

# L'enseignement de la phonétique du français langue étrangère (FLE)

Georgette Blanc | Lausanne

Das Erlernen des phonetischen Systems einer Fremdsprache mobilisiert viele Seiten der Persönlichkeit der Lernenden und verlangt die Bereitschaft zu tiefgreifenden Veränderungen in ihren Hör- und Aussprachegewohnheiten. Das braucht Zeit, Mut und Ausdauer. Lehrende sollten dies berücksichtigen und die Lernenden mit viel Takt und Feingefühl begleiten. Deshalb bedürfen sie einer fundierten Ausbildung in Phonetik, um in ihrem Unterricht alle verfügbaren Mittel zur Ausspracheschulung einsetzen zu können.

Quel est le but de l'enseignant-e de phonétique (ou, plus précisément, de prononciation)? Au départ, la réponse paraît simple. Il-elle aimerait aider l'apprenant-e à acquérir une «bonne prononciation». Dans la réalité de la classe, la situation s'avère rapidement plus complexe. Très vite l'enseignant-e s'aperçoit que l'apprenant-e qui prononce par exemple «doux» au lieu de «du», c'est-à-dire un [u] pour un [y], ne commet pas une simple erreur d'inattention. En effet, si l'enseignant-e le corrige et lui dit: «Attention, il faut dire [y], pas [u]», l'apprenant-e le plus souvent se concentre et reproduit un splendide [u]! Son erreur «de prononciation» découle du fait qu'il-elle n'entend pas la différence entre les deux sons, même s'ils sont produits bien distinctement par l'enseignant-e. Ce genre d'erreur est dû au fait que le système phonétique de la langue cible (ici le français) comprend des sons qui ne sont pas utilisés de façon distinctive dans la langue de l'apprenant-e (cf. à ce sujet l'article de W. Krause dans ce numéro). Ainsi, la majorité des apprenant-e-s hispanophones ou nipponophones rencontrent des difficultés avec le [b] et le [v], et presque tous les publics peinent à distinguer les sons [ø]-[œ], («peu», «peur») des sons [o]-[ɔ], («peau», «port»), ou les sons [e]-[ɛ] («mes», «mais») du son [ə] du «me» par exemple. L'enseignement de la phonétique concerne donc aussi bien la compréhension que l'expression. Entendre «Elle l'a bu.» au lieu de «Elle l'a vu.» n'est pas anodin en terme de compréhension et donc de communication, de même que la commande de «douze oeufs» au lieu de «deux os» peut réserver quelques surprises.

L'enseignant-e peut également se trouver face à d'autres types de difficultés. Ainsi, certains germanophones qui prononcent aisément un [s] dans «une tasse» ne réussiront pas à prononcer le [s] dans «ils sont» ou «j'ai sommeil». Le mot «spécialité» peut devenir une [espesjalite] «espécialité» chez les hispanophones et une [supɛʃjalite] «supécialité» chez les nipponophones. Toutes ces erreurs s'expliquent du fait que dans la langue des apprenant-e-s, certains sons ou certaines suites de sons sont totalement inexistantes, ou ne se réalisent que dans certains contextes et que les apprenant-e-s transfèrent automatiquement les «règles» de distribution, de combinaisons ou de coarticulation de leur langue au français.

Ainsi, on le voit, la phonétique, qu'on l'enseigne ou qu'on veuille l'acquérir, est loin d'être facile. Je présenterai ci-dessous les difficultés que doit surmonter l'apprenant-e, puis les tâches qui incombent à l'enseignant-e pour aider les étudiant-e-s à mieux entendre et à mieux prononcer. Je mentionnerai enfin quelques-uns des outils à disposition des enseignant-e-s.

## Les difficultés rencontrées par l'apprenant-e

Les difficultés varient fortement en fonction notamment de l'âge de l'apprenant-e et de l'écart entre la langue source et la langue cible. Dans ce qui suit, je traiterai des difficultés des apprenant-e-s adolescents ou adultes de toute origine linguistique.

