

INTERCOMPRÉHENSION À L'ORAL : OÙ EN EST LA RECHERCHE ?

Elisabetta BONVINO, Università Roma Tre
Sandrine CADDEO, Université de Provence

En livrant notre expérience dans différents projets sur l'intercompréhension entre langues parentes, écrit et oral, et en rendant compte brièvement des connaissances accumulées sur la question de la perception de l'oral en langue maternelle ou en langue étrangère, nous proposerons des pistes pour définir des procédures qui permettraient de développer l'habileté de compréhension orale à partir de la connaissance native d'une langue romane.

1. Dimension de l'oral dans des projets sur l'intercompréhension entre langues de la même famille

Dans le vaste champ des expérimentations, nous retiendrons deux expériences passées auxquelles nous avons participé et qui ont été source d'observations sur l'intercompréhension. Ces deux expériences se rejoignent par leur souci de travailler simultanément sur plusieurs langues. Il s'agit d'EuRom4 (français, italien, portugais et français) et *VRAL* (italien, français et roumain).

1.1. Eurom4 : Méthode simultanée d'apprentissage de quatre langues romanes

Il faut rappeler que la Méthode Eurom4, publiée en 1997, – méthode d'enseignement simultanée de quatre langues romanes – propose de développer la compréhension de textes écrits. Elle s'adresse à des locuteurs ayant comme langue maternelle une des quatre langues proposées (portugais, espagnol, italien et français) qui désirent apprendre à lire dans les autres trois langues en 36 heures de cours environ. Il s'agit donc d'une compétence restreinte : « lire » et non pas comprendre l'oral, parler ou écrire.

Il est reconnu que la compréhension orale met l'apprenant en grande insécurité linguistique, puisque elle est perçue comme difficile : le manque de points de repère, l'évanescence de l'oral, la grande variabilité de la production, etc. Généralement les apprenants ont peur des activités d'écoute. Or, l'expérience que les équipes Eurom4 ont eu est différente : l'oral, tout en n'étant pas l'objectif visé, aide à comprendre le texte écrit. Et ceci à plusieurs niveaux.

Au niveau du mot, on constate que dans le cas de graphies assez distantes, la prononciation aide

parfois à reconstruire la parenté. La prononciation représente donc une « passerelle » d'une langue écrite à l'autre. C'est le cas par exemple des « lettres grecques », que le français conserve en plus grand nombre que les autres langues (cf., par ex. P. *hipótese*/ E. *hipótesis*/ I. *ipotesi* / F. *hypothèse* ou P. *tísica* /E. *titis*/ I. *tisi*/ F. *phtisie*). Cette différence de graphie peut rendre un mot comme *ipotesi*, pourtant transparent, non accessible au lecteur français, ou – vice-versa – le mot *hypothèse* peut apparaître surprenants ou difficiles à comprendre pour des apprenants italiens dans leurs premiers contacts avec l'autre langue (Blanche-Benveniste et al, 1997, p.553). Ces problèmes de compréhension liés à la différence de graphie sont aisément surmontés grâce à l'écoute du mot prononcé qui rétablit, dans certains cas, le lien et la transparence entre les mots.

Au niveau de la phrase, l'intonation éclaircit la structure de la construction en donnant des indications sur le regroupement des mots en constituants. Cela correspondrait à ce que Di Cristo (2000) a appelé « la fonction structurale » de la prosodie. Avec le patron mélodique, on fait ressortir plus facilement l'organisation de l'énoncé, surtout la hiérarchisation des unités et du coup la distribution de l'information. On arrive par exemple à comprendre, à travers le contour mélodique, l'organisation des phrases prédicatives sans verbe comme « cinq ans de prison dont un avec sursis pour la parricide » (Blanche-Benveniste et al., 1997, p.83). On arrive également plus facilement à repérer le sujet de la phrase, opération très importante pour la compréhension du texte et qui est parfois plus difficile dans le cas d'un sujet postverbal (Bonvino, 2005).

Au niveau du texte, même si les patrons intonatifs des langues romanes en questions sont assez différents (Martin, 1999 et 2000), on constate que l'écoute de la lecture oralisée facilite la compréhension globale. Elle est fondamentale pour saisir l'information saillante dans chaque énoncé et la distinguer des informations surajoutées comme les parenthèses ou les incises qui sont prononcées très semblablement dans les quatre langues en lecture d'un texte, avec une baisse tonale. La lecture met en relief d'autres constructions bien plus difficiles à comprendre même avec support écrit comme les symétries.

