

Peut-on apprendre la variété?

Autour de quelques dimensions de la fixation et la transmission d'une norme phonétique et du rôle des linguistes

Aniztasuna ikasterik badago? Arau fonetiko baten transmisioari buruz eta hizkuntzalariak bete beharreko funtzioaren gaineko hausnarketak.

Es posible aprender la diversidad? Algunos aspectos sobre la transmisión de una norma fonética y el papel que tienen que desempeñar en ello los lingüistas.

Can diversity be learnt? Reflections on the transmission of a phonetic norm and on the role linguists have to fulfil.

VELOSO, João
Université de Porto, Portugal
jveloso@letras.up.pt

Noiz jaso : 2016-02-09
Noiz onartua : 2016-04-26

Résumé : Nous examinerons différentes questions impliquées dans la fixation et l'enseignement d'une norme phonétique. Il sera question du rôle des linguistes dans les travaux apparemment prescriptifs. Entre les arguments en faveur de cette approche on invoquera (i) la connaissance détaillée du linguiste sur les variations historiques, géographiques et sociales de la langue, (ii) la possibilité de travailler aussi les normes non standard, (iii) la légitimation de l'utilisation des normes non standard dans beaucoup de situations de communication. Outre le contexte éducatif, on présentera des données sur l'entraînement articuloire y compris le contexte artistique. Les contextes d'illustration sont relatifs au portugais, au mirandais et au français.

Mots-Clé : standardisation phonétique, entraînement articuloire; enseignement de la prononciation.

Arau fonetiko baten ezarpenean eta irakaspenean zerikusia duten hainbat kontu aztertuko ditugu. Hizkuntzalarien papera auzitan jarriko da itxura batean preskriptiboak diren lanetan. Hurbilketa honen aldeko argudioen artean aipatuko da (i) hizkuntzaren aldaketa historiko, geografiko eta sozialen gainean hizkuntzalariak daukan ezagutza, (ii) baita ere estandarizatuak ez dauden arauen gainean lan egiteko aukera izatea, (iii) komunikazio egoera anitzetan estandarizaturik ez dauden arau hauek erabiltzeko legitimotasuna. Beste hezkuntza testuinguru batek datuak emango dizkigu, baita ere testuinguru artistikoak izan dezakeen artikulatzeko gaitasunari buruz. Ilustrazio testuinguruak portugesari, frantsesari eta mirandesari dagozkie.

Hitz-gakoak : estandarizazio fonetiko, artikulatzeko gaitasuna, ahoskatzearen irakas-kuntza.

Examinaremos las diferentes cuestiones implicadas en la fijación y enseñanza de una norma fonética. Se pondrá en cuestión el rol de los linguistas en trabajos aparentemente prescriptivos. Entre los argumentos en favor de esta aproximación se invocará (i) el conocimiento detallado del lingüista sobre las variaciones históricas, geográficas y sociales de la lengua, (ii) también la posibilidad de trabajar sobre normas no estandarizadas, (iii) la legitimación de la utilización de las normas no estandarizadas en multitud de situaciones de comunicación. Además del contexto educativo, presentará datos también sobre la capacidad articularia en el contexto artístico. Los contextos de ilustración son relativos al portugués, al mirandés y al francés.

Palabras clave: estandarización fonética, capacidad articularia, enseñanza de la pronunciación.

We will analyze the different issues involved in the fixation and in the teaching of a phonetic norm. The linguists' role in apparently prescriptive work will be then questioned. Among the arguments in favor of this approach, we should consider: (i) the detailed knowledge of the linguist about the historical, geographical and social changes of the language, (ii)

the possibility to work on non-standard norms, and (iii) the legitimacy of the use of non-standard norms in multiple communication contexts. In addition to the educational context, other types of intervention will give us information about explicit training activities (e.g., in performative arts). The examples will focus on relative to Portuguese, Mirandese and French.

Keywords: phonetic standardization, articulation training, teaching pronunciation.

Dans cet article, je me pencherai sur quelques aspects concernant l'enseignement et l'apprentissage d'une variété phonétique donnée d'une langue (au détriment d'autres variétés) dans un contexte d'expérience explicite de développement et perfectionnement articulatoire, en particulier en situation éducative (enseignement/apprentissage d'une langue, maternelle ou étrangère).

En fait, quoiqu'elle ne corresponde pas au seul contexte où puisse se développer l'« entraînement articulatoire », la scolarité est sans doute, du point de vue de la perception sociale, le contexte le plus important où cette fonction s'achève.

Dans cet article, je pars de mon expérience professionnelle en tant que (a) linguiste avec un vif intérêt envers le sujet de la variation linguistique et (b) formateur de futurs enseignants de langue (maternelle ou étrangère), dans le contexte spécifique portugais (où je développe cette activité).

A partir de la première partie du texte, j'entamerai une réflexion sommaire sur les principaux problèmes impliqués par la question: « peut-on enseigner 'la prononciation' ? ».

De là, je m'occuperai, dans les sections suivantes de l'article, de quelques questions supplémentaires, plus spécifiques:

- quelles normes peut-on enseigner ?
- qui doit décider quelle est la norme à suivre et qui doit la fixer ?
- finalement: est-ce que la fixation d'une norme (surtout de la norme standard) suit les mêmes procédés indépendamment de chaque langue ?

