuxième exemple : dans la classe

Le professeur montre un album de lecture à un enfant et pose des « questions » ; les autres enfants sont assis en demi-cercle autour de lui.

Qu'est-ce qu'il y a sur cette image ? Silence de l'enfant. Le professeur répète : ***Qu'est-ce qu'il y a sur cette image ?***

⁵ Après étude de 15 méthodes de FLE, j'ai recensé 114 qualificatifs, choisis par les auteurs pour suggérer le sens attribué à des énoncés. Il faut souligner qu'ils s'appliquent à des dialogues fabriqués, plus ou moins bien joués et dépourvus de la complexité communicative de la parole réelle.

⁶ Tous mouvements de toutes les parties du corps (la gestualité au sens large - mouvements de mains, bras, regard, visage, postures) en lien avec l'occupation de l'espace.

⁷ « Maillage » semble préférable à « feuilletage » proposé par C. Kerbrat-Orecchioni ; on peut ainsi rendre compte de l'interpénétration et de la relation systémique des différentes significations de divers ordres qui se conjuguent, à partir de l'interpénétration de toutes les composantes verbales et non verbales de l'oralité, pour former le sens produit-reçu, en contexte. Ch. Rittaud-Hutinet (1995, 2002), de son côté, insiste sur l'idée que « les signes vocaux permettent souvent une énonciation contenant simultanément plusieurs « informations ».

⁸ Cette approche permet de rendre compte de la complexité situationnelle et évite d'accumuler les qualificatifs. Ainsi, en analysant des publications en sciences du langage et communication, j'ai identifié 120 qualificatifs appliqués, pêle-mêle, aussi bien à la question produite et son intention supposée, qu'à la réponse attendue *ou* la réponse obtenue.

Cette mise en écrit ponctuée, complétée ou non par une description de l'organisation rythmique de l'énoncé, ne rend pas compte de ce qui se passe dans l'interaction – et peut-être même, y fait obstacle. Le professeur ayant lui-même enregistré sa classe, nous réécoutons ensemble plusieurs fois et, pour aller plus loin, je lui propose, au cours d'un entretien d'auto-confrontation, de formuler des paraphrases qui lui semblent cerner les significations portées par sa production orale.

Professeur : *Qu'est-ce qu'il y a sur cette image* = 1) je te demande 2) de me dire / je te donne la parole 3) ce qu'il y a, ce que tu vois (de me donner l'information) 4) ce qu'il y a et pas autre chose 5) je te mets en demeure de répondre +... ((autres ?))

Enfant : ((Reste silencieux. Mouvements des yeux dans tous les sens. Mouvements des mains entrant en contact avec plusieurs autres parties du corps))

Autres enfants : ((Pendant ce silence, plusieurs enfants lèvent le bras et le doigt de manière répétée, pour demander la parole ; certains se lèvent et se rapprochent, en sautillant avec de plus en plus d'énergie, du nez et des yeux du professeur.))

Professeur : *Qu'est-ce qu'il y a sur cette image* / = 1) je te demande 2) de me dire / je te donne la parole 3) ce qu'il y a (de me donner l'information) 4) tout de suite 5) je te le répète 6) j'en ai assez / qu'on en finisse 7) je suis énervée / fâchée 8) c'est pourtant simple / tu es bête ou quoi ! + ... ((autres ?))

Enfant : ((Reste silencieux, baisse la tête))

Le professeur interroge un élève qui n'a pas levé le doigt.

On constate que les formes et contenus portés par la matérialité sonore sont invisibles dans l'écrit, malgré le point d'interrogation. Au cours de l'entretien, le professeur (une femme) prend conscience de l'importance du placement de la voix : déplacée vers l'aigu, il peut en résulter une fatigue d'elle-même et de ses élèves. Le professeur se rend compte aussi de la pression qu'il exerce sur l'enfant, par la fermeture manifestée à travers l'intonation, aux niveaux informationnel et relationnel (et à ses sous-niveaux interactionnel, ou plus précisément, interlocutoire (tour de parole), et interpersonnel (attitude manifestée par chacun envers l'autre). Les raisons du silence de l'enfant peuvent être multiples, mais on peut raisonnablement penser que « le ton » employé, par le poids de son contenu relationnel négatif, exerce une forme de violence symbolique. La réponse non verbale kinésique de l'enfant est ignorée. Son vécu et la nature de son besoin d'aide restent inconnus. Les demandes de parole des autres sont ignorées, mais contribuent à faire pression sur l'enfant. On peut penser qu'enfant et enseignant vivent une souffrance non reconnue comme telle, qui freine les apprentissages et le développement personnel.

Soulignons que le professeur, désespéré de voir ses élèves, natifs et allophones, prendre si peu la parole, participait volontairement à une formation universitaire, dans l'espoir de trouver de meilleurs moyens de les aider.

