

**LE DÉVELOPPEMENT DE LA COMPÉTENCE DE
PRONONCIATION DES APPRENANTS TURCS DE FLE**

**FRANSIZCA'NIN YABANCI DİL OLARAK ÖGRETİMİNDE
TÜRK ÖĞRENCİLERİN SESLETİM BECERİLERİNİN
GELİŞTİRİLMESİ**

Serap GÜL

Hacettepe Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin

Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı, Fransız Dili Eğitimi Bilim Dalı İçin Öngördüğü

Yüksek Lisans

olarak hazırlanmıştır.

2014

Eđitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼'ne,

Serap G¼L'in hazırladıđı « Le d¼veloppement de la comp¼tence de prononciation des apprenants turcs de FLE » (Fransızcanın Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Türk Öğrencilerin Sesletim Becerilerinin Geliştirilmesi) başlıklı bu çalışma j¼rimiz tarafından **Yabancı Diller Eđitimi Anabilim Dalı, Fransız Dili Eđitimi Bilim Dalı'nda Yüksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.

Başkan

Prof. Dr., Ayşe KIRAN

¼ye (Danışman)

Doç. Dr., İrem ONURSAL AYIRIR

¼ye

Prof. Dr., Ece KORKUT

¼ye

Öğr. Gör. Dr., Barış AYDIN

¼ye

Yrd. Doç., Kerime YILMAZ

ONAY

Bu tez Hacettepe Üniversitesi Lisansüstü Eđitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliđi'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki j¼ri üyeleri tarafından 12. 10.6.2014 tarihinde uygun gör¼lmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunca 14.07.2014 tarihinde kabul edilmiştir.*

Prof. Dr. Berrin AKMAN
Eđitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼r¼

FRANSIZCANIN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE TÜRK ÖĞRENCİLERİN SESLETİM BECERİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİ

Serap GÜL

ÖZ

Bu çalışma Hacettepe Üniversitesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümünde yabancı dil olarak Fransızca öğrenen Türk öğrencilerinin sesletim becerilerini incelemeyi ve bu beceriyi geliştirmeyi amaçlayan araştırmalar ve sınıf içi etkinlikler sunmayı hedeflemektedir. İlk olarak sesletimin dil öğretimi yöntemlerindeki yerini göstermek amacıyla bu yöntemlerin kısa bir tarihçesi sunulmuştur. Avrupa Konseyi Yabancı Diller için Ortak Başvuru Metni incelenerek, sesletimin günümüz yabancı dil öğretimi yöntemlerindeki önemi ortaya konulmuştur. Daha sonra, dilbilimin ses ile ilgili olgulara değinen iki alanı olan sesbilgisi ve sesbilimi tanımlanarak aralarındaki farklar belirtilmiştir. Aynı şekilde yazılı ve sözlü dilin birimleri olan sesbirim ve yazıbirim tanımlanmış ve sunulmuştur. Parçasal ve parçaüstü düzeylerde sesletimin tüm bileşenleri incelendikten sonra, öğrencilerin sesletim becerileri André Martinet'nin *Fransızcanın Sesletimine Yönelik Soru Anketi*'nden uyarladığımız yeni bir anket ile değerlendirilmiştir. Bu anket ile öğrencilerin sorunlarının çoğunlukla sesletimin parçaüstü düzeyinde olduğu ortaya çıkmış ve buna uygun olarak sesletim becerilerinin geliştirilmesi amacıyla ilgili düzeyde araştırmalar sunulmuştur.

Anahtar sözcükler: Sesletim becerisi, sesbilgisi, sesbilimi, parçasal ve parçaüstü düzeyleri, sesbirim, yazıbirim.

Danışman: Doç. Dr. İrem ONURSAL AYIRIR, Hacettepe Üniversitesi, Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı, Fransız Dili Eğitimi Bilim Dalı

LE DÉVELOPPEMENT DE LA COMPÉTENCE DE PRONONCIATION DES APPRENANTS TURCS DE FLE

Serap GÜL

RÉSUMÉ

Notre étude consiste à analyser la compétence de prononciation des apprenants turcs de FLE du Département de Didactique des langues étrangères de l'Université de Hacettepe et d'apporter des propositions d'exercices et activités dans le but de développer cette compétence. Dans un premier temps, nous avons tracé un bref historique des méthodes d'enseignement des langues pour y voir la place qu'occupait la prononciation dans ces méthodes. En analysant le *Cadre européen commun de référence pour les langues*, nous avons mis en exergue l'importance de la prononciation dans les approches utilisées actuellement dans le domaine de la didactique des langues. Nous avons ensuite procédé à la définition et la distinction des deux disciplines de la linguistique qui traitent de la face phonique d'une langue, c'est-à-dire, la phonétique et la phonologie. Les unités de la langue orale et écrite, le phonème et le graphème, ont également été définies et présentées. Par la suite, après avoir présenté toutes les composantes de la prononciation aux niveaux segmental et suprasegmental, nous avons évalué la compétence de prononciation des apprenants à l'aide d'un questionnaire adapté à partir du *Questionnaire sur la prononciation du français* d'André Martinet. Ce questionnaire nous a permis de voir que les difficultés des apprenants se situaient principalement au niveau suprasegmental de la prononciation et c'est à ce niveau que des exercices de prononciation ont été proposés.

Mots-clés: Compétence de prononciation, phonétique, phonologie, niveau segmental et suprasegmental, phonème, graphème.

Directrice: Doç. Dr. İrem Onursal Ayırır, Université de Hacettepe, Département de Didactique des langues étrangères, Section Français langue étrangère

ETİK BEYANNAMESİ

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada,

- tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- atıfta bulunduğum eserlerin tümünü kaynak olarak gösterdiğimi,
- kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- ve bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

Serap GÜL

REMERCIEMENTS

Je tiens en premier lieu à exprimer ma profonde gratitude à ma directrice de thèse, **Madame Irem Onursal Ayırır**, qui m'a guidée tout au long de ce travail avec ses précieux conseils. C'est avec un immense plaisir que j'ai mené à bien ce travail en travaillant avec elle. Je tiens également à remercier **Madame Ece Korkut**, **Madame Ayşe Kiran**, **Monsieur Barış Aydın** et **Madame Kerime Yılmaz** pour leur minutieuse lecture et leurs nombreux conseils qui ont permis d'enrichir encore ce travail.

J'aimerais également remercier mes chères collègues, **Safnaz Büyükgüzel** et **Fulya Boyraz**, pour leurs conseils et encouragements. Grâce à elles, je suis restée motivée jusqu'à la fin de ma thèse.

Enfin et surtout, un dernier remerciement sera adressé à mon mari, **Serkan Gül**, sans qui je n'aurais peut-être jamais entamé une si belle aventure et trouvé ma voie dans une carrière académique.

TABLE DES MATIÈRES

ÖZ.....	iii
RÉSUMÉ.....	iv
ETİK BEYANNAMESİ	v
REMERCIEMENTS.....	vi
TABLE DES MATIÈRES	vii
LISTE DES IMAGES, TABLEAUX ET SCHEMAS	ix
1. INTRODUCTION.....	1
2. LA PRONONCIATION ET L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DU FLE	5
2.1. Présentation du Domaine.....	5
2.2. Historique et Etat Actuel de L'enseignement de la Prononciation	10
2.2.1. La Méthode Traditionnelle.....	10
2.2.2. La Méthode Directe.....	11
2.2.3. La Méthode Audio-Orale	14
2.2.4. La Méthode Structuro-Globale Audio-Visuelle	18
2.2.5. L'approche Communicative.....	21
2.3. Le <i>Cadre Européen Commun De Référence</i> et la Prononciation.....	24
2.3.1. L'Aptitude Phonétique.....	26
2.3.2. La Compétence Phonologique.....	26
2.4. Quelques Concepts de la Prononciation en Langue Etrangère.....	27
2.4.1. L'Âge Critique.....	27
2.4.2. La Surdité Phonologique.....	29
3. PHONETIQUE ET PHONOLOGIE	31
3.1. Définition et Distinction.....	31
3.2. Unités de la Langue	36
3.2.1. Phonème.....	36
3.2.2. Graphème.....	38
3.2.3. Tableau des Principaux Phonèmes et des Graphèmes du Français	40
3.3. Alphabet Phonétique International	41
4. PRONONCIATION DU FRANÇAIS.....	43
4.1. La Production des Sons	43
4.1.1. Appareil Phonatoire.....	43
4.1.2. Types de Phonèmes	44
4.2. Les Composantes de la Prononciation.....	46
4.3. Le Niveau Segmental de la Prononciation	48
4.3.1. Les Voyelles.....	48
4.3.2. Les Consonnes	51
4.3.3. Les Semi-voyelles ou Semi-consonnes.....	52
4.4. Le Niveau Suprasegmental de la Prononciation.....	53

4.4.1. Intonation	53
4.4.2. Accentuation	56
4.4.3. Rythme et Groupe Rythmique	57
4.4.4. Syllabation.....	59
4.4.5. Liaison.....	62
4.4.6. E caduc	65
4.4.7. Assimilation	66
5. APPRENANTS TURCS ET PRONONCIATION DU FRANCAIS	69
5.1. Présentation du Questionnaire	69
5.2. Evaluation du Questionnaire	78
5.3. Difficultés des Apprenants Turcs de FLE et Propositions D'exercices	
Pour la Classe De FLE	93
5.3.1. Exercices Pour L'aperture des Voyelles	94
5.3.2. Exercices Avec Les Semi-voyelles.....	96
5.3.3. Exercice Pour L'intonation.....	99
5.3.4. Exercices Pour le Rythme et L'accentuation	103
5.3.5. Exercices sur la Syllabation	106
5.3.6. Exercices sur la Chute du « e »	108
5.3.7. Exercices sur la Liaison avec les Nasales.....	110
6. CONCLUSION	113
BIBLIOGRAPHIE.....	118
LISTE DES ANNEXES.....	123
ANNEXE 1: ETİK KURUL ONAY BİLDİRİMİ.....	124
ANNEXE 2: UN EXEMPLAIRE DU QUESTIONNAIRE APPLIQUÉ AUX ÉTUDIANTS ET ANNOTÉ.....	125
ANNEXE 3: EXTRAIT DU TABLEAU EXCEL AYANT SERVI À L'ÉVALUATION DU QUESTIONNAIRE	127
ANNEXE 4: ORİJİNALLİK RAPORU	128
ÖZGEÇMİŞ.	129

LISTE DES IMAGES, TABLEAUX ET SCHEMAS

Image 1: Claude Augé (1932). Grammaire cours moyen. Paris: Librairie Larousse. pp. 4-5.....	11
Image 2: Gaston Mauger (1953). Cours de langue et de civilisation françaises. Paris: Hachette. p. 4.....	12
Image 3: Gaston Mauger (1953). Cours de langue et de civilisation françaises. Paris: Hachette. p.3.....	14
Image 4: Gaston Mauger et Maurice Bruezière (1971). Le français et la vie. Paris: Hachette. p. 16.....	15
Image 5: Gaston Mauger et Maurice Bruezière (1971). Le français et la vie. Paris: Hachette. p. 7.....	16
Image 6: Guy Capelle et Jeanne Capelle (1969). La France en direct. Paris: Hachette. pp. 2 et 4.....	19
Image 7: Guy Capelle et Robert Menand (2003). Le Taxi 1!. Paris: Hachette. p. 21.....	23
Tableau 1 : Les Principaux Phonèmes Du Français.....	40
Tableau 2 : Les Principaux Graphèmes Du Français.....	41
Tableau 3 : Les Voyelles Du Français.....	49
Tableau 4 : Les Consonnes Du Français.....	51
Tableau 5: Les Semi-Consonnes Ou Semi-Voyelles Du Français.....	53
Schéma 1: La Représentation Des Organes Et Cavités Phonatoires.....	44
Schéma 2: Le Trapèze Vocalique Du Français.....	50

1. INTRODUCTION

La didactique des langues a longtemps valorisé les types d'apprentissage liés à la réflexion logique et à la mémorisation se retrouvant dans la partie écrite de la langue. Or, avec l'approche communicative, l'oral occupe une place de plus en plus importante. Désormais, si l'on enseigne une langue étrangère, c'est surtout pour qu'elle soit parlée par les apprenants. Autrement dit, l'objectif de l'enseignement d'une langue étrangère est de faire acquérir une compétence de communication. Ainsi, l'apprenant de langue étrangère devrait être en mesure de prononcer correctement la langue qu'il apprend afin de pouvoir communiquer plus facilement en situation de communication avec des natifs. Son but est de chercher à être intelligible par le plus grand nombre d'interlocuteurs. Pour cela, l'idéal serait qu'il parvienne à produire les sons de la langue étrangère de la manière la moins marquée par sa langue maternelle et qu'il adopte une prononciation la plus proche possible d'un « modèle » de prononciation qui est celui de la langue standard. C'est dans un tel contexte que la prononciation devient un élément très important de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères.

Même si le travail sur la prononciation peut paraître contraignant et fastidieux, il doit pouvoir aider les apprenants à produire une suite de sons qui, combinés les uns aux autres selon certaines règles et contraintes, produisent un sens et deviennent compréhensibles non seulement par les natifs, mais également par les étrangers parlant la langue. Nous sommes conscients que l'objectif d'un tel travail ne sera jamais d'amener un apprenant à avoir une prononciation comme un natif mais nous tentons d'attirer l'attention sur le fait que ce travail sur la prononciation peut faciliter les échanges oraux et réduire le nombre de malentendus résultant de la mauvaise prononciation d'un mot ou d'une intonation mal placée par exemple.

Nous sommes d'avis que ce travail sur la prononciation doit être effectué prioritairement en début d'apprentissage et doit continuer tout au long de cet apprentissage. Il favoriserait ainsi dès le début, la motivation de l'apprenant. En effet, plus l'apprenant apprend à prononcer correctement et à utiliser la prosodie de la langue comme un natif, plus il aura confiance en lui et les fautes de langue qu'il commettra lui paraîtront moins importantes, si bien qu'il prendra plus

aisément la parole en groupe de classe et dans des situations de communication de la vie quotidienne.

Pour cet enseignement de la prononciation, les branches de la linguistique, telle que la phonétique et la phonologie, constituent un bon point de départ et une solide base théorique. La phonétique présente les sons d'une langue, les phonèmes, en les classant sur des bases articulatoires et acoustiques en fonction des organes qui participent à leur production. La phonologie, quant à elle, étudie les phonèmes d'une langue donnée en fonction des traits distinctifs qui les opposent. Ces deux disciplines traitent ainsi de la dimension segmentale de la prononciation, c'est-à-dire, la dimension qui se résume à la production phonatoire correcte des sons d'une langue.

A cette dimension segmentale, vient s'ajouter la dimension suprasegmentale de la prononciation. Celle-ci concerne toutes les composantes qui entrent en jeu lorsqu'on parle de la prosodie, ou mélodie, de la langue. Il s'agit des éléments comme le rythme, l'intonation et l'accentuation qui définissent la structure vocale d'une langue et qui font que la langue peut directement être identifiée sur simple écoute, même si on ne la connaît pas. Bon nombre d'entre nous en avons sans doute déjà fait l'expérience. Nous pouvons souvent reconnaître une langue parlée autour de nous, que nous ne connaissons pas, qu'à la simple reconnaissance de son intonation, comme l'italien par exemple, ou l'espagnol, le grec...

Cependant, d'après nos premières impressions, les quelques exercices de prononciation dans les manuels de français langue étrangère relèvent seulement du niveau segmental de la langue. Or, il est unanimement accepté que la prosodie de la langue devrait également faire l'objet d'un tel intérêt. En fait, il devrait y avoir un équilibre entre ces deux dimensions dans les exercices de prononciation proposés. En effet, pouvoir prononcer « il a bu » et « il a vu » de manière différente, puisque [b] et [v] sont deux phonèmes distincts, est une chose, mais savoir que « Il a vu » se prononce avec une intonation descendante et « Il a vu ? » avec une intonation montante en est une autre. La non-connaissance du niveau suprasegmental de la langue peut ainsi influencer négativement les échanges oraux et les capacités de compréhension et d'intelligibilité.

Le succès de l'enseignement/apprentissage de la prononciation d'une langue étrangère dépend de quelques critères. Tout d'abord, les enseignants doivent être convaincus de l'intérêt d'un tel enseignement. En effet, les enseignants doivent se rendre compte qu'accorder l'importance qu'elle mérite à la prononciation ne peut qu'accroître la motivation et attirer l'attention de leurs apprenants. Une fois que l'enseignant est convaincu, il pourra plus facilement convaincre ses apprenants qu'un tel apprentissage est nécessaire. Pour ce faire, il lui suffirait de présenter entre autres les nombreux avantages d'un travail sur la prononciation. Les avantages sont que l'apprenant acquerra une facilité de production et de perception des sons de la langue étrangère, qu'il prendra confiance en lui à la suite de cette facilité et qu'il pourra mettre toutes les connaissances acquises en œuvre afin de créer un message tangible (Dufeu 2011).

Le deuxième facteur du succès de ce travail sur la prononciation est la motivation de l'apprenant. L'apprenant doit d'abord avoir envie d'apprendre à prononcer comme un natif et cette envie dépend principalement de son intérêt à la musique et aux sons de la langue liée à son attirance à cette langue. Dernièrement, le succès d'un tel travail est également lié à la proximité ou non de la langue étrangère à la langue maternelle. Plus ces deux langues sont proches phonétiquement, plus les apprenants auront de facilités à la prononcer correctement. La langue maternelle est donc très importante dans la prise en compte de l'apprentissage d'une nouvelle prononciation.

C'est dans le cadre de cet apprentissage que nous nous sommes posé les questions suivantes : que faut-il prendre en compte pour l'enseignement de la prononciation ? Est-il possible que tous les apprenants acquièrent une bonne prononciation ? Ces apprenants éprouvent-ils des difficultés à comprendre certaines notions de la prononciation et à les appliquer ? Pour cela, pouvons-nous tout d'abord relever ces difficultés d'une quelconque manière ? Est-il possible d'améliorer la prononciation des apprenants ? Les exercices de prononciation dans les manuels de langue sont-ils suffisants ?

Pour élaborer notre étude, nous avons décidé de la diviser en deux grandes parties : tout d'abord, nous aurons une partie théorique et ensuite, une partie plus pratique qui tentera de relever, par le biais d'un questionnaire, les difficultés que

les apprenants turcs rencontrent en matière de prononciation et de proposer enfin des activités en classe de FLE.

Nous entamerons ainsi notre travail par une brève présentation du domaine et ensuite nous élaborerons un petit historique des différentes méthodes d'enseignement des langues étrangères pour tenter de mettre en lumière la place qu'occupe la prononciation dans ces différentes méthodes. Le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (2000) sera également analysé pour y observer la place qu'elle octroie à la prononciation et plus précisément à la phonétique et à la phonologie.

Ces deux notions seront définies et distinguées en détail dans le troisième chapitre. Les définitions des unités de la langue, telles que le phonème et le graphème feront également l'objet de ce troisième chapitre, ainsi qu'une présentation de l'alphabet phonétique international, qui a pour but de représenter par écrit les différents sons d'une langue.

Dans le quatrième chapitre, nous étudierons la prononciation du français au sens général. Cette étude commencera par la production des sons qui définira l'appareil phonatoire et les différents types de phonèmes. Ensuite, elle traitera des deux niveaux de la prononciation, comme définis plus haut, à savoir le niveau segmental et le niveau suprasegmental. Les voyelles, les consonnes et les semi-voyelles ou semi-consonnes, constituants du niveau segmental, seront présentés en détail pour ensuite analyser le niveau suprasegmental, constituant la mélodie de la langue.

Notre dernier chapitre, formant la partie pratique de notre thèse, sera composé de notre questionnaire, adapté à partir d'un questionnaire existant et appliqué par André Martinet. Ce questionnaire sera appliqué aux apprenants turcs de notre département. Nous procéderons d'abord par la présentation des questions de ce questionnaire et l'évaluation des éventuelles difficultés rencontrées par les apprenants. Ces résultats seront calculés en pourcentage par rapport à l'application ou non de telle ou telle notion de prononciation. En fonction des difficultés relevées, nous tenterons de proposer des exercices pour la classe de FLE afin d'attirer l'attention des apprenants sur ces difficultés et de les familiariser avec les notions difficiles.

2. LA PRONONCIATION ET L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DU FLE

2.1. Présentation du Domaine

A partir de la fin du XIX^{ème} siècle, la linguistique commence à se développer et se distingue des autres domaines qui étudient les langues. Parmi ces domaines, nous retrouvons, entre autres, la lexicologie, la morphologie, la syntaxe et la phonétique. La lexicologie, accompagnée de la sémantique, étudie les fréquences et les structurations des mots de la langue. La morphologie et la syntaxe traitent des règles de dérivation et des relations fonctionnelles entre les mots. La phonétique, quant à elle, étudie les sons de la langue pour laisser à la phonologie le soin d'étudier leur valeur fonctionnelle et leurs relations logiques.

En ce qui concerne la didactique des langues, l'enseignement traditionnel des langues étrangères a longtemps valorisé les apprentissages qui, selon Bertrand Lauret (2007 : 15), « font appel à la réflexion logique et à la mémorisation », comme la grammaire ou le vocabulaire. Toutefois, la langue est, avant tout, pratiquée en particulier lors des échanges avec des natifs et cet échange est le plus souvent oral. Dans un tel contexte, la prononciation devient un élément très important de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères.

Contrairement au vocabulaire et à la grammaire qui relèvent du « savoir », la prononciation est une compétence physique, un « savoir-faire », qui comprend à la fois les actes de perception et de production. Le travail sur la prononciation est donc un travail qui doit être effectué prioritairement en début d'apprentissage et qui favoriserait la motivation, l'attention auditive, les capacités vocales, le plaisir du jeu, en bref, l'entrée dans une nouvelle langue orale de l'apprenant. Tout cela peut être réalisé par des exercices d'écoute intensifs en vue de l'appropriation de la musique et des sons de la langue, le jeu physique, le jeu vocal et le recours à la musique. Ainsi, dès le début de l'apprentissage, l'esprit, l'oreille et la voix de l'apprenant doivent s'ouvrir positivement à la nouvelle langue et s'entraîner.

De plus, pour aboutir à l'objectif de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères qui est d'acquérir une compétence de communication, le locuteur doit avoir pour objectif de chercher à être intelligible par le plus grand nombre

d'interlocuteurs. Autrement dit, même si l'on sait que parler à 100 % comme un natif (au niveau de la prononciation) est un objectif très difficile à atteindre, surtout si l'apprentissage a commencé à un certain âge (car les organes phonatoires et certaines parties du cerveau perdent leur malléabilité avec le temps), le locuteur doit chercher à avoir une production la moins marquée possible par un accent et la plus proche possible d'une prononciation modèle. Pour ce faire, il est donc important qu'il adopte un « modèle » de prononciation intelligible et en même temps qu'il soit exposé progressivement à différents types de prononciation qui exerceraient sa perception et le prépareraient à une rencontre avec des locuteurs natifs.

Toujours est-il que l'importance accordée à la prononciation varie suivant les individus et est indépendante de la performance réelle. En effet, l'apprenant peut vouloir à tout prix améliorer sa prononciation tout en éprouvant de réelles difficultés à prononcer la nouvelle langue. Dans ce cas, Troubetzkoy (1939 : 56) affirme que « ce qu'on appelle 'accent étranger' ne dépend pas du tout du fait que l'étranger en question ne peut pas prononcer un certain son, mais plutôt du fait qu'il n'apprécie pas correctement ce son. »

Tout d'abord, pour montrer l'importance de la prononciation, c'est l'enseignant qui doit avoir une bonne connaissance des notions de la prononciation et qui doit être convaincu de l'intérêt de son entraînement. Après avoir expliqué l'enjeu de la prononciation dans l'apprentissage d'une nouvelle langue, il doit établir que cet apprentissage d'une nouvelle langue passe d'abord par la reconnaissance, puis par l'adoption d'un nouveau rythme et de nouveaux sons. Ainsi, si l'on accepte de s'exposer à la différence phonétique, on se donne une chance d'aboutir à une performance proche de celle des locuteurs natifs.

Or, la plupart des enseignants se satisfont de la moindre compétence en prononciation qui permet à l'apprenant d'être compris sans difficulté. Pourtant tout comme les autres aspects de l'apprentissage d'une langue étrangère, le but de l'acquisition de la prononciation doit être d'approcher le plus possible la performance d'un natif et c'est en mobilisant toutes les connaissances acquises pour élaborer un message clair que cette performance en prononciation peut être atteinte.

Cependant, les exercices sur la prononciation du français langue étrangère restent souvent au niveau segmental, c'est-à-dire, au niveau de la distinction et de la bonne prononciation des voyelles et des consonnes. Ces exercices segmentaux constituent la plus grande partie des manuels de phonétique. De plus, Bernard Dufeu (2011) précise que « leur présentation laisse supposer qu'il s'agit plus de répondre à des exigences didactiques qu'aux véritables besoins des participants dans ce domaine ». Pourtant dans le domaine de l'enseignement de la prononciation, le niveau suprasegmental, c'est-à-dire, la prosodie, l'intonation, le rythme, etc. est unanimement considéré comme prioritaire. Toutefois, le but n'est pas d'entamer un débat sur le poids que doivent avoir ces deux niveaux dans l'enseignement de la prononciation, mais bien de s'accorder sur le fait que ces deux niveaux, segmental et suprasegmental, doivent avoir une position plus équilibrée : l'incapacité à distinguer des sons à valeur fonctionnelle (par exemple, « il a vu ? » et « il avoue ? ») et l'incapacité à pratiquer certains traits suprasegmentaux (par exemple, « il a vu. » et « il a vu ? ») influencent négativement la communication orale et les capacités de compréhension et d'intelligibilité et même le passage à l'écrit. Et c'est sur ces influences négatives que doit se concentrer l'enseignement de la prononciation pour éviter au maximum les malentendus dans la communication. Par exemple, le fait de prononcer un /o/ ouvert [ɔ] ou fermé [o] change le sens de certains mots comme vôtre/votre ou cote/côte). À côté de cela, il est très difficile et presque inutile, surtout à un certain âge, comme il sera expliqué ci-dessous, d'enseigner la prononciation du /R/ roulé du français à un apprenant turc, d'autant plus que cela n'affectera pas la compréhension.

Finalement, il est possible d'acquérir une bonne prononciation avant d'être exposé directement à l'écrit orthographique. Cette exposition à l'écrit orthographique active longtemps et inéluctablement des réflexes de lecture dans la langue maternelle. Contrairement au turc, l'orthographe est si peu phonétique en français et le découpage rythmique n'est pas visible à l'écrit que les difficultés de prononciation surgissent dès le début de l'apprentissage. Par exemple, des mots comme « mains » prononcé [mɛ̃] et non [mains], « peau » prononcé [po] et non [pəay] rendent ainsi la prononciation du français difficile. De ce fait, l'oreille et la

bouche sont contrariées par l'œil. C'est pourquoi, le travail sur la prononciation doit toujours se dégager le plus longtemps possible de l'écrit. Ce travail sur la prononciation est d'autant plus difficile que l'exposition à l'écrit orthographique a produit une « interlangue » phonétiquement très marquée.

La motivation est également une question cruciale dans l'adoption d'une nouvelle prononciation. Cette adoption se fait par une sorte d'adhésion esthétique à la musique et aux sons de la langue associée à une attirance pour les locuteurs et pour la culture de cette langue. Ces deux principes sont souvent évoqués par les personnes très performantes en prononciation tandis que les apprenants les moins performants en prononciation sont ceux qui déclarent trouver les sons du français laids ou inesthétiques. Divers types de motivation sont évoqués par Bertrand Lauret (2007 : 32) :

- *L'apprenant désire être socialement intégré à la culture de la langue étrangère : on parle alors de motivation intégratrice ;*
- *L'apprenant, outre son désir d'intégration sociale à la culture, considère les locuteurs de la langue étrangère comme son groupe de référence : on parle alors de motivation assimilatrice ;*
- *L'apprentissage de la langue étrangère vise par exemple une promotion professionnelle : on parle alors de motivation instrumentale.*

L'apprentissage de la prononciation d'une nouvelle langue sera donc fructueux en fonction de l'apprenant, de ses motivations, de ses capacités naturelles ou acquises et des conditions d'apprentissage. Cependant, le succès de cet apprentissage dépend aussi fortement de la proximité ou de la distance entre la langue maternelle et la langue étrangère. C'est pourquoi, la langue maternelle est décrite comme le premier paramètre à prendre en compte lors de l'apprentissage, de la progression et de l'évaluation de la nouvelle prononciation.

Cette évaluation de la nouvelle prononciation, qui sous-entend une attention portée au domaine par l'enseignant tout comme par l'apprenant, est liée aux objectifs et aux contenus de la formation. On peut évaluer l'intelligibilité : la prononciation s'inscrit alors dans la compétence orale. On peut également évaluer l'accent : la prononciation fait alors l'objet d'une évaluation de tous les écarts entendus. Toujours est-il que l'évaluation doit concerner les deux composantes de la prononciation qui sont la perception et la production. L'évaluation est donc un moyen important d'impliquer les apprenants sur les changements qu'ils doivent faire et qu'ils souhaitent faire, de les impliquer aussi sur les moyens et le temps

consacré. Il ne faut surtout pas perdre de vue, comme le rappelle Bertrand Lauret (2007 : 38), que la responsabilité de l'apprenant dans le changement de sa prononciation est totale : il est le seul à pouvoir les réaliser puisque les changements les plus importants en prononciation se font souvent en dehors de la classe.