1. Enseigner « la prononciation »: considérations préliminaires

L'enseignement de la prononciation correspond à l'un des buts traditionnels de l'enseignement des langues étrangères, en dépit des différentes perspectives qui, au cours des différentes époques, ont influencé les méthodologies les plus répandues.

Comme le mettent en relief Champagne-Muzar et Bourdages (1998), le perfectionnement de la prononciation – bien qu’il ait occupé presque toujours un lieu secondaire, dans la classe de langue étrangère, face à l’écriture, à l’enseignement des compétences grammaticales et des connaissances culturelles et littéraires – correspond, en effet, à une pratique établie depuis toujours. L’« enseignement phonétique » ainsi conçu aurait pour but alors le perfectionnement de la précision articulatoire, l’acquisition d’une maîtrise phonétique quasi native de la prononciation, la coarticulation et l’intelligibilité de la parole.

L’enseignement de la phonétique est une dimension de la didactique des langues secondes ou étrangères qui, jusqu’au XIX^e siècle, a été tributaire de l’écrit. A la fin du XIX^e siècle et au début du XX^e siècle, la pratique phonétique est devenue liée à l’exploitation de l’expression orale, habileté alors privilégiée dans les cours de langue.

(Champagne-Muzar & Bourdages, 1998, 3)

Girard et Lyche (2004) tracent un tableau plus complet de cette question, en comparant la manière dont, à différentes époques, la question de l’enseignement de la prononciation a été conçue et, en même temps, en identifiant quelques questions centrales pour une compréhension plus approfondie de ce sujet :

L’enseignement de la phonétique/phonologie dans les langues étrangères a très longtemps été réduit à sa plus simple expression. On peut même dire que jusqu’à la fin du XIX^e siècle, l’enseignement de la prononciation passe toujours par la graphie (correspondance son-graphème) et se borne à la répétition de mots ou de phrases. Cette mise à l’écart de la phonétique est due à la primauté de l’écrit sur l’oral. Apprendre une langue, c’est avant tout maîtriser la grammaire, pouvoir traduire, écrire. La fin du siècle est marquée par l’essor de la phonétique comme science et, tout naturellement, les retombées des nombreuses découvertes se font vite sentir dans l’enseignement des langues étrangères qui met l’oral au premier plan de l’apprentissage. S’amorce alors un grand mouvement vers une meilleure pratique de l’oral et la phonétique trouve une place de choix dans l’enseignement qui développe aussi bien l’aspect discriminatoire

qu'articulatoire des sons d'une langue étrangère. Cependant, depuis les années soixante, on assiste à une érosion de la place de la phonétique provoquée par le rôle dominant de théories de l'apprentissage qui minimisent l'importance de l'acquisition d'une excellente prononciation. Il s'agit surtout de l'approche communicative qui met l'accent sur la communication minimale mettant en exergue le critère d'acceptabilité aux dépens du critère d'excellence de la performance. En d'autres termes, on ne demande pas à l'apprenant, dans un premier temps, de s'exprimer sans aucune faute mais d'être à même de communiquer. On comprend comment dans cette optique, la phonétique comme matière d'enseignement se voit marginalisée et souvent ignorée.

(Girard & Lyche, 2004)

L'enseignement de la prononciation à des étudiants non-natifs d'une langue représente aujourd'hui un des domaines où se développent des études très significatives en nombre et en importance, qui se réunissent à un carrefour qui inclut, entre autres, la phonétique, la phonologie, la psycholinguistique et la didactique des langues. Une des principales conclusions à ce sujet se trouve dans la démonstration et dans l'exploitation des liens, très productifs, entre perception et articulation, discrimination et catégorisation, reconnaissance et traitement, entraînement et performance (cf., p. ex., les études de Flege (1987 ; 1989 ; 1995), Best, McRoberts & Sithole (1988), Best (1995), Llisterri (1995), Bohn & Flege (1996), Guion, Flege, Akahane-Yamada & Pruitt (2000), Odisho (2003 ; 2004 ; 2005 ; 2007a ; 2007b ; 2014), Aliaga-García & Mora (2009), Best & Tyler (2007), Alfano, Schwab, Llisterri & Savy (2011), Moyer (2013), Rato (2013) et D. Oliveira (2016)).

Dans le cas de l'enseignement de la langue maternelle – peut-être à cause d'idées reçues telles que « nous savons tous parler notre langue avant l'entrée en école » ou « le domaine de l'expression orale est par inhérence hors de régulation (donc, hors du travail de l'éducateur) », ou encore en résultat des préjugés qui placent l'écriture bien au-dessus de l'expression orale ou

qui assimilent l'expression orale à l'informalité absolue – le travail sur l'oral, par contre, a été l'objet d'un oubli presque systématique depuis longtemps¹.

Des changements, pourtant, semblent être en train de se produire, au moins en quelques contextes éducatifs, où l'attention explicite à l'entraînement de l'expression orale gagne de plus en plus d'espace et d'importance. Tel est le cas, que je connais mieux, du système éducatif portugais, qui a introduit, au cours d'une révision profonde des contenus et des buts à travailler dans l'enseignement du portugais comme langue maternelle en école élémentaire et secondaire, des contenus, des méthodologies et des formes d'évaluation obligatoires ayant en vue le perfectionnement de l'expression orale, y compris tous les niveaux impliqués – de la maîtrise de l'articulation et des capacités de discrimination auditive jusqu'à l'organisation structurée de l'exposé oral (Silva, Viegas, Duarte & Veloso, 2011).