Ce cas pose la problématique de l'oralité sous plusieurs angles : son impact et son mode d'analyse, en général et dans les techniques d'animation de la classe, particulièrement dans le questionnement auquel les apprenants sont soumis, ainsi que la manière dont on peut rendre compte du sens attribué à un énoncé catégorisé comme question.

1.3. Un problème de terminologie

Les relations oral-écrit sont le plus souvent étiquetées « correspondances sons-lettres » ou « phonèmes-graphèmes » ou « graphophonologie ». Il semble que « phonie-graphie » permet de mieux rendre compte des relations oral-écrit, en intégrant le rythme et l'intonation dans l'oralité potentielle de l'écrit⁹. Cela suppose notamment que la didactique s'affranchisse d'une conception réductrice de l'oral et des correspondances toujours prescrites entre marques de ponctuation, pauses et forme mélodique. C'est pourquoi la lecture orale « communicative » écoutée puis préparée et produite - du lu-parlé à la dramatisation - est une aide à la compréhension des écrits. La multiplication actuelle des livres-audio semble témoigner dans ce sens.

2. Parler de l'oral et des relations oral-écrit en formation et en classe

2. 1. Débattre autour des mots

Dès le début d'une formation d'étudiants, de professeurs ou de formateurs de professeurs, il est essentiel de commencer à explorer et confronter les représentations, connaissances et attitudes de chacun, à travers les mots employés pour parler du thème. Différentes techniques peuvent être utilisées, selon la situation matérielle, psychologique et le temps disponible : les questionnaires d'autopositionnement (Ledru-Menot, 2014) sous des formes diverses, mais aussi les entretiens, observations de classes et brainstormings.

Ces derniers permettent de se faire rapidement une idée des attentes et besoins, et du parcours évolutif à viser. Voici un exemple éloquent (non exhaustif) de remue-méninges issus de plusieurs groupes.

⁹ J'ai montré comment le rythme linguistique structure le processus de « lecture-écoute-balayage » par le mouvement (Ledru-Menot, 1997, 1998). L'apprentissage de la lecture - et la prévention des difficultés - semble passer en priorité par une « conscience rythmico-mélodique », avant ou en même temps que la conscience phonématique.

Oral : langage parlé. Parlé spontané ou production sonore d'un texte écrit (écrit oralisé). Primitif. Pas « grammatisé ». Précède l'écrit dans l'apprentissage du natif. Parole. Langue. **Synonyme de verbal. Différent de verbal. Inconscient.** Linéaire, continu, pas structuré. Structuré différemment de l'écrit. Plus que l'écrit. Pas de sens. Blablabla. Bribes de phrases. Scories. Ratures. Hésitations. Familier. Non écrit. Opposé de l'écrit. Ce qui est produit par la bouche. Dit. Ecouter et comprendre. Partage. Echanger. Communication. Expression. Expression du sens. Chanter. Prononcer. Oreille. Ecoute. Sons. **Voix.** Onomatopées. Mots, syllabes, lettres. Phonétique. Articulation. Appareil phonatoire. Code de sons. Phonèmes. Les sons d'une langue. **Le rythme. Tonalité de voix. Intonation. Nuances de sens.** S'apprend de manière **informelle. Instinct.** Accent régional, étranger. Bruit. Chanson. Rire. Cri. Musical. Discours. Discussion. Interjections. Prise de parole. Interaction. Couper la parole. Silence. Respect de la face. Malentendus. Lapsus. Examen, jury. Raconter. Contes, histoire. Tradition orale. Transmission de connaissances. Des sonorités invisibles dans l'écrit. Implicite. Présupposé. Mouvements du corps. Pas de valeur juridique. Promesses - pas fiables.

Verbal : le contenu. Le message. L'information à transmettre. Construit. S'apprend de manière **formelle.** Grammaire. Formulation. Rhétorique. **Conscient.** Aspects abstraits. Quelque chose qu'on communique. Promesses. Explicite. Implicite. - **Synonyme d'oral.** Pas écrit. Une partie de l'oral. **Opposé à l'oral** = pas primitif. Aspect de l'écrit. Parlé. Dit. Parole. Parler et être entendu. Quand on utilise la parole pour communiquer. **Gestuel.** Orateur. Discours, direct et indirect. Lié à la seule activité mentale sans son ou discours intérieur. Verbe. Idées. Langage. Mots. Choix de mots. Vocabulaire. Texte. Phrases. Questions. Structure. Bien pensé. Ce qui a du sens. Syntaxe. Code. Enoncé. Extrait de livre. Texto. Email. Poème. Expression de la pensée. Discours académique. Argot. Variations de langage selon l'âge. Ce qui concerne **la voix.** Prononciation. Articuler. **Rythme.** Pauses. **Intonation. Prosodie.** Bafouillement, "ratages" ("ratures", faux départs...). Au service de l'oral.

