

**QUAND L'AGENTIVITE S'INVITE EN DIDACTIQUE DE LA  
PRONONCIATION : QUELS DISPOSITIFS POUR QUELLES ECHELLES ?**

**Grégory Miras**

ATILF – UMR7118 – CNRS – Université de Lorraine

**Mots-clés**

didactique des langues – dispositifs – échelle – épistémologie – médiation –  
prononciation

**Keyword**

epistemology – language teaching and learning – learning device –  
mediation – pronunciation – scale

**Résumé**

Portant une vision épistémologique sur la didactique de la prononciation, deux pôles émergent : l'un tourné vers la correction et l'autre vers une médiation. Si ces deux pôles sont bien complémentaires, ils posent la question aux acteurs et actrices de l'enseignement-apprentissage des langues des formes que peuvent prendre les dispositifs qui s'en inspirent. Prenant temporairement le parti d'une médiation de la prononciation, nous cherchons à déterminer les changements qu'impliquerait un paradigme de la prononciation tourné vers et autour de l'agentivité. La construction d'une échelle de la compétence phonologique sera tout l'objet de la discussion.

**Abstract**

Taking an epistemological perspective of the teaching and the learning of pronunciation as an additional language, two poles emerge: one focusing on correction and the other on mediation. If these two poles are indeed complementary, they raise the question for the actors of language teaching and learning of the forms that the devices inspired by them can take. Temporarily taking the side of a mediation of pronunciation, we seek to determine the changes that would be implied by a paradigm of pronunciation turned towards and around agency. The construction of a scale of phonological competence will be the focus of the discussion.

## **Introduction**

Partant du principe que la prononciation n'est pas le parent-pauvre de la didactique des langues mais une des composantes du langage (Miras, 2021a), parmi d'autres, qui participe à la réalisation et à la validation de tâches sociales, les acteurs et les actrices de l'enseignement-apprentissage des langues additionnelles sont amenées à se poser la question des dispositifs qui sont mis en place pour permettre d'atteindre les objectifs des individus-apprenants.

Dans cette réflexion, nous chercherons à définir si un renversement d'une approche corrective à une forme de médiation de la prononciation est opératoire et si oui, ce que cela implique en termes de curriculums et de dispositifs. Nous tenterons notamment de proposer une échelle exploratoire permettant de questionner la possibilité de poser des critères d'évaluation centrés sur l'agentivité plutôt qu'uniquement sur la langue.

Pour ce faire, nous présenterons tout d'abord en quoi il existe une rupture épistémologique en didactique de la prononciation, puis nous réfléchirons aux modèles disponibles aux acteurs et actrices de la DDL lors de la construction d'un dispositif en langue. Pour terminer, nous mènerons une réflexion sur une proposition d'échelle d'évaluation de la compétence phonologique.

### **1. Une rupture épistémologique**

Synthétisant les travaux de chercheurs et de chercheuses qui ont porté un regard épistémologique sur la didactique de la prononciation (Abou Haidar, 2018; Galazzi, 1995; Miras, 2021a; Sauvage, 2019), nous la situons à l'intersection de deux champs des sciences du langage :

- la didactique des langues : elle est située dans un paradigme plutôt interventionniste, du moins dans une approche non-positiviste des sciences humaines avec un faible contrôle des variables où le chercheur et la chercheuse sont impliqués avec les apprenants et apprenantes. Elle s'appuie sur une méthodologie idiographique. De manière générale, elle est largement influencée par la sociologie et la sociolinguistique ce qui amène les didacticiens et les didacticiennes à considérer d'abord la variation et ce qui est idiosyncrasique au sein du dispositif pédagogique.
- la phonétique-phonologie (appliquée) : si l'on peut la considérer comme homogène, elle présenterait davantage les traits d'une approche objective au sein de laquelle le savoir est plutôt dur (réalisme) en s'intéressant davantage au comment (positivisme) afin de dresser des règles (nomothétie). On peut ajouter qu'elle serait plutôt analytique, en isolant des éléments avec un degré de contrôle important dans un paradigme empirique et/ou expérimental.