Pour la **perception auditive**, l'apprenant-e doit parfois repérer, comme je l'ai mentionné ci-dessus, des unités inexistantes dans sa langue ou distinguer deux unités différentes là où il n'y en a qu'une dans sa langue, ou encore reconnaître des unités existant dans sa langue dans des contextes inhabituels. Il doit ainsi modifier son crible pho-

nologique (Troubetzkoy, 1986). En plus, il doit observer des éléments suprasegmentaux (intonation, rythme) dont la forme peut être pour lui inhabituelle ou non significative ou encore chargée émotionnellement. Il doit également modifier ses habitudes d'écoute et être attentif à des parties de mot ou de syntagme porteuses d'information qui ne sont pas dans sa langue maternelle. En français, par exemple, la finale d'un mot comprend souvent une information qui ne se manifeste que par la seule présence ou absence de phonème: genre, nombre, mode: («petit»-«petite», «finit»-«finissent», «viens»-«viennes»). L'attention des francophones se porte donc sur cette partie du mot ou du syntagme; pensons aux garçons de café parisiens transmettant leur commande avec «Deux cafés, deux» ou à notre «Bjour» pour «Bonjour», alors que dans de nombreuses langues cette finale est presque «mangée».

Dans le domaine de la **production**, l'apprenant-e doit se familiariser avec des mouvements musculaires dont il-elle n'a pas l'habitude. En français, la série des voyelles antérieures labiales [y], [ø] et [œ], («sur», «ceux», «soeur») pose un problème à un grand nombre de non-francophones. La combinaison des lèvres arrondies et de la langue en avant est très difficile à réaliser pour eux. Faire vibrer les cordes vocales indépendamment du contexte phonétique, c'est-à-dire acquérir l'opposition des consonnes sourdes-sonores [p]-[b], [t]-[d], [f]-[v], etc. est particulièrement difficile pour les apprenant-e-s chinois. La chuintante sonore [ʒ] («jambe») est également très difficile pour beaucoup. L'apprenant-e doit parfois aussi modifier la tension de l'articulation. Le français a un système de voyelles toniques relativement tendues et certaines consonnes, comme le [b] et [v], s'opposent autant, si ce n'est plus, par

la tension que par le lieu ou le mode d'articulation. L'apprenant-e doit pouvoir prononcer des suites de sons inexistantes dans sa langue. Ainsi, à l'initiale, les germanophones et les hispanophones, réussissent difficilement à prononcer le groupe consonantique [sp], les premiers ont tendance à prononcer [ʃp] et les seconds [esp] (cf. l'exemple donné en haut). Certaines langues ne connaissent aucun groupe consonantique. Il-elle doit aussi moduler son intonation différemment, mettre des accents toniques à une place inhabituelle pour lui-elle et souvent en mettre moins qu'il-elle n'en mettrait dans sa langue maternelle.

Ces apprentissages sont d'autant plus difficiles que les mécanismes entraînant ces modifications sont inconnus. L'apprenant-e ne connaît en général que très mal le fonctionnement de sa langue à l'oral. Le plus souvent, il-elle n'a pas conscience de mettre des accents toniques, ignore quels sont les phonèmes de sa langue et ne sait pas comment il-elle produit tel ou tel son ou telle ou telle intonation. Et surtout, le plus souvent, l'apprenant-e est phonologiquement sourd, ce qui signifie d'une part qu'il-elle doit reproduire quelque chose qu'il-elle n'entend pas et d'autre part qu'il-elle n'entend pas ce qu'il y a de faux dans ce qu'il-elle dit.

Au niveau **cognitif**, il-elle doit également se faire une représentation globale du son, c'est-à-dire associer, pour chaque phonème, ses représentations acoustique, articulatoire, combinatoire, fonctionnelle et graphique(s).

Apprendre à maîtriser le système phonétique d'une langue étrangère peut entrer en conflit avec la représentation **identitaire de l'apprenant-e**. En effet, réussir à parler le FLE de manière absolument identique à un francophone signifie perdre son identité d'allophone. Un enseignant rencontré dans un cours de formation continue était italo-phonophone et avait une capacité de perception et de production de sons admirée par tout le laboratoire de phonétique de Mons. Il parlait le fran-

çais à la perfection, mais... avec un r roulé expliquant qu'il était important pour lui qu'on reconnaisse son italianité. De plus, l'apprenant-e doit accepter d'adopter le comportement linguistique des locuteurs de la langue cible, donc de vivre l'étrangeté pour lui-elle. Cela pose de grosses difficultés à certain-e-s étudiant-e-s. Une de mes étudiantes ne voulait pas parler «comme ces Françaises qui parlent du bout des lèvres». Une autre ne voulait pas d'intonation montante, elle avait l'impression d'être hystérique en parlant ainsi.