Non verbal : la voix. Le ton. L'intonation. Non dit. Non linguistique. Implicite. Sous-entendu. Hésitation. Bégaiement. Silence. Pause. Calme. Attitudes. **Inconscient.** Code : siffler. Mimiques. Mime. **Gestes. Grimaces. Gestuelle. Gestualité. Gestuel. Corps.** Le corps dans toutes ses parties. Mouvement(s). Position du corps. Muscles. Posture. Visage. Expressions du visage. Sourire. Regard. Regarder. Main. Energie émise. Comportement. Langage corporel. Langage du corps. Tics. Techniques non conventionnelles pour apprendre. Distance. Proxémique. Contact. Toucher, distance, espace. Habit, coiffure (apparence, code vestimentaire). Parure. Parfum. Arts. Dessin. Peinture. Musique. Danse. Observer. Langue des signes. Symbole. Identité.

Même flou et mêmes variations se constatent pour d'autres termes : **oralité, parole, prononciation, phonétique, rythme,** trop souvent réduit aux variations de débit ; **intonation, prosodie ; suprasegmental,** que la didactique continue à employer malgré les critiques formulées par certains phonéticiens ¹⁰ ; **implicite ; segmentation, découpage ; mimique, geste,**

¹⁰ « Le concept de suprasegmentalité, qui est fondé sur les notions de linéarité et de primauté de la chaîne phonématique ne se justifie donc pas puisque ces deux dernières notions sont partiellement au moins contredites par les faits. (...) Il est donc préférable de s'en passer. » (Rossi, Di Cristo, Hirst, Martin & Nishinuma, 1981, p. 44).

gesticulation ; **gestuelle** et **gestualité** trop souvent employés comme équivalents, etc. Je n'ai pas ici la place de préciser mes options.

La formation commence dès que les participants découvrent, souvent avec stupéfaction, combien ces termes si courants, qui semblent si évidents, sont polysémiques, et renvoient à des idées convergentes mais aussi opposées – notamment en ce qui concerne les composantes de l'oral. Comment clarifier ? Peut-on s'accorder en tenant compte de la diversité ? Quelle incidence sur l'efficacité des pratiques pédagogiques ? Et si ce flou terminologique apparaît chez les professeurs, qu'en est-il dans la tête des apprenants qui rencontrent ces mots au fil des classes et des méthodes ?!

2.2. Diversité des traitements de l'oral

En analysant des discours recueillis en formation et dans les produits éditoriaux liés à la didactique, il semble que l'on puisse repérer six grands types d'approche, dont certaines ont coexisté ou coexistent encore – en lien avec les diverses conceptions de la phonétique – et de la communication.

1/ L'oral est réduit aux mots et phrases prononcés ; intonation et mouvements corporels (sauf articulatoires) sont exclus de l'oral, de l'écrit et de leur sens. Ils sont pensés comme non importants ou non enseignables. L'intonation n'est pas linguistique. A cela correspond une conception de la **phonétique réduite aux phonèmes** (le segmental) – et de l'oral réduit à ce qui en est visible dans l'écrit.

2/ L'oral est constitué de mots et phrases, socle auquel l'intonation est ajoutée (le suprasegmental) ; dichotomie et hiérarchie sont établies : formes syntaxiques d'abord, auxquelles se superposent les « nuances expressives/affectives », si on a le temps de les prendre en considération. **L'intonation**, surtout liée aux émotions, **est accessoire et est exclue de la phonétique**, toujours réduite au segmental. Les termes de paralinguistique, paraverbal, non verbal, infralinguistique traduisent leur marginalisation. Rythme et intonation sont reliés à l'écrit dans une correspondance univoque supposée aux signes de ponctuation (« la voix baisse aux points, monte aux points d'interrogation et s'arrête aux virgules et aux points »). Le corps reste limité aux mouvements articulatoires.

3/ Aux mots, phrases et textes, s'ajoute l'intonation (la prosodie), toujours marginalisée, malgré les apports de certains chercheurs (Martin, 2008) Elle est réservée aux apprenants de niveau avancé - d'abord liée aux formes syntaxiques, parfois aux enchaînements discursifs, puis aux « nuances expressives ». La didactique s'appuie sur les travaux relatifs aux fonctions de l'intonation. L'intonation expressive est reliée aux attitudes, émotions,

appartenances socio-professionnelles, particularités stylistiques, intentions et personnalités supposées des locuteurs. Elle est **incluse dans la phonétique**, mais les deux sont marginalisées, voire rejetées, avec l'approche dite communicative. Le livret de M. Callamand (1973), qui fait appel à des descriptions de situations, assorties de représentations graphiques complètes et fiables du mouvement mélodique des phrases, reste un outil peu utilisé, et disparaît en laissant la didactique du français - et de l'intonation - figée à cette étape. A cela s'ajoute l'influence des recherches sur le non verbal et l'interculturel. Les gestes sont étudiés à travers des classifications exclusives l'une de l'autre, hiérarchisées, parfois contradictoires d'un auteur à l'autre ou chez le même auteur, et essentiellement décalquées des catégories de la linguistique - celle de Jakobson, notamment (Ledru-Menot 1991). Le FLE, intègre quelques mouvements corporels, dans leurs dimensions culturelles emblématiques, (du type « mon oeil ») en lien avec les énoncés clichés correspondants (Calbris et Montredon, 1980 ; Wylie, 1977) ; mais la variation de sens liée à la variation intonative de l'énoncé est peu ou pas traitée et reste centrée sur l'intention prêtée au locuteur.