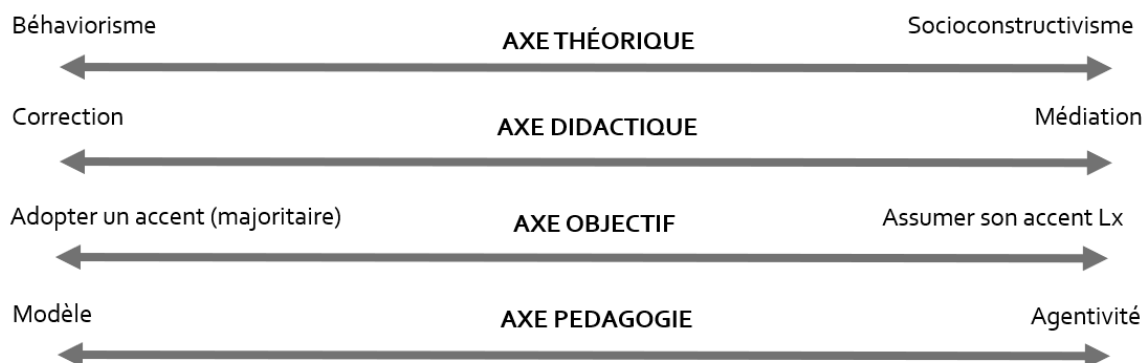
Loin de cette vision monodisciplinaire de la science, de nombreux ponts inter- ou transdisciplinaires (Miras, 2021c) sont déjà existants et l'émergence de la sociophonétique (Zimman, 2020) a ouvert la porte à une vision centrée sur l'agentivité des individus face à la variation plutôt qu'aux règles internes à la langue. Cela dit, cette vision n'a que peu fait son chemin en didactique des langues, celle francophone tout du moins, conduisant à une forme de rupture épistémologique (Miras, 2021a) déjà largement discutée autour de l'absence des questions de prononciation à partir des méthodes communicatives (Wachs, 2011). Ainsi, le travail sur la prononciation a soit été mis de côté par manque d'objectifs centrés sur l'usage, soit il a fait l'objet d'un travail basé sur la systématisation nourrie par le béhaviorisme.

Bien que succincte et certainement très elliptique au regard de la multiplicité des approches dites complémentaires qui ont émergé en didactique de la prononciation, cette réflexion épistémologique plante la problématique de l'émergence d'objectifs pédagogiques dans les dispositifs autour de la prononciation au sein de paradigmes socioconstructivistes centrés sur l'usage plutôt que la langue.

## 2. Un renversement des dispositifs

Considérer l'existence d'une telle rupture épistémologique entre la didactique de la prononciation et la didactique des langues ne revient pas à penser une opposition stricte entre deux paradigmes. Il s'agit plutôt de réfléchir à la manière dont les enseignants et enseignants disposent et construisent une responsabilité épistémologique (J.-P. Narcy-Combes, 2005) leur permettant de définir les outils les plus pertinents au regard du contexte et des objectifs visés avec un groupe d'apprenants et d'apprenantes.

Dans l'ensemble des possibles pour la didactique de la prononciation, nous modélisons deux pôles identifiables dans la Figure 1 autour de quatre axes : théorique, didactique, objectif et pédagogie.



**Figure 1. Les quatre axes structurants pour la construction d'un dispositif autour de la prononciation (par l'auteur)**

Aussi, chaque enseignant ou enseignante sera-t-il ou elle amenée à placer le curseur sur chaque axe dans la construction de dispositifs surtout en fonction des objectifs et des représentations des apprenants et apprenantes mais aussi des attendus de l'institution, des outils réellement disponibles.

Le pôle de gauche représente la modélisation d'un dispositif au sein duquel on reconnaîtra les apports d'une approche behavioriste basée sur des exercices d'automatisation (imitation, répétition) (Skinner, 1976) qui permettront un renforcement cognitif (Sauvage, 2019) rapide et efficace ayant pour objectif d'atteindre un modèle – potentiellement une norme majoritaire (Borrel et al., 1989). Ce modèle pourra être l'enseignant ou l'enseignante voire des ressources extérieures qui deviendront le centre du dispositif pédagogique.