Pour conclure sur ce domaine, une bonne prononciation et une bonne compétence de l'oral, constituent un vecteur de motivation et d'intégration dans la société où l'on parle la langue étrangère. La prononciation contribue fortement au message transmis et une prononciation défailante serait alors susceptible d'entraver la communication et de causer des erreurs de compréhension plus ou moins graves. Ces erreurs peuvent se situer aux deux niveaux de la prononciation et concernent bien entendu également les locuteurs natifs. Au niveau segmental, ne pas pouvoir faire la différence entre les phonèmes [u] et [y] peut entraîner des confusions. Par exemple, si l'apprenant prononce le mot « buée » [bue] alors qu'il parle effectivement de la buée sur la vitre, son interlocuteur aura peut-être des difficultés à comprendre immédiatement de quoi il parle mais comprendra quand même grâce à la situation d'énonciation. C'est au niveau suprasegmental que les erreurs de compréhension à la suite des erreurs de prononciation sont plus nombreuses et plus difficiles à cerner car elles reflètent en quelque sorte l'intention du locuteur. Et si cette intention est mal exprimée, les malentendus seront présents. Par exemple, dans une situation d'énonciation où l'apprenant désire demander à son interlocuteur s'il va à la foire du village, l'intonation joue un rôle très important et reflète l'intention du locuteur. En effet, pour une seule interrogation, il existe cinq manières différentes de la prononcer :

- Tu vas à la foire du village ? (aucune emphase, phrase neutre)
- Tu vas à la foire du village ? (le locuteur met l'emphase sur « du village » pour insister sur la foire qui a lieu dans leur village et non dans le village voisin)
- Tu vas à la foire du village ? (le locuteur met l'emphase ici sur « à la foire » pour insister sur le fait qu'il parle bien de la foire et non du concert qui aurait lieu après)

- Tu vas à la foire du village ? (ici l'emphase est mise sur « vas » car le locuteur veut insister sur l'action : est-ce que son interlocuteur « vas » à la foire ou est-ce qu'il en « vient »)
- Tu vas à la foire du village ? (le locuteur met expressément l'emphase ici sur le « tu » car il est convaincu que son interlocuteur ne s'intéresse pas à ce genre d'activités et qu'il est surpris qu'il y aille)

2.2. Historique et Etat Actuel de L'enseignement de la Prononciation

Dans cette partie, nous proposerons un aperçu général de l'état de l'enseignement de la prononciation durant le processus de développement des méthodes/approches d'enseignement des langues étrangères.

2.2.1. La Méthode Traditionnelle

La méthode traditionnelle, dite également méthode grammaire/traduction, se focalisait sur la traduction de textes littéraires et la mémorisation de règles grammaticales. Comme le rappelle Sandrine Wachs (2011 : 186), « la langue n'était pas enseignée dans un but communicatif ». Aucun intérêt n'était donc accordé à la langue parlée si ce n'est lors des exercices de lecture. La méthode était sensiblement basée sur le fait d'apprendre la langue écrite.

Les manuels rédigés selon cette méthode comme par exemple *Grammaire cours moyen* de Claude Augé ou *Cours primaire de grammaire française* de Jacques Dussouchet étayaient ce qui est dit ci-dessus. En effet, aucun exercice sur la prononciation n'y est présent. La phonétique y est totalement absente. Il n'y a que quelques consignes de prononciation très générales quant aux lettres, par exemple, le e muet, les lettres ouvertes ou fermées...

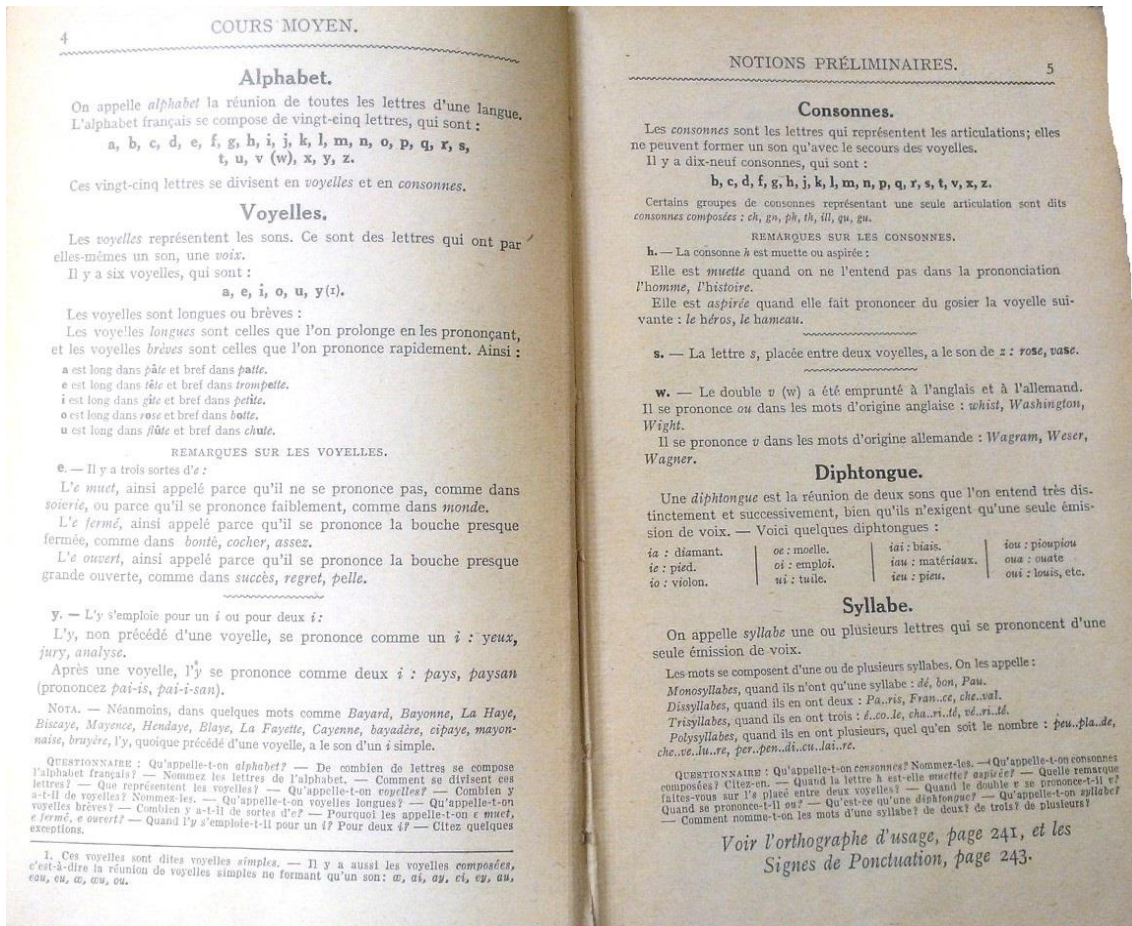


Image 1. Claude Augé (1932). Grammaire Cours Moyen. Paris : Librairie Larousse. pp 4-5

2.2.2. La Méthode Directe

La méthode directe, utilisée à partir de la deuxième moitié du 19e siècle jusqu'aux années 1950, constitue l'un des courants méthodologiques les plus importants en ce qui concerne l'enseignement de la prononciation, car contrairement à la méthode traditionnelle, elle considère que l'objectif principal de l'enseignement d'une langue étrangère est de faire parler l'apprenant sans qu'il ait recours à sa langue maternelle. On s'appuie pour cela sur des gestes, des images, des dessins ainsi que l'environnement de la classe. Ensuite, pour assurer l'assimilation et la fixation des connaissances, les répétitions sont constantes. Ainsi, la consigne « Ecoutez et répétez » est probablement la consigne la plus caractéristique de l'enseignement de la prononciation et se retrouve abondamment dans les manuels utilisés à cette époque, tel qu'il est notamment le cas dans le manuel intitulé *Cours de langue et de civilisation françaises* de Gaston Mauger (1953). En effet, chaque

leçon commence par la désignation des objets de la classe et le professeur demande à chaque fois à plusieurs élèves de répéter ce qu'ils ont entendu. Par exemple, dans la deuxième leçon, le professeur montre des livres et demande « Qu'est-ce que c'est ? Ce sont des livres. » (1953 : 4). Il demande ensuite aux élèves de répéter les phrases avant de les écrire au tableau.

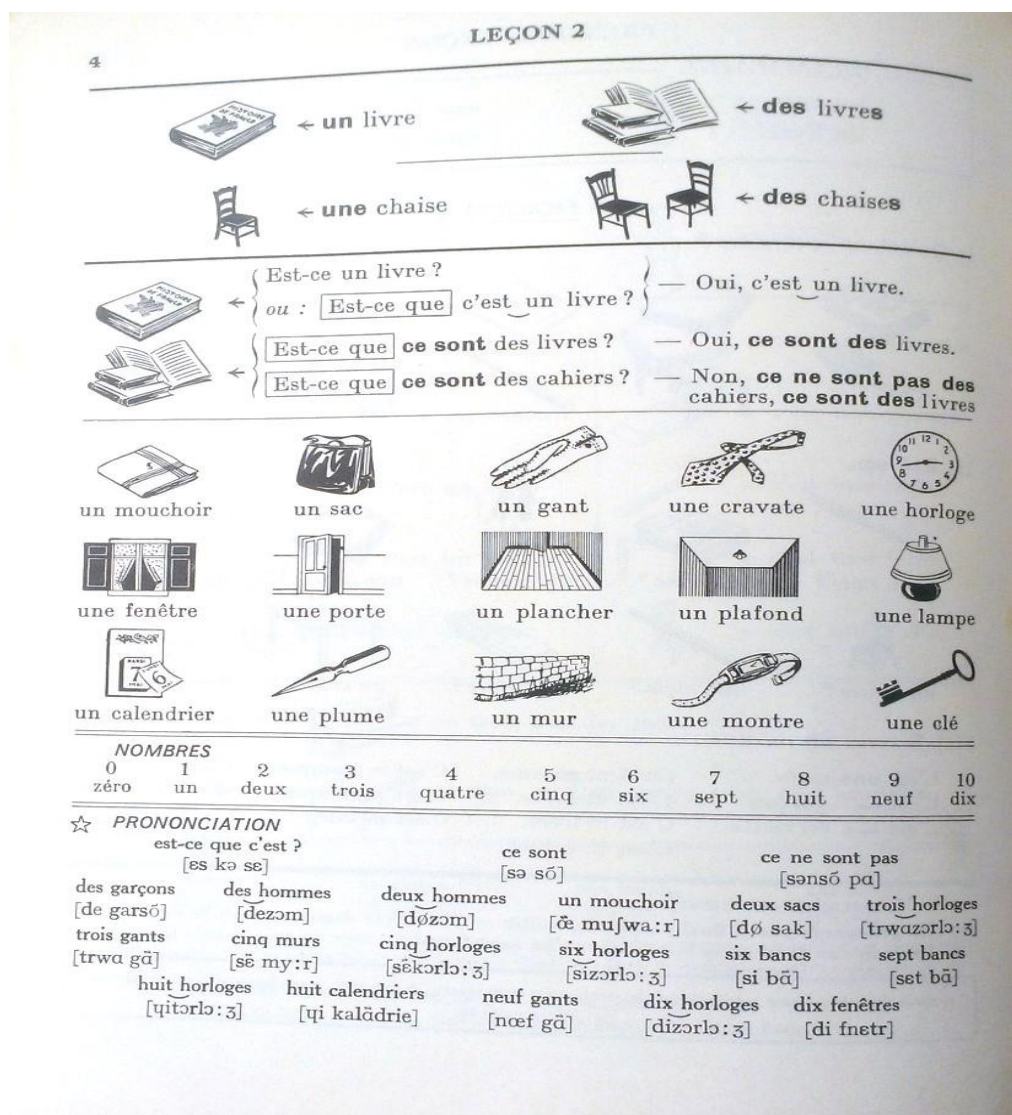


Image 2. Gaston Mauger (1953). Cours De Langue Et De Civilisation Françaises. Paris : Hachette. p. 4

Le principe de cette méthode est que la prononciation de la langue étrangère s'acquiert intuitivement de la même manière que les enfants acquièrent la prononciation de leur langue maternelle. C'est pourquoi, une attention particulière est accordée aux exercices d'écoute en début d'apprentissage. Ainsi, les apprenants ont la possibilité de se familiariser avec les caractéristiques

phonétiques et de les intégrer avant de les produire. Cette période d'écoute et de perception sans production, également appelée période silencieuse, permet ainsi à l'apprenant d'intégrer le système sonore de la nouvelle langue.

La période silencieuse, comme nous l'explique Bertrand Lauret (2007 : 84) permet :

- « D'être exposé à la langue sans pression communicative ;
- D'accéder à la langue par la musique et les sons ;
- D'établir, d'influencer ou de confirmer une opinion sur les caractéristiques acoustiques générales de la langue ;
- De relever des traits de la prononciation de la langue susceptibles de faire l'objet d'imitations ou de caricatures qui pourraient être analysées. »

L'apprenant doit ainsi viser avant toute chose à se construire une image phonétique acoustique et articulatoire de la langue étrangère.

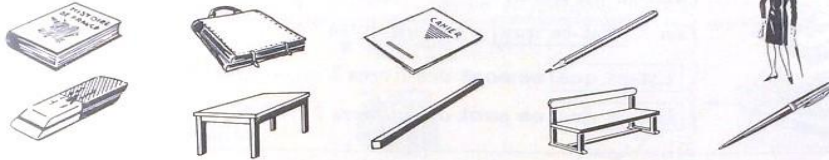
L'importance accordée à la phonétique est une fois encore montrée dans le manuel *Cours de langue et de civilisation française*. L'alphabet phonétique international est pour la première fois présenté en début d'ouvrage. Chaque leçon fait l'objet d'une retranscription phonétique et d'une explication aux élèves. Par exemple, dans la première leçon, chaque phrase prononcée en début de leçon est retranscrite : « Qu'est-ce que c'est ? C'est un stylo – [kɛs kə sɛ] [setœstilo] » (Mauger : 1953 : 2). Les éléments suprasegmentaux sont également présentés. Par exemple, la liaison est expliquée aux élèves. Dans la première leçon, il est dit : « prononcez devant une voyelle ou un h muet le **n** de un : un homme et le **t** de c'est : c'est une femme » (Mauger : 1953 : 3).

GRAMMAIRE

un homme	} masculin	une femme	} féminin
un livre		une table	

▶ EXERCICES ◀

I) Qu'est-ce que c'est ?



II) Est-ce...



III) Écrivez un ou une :

C'est une règle.	C'est <input type="checkbox"/> gomme.	C'est <input type="checkbox"/> homme.	C'est <input type="checkbox"/> banc.
C'est <input type="checkbox"/> garçon.	C'est <input type="checkbox"/> stylo.	C'est <input type="checkbox"/> femme.	C'est <input type="checkbox"/> crayon.
C'est <input type="checkbox"/> serviette.	C'est <input type="checkbox"/> livre.	C'est <input type="checkbox"/> fille.	C'est <input type="checkbox"/> chaise.
	C'est <input type="checkbox"/> cahier.		C'est <input type="checkbox"/> table.

[A EXPLIQUER AUX ÉLÈVES]

⇒ Ne prononcez pas e final : gomm(e), règl(e). — PRONONCEZ devant une voyelle ou un h muet
l'n de un : un homm(e) et le t de c'est : c'est un(e) femm(e).

Autour de cette leçon schématique, le professeur organisera, à son gré, une classe vivante et active.
Voir page IX.

Image 3. Gaston Mauger (1953). Cours De Langue Et De Civilisation Françaises. Paris : Hachette. p. 3

2.2.3. La Méthode Audio-Orale

La méthode audio-orale, originaire d'Amérique du Nord, a été élaborée pour répondre à une demande de l'armée américaine. A cette époque, l'armée américaine avait mis en place un programme en fonction des besoins des langues différentes parlées sur le territoire. Pour cela, elle a fait appel aux linguistes et c'est sous l'influence de leurs théories (distributionnalisme et béhaviorisme) que se crée la méthode audio-orale : répétitions orales intensives de phrases modèles pour les mémoriser et manipulations systématiques des formes linguistiques pour

créer des automatismes. En effet, les leçons, comme nous pouvons le voir dans le manuel de l'époque *Le français et la vie* de Gaston Mauger et Maurice Bruézière, commencent par des images et des phrases suivies de tableaux structuraux dans lesquels les apprenants s'exercent à manipuler les structures de la langue pour se créer des automatismes. Par exemple, dans la première leçon de ce manuel, le premier tableau structural est le suivant (1971 : 16) :

Tableaux structuraux

Plan proposé :

- I. Le professeur lit les diverses phrases en les construisant à travers les diagrammes.
- II. Il charge plusieurs élèves de les lire à leur tour (une phrase par élève).
- III. Il fait fermer les livres et propose une amorce de dialogue; les élèves réinventent le reste du dialogue ou de la phrase.

* (Pour une présentation orale des exercices avant la lecture, voir le Guide du professeur.)

1									
Monsieur				Ce	n'		pas		
Madame		Roche	?			est		moi	
Mademoiselle				C'					
2									
	Marie			Non	ce	n'		pas	Marie
C'est	Sophie		?						Sophie
	Françoise			Oui	c'		est		Françoise
	Marco								Marco
3									
	M. Roche			Non		ne		pas	M. Roche
Vous êtes	M ^{me} Roche		?		je		suis		M ^{me} Roche
	M ^{lle} Roche			Oui					M ^{lle} Roche
	fatigué								fatigué
4									
	voiture			Non		n'		pas	confortable
Votre		est	?		elle		est		rapide
	manteau			Oui		il			confortable
5									
	Philippe			Bonjour	Monsieur				
Voilà	Françoise			Entrez	Madame				
	Sophie			Asseyez-vous	Mademoiselle				
6									
	déjeune			Je			vous		
Il	rentre			Il	avec		vous		n'est-ce pas ?
	déjeunez			Vous			nous		
	rentrez						moi		

Image 4. Gaston Mauger et Maurice Bruézière (1971). *Le Français Et La Vie*. Paris : Hachette. p.16

Les flèches au-dessus des cases du tableau montrent l'intonation de la phrase. L'importance n'est donc pas seulement accordée aux éléments segmentaux, comme le montre la présentation de l'alphabet phonétique international en début d'ouvrage, mais également aux éléments suprasegmentaux, comme l'intonation, puisque ces éléments font également l'objet d'une présentation en début d'ouvrage dans la partie *Les sons et la phrase* (1971 : 7).

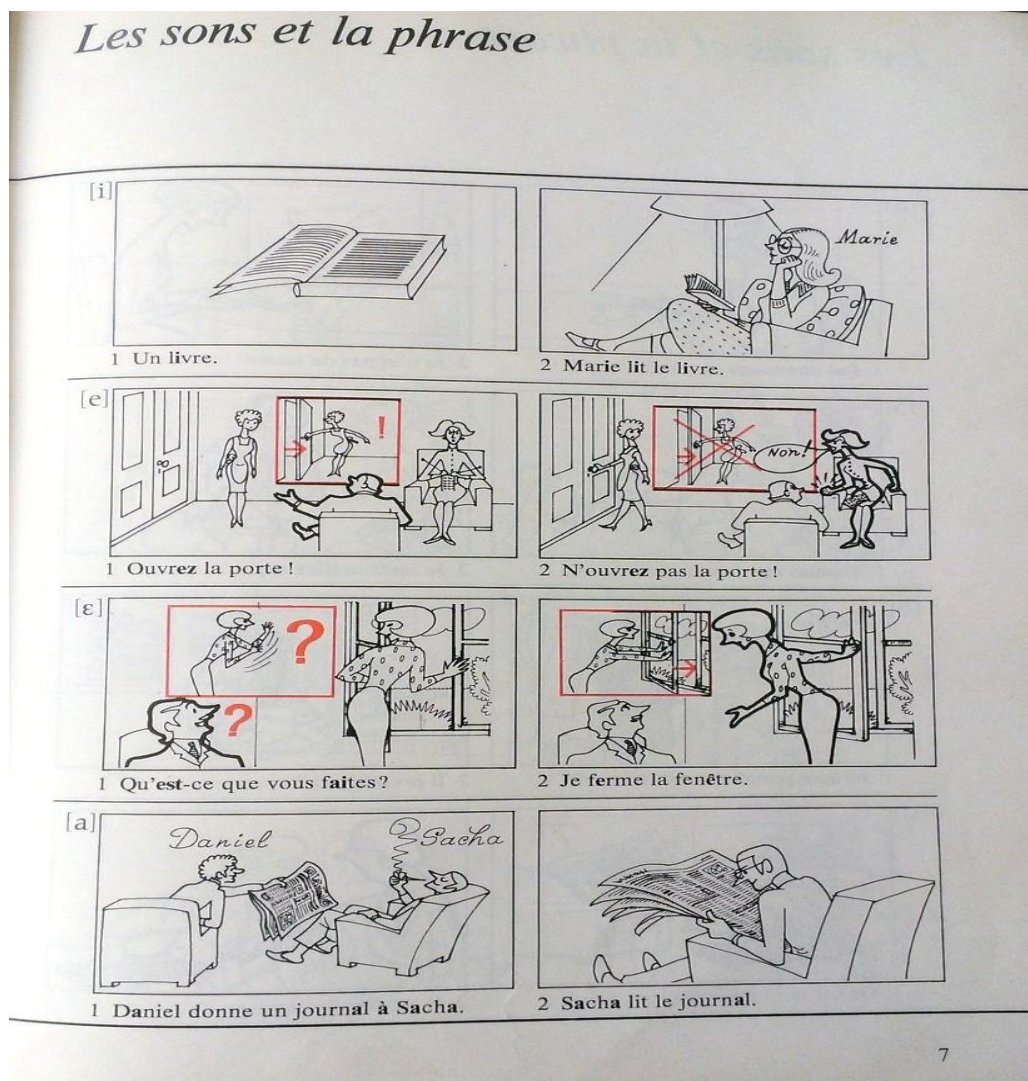


Image 5. Gaston Mauger et Maurice Bruezière (1971). *Le Français Et La Vie*. Paris : Hachette. p. 7

De plus, un fait très important a été pris en compte en prononciation grâce au béhaviorisme partant du fait que la langue maternelle se prononce de manière automatique et les gestes articulatoires se produisent inconsciemment. La notion d'habitudes et celle d'automatismes prennent tout leur sens en prononciation.

Ainsi, la méthode audio-orale, inspirée du behaviorisme, met en avant la constitution d'habitudes par la répétition et par l'exercice structural qui « a pour but de faire acquérir la maîtrise d'une structure linguistique par la manipulation systématique de cette structure dans une série de phrases construites sur un modèle unique ou « pattern » posé au début de l'exercice. Cette manipulation consiste à substituer ou à transformer un certain nombre d'éléments de la phrase de départ et résulte de la réponse de l'enseigné à un stimulus de l'enseignant. » (Galisson et Coste : 1976 : 519).

La notion d'habitude est donc cruciale en prononciation et ce n'est que par l'entraînement que l'on peut l'acquérir. En effet, il se peut qu'un apprenant maîtrise une structure rythmique après l'avoir apprise au cours mais qu'il perde cette maîtrise la semaine suivante s'il ne s'entraîne pas. Le manque de pratique nuit ainsi évidemment à la performance. L'objectif de cette notion d'habitudes n'est donc pas seulement de produire mais de s'habituer à produire.

La méthode audio-orale, combinée à la notion d'habitudes inspirée du behaviorisme, aboutit à ceci : l'entraînement, comme l'explique Bertrand Lauret (2007 : 97) doit porter sur la perception auditive et la répétition pour développer les capacités de l'apprenant avant de chercher à les transférer dans des énoncés à visée communicative. Ainsi, c'est à cette époque que naît le laboratoire de langues dans lequel des documents audio sont conçus pour faire écouter et faire produire aux apprenants les sons entendus. Ceux-ci peuvent s'enregistrer et s'écouter. Les difficultés introduites sont explicites et progressives de manière à viser la réussite de l'apprenant.

Par ailleurs, cette même notion d'habitudes a donné naissance à un phénomène lié au transfert de ces habitudes. Sandrine Wachs (2011 : 187) explique ce fait par ces mots : « dans la mesure où on arrive à reconnaître la langue maternelle de celui qui parle une langue étrangère (grâce à son « accent étranger »), c'est qu'il y a eu un transfert d'habitudes de la langue maternelle vers la langue étrangère... » Ce principe constitue la base de l'analyse contrastive définie par Bertrand Lauret (2007 : 99). L'analyse contrastive distingue les « éléments similaires » entre les deux langues (plus faciles à acquérir) et les « éléments différents » (qui risquent de poser problème). Les critiques adressées à l'analyse contrastive reposent sur son caractère de prédictibilité des difficultés. Si certains éléments sont similaires

et d'autres différents entre les deux langues, il serait possible de prédire telles difficultés pour tel apprenant qui apprend telle langue, ce qui n'est pas si simple en réalité. Néanmoins, les chercheurs du domaine, comme Bertrand Lauret ou Mario Tomé, sont d'accord sur un fait : ce transfert qualifié de « négatif », appelé aussi communément « interférence », est réel en acquisition de la prononciation d'une langue étrangère.

Enfin, pour conclure, la méthode audio-orale a permis de renforcer l'importance de la langue parlée dans l'apprentissage d'une langue étrangère, en favorisant un aspect mécaniste et répétitif mais très positif pour la prononciation.

2.2.4. La Méthode Structuro-Globale Audio-Visuelle

La méthode structure-globale-audio-visuelle, en abrégé SGAV, voit ses débuts dans les années 50 en France. Son objectif est d'apprendre à parler et à communiquer dans des situations de la vie quotidienne. Le deuxième apport fondamental dans l'enseignement/apprentissage de la prononciation d'une langue étrangère est issu de cette époque. En effet, cette méthode s'inspire des développements de la phonétique expérimentale (Troubetzkoy, cercle de Prague) et de la linguistique structurale (Saussure) (Wachs, 2011 : 188) : on commence à y enseigner la prononciation telle qu'on enseigne la discipline phonétique, en considérant que l'apprentissage ne se fait pas seulement par l'écoute mais par un vrai travail sur les sons et les phonèmes qui sont décrits et comparés. Cette description et comparaison est aussi rendue possible grâce à l'établissement de l'Alphabet Phonétique International dont il sera question dans le chapitre suivant. L'usage de la transcription en alphabet phonétique est encouragé à cette époque pour entraîner l'apprenant à utiliser les sons qu'il a appris à reconnaître et à produire. Comme on peut l'observer dans l'un des manuels de l'époque *La France en direct* de Janine et Guy Capelle, l'alphabet phonétique n'est plus présenté en début d'ouvrage mais est directement intégré dans les phrases accompagnant les dialogues et reprise dans la partie « prononciation » de chaque leçon. Il est intéressant de noter que cette partie « prononciation » intègre non seulement l'articulation des sons mais aussi le rythme, l'intonation montante ou descendante et l'accentuation (1979 : 2-4).