Dans les approches 1, 2 et 3, prédominantes dans les didactiques du français, on peut considérer, à la lumière des connaissances actuelles, que les composantes de l'oral sont dissociées, hiérarchisées, tronquées ; l'oral est déstructuré, déformé, maltraité.

4/ L'approche liée à la méthodologie audio-visuelle structuro-globale et à la méthode verbo-tonale de correction phonétique associée (MVT) exploite les ressources des nouveautés technologiques de l'époque. La didactique prend une orientation holistique, biologique et humaniste qui privilégie l'oral « vivant » et affirme que cognitif et affectif sont « indissociables » (Guberina, 1965). Rythme, intonation (prosodie / suprasegmental) sont **premiers dans la communication et la phonétique**. Associés aux gestes (au sens large), ils sont privilégiés comme moyens de compréhension des « valeurs » de la langue parlée. Ils conditionnent perception et production des phonèmes, comme le rappelle M. Callamand (1981) : « Demander (à un apprenant) de produire des sons français alors qu'il conserve les habitudes rythmiques du système de sa propre langue, c'est le forcer à atteindre une performance irréalisable ».

Par ailleurs, les gestes fonctionnels de la rythmique phonétique, d'abord créés à Zagreb pour démutiser les sourds, en serbo-croate - puis expérimentés au CREDIF (Centre de recherche et d'étude pour la diffusion du français), aident à mieux entendre et (re)produire les phonèmes : « la macromotricité influence la micromotricité ». Mais la construction du sens

continue à être abordée dans la même dichotomie et hiérarchisation - ce qui peut sembler paradoxal par rapport aux principes affirmés. A l'intonation syntaxique / « neutre », toujours limitée au cadre phrastique, s'ajoutent intonation et gestes expressifs.

5/ On peut regrouper dans cette catégorie tout ce qui relève des approches « alternatives ». Il s'agit des techniques qui, depuis la période post 68 sont convoquées pour tenter de **se substituer à la phonétique traditionnelle** et en pallier les insuffisances, afin d'aider des enseignants démunis à enseigner l'oral en langue étrangère : suggestopédie, théâtre, Silent Way, méthode Tomatis, psychodramaturgie linguistique, art oratoire... La primauté de la prosodie et du corps y est affirmée dans des pratiques (ré)créatives, mais les qualificatifs psychologisants sont réintroduits pour cerner le sens et l'attitude attribuée au locuteur. Le plus souvent, une parole non quotidienne (poésie, virelangues...) est objet et moyen de travail et la sollicitation de l'expressivité personnelle du locuteur, sans modèles d'appui en langue étrangère, favorise la réémergence des schémas prosodiques de la langue première et n'en modifie pas, durablement, la qualité phonématique.

Les approches 4 et 5 tentent donc de retrouver la globalité de l'oral réel, par différents moyens, mais la terminologie classique employée réintroduit une orientation dualiste.

6/ La dernière approche, intégrative et englobante - qui est la mienne - s'est révélée fructueuse pour répondre aux besoins vécus en classe et en formation. J'en donne une esquisse dans la méthode *Une vie d'institut* (1993) et dans les formations. Penser l'oral, les relations oral-écrit et la phonétique dans une visée communicative ne peut se faire sans intégrer, prioritairement le rythme (au sens large), l'intonation et les mouvements corporels associés. Leurs rôles clés dans les communications et les apprentissages langagiers - et leur caractère indissociable - ont été démontrés par G. Konopczynski, phonéticienne française, qui a mis en lumière la primauté de l'intonation au stade préverbal (1990a, 1990b, 1993) et par W. Condon, neuropsychiatre américain, qui, en m'accueillant dans son laboratoire, m'a permis de comprendre le rôle essentiel des phénomènes de micro-auto- et d'inter-synchronisation rythmiques - de la naissance à la vie d'adulte - mis en évidence par son analyse micro-kinésique des communications quotidiennes - ainsi que leurs rôles en situations multilingues et interculturelles. Il faut noter que ces micro-mouvements deviennent de plus en plus visibles à l'œil nu, au fur et à mesure que l'on s'entraîne à les repérer.

En m'inspirant des apports de M. Peyrollaz (cf. Peyrollaz et Bara de Tovar, 1954), de ceux du SGAV-Verbo-tonal, avec le soutien de P. Guberina¹¹ et de Y. Gospodnetic (1967), mais aussi des travaux de W.S Condon (1976) et de W.S Condon et L.W. Sander (1974), j'ai tenté, au fil des années, de développer une approche à caractère psychosocio-phonétique et -kinésique¹², qui a été diffusée dès 1977.