Le pôle de droite représente une approche sociophonétique ancrée dans le principe d'agentivité apprenante (Al-Hoorie, 2014) dans une perspective socioconstructiviste. Il est ainsi question d'une forme de médiation basée sur la construction d'une sécurité linguistique (Francard, 1997) ayant pour but d'assumer son « accent »<sup>1</sup> en langue additionnelle. Cette transformation peut se faire par une forme de médiation (Coste & Cavalli, 2018) définie sur des principes de responsabilisation (M.-F. Narcy-Combes & Narcy-Combes, 2019) voire d'autonomie guidée (Holec, 1991). Il convient cependant de noter que dans un pôle comme dans l'autre, tout dispositif peut jouer un rôle émancipateur pour l'apprenant ou l'apprenante. Il conviendra de penser que l'hétérogénéité des situations, des groupes et des individus conduiront à placer différemment les curseurs sur ces échelles pour la construction de dispositifs en fonction de :

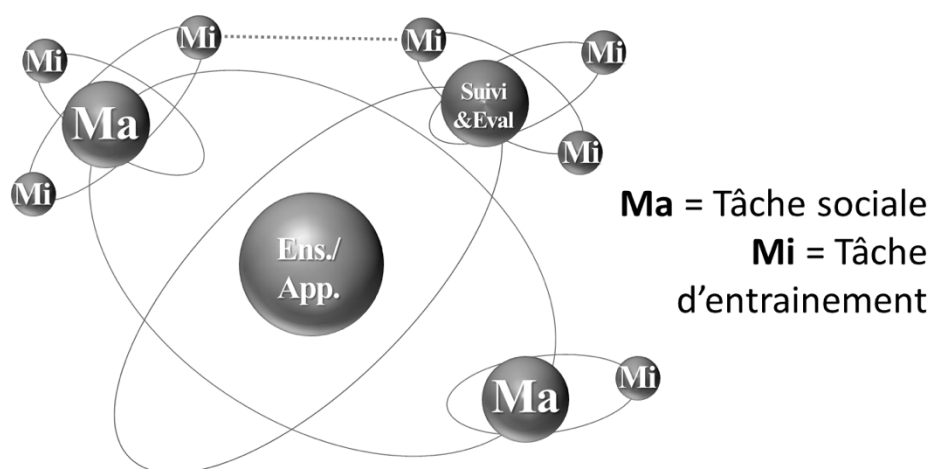
- le groupe et/ou l'apprenant-e : type de public, niveau, objectifs, représentations initiales, langues ;
- l'institution : ses attentes, les moyens, son fonctionnement et les possibilités offertes en termes d'organisation ;
- l'enseignant-e : ses compétences et connaissances, sa prononciation, ses représentations initiales, ses postures.

On notera également que le pôle de gauche aura tendance à prendre la forme de modules indépendants ou de tâches d'entraînement qui seront d'autant plus efficaces si elles sont individualisées et si elles sont proposées uniquement en fonction des besoins qui émergent d'une tâche sociale. Le pôle de droite s'inscrit bien dans une approche par tâches (M.-F. Narcy-Combes et al., 2019) (Figure 2) où la place de la prononciation et les objectifs

---

<sup>1</sup> Le construit d'accent sera mis entre guillemets dans tout le texte car nous pensons avec d'autres chercheurs et chercheuses que ce construit n'est pas suffisamment opératoire pour la didactique des langues. Certains auteurs et certaines autrices proposent d'autres alternatives comme la « pluriphonie » en cours de modélisation (Candea & Gasquet-Cyrus dans <https://theconversation.com/et-si-on-eliminait-les-accents-de-nos-facons-de-penser-199849>).

dépendront uniquement des besoins qui émergent dans la réalisation de la tâche elle-même.



**Figure 2. Modélisation des tâches sociale et d'entraînement (par l'auteur dans Narcy-Combes et al. 2019 : 168)**

Il est possible d'anticiper que, parfois, la prononciation et/ou l'« accent » ne nécessiteront aucun entraînement spécifique pour la réalisation de la tâche sociale visée.