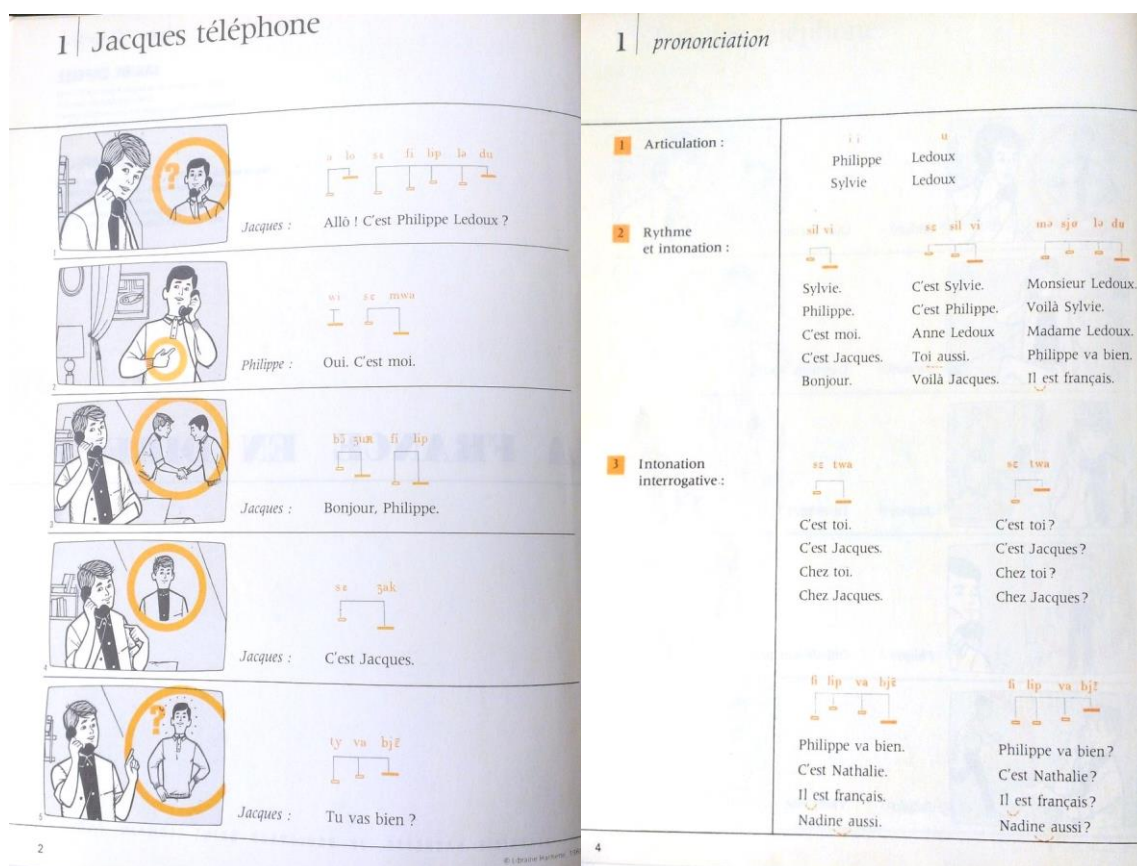


Image 6. Guy Capelle et Jeanne Capelle (1969). La France En Direct. Paris : Hachette. pp. 2 et 4

L'enseignement de la prononciation se base ainsi sur les mêmes principes que ceux de l'enseignement de la phonétique. L'apprenant ne peut apprendre par simple imitation. Il doit apprendre à distinguer les sons étrangers des sons de sa propre langue, mais aussi les sons de la nouvelle langue entre eux. Cet apprentissage est possible par un entraînement auditif et articulatoire rigoureux soigné grâce à l'application stricte des méthodes phonétiques. Ainsi la phonétique expérimentale et la phonologie, nées avec la linguistique structurale, ont permis de décrire de manière rigoureuse, précise et organisée en système le niveau segmental de la matière sonore des langues.

Daniel Jones (cité par Bertrand Lauret : 2007 : 90), fondateur et ancien directeur du Département de Phonétique de University College à Londres précise que :

« Le processus d'apprentissage de la prononciation d'une langue étrangère demande une analyse phonétique, qui à son tour, forme les bases d'un entraînement phonétique... L'entraînement phonétique est la méthode destinée à amener l'élève à réaliser les actions nécessaires à la parole ; cela inclut :

- *Un entraînement auditif (par de fréquentes dictées de mots-sans sens (logatomes) construits avec des sons de la langue étrangère) ;*
- *Des exercices des organes de la parole ;*
- *D'apprendre à utiliser les sons appropriés dans des mots et des phrases données ;*
- *D'apprendre à produire des séquences de sons avec un rythme, une accentuation et une intonation correctes ».*

D'autre part, d'après David Abercrombie (cité par Bertrand Lauret 2007 : 95), phonéticien de l'Université d'Edimbourg :

« L'usage des symboles phonétiques est une part importante de la technique du phonéticien, mais il est tout à fait possible d'enseigner la prononciation sans les utiliser. Il est aussi possible et malheureusement fort courant d'utiliser les symboles phonétiques sans parvenir à enseigner la prononciation ».

En outre, la linguistique structurale inspirant la méthode SGAV a fondé ses analyses sur la substitution et l'opposition des paires minimales. Une paire minimale est une paire de mots ou de sons qui s'opposent et sont ainsi distingués dans la langue par une seule différence phonétique. Par exemple : le bain / le banc est une paire minimale, car il n'y a que la dernière voyelle phonétique qui diffère, [ɛ̃] et [ã]. Ces deux voyelles phonétiques ont donc en français des valeurs oppositives fonctionnelles, et on les appelle des phonèmes. Le concept des paires minimales sera également traité dans le chapitre suivant.

Les paires minimales constituent un exercice idéal pour construire un entraînement auditif. A l'écoute de la paire, l'enseignant demande à l'apprenant si les mots/sons entendus sont identiques ou différents. Pour cela, les mots/sons de la paire doivent être prononcés sur la même intonation afin que la différence ne porte que sur l'opposition travaillée. Les types d'exercices faisant appel aux paires minimales sont de deux sortes : les exercices de discrimination (à l'écoute de la paire, dire si les mots/sons sont identiques ou différents) et les exercices d'identification (à l'écoute de la paire, identifier le mot/son portant le son travaillé).

L'entraînement à la discrimination est un exercice essentiel. Il est important et doit se faire de manière régulière pour toutes les paires posant problème, car une opposition ne peut être produite de manière consciente que si elle est d'abord perçue. C'est pourquoi, elles sont présentées de manière explicite dans la partie prononciation par le symbole suivant par exemple : o ►◀ õ (Capelle et Capelle : 1969 : 28) Toutefois, les rapports entre la perception d'une opposition et sa production sont complexes. Comme nous l'explique Bertrand Lauret (2007 : 106),

« ce n'est pas parce qu'on entend une différence qu'on est capable de la reproduire, mais il est rare de produire consciemment une opposition que l'on n'entend pas. »

Finalement, la méthode SGAV, en s'intéressant ainsi à l'apprentissage de la prononciation, a engendré l'élaboration du système verbo-tonal qui permet d'expliquer le concept de surdité phonologique des apprenants aux nouveaux sons en utilisant la notion de crible phonologique de Troubetzkoy, expliquée ci-dessous. Le système verbo-tonal considère ainsi la perception comme élément essentiel et est une grande source de motivation, car elle intègre la prononciation dans l'acquisition globale de la langue par le moyen de situations communicatives. De plus, la correction phonétique est intégrée dans l'étude globale de la langue car elle se fait à partir de la faute d'étudiant et se fait ainsi en classe. On tient ainsi davantage compte des problèmes spécifiques au niveau de la prononciation des apprenants. Par exemple, un apprenant qui prononce le son [u] au lieu du son [y] n'aura pas bien perçu le caractère clair de cette voyelle en comparaison avec le son [u]. Ainsi, l'enseignant, en s'aidant du tableau de la classification des phonèmes selon leur timbre, doit comparer le son erroné avec celui qui était visé, trouver dans ce tableau la caractéristique distinctive de ce son pour enfin procéder à la correction. (Université de Toulouse –

http://marnesia.free.fr/docs/Conscience%20phonologique/m%E9thode_verbo_tonale_correction_phonetique.pdf)

Pour conclure, la méthode structuro-globale-audio-visuelle donne la priorité à la langue parlée en utilisant une méthode révolutionnaire pour l'époque : l'écoute et la vision d'une situation de communication avec les lieux et des circonstances du dialogue et les participants à la conversation, ce que l'on appelle dans cette méthode « les dialogues film s ». Même si ces dialogues manquent de naturel, on trouve dans cette méthode un intérêt grandissant pour toutes les ressources communicatives : gestes, mimiques, attitudes, intonations et rythme.

2.2.5. L'approche Communicative

L'approche communicative en didactique des langues, qui voit ses débuts vers la fin des années 70, commence à s'intéresser aux besoins langagiers des apprenants : la didactique des langues se rapproche de la vie réelle et de ses

exigences en s'éloignant de plus en plus des modèles artificiels véhiculés par les méthodes précédentes.

Le principal objectif de l'enseignement de la langue suivant cette approche est la communication. En d'autres termes, l'usage de la langue comme outil de communication est central. Le but de l'enseignement est d'atteindre un niveau seuil de production à visée communicative. C'est pourquoi le rôle de la prononciation est minimisé, car il suffit seulement que les problèmes de prononciation n'entravent pas la capacité à communiquer. On accorde également peu d'importance à la prononciation et on empêche ainsi un développement optimal des possibilités phonétiques car les promoteurs de cette approche n'ont pas vraiment discuté de son rôle ni développé de stratégies pour enseigner la prononciation de manière communicative.

Cependant, après avoir établi qu'une prononciation intelligible est une composante nécessaire de la communication orale, l'approche communicative commence à s'intéresser à l'enseignement de la prononciation des phonèmes (niveau segmental), mais accorde toujours peu de place à l'enseignement des aspects suprasegmentaux de la prononciation, pourtant indispensable lorsqu'on veut parler une langue comme il faut. Comme Bertrand Lauret le fait remarquer (2007 : 36), « si quelques activités suprasegmentales sont proposées, la place accordée à la prononciation est mineure, et les exercices utilisent largement les procédures classiques de l'entraînement segmental... » Ainsi, les manuels conçus selon l'approche communicative n'offrent aucun renseignement ou exercice précis en ce qui concerne l'enseignement/apprentissage de la prononciation de façon communicative. Par exemple, dans la leçon 5 du manuel *Le Taxi ! 1* (Capelle et Menand, 2003: 21) par exemple, la partie « prononcez » se compose de deux exercices. Le premier demandant aux apprenants d'écouter et de dire s'ils entendent un singulier ou un pluriel et le second leur demandant de transformer les phrases au pluriel et de dire ce qui change phonétiquement dans les phrases. Tout ceci pour bien montrer que la différence entre pluriel et singulier est cruciale dans la communication.



FAÇONS DE DIRE

- ▶ **Nommer des objets**
 - Qu'est-ce que c'est ?
 - C'est une photo.
 - Ce sont des photos.
- ▶ **Montrer et situer des objets**
 - Qu'est-ce qu'il y a sur la table ?
 - Il y a une bouteille sur la table. Il y a une assiette à côté de la bouteille.
 - Les livres sont sur l'étagère.

3 Questions.

Complétez avec *un, une, des, le, la, l', les*.

- 1 - Qu'est-ce qu'il y a contre ... mur ?
- Il y a ... chapeau. C'est ... chapeau de Martine.
- 2 - Qu'est-ce qu'il y a sur ... étagère ?
- Ce sont ... livres. Ce sont ... livres de Pierre.
- 3 - Qu'est-ce qu'il y a sur ... fauteuil ?
- ... chat. C'est ... chat de Michel.
- 4 - Qu'est-ce que c'est ? ... photos ?
- Non, ce sont ... affiches.
- 5 - Qu'est-ce qu'il y a dans ... pièce ?
- Il y a ... assiette, ... chaises, ... téléphone de Marie.

Entraînez-vous

2 Qu'est-ce que c'est ?

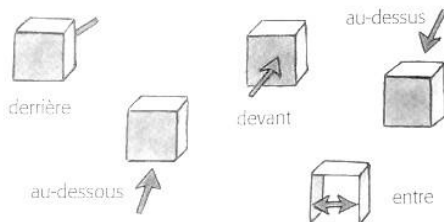
1 À l'aide du dessin ci-dessus, trouvez l'objet.

Répondez avec *un, une, des*.

▶ *Exemple : C'est sous la table, sur la chaise à gauche.*
→ *C'est un téléphone.*

- a C'est à gauche de la fenêtre, au-dessus des fleurs. Ce sont...
- b C'est contre le mur, sur les étagères. Ce sont...
- c C'est sous la table, à droite. C'est...
- d C'est entre le fauteuil et la chaise, sous l'affiche. C'est...

2 Continuez le jeu avec votre voisin(e).



Communiquez

4 Au restaurant. 🗣️

Écoutez et dites où sont les personnes dans le restaurant.

5 À vous !

Dessinez une pièce avec des meubles et des objets. Décrivez la pièce à votre voisin(e). Il/Elle dessine la pièce. Puis, comparez les deux dessins.

Prononcez

6 Singulier ou pluriel ?

1 Écoutez et dites si vous entendez un singulier ou un pluriel. 👂

2 Transformez les phrases au pluriel.

Qu'est-ce qui change dans la prononciation ?

Qu'est-ce qui indique le pluriel ?

- a Il y a une affiche au-dessus du fauteuil.
- b Le fauteuil est contre le mur.
- c Le livre est sur l'étagère.
- d La photo est sur le mur.

Image 7. Guy Capelle et Robert Menand (2003). *Le Taxi 1 !*. Paris : Hachette. p. 21

Même si à cette époque, on fait aussi le lien entre perception et production, c'est-à-dire que si l'apprenant n'arrive pas à reproduire certains sons, c'est parce qu'il

ne les entend pas, l'écoute active d'un point de vue phonétique est peu pratiquée. De ce fait, l'écoute des supports de l'unité dans les manuels se fait généralement dans une perspective d'accès au sens, et rarement pour inciter à observer et discuter des caractéristiques phonétiques de ce qui est dit. Or, il semblerait que si l'on incite les apprenants à décrire, même en langue maternelle, ce qu'ils ont entendu et à partager leurs impressions sur la forme phonétique de la nouvelle langue, cela faciliterait leur appropriation phonétique.

Pour conclure, toutes les méthodes précédant l'approche communicative, à part la méthode traditionnelle dont l'objectif général était l'accès à la littérature, avaient pour objectif général d'apprendre à parler. L'approche communicative, quant à elle, vise à apprendre à communiquer. Son but n'est pas que de savoir comprendre et produire une phrase correcte et de connaître une langue pure et homogène, mais de savoir utiliser toutes ces phrases dans des unités de communication et selon diverses situations de communication ainsi que de comprendre et utiliser différentes variétés de langue. C'est la raison pour laquelle elle n'apporte pas d'innovations en matière de prononciation.

L'analyse de l'enseignement/apprentissage de la prononciation à travers les diverses méthodes d'enseignement nous montre que son développement est très lent. A côté des disciplines comme la grammaire ou le lexique, sa place reste très discrète, puisque la prononciation n'est pas un aspect de la langue contenant des savoirs à transmettre à un apprenant mais plutôt un domaine qui doit inciter l'apprenant à une démarche motivée d'écoute et d'entraînement, orientée vers un objectif explicite. Le rôle de l'enseignant est de réfléchir avant tout à la manière de faire naître et d'entretenir l'intérêt des apprenants pour le rythme et les sons de la langue étrangère.

2.3. Le Cadre Européen Commun De Référence et la Prononciation

Le *Cadre européen commun de référence* (2000) est un outil de base commun pour l'élaboration de programmes de langues vivantes en Europe. Il a été conçu pour « surmonter les difficultés de communication rencontrées par les professionnels des langues vivantes et qui proviennent de la différence entre les systèmes éducatifs » (2000 : 9). Il décrit en outre ce que les apprenants d'une langue étrangère doivent apprendre afin de l'utiliser dans le but de communiquer

dans des situations réelles ; il énumère également les connaissances et les habiletés que les apprenants doivent acquérir afin d'avoir un comportement langagier efficace.

Enfin, le *Cadre* a également été conçu dans le but d'aider les partenaires, c'est-à-dire enseignants de langues étrangères et concepteurs de programmes et d'examens, à décrire des niveaux de compétence exigés par les normes, les tests et les examens afin de faciliter la comparaison entre les différents systèmes de qualifications. Ce faisant, il améliore la transparence des cours, des programmes et des qualifications et favorise ainsi la coopération internationale dans le domaine des langues vivantes. Basée sur l'approche communicative et l'approche actionnelle pour lesquelles la prononciation n'est pas un élément essentiel de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère pourvu qu'elle soit tangible et qu'elle n'entrave pas la communication, le *Cadre* néglige également son importance et ne lui donne pas la place qu'elle mérite alors que nous avons démontré, avec des exemples, toute son importance pour la communication dans les pages précédentes.

En ce qui concerne la phonétique et la phonologie, le *Cadre* décrit la maîtrise d'un nouveau système phonologique en les six niveaux suivants :

- *A1* : « la prononciation d'un répertoire très limité d'expressions et de mots mémorisés est compréhensible avec quelque effort pour un locuteur natif habitué aux locuteurs du groupe linguistique de l'apprenant /utilisateur. »
- *A2* : « La prononciation est en général suffisamment claire pour être comprise malgré un net accent étranger mais l'interlocuteur devra parfois faire répéter. »
- *B1* : « La prononciation est clairement intelligible même si un accent étranger est quelquefois perceptible et si des erreurs de prononciation proviennent occasionnellement. »
- *B2* : « A acquis une prononciation et une intonation claires et naturelles. »
- *C1* : « Peut varier l'intonation et placer l'accent phrastique correctement afin d'exprimer de fines nuances de sens. »
- *C2* : « Comme C1 » (2001 : 92)

La définition de ces niveaux de maîtrise montre à nouveau que, tout comme les autres domaines de la langue, l'apprentissage du système phonologique d'une langue est envisagé dans le *Cadre* comme un continuum partant d'une prononciation difficile à réaliser jusqu'à l'expression de fines nuances de sens par la prononciation.

Cependant, il semblerait que ce ne soit pas le cas en pratique. En effet, la maîtrise de la prononciation dans l'apprentissage d'une langue étrangère n'est le plus souvent pas un processus linéaire. Elle est fortement marquée par une étape d'entrée dans la langue étrangère et ensuite par une acceptation ou un refus de l'apprenant de pratiquer de nouvelles habitudes de parole. Cette étape d'entrée est particulièrement importante en début d'apprentissage, étant donné que la prononciation conformément au français standard d'un répertoire très limité de mots ou d'expressions mémorisés paraît possible jusqu'à un certain degré, grâce à la mémorisation et la répétition. Toutefois, cette performance de mémorisation et de répétition peut être grandement réduite, par la suite, par l'exposition à l'orthographe, le manque de pratique, etc.

Quoi qu'il en soit, le *Cadre* fixe, en ce qui concerne cette discipline, les compétences suivantes : l'aptitude et la compétence phonétiques.

2.3.1. L'Aptitude Phonétique

L'aptitude phonétique entre dans la lignée du « savoir-apprendre », c'est-à-dire la capacité à observer de nouvelles expériences, à y participer et à intégrer les nouvelles connaissances. Ce « savoir-apprendre » intègre également la prise de conscience de la langue et de la communication, l'aptitude à l'écoute, et les aptitudes heuristiques.

Les aptitudes phonétiques décrites dans le *Cadre* (2000 : 85-86) sont les suivantes :

- *« la capacité d'apprendre à distinguer et à produire des sons inconnus et des schémas prosodiques,*
- *la capacité de produire et enchaîner des séquences de sons inconnus,*
- *la capacité, comme auditeur, de retrouver dans la chaîne parlée la structure significative des éléments phonologiques (c'est-à-dire de la diviser en éléments distincts et significatifs),*
- *la compréhension et la maîtrise du processus de réception et de production des sons applicables à tout nouvel apprentissage d'une langue. »*

2.3.2. La Compétence Phonologique

La compétence phonologique, avec la compétence lexicale, grammaticale et sémantique, fait partie des quatre compétences qui constituent la compétence linguistique. Celle-ci faisant elle-même partie de la compétence communicative langagière.

Ainsi qu'il en est question dans le Cadre (2000 : 91, 92), elle suppose une connaissance de la perception et de la production et une aptitude à percevoir et à produire:

- « les unités sonores de la langue (phonèmes) et leur réalisation dans des contextes particuliers (allophones),
- les traits phonétiques qui distinguent les phonèmes (traits distinctifs tels que, par exemple sonorité, nasalité, occlusion, labialité),
- la composition phonétique des mots (structure syllabique, séquence des phonèmes, accentuation des mots, tons, assimilation, allongements),
- la prosodie ou phonétique de la phrase (accentuation et rythme de la phrase, intonation, réduction phonétique, réduction vocalique, assimilation, élision). »

Alors que la plupart des concepts de cette citation seront expliqués en détail dans les pages suivantes, d'autres, étant trop techniques pour définir l'objet de la prononciation, feront l'objet d'une simple explication ci-dessous, à savoir :

- allophones : ce sont des formes phonétiquement différentes qui ont la même graphie (opposé à homophones). Par exemple : poster (n.m.) [pɔstɛR] et poster (v.tr.) [pɔste] (*Le Petit Robert*)
- allongement : il s'agit d'une voyelle qui est prononcée avec une durée supérieure à ce qu'elle est dans d'autres contextes. Par exemple : émeute [emø:t], longue [lɔ̃:g] (*Banque de dépannage linguistique*)
- réduction phonétique et vocalique : il s'agit d'un phonème qui ne se réalise pas de la même façon lorsqu'il est accentué ou pas. Par exemple : le phonème [ə] (schwa) peut ne pas être prononcé dans des syllabes non accentuées. (*Banque de dépannage linguistique*)
- élision : c'est l'effacement d'un élément vocalique final devant un élément vocalique initial. Par exemple : *le art devient l'art. (*Le Petit Robert*)

2.4. Quelques Concepts de la Prononciation en Langue Etrangère

2.4.1. L'Âge Critique

Le concept d' « âge critique » ou également appelé « période critique », en anglais Critical Period Hypothesis (CPH), est l'un des concepts qui a été développé pour justifier la performance en prononciation d'une nouvelle langue. Il s'agit d'une

période au-delà de laquelle il ne serait plus possible d'acquérir une prononciation identique aux locuteurs natifs. Cet argument est soutenu par le « syndrome de Joseph Conrad » selon lequel les adolescents ne peuvent rarement ou jamais parvenir à une prononciation à l'égal des natifs (Lauret, 2007 : 26).

Ce concept justifierait ainsi que les enfants n'éprouveraient pas de difficultés et ainsi acquerraient plus facilement un nouveau système phonologique mais que chez les adolescents et les adultes, la différence phonétique fait peur et est ressentie comme un risque de fragilisation de la personnalité. Ces adultes peuvent se sentir ridicules à articuler des sons auxquels ils ne sont pas habitués. Il est donc primordial de « comprendre que l'adoption d'une nouvelle musique et de nouveaux sons ne représente aucun risque identitaire et que savoir être différent est au contraire un jeu, un plaisir et un enrichissement ». (Lauret, 2007 : 21)

Les arguments en faveur d'un tel concept sont les suivants:

- *« la latéralisation de la fonction du cortex apparaît autour de l'adolescence. Cette latéralisation empêcherait les tentatives de maîtrise des sons étrangers ;*
- *il semblerait que les adultes traitent les sons « linguistiquement », c'est-à-dire par rapport à leur langue maternelle alors que les enfants traitent le signal « auditivement » ;*
- *les enfants ont un égo en construction, ce qui explique leur facilité à adopter d'autres prononciations, alors que chez l'adolescent ou l'adulte, leur conscience de soi les rend moins « souples » ou moins « perméables », créant ainsi un regard critique porté sur la langue qu'ils apprennent » (Lauret, 2007 : 26-31).*

Pour conclure, peu de chercheurs contestent le fait que les apprenants précoces « tendent à atteindre un niveau de compétence supérieur à celui d'apprenants dont l'exposition commence plus tard » (Singleton, 2003). Toutefois, cette hypothèse de la période critique néglige différents paramètres quant à l'acquisition d'une nouvelle langue et s'attire ainsi de nombreuses critiques. Ces paramètres sont par exemple, l'exposition à la langue étrangère, les attentes linguistiques, la perméabilité de l'égo, l'attitude envers la nouvelle langue et le type de motivation. En effet, il est vrai, comme le dit Bertrand Lauret (2007 : 27), que « les facteurs biologiques imposent des limitations tout comme les facteurs psychologiques et socioculturels, mais aucune de ces variations prise isolément n'impose une limite supérieure absolue pour l'acquisition de la prononciation d'une langue étrangère ». Il est donc possible pour un adolescent ou un adulte d'obtenir une bonne

prononciation dans une nouvelle langue si son intérêt lui est présenté dès le début de son apprentissage.

2.4.2. La Surdité Phonologique

Le concept de « surdité phonologique », ou également appelé « crible phonologique », développé par N. S. Troubetzkoy (1986) dans ses *Principes de Phonologie* est le deuxième concept développé pour justifier la performance en prononciation d'une nouvelle langue. Il ne s'agit évidemment pas d'une surdité auditive comme l'explique Bertrand Lauret (2007 : 30), mais bien d'une habitude de traitement du signal de parole. D'après ce concept, s'il est difficile de comprendre et de maîtriser la prononciation d'une langue étrangère, c'est parce que nous sommes rendus « sourds » aux autres langues par notre langue maternelle. Celle-ci fa onnerait de manière inévitable notre perception et notre production, les deux composantes de la prononciation. La définition apportée par Troubetzkoy lui-même à son concept est la suivante :

*« Le système phonologique d'une langue est semblable à un crible à travers lequel passe tout ce qui est dit. Seules restent dans le crible les marques phoniques pertinentes pour individualiser les phonèmes. Tout le reste tombe dans un autre crible où restent les marques phoniques ayant une valeur d'appel ; plus bas se trouve encore un crible où sont triés les traits phoniques caractérisant l'expression du sujet parlant. Chaque homme s'habitue dès l'enfance à analyser ainsi ce qui est dit et cette analyse se fait d'une façon tout à fait automatique et inconsciente. Mais en outre le système de cribles, qui rend cette analyse possible, est construit différemment dans chaque langue. L'homme s'approprie le système de sa langue maternelle. Mais s'il entend parler une autre langue, il emploie involontairement pour l'analyse de ce qu'il entend le "crible phonologique" de sa langue maternelle qui lui est familier. Et comme ce crible ne convient pas pour la langue étrangère entendue, il se produit de nombreuses erreurs et incompréhensions. Les sons de la langue étrangère reçoivent une interprétation phonologiquement inexacte, puisqu'on les fait passer par le "crible phonologique" de sa propre langue. »
(1986 : 54)*

Cette notion trouve son origine dans les travaux et le constat fait par Polivanov (1969 : 111-114) selon lequel : « Les phonèmes et les autres représentations phonologiques élémentaires de notre langue maternelle (...) se trouvent si étroitement liés avec notre activité perceptive que même en percevant des mots (ou phrases) d'une langue avec un autre système phonologique tout diff rent, nous sommes enclins à décomposer ces mots en des représentations phonologiques propres à notre langue maternelle. En entendant un mot inconnu étranger, nous tâchons d'y retrouver un complexe de nos représentations phonologiques, de le décomposer en des phonèmes propres à notre langue maternelle, et même en conformité de nos lois de groupements des phonèmes. »

Autrement dit, nous discriminons les sons des langues parlées autour de nous en interaction avec notre langue maternelle.

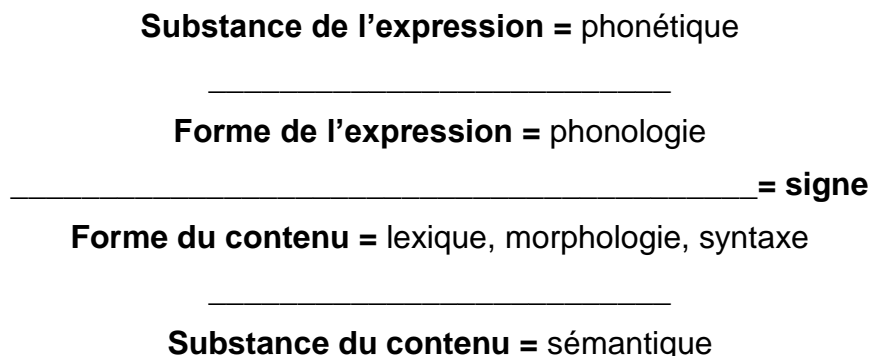
Pour conclure sur cette notion, précisons que l'apprenant aura tendance à entendre ce qu'il veut et ce qu'il peut entendre. Il ferait passer les sons d'une langue qu'il ne connaît pas par le filtre fonctionnel de sa langue maternelle.

3. PHONETIQUE ET PHONOLOGIE

3.1. Définition et Distinction

La phonétique et la phonologie sont deux branches de la linguistique qui ont pour objet d'étude la face sonore de la langue. Au début du siècle, Ferdinand de Saussure définissait le signe linguistique et lui attribuait une face signifiée, qui, d'après Nikolaj Sergejevitch Troubetzkoy (1939 : 3), « consiste en règles qui découpent le monde des significations en fragments qu'elles ordonnent », et une face signifiante, qui, toujours d'après le même auteur (1939 : 3), « ne peut consister qu'en des règles d'après lesquelles est ordonnée la face phonique de l'acte de parole ». À partir de là, nous pouvons conclure que la face signifiante du signe se rapporte à la face sonore du langage et qu'elle est l'objet de ces deux branches de la linguistique.

Ces deux branches de la linguistique ont également fait l'objet d'une classification de la part du linguiste Louis Hjelmslev. Celui-ci, en approfondissant la distinction de Saussure du signe linguistique en *signifiant* et *signifié*, divise le signe linguistique en *expression* et en *contenu*. Chacune de ces deux divisions subit à son tour une division en *substance* et en *forme*. Tout ceci nous donne la formule suivante de Hjelmslev qui permet de situer la phonétique et la phonologie, ainsi que les autres branches de la linguistique par rapport au signe (Kiran et Kiran 2001 : 143) :



Le partage des tâches de la phonétique et de la phonologie n'a cessé d'évoluer depuis plus d'un siècle. Toutefois, cette distinction ne peut pas être considérée comme acquise. En effet, Troubetzkoy (1939 : 6) nous explique « qu'il y a des savants qui n'admettent même pas l'opposition entre parole et langue [et qu'] il est tout naturel que des savants niant l'opposition entre parole et langue ne reconnaissent pas non plus la distinction entre phonétique et phonologie ». Le lien que tisse Troubetzkoy entre langue / parole et phonétique / phonologie trouve son origine chez Saussure (1916). Celui-ci caractérisait en effet la langue comme un système dont les éléments se définissent grâce aux rapports qu'ils ont entre eux et insistait sur l'étude du système linguistique abstrait, qui est la langue ou le système, et sa réalisation concrète phonétique, qui est la parole ou substance.