D'un point de vue **psychologique**, l'apprenant-e doit surmonter ses frustrations et ses échecs; il faut parfois une année quand ce n'est pas beaucoup plus pour distinguer régulièrement, un [e] («é») d'un [ə] («e»). Il-elle doit également se montrer ouvert-e et accepter qu'il-elle peut entendre autre chose que ce qu'il-elle entend dans l'immédiat. Il-elle doit donc en même temps faire preuve de persévérance et de lâcher prise. Il-elle doit aussi surmonter ses craintes, sa peur du ridicule, et tout cela en restant détendu-e puisque la voix est un instrument et que tout instrument dont les cordes n'ont pas la bonne tension sonne faux!

Enfin, au niveau **pragmatique**, il-elle doit le plus souvent associer la suite de sons à un sens et décider si cette association convient à la situation, une tâche particulièrement difficile pour un-e apprenant-e dont le lexique mental est encore restreint. De plus, cette vérification implique une remise en question fréquente de sa perception, donc finalement de soi-même.

De nombreux **mécanismes psycholinguistiques** interviennent également, mais ils sont le plus souvent automatiques. J'en parlerai rapidement par la suite.

## Malgré tout l'intérêt que peuvent présenter l'apprentissage en autonomie ou à l'aide des TIC, la prononciation me paraît être la matière où l'enseignant-e joue un rôle primordial.

On l'aura compris, la tâche de l'apprenant-e est «hénaurme»! Une bonne acquisition du système phonologique d'une langue, beaucoup plus que l'acquisition de la syntaxe ou du lexique, peut être source de fortes émotions chez l'apprenant-e. Elle implique la personne dans son entier: ses compétences auditives et articulatoires, sa maîtrise du souffle, de la respiration, la représentation d'elle-même et son identité. Cet apprentissage prend donc du temps et mérite une attention particulièrement respectueuse de la part de l'enseignant-e.

### Les tâches de l'enseignant-e

Les tâches de l'enseignant-e sont multiples, mais deux d'entre elles me semblent essentielles.

Sur le plan pédagogique, l'enseignant-e doit **absolument** créer un climat de détente et de confiance dans la classe. En effet, il-elle doit sensibiliser chaque apprenant-e à ses difficultés propres sans transformer ces dernières en obstacles insurmontables et sans ridiculiser l'apprenant-e à ses yeux, ou pire, aux yeux de ses camarades. Les apprenant-e-s doivent être assuré-e-s du soutien de leur enseignant-e et certain-e-s qu'ils-elles pourront progresser, même si cela prend un peu de temps. Cette confiance est essentielle, car l'apprenant-e doit oser s'exposer et éventuellement faire des fautes devant les autres. L'étude du cas présentée par Mijon (Mijon, 2010) illustre parfaitement le risque que court et que fait courir l'enseignant-e qui ne crée pas un climat de confiance<sup>1</sup>.

Sur la base de ses connaissances théoriques, l'enseignant-e doit être capable, pour **chaque apprenant-e**, de

- repérer ses erreurs,
- établir un diagnostic (analyse des erreurs),
- hiérarchiser l'importance des erreurs (on ne peut pas tout corriger en même temps),
- proposer des corrections adaptées aux erreurs et au niveau de l'apprenant-e par des exercices variés.

Dans une classe considérée comme monolingue, la majorité des apprenant-e-s présenteront plus ou moins les mêmes erreurs, il y aura donc moins de variétés d'erreurs que dans une classe multi-

lingue, mais existe-t-il encore des classes où tou-te-s les apprenant-e-s ont la même langue maternelle? Or, si l'apprenant-e a appris dans son tout jeune âge une autre langue que celle qu'il-elle utilise normalement à l'adolescence ou comme adulte, cela peut influencer la prononciation de la nouvelle langue étrangère. L'enseignant-e peut donc être confronté-e à des erreurs peu habituelles dans son «public» et doit malgré tout pouvoir trouver des solutions adéquates.