Dans l'exemple suivant, tiré d'un texte portugais de la méthode Eurom4, c'est la prosodie qui guide les apprenants à identifier les blocs symétriques et par conséquent à identifier le contraste lexical qui est rendu :

Portugais	Français
_____ homens _____ para um lado	_____ hommes _____ d'un côté
_____ mulheres _____ para outro (...)	_____ femmes _____ de l'autre

_____ elas __ vão __ atrás	_____ elles __ se mettent __ à l'arrière
e _____ eles _____ a frente	et _____ eux _____ à l'avant

Les apprenants, eux-mêmes, reconnaissent, dès la première séance, l'importance de l'écoute de la lecture oralisée du texte. Par exemple, dans les classes italiennes et françaises, au moment des premières lectures d'un texte portugais, langue perçue comme la plus distante et par conséquent la plus difficile, les apprenants se sentent perdus devant une série de mots dans une graphie qu'ils ne reconnaissent pas. L'écoute seule serait encore plus déstabilisant, mais conjointe avec le texte écrit, elle les guide dans la recherche de la signification ; ce qui efface rapidement les premières impressions d'étrangeté.

Ceci démontre d'une part que « les deux dimensions de la représentation orale et visuelle du signifiant sont fortement imbriquées aussi bien dans la compréhension de l'écrit que de l'oral » (Hédiard, 1997), d'autre part que l'oral, normalement considéré comme une barrière devient parfois un support de compréhension.

1.2. VRAL : « Voie « romaine » à l'apprentissage des langues »

Il s'agit d'un projet SOCRATES Lingua 2, coordonné par le Centro Risorse Territoriali per la Diffusione delle Lingue di Turin (Italie) en partenariat avec la France et la Roumanie. A partir d'expérimentations en milieu scolaire, l'objectif était d'observer les stratégies d'(inter) compréhension à l'oral entre langues romanes (français, italien et roumain) que pouvait développer un jeune public de 8-10 ans. Le projet, qui a duré 2 ans (2004-2006), a constitué à créer une série d'outils servant l'application en classe à savoir un CDRom réunissant les sources audios, une grille sociolinguistique, des questionnaires d'évaluation et le protocole d'expérimentation.

En classe, les élèves ont pu écouter en raison d'1 heure par semaine (sur 10 semaines) des dialogues et des monologues jouées par des enfants natifs de chaque langue qui représentait soit une langue nouvelle (le roumain pour les Français et les Italiens, l'italien pour les Roumains) soit une langue en partie étudiée (le français pour les Roumains et les Italiens et l'italien pour les Français). La consigne était d'écouter les supports sonores et de répondre à une série de questions. Toutes les réponses ont été regroupées, classées et analysées. Elles ont permis d'évaluer de manière très générale ce que les élèves avaient compris et comment ils l'avaient compris. Les résultats et les réflexions que nous livrons ci-après sont le fruit d'un travail collectif

entre tous les membres de l'équipe du projet, experts scientifiques et enseignants. Nous avons d'abord noté une attitude enthousiaste, curieuse et plutôt dynamique des élèves. Ils n'ont pas manifesté de résistances à ne travailler qu'à partir de sources sonores. L'exercice leur étant présenté comme possible, ils ont trouvé la confiance nécessaire à croire en leur propre capacité de compréhension spontanée ou semi-guidée. Notre choix de maintenir une approche simultanée des langues pouvait paraître risqué (risque de confusions, de perte de repères, de « trop-plein »), mais le fait d'avoir fait alterner une langue connue et une langue nouvelle a peut-être contribué à « adoucir » l'exercice. Nous ne pouvons pas l'affirmer, nous sommes en revanche sûrs que ça a contribué à orienter la concentration sur l'écoute (*qu'est-ce que j'ai compris ?*) bien plus que sur les spécificités de la langue (*comment ça se prononce ? comment on dit ?*). Nous avons pu identifier plusieurs stratégies de compréhension appliquées par les enfants, pour certaines assez semblables à celles relevées dans la lecture d'un texte écrit. Par exemple, le recours aux acquis en langue maternelle ou en langue déjà étudiée et la recherche de ressemblances lexicales sans préjuger de la difficulté de la segmentation en mot à l'oral, ce qui a été possible par l'écoute répétée des mêmes portions de dialogues ou de monologues. Les enfants ont également projeté des schémas mélodiques familiers dans leur langue maternelle comme celui qui est associé à la modalité interrogative, etc. Sur la langue nouvelle, nous avons observé que la recherche du sens passait surtout par une approche globale, fait observable dans ce que nous savons de la perception en langue maternelle basée sur la reconstitution du sens du discours sans se préoccuper de sa forme. Dans la difficulté, l'attention s'est également portée vers la recherche de repères extralinguistiques (attitude des protagonistes, bruits environnants, expression des visages). Certaines hypothèses provenaient de connaissance des situations de communication : le *Bună* roumain a été déduit par sa position première dans l'échange et sans doute par son apparent isolement dans le discours (suivi d'une pause ou marqué par contour mélodique descendant). Les enfants ont également intégré comme habitude le processus d'écoute et de compréhension d'autres langues, ce qui correspond à l'acquisition d'une compétence d'apprentissage à long terme qui pourrait être réinvestie dans un travail sur n'importe quelle langue.