Ainsi, Nikolaj Sergejevitch Troubetzkoy et Roman Jakobson, représentants du Cercle linguistique de Prague (Prazsky linguistický krouzek), fondé en 1926, s'inspirant de la distinction entre langue et parole, conseillaient de séparer clairement l'étude des sons, objets de la phonétique, de l'étude du système, objet de la phonologie. Cette distinction a été dans l'intérêt des deux branches puisqu'elle a eu un retentissement favorable à leur développement.

La phonétique est l'étude scientifique des sons du langage dans leur émission, leur réception et leurs caractères physiques. Autrement dit, la phonétique, discipline pratique, matérielle et empirique, est l'étude des sons produits par la parole. Sa tâche est de faire l'inventaire et de décrire le nombre des sons produits par l'ensemble des langues du monde. Gilles Siouffi et Dan van Raemdonck (2009 : 38), dans leurs 100 fiches pour comprendre la linguistique expliquent les problèmes que rencontre cette discipline. Le premier problème est celui de définir des unités séparées qu'on pourrait appeler sons. Le deuxième problème est que « deux locuteurs ne prononcent jamais véritablement le même son de la même façon » (Siouffi et Van Raemdonck, 2009 : 38). La phonétique classe donc dans un premier temps les sons selon leur point d'articulation, c'est-à-dire essentiellement « le point de rapprochement ou de contact entre la partie mobile (langue ou lèvres) et la partie fixe (lèvre supérieure, dents ou palais) de l'appareil phonateur au cours de l'émission sonore » (Munot et Nève, 2002 : 99). Par exemple, elle dira que le son [t] est apico-dental car la pointe de la langue s'appuie contre les dents supérieures, que le son [f] est labiodental car la lèvre

inférieure s'appuie contre les incisives supérieures. Ensuite, elle classe les sons selon leur mode d'articulation, c'est-à-dire selon le degré d'ouverture des organes. Par exemple, elle dira que le son [t] est occlusif car le passage de l'air à partir de la glotte est obstrué complètement, que le son [f] est une fricatif car le passage de l'air à partir de la glotte est obstrué partiellement.

Une fois tous les sons répertoriés et classés, la phonétique peut s'intéresser à leur façon de se combiner, en analysant par exemple, l'importance de la distinction entre voyelle et consonne dans la construction d'une syllabe. Elle peut également s'intéresser à la manière dont les réalisations de sons évoluent dans l'histoire car comme le rappelle Ferdinand de Saussure (1969 : 56), « la phonétique a désigné et doit continuer à désigner l'étude des évolutions des sons (...) [C']est une science historique ; elle analyse des événements, des transformations et se meut dans le temps ».

D'autre part, dans le domaine de la phonétique, on distingue plusieurs approches (Riegel, Pellat et Rioul, 2011 : 73) :

- *La phonétique articulatoire : étude de l'appareil vocal humain lors de la production des sons. Il s'agit de la branche la plus ancienne de la phonétique, comme le rappelle Jacqueline Vaissière (2006 : 45) ;*
- *La phonétique acoustique : analyse physique des sons ;*
- *La phonétique perceptive ou auditive : étude des réactions de l'oreille humaine aux stimuli acoustiques ;*
- *La phonétique fonctionnelle ou phonologie : étude des sons du point de vue de leur fonction distinctive dans le système de la langue.*

La phonétique est donc une discipline pratique : elle ne décrit que la manière dont les sons sont produits. Quant à la manière dont une langue peut organiser ces sons en système, elle est étudiée par la phonologie.

La phonologie, également appelée phonétique fonctionnelle, est une discipline plus théorique et plus récente. Elle a pour tâche de décrire la place des formes acoustiques dans le système des langues. Elle trouve son origine dans les recherches menées à Prague et en Russie dans les années 30. Émile Benveniste (1966 : 42) nous apprend qu'en Russie, Baudoin de Courtenay et son disciple Kruszewski, s'inspirant des idées saussuriennes, ont proposé de distinguer la fonction linguistique du phonème et sa réalisation articulatoire. L'auteur explique que « cet enseignement rejoignait en somme, sur une plus petite échelle, la distinction saussurienne entre langue et parole, et assignait au phonème une

valeur différentielle ». Ainsi, cette distinction du phonème est le premier germe de ce qui s'est développé en une discipline nouvelle, la phonologie, qui est la théorie des fonctions distinctives des phonèmes.

Cette distinction entre la fonction linguistique du phonème et sa réalisation articulatoire rejoint la distinction que l'on fait entre son et phonème et qui se trouve au cœur de la distinction qui réside entre phonétique et phonologie. En effet, le concept sur lequel travaille la phonétique est le son. Le phonéticien s'intéresse donc à la manière dont les locuteurs produisent des sons. Alors que le concept sur lequel travaille la phonologie est le phonème. Le phonologue s'intéresse à la manière dont chaque langue sélectionne un certain nombre de sons pour en créer des phonèmes qui vont être pertinents dans son système.

La phonologie traite donc d'unités dites non-significatives, c'est-à-dire sans rapport direct avec le sens, et appelées phonèmes. Sa tâche est de dégager des lois d'organisation des phonèmes dans chaque langue. C'est pourquoi, les particularités phonétiques de telle ou telle langue ne l'intéressent pas. La seule chose qui l'intéresse, c'est « la manière dont les phonèmes sélectionnés par une langue donnée s'organisent dans le système que forme cette langue et sont susceptibles de se combiner ensuite dans la réalisation d'un énoncé » (Siouffi et Van Raemdonck, 2009 : 40).

La tâche de la phonologie est également de décrire les phonèmes d'une langue, non pas de manière phonétique, mais en les opposant les uns aux autres, c'est-à-dire en les constituant en système. Et comme chacune des unités d'un système se définit par l'ensemble des relations qu'elle soutient avec les autres unités et par les oppositions qu'elle réalise, le système phonologique peut alors être défini « par l'ensemble des oppositions jouant un rôle effectivement distinctif. Et chaque phonème est alors défini par la somme de ses traits pertinents, c'est-à-dire des caractéristiques permettant de le différencier des autres phonèmes » (Riegel, Pellat et Rioul, 2011 : 85). Pour illustrer ce qui vient d'être dit, on peut citer les mots *bon* [bõ], *ton* [tõ], *son* [sõ]. Lorsque les phonèmes [b], [t] et [s] se remplacent, ils forment de nouvelles unités lexicales. Une fois que chaque phonème est défini par ses traits distinctifs, il peut être classé phonologiquement. Ainsi, tous les phonèmes qui ont un même point d'articulation constituent un ordre. Par exemple, les sons [t], [d] et [n] constituent l'ordre des *apico-dentaux*. Et, tous les phonèmes

qui ont un même mode d'articulation constituent une série. Par exemple, les sons [f], [s] et [ʃ] constituent la série des *fricatives sourdes*.

De plus, contrairement à la phonétique qui peut être diachronique et synchronique -en effet, la phonétique peut étudier les phonèmes dans le temps et voir que certains phonèmes tendent à disparaître, comme le « a » postérieur par exemple- la phonologie ne fait partie que de la linguistique synchronique car elle étudie les phonèmes dans un état de langue précis. Ainsi, elle étudie la langue dans ce qui fait son système actuel, dans « ce qui la fait fonctionner à n'importe quel moment donné de son histoire comme système » (Siouffi et Van Raemdonck, 2009 : 40). Saussure (1969 : 56) nous rappelle également le caractère synchronique de la phonologie en précisant que « la phonologie est en dehors du temps, puisque le mécanisme de l'articulation reste toujours semblable à lui-même ». Dans ce contexte par exemple, la phonologie étudiera les différentes réalisations ou variantes du phonème [R] dans un temps donné : celui-ci peut être fricatif uvulaire voisé, comme le R guttural, roulé uvulaire voisé, comme le R grasseyé, roulé alvéolaire voisé, comme le R roulé... mais elle ne s'intéressera pas à l'évolution de ce phonème dans le temps.

De plus, selon Jakobson (cité par Siouffi et Van Raemdonck, 2009 : 41), « toute l'analyse phonologique peut se faire au moyen d'oppositions binaires, autrement dit, chaque phonème s'oppose soit à un autre, soit à son absence ». Ces oppositions binaires ou également appelées oppositions fonctionnelles sont dégagées par la procédure des paires minimales. Ce sujet sera traité dans les pages suivantes.

Pour conclure sur la distinction entre la phonétique et la phonologie, résumons en disant que la phonétique a pour tâche de répondre à la question de savoir comment on prononce tel ou tel son. Pour cela, elle doit « indiquer avec précision quel est le son de ce qui a été dit et comment, c'est-à-dire par quel travail de l'appareil phonatoire cet effet acoustique est atteint » (Troubetzkoy, 1939 : 11). Quant à la phonologie, elle doit rechercher « quelles différences phoniques sont liées à des différences de signification, comment les éléments de différenciation se comportent entre eux et selon quelles règles ils peuvent se combiner les uns avec les autres pour former des mots ou des phrases » (Troubetzkoy, 1939 : 12). Pour le phonéticien, les particularités acoustiques et articulatoires des sons du

langage sont très importantes, car c'est grâce à elles qu'il peut définir la prononciation d'un son. Pour le phonologue, la plupart de ces particularités sont au second plan, car elles ne fonctionnent pas comme marques distinctives des mots.

3.2. Unités de la Langue

Dans les pages qui suivent, il sera question de définir certains concepts de phonétique / phonologie, tel que les phonèmes, les graphèmes et l'Alphabet Phonétique International.

3.2.1. Phonème

Le concept de phonème est un concept relativement récent. Tel que nous l'avons constaté plus haut, il permet de distinguer la phonétique et la phonologie. Alors que la phonétique étudie les sons d'une langue, la phonologie étudie la fonction de ces sons dans le système de cette langue et a appelé ces unités des phonèmes. Le son est un fait physique objectif, il peut se définir par un certain nombre de qualités acoustiques. Le phonème, quant à lui, est une représentation abstraite, il peut se définir par sa fonction dans le système de la langue.

Le phonème est utilisé dans la phonologie structurale. Pour rappel, cette discipline trouve son origine dans les travaux de Ferdinand de Saussure et du Cercle de Prague (Siouffi et Van Raemdonck, 2009 : 120). Pour Saussure (cité par Siouffi et Van Raemdonck, 2009 : 120), « ce qui importe vraiment dans le mot, ce n'est pas le son lui-même, mais les différences phoniques qui permettent de distinguer ce mot de tous les autres, car ce sont elles qui portent la signification ».

Les phonèmes sont principalement les voyelles et les consonnes et leur nombre dépend des langues. La majorité des langues possède entre 25 et 33 phonèmes. Jacqueline Vaissière (2006 : 9) nous apprend qu'aux deux extrêmes, il y a le pirahã (langue d'Amazonie) qui ne possède que 10 phonèmes et le !Xu (en Afrique du Sud) qui en possède plus de 100. Le turc, quant à lui, compte 42 phonèmes pour 29 lettres alphabétiques (Ergenç 2002 : 85-86). Le français possède entre 27 et 36 phonèmes selon les régions et les générations. Les consonnes du français ne varient pas. Ce qui varie, ce sont les voyelles. Par exemple, les Français au nord de la Loire prononcent différemment « tache » et « tâche » car ils possèdent deux phonèmes de type /a/, l'antérieur et le postérieur.

Le français méridional et celui de Belgique francophone font la distinction entre /ɛ/ et /œ/ dans des mots comme « brun » et « brin ». La Normandie considère les mots comme « Baule » [bol] et « bol » [bol], « fée » [fe] et « fait » [fe] comme homophones tandis qu'en Belgique et en Lorraine du Sud, l'opposition de longueur permet de distinguer entre « mots » [mɔ] et « maux » [mo] (Vaissière, 2006 : 9).

Ces variations peuvent s'expliquer de deux manières. Premièrement, elles sont dues à des caractéristiques anatomiques individuelles et caractérisent un locuteur en indiquant son âge, son sexe, son état physiologique et émotionnel. Deuxièmement, elles sont dues au contexte phonétique qui entoure le phonème et qui influence les mouvements de la langue et des lèvres, du voile du palais par lesquels le phonème est réalisé (Vaissière, 2006 : 11).

Par ailleurs, Saussure nous rappelle également le caractère limité des phonèmes en soulignant que « chaque langue, en effet, opère sur un nombre déterminé de phonèmes bien différenciés » (1969 : 58). C'est grâce à la combinaison de phonèmes que l'on peut créer des mots. Par exemple, les diverses combinaisons des trois phonèmes /p/, /t/ et /a/ forment au moins cinq mots en français (pas, ta, patte, tape, apte). De même, la même suite de phonèmes /sã/ peut donner plusieurs mots (sang, sans, sent, cent, s'en) (Vaissière, 2006 : 8).

Les phonèmes, ou unités phonologiques, sont donc les « unités minimales distinctes sur le plan sonore » (Riegel, Pellat et Rioul, 2011 : 75). Le phonème se définit aussi comme « la plus petite unité fonctionnelle d'un système phonologique » (Vaissière, 2006 : 47). Ils n'ont pas de valeur absolue, ils ont une valeur relative, ou oppositive, ou distinctive car ils acquièrent leur valeur en s'opposant les uns aux autres (Léon, 2011 : 51). Ainsi, tous les phonèmes s'opposent les uns aux autres et forment un système qui est, d'après Monique et Pierre Léon (2011 : 51), « nécessaire à la communication linguistique ». Cette opposition, et également la substitution, fondements de la linguistique structurale, est mise en évidence dans les paires minimales, qui, selon les fondateurs de la phonologie Troubetzkoy et Jakobson, organisent les phonèmes d'une langue (Siouffi et Van Raemdonck, 2009 : 121).

Une paire minimale est un ensemble de deux phonèmes qui partagent les mêmes traits distinctifs sauf un. Autrement dit, ce sont des mots qui « s’opposent et donc qui sont distingués dans la langue, par une seule différence phonétique » (Léon, 2011 : 51). Par exemple, *la main* [lamɛ̃] et *l’amant* [lamã] sont une paire minimale car seuls les phonèmes /ɛ̃/ et /ã/ les distinguent. Les mots *de* et *deux* sont une paire minimale car seule la dernière voyelle phonétique varie : [ə] et [ø]. Cette paire minimale prouve que [ə] et [ø] ont des valeurs oppositives fonctionnelles, autrement dit, ce sont des phonèmes. Les exercices faits à partir des paires minimales sont très utilisés dans l’enseignement d’une langue étrangère. Ils permettent à l’apprenant de se rendre compte de l’importance de bien faire les distinctions phonologiques sous peine de ne pas être compris. Par exemple, des étudiants ne faisant pas la différence entre /p/ et /b/ risquent de confondre « Donne-moi une pierre » et « Donne-moi une bière » qui ne véhiculent bien sûr pas le même message. (Riegel, Pellat et Rioul, 2011 : 75).

Pour terminer, les phonèmes ne s’écrivent pas à proprement parler, ils se transcrivent en respectant des principes de transcription. Par exemple en français, le nombre des lettres de l’alphabet (26) étant plus petit que le nombre des phonèmes (33) à représenter, l’utilisation de signes supplémentaires est inévitable pour bien distinguer tous les phonèmes. Les signes utilisés pour transcrire les phonèmes sont ceux de l’alphabet phonétique international (API) expliqué ci-après.

3.2.2. Graphème

Chaque langue a un code oral ou code phonique, présenté par une réalisation sonore qui met en jeu le sens auditif, et un code écrit ou code graphique, présenté par une réalisation graphique qui met en jeu la perception visuelle (Riegel, Pellat et Rioul, 2011 : 52). Ces deux codes ont chacun leur unité. Alors que la plus petite unité distinctive du code phonique est le phonème, la plus petite unité distinctive du code graphique est le graphème.

Le principe d’un système d’écriture alphabétique, comme l’explique Michel Billières (2005), est « de représenter les unités phonémiques de l’oral par les graphèmes ». Cependant, les conventions grapho-phonologiques des langues à système alphabétique diffèrent d’une langue à l’autre. Par exemple, des langues

comme l'allemand, l'italien ou l'espagnol ont une graphie superficielle, du fait que celle-ci reflète assez fidèlement le système phonologique. Par contre, l'anglais et le français ont des systèmes graphiques « profonds et opaques car ils représentent la langue aux niveaux phonologique, morphologique et syntaxique » (Billières, 2005). Ainsi, le code écrit du français repose sur un niveau de base phonographique qui correspond aux phonèmes et auquel se superposent d'autres niveaux secondaires sémiographiques (Riegel, Pellat et Rioul, 2011 : 117). Ces niveaux sémiographiques sont de deux types : les morphogrammes et les logogrammes. Les premiers sont sur le plan linguistique. Par exemple, dans le mot « petits », les premiers graphèmes sont des phonogrammes alors que les graphèmes (-ts) sont des morphogrammes : la première lettre étant une lettre dérivative et la seconde, la marque du pluriel. Les logogrammes, quant à eux, sont visuels. Ils permettent de distinguer des séries de termes lexicaux ou grammaticaux ou bien des homophones. Prenons l'exemple donné par Riegel, Pellat et Rioul dans lequel un graphème présente les trois niveaux susmentionnés. Le graphème *ain* dans « faim » a une valeur phonogrammique, représentée par le phonème [ɛ̃], une valeur morphogrammique, provenant de sa relation avec ses dérivés (famine, affamé) et une valeur logogrammique, qui le distingue de son homophone « fin » (Riegel, Pellat et Rioul, 2011 : 129).

Ainsi, les phonèmes entretiennent des relations complexes avec les faits graphiques. Dans l'idéal, comme l'affirment Martin Riegel, Jean-Christophe Pellat et René Rioul (2011 : 57), « un seul phonème devrait correspondre à un seul graphème, et inversement », ce qui est le cas de la langue turque. Ce caractère biunivoque entre les phonèmes et les graphèmes du français n'est pas assurée dans trois cas : (Riegel, Pellat et Rioul, 2011 : 57)

- *Le nombre de phonèmes diffère du nombre de lettres :*
 - *Le plus souvent, un graphème complexe, constitué de deux ou trois lettres, correspond à un phonème unique : Dans ce cas, on appelle digramme un groupe de deux lettres : ch [ʃ] ou ph [f] ; et on appelle trigramme un groupe de trois lettres : eau [o]*
 - *Une lettre correspond à deux phonèmes : la lettre x qui se transcrit [ks] dans excuser et [gz] dans examen.*
- *Des ressemblances dans un système correspondent à des différences dans l'autre :*
 - *Un phonème ou un groupe de phonèmes correspond à une ou plusieurs lettres différentes selon les mots : [ã] correspond à an,*

am, en, em, aon, aen dans chant, champ, tente, temple, paon, Caen.

- Une même lettre ou un groupe de lettres peuvent correspondre à différents phonèmes ou séquences de phonèmes : la lettre *s* peut se transcrire [s] comme dans *seuil* ou [z] comme dans *maison*.
- Certaines lettres (« muettes ») ne correspondent à aucun phonème :
 - -p dans *sculpture* [skyltuR]
 - -ct dans *aspect* [aspɛ]
 - -fs dans *œufs* [ø]
 - -nt dans *aiment* [ɛmɑ]

Pour terminer, les graphèmes ont aussi un rôle sémantique puisque leur rôle n'est pas seulement de transcrire les unités orales. Ce rôle sémantique se retrouve dans les graphèmes qui sont des marques grammaticales, comme le –s du pluriel, le –e du féminin, par exemple, des lettres dérivatives, comme le –t de *chant* qui établit un lien avec le verbe *chanter* (Riegel, Pellat et Rioul, 2011 : 118). De plus, les consonnes finales muettes servent également à identifier, par écrit, les mots homophones comme par exemple, *port* et *porc*.

3.2.3. Tableau des Principaux Phonèmes et des Graphèmes du Français

Les principaux phonèmes et les graphèmes du français sont représentés dans nos deux tableaux suivants :

Tableau 1. Les Principaux Phonèmes Du Français

<i>Phonèmes</i>	<i>Graphèmes</i>	<i>Exemples</i>
[a]	a, à	barbe, là
[ɑ]	â	tâche, âme
[e]	é, er, ez, ai, ée, és, ées	école, parler, parlez, chez, métier, fermée,
[ɛ]	è, e+2 consonnes, ê, et, ai, ei, aî, ais	mère, maire, mer, reste, forêt, frais
[ə]	e	je, le, que, fille
[ø]	Eu, eû	deux, jeu, jeûne, yeux
[œ]	Eu, oe, oeu, ue	peur, œil, sœur, cueillir
[o]	O, ô, au, eau	rose, pôle, autour, eau
[ɔ]	o	porte, bloc, mode
[i]	i, î, y	livre, île, styliste
[y]	u, û, eu, eû	mur, mûr, j'ai eu, dû
[u]	Ou, où, oû, aoû	rouge, où, août,
[i]	i+voyelle, ill, y	lieu, lien, famille, pays
[y]	U+voyelle	suis, lui, nuit
[w]	O+voyelle, ou+voyelle	voir, loin, ouest, oui
[ɑ̃]	An, en, am+b/p, em+b/p	maman, champ, emploi, cent
[ɔ̃]	On, om+p/b	non, nom, comparer
[ɛ̃]	In, im+b/p, ein, ain, ien, en	vin, important, frein, rien, européen

[œ]	Un, um	lundi, parfum, un
[f]	F, ph	femme, pharmacie
[k]	Qu, cc/c+a/o/u	qualité, carte
[s]	S, ss, sc, sc/c+e/i/i, ç+a/o/u, t+i+voyelle	sucre, classe, science, célibataire, garçon,
[g]	G+a/o/u	garage, gorge, aigu
[ʒ]	J, g+e/i	joie, gens, girafe

Tableau 2. Les Principaux Graphèmes Du Français

Graphèmes	Phonèmes	Exemples
i, y, î, î	[i]	image, cycle, haïr, dîme
ed, é, è, ai,	[e]	pied, écrire, canoë, gai
è, ai, ais, ê, ei, aî, e (+2C)	[ɛ]	père, paire, mais, fête, peine, naître, renne
a, à, â, em(+m), en(+n)	[a]	chat, à, âge, femme, solennel
u, û, hu, eu	[y]	mur, brûler, cahute, eu
x	[ks] [s] [gz]	taxi, dix, exercice
ch	[ʃ] [k]	chercher, technologie
s	[s] [z]	sa, poison
c	[s] [k]	certes, cadre
eu	[ø] [y]	ceux, eu (p.p. d'avoir)
cc, xc,	[ks]	accès, excès
oi	[wa]	roi
oin	[wɛ]	foin
in, im, ain, aim, ein, ym	[ɛ̃]	matin, imprévu, main, essaim, ceinture, thym
ô, au, eau	[o]	ôter, chaud, oiseau
an, am, en, em, aon,	[ɑ̃]	chanter, champ, enfin, temple, paon
c, cc, ch, ck, cu, qu	[k]	comme, accord, echo, ticket, cueillir, que
c, ç, ls, sc, sth, t, x,	[s]	cela, leçon, fils, science, asthme, diction, soixante

3.3. Alphabet Phonétique International

Ferdinand de Saussure, dans son *Cours de linguistique générale* (1969 : 57) se pose la question de connaître les principes d'une véritable écriture phonologique. Selon lui, cette écriture « doit viser à représenter par un signe chaque élément de la chaîne parlée ». Et c'est précisément l'objectif d'un alphabet phonétique.

Ainsi, pour représenter de manière rationnelle la prononciation d'une langue, des linguistes pédagogues ont conçu, à la fin du 19^e siècle, des alphabets phonétiques. Pour cela, ils ont créé de nouveaux symboles lorsque les lettres de l'alphabet n'étaient pas adéquates. Emile Benveniste (1966 : 24) explique que l'invention d'un tel alphabet qui permet de mettre par écrit tout ce qui est prononcé avec un petit nombre de signes graphiques démontre ainsi « la structure articulée du langage ». En effet, avec un nombre déterminé de phonèmes et grâce à la combinaison de ceux-ci, nous pouvons obtenir tous les sons produits par la langue. L'exemple donné plus haut peut être réitéré ici : avec les trois phonèmes

[p], [t] et [a], nous pouvons former plus de trois mots, à savoir « pas, ta, patte, tape et apte ».

L'alphabet phonétique le plus répandu, dans le monde entier, est l'Alphabet Phonétique International, souvent désignée par son abréviation, A.P.I. Celui-ci a été créé en 1888 et a subi plusieurs révisions au cours du 20^e siècle. Son établissement a, selon Bertrand Lauret (2007 : 89), « largement participé à l'analyse structurale de la matière sonore des langues ». L'objectif de cet alphabet, comme celui de tout alphabet phonétique, est de « classer les sons produits par la parole [et ainsi] de transcrire tous les sons de toutes langues » (Siouffi et Van Raemdonck, 2009 : 38). Cet alphabet sert également à décrire les sons qui ont une valeur de phonèmes et que les linguistes ont jugés pertinents dans le système de la langue.

Le principe d'un tel alphabet est que, comme nous l'expliquent Monique et Pierre Léon (2011 : 10) « à un même signe correspond un seul et même phonème et inversement ». Par exemple, dans les mots *orchestre*, *quai*, et *accusé*, les graphies *ch*, *qu* et *cc* représentent le même phonème qui est symbolisé par [k].

L'API est utilisé entre crochets et est formé par les caractères de l'alphabet romain, à quoi s'adjoint un certain nombre de signes appelés diacritiques qui permettent de préciser les variations de timbres vocaliques et consonantiques. Les signes diacritiques les plus courants concernant le français sont les suivants (Léon, 2004 : 15):

- *Le timbre : le tilde [-] marque la nasalité ;*
- *La durée ou allongement : le signe [:] indique une voyelle longue dans une syllabe accentuée, par exemple [ilo :z] et le signe [.] indique une voyelle longue dans une syllabe demi-accentuée, par exemple [ilno.zpa] ;*
- *L'accentuation : elle est notée par une petite barre oblique, placée avant la syllabe accentuée. » Par exemple, le mot « café » dont l'accentuation tombe sur la syllabe « fé » sera retranscrit [ka'fe] phonétiquement.*

Finalement, l'alphabet phonétique international est composé de 36 phonèmes qui seront définis en détail dans les pages suivantes :

- 11 voyelles orales [i, y, u, e, ø, o, ε, œ, ɔ, a, ɑ] ;
- 4 voyelles nasales [ɔ̃, ɛ̃, œ̃, ɑ̃] ;
- 18 consonnes [p, b, m, t, d, n, f, v, l, R, s, z, ʃ, ʒ, ʝ, k, g, ŋ] ;
- 3 semi-consonnes ou semi-voyelles [ɥ, j, w].

4. PRONONCIATION DU FRANÇAIS

4.1. La Production des Sons

Cette partie sera réservée à la définition et la présentation des éléments majeurs concernant la production et les caractéristiques des phonèmes de la langue française.

4.1.1. Appareil Phonatoire

L'appareil phonatoire est formé par différents organes (appelés organes phonatoires). Les possibilités articulatoires de cet appareil nécessitent la prise en compte et l'utilisation de ces organes ainsi que la réalisation de diverses actions.

La respiration qui est la première de ces actions comprend deux phases : l'inspiration et l'expiration. C'est sur cette dernière que se produit la phonation puisque l'inspiration est toujours brève. Ensuite le courant d'air sort des poumons et passe par la trachée, où se trouve le larynx. À l'intérieur de celui-ci se trouvent les cordes vocales qui vibrent ou pas selon le son qui va être produit.

L'appareil phonatoire comprend aussi certaines cavités qui aident à varier la production des sons en assurant le résonnement des sons. Parmi celles-ci, il y a la bouche et le nez. La bouche ou cavité buccale comprend les lèvres, la langue, composée de l'apex (pointe de la langue) et du dos, les dents, les alvéoles, le palais et la luette. Le palais compte deux grandes parties : le palais dur et immobile et le palais mou, également appelé voile du palais. Le voile du palais est mobile et peut s'abaisser pour que l'air expiré prenne une résonance nasale. La cavité nasale comprend les fosses nasales et le nez.