Avec les moyens limités dont je disposais, j'ai transposé les recherches de Condon au français et j'ai montré comment l'organisation rythmique du discours s'inscrit en synchronisation dans tous les mouvements faits en parlant par toutes les parties du corps du locuteur (Ledru-Menot, 1981, 1986) - quel(le)s que soient la forme, le sens ou la fonction de ces mouvements - et dans les mouvements faits en écho par l'interlocuteur (en intersynchronisation). Ceci est différent de ce que certains appellent les « gestes synchronisateurs », ou du « parallélisme phono-gestuel » auquel l'apport de Condon a été réduit en France.

J'ai ainsi créé des techniques pédagogiques qui facilitent et accélèrent l'enseignement-apprentissage du français en développant confiance et motivation : repérage des « interférences kinésico-prosodiques » qui émergent dans un accent étranger (Ledru-Menot, 1977, 1981, 1983)¹³ et création de techniques gestuelles/corporelles qui facilitent les apprentissages phoniques en articulant le principe de l'autosynchronisation rythmique de l'ensemble du parler avec celui des gestes de rythmique phonétique centrés sur les phonèmes, de la MVT, que j'ai adaptés pour le français¹⁴. Ainsi, la conscience et l'imprégnation rythmico-mélodiques précèdent la conscience et la discrimination phonématiques - ainsi que le décryptage grapho-phonématique ; et cette imprégnation rythmico-mélodique conditionne la production phonématique. C'est une clé essentielle d'appropriation de l'oral et de l'écrit, reçus et produits.

Dans cette perspective, la définition que j'ai esquissée pour « oral » et « oralité » est la suivante (1990, 1993a, 1993b) :

¹¹ Notons que M. Peyrollaz et P. Guberina ont tous deux été influencés par Ch. Bally.

¹² Que soient vivement remerciées les personnes citées, ainsi que J. Jeannot, B. Koechlin, K. Le Perff, C. Phelouzat, H. Trocmé-Fabre, F. Venier, L. Wylie, qui, tous, m'ont accompagnée, d'une manière ou d'une autre, dans ce parcours interdisciplinaire.

¹³ Parler une langue seconde ou étrangère, avec un « bon » accent, c'est d'abord entrer dans une voix et un rythme corporel inhabituels, acquérir une nouvelle coordination rythmique et tensionnelle entre ce qui est produit par la bouche et les mouvements corporels simultanés.

¹⁴ Des exploitations et adaptations personnelles diverses en ont été faites par B. Dufeu, M. Kaneman-Pougatch et R. Llorca, notamment, soit après avoir suivi plusieurs de mes cours, soit après avoir visionné des vidéo d'activités rythmiques, gestuelles/corporelles que j'avais expérimentées avec des groupes d'étudiants et de professeurs, au cours de missions en Australie.

Oral : ce mot est employé, au sens large, comme équivalent de « parole orale ». Dans l'oral produit, les éléments sonores produits par la bouche et le corps sont indissociables des mouvements corporels, silencieux, visibles ou non à l'œil nu. Tous les aspects sonores et corporels font partie intégrante de l'oral et sont en interaction ; ils sont, dans l'ici et maintenant, porteurs de sens (conçu comme maillage de significations conjointes et multiples de divers ordres), pour le locuteur et/ou pour le(s) récepteur(s), en *autonomie* et en *interdépendance*.

Oralité : ce terme implique l'intégration, dans le traitement de la parole orale, de ses composantes *verbales et non verbales* et de leurs *dimensions culturelles*.

Notons que ce dernier terme a commencé à être utilisé en didactique du FLE tout particulièrement au moment du développement des recherches sur les langues africaines à tradition orale (Houis, 1973, 1980).

3. Quelques pistes pour mieux former les enseignants

Pour contribuer à ouvrir des voies nouvelles pour la formation et la professionnalisation des enseignants, de français et d'autres disciplines, quelques principes peuvent être retenus. Ils sont au cœur des formations que j'anime depuis plusieurs années. Dans le cadre de cet article, je ne peux que les énumérer.

1. Mobiliser les moyens de créer et d'entretenir, en classe, à travers l'oralité, **un climat émotionnel et relationnel sécurisant**, facilitant les apprentissages par et pour la qualité des interactions orales, dans leurs dimensions à la fois verbales, non verbales et interculturelles.
2. Créer des **formations à l'écoute et à l'interaction communicatives** qui ne se limitent pas au recours à des techniques théâtrales (quels qu'en soient les bénéfices par ailleurs) – notamment en FLE. Le savoir écouter pour comprendre les divers types d'oraux, dans leurs dimensions relationnelles et informationnelles, et pour agir ensemble, est un facteur-clé de vie courante et professionnelle. (Ledru-Menot, 2004, 2008).
3. Se mettre à **la place de l'apprenant**: faire le point sur ses représentations initiales, comprendre son vécu, sa « logique » et ses besoins ; on peut, par exemple, s'interroger sur l'efficacité de « mettre en évidence les lettres muettes » comme cela est recommandé par Eduscol – de plus, en les codant en rouge, comme le font certains matériels didactiques. Il existe des techniques plus cohérentes et efficaces.