2. La norme, les normes: choix et problèmes qui en découlent

2.1. Quelle norme doit-on suivre ?

Une des premières questions que l'on se pose au moment où l'on se penche sur l'enseignement de la prononciation se trouve dans le choix de la norme que l'on doit présenter à nos étudiants comme « le modèle à suivre ».

Cette question sera analysée en deux sections séparées de ce texte: je m'en occuperai tout d'abord en ayant en vue l'enseignement de la langue maternelle; ensuite, je proposerai quelques réflexions concernant surtout l'enseignement d'une langue étrangère.

¹ « Traditionnellement, l'enseignement de la langue maternelle [...] a consisté presque exclusivement à l'entraînement des habiletés écrites et à la réflexion métalinguistique, elle aussi fondée sur les productions écrites et matérialisée en des produits écrits. » (Silva et al., 2011, 7; la traduction est mienne).

2.2. Quelle norme adopter dans l'enseignement de la langue maternelle ?

En ce qui concerne l'enseignement de la langue maternelle, la réponse à cette question semble simple : la norme standard nationale – qui, par définition, correspond précisément à celle qui doit être transmise par l'école et qui se présenterait comme la norme distinctive des personnes scolarisées – est celle qui est censée être transmise en classe (en classe de langue maternelle et en classe de n'importe quel sujet du plan d'études national, de l'école élémentaire jusqu'à l'université). Voyons, à ce sujet, soit des définitions classiques de « norme standard » en linguistique et sociolinguistique², soit des indications formelles ou des documents théoriques publiés à ce propos par des organismes nationaux responsables pour des systèmes éducatifs comme le portugais (Leiria, Queiroga & Soares s/d) ou le canadien québécois (Bédard & Maurais, dir., 1983), p. ex.

Cette approche, outre sa simplicité excessive, présente en plus de questions éthiques non négligeables, que j'ai discutées auparavant (v., p. ex., Veloso, 2007):

- si l'école est l'espace privilégié pour le respect à l'égard de la diversité, la liberté, la citoyenneté, l'égalité, quels arguments peut-on invoquer pour défendre *l'imposition* d'une norme choisie au détriment d'autres normes, voire au détriment de la norme familiale de l'élève, si souvent stigmatisée ou même ridiculisée?
- si la norme standard est la seule admise à l'école, devrait-on en conclure que les locuteurs des normes non-standard ne pourraient pas être admis comme enseignants ou comme candidats à des postes d'enseignement ?

² « Une forme de langue est *standard* quand, dans un pays donné, au-delà des variations locales ou sociales, elle s'impose au point d'être employée couramment [...]. Elle est diffusée par l'école, par la radio, et utilisée dans les relations officielles. [...] » (Dubois et al., 2007, 440-441).

D'autres questions se poseraient, évidemment, mais celles-ci me semblent particulièrement délicates en ce moment. A mon avis, elles doivent être analysées ayant en considération les observations suivantes³ :

- en mettant tous les jeunes, indépendamment de leur origine sociale et régionale, en contact avec la norme standard « prestigieuse », l'école accomplit sa fonction de « facilitateur social ». Grâce à cela, les jeunes pourraient s'approprier des marques distinctives des groupes sociaux les plus favorisés, et cela pourrait les conduire à des avantages en des domaines comme le choix d'emplois mieux payés, entre autres. Je souligne que je constate ici un fait, ne m'engageant pas, ni intellectuellement, ni idéologiquement, ni comme linguiste, ni comme citoyen, sur sa justesse ou sa justification.
- la familiarisation des jeunes avec la norme standard n'implique pas nécessairement qu'ils doivent l'adopter en toutes les occasions. Au contraire, l'école a un rôle important qui l'oblige à éveiller les étudiants pour la variation linguistique et pour la possibilité d'adapter le langage utilisé en fonction des situations de communication précises. Elle doit s'assurer, soulignons-le, qu'aucun de ses éléments ne devienne stigmatisé à cause de l'usage d'une norme phonétique écartée du standard prestigieux. Parmi les formes de discrimination que l'école doit combattre, la discrimination linguistique occupe sa place de relief ; il faudra aux enseignants trouver un équilibre (pas toujours très facile) entre le droit tout à fait légitime à chacun d'utiliser son dialecte et son sociolecte comme marque d'identité culturelle et, à la fois, le contact de tous avec la norme plus favorisée du point de vue social.

Un autre problème qui se pose a à voir avec la définition de la norme standard en elle-même : il est souvent souligné que la norme standard – et du reste, toutes les abstractions linguistiques et sociolinguistiques – est surtout une *idéalisation*, un *modèle* que personne ne parle, à vrai dire. L'inexis-

³ A cet égard, on pourrait encore lire les études de Cyranka (2015), Galarza (2015) ou Zilles & Kersch (2015), motivées par la situation très concrète du portugais enseigné dans les écoles brésiliennes.

tence de « locuteurs authentiques » de la norme prestigieuse à l'état pur (cf., ci-dessous, la référence de Daniels (1995) aux « locuteurs imaginaires » de l'anglais standard) peut rendre plus difficiles l'identification et l'exemplification concrète du modèle à adopter et à transmettre. Par contre, elle amoindrit le risque de catégoriser d'une façon plus définitive les jeunes entre ceux « qui parlent (naturellement) la norme prestigieuse » et « ceux à qui l'enseignant doit apprendre la norme prestigieuse (presque comme s'il s'agissait d'une langue étrangère) ».