Lorsque les cordes vocales sont ouvertes, elles ne vibrent pas et nous avons une articulation sourde (par exemple le phonème [s]). Lorsque les cordes vocales se rapprochent et vibrent, nous avons une articulation sonore (par exemple le phonème [z]). Ces vibrations sont ensuite modulées par les positions des différents organes articulatoires tels que la langue, le voile du palais, le palais dur, les fosses nasales, les dents, les lèvres... Le schéma ci-dessous illustre les organes et cavités phonatoires :

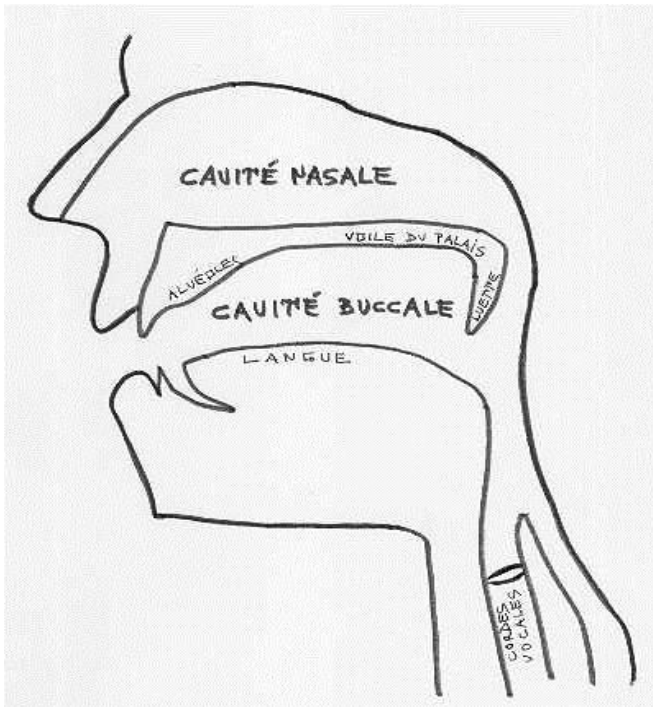


Schéma 1. La Représentation Des Organes Et Cavités Phonatoires (Universidad de León, FLENET: <http://flenet.unileon.es/phon/phoncours.html>)

Dans la production du son, les facteurs qui peuvent entrer en jeu sont donc l'expiration, l'articulation, la vibration du larynx et la résonance nasale (Saussure, 1969 : 68). Dans ce sens, pour identifier un phonème, il faudra déterminer l'acte phonatoire (Saussure, 1969 : 69) qui engendre sa production. Pour déterminer l'acte phonatoire en vue d'identifier une voyelle par exemple, on utilise quatre notions : aperture (ouvert/fermé), antériorité/postériorité, nasalité et labialité (Léon et Léon, 2004 : 19). En revanche pour définir une consonne, nous devons utiliser, outre les traits de nasalité et de labialité, des repères plus définis comme le lieu ou point d'articulation et le mode d'articulation.

4.1.2. Types de Phonèmes

Dans un premier temps, pour identifier les phonèmes et pouvoir les classer, nous devons déterminer le mode d'articulation. On désigne par ce terme, « la manière, la façon selon lequel le courant d'air qui vient des poumons se dirige vers l'extérieur » (Munot et Nève, 2002 : 35). Il existe en effet plusieurs façons (*ibidem*) :

1. « *Expiré ou inspiré. Le courant d'air est utilisé au cours de l'expiration ou de l'« inspiration ». L'immense majorité des sons de toutes les langues sont articulés en expirant. On parle vers le dehors et non vers le dedans.*

2. *Sourd (ou non voisé) ou sonore (ou voisé). Au niveau des cordes vocales, une autre différenciation est possible, suivant que le son est produit à l'aide de vibrations des cordes vocales :*

Le son est alors dit sonore comme b, d, g, v, z, ...

Ou suivant que le son est produit sans participation des cordes vocales – le son est alors dit sourd comme p, t, k, f, s, ...

3. *Oral ou nasal. En arrivant dans le pharynx buccal, l'air peut suivre deux chemins différents :*

Soit le voile du palais, en s'appuyant contre la paroi pharyngale, ferme l'entrée des fosses nasales, et on obtient alors un son de type oral (a, i, p, b, v,)

Soit le voile du palais, en s'abaissant, ouvre le passage des fosses nasales : dans ce cas, l'air s'échappe à la fois par la bouche et par le nez : l'articulation est dite nasale (voyelle nasale s'il y a ouverture buccale : /ã, õ/ ; consonne nasale s'il y a fermeture buccale : /m, n/)

4. *Constrictif (ou fricatif) ou occlusif. Le conduit vocal peut offrir à l'air un passage soit libre (c'est le cas des voyelles pour l'articulation desquelles aucun organe ne fait obstacle au passage de l'air) :*

Soit rétréci (c'est le cas de certaines consonnes, comme /f, v, s, z/ par exemple, pour lesquelles le passage de l'air est rétréci par une constriction du conduit vocal) ;

Soit momentanément fermé complètement (c'est le cas de certaines consonnes comme /p, b, k, g/ par exemple, pour laquelle le passage de l'air est fermé par une occlusion momentanée du conduit vocal).

5. *Labialisé ou non labialisé. Au moment de franchir les lèvres, le son peut encore connaître un autre traitement :*

Suivant que les lèvres se projettent en avant et s'arrondissent : le son est dit labialisé ou arrondi (exemple : /u, y/) ;

Ou suivant que les lèvres restent neutres (exemple : /a/) ou s'étirent (exemple : /i/) : le son est dit alors délabialisé, ou non labialisé, ou non arrondi. » (Munot et Nève, 2002 : 35)

L'immense majorité des sons de toutes les langues étant articulées en expirant, la distinction « inspiré/expiré » est inexistante en français. Celle de « sourd/sonore » et de « constrictif/occlusif » ne concerne que les consonnes alors que celle de « labialisé/non labialisé » ne concerne que les voyelles. Enfin, la distinction « oral/nasal » s'applique quant à elle aux consonnes et aux voyelles.

Dans un deuxième temps, nous devons déterminer le point d'articulation ou également appelé le lieu d'articulation. Il s'agit du « point de rapprochement ou de contact entre la partie mobile (langue ou lèvre inférieure) et la partie fixe (lèvre supérieure, dents ou palais) de l'appareil phonatoire » (Munot et Nève, 2002 : 99).

Pour les voyelles, le point d'articulation détermine leur timbre. Elles changent selon que leur point d'articulation est plus ou moins antérieur ou postérieur, ouvert ou fermé. Lorsque le point d'articulation de la voyelle est vers l'avant, on dit qu'il s'agit d'une voyelle antérieure, comme le [i], lorsqu'il est vers l'arrière du palais, on

dit qu'il s'agit d'une voyelle postérieure comme le [u]. L'aperture de la voyelle est liée au degré plus ou moins écarté de la mâchoire et l'élévation plus ou moins importante de la langue. Lorsque la mâchoire est écartée, comme pour la production du phonème [a], il s'agit d'une voyelle ouverte et inversement, pour le [i] ou [e] par exemple, nous avons une voyelle fermée. (Léon, 1978 : 60)

Monique Léon et Pierre Léon expliquent en détail la catégorisation des voyelles selon leur point d'articulation comme suit (2004 : 21) :

- *Voyelle fermée : passage de l'air étroit [i]*
- *Voyelle ouverte : passage de l'air large [a]*
- *Voyelle antérieure : la langue est avancée [i]*
- *Voyelle postérieure : la langue est reculée [o]*
- *Voyelle orale : l'air expulsé passe par le canal buccal [i] [a]*
- *Voyelle nasale : une partie de l'air expiré passe par les fosses nasales*
- *Voyelle arrondie : les lèvres s'avancent [o]*
- *Voyelle écartée : les lèvres sont légèrement écartées [e]*

Pour les consonnes, le point d'articulation est beaucoup plus précis. On les classe selon les organes qui jouent un rôle dans leur production (Munot et Nève, 2002 : 35) :

- *Bilabiales : [p b] les deux lèvres sont en contact.*
- *Labiodentales : [f v] la lèvre inférieure s'appuie contre les incisives supérieures*
- *Apico-dentales : [t d n] la pointe de la langue s'appuie contre les dents supérieures*
- *Pré-dorso-palatales : [ʃ ʒ] la partie avant du dos de la langue s'appuie contre la partie avant du palais dur. Les lèvres d'avancent.*
- *Dorso-palatales : [k g ŋ]le dos de la langue s'appuie contre le palais dur, lorsqu'elles sont suivies d'une voyelle antérieure.*
- *Dorso-vélaire : [k g]le dos de la langue s'appuie contre le voile du palais lorsqu'elles sont suivies d'une voyelle postérieure.*
- *Palato-vélaire : [ŋ] la partie postérieure du dos de la langue s'appuie contre le voile du palais. Il s'agit là d'un phone emprunté à l'anglais. (Léon, 2011. 66-67)*

4.2. Les Composantes de la Prononciation

Il est capital, lorsqu'il s'agit de prononciation, de prendre en compte tous les éléments qui ont leur part dans cette activité. On y distingue pour cela deux niveaux qui seront explicités en détail dans les pages suivants (Lauret, 2011 : 11) :

- Le niveau segmental: ce niveau traite des segments minimaux de la parole:

- Les voyelles qui sont centres de syllabe
- Les consonnes
- Les semi-consonnes ou semi-voyelles

Ce niveau segmental n'est pas produit « isolément dans l'activité parolière » (Billières, 2005). Il s'insère de manière naturelle lorsque nous parlons dans un cadre extérieur que l'on appelle prosodie et qui correspond au niveau suprasegmental de la prononciation. On entend par ce terme « l'ensemble des faits qui échappent à l'articulation segmentale » (Gadet, 1989 : 69) :

- Le niveau suprasegmental : ce niveau traite de la prosodie, autrement dit, de la mélodie de la langue :

- L'intonation
- L'accentuation
- Le rythme
- La syllabation
- La liaison
- L'assimilation

Nous tenons à rappeler que la maîtrise des traits suprasegmentaux est tout aussi importante que la maîtrise de la production des sons (Lauret, 2011 : 11). De plus, toutes ces composantes sont liées les unes aux autres. Même si certaines erreurs de prononciation, comme nous l'explique Bernard Dufeu (2011), sont situées sur le plan segmental, elles peuvent être corrigées en faisant appel au rythme ou à la mélodie de la langue cible. Autrement dit, les marques prosodiques exercent une certaine influence sur la qualité des unités segmentales. Les aspects prosodiques de la langue doivent donc faire l'objet d'une attention particulière. Premièrement, ils peuvent exprimer la participation personnelle du locuteur au message. Deuxièmement, ils peuvent exprimer le type de relation que le locuteur entretient avec son interlocuteur et son attitude général face à ce message. Troisièmement, les aspects prosodiques servent à exprimer l'importance que le locuteur accorde à son message et ses intentions de communication. Et finalement, ils peuvent constituer le contexte affectif de la rencontre entre locuteur et interlocuteur et

l'atmosphère dans laquelle l'échange verbal se situe. En bref, toutes ces marques constituent une « infrastructure sonore qui reflète la relation entre les locuteurs » (Dufeu, 2011).

4.3. Le Niveau Segmental de la Prononciation

Dans les pages suivantes, nous nous attarderons sur les caractéristiques des différents sons du français tout en distinguant les voyelles, les consonnes et les semi-voyelles (ou semi-consonnes).

4.3.1. Les Voyelles

D'un point de vue articulatoire, les voyelles sont des sons produits par la vibration des cordes vocales. Elles sont claires et nettes. Elles doivent être produites avec une même tension musculaire tout au long de leur émission. Elles ont une articulation dite libre, car le passage entre le résonateur d'avant à celui de l'arrière est toujours important. Autrement dit, aucun organe ne fait obstacle au passage de l'air venant de la glotte lors de la production des voyelles.

Les caractéristiques des voyelles françaises sont (Coutil, 2009) :

- *la tension articulatoire : une voyelle est dite « tendue » lorsque son articulation nécessite une tension particulière des muscles phonateurs ;*
- *l'antériorité du point d'articulation : la plupart des voyelles sont articulées avec la masse de la langue en avant et ;*
- *la labialisation : les lèvres jouent un rôle actif dans l'articulation des voyelles.*

Le système vocalique du français compte 12 voyelles orales ([a] [ɑ] [e] [ɛ] [ə] [i] [œ] [ø] [o] [ɔ] [u] [y]) et 4 voyelles nasales ([ã] [ɛ̃] [œ̃] [õ]). Certaines sources, comme Bertrand Lauret, ne citent quant à elles que 10 voyelles orales et 3 voyelles nasales. Cette diminution du nombre de voyelles provient du fait que certaines distinctions ne se font plus pour la plupart des locuteurs français. En effet, une grande majorité des Français ne distingue plus le mot « patte » avec un « a » antérieur du mot « pâte » avec un « a » postérieur. De même, pour les mots « brun » et « brin » avec respectivement les voyelles « œ̃ » et « ɛ̃ », la distinction ne se fait plus. Toutefois, ces deux phonèmes se retrouvent dans les dictionnaires et les transcriptions traditionnelles de français standard (Lauret, 2007 : 64). C'est pourquoi, nous avons choisi de les reprendre ici et de continuer à faire la distinction.

Chacune de ces voyelles se définit par (Riegel, Pellat et Rioul, 2011 : 79) :

- son degré d'aperture (ouverte ou fermée) ;
- son lieu d'articulation (antérieure ou postérieure) ;
- l'adjonction ou non d'une résonance labiale, c'est-à-dire produite par l'allongement de la cavité formée par les lèvres (voyelle arrondie ou écartée) ;
- l'adjonction ou non d'une résonance nasale (voyelle nasale ou orale).

Tableau 3. Les Voyelles du Français

VOYELLES	Antérieures				Postérieures			
	Écartées		Arrondies		Écartées		Arrondies	
	Orale	Nasale	Orale	Nasale	Orale	Nasale	Orale	nasale
Fermées	i		y				u	
Mi-fermées	e		ø				o	õ
Mi-ouvertes	ɛ	ẽ	œ	œ̃			ɔ	
Ouvertes	a				ɑ	ã		

Par exemple, pour définir la voyelle [i], nous dirons qu'elle est antérieure, écartée, orale et fermée. De même, si nous devons définir la voyelle [õ], nous dirions qu'elle est postérieure, arrondie, nasale et mi-fermée.

Les voyelles [y], [ø] et [œ] présentent deux caractéristiques rarement réunies, à savoir antérieure et arrondie. Cette combinaison en fait une des originalités du français et est « une source de difficultés pour les étrangers qui ne la possèdent pas dans leur langue » (Riegel, Pellat et Rioul, 2011 : 80). Une autre série de voyelles qui pourrait poser problème pour les étrangers est la série des voyelles nasales. Cette série se caractérise « physiologiquement par l'abaissement du voile du palais » (idem). De plus, elles ont deux composantes : elles ressemblent d'un point de vue articulatoire aux voyelles [ɛ], [œ], [ɔ] et [a] et elles ont une résonance nasale identique pour toutes, qui est dû au fait que l'air passe par les fosses nasales.

Une autre manière plus commune et plus aisée de décrire les voyelles du français est de les situer, comme nous l'explique Bertrand Lauret (2007 : 63), les unes par rapport aux autres sur deux axes articulatoires :

- l'axe vertical représente l'ouverture (on dit aussi l'aperture) de la bouche, les plus fermées en haut, les plus ouvertes en bas)
- l'axe horizontal représente l'antériorité à gauche (les voyelles produites en avant de la bouche) et la postériorité à droite (les voyelles produites en arrière)

Nous obtenons ainsi le trapèze vocalique ci-dessous qui représente l'état des voyelles dans la cavité buccale sur un profil ayant la face à gauche (Lauret, 2007 : 70) :

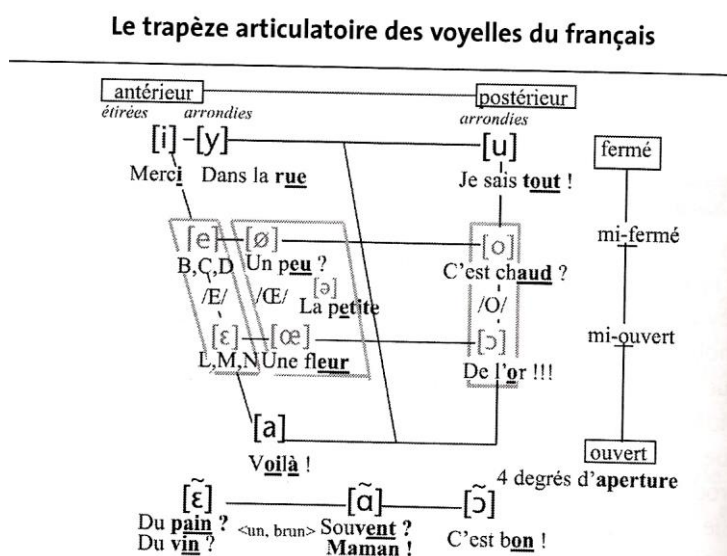


Schéma 2. Le Trapèze Vocalique Du Français (Lauret, 2007 : 64)

Ce schéma nous montre également que les voyelles du français standard sont plutôt homogènes. En effet, comme le souligne Bertrand Lauret (2007 : 63), les voyelles ont un timbre unique stable, elles génèrent une articulation tendue, présentent une même intensité (il n'y a ni de voyelles fortes ni de voyelles faibles) et font preuve d'une relative stabilité suivant les positions dans le groupe rythmique. De plus, comme expliqué ci-dessus, deux séries de voyelles caractérisent le français aux oreilles des étrangers : il s'agit de la série des voyelles antérieures et arrondies et celle des voyelles nasales.

En ce qui concerne la prononciation des voyelles, certaines consonnes et certaines positions dans le mot ou la phrase font que les voyelles sont allongées (Léon et Léon, 2004 : 34). Les consonnes [R], [z], [v], [ʒ] ainsi que le groupe [vR] en finale accentuée, allongent la voyelle qui les précède. Ainsi, les voyelles de mots comme *mare*, *visé*, *vive*, *bouge*, *lèvre* sont prononcées plus longuement que les voyelles des mots comme *mat*, *ville*, *vite*, *boude*, *lèpre*. En outre, en syllabe accentuée fermée, les voyelles postérieures [ɑ] et [o] ainsi que les voyelles nasales sont allongées lorsqu'elles sont suivies d'une consonne prononcée : c'est par exemple, le cas dans les mots comme *pâte*, *faute*, *pince*, *tombe*, *pente*...

4.3.2. Les Consonnes

Les consonnes sont des sons produits par l'air qui rencontre un obstacle total ou partiel dans la bouche lors de leur production. Elles n'ont pas de durée, elles sont précises et parfaitement prononcées sans relâchement de la tension articulaire. De plus, elles sont prononcées de manière identique, peu importe leur place dans le mot. Les consonnes peuvent ou non s'accompagner de « vibrations glottales » (Munot et Nève, 2002 : 101).

Chaque consonne peut se définir par (Riegel, Pellat et Rioul, 2011 : 81) :

- son mode d'articulation qui peut être « occlusif (fermeture totale du conduit vocal suivi d'une ouverture/explosion), fricatif (fermeture partielle du conduit, bruit de frottement) et nasal (Lauret, 2011 : 71) ;
- son lieu d'articulation qui concerne « la position dans la bouche » (Lauret, 2011 : 71)
- la présence ou l'absence de vibrations des cordes vocales : on parlera de consonnes sourdes ou non-voisées et consonnes sonores ou voisées
- l'adjonction ou non de résonance des cavités nasale [m], [n] ou labiale [ʃ], [ʒ].

Le système consonantique du français compte 18 consonnes : 16 consonnes présentées dans le tableau suivant et 2 consonnes qui n'entrent dans aucune catégorie, à savoir les consonnes [l] et [R] :

Tableau 4 : Les Consonnes du Français

CONSONNES	Bilabiale	Labio-dentale	Apico-dentale	Pré-dorso-alvéolaire	Pré-dorso-palatale	Dorso-palatale	Palato-vélaire
Occlusive sourde	p		t				k
Occlusive sonore	b		d				g
Nasale	m		n			ɲ	ŋ
Fricative sourde		f		s	ʃ		
Fricative sonore		v		z	ʒ		

Par exemple, pour définir la consonne [t], nous dirons que c'est une occlusive, sourde, apico-dentale. De même, la consonne [ʒ] se définira avec les caractéristiques suivantes : fricative, sonore, prédorso-palatale.

En ce qui concerne la prononciation des consonnes, leur production est expliquée de manière articulaire :

- Les consonnes bilabiales [p], [b] et [m] sont caractérisées dans un premier temps par l'accolement des deux lèvres. Ensuite, lorsque la pression s'est accumulée derrière les lèvres, celles-ci s'écartent brusquement.
- Les consonnes labiodentales [f] et [v] sont caractérisées par le rapprochement incomplet de la lèvre inférieure vers les dents supérieures, ce qui produit un bruit de souffle.
- Les consonnes apico-dentales [t], [d] et [n], sont produites lorsque la pointe de la langue, d'où le préfixe « apico- », entre en contact avec la zone (appelée alvéolaire) située immédiatement derrière les dents supérieures.
- Les consonnes pré-dorso-alvéolaires [s] et [z] sont produites par le rapprochement de la pointe de la langue et la zone située derrière les dents supérieures. On appelle également ces consonnes des « sifflantes ».
- Les consonnes pré-dorso-palatales [ʃ] et [ʒ] sont articulées légèrement plus en arrière que les consonnes [s] et [z] et sont arrondies. On les appelle également des « chuintantes ».
- La consonne dorso-palatale [ɲ] est caractérisée par sa faible fréquence dans le système. En effet, cette consonne tend de plus en plus à dissocier ses éléments constitutifs. Par exemple, un mot tel que « peigner », qui devrait être prononcé [peɲe] aura tendance à être prononcé [penje].
- Les consonnes palato-vélaires [k], [g] et [ŋ] sont particulièrement sensibles aux voyelles qui les entourent : elles sont vélaires, c'est-à-dire que le dos de la langue vient se coller au voile du palais, lorsqu'elles sont devant les voyelles postérieures, comme dans coup, goût ; elles sont palatales, c'est-à-dire que le dos de la langue vient se coller au palais, lorsqu'elles sont devant les voyelles antérieures, comme dans qui, Guy... La palato-vélaire [ŋ], introduit dans la langue suite aux emprunts à l'anglais des mots se terminant par -ing, se réalise souvent comme [ng] (Riegel, Pellat et Rioul, 2011 : 81-83).

La consonne [l], dite latérale, est produite par le passage de l'air de part et d'autre de la langue dont la pointe se colle à la zone alvéolaire. La consonne [R], dite vibrante, peut être réalisée de manière très différente selon la région. La réalisation la plus fréquente est le battement du voile ou de la luette contre le dos de la langue (Riegel, Pellat et Rioul, 2011 : 84). Bertrand Lauret (2007 : 72) fait également remarquer que cette consonne « apparaît souvent comme typique du français en particulier en raison de sa fréquence et de sa présence dans les groupes consonantiques (avant ou après consonne) ».

4.3.3. Les Semi-voyelles ou Semi-consonnes

Les semi-voyelles ou semi-consonnes sont trois phonèmes qui font penser aux voyelles par leur sonorité et aux consonnes par le faible bruit de friction qui les accompagne. Leur production phonatoire est plus rapide que les voyelles, d'où leur nom de « semi-voyelle », et ne va pas jusqu'à un bruit de constriction, d'où leur nom de « semi-consonne » (Léon et Léon, 2004 : 27).

Le français compte 3 semi-consonnes ou semi-voyelles :

Tableau 5 : Les Semi-consonnes Ou Semi-voyelles Du Français

<i>SEMI-CONSONNES</i>	<i>Dorso-palatale</i>	<i>Dorso-vélaire</i>
glissante	ɥ, j	w

Si nous devons définir ces semi-consonnes d'un point de vue articulatoire, nous dirions qu'elles sont toutes orales puisqu'elles correspondent à des voyelles. En outre, nous pourrions dire que :

- [ɥ] est constrictive, dorso-palatale et non arrondie
- [j] est constrictive, dorso-palatale et arrondie
- [w] est constrictive, dorso-vélaire et arrondie.

Riegel, Pellat et Rioul (2011 : 83) expliquent également que ces semi-consonnes sont bien des consonnes, mais qu'elles correspondent trait pour trait aux trois voyelles les plus fermées [i], [y] et [u]. Toutefois, contrairement aux voyelles, ces semi-voyelles ne peuvent constituer le noyau d'une syllabe. Leur production, cependant, se rapproche davantage de celle des voyelles puisque d'une part, elles sont sonores, comme toutes les voyelles, et que d'autre part, aucun organe ne fait obstacle au passage de l'air venant de la glotte. La fréquence d'emploi de ces semi-consonnes est liée à la vitesse du débit de la parole. Plus la personne parlera vite, plus elle aura tendance à prononcer des semi-consonnes. Par exemple, le mot *siège* peut être prononcé [siɛʒ] ou, si la personne parle très vite, [sjɛʒ].

4.4. Le Niveau Suprasegmental de la Prononciation

Dans la partie suivante, nous présenterons certaines notions appartenant au niveau suprasegmental de la prononciation, telles que l'intonation, l'accentuation, le rythme, etc.

4.4.1. Intonation

L'intonation est la courbe mélodique qui accompagne la réalisation orale d'un énoncé depuis son début jusqu'à sa fin. Il existe différents types d'intonation, mais les plus marquées en français sont celles qui opposent les phrases interrogatives et les phrases assertives, d'autant plus si elles ont la même forme. Par exemple, « tu viens à cette soirée » sera prononcée avec une intonation descendante (↘)

pour une phrase assertive alors que « tu viens à cette soirée ? » sera prononcée avec une intonation montante (↗) pour une phrase interrogative (Siouffi et Van Raemdonck, 2009 : 187). Cette intonation montante et descendante se réalise sous l'action des cordes vocales tendues ou détendues par les muscles glottiques. Les fluctuations que l'intonation impose à la voix, nous explique Fatiha Hacini (2009 : 104), « assurent une harmonie à la parole lui permettant ainsi de s'écouler naturellement sans montée ou descente mélodiques trop brutales ».

L'intonation joue un rôle très important dans la prononciation car elle donne vie et résonance à la langue en traduisant également, de manière sonore la subjectivité des locuteurs. Elle peut même changer le sens et peut transmettre un sous-entendu. En effet, la communication n'est pas réduite à un échange de formules neutralisées pour des raisons didactiques comme c'est le cas dans les manuels. L'intonation, comme l'explique Bernard Dufeu (2011), « exprime le contenu émotionnel du message, sa coloration subjective, ses connotations. Elle permet de ne pas rester à la surface des mots et leur confère leur poids et leur portée (...) ». L'intonation prend ainsi toute son importance dans la transmission du message et peut permettre aux locuteurs de s'exprimer de manière plus précise et avec plus de nuances. Grâce à elle, les locuteurs pourraient pallier certaines de leurs lacunes lexicales. Si un locuteur ne sait pas comment dire « il est désagréable », il peut tenter de dire « il est agréable » sur un ton qui exprime le contraire, donc ironique.

En définissant l'intonation comme la courbe mélodique, on sous-entend donc qu'elle possède une dimension mélodique. En effet, lorsque nous parlons, notre voix monte ou descend. La ligne musicale de notre discours en constitue la mélodie. Cette mélodie peut prendre des formes très variées qui apportent à chaque fois une signification que le sens lexical n'aurait pas pu transmettre tout seul. Toutefois, le nombre de ces significations n'est pas infini de sorte que l'on peut en dégager un système qui est défini par un nombre limité de schémas mélodiques significatifs reconnus par les locuteurs (Léon, 2011 : 85). Autrement dit, « les réalisations linguistiques des actes de parole sont toujours accompagnées de schémas intonatifs spécifiques » (Kaneman-Pougatch, Pedoya-Guimbertière, 2003 : 7).

Pour décrire l'intonation, on distingue généralement quatre niveaux de hauteur (Lauret, 2011 : 50):

- *Le niveau 4 (le plus élevé) est le niveau de la question totale ou de la continuité majeure ;*
- *Le niveau 3 est celui de la continuité mineure ;*
- *Le niveau 2 est celui de la hauteur usuelle de la voix ;*
- *Le niveau 1 (le plus bas) est celui de la finalité ou de l'incise.*

En fait, l'intonation a un double rôle. Tout d'abord, elle a un rôle linguistique qui se définit par son aspect sémantique et syntaxique et un rôle expressif. Son rôle syntaxique se retrouve dans le découpage de l'énoncé. Ainsi, l'intonation pourrait même remplacer une articulation grammaticale comme dans les exemples suivants :

- Vous allez au cinéma, moi aussi = si vous allez au cinéma...
- Il pleut, je reste = il pleut donc....
- Le vent, la pluie, la tempête, rien ne l'arrête = le vent et la pluie et la tempête... (Léon et Léon, 2004 : 87)

Son aspect sémantique se retrouve dans le fait que l'intonation contribue à la signification des énoncés et organise les rapports d'importance entre les différents groupes syntaxiques. Autrement dit, comme l'explique Claude Hagège (1985 : 83) « l'intonation stratifie souvent le discours oral en une structure hiérarchique où le message principal n'est pas prononcé sur le même registre que les incises (...) ». Par exemple :

Ce soir, si vous êtes libre, je vous invite au cinéma.