Au final, l'oral, à des degrés divers, représente un appui à la compréhension non négligeable dans la lecture et les adultes finissent par modifier leur représentation sur sa place dans l'apprentissage des langues (*il ne faut pas forcément savoir parler pour comprendre*). En « pure » compréhension orale, nous avons noté que les enfants avaient adopté des comportements

confiants et aventuriers. Dans les deux expériences, certaines stratégies de compréhension se ressemblent. L'ensemble de ces observations est à relier aux études sur la perception et la compréhension orales.

2. Panorama succinct des connaissances sur la perception et la compréhensions orales

D'un point de vue linguistique, nous pensons utiles de rappeler ce que nous savons de la perception dans notre langue maternelle avant même de parler de ce qui se passe dans le contact avec une autre langue. Les spécialistes en phonétique et prosodie connaissent bien les opérations en jeu dans la phase de perception de la langue :

Comme la production de la parole contraint à linéariser des séquences discursives dans le temps, la perception doit reconstituer la structure du message à partir d'un continuum linéaire où sont stratifiés les informations provenant de tous les niveaux linguistiques. La première opération nécessaire à l'interprète consiste en un découpage du message en segments pertinents qu'il pourra traiter successivement. (Portes, 2002, p.106-107)

Notre longue expérience dans l'établissement des données pour la description du français parlé (GARS-DELIC, Aix-en-Provence), nous a enseigné à tenir compte de deux aspects complémentaires : nous sommes fréquemment victimes d'« hallucinations auditives » car « on écoute ce qu'on s'attend à écouter » (Blanche-Benveniste & Jeanjean, 1987, p.102) et nous ne retenons d'un message que son sens global sans pouvoir dire sous quelle forme il a été prononcé. D'autant plus que notre capacité à traiter l'information serait de 8 à 10 secondes pour la mémoire à court terme et que les conditions pour une « écoute réussie » nécessitent d'être dans un seuil accessible à l'oreille humaine : une plage de fréquences qui s'échelonne de 20 à 20.000Hz qui peut être fréquemment parasitée par toute sorte de facteurs (bruits environnants, mauvaise qualité de la source sonore, articulation non soignée, différences individuelles des paramètres acoustiques, etc.). Donc, nous n'entendons ni ne comprenons tout même dans notre propre langue maternelle.

Or dans l'apprentissage d'une langue étrangère, l'on nous met paradoxalement au défi de *tout* comprendre en compétence réceptive, c'est sans doute ce qui rend la tâche insécurisante, d'autant plus que viennent s'ajouter les difficultés liées aux caractéristiques de la langue nouvelle en termes de nouveaux sons, prosodie distincte, lexique inconnu, grammaire différente...

Enfin nous savons que nous sommes inégaux dans les opérations de perception et ceci à plusieurs niveaux : d'abord par groupe linguistique. A côté des lieux communs qui envisagent des communautés plus douées pour les langues que les autres, des enquêtes montrent par exemple

qu'à tâche égale, les compétences réceptives sont différentes selon les nationalités (Meunier, Frenck-Mestre, Lelekov-Boissard, Le Besnerais, 2004). Il faut coupler ces observations à des paramètres individuels : dans un groupe linguistique réputé doué, chaque individu ne présentera pas le même degré de compétence.