Je reviendrai sur certains aspects de cette argumentation plus tard.

2.3. **Quelle norme adopter dans l'enseignement de la langue étrangère ?**

Dans l'enseignement d'une langue non maternelle, des problèmes semblables se posent quant au choix de la norme à enseigner. Le point de vue le plus consensuel à cet égard consacre la norme standard/prestigieuse comme la norme (initiale) conseillée dans les classes fréquentées par les étudiants des niveaux élémentaires (Blanchet (dir.), 1998 ; Girard & Lyche, 2004 ; Rogerson-Revell, 2011).

Les mêmes difficultés citées auparavant quant à ce choix en ce qui concerne l'apprentissage de la langue maternelle – (a) qu'est-ce que c'est exactement la norme standard de la langue ?; (b) comment agir si l'accès de l'étudiant à cette norme ne se fait pas de façon très régulière ?; (c) et si la norme native de l'enseignant s'écarte beaucoup de la norme standard ?; ... – se posent, *mutatis mutandis*, dans ce contexte spécifique aussi.

Rogerson-Revell (2011) nous donne un résumé des principaux arguments en faveur et contre l'«imposition» ou la présentation de la norme prestigieuse comme le seul modèle qui doit être suivi par les apprenants d'une langue étrangère. Ses arguments se développent en ayant vue le cas spécifique de l'enseignement de l'anglais ; l'auteur fait alors remarquer que ce que l'on identifie comme la norme prestigieuse de sa langue ne serait

parlé que par 3% des locuteurs au maximum (Rogerson-Revell, 2011, 6). A partir de cela, le sommaire suivant nous est présenté :

<p>En faveur de la norme prestigieuse dans l'enseignement de la langue étrangère</p> <p>(Rogerson-Revell, 2011, 7 – cas précis considéré : l'enseignement de l'anglais britannique à des étudiants étrangers)</p>	<p>Contre l'usage obligatoire de la norme prestigieuse dans l'enseignement de la langue étrangère</p> <p>(Rogerson-Revell, 2011, 7 – cas précis considéré : l'enseignement de l'anglais britannique à des étudiants étrangers)</p>
<ul style="list-style-type: none"> – Elle est, en général, la norme la plus documentée, sur laquelle les enseignants trouveront plus de matériaux descriptifs et pédagogiques publiés. – Elle « donne du prestige » à ses utilisateurs. 	<ul style="list-style-type: none"> – Elle est très élitiste (dans le cas de l'anglais, la norme prestigieuse est la norme de la haute aristocratie et la Cour). – Elle n'est pratiquée par presque personne (« phantom speakers of English » – Daniels, 1995). – Elle est « difficile » et « vieillie ». – L'imposition d'une norme quelconque suscite toujours un problème déontologique: quel droit peut s'arroger l'enseignant pour imposer à ses étudiants une norme au détriment d'autres normes ?

2.4. Et quand il est question d'enseigner une norme non prestigieuse ?

Jusqu'ici, je n'ai pris en considération que la transmission de la norme standard ou prestigieuse au sein de la classe de langue. Or, cela ne veut pas dire que d'autres normes ne puissent pas être objet aussi d'entraînement et

que d'autres contextes n'existent pas pour mener un travail explicite sur la prononciation. Les cours et les écoles de diction et de prononciation pour des acteurs de théâtre et cinéma, enseignants, présentateurs de radio et TV, chanteurs d'opéra, etc., nous offrent des exemples de situations non scolaires où un travail sur la prononciation est mené de façon systématique et explicite, le plus souvent ayant pour but la familiarisation des gens qui s'inscrivent dans ces activités avec la norme prestigieuse de la langue⁴.

Cependant, il faut citer ici, à mon avis, le travail – linguistiquement aussi intéressant que celui-là, peut-être un peu plus attirant encore – qui a pour but la formation des professionnels qui devront reproduire non la norme standard, mais une des normes non standard d'une langue donnée. Ce type d'intervention a lieu, notamment, en contexte artistique, le théâtre étant un exemple très illustratif à ce sujet. La variation régionale du langage du personnage d'une pièce de théâtre, pour en donner un exemple très simple, peut servir à sa caractérisation, peut avoir un effet spécifique (p. ex., un effet comique, en certains cas). Quand il s'agit de mettre en scène des textes anciens il se peut qu'il y ait la nécessité de recréer un stade passé de la langue. Ce genre de travail « de menuiserie » sur les tournures les plus fines de la langue parlée, exige une attention très soignée à tous les détails, une connaissance descriptive et technique approfondie des variétés historiques, géographiques, sociales et stylistiques de la langue. Si cette attention aux détails linguistiques est ignorée, on risque d'atteindre des résultats pauvres, risibles ou incohérents. Cet entraînement portant sur les variétés non standard de la langue peut avoir lieu, comme je l'ai dit auparavant, dans les conservatoires, les écoles de théâtre et cinéma, les compagnies artistiques, etc.⁵

⁴ On pourrait ajouter à ces exemples les cas des entreprises privées qui, en Inde, offrent des cours d' « anglais britannique » destinés aux candidats potentiels aux offres d'emploi dans des centres d'appel anglais installés dans le pays (<http://www.theguardian.com/commentisfree/2011/feb/09/india-call-centres-accent-neutralisation>).