1 2 3 4

1. Note la plus haute, indique le relief que l'on donne au complément circonstanciel placé en tête
2. Sur un ton plus bas, indique une restriction, un fait considéré comme secondaire
3. La mélodie remonte pour indiquer la continuité
4. La voix descendante indique la finalité (Léon M., 2011 : 87)

Le rôle expressif de l'intonation peut être considéré dans les énoncés suivants (Lauret, 2011 : 49) :

<i>énoncés</i>	<i>Intonation</i>
C'est à lui ?	Question (ton haut)
C'est à lui.	Réponse/finalité (ton bas)
Les gares / sont dessinées.	La syllabe accentuée [gaR] porte la continuation (ton haut)
Les garçons / dessinaient.	La syllabe accentuée [sō] porte la continuation (ton haut)

L'intonation a donc une « fonction complémentaire au « texte » de l'énoncé » (Dufeu, 2011) : elle peut soutenir, nuancer ou même transformer cet énoncé en son contraire. La maîtrise de l'intonation aide à avoir plus de flexibilité et de liberté dans l'expression. Sa place est donc très importante dans la transmission de l'information à l'oral. C'est pourquoi, même si l'intonation déclarative du français est souvent bien perçue et facilement imitée par les oreilles étrangères, il convient de lui accorder une place importante dans l'enseignement du français langue étrangère, et à ce sujet, il importe d'utiliser des énoncés en situation, car c'est par leur biais que l'apprenant sera sensibilisé aux différents schémas intonatifs de la langue et c'est grâce à l'écoute, la répétition et le jeu que cette sensibilisation pourra se faire (Kaneman-Pougatch, Pedoya-Guimbetière, 2003 : 7).

4.4.2. Accentuation

Nous utiliserons ici le terme d'accentuation pour éviter toute confusion avec le terme « accent », qui lui caractérise un parler régional ou étranger. Notons de plus que cette accentuation est marquée par un trait vertical ['] avant la syllabe accentuée.

Dans de nombreuses langues, l'accentuation sert à mettre en valeur une syllabe en la faisant brusquement différer en intensité, en hauteur ou en longueur. La hauteur étant souvent liée aux phénomènes d'intonation et d'intensité ayant souvent tendance à s'affaiblir en fin de groupe, l'accentuation est ainsi mieux définie par un « allongement de la durée accompagné éventuellement d'une plus grande énergie articulatoire » (Riegel, Pellat et Rioul, 2011 : 107). La syllabe accentuée est donc deux à trois fois plus longue que les autres. En français, cet accentuation est toujours et systématiquement réalisée à la fin du mot de sorte qu'elle n'a plus de signification phonologique (Siouffi et Van Raemdonck, 2009 : 187). Autrement dit, le français connaît une accentuation, certes, mais qui a pour caractéristique de ne pas être distinctive. Cette accentuation se fait ainsi

habituellement sur la dernière syllabe de chaque mot, mais, dans la chaîne parlée, cette accentuation de mot se transforme en accentuation de groupe frappant ainsi la dernière syllabe du groupe. Ainsi, l'on peut dire qu'en français, l'accentuation consiste principalement en une prééminence de la dernière syllabe du groupe. Dans les exemples ci-dessous, notons les différences entre accentuation de mot et accentuation de groupe :

- C'est bon. [sɛb'ɔ̃]
- C'est un bon plat. [sɛtœbɔ̃'plɑ]

Ce qui est démontré ici est que lorsque nous parlons, nous réalisons l'accentuation à la fin d'un groupe de mots qui forme une unité de sens. Il s'agit également d'une unité grammaticale appelée « syntagme », comme nous l'expliquent Monique et Pierre Léon (2004 : 31) dans leur exemple : (il est 'bon), (ce jam'bon), ('mais) (vos macaro'nis) (sont imman'geables).

Un mot qui ne fait pas l'objet de l'accentuation de groupe, du fait de sa position, est dit « atone », comme c'est le cas des adjectifs antéposés, par exemple. Il existe cependant également des mots qui ne peuvent en aucun cas être sujets à l'accentuation de groupe. Ces mots sont appelés « clitiques » et sont souvent les déterminants simples, les pronoms clitiques antéposés, les prépositions, les conjonctions et le « ne » de la négation (Riegel, Pellat et Rioul, 2011 : 108).

Par exemple, dans la phrase « je ne les lui donnerai pas » *je*, *ne*, *les* et *lui* sont clitiques, donc l'accentuation se fait sur les deux dernières syllabes de cette phrase, à savoir [re] et [pa].

Pour conclure, en français, il n'y a pas d'accentuation lexicale, c'est-à-dire une accentuation qui varie selon le mot, mais une accentuation de durée qui porte sur la dernière syllabe du groupe rythmique. Cette accentuation de durée, caractérisée par un allongement, est très présente dans les listes, les énumérations, les hésitations, etc. (Lauret, 2007 : 47)

4.4.3. Rythme et Groupe Rythmique

Le rythme d'une langue constitue la base prosodique de celle-ci. C'est sur ce rythme que viennent se greffer la mélodie et les sons. C'est pourquoi il est essentiel de maîtriser les caractéristiques rythmiques d'une langue pour en

acquérir son système prosodique. Le rythme est créé par la succession des syllabes accentuées et non-accentuées. Ce rythme peut être purement musical ou en relation avec les structures syntaxiques (Siouffi et Van Raemdonck, 2009 : 187). Par ailleurs, le groupe rythmique est défini par « un groupe de mots terminé par un accent qui forme un bloc homogène dans la prononciation » (Léon M., 2011 : 31). Cette définition se base sur le principe que l'accentuation, présentée dans les pages précédentes, crée un rythme dans la phrase.

Comme le fait remarquer Bernard Dufeu (2011), l'attention des enseignants a surtout été portée sur la perception et la production des sons de la langue étrangère. Cependant, le rythme et les groupes rythmiques d'une langue constituent la base orale de cette langue et c'est en fonction de ceux-ci que les sons de la langue sont prononcés. Ainsi, si l'on transmet aux apprenants les particularités rythmiques de la langue étrangère, on facilite leur apprentissage des sons de cette langue.

La prononciation doit toujours être envisagée dans le cadre d'un groupe rythmique et non pas à partir d'un mot isolé. C'est pourquoi il est important de toujours présenter et de faire produire aux apprenants de langues étrangères les mots dans un contexte constituant un groupe rythmique (Lauret 2007 : 43). Le repérage des groupes rythmiques est un travail essentiel, vu qu'il permet de structurer la prise de parole et facilite grandement l'intelligibilité. Cette pratique organise également la production en des groupes de sens et met en valeur les structures syntaxiques. Grâce à elle, les mots ne sont plus juxtaposés comme à l'écrit. (Lauret 2007 : 45)

Plusieurs groupes rythmiques, séparés les uns des autres par des procédés de démarcation peuvent se retrouver dans des énoncés longs. Ces procédés de démarcation sont de type syntaxico-prosodique, c'est-à-dire les endroits où peut avoir lieu la démarcation sont donnés théoriquement par la structure syntaxique (Lauret, 2007 : 44). Considérons par exemple :

Jean porte le sac. et J'emporte le sac.

On distingue cette même chaîne segmentale grâce à la place des démarcations :

Jean/porte/le sac. / J'emporte/le sac.

On distingue également le découpage rythmique, lié à la structure syntaxique, et les pauses d'hésitations :

Je pense/que je vais partir.

Je pense que...je vais partir.

Enfin, le français est caractérisé par une relative égalité rythmique (Léon, 2011 : 68) :

- L'accent est peu marqué, surtout qu'il n'a jamais de caractère distinctif ;
- Les syllabes sont de durées presque égales et il y a une certaine stabilité intonative dans le groupe accentuel.

Pour la situation d'apprentissage du français, il faut garder à l'esprit que plus on réalise de démarcations en groupes rythmiques, plus l'interlocuteur a des chances de nous comprendre.

4.4.4. Syllabation

La syllabe est définie comme « unité phonétique fondamentale, groupe de consonnes et/ou de voyelles qui se prononcent d'une seule émission de voix » (*Le Petit Robert* 2009). Le dictionnaire « Le Trésor de la langue française » informatisé nous livre également une définition intéressante de la syllabe. Il s'agit selon lui d'une « unité phonétique fondamentale intermédiaire entre le phonème et le mot ». Ces deux définitions, l'une graphique et l'autre plutôt phonétique, nous montre qu'il faut faire une distinction entre deux sortes de syllabes : la syllabe graphique et la syllabe phonique. *La Banque de dépannage linguistique de l'Office québécois de la langue française* explique clairement cette distinction par les mots suivants : « La première [syllabe phonique] est un enchaînement de sons construits autour d'une voyelle phonétique, alors que la seconde [syllabe graphique] s'appuie sur un découpage de lettres axé sur les voyelles graphiques. Le nombre de syllabes phonétiques ne correspond pas nécessairement au nombre de syllabes graphiques ». Par exemple, le mot « femme » compte une seule syllabe phonique [fam] mais deux syllabes graphiques « fem-me ». (www.oqlf.gouv.qc.ca/ressources/bdl.html).

La syllabe en français est toujours constituée d'une voyelle, centre de la syllabe. Il suffit ainsi d'une seule voyelle pour constituer une syllabe comme c'est le cas pour « eau » [o]. Une/des consonnes placées avant/après viennent s'ajouter ensuite à

cette voyelle. Il existe deux types de syllabes selon qu'elles se terminent par une voyelle ou une consonne. Si la syllabe se termine par une voyelle prononcée, c'est-à-dire comme en témoigne la transcription phonétique, on dit qu'elle est ouverte (*je viens* [ʒəvjɛ̃], *c'est grand* [sɛgRɑ̃]). Lorsque la syllabe se termine par une consonne prononcée, on dit alors qu'elle est fermée (*elle est grande* [ɛlɛgRɑ̃d], *ils partent* [ilpaRt]).

Les caractéristiques de la syllabation en français sont les suivantes, d'après Riegel, Pellat et Rioul (2011 : 99, 100) :

- *La syllabation est relativement indifférente à la séparation des mots, du moins à l'intérieur d'un groupe rythmique ;*
- *Elle privilégie la syllabe ouverte par rapport à la syllabe fermée. On dit que la tendance du français est à une syllabation ouverte ;*
- *La syllabe peut être constituée d'un seul phonème (une seule voyelle) ;*
- *La forme la plus courante de syllabe est composée d'une consonne (C) et d'une voyelle (V). Par exemple, la phrase Tous les invités sont ici sera coupée en syllabes et prononcée [tu-le-zɛ-vi-te-sɔ-ti-si] ;*
- *Le français offre un rythme syllabique très homogène. Les structures syllabiques sont régulières et les frontières entre syllabes très marquées.*

La tendance du français à une syllabation ouverte est confirmée par les travaux de Pierre Delattre et Georges Gougenheim cités par Pierre Léon (2011 : 133) où une liste des différents structures syllabiques les plus fréquentes en français, espagnol, anglais et allemand est dressée :

	<i>français</i>	<i>espagnol</i>	<i>anglais</i>	<i>allemand</i>
CV	59,9%	55,6%	27,6%	28,7%
CVC	17,1%	19,8%	31,8%	38,1%
CCV	14,2%	10,2%	4,0%	3,3%
VC	1,9%	3,1%	11,9%	9,8%

Le français tend ainsi vers une alternance CVCV, avec une structure syllabique CV à presque 60 %. De ce fait, nous pouvons parler d'un « schéma canonique » du français. Plusieurs phénomènes comme nous l'explique François Gadet (1989 : 64-65) renforcent cette tendance :

- *La liaison, qui fait apparaître une consonne entre deux voyelles (les amis [le-za-mi]) et l'élision, qui fait disparaître une voyelle précédent une voyelle (le ami devient l'ami [la-mi])*
- *La forme masculine des déterminants devant un nom féminin commençant par une voyelle est utilisée (mon amie [mɔ̃-am-i])*
- *Une forme spécifique pour certains déterminants et adjectifs existe pour les noms commençant par une voyelle (cet individu [sɛ-tɛ̃-di-vi-dy], nouvel ami [nu-vɛ-la-mi])*
- *La forme de certains préfixes devant des mots commençant par une voyelle (mésaventure [me-za-vã-tuR], désillusion [de-zi-ly-zjɔ̃])*

- La prononciation [ij] de [j] après deux consonnes (crier [krije])
- Le t « euphonique » dans certaines formes verbales (a-t-il, va-t-il)

D'autre part, la division syllabique en français répond à certains principes (Léon et Léon, 2004 : 32) :

- Une consonne isolée entre deux voyelles appartient à la syllabe suivante (opéra [o-pe-ra], inespéré [i-nɛs-pe-re]) ;
- Les consonnes R et L ne se séparent pas de la consonne qui les précède (patrie [pa-tRi], oubli [u-bli] ;
- En dehors de ceux-ci, deux consonnes différentes se séparent (admis [ad-mi], tactique [tak-tik]) ;
- Quand la succession de consonnes est ouvrante, les deux consonnes font partie de la même syllabe (patrie [pa-tRi]) tandis que des consonnes dans une succession fermante appartiennent à deux syllabes différentes (partie [paR-ti]).

Par ailleurs, en français, il existe trois sortes de syllabes comme le précise Callamand (1981 : 2) :

- Les syllabes accentuées (tu pleures [ty-plœR]) ;
- Les syllabes inaccentuées accentuables : celles-ci sont placées à la fin d'un mot et peuvent porter l'accent dans d'autres unités rythmiques (tu pleures pas [ty-plœR-pa]) ;
- Les syllabes inaccentuées inaccentuables : celles-ci ne sont pas en finale de mot et ne peuvent jamais porter l'accent rythmique (faut pas pleurer [fo-pa-plœ-re])

Maintenant, c'est en nous référant à la nature de la syllabe et à la place de la voyelle dans son contexte que nous pourrions déterminer des lois générales de la prononciation de ces voyelles et voir qu'il existe plusieurs contraintes (Callamand, 1981 : 29, 30) :

- La contrainte distributionnelle :
 - La structure de la syllabe (ouverte/fermée)
 - Toujours [o] et [ø] en syllabe ouverte accentuable (beau [bo], ceux [sø])
 - Toujours [ɔ] et [œ] en syllabe fermée accentuable (botte [bɔt], seul [sœl])
 - La qualité de l'entourage phonique
 - [ɔ] dans porte, note, donne en syllabes fermées
 - [o] dans chose, rose en syllabes fermées par [z]
- La contrainte sémantique : celle-ci intervient lorsque la contrainte distributionnelle ne permet pas d'expliquer les divergences de prononciation. La contrainte distributionnelle postule que l'on a toujours [ɔ] en syllabe fermée. Or, les mots saute ([sɔt]) et sotte ([sɔt]) se trouvent dans la même structure syllabique mais admettent des prononciations différentes pour assurer une différenciation sémantique. Tout comme les

mots brun ([bRœ̃]) et brin ([bRĕ̃]) qui admettent une prononciation différente en français standard.

- La contrainte étymologique : celle-ci intervient lorsque les deux précédentes contraintes ne peuvent expliquer certains cas de prononciation : tous les « ô » et les « au » sont prononcés [o] quelle que soit la distribution. . De même, tous les « â » comme dans tâche et pâte, et les mots terminant pas « -as » comme dans glas et las sont prononcés avec la voyelle phonique postérieure [ɑ] en français standard.
- La contrainte morphologique : cette contrainte est signalée par ° et s'explique par une joncture morphologique. Selon la contrainte distributionnelle, [ɔ̃] devient [ɔ] devant une consonne nasale. Ainsi bon ([bɔ̃]) devient bonne ([bɔn]) et non [bɔ̃n]. Or, il existe des mots où cette règle ne peut être appliquée du fait d'une joncture morphologique. Par exemple, on prononce on mange [ɔ̃°mãʒ] et non [ɔmãʒ]. De même, le graphème an prononcé [ã] se prononce [an] (année [ane]) comme le veut la contrainte distributionnelle, mais le mot ennui prononcé [ã°ny] contredit cette contrainte et est alors expliquée par la joncture morphologique qui protège la forme sonore d'origine.
- La contrainte syllabique : cette contrainte est signalée par ≠. Elle s'explique par une joncture syllabique qui surgit dans le fonctionnement des entités I, U et Y dont les réalisations peuvent être vocaliques ou semi-vocaliques, respectivement [j], [w] et [y]. La prononciation avec la voyelle ou la semi-voyelle est déterminée par la réalisation ou non d'une joncture syllabique dont voici des exemples très courants : paye [pɛj] (monosyllabique) / pays [pɛ≠j] (dissyllabique) – abeille [abɛj] (disyllabique) / abbaye [abɛ≠j] (trisyllabique).

4.4.5. Liaison

Au XVIème siècle encore, en français, toutes les consonnes finales étaient prononcées. De nos jours, ces consonnes finales sont pour la plupart muettes dans les mots isolés mais, dans la chaîne parlée, elles sont prononcées lorsque le lien est fort entre un mot terminé par une consonne et le mot qui suit s'il commence par une voyelle. La liaison, en résumé, est une survivance de cette prononciation du XVIème siècle (Léon et Léon, 2004 : 71). On définit ainsi la liaison comme une consonne finale, ordinairement non prononcée, qui se prononce devant une voyelle, à l'intérieur d'un groupe rythmique. Par exemple, le s final de *les* dans « Prends-les » [pRãle] ne se prononce plus, mais il se prononce dans « Prends-en » [pRãzã].

En ce qui concerne son aspect linguistique, la liaison se caractérise par un conditionnement phonologique (a) et un conditionnement syntaxique (b) (Gadet, 1989 : 72) :

- (a) La liaison doit être étudiée dans le cadre de la tendance au schéma syllabique canonique CVCV. Cette tendance entraîne donc un enchaînement des syllabes au-delà du mot.
- (b) La liaison s'effectue dans la mesure où un lien grammatical fort est reconnu entre deux mots. De ce fait, selon la nature et le rôle syntaxique

des mots qui réunissent les conditions pour qu'il y ait liaison, les grammairiens classent les liaisons en obligatoires, facultatives et interdites.

Les liaisons sont obligatoires dans les cas précisé par le tableau ci-dessous (Riegel, Pellat et Rioul, 2011 : 103) :

Cas	Exemples
Entre le déterminant et le mot suivant (adjectif ou nom)	Les <u>h</u> ommes, mon <u>a</u> mitié,
Entre l'adjectif et le nom qui le suit	Petits <u>e</u> nfants, les deux <u>a</u> rbres,
Entre le pronom personnel et le verbe	Elles <u>o</u> nt faim
À l'intérieur des groupes de pronoms clitiques	Il <u>l</u> es <u>e</u> n <u>a</u> empêchés
Entre les verbes <i>avoir</i> ou <i>être</i> et le participe passé des formes verbales composées, ou encore entre être et l'attribut du sujet	Ils <u>o</u> nt <u>a</u> imé, ce cas <u>e</u> st <u>e</u> xempleire
Entre la préposition et le syntagme nominal, entre l'adverbe et l'adjectif sur lequel il porte et plus généralement entre les mots proclitiques et ce qui les suit	Dans <u>u</u> n <u>a</u> n, très <u>a</u> gréable, je <u>l'</u> <u>e</u> n <u>a</u> ime plus <u>e</u> ncore
Dans certains mots composés et certaines locutions figées	Un <u>s</u> ans- <u>a</u> bri, les <u>E</u> tats- <u>U</u> nis, pas <u>à</u> pas, de temps <u>e</u> n temps

Le tableau suivant montre les liaisons facultatives du français (Riegel, Pellat et Rioul, 2011 : 103) :

Cas	Exemples
Entre le nom et l'adjectif qualificatif postposé, mais exclusivement dans le cas où le s est interprété comme la marque du pluriel	Des enfants <u>i</u> ntenables
Entre le verbe et ses compléments	Prends un <u>t</u> icket
Entre le deuxième élément de la négation (pas, point, plus, jamais) et le terme suivant	Pas <u>i</u> ntelligent, plus <u>a</u> ussi rapide

Enfin, les liaisons sont interdites dans les cas ci-dessous (Riegel, Pellat et Rioul, 2011 : 103) :

Cas	Exemples
La consonne graphique muette qui suit un [R]	Nord- <u>e</u> st, toujours <u>u</u> tile
La liaison ne se fait pas non plus dans certains mots composés et certaines locutions	Des salles à manger, nez à nez, des bons à rien
Entre deux syntagmes qui n'appartiennent pas au même constituant	J'ai rencontré des enfants <u>i</u> ntelligents (avec liaison) / J'ai trouvé ces enfants <u>i</u> ntelligents (sans liaison car intelligent est attribut du COD et non épithète)
Après un substantif singulier	Un bois <u>i</u> mmense

Les consonnes de liaison sont au nombre de 3 (Lauret, 2007 : 61) :

- [z] pour les graphies s, x et z : les uns et les autres [lezœ] – deux ans [døzã] – prenez-en [prənezã]
- [t] pour les graphies t et d : petit idiot [pətitidio] – grand auteur [gRätotœR]
- [n] pour la graphie n : un homme [œnɔm]

- [v] pour la graphie f : neuf heures [nœvœR]

La liaison avec la consonne R ne concerne que quelques adjectifs : dernier (dernier enfant - [dɛRnjɛrɑ̃fɑ̃]), premier (premier angle - [pRəmjeRɑ̃gl]) et léger (léger incident - [leʒeRɛ̃sidɑ̃]).

La liaison peut se résumer au fait que quand le mot qui suit commence par une voyelle, la consonne finale d'un mot peut ou doit selon les cas, être prononcée après une resyllabation du syntagme. Par exemple, le syntagme *il est arrivé* (il - est - a - rri - vé) subit une resyllabation pour être prononcé [i-le-ta-ri-ve]. Ainsi, la consonne de liaison s'enchaîne à la voyelle suivante selon le principe de syllabation du français. Il arrive cependant que le phénomène soit plus complexe dans certains cas où il y a une modification du timbre de la voyelle précédente : l'enfant divin [lɑ̃fɑ̃divɛ̃] / le divin enfant [lədivinɑ̃fɑ̃], moyen [mwajɛ̃] / Moyen-Âge [mwajɛ̃nɑʒ].

Selon Monique et Pierre Léon (2004 : 40), il est possible de tirer deux grandes lois générales du phénomène de la liaison :

- *La liaison se fait d'un mot inaccentué à un mot accentué :*
 - *Obligatoirement avec déterminant (adjectif, article, pronom) + déterminé (adjectif, pronom, nom) : les ogres, les autres amis, aucun autre homme*
 - *Obligatoirement entre le noyau verbal et ce qui l'entoure, pronoms personnels ou autres : ils ont, ont-ils, prends-en, en avez-vous, courent-elles..*
 - *Facultativement après toutes les formes verbales : elle est ici, vous avez oublié, il était arrivé et après les conjonctions et les adverbes comme mais, après, depuis.*
- *La liaison ne se fait pas après un mot accentué ou devant un mot qu'on veut démarquer :*
 - *D'un groupe rythmique à un autre : ils vont et viennent*
 - *Devant et après la conjonction et : il sort et il s'en va*
 - *Devant le mot oui et devant une citation : elle dit oui, elle dit « est-ce vrai »*
 - *Devant h aspiré, qui était autrefois une consonne prononcée : des haies, des Hollandais, les hauteurs*

Pour conclure, d'une manière générale, les lois sur les liaisons obligatoires sont respectées par tous les locuteurs natifs, car ne pas en faire là où il y a une obligation peut causer une ambiguïté et donc une incompréhension. Par exemple, si le locuteur étranger prononce « ils arrivent » comme « il arrive », il risque de créer une ambiguïté quant au nombre de personnes qui arrivent. De même, si le

locuteur étranger prononce « prends-en » [prãã] au lieu de [prãzã], son interlocuteur pourra ne pas le comprendre. Quant aux lois sur les liaisons interdites, ce sont celles qui sont les plus transgressées et font que l'on a tendance à entendre (Léon et Léon, 2004 : 41) :

- « Une généralisation de la liaison comme marque du pluriel, devant *h* aspiré (des haricots [dɛzaRiko], des handicaps [dɛzãdikap], cent autres [sãzotR],...) »
- Une généralisation des formes de liaison de la troisième personne des verbes (il va aller [ilvatale], elle pourra écrire [ɛlvatekRiR],...) »

Enfin, la liaison facultative est celle qui laisse le plus de liberté. Plus le locuteur en fait, plus il se rapproche du style éloquent et moins il en fait, plus il se rapproche du style spontané et de ce fait, les francophones font de moins en moins de liaison par économie linguistique ou encore sous d'autres prétextes.

4.4.6. E caduc

On définit le « e caduc », également appelé « e muet » ou « schwa », comme la voyelle graphique « e » lorsqu'elle ne peut pas être prononcée. La prononciation ou la non-prononciation de ce « e » fera l'objet de discussion dans la partie présente.

En premier lieu, la prononciation ou non de cette voyelle dépend de la position qu'elle occupe dans le mot (Lauret, 2007 : 69) :

- « /ə/ n'est généralement pas prononcé en finale de mot (une chaise [ynʃɛz]). Par contre, il permet la prononciation de la consonne précédente (petit [pɛti] / petite [pɛtit]) »
- /ə/ (ici non caduc) est prononcé en finale de l'impératif (dis-le [dilə]) »
- /ə/ est généralement prononcé en tout début d'énoncé (que dis-tu [kɛdity] / ne dis rien [nɛdirjɛ]). Par contre, à l'intérieur d'un énoncé, il n'est pas prononcé (je ne dis rien [ʒɛndirjɛ] / T'as vu le film [tavylfilm]) »
- /ə/ est souvent non prononcé en tout début d'énoncé avec le pronom de conjugaison *je*. On prononce alors le pronom soit [ʒ] soit [j] en assimilation, avec la consonne suivante qui est sourde ou sonore (je bois [ʒbwa] / je parle [paRI]) »

Enfin, le /ə/ est prononcé ou non à l'intérieur d'un groupe selon le nombre de consonnes qui l'entourent. Il s'agit ici de la loi des trois consonnes et son principe est que le /ə/ est prononcé si son effacement provoque la juxtaposition de trois consonnes (la petite chaise [laptitʃɛz] / cette petite chaise [sɛtpɛtitʃɛz]). La prononciation *[sɛtpɛtitʃɛz] est impossible puisque trois consonnes se suivent. Cette loi vaut ainsi pour les exemples suivants :

- Samedi [samdi] / vendredi [vãdrãdi]
- Rarement [rarmã] / justement [jystãmã]
- Sans le métro [sãlmetro] / avec le métro [avẽklømetro]

Il existe toutefois un cas où cette loi n'est pas respectée : lorsque le /ə/ est précédé d'une seule consonne et suivi de deux qui forment un groupe de consonnes courant en français comme PR, TR, PL, BL (*tu le prends* [tylpRã] / *dans ce train* [dãstRẽ] / *pas de fruits* [patfRu]). Autrement dit, la règle générale se doit d'être présentée comme suit : « quand il [ə] est suivi d'une consonne ou plus, le /ə/ intérieur tombe après une seule consonne et se maintient après deux consonnes ou plus. Seul le nombre de consonnes qui précède a de l'importance : un /ə/ entouré de quatre consonnes peut chuter s'il n'est précédé que d'une seule (*tu le crois* [tylkrwa]) » (Léon et Léon, 2004 : 82)

Pour conclure, précisons que la prononciation ou non du /ə/ dépend du niveau de discours du locuteur (le /ə/ est plus souvent prononcé en registre soutenu), du débit (le /ə/ est plus souvent prononcé en débit lent), de l'expressivité, de l'origine régionale du locuteur (le /ə/ est prononcé sous une forme de [ə] à [a] en français méridional) (Lauret, 2007 : 69).

4.4.7. Assimilation

L'assimilation est une facilité de prononciation qui peut se produire lorsque deux consonnes de natures différentes entrent en contact, soit naturellement à l'intérieur d'un mot, soit à la jointure entre deux mots, soit à la suite de la chute du e muet. L'assimilation est en fait une tendance, et non un fait de prononciation complet : on constate qu'un son tend à prendre une partie des caractères du son voisin.

Il existe deux sortes d'assimilation : la plus courante est appelée régressive, l'autre progressive. Dans le premier cas, la nature de la seconde consonne influence celle de la première. Par exemple, le mot *anecdote* sera prononcé non pas [[anẽkɔt] mais [anẽgdɔt] du fait que le phonème sonore /d/ influence le phonème /k/ en le sonorisant en /g/. De même, le mot *absent* sera prononcé non pas [absã] mais [apsã] du fait que le phonème sourd /p/ influence le phonème /b/ en l'assourdisant en /p/. La seconde sorte d'assimilation, dite progressive, se rencontre dans le cas où c'est la nature de la première consonne qui influence

celle de la seconde. Par exemple, le mot *cheveu* aura tendance à être prononcé [ʃ(ə)fø] plutôt que [ʃ(ə)vø] car avec la chute du premier e, le phonème /f/ a tendance à assourdir légèrement le /v/ et à le faire prononcer /f/. De même, on entendra plus souvent le mot *médecin* prononcé [mɛtsɛ̃] que [medsɛ̃].