Les études sur la compréhension en L2, surtout pour ce qui concerne l'oral, sont plutôt rares par rapport aux études qui portent sur la production. Ceci est dû vraisemblablement à l'impossibilité d'avoir accès direct au processus de compréhension, mais surtout au produit de ce processus (Bettoni, 2001, p.51). Tandis que pour la production orale, il est facile de saisir et donc d'analyser le produit, l'*output* de l'apprenant, ou, si l'on veut, son interlangue, dans le cas de la compréhension orale, le produit reste inaccessible « dans la tête de l'apprenant ». On sait que dans la compréhension d'un message sonore, en L1 comme en L2, interviennent une phase de perception, une phase de décodage, dans laquelle on identifie les unités, et une phase d'interprétation, dans laquelle on fait le lien avec les connaissances extralinguistiques. L'ordre des phases du processus de compréhension peut varier en fonction de différents facteurs (niveau de compétence linguistique du récepteur, but de l'écoute, compétence dans le domaine traité, etc.). Le processus cognitif de compréhension peut se développer du haut vers le bas, avec une priorité donnée à l'opération créative d'anticipation de la signification faite à partir des connaissances de l'auditeur et suivie de vérification des hypothèses. Il s'agit d'un processus basé sur l'interprétation. C'est surtout le cas de l'écoute en langue maternelle ou faite par quelqu'un d'un bon niveau linguistique ou qui connaît bien le sujet traité. La compréhension se fait également du bas vers le haut. Il s'agit dans ce cas d'un processus basé sur le décodage avec une conception plus linéaire du message qui aurait lieu surtout dans le cas d'un auditeur peu expérimenté. Dans le cas de l'intercompréhension, surtout dans les premières phases, on aurait recours à des stratégies du bas vers le haut, mais il y a, là aussi, une grande variabilité individuelle (Hédiard, 1997 ; Jamet, 2005b).

Il y a accord sur le fait que les stratégies onomasiologiques (vers le bas) ou sémasiologiques (vers le haut) sont souvent mêlées. Cette variabilité des démarches de compréhension, liée à l'inaccessibilité du processus d'écoute, est, selon Ellis (1994) à l'origine du manque de données sur la compréhension orale d'éléments linguistiques spécifiques. Tandis que les études sur la production en L2 aboutissent à esquisser un parcours d'appropriation de la langue cible semblable chez tous les apprenants et échelonné sur différentes étapes selon les divers

phénomènes linguistiques étudiés, à l'heure actuelle nous ne pouvons pas cerner des étapes dans le processus d'appropriation de la compétence de compréhension orale. Nous pouvons néanmoins avancer des hypothèses : le rôle central du lexique déjà observé en compréhension écrite (EuRom4), le fait que la compréhension orale (tout comme la production orale) passe par une étape de « formules », des constructions de complexité variable qu'on mémorise tels quelles sans en avoir forcément identifié la structure et les unités qui la composent. Mais ces hypothèses sont à vérifier par une expérimentation.

Certes, il est plus facile de traiter la question de la compréhension de façon indirecte, en proposant des réflexions sur les caractéristiques de l'*input* qui entraînent la compréhension. Les études sur la compréhension en L2 portent en effet assez souvent sur les caractéristiques du message linguistique qui faciliteraient la compréhension. On connaît, par exemple, l'importance du contexte (c'est-à-dire les traits sociolinguistiques du message : le lieu, le temps, les aspects culturels, qui parle et qui écoute, etc.), et la compensation qui se réalise entre information contextuelle et information linguistique (*moins je comprends l'information linguistique, plus j'ai besoin de contexte*).

Pour la compréhension, les connaissances linguistiques qu'on possède sur sa propre langue ou sur d'autres langues jouent un rôle important. En général, certaines connaissances implicites qu'on a de la structure des langues créent dans celui qui écoute des attentes favorisant le processus de compréhension (Klein, 1986, p.65-68). En particulier, certaines propriétés spécifiques de la L1, si celle-ci est proche de la L2 (par typologie ou par origine ou par contact), peuvent certainement aider à déchiffrer l'*input* en L2 (toute expérience d'intercompréhension en est une preuve). Dans les situations d'interaction l'*input* est également susceptible d'être modifié par celui qui le produit et négocié par les participants à l'interaction. Plusieurs études ont montré que ces modulations de la production ont des effets positifs sur la compréhension (Pallotti, 1998). Même si, comme on le verra par la suite, nous ne retiendrons pas l'interaction dans cette première phase de réflexion sur le développement de l'intercompréhension orale, on peut se demander dans quelle mesure l'*input* peut être manipulé. Le débit, par exemple, joue un rôle décisif dans la compréhension, les débits lents étant évidemment plus faciles à comprendre et aussi à mémoriser. Zhao (1997) a d'ailleurs remarqué que lorsque c'est l'apprenant qui peut par lui-même doser le débit de l'*input* qu'il reçoit, la compréhension s'améliore de façon significative.