⁵ Je mentionnerai ici ma collaboration, en ce domaine, avec la compagnie nationale de théâtre à Porto – *Teatro Nacional São João* –, avec qui j'ai travaillé souvent dans la fixation phonétique rigoureuse de textes d'auteurs modernes et anciens et dans l'entraînement des acteurs participants (v. Veloso 2006; 2010). Je mentionnerai ici aussi, appuyé sur la réalité que je connais mieux, le

3. Qui fixe la norme ?

La fixation d'une norme – en tant qu'effort ayant pour but l'établissement d'une liste de marques phonétiques admises, tolérées ou, du moins, « conseillables » vs. une liste de marques « à éviter » – a été la tentation de la grammaire prescriptive, de l'école, des classes de diction depuis toujours.

Dans les langues modernes, il est bien connu que les premiers grammairiens de la Renaissance avaient pour but de régler la variation, d'établir un standard érudit national (biaisé par des variables sociales, historiques, politiques et culturelles – en bref, il s'agissait de légitimer le langage de la Cour comme le modèle pour le reste des gens ayant des prétentions d'influence sociale) et discerner de la forme la plus claire possible entre les « bons usages » et les « mauvais usages » de la langue (instinct encore très fort chez quelques auteurs plus récents, comme le démontre bien le titre de la grammaire du français de Grevisse (1936) maintes fois remaniée et republiée: *Le Bon Usage*). C'est, pour le français, le cas de grammaires comme celles de Palsgrave (1530), Sylvius (1531), Meigret (1550) et Estienne (1569), pour l'espagnol le cas de Nebrija (1492), et, pour le portugais, le cas de F. Oliveira (1536).

La fixation d'une norme phonétique devrait ainsi être précédée d'une description – que nous espérons rigoureuse – d'une telle norme. La description linguistique étant le métier du linguiste, cette opposition entre un effort descriptif et un effort prescriptif soulève un problème paradoxal: si la linguistique naît de la rupture avec la tentation prescriptive, comment est-il possible que le linguiste puisse collaborer avec des buts et des tâches ayant à voir avec la prescription?

Comme le dit Blanchet (1998):

[...] Les sciences du langage sont en effet une excellente école de tolérance, de respect d'autrui, de démocratie.

travail très méritoire du groupe ethnographique de l'Université de Porto (NEFUP), qui, dans sa présentation du répertoire musical populaire portugais, prend soin de maintenir la norme phonétique de chaque région d'où proviennent les différentes pièces musicales exécutées (chantées).

Ainsi, deux axes paraissent importants. D'une part, la reconnaissance et le respect de la diversité, que les sciences sociales nous révèlent inhérente à toute forme de vie. D'autre part, la garantie d'une réelle *démocratie linguistique*. [...]

(Blanchet, 1998, 45)

A mon avis, on dispose d'une manière d'équilibrer ces deux objectifs apparemment contradictoires :

- premièrement, le choix d'une norme associée à une circonstance élocutoire précise n'équivaut pas à postuler sa « supériorité » ; c'est-à-dire, le fait que, dans des circonstances très précises, le linguiste se dispose à contribuer à l'inventaire des marques d'une norme et à collaborer avec des stratégies opérationnelles qui permettent leur enseignement n'entraîne aucun compromis de légitimation d'une éventuelle valeur hiérarchique socialement pertinente ;
- deuxièmement, la participation du linguiste dans ce genre d'objectifs garantira seulement, ou surtout, la cohérence de la fixation de la norme et, à la fois, la correction technique de toutes les options admises, la plausibilité dialectale, historique et structurelle de toutes les caractéristiques de la norme fixée ;
- finalement, la démonstration que la fixation d'une norme à travailler (en classe, en spectacle, où que ce soit...) ne doit pas être lue comme la légitimation d'une norme « meilleure » ou « supérieure » aux autres se prouve en ce que cette fixation peut se faire, comme nous l'avons vu ci-dessus, soit par rapport à la norme prestigieuse (comme c'est le cas, normalement, de l'enseignement), soit en relation aussi avec n'importe quelle autre norme (comme cela se passe très souvent dans le contexte de la création artistique).

4. Quelques variables importantes pour la fixation d'une norme phonétique

Nous réservons les considérations finales de cet article à une discussion sommaire de quelques arguments autour de la question suivante : est-ce que

la fixation du standard à transmettre par l'école obéit aux mêmes exigences dans toutes les langues ?

En fait, quand il s'agit de collaborer avec la *planification linguistique*, un linguiste peut être confronté à des réalités très différentes, déterminées par des variables également différenciées.

S'il s'agit d'une langue munie d'une tradition descriptive et prescriptive longue, connue et bien établie et d'une fixation orthographique stabilisée, la grosse partie du travail est préalablement accomplie, et le gros de la tâche se ressortirait dans le champ de la didactique plutôt que dans celui de la linguistique elle-même. Par contre, s'il est question d'une langue dépourvue d'une description linguistique et sociolinguistique développée, voire d'une norme orthographique, des pas préliminaires doivent être encore faits et le linguiste, grâce à sa formation et à sa qualification spécifique, est le seul professionnel habilité à les faire⁶. Ces pas incluent, entre autres :

- la distinction soignée entre différentes variétés sociales et régionales de la langue ;
- l'énumération des marques de chaque variété ;
- l'identification des limites des variations admises ;
- l'extraction des propriétés qui caractériseraient la « norme cultivée » à adopter dans l'enseignement ;
- l'établissement d'un équilibre raisonnable, pas toujours facile, entre l'information phonétique, phonologique, morphologique, étymologique et morphophonémique qui doit être absorbée par la norme orthographique, qui se veut aussi neutre et équidistante que possible relativement à toutes les normes⁷ ;

⁶ V. le texte de Mathesius (1932) pour un exemple classique de la réflexion entamée par un linguiste sur des concepts prescriptifs comme « norme » et « standard ».