Une assimilation est donc une rencontre entre deux consonnes où la plus forte assimile la plus faible en lui donnant certains de ses caractères. Cette force peut se retrouver dans la « nature » de la consonne ou sa « position » dans la syllabe (Léon et Léon, 2004 : 59, 60) :

« Nature : les occlusives [ptkbdg] sont plus fortes que les constrictives [fsfvzʒlr]. Les sourdes [ptkfs] sont plus fortes que les sonores correspondantes [bdgʒvzʒ] et que les nasales.

Position : 1. Lorsque les deux consonnes en contact sont dans la même syllabe, les règles ci-dessus sur les forces consonantiques s'appliquent en général très bien. La consonne forte assimile la consonne faible.

2. Lorsque les deux consonnes en contact sont dans deux syllabes différentes, la plus faible est celle qui est en fin de syllabe et la plus forte en début de syllabe. Dans l'exemple absent, la consonne [b] est appelée implosive et la consonne [s] explosive. L'explosive a toujours plus d'énergie que l'implosive. »

Il existe néanmoins une prédominance de la position de la consonne dans la syllabe par rapport à sa nature. Par exemple, dans le mot *obscène*, la division syllabique est entre b et s. Bien que [b] soit une consonne occlusive, donc forte par nature, sa position en fin de syllabe la rend faible. Le phonème [s] en position forte assourdit alors le [b]. De même, lorsque deux consonnes sont de nature forte, c'est la position qui détermine l'influence. Par exemple, dans le mot *anecdote*, le [k] et le [d] sont tous les deux forts, mais comme le [d] est en début de syllabe, sa position le rend plus fort et il influence le [k] en le sonorisant en [g]. Par contre, on retrouve des exceptions à ces règles de nature et de position dans les mots comme *subsister* où, bien que le [s] soit fort, il est influencé par la sonorité du [b] et on prononcera ce mot [sybziste] et *svelte* où malgré le fait que le [s] soit plus fort que le [v], il sera prononcé [zvɛlt].

Les influences que les consonnes peuvent avoir les unes sur les autres sont de 3 types selon Gadet (1989 : 98) :

- *Assimilation de sonorité (la plus fréquente): Si la première consonne est sonore et la seconde sourde, il y a une tendance très forte à l'assourdissement de la première consonne (je pense [ʃpās]). Si la première consonne est sourde et la seconde sonore, il y aura une sonorisation de la première consonne (anecdote [anɛgdɔt]). Si la seconde consonne est une nasale, l ou r et que la première consonne est une*

sourde, cette dernière sera sonorisée (Israel [izraɛl], socialisme [sosjalizm])

- *Assimilation du mode d'articulation : cette assimilation concerne surtout les nasalisations (maintenant [mɛ̃nnɑ̃], combien de temps [kɔ̃bjɛ̃ntɑ̃])*
- *Assimilation du point d'articulation : cette assimilation est favorisée par la proximité entre les alvéolaires et les prépalatales (quinze juin [kɛ̃ʒyɛ̃])*

5. APPRENANTS TURCS ET PRONONCIATION DU FRANCAIS

Dans cette dernière partie nous nous pencherons sur les difficultés rencontrées par les étudiants turcs de FLE au niveau de la prononciation en vue de proposer certaines activités pour l'amélioration de leur capacité phonétique / phonologique. Pour cela, nous avons tout d'abord utilisé un questionnaire que nous avons élaboré à partir du *Questionnaire sur la prononciation du français* d'André Martinet. Les apprenants qui ont participé à l'enquête sont ceux de notre département, à savoir le Département de Didactique des langues étrangères, Section FLE, de la faculté de Pédagogie de l'Université de Hacettepe. Le nombre d'apprenants à enquêter a été fixé à 60, soit 15 apprenants par année. Ce chiffre nous a paru suffisant pour découvrir d'éventuelles difficultés de prononciation. Parmi ces 60 élèves, nous avons essayé de garder un équilibre, dans la mesure du possible, entre les filles et les garçons et entre les apprenants ayant une bonne moyenne académique et ceux ayant une moyenne académique moins bonne.

5.1. Présentation du Questionnaire

Ce questionnaire intitulé *Questionnaire sur la prononciation du français* a été élaboré en nous basant sur le questionnaire du même nom d'André Martinet appliqué en 1941 à des militaires français. Le questionnaire d'origine était un questionnaire phonologique qui avait pour but de savoir ce que, dans chaque cas litigieux, le sujet distinguait et ce qu'il confondait. Il était demandé aux sujets par exemple de préciser si la distinction qu'ils effectuaient entre les mots « patte » et « pâte » était une distinction de timbre ou de longueur. Ce genre de question n'a pas été retenu dans notre questionnaire. Tout d'abord, parce que les connaissances phonétiques des étudiants de notre département ne suffisaient pas à y répondre. Ils ont appris le français à l'université et on suivi maximum deux ans les cours. Et ensuite, parce qu'il nous semblait plus intéressant de s'interroger d'abord pour savoir si les étudiants faisaient ou non une telle distinction. Ce questionnaire sur la prononciation est le seul qui ait été appliqué et dont les résultats ont été publiés dans le livre du même auteur *La prononciation du français contemporain* paru en 1971. C'est pourquoi, il a retenu toute notre attention. En adaptant certaines questions et en y ajoutant d'autres, nous avons pu ainsi obtenir

un questionnaire de prononciation adapté aux apprenants turcs qui apprennent le français comme langue étrangère et aux différents points théoriques relevés dans les pages précédentes.

Pour pouvoir présenter de manière plus efficace notre questionnaire adapté, nous allons d'abord présenter le questionnaire d'origine, composé de 45 questions, définir ensuite les questions qui y étaient posées et à la fin, présenter notre questionnaire, composé de 17 questions, avec nos critères de sélection et d'adaptation des questions.

Voici le questionnaire d'origine :

Questionnaire sur la prononciation du français

Nom:

Age:

Profession:
naissance:

Lieu de

En répondant aux questions ci-dessous, prière de ne tenir compte que du parler le plus naturel, celui, par exemple, qui est utilisé dans la famille ou entre amis.

Les réponses, pour être réutilisables, doivent refléter les habitudes de prononciation d'une seule et même personne. Le sujet évitera donc de se laisser influencer par la prononciation ou les remarques des voisins.

-
1. *Le français est-il le premier idiome que vous ayez parlé étant enfant ?*
 2. *Sinon, quel a été cet idiome (patois, dialecte, langue étrangère) ?*
 3. *Dans un parler tout à fait naturel et familier, prononcez-vous de façon identique :*
 - a) *Laque et lac ?*
 - b) *Rome et rhum ?*
 - c) *Catherine et Katrine ?*
 - d) *Charretier et Chartier ?*
 - e) *Au c près, calepin et alpin ?*
 4. *Prononcez-vous naturellement :*
 - a) *Arc(que)-boutant ou arc 'boutant ?*
 - b) *Our(e) blanc ou ours ' blanc ?*
 5. *Quelle prononciation vous paraît la plus naturelle (soulignez-la) :*
 - a) *De j' me dis, je m' dis, je me dis ?*
 - b) *De j' me l' demande, je m' le d' mande, j' me le d' mande, je me le demande ?*
 - c) *De on s' retourne, on se r' tourne, on se retourne ?*
 - d) *De la peïn' de mort, la peine d' mort, la peine de mort ?*

- e) *De renseignement, renseignement ?*
6. *Dans bois-le, par exemple, prononcez-vous le e avec le timbre du eu de feu ? celui de eu de peur ? ou avec un timbre différent de celui de ces deux voyelles ?*
7. *Prononcez-vous de façon identique :*
- a) *Là et las ?*
 - b) *Rat et ras ?*
 - c) *Ta et tas ?*
 - d) *Patte et pâte ?*
 - e) *Pathé et pâté ?*
8. *Si vous faites une différence entre rat et ras, est-ce une différence :*
- a) *De timbre (voyelle plus ou moins ouverte ou profonde) ?*
 - b) *De longueur (durée de la voyelle) ?*
9. *Si vous faites une différence entre patte et pâte, est-ce une différence :*
- a) *De timbre ?*
 - b) *De longueur ?*
10. *Prononcez-vous de façon identique :*
- a) *Mot et mors ?*
 - b) *Pot et peau ?*
 - c) *Sotte et saute ?*
 - d) *Molle et môle ?*
11. *Si vous faites une différence entre pot et peau, est-ce une différence :*
- a) *De timbre ?*
 - b) *De longueur ?*
12. *Si vous faites une différence entre sotte et saute, est-ce une différence :*
- a) *De timbre ?*
 - b) *De longueur ?*
13. *Prononcez-vous de façon identique :*
- a) *Roux et roue ?*
 - b) *Bout et boue ?*
 - c) *Tousse et tous ?*
14. *Si vous faites une différence entre bout et boue, s'agit-il d'une différence :*
- a) *De timbre ?*
 - b) *De longueur ?*
15. *Prononcez-vous de façon identique :*
- a) *Bu et bue ?*
 - b) *Sûr et sûre ?*
16. *Si vous faites une différence entre bu et bue, s'agit-il d'une différence :*
- a) *De timbre ?*
 - b) *De longueur ?*
17. *Prononcez-vous de façon identique :*

- a) *Si et scie ?*
 b) *Prit et prie ?*
18. *Si vous faites une différence entre prit et prie, s'agit-il d'une différence :*
 a) *De timbre ?*
 b) *De longueur ?*
19. *Prononcez-vous de façon identique :*
 a) *Piquet et piqué ?*
 b) *Piquait et piquait ?*
 c) *Couchait et couché*
 d) *Armé et armée ?*
 e) *Collé et collée ?*
 f) *Belle et bèle ?*
 g) *Fête et faite ?*
20. *Si vous faites une différence entre armé et armée, s'agit-il d'une différence :*
 a) *De timbre ?*
 b) *De longueur ?*
21. *Si vous faites une différence entre belle et bèle, s'agit-il d'une différence :*
 a) *De timbre ?*
 b) *De longueur ?*
22. *Prononcez-vous de façon identique :*
 a) *Jeune et jeûne ?*
 b) *Veule et veulent ?*
 c) *Filleul et filleule ?*
23. *Si vous faites une différence entre jeune et jeûne, s'agit-il d'une différence :*
 a) *De timbre ?*
 b) *De longueur ?*
24. *Si vous faites une différence entre veule et veulent, s'agit-il d'une différence :*
 a) *De timbre ?*
 b) *De longueur ?*
25. *Si vous faites une différence entre filleul et filleule, s'agit-il d'une différence :*
 a) *De timbre ?*
 b) *De longueur ?*
26. *Quels sont parmi les mots quai, gai, les, mes, serai, cahier :*
 a) *Ceux que vous faites rimer avec été, étés ?*
 b) *Ceux que vous faites rimer avec était, étais ?*
27. *Prononcez-vous de façon identique :*
 a) *Le premier é de été et celui de était ?*
 b) *Le eu de déjeuner et celui de déjeunons ?*
28. *Prononcez-vous le an de chanter en faisant sonne le n (prononciation méridionale) ?*

29. Dites-vous :
- a) *Mon n-ami ou mo n-ami ?*
 - b) *Moyin n-âge ou moyè n-âge ?*
30. Prononcez-vous de façon identique :
- a) *Brun et brin ?*
 - b) *Alun et Alain ?*
31. Si vous faites la distinction, avez-vous conscience de la faire avec un certain effort ?
32. Avez-vous l'impression de prononcer :
- a) *Le d de médecin comme un d ou comme un t ?*
 - b) *Le b de absent comme un b ou comme un p ?*
 - c) *Le c de anecdote comme ou c ou comme un g*
 - d) *Le j de faux jeton comme un j ou comme un ch ?*
 - e) *Le t de vingt-deux comme un t ou comme un d ; ou bien est-il muet ?*
33. Estimez-vous que sont satisfaisantes à l'oreille les rimes :
- a) *Cap-cab ?*
 - b) *Oflag-lac ?*
 - c) *Gag-bac ?*
 - d) *Nabab-Gap ?*
 - e) *Jazz-Pallas ?*
34. Prononcez-vous de façon identique :
- a) *La nielle et l'agnelle ?*
 - b) *L'agneau et l'Anio ?*
 - c) *Régnier et Rénier ?*
35. Distinguez-vous nettement dans la conversation ordinaire entre nous travaillons et nous travaillions ?
36. Prononcez-vous familièrement souyé, escayé pour soulier, escalier ? ou faites-vous toujours entendre le l ?
37. Prononcez-vous de façon identique brillant et Briand ?
38. Prononcez-vous le ng de smoking :
- a) *Comme n ?*
 - b) *Comme gn ?*
 - c) *Comme en anglais ?*
39. Mêmes questions pour le ng de camping :
- a) *Comme n ?*
 - b) *Comme gn ?*
 - c) *Comme en anglais ?*
40. Prononcez-vous le s de civisme comme z ?
41. Prononcez-vous en une ou deux syllabes :
- a) *Pied ?*

- b) *Lion ?*
- c) *Riom ?*
- d) *Bouée ?*
- e) *Buée ?*
- f) *Louer ?*

42. *Prononcez-vous de façon identique :*

- a) *Guère et guerre ?*
- b) *À la première consonne près, parage et barrage ?*

43. *Si vous distinguez entre le r de parage et les rr de barrage, la distinction résulte-t-elle d'une différence :*

- a) *De force d'articulation ?*
- b) *De durée d'articulation*
- c) *Dans la façon d'articuler (avec la pointe de la langue, la luvette, etc) ?*

44. *Prononcez-vous l'h dans les mots en haut, les halles, comme on le prononce en anglais ou en allemand ? ou vous contentez-vous, comme on le fait en général à Paris, de ne pas faire la liaison ?*

45. *En parlant familièrement faites-vous sentir :*

- a) *Deux n dans sonnez ?*
- b) *Deux m dans sommet ?*
- c) *Deux d dans addition ?*
- d) *Deux l dans illogique ?*
- e) *Deux r dans irrémédiable ?*
- f) *Deux l dans je l'ai vu ?*

Remarques éventuelles au sujet de certaines caractéristiques de votre prononciation du français :

Certaines informations sur les enquêtés, comme la profession, l'âge et le lieu de naissance, n'ont pas été retenues dans notre questionnaire. La profession et l'âge n'ayant pas d'impact sur la prononciation des apprenants, il nous a semblé plus significatif de prendre plutôt en compte l'année d'étude du français pour y déceler une éventuelle évolution de la prononciation. La deuxième remarque concernant l'influence des voisins a également été supprimée puisque notre questionnaire a été posé sous forme d'entretien, c'est-à-dire seul, avec les enquêtés, ce qui élimine toute influence extérieure. La dernière question sur les remarques éventuelles des enquêtes au sujet de leur prononciation a été conservée puisqu'elle permettrait de prendre l'avis des apprenants sur les difficultés ou facilités de la prononciation française.

Les deux premières interrogations (1 et 2) sur les enquêtés ont été posées en une seule question dans notre questionnaire : celle de savoir quelle a été leur langue maternelle, de sorte que nous avons voulu déceler une éventuelle influence de la langue maternelle dans la prononciation de la langue étrangère. Deux autres questions ont été ajoutées à ce type d'interrogation : nous avons voulu ainsi savoir si les apprenants connaissaient d'autres langues étrangères, également dans le but de déceler une éventuelle influence ; et depuis quand ils apprenaient le français, dans le but de pouvoir mettre au jour une éventuelle évolution de la production au fur et à mesure de l'apprentissage.

Gardant à l'esprit que le questionnaire d'origine était adressé à des Français de différentes régions, certaines questions nous ont paru trop spécifiques et trop minutieuses pour pouvoir être posées à des apprenants étrangers. C'est pourquoi, les questions 3, 4, 13, 15, 17, 19, 22, 26, 27, 28, 30, 31, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 42, 43, 44, 45 n'ont pas été reprises dans notre questionnaire. De même, comme expliqué ci-dessus, les questions relatives au timbre et à la longueur n'ont pas été reprises. Celles-ci concernent les questions 8, 9, 11, 12, 14, 16, 18, 20, 21, 23, 24 et 25.

La question 5, quoique adressée à des Français, nous a semblé intéressante dans la mesure où elle permet de prendre en main le cas de la chute du « e » et de voir ainsi si les apprenants de notre département sont capables de ne pas prononcer les « e » qui peuvent chuter de manière à obtenir une prononciation et un parler plus naturel ou si au contraire, ils préfèrent prononcer tous les « e » de manière à être sûrs d'être bien compris. Cette question 5 se retrouve en 14ème position dans notre questionnaire. Le cas de la chute du e occupe une place importante dans le niveau suprasegmental de la prononciation du français, non seulement pour un parler naturel mais surtout, au niveau des apprenants étrangers, pour comprendre le message des locuteurs natifs. C'est pourquoi, nous avons voulu ajouter une question à ce sujet qui se retrouve à la 13ème position dans laquelle nous avons tenté de voir si les apprenants pouvaient reconnaître les « e » qui risqueraient de ne pas être prononcés dans un parler naturel.

La question 6 a été reprise dans notre questionnaire en position 11. Cette question permettait de voir si les apprenants distinguaient les deux « e », ouvert et

fermé, et s'ils étaient capables de reconnaître le « e » fermé dans le syntagme *bois-le*.

Les questions 7 et 10 de l'enquête originelle ont été regroupées dans notre enquête en position 15. Cette question permet de distinguer l'aperture des voyelles et d'évaluer les apprenants à ce sujet.

La question 29 qui porte la dénasalisation a été reprise en position 16. Cette question permet aux apprenants de se rendre compte s'ils gardent le son nasal lors d'une liaison ou si ce son se dénasalise en cas de liaison.

Les questions 32 et 40 portant sur l'assimilation ont été regroupées en une seule question en position 17 dans notre questionnaire.

La question 41 sur l'utilisation des semi-voyelles ou semi-consonnes a été reprise en position 9 dans notre questionnaire. Cette question nous a paru importante dans la mesure où les apprenants se rendent compte du fait qu'ils coupent le mot et le définissent ainsi en deux syllabes, ce qui n'est pas une prononciation naturelle, ou s'ils prononcent ce mot en une syllabe et se rapprochent ainsi du parler naturel.

En nous basant sur la manière dont les questions ont pu être posées en matière de prononciation, nous avons pris la liberté de rédiger certaines questions qui concernent directement les points théoriques du niveau suprasegmental de la prononciation française et qui ont été expliqués dans les pages précédentes. Notre question 4, par exemple, traite de l'intonation par rapport à la syntaxe, la question 5 concerne l'intonation par rapport à la ponctuation et au groupe rythmique, les questions 6 et 7 portent sur le groupe rythmique, la question 8 traite de la syllabation, la question 10 porte sur le timbre de la voyelle o, et enfin, la question 12 concerne les liaisons obligatoires et interdites.

Voici notre questionnaire :

Questionnaire sur la prononciation du français

Nom, Prénom:

En répondant aux questions ci-dessous, prière de ne tenir compte que du parler le plus naturel, celui, par exemple, qui est utilisé dans la famille ou entre amis.

-
1. *Quel est la première langue que vous ayez parlée étant enfant ?*
 2. *Connaissez-vous d'autres langues étrangères à part le français ?*
 3. *Depuis quand apprenez-vous le français ?*
 4. *Comment prononceriez-vous le plus naturellement possible ?*
 - a) *Vous allez au cinéma, moi aussi*
 - b) *Il pleut, je reste*
 - c) *Ce soir, si vous êtes libre, je vous invite au cinéma*
 5. *Faites-vous une distinction de prononciation entre :*
 - a) *C'est à lui. / C'est à lui ?*
 - b) *Les gares sont dessinées. / Les garçons dessinaient.*
 6. *Comment prononceriez-vous le plus naturellement possible ?*

Il est bon ce jambon mais vos macaronis sont immangeables.
 7. *Prononcez-vous de la même manière :*

Jean porte le sac. / J'emporte le sac.
 8. *Combien de syllabes comptent les mots suivants ? Pouvez-vous les délimiter ?*
 - a) *Opéra*
 - b) *Inespéré*
 - c) *Patrie*
 - d) *Partie*
 - e) *Pays*
 - f) *Paye*
 9. *Prononcez-vous en une ou deux syllabes :*
 - a) *Pied ?*
 - b) *Lion ?*
 - c) *Bouée ?*
 - d) *Buée ?*
 - e) *Louer ?*
 10. *Prononcez-vous le [o] de la même manière dans les mots suivants :*

Chose, porte, rose, note
 11. *Dans bois-le, par exemple, prononcez-vous le /e/ comme le /eu/ de feu ? comme le /eu/ de peur ?*
 12. *Faites-vous la liaison dans les syntagmes suivants :*
 - a) *Les hommes*
 - b) *De temps en temps*
 - c) *J'ai trouvé ces enfants intelligents*
 - d) *Elles ont faim*
 - e) *Un bois immense*
 - f) *Dans un an*

13. Comment prononceriez-vous le plus naturellement possible ?

- a) *La petite chaise / cette petite chaise*
- b) *Samedi / vendredi*
- c) *Tu le prends*
- d) *Sans le métro / avec le métro*

14. Quelle prononciation vous paraît la plus naturelle (soulignez-la) :

- a) *De j'me dis, je m'dis, je me dis ?*
- b) *De j'me l'demande, je m'le d'mande, j'me le d'mande, je me le demande ?*
- c) *De on s'retourne, on se r'tourne, on se retourne ?*

15. Prononcez-vous de façon identique :

- a) *Saute et sotte ?*
- b) *Pot et peau ?*
- c) *Patte et pâte ?*

16. Dites-vous :

- a) *Mon n-ami ou mo n-ami ?*
- b) *Moyin n-âge ou moyen-âge ?*

17. Avez-vous l'impression de prononcer :

- a) *Le d de médecin comme un d ou comme un t ?*
- b) *Le b de absent comme un b ou comme un p ?*
- c) *Le c de anecdote comme ou c ou comme un g ?*
- d) *Le t de vingt-deux comme un t ou comme un d ; ou bien est-il muet ?*
- e) *Le s de civisme comme un s ou comme un z ?*

Remarques éventuelles au sujet de certaines caractéristiques de votre prononciation du français :

5.2. Evaluation du Questionnaire

Le questionnaire a été appliqué à 15 étudiants par année de notre département, soit 60 étudiants sur 133 au total. Ces étudiants ont été choisis selon leur moyenne académique et en vue de préserver, dans la mesure du possible, un équilibre entre les filles et les garçons. Ce questionnaire a été posé sous forme d'entretien privé avec les étudiants, afin d'éviter toute influence de prononciation. Une série de notes ont été prises sur les feuilles de questionnaire pendant la lecture de l'étudiant, et qui ont été transcrites par la suite dans un tableau Excel afin d'en pouvoir calculer les pourcentages.

Les résultats ainsi retranscrits dans le programme Excel ont été évalués selon différents critères. Premièrement, nous les avons évalués par classe : notre but ayant été de découvrir une éventuelle évolution de la prononciation au cours des années d'études. Deuxièmement, nous avons évalué les résultats par sexe : notre but étant de voir s'il y avait une différence en matière de prononciation entre les filles et les garçons. Troisièmement, nous avons évalué les résultats selon la moyenne académique des étudiants : notre objectif ayant été de voir si la moyenne académique influençait la performance en matière de prononciation. Pour ces trois types de critères, voici le nombre des échantillons relevés :

- 15 étudiants par classe, soit 4 classes de licence ;
- 45 filles et 15 garçons ;
- 38 étudiants avec une moyenne académique supérieure à 2 sur 4 et 22 étudiants avec une moyenne académique inférieure à 2 sur 4.

Il ressort des réponses aux deux premières questions que la langue maternelle de 93 % des étudiants est le turc. Les autres langues sont l'anglais, l'allemand, le roumain et le karatchaï. 97 % des étudiants connaissent l'anglais comme première langue étrangère. Les autres langues étrangères sont l'allemand, l'espagnol, l'italien, le coréen, l'hébreu, le russe, l'arabe, le kurde, le grec et le bosnien. Le but de cette question était de déceler une éventuelle influence de la langue étrangère sur la prononciation du français. Il ressort d'après les résultats obtenus de l'enquête que la langue étrangère n'influence pas la prononciation du français dans le cas à l'étude mais que cette influence existe bien et a même été observée dans les cours. Pour la troisième question, nous avons voulu voir si le nombre d'années d'étude d'une langue étrangère pouvait avoir une influence positive sur la prononciation de cette langue. Malheureusement, nous n'avons pas pu tirer de conclusion convaincante à cet égard. C'est pourquoi, nous n'avons pas calculé le pourcentage concernant cette question.

Voici à présent les résultats en pourcentage des différentes questions du questionnaire :

La question 4 : Comment prononceriez-vous le plus naturellement possible ? « a. Vous allez au cinéma, moi aussi ; b. Il pleut, je reste ; c. Ce soir, si vous êtes libre, je vous invite au cinéma. »

	1^{ère} année	2^{ème} année	3^{ème} année	4^{ème} année
a.	27 %	20 %	20 %	27 %
b.	20 %	20 %	20 %	27 %
c.	30 %	20 %	20 %	27 %
Total pour la question	26 %	20 %	20 %	27 %

	Filles	Garçons
a.	24 %	20 %
b.	22 %	20 %
c.	24 %	27 %
Total pour la question	23,3 %	22,3 %

	Moyenne +	Moyenne -
a.	26 %	18 %
b.	24 %	18 %
c.	26 %	23 %
Total pour la question	25 %	19,7 %

Il ressort du premier tableau que les étudiants de 1^{ère} année qui viennent de suivre le cours de phonétique donné au cours du premier semestre par le département ont obtenu de meilleurs résultats en matière d'intonation. Les étudiants de 2^{ème} et 3^{ème} année ont eu des résultats assez faibles. Quant aux étudiants de 4^{ème} année, ils ont obtenu les meilleurs résultats pour l'ensemble de la question. En ce qui concerne le 2^{ème} critère d'évaluation, il ressort ici que les filles obtiennent légèrement de meilleurs résultats pour l'ensemble de la question. En ce qui concerne le 3^{ème} critère d'évaluation, il apparaît ici clairement que les étudiants avec une moyenne supérieure à 2 sur 4 obtiennent de meilleurs résultats non seulement pour les sous-questions mais également pour l'ensemble de la question.

La question 5 : Faites-vous une distinction de prononciation entre : « a. C'est à lui. / C'est à lui ? ; b. Les gares sont dessinées. / Les garçons dessinaient. »

	1^{ère} année	2^{ème} année	3^{ème} année	4^{ème} année
a.	40 %	27 %	27 %	27 %
b.	80 %	60 %	87 %	60 %
Total pour la question	60 %	43,5 %	57 %	43,5 %

	Filles	Garçons
a.	33 %	20 %
b.	67 %	87 %
Total pour la question	50 %	53,5 %

	Moyenne +	Moyenne -
a.	32 %	27 %
b.	66 %	82 %
Total pour la question	49 %	54,5 %

Pour cette question 5 qui concerne l'intonation par rapport à la ponctuation, les étudiants de première année obtiennent, une fois de plus, de meilleurs résultats pour l'ensemble de la question. En effet, ils n'hésitaient pas à faire remarquer la ponctuation de la première sous-question et ainsi élever la voix pour la question et surtout à marquer les pauses de la deuxième sous-question afin de marquer la distinction entre les deux phrases. Pour ce qui est du 2ème critère d'évaluation, les résultats sont assez bien répartis entre les filles et les garçons pour l'ensemble de la question, même si on peut apercevoir de nets meilleurs résultats pour la deuxième sous-question. En ce qui concerne le 3ème critère d'évaluation, nous constatons une grande différence de résultats entre les deux sous-questions de la question. De plus, il est étonnant de voir ici que les étudiants avec une moyenne académique faible obtiennent les meilleurs résultats.

**La question 6 : Comment prononceriez-vous le plus naturellement possible :
« Il est bon ce jambon mais vos macaronis sont immangeables. »**

	1^{ère} année	2^{ème} année	3^{ème} année	4^{ème} année
a.	27 %	27 %	27 %	20 %
Total pour la question	27 %	27 %	27 %	20 %

	Filles	Garçons
a.	18 %	47 %
Total pour la question	18 %	47 %

	Moyenne +	Moyenne -
a.	26 %	23 %
Total pour la question	26 %	23 %

Les faibles résultats à cette question sur le rythme s'expliquent par le manque de distinction de la part des étudiants entre les différents groupes rythmiques de la phrase proposée. De plus, seuls 17 étudiants sur 60 ont pu lire correctement le dernier mot de la phrase, *immangeable*. En effet, ce mot leur posait problème du fait de la syllabation. Ici, nous apercevons une grande différence de performance entre les filles et les garçons. Seules 8 filles sur 45 ont prononcé cette phrase comme attendu, c'est-à-dire en respectant les groupes rythmiques et en prononçant correctement le dernier mot, contre 7 garçons sur 15. Par contre, lorsqu'il s'agit de comparer les résultats par rapport à la moyenne académique, les résultats ne montrent pas de changements significatifs.