Malgré tout l'intérêt que peuvent présenter l'apprentissage en autonomie ou à l'aide des TIC, la prononciation me paraît être **la** matière où l'enseignant-e joue un rôle primordial. Actuellement, aucune machine disponible dans les institutions éducatives n'est capable d'analyser les erreurs des apprenant-e-s, d'en proposer une correction adaptée et de soutenir l'apprenant-e dans ses efforts. Et aucun-e apprenant-e, sauf quelques «génies», ne réussit à s'autocorriger de manière satisfaisante. Il me semble donc essentiel que les enseignant-e-s de FLE reçoivent une excellente formation en phonétique, ce qui, malheureusement, est rarement le cas.

### Les outils à disposition de l'enseignant-e

Si l'on ne tient pas compte des «trucs pédagogiques» qui ont existé de tout temps, les principaux outils sont apportés par la linguistique générale, l'analyse des erreurs et l'analyse contrastive. De solides connaissances en **phonétique générale** permettent de bien analyser la production de l'apprenant-e et de la situer par rapport à la production recherchée. Elles sont le préalable à toute **analyse des erreurs** sérieuse qui consiste à repérer l'erreur, à l'identifier, puis à l'évaluer par rapport par rapport à la langue, aux objectifs d'apprentissage de l'enseignant-e et de l'apprenant-e. Le son produit par l'apprenant-e est-il trop aigu ou trop relâché? Les lèvres sont-elles trop écartées? Dans quel contexte phonétique l'erreur est-elle produite, etc.? Une connaissance plus détaillée de la phonétique articulatoire et acoustique s'avère extrêmement précieuse pour ce travail. L'**analyse contrastive**, qui offre une étude scientifique des différences et des similitudes de deux systèmes linguistiques synchroniques, est un outil utile, mais ses études ne sont malheureusement publiées, le plus souvent, que dans des revues ou des ouvrages spécialisés. A mon avis, l'enseignant-e peut s'en passer, s'il-elle maîtrise tous les autres outils d'analyse. Enfin, la **sociolinguistique** peut également apporter des informations utiles, par exemple sur la variation

- topique (en Suisse romande, en finale on utilise plutôt [ɔ] que [o] et on distingue phonétiquement les [pɔ] «pots» des [po] «peaux»!
- diachronique (par exemple, la distinction [œ] - [ɔ] tend à disparaître).

Grâce à tous ces outils, de nombreuses méthodes d'enseignement de phonétique se sont développées à partir du moment où l'enseignement des langues étrangères a mis l'accent sur la pratique de l'oral renforcé aussi par l'expansion des laboratoires de langue. Certaines d'entre elles offrent des idées intéressantes.

Vers le milieu des années 50, P. Rivenc, de l'École Normale supérieure de St-Cloud, et Petar Guberina, de l'Institut de phonétique de Zagreb, créent et développent la «méthode structuro-globale audio-visuelle» (SGAV). Bien que la méthode SGAV soit aujourd'hui dépassée dans sa conception de base, son approche de la correction phonétique, dite méthode verbo-tonale, reste à mon avis tout à fait valable (Renard, 1971). Elle me paraît avoir inspiré des ouvrages relativement récents, comme «Plaisir des sons» ou les 350 exercices de «Phonétique» de même que plusieurs sites sur Internet, dont celui de l'Université de León (cf. l'article détaillé dans ce numéro). L'apprentissage de la prononciation doit se faire non de façon intellectuelle, mais par intégration progressive et dans des situations de communication. La méthode se base essentiellement sur la phonétique acoustique, insiste sur le rôle de la courbe intonative, de la tension et de la coarticulation. En voici quelques exemples:

- la courbe intonative influence la réalisation de certains sons; par exemple, au sommet d'une courbe intonative montante, le caractère aigu d'un son se perçoit plus aisément: le [y] de «tu» sera mieux perçu et plus facile à produire dans «Il l'a tu?» que dans «Il l'a tu.» ou «Tu l'as dit.» Le germanophone qui commande «une pièce» au lieu d'une «bière» met trop de tension dans son [b], ce qui est perçu par les francophones comme un [p]. Il faudrait donc travailler le [b] dans le creux de la courbe intonative, ce qui facilite le relâchement.
- La coarticulation peut également faciliter la réalisation de certains sons. Acoustiquement, on distingue des voyelles et des consonnes aiguës ou sombres. Grâce à la coarticulation, prononcer une voyelle aiguë après une consonne aiguë s'avère plus facile que de prononcer une voyelle sombre après une consonne aiguë ou une voyelle aiguë après une consonne sombre. Prononcer «tu» est plus facile que «tout» ou «pu».
- L'enseignant-e peut également aider l'apprenant-e à mieux percevoir un son en exagérant les caractéristiques que l'apprenant-e n'entend pas; par exemple en renforçant le caractère aigu du [y], en le prononçant d'une manière qui se rapproche d'un [i], on en facilite la perception. On peut faire le même travail avec l'opposition [b]-[v]. L'enseignant-e peut accentuer le relâchement du [v] et la tension du [b].

En plus de ces indications, la méthode propose des exercices impliquant tout un **travail corporel**.

La suggestopédie, introduite en France à la fin des années 70, propose une approche de l'enseignement de la phonétique en recourant à la musique classique pour mieux détendre l'apprenant-e et pour préparer son oreille à percevoir les sons de la langue cible. Comme pour la méthode verbo-tonale, cette approche travaille à partir de dialogues et peu ou pas avec des mots isolés, encore moins avec des sons isolés, et préconise un apprentissage par intégration (cf. aussi les propositions concrètes dans l'article de Daniela Niebisch).



Scene da "Figli di un dio minore", versione teatrale del 1979 ...



... e versione cinematografica del 1986.

Enfin, les récentes découvertes en psycholinguistique offrent, à défaut d'outils, du moins des moyens pour mieux comprendre le fonctionnement de l'audition et de la production de la parole. Ils permettent ainsi à l'enseignant-e de mieux saisir les difficultés auxquelles se heurtent les apprenant-e-s. Voici quelques informations qui m'ont paru pertinentes comme enseignante de FLE:

- le cerveau est extrêmement actif et **agit le plus souvent à notre insu**. Il n'est pas du tout une simple caisse enregistreuse comme on a pu le croire un temps. Troubetzkoy parlait déjà du crible phonologique pour expliquer qu'un adulte ou même un adolescent a perdu la capacité de percevoir naturellement tous les sons de quelque langue que ce soit. Mais le cerveau peut encore beaucoup plus que cela! Au niveau de la perception,
- nous sommes capables d'entendre une voyelle qui n'a jamais été produite ou qui est dégradée. Le cerveau la rétablit de lui-même.
- Le cerveau est également capable de rétablir l'ordre correct de phonèmes inversés. Au niveau visuel, nous lisons sans difficulté le titre d'un article de Jean-Louis Kuffer: «Le creaveu hmauin lit dnas le dsérorde». Aussi le cerveau d'un-e apprenant-e pourrait-il très bien réorganiser automatiquement ce qui a été dit, mais sans tenir compte des «règles» de la langue cible!

- Un mot est souvent identifié avant d'être entièrement prononcé. Si deux mots de la langue source et de la langue cible ne se distinguent que par la finale, cette différence peut très bien ne pas être remarquée.
- Selon plusieurs études, nous avons recours à des gestes articulatoires nécessaires à la production du son (Liberman & Mattingly, 1985) pour percevoir un son ou un mot, notamment en situation d'ambiguïté. Alors que l'enseignement de la phonétique articulatoire est parfois décrié, ces études renforcent sa pertinence.
- Nous pouvons produire des sons qui sont acoustiquement identiques et qui seront, selon le contexte, perçus comme des phonèmes différents. En contexte, l'identification d'un phonème ne se base donc pas uniquement sur la perception du son produit (Peterson and Barney, 1952).
- Le contexte et les connaissances disponibles influencent l'interprétation de ce que nous entendons et en cas d'ambiguïté, nous choisissons ce qui est le plus familier. L'apprenant-e peut donc percevoir correctement, mais faute d'un lexique mental suffisamment étendu, être amené à corriger sa perception.

Tous ces mécanismes neurologiques se déroulent à notre insu. Ils sont un atout indéniable dans notre langue maternelle, mais peuvent constituer un handicap durant la phase d'acquisition d'une langue seconde.

Pour l'application concrète de ces outils dans un cours de phonétique, vous trouverez de plus amples informations dans l'article de ma collègue Myriam Moraz «Parler comme un francophone ou Comment s'approprier l'intonation».