⁷ V., à ce propos, les considérations de Raude (1993, 17 ss.) et de Ferreira & Raposo (coord., 1999) en justifiant les normes orthographiques qui y sont proposées, respectivement, pour le gallo (en Bretagne) et le mirandais (au Portugal).

- la collaboration dans l'élaboration de tous les matériaux linguistiques descriptifs (dictionnaires, grammaires, dictionnaires étymologiques, ...), outils techniques (logiciels de correction linguistique, ...), documents normatifs (normes d'orthographe, terminologie grammaticale, ...) et ressources pédagogiques (manuels et grammaires scolaires, cahiers d'activités, matériaux de formation pour les professeurs de langue, ...).

L'histoire de la planification linguistique est riche en exemples de ce genre de collaborations entre linguistes et autorités pour la fixation d'un standard phonétique, souvent à travers la fixation d'un standard orthographique aussi. Certes, il y a des implications délicates contenues dans ce genre de décisions, pour lesquelles le statut sociolinguistique des langues ou des normes à standardiser n'est pas sans importance, comme je l'ai dit ailleurs : fixer le standard d'une langue qui compte avec des siècles de tradition grammaticographique ne se compare pas au fait de fixer le standard d'une langue qui n'a pas encore adopté un système d'écriture, p. ex. Même pour les langues qui disposent déjà d'un « passé » de description et prescription, il se peut que, parfois, sous la pression des changements sociaux et politiques, on ait besoin de revisiter le sujet. Les changements quant à la définition du « français standard » (v. Rebourcet, 2008) ou de l'« anglais standard » (v. Rogerson-Revell, 2011) le démontrent bien. Le cas des langues qui admettent plus d'une norme nationale est une autre variation du même thème: quel français doit-on enseigner dans les écoles et dans les universités du Québec (Girard & Lyche, 2004; Bédard & Maurais (dir.), 1983) ? Quel portugais doit-on enseigner aux écoles et dans les universités du Brésil et des pays africains où le portugais a le statut de langue nationale officielle⁸.

Je finirai avec un autre cas peut-être moins connu, qui exemplifie ce genre de collaboration entre linguistes et autorités dans la fixation d'une

⁸ Au début du XX^e siècle, on discutait encore au Brésil si la norme de Lisbonne était la bonne norme à suivre dans les écoles et les académies brésiliennes et à conseiller dans les grammaires scolaires publiées à Rio de Janeiro. Pour quelques notes illustratives de ce débat, v., entre autres, Faraco (2015).

norme pour l'enseignement, en prenant en considération plusieurs variables au-delà des facteurs purement linguistiques.

Je citerai ainsi le cas du mirandais, une langue romane parlée dans le coin nord-est du Portugal (en bref, dans la région de Miranda do Douro, *distrito* de Bragança), descendante de l'ancienne branche léonaise de l'ibéro-roman central. Assujéti pendant des siècles à une situation de diglossie qui l'a quasiment éteint (en compétition avec le portugais, langue de l'école, de l'administration, de l'église et des groupes sociaux dominants), le mirandais a vécu, surtout à partir des années 1980, un mouvement de « réhabilitation » culturelle et symbolique. En quelques décennies, associé à une promotion de la culture locale très spécifique (Miranda do Douro est un sous-ensemble très bien délimité de traditions musicales, folkloriques, ethnographiques, culturelles, littéraires, culinaires, etc.), le mirandais est devenu une langue « reconnue » : enseignée à l'école, publiée (dans des journaux, revues, livres), pratiquée (bien que de façon limitée) dans la liturgie catholique, reconnue juridiquement par le parlement portugais, admise dans les moyens de communication sociale locaux, etc. Cela a rendu nécessaire, entre autres, la fixation d'une norme phonétique « standardisée » et d'une orthographe « officielle ». N'ignorant pas les études dialectales et linguistiques menées surtout depuis le début du XX^e siècle par des chercheurs portugais comme Vasconcelos (1900/1901) ou Carvalho (1957), un comité qui incluait des linguistes, des professeurs, des historiens, des ethnologues, a abouti à la Convention Orthographique du Mirandais (Ferreira & Raposo, coord., 1999). Cette convention s'est fondée délibérément sur des principes centraux qui sont expliqués dans l'introduction des normes suggérées : réduction de la variation graphique, clarté, tradition, simplicité et flexibilité (Ferreira & Raposo, 1999, 7 ss.) tous principes qui ont été alors élus par le comité de rédaction de la convention orthographique comme les caractéristiques principales de la nouvelle écriture d'une langue jusqu'alors privée de normes d'orthographe officielles.

En guise de conclusion, je soulignerai maintenant quelques idées centrales de mon exposé.