4. Toiletter la **terminologie** en cohérence avec les évolutions dans les connaissances sur l'oral et les relations oral-écrit - et la nouvelle approche du rythme linguistique verbo-kinésique, de l'intonation et de la gestualité qu'elles permettent.
5. Se référer à des **enregistrements d'oraux diversifiés**, collectés en situations réelles.
6. Mettre et faire mettre **des oraux en écrits** divers et successifs, bruts et codés, dans une visée formative, pour apprentissage de la langue et formation didactique - avec **codage et méthodologie pertinents**¹⁵ - sans dissocier l'enregistrement et le script pour conduire l'analyse - notamment celle des pratiques professionnelles. La pertinence du codage visuel est par ailleurs un facteur de réussite, par exemple pour la pédagogie de la lecture, silencieuse et orale.
7. Tenir compte des **erreurs perceptives** inévitables dans la description et la mesure de faits sonores et kinésiques.
8. Utiliser une **grille d'éléments rythmiques pédagogiquement pertinents**.
9. Considérer **le Sens** en situation, comme « maillage de significations de divers ordres », à explorer à l'aide de paraphrases multifacettes.
10. Guider l'élucidation et la compréhension des significations produites-reçues à l'aide de **matrices heuristiques**.
11. Intégrer un travail pertinent sur les **mouvements de communication**, les **gestes facilitateurs** d'apprentissages phoniques et leur articulation, en complémentarité.
12. Dépasser quelques **insuffisances et prises de position sommaires**, notamment en FLE (ex: pour faire de la phonétique (et la faire aimer), chantons ! dansons ! jouons ! répétons des virelangues ! faisons du théâtre !)
13. S'appuyer sur des **enregistrements audio et/ou vidéo d'apprenants** pour les exploiter dans les classes et les formations.
14. Savoir formuler un **diagnostic pertinent** pour faire progresser les apprenants.

¹⁵ J'ai abordé cette problématique dans deux contributions (textes non publiés) : (2005) « Modes de mise en orthographe codée des oraux : quels principes pour la recherche et la formation ? », *Colloque Français Fondamental, corpus oraux, contenus d'enseignement. : 50 ans de travaux et d'enjeux*, ENS, Lyon. 2005 ; « Les mises en écrit des documents authentiques oraux comme outil de recherche, d'apprentissage linguistique et de formation des professeurs ». *Colloque de Liège, 2011, L'oral et l'écrit en didactique des langues romanes : transitions, combinaisons, hybridation*.

15. Mettre en œuvre des **chronologies de travail** appropriées à chaque situation - sans s'enfermer dans des progressions idéales, préfixées indépendamment de la spécificité individuelle des apprenants concernés et d'un éclairage interdisciplinaire. C'est notamment le cas, aujourd'hui, pour la lecture, en L1 et L2.
16. Réinterroger le **modèle de l'unité didactique** tel qu'il domine actuellement en FLE.
17. Repenser, sur ces bases, **l'intégration de la phonétique en didactique**, dans une approche interdisciplinaire et multifonctions - la phonétique correctrice ne représentant qu'un cas particulier - et la phonétique actuelle liée au FLE pouvant largement bénéficier aux FLM, FLS, FLScol et FOS. (Ledru-Menot 2008)
18. Améliorer les **grilles d'évaluation, formative et sommative** (CECR, DELF, etc.).
19. Aménager les **matériels d'apprentissage linguistique et de formation didactico-pédagogique**, ainsi que les **textes officiels**, lorsque cela s'avère nécessaire.
20. Investir **du temps pour intégrer cette nouvelle approche de l'oral...ité - une clé d'apprentissage linguistique, culturel et interculturel** - pour ensuite en gagner et faciliter d'autres apprentissages.

Conclusion

Nombreux sont les termes, et donc les concepts, qui font débat chez les linguistes et phonéticiens eux-mêmes et qui, en didactique, jouent un rôle déterminant. Reprise de méthode en méthode, notamment en FLE, une même idéologie linguistique, phonétique et didactique réductrice s'est maintenue ; enracinée dans une époque antérieure de la technologie et de la réflexion, elle freine le développement des recherches et des compétences sociales. Il est difficile de s'en affranchir. L'expansion du numérique en formation semble actuellement en consolider la reconduction à large échelle.