## Conclusion

La phonétique reste malheureusement trop souvent le parent pauvre dans l'enseignement du FLE, que ce soit par la place qui lui est accordée dans les méthodes ou que ce soit par la formation (ou plutôt l'absence de formation) des futur-e-s enseignant-e-s de FLE. Pourtant, les apprenant-e-s sont très demandeurs et souvent enthousiastes. De plus, comme l'apprenant-e engage de nombreux aspects de sa personnalité, le contact entre l'enseignant-e et l'apprenant-e est extrêmement riche et peut parfois aboutir à une complicité certaine. Il peut arriver qu'un apprenant-e quitte le cours alors que sa prononciation est encore bien imparfaite et qu'on le-la retrouve quelque années plus tard parlant presque sans accent. Le temps a fait son oeuvre ainsi que, on l'espère, notre enseignement.

## Notes

<sup>1</sup> Une étudiante, malgré les efforts et les encouragements de l'enseignant, ne progresse pas aussi rapidement que les autres étudiants. L'enseignant en arrive à juger l'étudiante «mauvaise» et se persuade qu'elle «n'y arrivera pas». Cet étiquetage renforcé par une méthodologie qui favorise une correction individuelle devant toute la classe entame l'estime de soi de l'étudiante. Elle acquiert une réputation d'infériorité aux yeux de ses camarades et aux siens, ce qui l'amène à développer des «stratégies auto-handicapantes» d'évitement et d'oubli et à rejeter la responsabilité de ses difficultés sur son absence de don pour la phonétique. Ses performances ne peuvent qu'en être diminuées.

## Références

Abry, D. & Chalaron, M.-L. (1994). *Phonétique, 350 exercices*. Paris: Hachette.  
 Callamand, M. (1981). *Méthodologie de l'enseignement de la prononciation*. Paris: CLE international.

Dufeu, B. (2009). *L'importance de la prononciation dans l'apprentissage d'une langue étrangère*. [http://www.francparler.org/dossiers/phonetique\\_dufeu.htm](http://www.francparler.org/dossiers/phonetique_dufeu.htm) (consulté le 15.10.2010).  
 Kaneman-Pougatch, M. & Pedoya-Guibretière, E. (1989). *Plaisir des sons, enseignement des sons du français*. Paris: Hatier, Didier.  
 Mijon, Ph. (18.05.2010). *L'estime de soi en séance de travail phonétique: étude d'un cas*, <http://www.fle-philippemijon.com/pratique-de-classe/> (consulté le 1.10.2010).  
 Tomé, M. (1999-2009). *Phonétique française – FLE*. Université de León, <http://www3.unileon.es/dp/dfm/fenet/phon/index-phon.html> (consulté le 15.10.2010).  
 Renard, R. (1971). *Introduction à la méthode verbo-tonale de correction phonétique*. Paris: Didier.  
 Kuffer, J.-L. (2003). *Le creaveu hmauin lit dans le dsérorde...*, 24 Heures, 2 octobre 2003.  
 Libermann A. M. & Mattingly I. G. (1985). *The motor theory of speech revised. Cognition*, 21, 1-36.  
 Peterson, G. E. & Barney, H. L. (1952). *Control methods used in the study of the vowels*. In *Journal of the Acoustical Society of America* 24, 175-184.  
 Strange, W. et al. (1976). *Consonant environment specifies vowel identity*. In *J. Acoust. Soc. Am.*, 60, 213-224.  
 Troubetzkoy, N.S. (1949, rééd. 1986). *Principes de Phonologie*. Paris: Klincksieck.

## Georgette Blanc

après des études de linguistique générale et de linguistique appliquée à l'université de Lausanne puis d'Aix-en-Provence, s'est consacrée à l'enseignement des langues, à l'Université de Lausanne (EFLE). Elle y enseigne le Français Langue Etrangère (FLE) et se consacre tout spécialement aux diverses aptitudes nécessaires à la maîtrise de cette langue. Par son intérêt aux conditions qui facilitent ou entravent l'acquisition d'une langue étrangère, elle part vivre elle-même une situation immersive pendant une année au Japon. Après son retour, elle complète ses connaissances par des études en psychologie et psycholinguistique.