1. Il est possible, souvent convenable, de déterminer pour chaque langue une norme, quoique « artificielle », qui fonctionne comme un modèle générique à suivre dans l'enseignement.
2. Pour la fixation de cette norme, les linguistes peuvent et doivent contribuer, sans que leur rôle de descriptivistes non-prescriptivistes soit en péril :
 - 2.1) les linguistes sont ceux qui connaissent le mieux toutes les variétés d'une langue donnée pour pouvoir aboutir à la fixation d'une norme cohérente et plausible ;
 - 2.2) l'imposition scolaire d'une norme dans des circonstances données n'implique pas la suppression – ni la condamnation! – d'autres normes, associées à d'autres contextes, que le linguiste continuera à étudier et à *dé-stigmatiser* ;
 - 2.3) dans des conditions données, la fixation d'une norme peut aussi prendre des normes non standard comme objet de travail : c'est ce qui se passe, comme nous l'avons vu, dans la création de normes dialectales ou diatopiques en contexte de production artistique.
3. La fixation d'une norme, quel que soit son but, n'est pas tout à fait imperméable à des facteurs historiques, culturels, sociaux ou d'autre ordre « extralinguistique ».

Références

Alfano, I.; Schwab, S.; Llisterri, J.; Savy, R., 2011, «La percepción del acento léxico en español como lengua extranjera por parte de hablantes nativos de italiano y de francés», in A. Hidalgo, Y. Congosto, M. Quilis Merín (Eds.) *El estudio de la prosodia en España en el siglo XXI: Perspectivas y ámbitos*. València: Universitat de València, 249-266.

Aliaga-Garcia, C.; Mora, J. C., 2009, «Assessing the effects of phonetic training on L2 sound perception and production», in B. Baptista, A. Rauber, M. Watkins (Eds), *Recent Research in Second Language Phonetics/Phonology: Perception and Production*. Newcastle Upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 2–31.

Bédard, E.; Maurais, J. (dir.), 1983, *La norme linguistique*. Montréal/Paris: Gouvernement du Québec, Conseil de la langue française/Le Robert.

Best, C., 1995, «A Direct-Realist View of Cross-Language Speech Perception», in W. Strange (Ed.), *Speech Perception and Linguistic Experience. Issues in Cross-Language Research*. Timonium MD: York Press, 171-204.

Best, C.; McRoberts, G. W.; Sithole, N. M., 1988, «Examination of perceptual reorganization for non-native speech contrasts: Zulu click discrimination by English-speaking adults and infants», *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 14, 345-360.

Best, C.; Tyler, M., 2007, «Nonnative and Second Language Speech Perception: Commonalities and Complementarities», in O.-S. Bohn, M. Munro (Eds.), *Language Experience in Second Language Speech Learning*. Amsterdam: John Benjamins, 13-34.

Blanchet, P., 1998, Introduction à la complexité de l'enseignement du français langue étrangère. Louvain: Peeters. Bohn, O.-S.; Flege, J., 1996, «Perception and production of a new vowel category by adult second language learners», in A. James, J. H. Leather (Eds.), *Second-Language Speech. Structure and Process*. New York: Mouton De Gruyter, 53-73.

Carvalho, J. H., 1957, *Fonologia Mirandesa*. Coimbra: Universidade de Coimbra. [Rééd.: J. Meirinhos (Org., 2015), José G. Herculano de Carvalho. *Fonologia Mirandesa e Outros Estudos Sobre o Mirandês*. Picote/Coimbra: Frauga/Imprensa da Universidade de Coimbra].

Champagne-Muzar, C.; Bourdages, J. S., 1998, *Le point sur la phonétique*. Anjou (Québec)/Paris: CLE International.

Cyranka, L. F. M., 2015, «A pedagogia da variação linguística é possível?», in A. M. S. Zilles, C. A. Faraco (Org.), *Pedagogia da Variação Linguística. Língua, diversidade e ensino*. São Paulo SP: Parábola, 31-51.

Daniels, H., 1995, «Psycholinguistic, psycho-affective and procedural factors in the acquisition of authentic L2 pronunciation», *Speak Out!*, 15, 3-10. Cité par Rogerson-Revell (2011).

Dubois, J.; Giacomo, M.; Guespin, L.; Marcellesi, C.; Marcellesi, J.-B.; Mével, J.-P., 2007, *Grand Dictionnaire. Linguistique & Sciences du langage*. Paris: Larousse.

Estienne, H., 1569, *Traité de la conformité du langage français avec le grec*. Paris.

Faraco, C. A., 2015, «Norma culta brasileira: construção e ensino», in A. M. S. Zilles, C. A. Faraco (Org.), *Pedagogia da Variação Linguística. Língua, diversidade e ensino*. São Paulo SP: Parábola, 19-30.

Ferreira, M. B.; Raposo, D. (Coord.), 1999, *Convenção Ortográfica da Língua Mirandesa*. Miranda do Douro/Lisboa: Câmara Municipal de Miranda do Douro/Centro de Linguística da Universidade de Lisboa.

Flege, J., 1987, «The production of “new” and “similar” phones in a foreign language: Evidence for the effect of equivalence classification», *Journal of Phonetics*, 15, 47-65.

———, 1989, «Chinese subjects’ perception of the word-final English /t/-/d/ contrast: Performance before and after training», *Journal of the Acoustical Society of America*, 58(5) 1684-1697.

———, 1995, «Second Language Speech Learning: Theory, Findings, and Problems», in W. Strange (Ed.), *Speech Perception and Linguistic Experience. Issues in Cross-Language Research*. Timonium MD: York Press, 233-277.