Il nous semble également important de rappeler que : 1) les apprenants et les apprenantes ne pourront s'autoriser à imaginer d'autres objectifs qu'une norme majoritaire que s'ils ou elles croient en leur libre arbitre (Al-Hoorie, 2014), 2) certains états d'esprit (fixe) pourront conduire plus rapidement à une expérience de la déception et de la démotivation (Albalawi & Al-Hoorie, 2021), notamment sur les compétences orales, et 3) les enseignants et enseignantes ont un rôle important à jouer sur le fait d'accueillir la variation pour permettre l'expression d'états d'esprit de développement (*Ibid.*) plus à même de favoriser la construction d'une sécurité linguistique.

### **3. Réflexions autour d'une proposition d'échelle de la compétence phonologique**

Bien que reconnaissant les problématiques qui émergent autour d'un effet « *washback* » (effet en retour) (Charnock, 1999) de l'évaluation sommative ou certificative sur les curriculums et dispositifs, il est indéniable que le CECRL dans toutes ses formes et versions (Conseil de l'Europe, 2001, 2018, 2021) influence depuis près de 20 ans les pratiques en ce qui concerne l'enseignement et l'apprentissage des langues additionnelles en Europe, et bien au-delà avec les critiques inhérentes à son expansion. Aussi, les descripteurs et échelles qui en composent une partie non négligeable ont un impact – sûrement critiquable -

sur la manière dont les différentes compétences peuvent être abordées sur le terrain. Nous reconnaissons aussi que de nombreux chercheurs et de nombreuses chercheuses ont déjà eu l'occasion de signaler la manière dont les descripteurs sur la compétences phonologiques étaient lacunaires – de l'aveu même de ses auteurs et autrices (Conseil de l'Europe, 2018 : 49) ; mais aussi orientés sur la langue, le mythe du « natif » / de la « native » et une prosodie sémantique négative du locuteur apprenant et de la locutrice apprenante (Didelot et al., 2019; Falkert, 2019; Miras, 2019).

Certains auteurs ou certaines autrices (Lippi-Green 1997) notent, dans le monde anglophone, un passage de la norme du standard (interne à la langue) à une norme externe (l'auditeur ou auditrice) avec les travaux sur la compréhensibilité, l'intelligibilité ou la fluence. Si ce passage a permis de mettre en adéquation partielle le paradigme de la didactique de la prononciation avec une vision socioconstructiviste, il a également produit des contre-effets pédagogiques. D'une part, cela a posé la question des individus les plus légitimes pour déterminer cette intelligibilité : « le natif » (Conseil de l'Europe, 2001 : 92) ou « l'interlocuteur » qui serait caractérisé pour les niveaux débutants par le fait qu'il est « habitué aux locuteurs de son groupe linguistique » (Conseil de l'Europe, 2018 : 142). D'autre part, elle revient à reporter sur l'enseignant ou l'enseignante la responsabilité de déterminer ce qui est de l'ordre de l' « accent » et ce qui est de l'ordre de l'intelligibilité. Or, les spécialistes du domaine rappellent que :

Cette constatation démontre empiriquement que la présence d'un fort accent étranger n'entraîne pas nécessairement une réduction de l'intelligibilité ou de la compréhensibilité [...] Nous soulignons que notre observation ne doit pas être interprétée à tort comme signifiant que le discours accentué est toujours pleinement intelligible et compréhensible [...] Notre constatation ici souligne l'importance d'identifier les aspects [qui affectent négativement l'intelligibilité] d'un accent ou les combinaisons qui ont un effet délétère". (Munro & Derwing, 2020 : 24).

Si des auteurs comme Mairano et al. (2019) travaillent à apporter des précisions empiriques sur l'influence de certains paramètres segmentaux et suprasegmentaux sur l'intelligibilité en fonction des activations croisées entre les langues, ces concepts restent peu opérants en l'état dans les dispositifs pédagogiques. Des collègues réfléchissent également aux relations entre qualités vocales et intelligibilité (Pillot-Loiseau et al., 2019).