Même si les approches de l'oral, comme objet et moyen d'enseignement de la langue et de formation des professeurs, sont multiples et ont beaucoup progressé dans les dernières années, on peut souhaiter qu'une attention particulière soit accordée, en dépassant les dichotomies, et en déjouant les pièges de la terminologie, à la reconsidération - redéfinition et revalorisation - de toutes les composantes verbales et non verbales de l'oral...ité et des relations entre l'oral et l'écrit, dans le jeu complexe et central de leurs interrelations et de leur interdépendance. Ce chantier nécessite une transformation de certaines représentations, des croisements interdisciplinaires, des matériels didactiques adaptés et... du temps investi

pour ensuite en gagner et apprendre, enseigner et former avec une efficacité accrue.

Références bibliographiques

- Blanche-Benveniste, Cl. et Jeanjean, C. (1987). *Le français parlé. Edition et transcription*. Paris : Didier Erudition.
- Calbris, G. et Montredon, J. (1980). *Oh là là ! : expression intonative et mimique*. Paris : Clé International.
- Callamand, M. (1973). *L'intonation expressive. Exercices systématiques de perfectionnement*. Paris : Hachette/Larousse.
- Callamand, M. (1981). *Méthodologie de l'enseignement de la prononciation*, Paris : CLE International.
- Condon, W.S. (1976). Sound film analysis of behavioral organization. *Sign Language Studies*, 13, 285-318.
- Condon, W.S. and Sander, L. W. (1974). *Neonate movement is synchronized with adult speech. Integrated participation and language acquisition*, Science 1, 83-99.
- Cortier, C. et Bouchard, R. (éds). (2008). Quel oral enseigner, cinquante ans après le Français fondamental ? *Le français dans le monde, Recherches et applications*, 43. Paris : CLE International-FIPF.
- Cortier, C., (2016). L'oral - les oraux: des parlers aux pratiques langagières et aux genres discursifs disciplinaires. Approche(s) sociodidactique(s). AFEF, [en ligne] <http://www.afef.org/blog/post-compte-rendu-de-la-rencontre-dybat-enseigner-l-oral-y-du-29-mars-2r16-p1664-c19.html>
- Gospodnetic, Y. (1967). Le rôle de la tension dans la rééducation de l'audition et de la parole. Institut de Phonétique de Zagreb.
- Guberina, P. (1965). La méthode audio-visuelle structuro-globale. *Revue de Phonétique Appliquée*, 1, 81-94.
- Houis, M. (1973). Qu'est-ce que l'oralité? Dans *L'audiovisuel, retour à l'oralité? Dossiers pédagogiques*, 4. Paris, AUDECAM.
- Houis, M. (1980). Oralité et scripturalité. Dans *Eléments de recherche sur les langues africaines*, Agence de coopération culturelle et technique, Paris, p.12-26.
- Konopczynski, G. (1990a). *Le langage émergent I : Caractéristiques rythmiques*. Hambourg : Buske Verlag,
- Konopczynski, G. (1990b). Comment la mélodie devient intonation entre 8 et 24 mois. Dans N. Zavaloff ed., *La lecture*, t.1, *De la neurobiologie à la pédagogie*. Paris : L'Harmattan.

- Konopczynski, G. (1993). Le langage émergent. Conditions d'apparition, caractéristiques vocales et prosodiques. Dans M.CL.BUSNEL (Ed): *Le langage des bébés: savons-nous l'entendre?*. Paris : Grancher.
- Ledru-Menot, O. (1977). « La correction phonétique par le geste conversationnel », *Actes du Congrès AUPELF*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Ledru-Menot, O. (1981). Le comportement visuel et le professeur. Application à l'apprentissage d'une langue étrangère", *Impact: Science et Société*, vol 31, n°2, UNESCO, Paris, (trad. en anglais et espagnol), 247-262
- Ledru-Menot, O. (1983). Le linguistique dans le non linguistique. Colloque ANEFLE, Vichy.
- Ledru-Menot, O. (1986). Les rapports "gestes-parole" et les montages vidéo comme outils de recherche et de formation. *Geste et Image*, 6/7, CNRS, Paris, 159-180.
- Ledru-Menot, O. (1987). Quelques réflexions sur les problèmes liés à l'étude des gestes conversationnels. *Actes du 14ème colloque SILF* (Société Internationale de Linguistique Française) - Elsenieur, Ecole Pratique des Hautes Etudes et Larousse, Paris.
- Ledru-Menot, O. (1990). Quelques aspects de la didactique à orientation interculturelle aujourd'hui. Dans *Enseigner le français aujourd'hui: réalités et perspectives*, Actes du congrès national des enseignants de français à Viareggio, Rome, 125-143.
- Ledru-Menot, O. (1991a). Gestualité, rythme et intonation: quelques aspects de la problématique en didactique des langues. Dans *La communication gestuelle dans les communautés méditerranéennes et latino-américaines*, Actes du Congrès d'Urbino, *Geste et Image* n° 8/9, CNRS, Paris, 249-282.
- Ledru-Menot, O. (1991b). Reconsidérer la phonétique pour former à la communication interculturelle. *Echanges et enseignement des cultures dans la pédagogie du français*, Actes du Colloque de Giardini Naxos, Rome, 25-50
- Ledru-Menot, O. (1993a). Eléments de terminologie pour aborder les communications parlées: un outil pour le chercheur et l'enseignant-formateur. *Intercultures*, 23, SIETAR, Paris, 201-210.
- Ledru-Menot, O. (1993b). Oralité et communications: d'autres clés pour l'accès au sens et l'analyse des "malentendus". *Intercultures*, 23, SIETAR, Paris, 85-122.
- Ledru-Menot, O. (1995). Oralité et pédagogie interculturelle. Vers une évolution des représentations et des pratiques dans une perspective