Les expériences d'intercompréhension vécues (cf. 1) et les études dans le domaine de la

compréhension orale nous amènent à esquisser quelques pistes de réflexion incontournables pour « bâtir » une expérimentation de l'intercompréhension orale.

3. Les défis à relever dans le cadre d'une expérimentation

Au-delà des perspectives liées directement aux phénomènes de perception du discours, nous savons qu'il existe de nombreuses inconnues dont il faudra tenir compte dans une expérimentation. D'abord réfléchir au public à cibler. Il sera sans doute plus difficile de faire accepter des limites dans les objectifs pour l'oral. Les motivations sont massivement tournées vers la communication orale ce qui est une différence fondamentale par rapport à l'écrit où les exigences sont moins marquées. En 2001, un sondage sur le thème « Les Européens et les langues » montre que 47% des personnes interrogées souhaiteraient connaître une langue étrangère « pour pouvoir l'utiliser lors de vacances à l'étranger ». Personne n'a exprimé l'envie de suivre des conversations ou des informations médias pourtant l'utilisation des langues étrangères permet à 24% des interrogés de « regarder des films ». C'est un travail à mener sur les représentations liées à l'apprentissage des langues. D'autre part, la grande variété « d'écouteurs » que nous sommes obligés à une plus grande flexibilité dans les méthodologies proposées que ce soit dans un même pays ou dans des pays différents.

Ensuite si nous avons défendu, et défendons encore, l'intérêt d'un apprentissage à la lecture simultanée de plusieurs langues parentes, une telle démarche sera-t-elle autant efficace sur l'oral ? Notre expérience nous la présente tout au moins possible. Malgré de notables différences, certains schémas prosodiques restent en effet communs à plusieurs langues dans certains discours codifiés : les frontières conclusives opposées aux contours continuatifs, les schémas interrogatifs s'ils sont marqués, les regroupements intonatifs qui correspondent à des unités d'information. Il faudrait dans cette optique expérimenter des « patrons discursifs » : l'interview, le fait divers, etc. dont l'organisation très modélisée est reprise dans de nombreux pays. On y retrouve également des formules : des segments souvent rencontrés ensemble, que l'on peut attendre, voire anticiper et qui sont souvent les premières à être mémorisées dans l'apprentissage d'une langue.

Du côté des processus en jeu dans l'écoute, même s'ils restent encore mal compris malgré des avancées notables sur la question, nous retenons quelques aspects fondamentaux comme privilégier les séquences d'une durée maximale de 14 secondes et l'exercice de répétition

(Blanche-Benveniste, à par.) voire le maintien, au moins pour un temps, du support écrit.

Enfin, dans une perspective d'intercompréhension réceptive, nous ne connaissons pas à ce jour d'outils linguistiques opératoires. Envisager des tableaux des sons dans chaque langue ne donne pas les clés pour les comprendre. Nous préférerions, comme le préconise Blanche-Benveniste (à par.) passer par un entraînement à l'écoute des noms propres les plus fréquents : +humain/+géographique/+culturel. Ces unités restent très fréquentes dans les discours et sont rarement compris car ils appartiennent à une catégorie extrêmement variée. C'est un des points qui trouble la compréhension. Nous créerions un matériau permettant d'attribuer à un même lexème plusieurs « images phoniques ». C'est ce que les spécialistes appellent « les modèles à exemplaire » (Nguen, 2005) et qui ont été également observés chez les enfants français qui mémorisent plusieurs versions d'un mot parce qu'ils opèrent de faux découpages :

L'enfant interprète probablement la forme simple et les formes agglutinées comme des variantes d'une même unité lexicale ayant chacun une représentation phonologique autonome : avion, lavion, un gros tavion...
(Morin, 2005, p.13)

Inutile de conclure une réflexion à peine « ouverte » qui nous a convaincues qu'une expérience de ce genre est souhaitable et qu'elle pourrait avoir le double objectif de vérifier la possibilité de réaliser l'intercompréhension orale et dans le même temps d'accroître les connaissances sur le processus de compréhension en L2.