Tirant profit du format de la carte blanche, nous avons souhaité réfléchir et discuter la possibilité de concevoir une échelle de la compétence phonologique basée sur le principe d'une agentivité. Aussi, le tableau 1 propose l'idée d'une progression conjointe entre d'une part, la capacité des individus à valoriser leur patrimoine phonique dans le développement langagier d'une langue additionnelle en passant, dans les premiers niveaux, par une

découverte esthétique des sons (Fónagy, 1983), puis par une capacité à défendre la pertinence de son « accent » jusqu'à la capacité à mobiliser des stratégies phonostylistiques variées contextualisées pour le niveau C2. Dans le même temps, les concepts d'intelligibilité, compréhensibilité et fluence sont indexés sur une revue de la littérature indispensable et à construire des éléments qui participent le plus à les freiner. On reconnaît par ailleurs que l'intelligibilité est co-construite et qu'elle est intégrée à la compétence interactionnelle : adaptation mutuelle entre locuteur et auditeur (Socok & Vaxelaire, 2004), théorie de l'accommodation communicationnelle (Gallois et al., 2005).

---

**A1** Peut s'appuyer sur son répertoire langagier potentiellement plurilingue pour développer un regard esthétique sur la pluralité des sons des langues et de la langue cible et commence à investir les grands éléments vocaux, suprasegmentaux et segmentaux qui jouent le plus sur l'intelligibilité, la compréhensibilité et la fluence avec un engagement oral.

---

**A2** Peut percevoir les enjeux de la variation dans la langue cible pour situer ses propres objectifs phoniques en adéquation avec les buts sociaux identifiés ou contextualisés des individus et continue à investir des éléments vocaux, suprasegmentaux et segmentaux qui participent à affiner le processus co-construit d'intelligibilité, de compréhensibilité et de fluence dans un engagement oral.

---

**B1** Comprend les enjeux relatifs à ses propres choix phonostylistiques, est capable de se positionner par rapport à la variation tout autant que les attendus phonologiques dans la production de discours à destination de locuteurs de la langue cible avec une maîtrise du processus de co-construction de l'intelligibilité, la compréhensibilité et la fluence en situation.

---

**B2** Se positionne et s'engage explicitement sur ses propres choix phonostylistiques dans l'éventail phonologique disponible, est capable d'argumenter sur sa légitimité en tant que locuteur de la langue cible pour s'adapter à différents genres oraux avec une stabilisation des stratégies de co-construction de l'intelligibilité, la compréhensibilité et la fluence en situation.

---

**C1** Peut négocier de façon agentive sur la manière dont sa prononciation dans la langue cible et sa pluriphonie jouent un rôle dans des situations orales qui sont interactionnellement et systématiquement validées en termes d'intelligibilité, de compréhensibilité et de fluence.

---

**C2** Mobilise des stratégies phonostylistiques multimodales variées et adaptées pour produire des performances orales avec des locuteurs de la langue dans des contextes complexes différents.

---

**Tableau 1. Proposition d'échelle de la compétence phonologique centrée sur l'agentivité de l'apprenant et de l'apprenante (par l'auteur)**

Il sera important de noter l'ordre volontaire qui considère un travail d'abord sur les éléments vocaux (souffle, qualité vocale, etc.) puis suprasegmentaux (pause, durée, intonation, accentuation, rythme) et enfin segmentaux (voyelle, consonne, etc.). Cet ordre pourra constituer une progression au sein des premiers niveaux. Le *translanguaging* nous amène également à penser que les activations croisées entre les langues du répertoire de chaque individu (appelées des « interférences » ou « transferts » dans d'autres cadres) sont normales et évoluent de manière dynamique sans que l'on puisse en attendre une forme stabilisée (encore moins celle idéalisée du « natif » ou de la « native »). Le maintien de

certaines activations croisées (ce que l'on a pu appeler des « fossilisations ») peut émerger de caractéristiques linguistiques ou cognitives mais également sociales (revendication d'une appartenance linguistique et culturelle) ou esthétiques ; elles sont influencées par des attracteurs. Elles ne nécessitent donc pas toujours un travail spécifique.

L'idée autour de cette proposition d'échelle est de susciter des débats et des échanges sur sa pertinence même ou sur une meilleure définition de chaque niveau – tout en sachant qu'une telle échelle ne peut, par nature, qu'être fragmentaire et fragmentante et qu'elle n'a pas vocation à faire autorité ou être nomothétique – produire des lois générales. Elle sera également amenée à être modifiée et s'affiner dans le temps.