- "ethno-psychosocio-phonétique". (*Actes du colloque ANEFLE*, Toulon. 1994) in *La didactique au quotidien - n° spécial du Français dans le Monde- Recherches et applications*, Hachette, Paris, 84-93. (*certaines parties du texte ont été modifiées sans autorisation et ne correspondent pas au texte d'origine.*)
- Ledru-Menot, O. (1997). Rythme, intonation et gestualité, clés d'accès au texte écrit. La "lecture-écoute-balayage" à partir d'oraux authentiques, en langue inconnue. Implications pour le perfectionnement en L1 et L2 - et pour la formation des enseignants. Dans *Actes du Congrès sur La lecture à l'Université*, 1995 (343-357). Toulouse : Presses de l'Université des Sciences Sociales.
- Ledru-Menot, O. (1998). Oralité, mises en écrit, lectures et apprentissage de l'orthographe. *Actes des journées nationales sur le renouvellement de la pédagogie de l'orthographe au collège*, Paris.
- Ledru-Menot, O. (2004). L'intonation des questions en situations d'interactions : quels outils pour la formation en communication interculturelle et en didactique du français- langue maternelle, seconde et étrangère ? Une approche psycho-sociophonétique. *Colloque INALCO*.
- Ledru-Menot, O. (2008). La phonétique en didactique: s'affranchir de quelques mythes. *Le Français dans le Monde*, 359, 25-28.
- Ledru-Menot, O. (2014). Les questionnaires d'auto-positionnement comme outil de formation de professeurs et formateurs de professeurs », in *Construire des outils de formation. Savoirs et formation*, 92.
- Martin, Ph. (2008). L'intonation du français : le vilain petit canard parmi les langues romanes ? *Language Design*, Special Issue 2. http://elies.rediris.es/Language_Design/LD-SI-2/01-Martin-canard.pdf
- Peyrollaz, M. et Bara de Tovar, M.-L. (1954). *Manuel de phonétique et de diction française à l'usage des étrangers*. Paris : Librairie Larousse.
- Rittaud-Hutinet, Ch. (1995). *La phonopragmatique*. Berne : Peter Lang.
- Rittaud-Hutinet, Ch. (2002). L'invariant en prosodie: la question orale. *Travaux de linguistique*, 45, 125-156. Récupéré de : <http://www.cairn.info/revue-travaux-de-linguistique-2002-2-page-125.htm>
- Rossi, M., Di Cristo A., Hirst D., Martin P. & Nishinuma Y. (Dir.). (1981). *L'intonation : de l'acoustique à la sémantique*. Paris : Klincksieck.
- Scott, M. (2013). Corollary Discharge Provides the Sensory Content of Inner Speech. *Psychological Science*. 24 (9), 1824 - 1830. Récupéré de : <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0956797613478614>

- Trocmé-Fabre, H. (1987). *J'apprends, donc je suis. Introduction à la neuropédagogie*. Paris : Les Editions d'Organisation
- Wylie, L. W. (1977). *Beaux gestes : a guide to French body talk*. Cambridge : Undergraduate Press.
- Wolton, D. (1997). *Penser la communication*. Paris : Flammarion.

AUTEUR

Odile LEDRU-MENOT est Formée en France, en Angleterre et aux Etats-Unis. Elle est spécialiste de didactique, pédagogie, phonétique et interculturel. Elle a une expérience d'enseignante, de formatrice et de responsable de formation (Paris III : Départements de didactique et de phonétique, CIEP : expert associé, INALCO : Filière Communication et Formation interculturelles, Entreprises, Association Innov.Formation.France). Elle a été invitée dans plus de cinquante pays pour contribuer à la formation des étudiants, enseignants et formateurs d'enseignants liés au français langue maternelle, seconde et étrangère. Sa pratique professionnelle l'a conduite à travailler en équipe pluridisciplinaire et à développer ses recherches, d'une part, sur l'oralité et les relations oral-écrit, dans le cadre de l'enseignement-apprentissage du français et d'autres langues et, d'autre part, sur les moyens actuels de renouveler et d'améliorer les pratiques de classes ainsi que les pratiques de formation, en présence et à distance.