Galarza, D. K. 2015, «Aulas de português, construção do conhecimento e interação social», in A. M. S. Zilles, C. A. Faraco (Org.), *Pedagogia da Variação Linguística. Língua, diversidade e ensino*. São Paulo SP: Parábola, 53-75.

Girard, F. A.; Lyche, C., 2004, *Norme, variation et enseignement du FLE*. Oslo: Universitet i Oslo.

Grevisse, M., 1936, *Le bon usage*. Louvain: Duculot.

Guion, S. G.; Flege, J.; Akahane-Yamada, R.; Pruitt, J., 2000, «An investigation of current models of second language speech perception: The case of Japanese adults’ perception of English consonants», *Journal of the Acoustical Society of America*, 107(5) 2711-2724.

Leiria, I.; Queiroga, M. J.; Soares, N. V., s/d, *Português Língua Não Materna no Currículo Nacional. Orientações Nacionais: Perfis linguísticos da população escolar que frequenta as escolas portuguesas*. Lisboa: DGIDC.

Llisterri, J., 1995, «Relationships between Speech Production and Speech Perception in a Second Language», in *Proceedings of the XIIIth International Congress of Phonetic Sciences*. Stockholm: KTH/Stockholm University, 4, 92-99.

Mathesius, V., 1932, «O požadavku stability ve spisovném jazyce», in B. Havráněk, M. Weingart (Dir.), *Spisovná čeština a jazyková kultura*. Prague: Melantrich, 14-31. Traduction française partielle de P. L. Garvin: «Sur la nécessité de stabilité d'une langue standard», in E. Bédard, J. Maurais (dir.), 1983, *La norme linguistique*. Montréal/Paris: Gouvernement du Québec, Conseil de la langue française/Le Robert, Appendice II.

Meigret, L., 1550, *Le tretté de la grammère françoise*. Paris.

Moyer, A., 2013, *Foreign Accent. The Phenomenon of Non-Native Speech*. Cambridge: Cambridge University Press.

Nebrija, A., 1492, *Grammatica Antonii Nebrissensis...* Madrid.

Odisho, E. Y., 2003, *Techniques of teaching pronunciation in ESL, bilingual and foreign language classes*. München: Lincom-Europa.

———, 2004, *A linguistic approach to the application and teaching of the English language*. New York: Edwin Mellen Press.

———, 2005, *Techniques of teaching comparative pronunciation in Arabic and English*. New Jersey: Gorgias Press.

———, 2007a, *Linguistic tips for Latino teachers and learners of English*. New Jersey: Gorgias Press.

———, 2007b, «A Multisensory, Multicognitive Approach to Teaching Pronunciation», *Linguística. Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto*, 2, 3-28.

Odisho, E. Y., 2014, *Pronunciation is in the brain, not in the mouth. A cognitive approach to teaching it*. New Jersey: Gorgias Press.

Oliveira, D. M., 2016, *Perceção e produção de sons consonânticos do português europeu por aprendentes chineses*. Braga: Universidade do Minho [thèse de 2ème cycle].

Oliveira, F., 1536, *Grammatica da lingoagem portugueza*. Lisboa.

Palsgrave, J., 1530, *L'esclaircissement de la langue francoyse*. Londres.

Rato, A., 2013, *Cross-language perception and production of English vowels by Portuguese learners. The effects of perceptual training*. Braga: Universidade do Minho [thèse de doctorat].

Raude, A. J., 1993, *Ecrire le gallo. Précis d'orthographe britto-romane*. Rennes: Bertaeyn Galeizz.

Rebourcet, S., 2008, «Le français standard et la norme : l'histoire d'un "nationalisme linguistique et littéraire" à la française», *Communication, lettres et sciences du langage*, 2(1) 107-118.

Rogerson-Revell, P., 2011, *English Phonology and Pronunciation Teaching*. London: Bloomsbury.

Silva, F.; Viegas, F.; Duarte, I. M.; Veloso, J., 2011, *Oral. Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação/DGIDC.

Sylvius, J., 1531, *In linguam gallicam*. Paris.

Vasconcelos, J. L., 1900/1901, *Estudos de Philologia Mirandesa*. Lisboa: Imprensa Nacional (2 vols.). [Rééd. facsim. Miranda do Douro: Câmara Municipal de Miranda do Douro, 1993].

Veloso, J., 2006, «La scène se passe à la campagne, au bord de la mer, non loin de la ville», in D. João. *Manual de Leitura*. Porto: Teatro Nacional de São João, 6-7.

———, 2007, «Variação dialectal e sociolectal na aula de Português Língua Materna. Algumas reflexões e sugestões metodológicas», in R. Bizarro (Org.), *Eu e o Outro. Estudos Multidisciplinares sobre Identidade(s), Diversidade(s) e Práticas Interculturais*. Porto: Areal, 262-268.

———, 2010, «O verbo (in)corruto», in Breve Sumário da História de Deus. *Manual de Leitura*. Porto: Teatro Nacional de São João, 14-15.

Zilles, A. M. S.; Kersch, D. F., 2015, «Onde: prescrição, proscricção, descrição e ensino», in A. M. S. Zilles, C. A. Faraco (Org.), *Pedagogia da Variação Linguística. Língua, diversidade e ensino*. São Paulo SP: Parábola, 145-187.