## **Conclusion**

Cette carte blanche fait partie d'une réflexion plus large sur la solubilité de la prononciation (et sa didactique) dans le paradigme actuel plus large de la didactique des langues. Si la prononciation n'est ni le parent pauvre de la DDL ni un objet indépendant des autres composantes du langage, la solubilité de la première dans la deuxième est parfois un défi en l'absence de modèle transdisciplinaire et émergentiste.

Cette proposition d'échelle de la compétence phonologique participe aux différentes stratégies qui visent à cette mise en adéquation : travailler sur les représentations des apprenants comme des enseignants (Frost & Henderson, 2013; Miras, 2021b; Pillot-Loiseau, 2020), proposer des formes de dispositifs issus des recherches sur la variation (Miras & Vignes, 2021; Paternostro, 2014), etc. Nous faisons l'hypothèse qu'il sera possible de se décentrer d'un paradigme correctif dominant en proposant de nouveaux concepts et une terminologie adaptée ainsi que des outils de planification curriculaire tout autant que d'évaluation. Il s'agit de profiter de cet effet « *washback* » au service d'une transformation des dispositifs d'accompagnement. Loin de penser que ce modèle conduira à ne plus permettre aux apprenants et aux apprenantes d'accéder à certaines normes majoritaires (le français de référence), il a au contraire pour but de reconnaître que le dispositif est plus pertinent s'il est centré sur l'apprenant ou l'apprenante en développant agentivité, émancipation et libre arbitre sur la variation (et la norme).



## BIBLIOGRAPHIE

- Abou Haidar, L. (2018). *De la linguistique à la didactique, regards croisés en phonétique. Oralité-Variabilité-Corpus* [Habilitation à diriger des recherches]. Université Grenoble Alpes.
- Albalawi, F. H., et Al-Hoorie, A. H. (2021). « From Demotivation to Remotivation : A Mixed-Methods Investigation », *SAGE Open*, 11(3). <https://doi.org/10.1177/21582440211041101>
- Al-Hoorie, A. H. (2014). 7. Human Agency : Does the Beach Ball Have Free Will? Dans Z. Dörnyei, P. D. MacIntyre, & A. Henry (dir.), *Motivational Dynamics in Language Learning*. Multilingual Matters, 55-72.
- Borrel, A., Borrell, A., & Billières, M. (1989). L'évolution de la norme phonétique en français contemporain. *La Linguistique*, 25(2), 45-62.
- Charnock, R. (1999). « Le « washback » et les tests intégrés », *ASp. la revue du GERAS*, 23-26. <https://doi.org/10.4000/asp.2614>
- Conseil de l'Europe. (2001). *Un cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*. Didier.
- Conseil de l'Europe. (2018). *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*. Conseil de l'Europe.
- Conseil de l'Europe. (2021). *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer volume complémentaire*. Conseil de l'Europe.
- Coste, D., & Cavalli, M. (2018). Retour sur un parcours autour de la médiation. *Recherches en didactique des langues et des cultures, Les cahiers de l'Acedle* 15(15-2). <https://doi.org/10.4000/rdlc.2975>
- Didelot, M., Racine, I., Zay, F., & Prikhodkine, A. (2019). Enseignement et évaluation de la prononciation aujourd'hui : L'intelligibilité comme enjeu, *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 16(16-1) <https://doi.org/10.4000/rdlc.4333>
- Falkert, A. (2019). La place de la variation dans l'enseignement de la phonétique en FLE : Réalités et perspectives. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 16(1). <https://doi.org/10.4000/rdlc.4309>
- Fónagy, I. (1983). *La vive voix : Essais de psycho-phonétique*. Payot.
- Francard, M. (1997). « Insécurité linguistique ». Dans M.-L. Moreau (dir.), *Sociolinguistique : Les concepts de base*, Bruxelles : Mardaga, 170-176.
- Frost, D., & Henderson, A. (2013). Résultats du sondage EPTiES (English Pronunciation Teaching in Europe Survey) : L'enseignement de la prononciation dans plusieurs pays européens vu par les enseignants. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité - Cahiers de l'APLIUT*, XXXII(1), 92-113. <https://doi.org/10.4000/apliut.3586>
- Galazzi, E. (1995). Phonétique / Université / Enseignement à la fin du XIXe siècle. *Histoire Épistémologie Langage*, 17(1), 95-114. <https://doi.org/10.3406/hel.1995.2404>
- Gallois, C., Ogay, T., & Giles, H. (2006). Communication accommodation theory: A look back and a look ahead. Dans W.B. Gudykunst (dir.), *Theorizing About Intercultural Communication*, Thousand Oaks : Sage, 121-148
- Holec, H. (1991). Autonomie de l'apprenant : De l'enseignement à l'apprentissage. *Education permanente*, 107, 1-5.
- Mairano, P., Bouzon, C., Capliez, M., & De Iacovo, V. (2019). Acoustic distances, Pillai scores and LDA classification scores as metrics of L2 comprehensibility and nativelikeness. *Proceedings of the 19th International Congress of Phonetic Sciences. ICPHS2019*, Melbourne.
- Miras, G. (2019). De la correction à la médiation : La doxa terminologique en didactique de la prononciation du français comme langue étrangère. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle* 16(16-1). <https://doi.org/10.4000/rdlc.4298>