Bibliographie

- Baqué, L., Le Besnerais, M., Masperi, M. (2003). Entraînement à la compréhension orale des langues romanes : quelques repères pour faciliter la prise en compte de la matière phonique. *LIDIL*, 28, 137-152.
- Benucci, A. (Ed.). (2005). *Le lingue romanze. Una guida per l'intercomprensione*. Torino : Utet.
- Bettoni, C. (2001). *Imparare un'altra lingua*. Roma-Bari : Laterza.
- Blanche-Benveniste, C. & Jeanjean, C. (1987). *Le français parlé. Transcription et édition*. Paris : Didier Erudition.
- Blanche- Benveniste, C., Valli, A., Mota, M. A., Simone, R., Bonvino, E., Uzcanga de Vivar, I. (1997). *EuRom4*. Firenze : La Nuova Italia.
- Blanche-Benveniste, C. & Valli, A. (éd.) (1997). *Le Français dans le monde, Numéro spécial*, Janvier. Paris : Hachette.
- Blanche-Benveniste, C. (à par.). Suggestions de recherches à mener pour entraîner la perception

- orale d'une langue à l'autre. In *Actes du Colloque sur l'Intercompréhension*, Venise 6-7 décembre 2006.
- Bonvino, E. (1998). L'apprendimento multilingue. Il progetto Eurom4. In C. Serra-Borneto (Ed.), *C'era una volta il metodo. Tendenze attuali della didattica delle lingue straniere*. Roma : Carocci, 267-286.
- Bonvino, E. (2005). *Le sujet postverbal. Une étude sur l'italien parlé*. Paris : Ophrys.
- Chini, M. (1995). Un aspect du syntagme nominal en italien L2 : le genre. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 5, 115-43.
- Cuq, J.P. & Gruca, I. (2002). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Presse Universitaire de Grenoble : Grenoble.
- Di Cristo, A. (2000). Interpréter la prosodie. In *Actes des XIIIèmes Journées d'Etude sur la Parole*, Aussois, 13-29.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford : Oxford University Press.
- Hédiard, M. (1997). Représentation orale et écrite du signifiant dans la compréhension du français : expériences menées auprès d'un public italoophone. In M. Maillard et L. Dabène (coord.), *Vers une métalangue sans frontières ?*, *LIDIL*, 14, 145-154, de w3.u-grenoble3.fr/galatea/pub.htm (page consultée le 23 juin 2007).
- Jamet, M.C. (2005a). L'intercompréhension orale en expérimentation. *Le français dans le Monde*, 340 , de <http://www.fdlm.org/fle/article/340/jamet.php> (page consultée le 15 avril 2007)
- Jamet, M.C. (2005b). Le strategie cognitive nel processo di comprensione. Scritto e orale a confronto. In Benucci (éd.). 116-131.
- Klein, W. (1986). *Second language acquisition*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Martin, Ph. (1999). Prosodie des langues romanes. *Recherche sur le français parlé*, 15, 233-253.
- Martin, Ph. (2000). L'intonation en parole spontanée. *Revue française de Linguistique Appliquée*, IV-2, 57-76.
- Mc Allister, R., Flege, J.E., Piske, T. (1999). Second language comprehension: a discussion of some influencing factors. In *Proceedings of the 9th Annual Conference of the European Second Language*, Lund, Sweden
- Meunier, C., Frenck-Mestre, C., Lelekov-Boissard, T., Le Besnerais, M. (2004). La perception des systèmes vocaliques étrangers: une étude inter-langues. In *Journées d'Etudes sur la parole*,

Avril 2004, Fès, Maroc.

Morin, Y.Ch. (2005). La liaison relève-t-elle d'une tendance à éviter les hiatus ? Réflexions sur son évolution historique. *Langages*, 158, 8-23.

Nguien, N. (2005). La perception de la parole. In Nguyen, Noël; Wauquier-Gravelines, Sophie; Durand, Jacques (éd.), *Phonologie et phonétique. Forme et substance..* Paris : Hermès, 425-447.

Pallotti, G. (1998). *La seconda lingua*. Bompiani : Milano.

Portes, C. (2002). Approche instrumentale et cognitive de la prosodie du discours en français. *Travaux Interdisciplinaires du Laboratoire Parole et Langage d'Aix-en-Provence (TIPA)*, 21, 101-119.

Zhao, Y. (1997). The effects of listener's control of speech rate on second language comprehension. *Applied Linguistics*, 18, 49-68.