- Miras, G. (2021a). *Didactique de la prononciation en langues étrangères : De la correction à une médiation*. Editions Didier.
- Miras, G. (2021b). L'autobiographie comme support d'une réflexivité enseignante sur l'accent : Le cas du projet JEDA. *Language Education and Multilingualism – The Langscape Journal*, 4.
- Miras, G. (2021c). *Didactique de la prononciation en langues étrangères : Une réconciliation transdisciplinaire à construire* [Habilitation à diriger des recherches]. Université Sorbonne Nouvelle.
- Miras, G., & Vignes, L. (2021). Formation continue d'enseignants de français langue étrangère en didactique de la prononciation : Le cas du projet JEDA, *Synergie Europe*, 16, 145-162.
- Narcy-Combes, J.-P. (2005). *Didactique des langues et TIC : Vers une recherche-action responsable ; collection autoformation et enseignement multimédia*. Ophrys.
- Narcy-Combes, M.-F., & Narcy-Combes, J.-P. (2019). *Cognition et personnalité dans l'apprentissage des langues : Relier théories et pratiques*. Didier.
- Narcy-Combes, M.-F., Narcy-Combes, J.-P., MacAllister, J., Leclerc, M., & Miras, G. (2019). *Language learning and teaching in a multilingual world*. Multilingual Matters.
- Paternostro, R. (2014). L'éveil à la variation phonétique en didactique du français langue étrangère : Enjeux et outils, *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, 50(50), 105-124. DOI : <https://doi.org/10.4000/lidil.3587>
- Pillot-Loiseau, C. (2020). Evolution et prise en compte des représentations et ressentis d'apprenants de la prononciation du français, *Actes du 7e Congrès Mondial de Linguistique Française*, 78. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20207807008>
- Pillot-Loiseau, C., Horgues, C., Scheuer, S., & Kamiyama, T. (2019). « The evolution of creaky voice use in read speech by native-French and native-English speakers in tandem : A pilot study », *Anglophonia* 27. <https://doi.org/10.4000/anglophonia.2005>
- Sauvage, J. (2019). « Phonétique et didactique. Un mariage contre-nature », *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 16(1). <https://doi.org/10.4000/rdlc.4276>
- Skinner, B. F. (1976). *About behaviorism*. Vintage Books.
- Sock, R., & Vaxelaire, B. (Éds.). (2004). *L'anticipation : À l'horizon du présent*. Mardaga.
- Wachs, S. (2011). Tendances actuelles en enseignement de la prononciation du français, langue étrangère (FLE), *Revista de Lenguas Modernas*, 14(14), 183-196.
- Zimman, L. (2020). Sociophonetics. Dans J. Stanlaw (dir.), *The International Encyclopedia of Linguistic Anthropology*, American Cancer Society, 1-5.