La question 7 : Prononcez-vous de la même manière : « Jean porte le sac. / J'emporte le sac. »

	1^{ère} année	2^{ème} année	3^{ème} année	4^{ème} année
a.	47 %	53 %	40 %	20 %
Total pour la question	47 %	53 %	40 %	20 %

	Filles	Garçons
a.	36 %	53 %
Total pour la question	36 %	53 %

	Moyenne +	Moyenne -
a.	40 %	41 %
Total pour la question	40 %	41 %

La question 7 portant également sur le rythme a fait l'objet de meilleurs résultats par rapport à la question précédente, mise à part les étudiants de 4^{ème} année qui continuent d'obtenir de faibles résultats. En effet, les deux phrases à lire comprenant les mêmes phonèmes, la plupart des étudiants s'en sont rendus compte qu'il fallait effectuer ici une différence de lecture pour faire passer un

message différent. Pour cette question également, les garçons montrent une meilleure performance que les filles. La comparaison ici entre les deux groupes du 3^{ème} tableau n'est pas très pertinente.

La question 8 : Combien de syllabes comptent les mots suivants ? Pouvez-vous les délimiter ? « a. Opéra ; b. Inespéré ; c. Patrie ; d. Partie ; e. Pays ; f. Paye »

	1^{ère} année	2^{ème} année	3^{ème} année	4^{ème} année
a.	93 %	100 %	100 %	87 %
b.	7 %	13 %	7 %	7 %
c.	27 %	13 %	20 %	20 %
d.	100 %	93 %	100 %	80 %
e.	20 %	13 %	20 %	20 %
f.	30 %	20 %	27 %	27 %
Total pour la question	46 %	42 %	45,6 %	40,2 %

	Filles	Garçons
a.	98 %	87 %
b.	9 %	7 %
c.	24 %	7 %
d.	96 %	87 %
e.	24 %	0 %
f.	33 %	7 %
Total pour la question	47,3 %	32,5 %

	Moyenne +	Moyenne -
a.	100 %	86 %
b.	5 %	14 %
c.	24 %	14 %
d.	92 %	95 %
e.	18 %	18 %
f.	29 %	23 %
Total pour la question	45 %	42 %

Les résultats obtenus pour cette question qui porte sur la syllabation sont assez bons en général. Toutefois, il est intéressant d'observer les résultats selon les sous-questions. Alors que les syllabes du mot *opéra* ne posent pratiquement pas de problème aux étudiants, celles du mot *inespéré* paraissent très difficiles à repérer. En effet, seuls 5 étudiants sur 60 semblent s'être rappelés de la tendance à la syllabation ouverte du français, c'est-à-dire qu'une consonne isolée entre deux voyelles appartient à la syllabe suivante : ici en l'occurrence « i-nes-pé-ré ». De plus, alors que la syllabation du mot *partie* n'a pratiquement pas posé de problèmes, celle du mot *patrie* a paru plus difficile. En effet, les étudiants ont

semblé avoir oublié la règle concernant les consonnes R et L (liquides) selon laquelle ces consonnes ne se séparent pas de la consonne qui les précède. Autrement dit, on ne peut pas couper ce mot en *« pat-rie » mais en « pa-trie ». En dernier point, les résultats assez faibles aux questions portant sur la syllabation des mots « paye » et « pays » se justifient par le manque de connaissance de la contrainte syllabique qui s'explique par une joncture syllabique qui apparaît dans le cas des phonèmes /l/, /U/ et /Y/ dont les réalisations peuvent être vocaliques ([i], [u] et [i]) ou semi-vocaliques ([j], [w] et [ɥ]). Dans le premier cas, on obtient un mot dissyllabique comme *pays* et dans le second, un mot monosyllabique comme *paye*. Toutes les sous-questions de cette question obtiennent une meilleure performance de la part des filles. Cette performance des filles peut être qualifiée de légèrement meilleure, sauf pour les deux dernières sous-questions concernant la contrainte syllabique où elles obtiennent de nets meilleurs résultats par rapport aux garçons. Les résultats obtenus par les deux groupes d'étudiants sont assez bien répartis de sorte qu'il n'y a pas d'observations remarquables.

La question 9 : Prononcez-vous en une ou deux syllabes : « a. Pied ; b. Lion ; c. Bouée ; d. Buée ; e. Louer »

	<i>1^{ère} année</i>	<i>2^{ème} année</i>	<i>3^{ème} année</i>	<i>4^{ème} année</i>
a., b., c., d., e.	30 %	27 %	47 %	20 %
Total pour la question	30 %	27 %	47 %	20 %

	<i>Filles</i>	<i>Garçons</i>
a., b., c., d., e.	29 %	40 %
Total pour la question	29 %	40 %

	<i>Moyenne +</i>	<i>Moyenne -</i>
a., b., c., d., e.	26 %	41 %
Total pour la question	26 %	41 %

Les sous-questions de cette question n'ont pas été évaluées une par une pour cette question. L'objectif de cette question n'est pas de voir quels mots les étudiants prononcent en une seule syllabe et lesquels en deux syllabes mais il est de savoir si les étudiants connaissent la règle selon laquelle quand deux voyelles se suivent, elles sont prononcées en une seule syllabe avec une semi-voyelle et une voyelle en prononciation courante. On appelle cela une « synérèse ». Le cas

où les deux voyelles sont prononcées en deux syllabes se rencontre en prononciation poétique et s'appelle une « diérèse ». Les résultats, ainsi qu'on les voit, sont assez ordinaires, voire faibles pour certaines classes, avec une meilleure performance des étudiants de 1^{ère} et de 2^{ème} année. De plus, il est intéressant de noter qu'une grande majorité des étudiants n'effectuaient pas de distinction entre les mots *bouée* et *buée*. Ils ne distinguent ainsi pas les phonèmes [u] et [y]. Nous y reviendrons dans la partie suivante en proposant des exercices. Les garçons obtiennent de meilleurs résultats puisque près de la moitié d'entre eux prononcent les mots en vertu de la prononciation courante. Près de la moitié des étudiants dont la moyenne académique est faible prononcent les mots en seule syllabe et obtiennent ainsi un pourcentage de performance de 41 %.

La question 10 : Prononcez-vous le [o] de la même manière dans les mots suivants : « chose, porte, rose, note »

	<i>1^{ère} année</i>	<i>2^{ème} année</i>	<i>3^{ème} année</i>	<i>4^{ème} année</i>
a.	47 %	20 %	47 %	30 %
Total pour la question	47 %	20 %	47 %	30 %

	<i>Filles</i>	<i>Garçons</i>
a.	36 %	40 %
Total pour la question	36 %	40 %

	<i>Moyenne +</i>	<i>Moyenne -</i>
a.	42 %	27 %
Total pour la question	42 %	27 %

La question 10 portant sur l'aperture de la voyelle « o », c'est-à-dire o ouvert [ɔ] ou o fermé [o], fait l'objet d'assez bons résultats pour les 1^{ère} et 3^{ème} années et de moins bons résultats pour les 2^{ème} et 4^{ème} années. Cette question faisait appel à la nature de la syllabe et à la place de la voyelle dans celle-ci pour voir ainsi l'apparition de contraintes en matière de prononciation. En effet, la contrainte distributionnelle veut que le phonème /O/ soit prononcé ouvertement en syllabes fermées comme dans *porte* et *note*. Or, les syllabes fermées par le phonème /Z/ ne respectent pas cette règle, comme dans les exemples *rose* et *chose*. Ce qui était attendu des étudiants est qu'ils s'aperçoivent que le son [o] est plus fermé dans les mots *chose* et *rose* et plus ouvert dans les mots *porte* et *note*. Les

résultats ici ne montrent pas une grande disparité entre les filles et les garçons. Par contre, les étudiants avec une bonne moyenne académique ont été plus sensibles à l'aperture de la voyelle « o » que les autres.

La question 11 : Dans *bois-le*, par exemple, prononcez-vous le /e/ comme le /eu/ de feu ? Comme le /eu/ de peur ?

	1^{ère} année	2^{ème} année	3^{ème} année	4^{ème} année
[ø] eu fermé	73 %	67 %	87 %	73 %
[œ] eu ouvert	27 %	33 %	13 %	27 %

	Filles	Garçons
[ø] eu fermé	80 %	60 %
[œ] eu ouvert	20 %	40 %

	Moyenne +	Moyenne -
[ø] eu fermé	82 %	64 %
[œ] eu ouvert	18 %	36 %

Cette question a été posée dans le but de voir si les étudiants distinguaient les deux « e », ouvert et fermé, et ainsi de voir s'ils pouvaient reconnaître que le « e » dans le syntagme « bois-le » était prononcé de manière fermée, ce qui est la prononciation du français standard. Les résultats pour l'ensemble des classes sont très bons avec en première position la 3^{ème} année. En effet, une grande majorité d'étudiants reconnaissent le « e fermé » du syntagme. En ce qui concerne la comparaison filles/garçons, les filles semblent reconnaître plus facilement la prononciation de ce « e » fermé. Quant au troisième tableau, les étudiants dont la moyenne académique est supérieure à 2 obtiennent les meilleurs résultats.

La question 12 : Faites-vous la liaison dans les syntagmes suivants : « a. les hommes ; b. de temps en temps ; c. j'ai trouvé ces enfants intelligents ; d. elles ont faim ; e. un bois immense ; f. dans un an »

	1^{ère} année	2^{ème} année	3^{ème} année	4^{ème} année
a.	100 %	100 %	100 %	100 %
b.	93 %	87 %	93 %	100 %
c.	100 %	87 %	67 %	80 %
d.	93 %	100 %	100 %	93 %
e.	73 %	80 %	93 %	80 %
f.	100 %	100 %	100 %	93 %
Total pour la question	93,2 %	92,3 %	92,2 %	91 %

	Filles	Garçons
a.	100 %	100 %
b.	93 %	93 %
c.	82 %	87 %
d.	96 %	100 %
e.	82 %	80 %
f.	98 %	100 %
Total pour la question	92 %	93,3 %

	Moyenne +	Moyenne -
a.	100 %	100 %
b.	97 %	86 %
c.	84 %	82 %
d.	100 %	91 %
e.	87 %	73 %
f.	97 %	100 %
Total pour la question	94 %	89 %

La question 12 qui concernait les liaisons obligatoires et interdites a fait l'objet de très bons résultats dans l'ensemble. Cependant, alors que tous les étudiants reconnaissent la liaison obligatoire dans « les hommes », certains ne la reconnaissent pas dans la locution figée « de temps en temps ». La liaison qui semble avoir posé problème est la liaison interdite dans « enfants intelligents » car comme il est expliqué au chapitre précédent, la liaison est interdite entre deux syntagmes qui n'appartiennent pas au même constituant. Ici, en l'occurrence, *intelligent* est attribut du COD et non épithète. La plupart des étudiants reconnaissent également la liaison obligatoire entre le pronom personnel et le verbe, comme dans « elles ont faim » et entre la préposition et le syntagme nominal, comme dans « dans un an ». La liaison qui semble avoir posé le plus de problème est celle qui est interdite après un substantif singulier comme dans « un bois immense ». En effet, un grand nombre d'étudiants, mis à part les étudiants de 3^{ème} année, ont fait la liaison dans ce syntagme sous l'influence du *s* final de *bois*. Les résultats de la comparaison filles/garçons ne sont pas significatifs comme nous pouvons le constater dans le 2^{ème} tableau. Par contre, pour le 3^{ème} tableau, on aperçoit une meilleure performance pour les étudiants avec une moyenne académique suffisante.

La question 13 : Comment prononceriez-vous le plus naturellement possible ? a. La petite chaise / cette petite chaise ; b. samedi / vendredi ; c. tu le prends ; d. sans le métro / avec le métro

	1^{ère} année	2^{ème} année	3^{ème} année	4^{ème} année
a.	27 %	20 %	27 %	27 %
b.	93 %	87 %	93 %	100 %
c.	20 %	27 %	30 %	60 %
d.	7 %	7 %	7 %	7 %
Total pour la question	36,8 %	35,3 %	39,3 %	48,5 %

	Filles	Garçons
a.	18 %	47 %
b.	96 %	87 %
c.	36 %	30 %
d.	4 %	13 %
Total pour la question	38,5 %	44,3 %

	Moyenne +	Moyenne -
a.	24 %	27 %
b.	95 %	91 %
c.	39 %	27 %
d.	3 %	14 %
Total pour la question	40,25 %	39,75 %

La question 13 qui traite de la chute du e est, comme expliqué plus haut, intéressante dans la mesure où elle permet de voir si les apprenants de notre département sont capables de ne pas prononcer les « e » qui peuvent chuter de manière à obtenir une prononciation et un parler plus naturel, ou si au contraire ils préfèrent prononcer tous les « e » de manière à être sûrs d'être bien compris. L'objectif de cette question n'était pas de s'attendre à ce que les étudiants ne prononcent pas les « e » qui pouvaient ne pas être prononcés, mais seulement de reconnaître ceux qui risquaient de ne pas être prononcés dans un parler naturel. Les résultats, comme on peut les voir dans le premier tableau, ne sont pas très bons. La loi des trois consonnes évoquées dans les pages précédentes dont le principe est que le /ə/ est prononcé si son effacement provoque la juxtaposition de trois consonnes, ne semble pas être connue des étudiants. En effet, la grande majorité d'entre eux ont insisté sur le fait que le premier « e » de « petite » devait être prononcé dans les deux syntagmes proposés alors qu'il peut ne pas l'être dans le premier cas, mais doit l'être dans le second. Cette remarque vaut également pour la dernière sous-question où les étudiants insistaient pour prononcer le « e » de « sans le métro » alors qu'il pouvait ne pas être prononcé. La deuxième sous-question a fait l'objet de très bons résultats malgré la

méconnaissance de la loi car il s'agit ici de mots courants. Enfin, cette loi a une exception expliquée dans les pages précédentes et selon laquelle lorsque le /ə/ est précédé d'une seule consonne et suivi de deux qui forment un groupe de consonnes courant en français comme PR, TR, PL, BL, le /ə/ peut chuter comme dans « tu le prends ». Les résultats à cette troisième sous-question, mis à part pour la 4^{ème} année, ne sont également pas très bons. En ce qui concerne le deuxième tableau, les garçons obtiennent de meilleurs résultats même si certaines sous-questions ont fait l'objet de meilleurs résultats de la part des filles. Les résultats du troisième tableau ne montrent pas de différences notables. Ce qui est intéressant de noter, c'est que pour la moitié des sous-questions, les étudiants avec une moyenne insuffisante obtiennent de meilleurs résultats.

La question 14 : Quelle prononciation vous paraît la plus naturelle (soulignez-la) : « a. de j'me dis, je m'dis, je me dis ; b. de j'me l'demande, je m'le d'mande, j'me le d'mande, je me le demande ; c. de on s'retourne, on se r'tourne, on se retourne »

	1^{ère} année		2^{ème} année		3^{ème} année		4^{ème} année	
a. 1/2/3	13%/27%/60%		13%/40%/47%		0%/47%/53%		0%/67%/33%	
b. 1/2/3/4	7%/30%/0%/60%		13%/40%/7%/40%		7%/40%/7%/47%		20%/30%/7%/40%	
c. 1/2/3	27%/0%/73%		13%/7%/80%		7%/7%/87%		30%/0%/67%	
Total pour la question	Forme contractée	Forme pleine	Forme contractée	Forme pleine	Forme contractée	Forme pleine	Forme contractée	Forme pleine
	35,7 %	64,3%	44,3 %	55,7%	37,7 %	63,3%	54,3 %	46,7%

	Filles		Garçons	
a. 1/2/3	2%/47%/51%		20%/40%/40%	
b. 1/2/3/4	11%/29%/7%/51%		13%/60%/0%/27%	
c. 1/2/3	20%/2%/78%		20%/7%/73%	
Total pour la question	Forme contractée	Forme pleine	Forme contractée	Forme pleine
	40 %	60 %	53,3	46,7

	Moyenne +		Moyenne -	
a. 1/2/3	3%/47%/50%		14%/41%/45%	
b. 1/2/3/4	8%/39%/3%		18%/32%/9%	
c. 1/2/3	15%/3%/82%		27%/5%/68%	
Total pour la question	Forme contractée	Forme pleine	Forme contractée	Forme pleine
	39,3 %	60,7 %	48,7 %	51,3 %

Cette question qui traite également de la chute du « e » nous montre des résultats intéressants. Tout d'abord, elle permet de voir si les étudiants envisageaient de ne pas prononcer certains « e » pour se rapprocher d'un parler naturel ou si au contraire, ils préféraient prononcer tous les « e » des différents syntagmes. Les résultats à cette question montrent la tendance générale des étudiants à prononcer tous les « e » afin d'être sûrs d'être bien compris. Cette tendance par contre ne se retrouve pas chez les étudiants de dernière année. Probablement grâce à une exposition plus longue à la langue étrangère, ils songent plus facilement à faire chuter certains « e » pour se rapprocher d'un parler naturel. En ce qui concerne le deuxième tableau, les filles s'avèrent plus réticentes à utiliser les formes contractées des syntagmes que les garçons. Dans le troisième tableau, ce sont les étudiants avec une moyenne suffisante qui osent moins utiliser une forme contractée des syntagmes que les étudiants avec une moyenne insuffisante.

La question 15 : Prononcez-vous de façon identique : « a. saute et sotte ; b. pot et peau ; c. patte et pâte »

	<i>1^{ère} année</i>	<i>2^{ème} année</i>	<i>3^{ème} année</i>	<i>4^{ème} année</i>
a.	30%	27%	60%	47%
b.	67%	80%	80%	60%
c.	30%	40%	53%	47%
Total pour la question	42,3%	49%	64,3%	51,3%

	<i>Filles</i>	<i>Garçons</i>
a.	42%	40%
b.	67%	87%
c.	42%	47%
Total pour la question	50,3%	58%

	<i>Moyenne +</i>	<i>Moyenne -</i>
a.	37%	50%
b.	71%	73%
c.	42%	45%
Total pour la question	50%	56%

La question 15 portant sur l'aperture des voyelles nous a permis d'évaluer les étudiants sur leur capacité à reconnaître les voyelles ouvertes et fermées. Nous voyons dans le tableau que les meilleurs résultats appartiennent à la 3^{ème} année et ensuite à la 4^{ème} année. Comme pour la question précédente, ceci peut être

expliqué par une exposition plus longue à la langue étrangère, les moins bons résultats appartenant ainsi aux étudiants de 1^{ère} année. Dans le deuxième tableau, si pour les sous-questions a et b, les résultats sont quasiment les mêmes, les filles ont eu tendance à dire que le son [o] dans *peau* et *pot* n'était pas le même, alors que si. Partant de là, les garçons montrent une meilleure performance que les filles. En ce qui concerne le troisième tableau, les résultats des trois sous-questions sont meilleurs pour les étudiants avec une moyenne insuffisante. La sous-question qui affiche une grande disparité entre les deux groupes est celle qui voulait distinguer le « o » ouvert et fermé de *saute* et *sotte*.

La question 16 : Dites-vous : « a. Mon n-ami ou mo n-ami ; b. moyin n-âge ou moyèn-âge »

	1 ^{ère} année	2 ^{ème} année	3 ^{ème} année	4 ^{ème} année
a.	67%	73%	60%	67%
b.	67%	80%	73%	87%
Total pour la question	67%	76,5%	66,5%	77%

	Filles	Garçons
a.	67%	67%
b.	76%	80%
Total pour la question	71,5%	73,5%

	Moyenne +	Moyenne -
a.	79%	45%
b.	87%	59%
Total pour la question	83%	52%

Les résultats de cette question sur la dénasalisation ou non en cas de liaison sont très bons. Il s'agissait ici pour les étudiants de repérer que la première question traitait du cas où bien que dans la plupart des cas, il y a enchaînement vocalique lorsqu'un mot se termine par une voyelle nasale et qu'il est suivi d'un mot commençant par une voyelle, le « n » de la syllabe finale du premier mot doit être prononcé à l'initiale du mot suivant si celui-ci commence par une voyelle. Autrement dit, la première sous-question doit être prononcée [mɔ̃-na-mi] et non [mɔ-na-mi], ce que la plupart des étudiants ont bien remarqué, surtout ceux de 2^{ème} année. En ce qui concerne la deuxième sous-question, les étudiants devaient s'apercevoir que le principe de syllabation du français entraînait une

modification du timbre de la voyelle précédente. En effet, le mot *moyen* se prononce [mwajɛ̃], mais *Moyen-âge* se prononce [mwajɛnaʒ] avec le son nasal qui a disparu. Ici aussi, les étudiants ont obtenu de très bons résultats, en général, avec à nouveau les meilleurs résultats pour les étudiants de 2^{ème} année. Pour ce qui est du deuxième tableau d'évaluation, aucune observation notable n'est à faire sur les résultats. Par contre, les étudiants dont la moyenne est suffisante ont été beaucoup plus sensibles à cette question.

La question 17 : Avez-vous l'impression de prononcer : « a. le d de médecin comme un d ou comme un t ; b. le b de absent comme un b ou comme un p ; c. le c de anecdote comme ou k ou comme un g ; d. le t de vingt-deux comme un t ou comme un d, ou bien est-il muet ; e. le s de civisme comme un s ou comme un z »

	1^{ère} année	2^{ème} année	3^{ème} année	4^{ème} année
a.	53%	53%	67%	40%
b.	73%	67%	67%	60%
c.	27%	27%	13%	30%
d.	87%	87%	93%	87%
e.	87%	87%	100%	100%
Total pour la question	65,4%	64,2%	68%	63,4%

	Filles	Garçons
a.	62%	27%
b.	78%	40%
c.	24%	27%
d.	93%	73%
e.	93%	93%
Total pour la question	70%	52%

	Moyenne +	Moyenne -
a.	47%	64%
b.	68%	64%
c.	26%	23%
d.	92%	82%
e.	95%	91%
Total pour la question	66%	65%

La question 17 sur l'assimilation est particulièrement intéressante parce qu'elle permet de voir si les étudiants se rendent compte ou non qu'ils prononcent les phonèmes sous l'influence d'autres phonèmes. Les résultats sont assez constants pour l'ensemble des classes, sauf pour la 3^{ème} année qui montre de meilleurs résultats. La sous-question qui paraît avoir posé le moins de problème est la

prononciation du « s » de *civisme* comme un [z]. Celle qui, par contre, a posé le plus de problème, même si ce n'en est pas vraiment un, est la prononciation du « c » de *anecdote* en [g]. La plupart des étudiants ont eu tendance à le prononcer comme un [k], ce qui n'est pas faux en soi, mais qui relève plutôt de la transcription phonémique, c'est-à-dire relative aux phonèmes ou telle qu'on la retrouve dans le dictionnaire. Cette prononciation est peut-être également due au fait que ce mot existe en turc et qu'il est prononcé avec un [k]. A l'oral, cette lettre « c » est plutôt prononcée comme un [g] conformément à sa transcription phonétique. En ce qui concerne le deuxième tableau, les résultats des filles sont nettement supérieurs à ceux des garçons. Par contre, on peut observer une constante dans les résultats du troisième tableau.

Conclusion

Comme expliqué en début de chapitre, les résultats obtenus ont été évalués selon trois critères. Premièrement, ils ont été évalués par rapport à l'année d'étude des étudiants pour déceler d'éventuels progrès en matière de prononciation. Si pour certaines questions, ces progrès en 4^{ème} année sont très clairs, pour d'autres, ils le sont moins, voire pas du tout. Dans ce cas, ce sont les étudiants débutants qui manifestent de meilleurs résultats car ils n'ont pas encore oublié le cours de phonétique suivi au premier semestre. Ce qui peut dépendre du fait que le cours de phonétique est donné au premier semestre de la licence, et du coup, leurs savoirs sont encore frais par rapport aux étudiants en 2^{ème}, 3^{ème} et 4^{ème} années. Deuxièmement, les résultats ont été évalués par sexe pour y remarquer une différence constante de résultats entre les filles et les garçons. Nous ne sommes pas parvenus à une conclusion pertinente, même si les garçons présentent de meilleurs résultats dans la plupart des questions. Troisièmement, nous avons évalué les résultats selon la moyenne académique des étudiants pour y découvrir une éventuelle influence sur la prononciation. Ici aussi, notre conclusion ne peut être pertinente puisque les meilleurs résultats sont partagés de manière assez équilibrée entre les deux groupes.

5.3. Difficultés des Apprenants Turcs de FLE et Propositions D'exercices Pour la Classe De FLE

Il découle de notre questionnaire et des points relevés ci-dessus que les apprenants turcs de FLE rencontrent un certain nombre de problèmes en ce qui

concerne la prononciation. Ces problèmes se situent pour la plupart au niveau suprasegmental de la prononciation mais également, en moindre mesure, au niveau segmental. Les difficultés relevées sont :

- L'aperture des voyelles
- L'utilisation des semi-voyelles
- L'intonation
- L'accentuation
- Le rythme
- La syllabation
- La chute du e
- La liaison avec les nasales

Dans cette partie, nous allons proposer des exercices relevant de ces différents points qui, selon nous, pourraient améliorer tant soit peu la performance de nos étudiants. Il est bien entendu que la prononciation relève d'un travail constant de la part des apprenants et que le rôle de l'enseignant est d'attirer constamment l'attention sur les différents points de prononciation à chaque fois que l'occasion se présente dans n'importe quel cours et tout au long de l'apprentissage de la langue étrangère.

5.3.1. Exercices Pour L'aperture des Voyelles

Ce domaine concerne surtout les questions 10 et 11 du questionnaire où il était demandé respectivement aux apprenants s'ils percevaient une différence dans le phonème [o] – [ɔ] et s'ils distinguaient bien entre les deux sons [œ] – [ø].

Les exercices proposés sont ici de quatre types :

- a) Des exercices de discrimination
- b) Des exercices de répétition
- c) Des exercices de lecture
- d) Des exercices de transcription phonétique

a)1) Entendez-vous-le même [o] ? Cochez. (Abry, Chalaron, 2010 : 58)

	<i>Oui</i>	<i>Non</i>
Pot / peau		
Haut /haute		
Sot /sort		
Rose/mauve		
Mode /note		
Gros /grosse		
Beau /botte		
Chaud /chaude		

a)2) Ecoutez le texte et indiquez sous chaque syllabe si la voyelle est ouverte (vo) ou fermée (vf) (Filliolet, Vanderdriessche, 2010 : 37)

Ode à Cassandre

Mignonne, allons voir si la rose
 Qui ce matin avait déclose
 Sa robe de pourpre au Soleil,
 A point perdu cette vêprée,
 Les plis de sa robe pourprée,
 Et son teint au vôtre pareil.

Las ! voyez comme en peu d'espace,
 Mignonne, elle a dessus la place
 Las, las ses beautés laissé choir !
 Ô vraiment marâtre Nature,
 Puis qu'une telle fleur ne dure
 Que du matin jusques au soir !

a)3) Entendez-vous [œ] – [ø] ou [ø] – [œ] ? Cochez. (Abry, Chalaron, 2010 : 52)

	<i>[œ] – [ø]</i>	<i>[ø] – [œ]</i>
Il pleut – il pleure		
Des jeux – des jeunes		
Elle veut – elles veulent		
Peu – peur		
Nœud- neuf		
Bœufs – bœuf		
Chanteur – chanteuse		
Ceux- sœur		
Il peut – ils peuvent		

b)1) Répétez les séries. (Abry, Chalaron, 2010 : 59)

Série 1 [ɔ] => métro, vélo, auto, frigo, trop, gros, sirop, maillot

Série 2 [ɔ] => école, robe, mode, votre, col, colle, catastrophe, folle, bonne

[o] => chose, rose, oser, proposer

Série 3 [o] => au, haut, chaud, faux, fausse, cause, saute, gauche, jaune, diplôme

[o]	[o]	[o] – [o]
C'est beau	C'est drôle	Un beau cadeau
C'est gros	C'est rose	Un gros paquebot
C'est faux	C'est jaune	Une grosse dose
C'est haut	C'est mauve	Un faux diplôme

[o]	[o] – [o]	[o] – [o]
Moche	Une robe moche	Un trône moche
Atroce	Une mort atroce	Une chose atroce
Horrible	Un homme horrible	Une faute horrible
Formidable	Un sportif formidable	Une sauce formidable
ordinaire	Une mode extraordinaire	Une rose extraordinaire

J'aime ce bleu.	J'aime ces deux bleus.
J'ai acheté ce jeu.	J'ai acheté ces deux jeux.
Il a allumé le feu.	Il a allumé les deux feux.
Elle a choisi ce lieu.	Elle a choisi ces deux lieux.
Je connais ce chanteur.	Je connais ces deux chanteurs.
Ils peuvent réparer le moteur.	Ils peuvent réparer ces vieux moteurs.
Ils ont peur de ce professeur.	Ils ont peur de ces deux professeurs.

c)1) Lisez ce texte une fois lentement, en marquant bien les groupes rythmiques, puis une seconde fois, plus rapidement. (Abry, Chalaron, 2010 : 60)

Elle porte / des costumes d'homme, / des colliers bariolés / et des chapeaux originaux. // Elle adore le mauve, / le jaune / et le rose. // Elle grignote / des morceaux / de noix de coco / et ne boit / que de l'eau. // Elle fait du judo / et de la photo, / et elle est folle de musique techno. // Elle est écolo, / mais elle vient / en moto / à son boulot. // C'est quoi son boulot ? // Elle présente la météo / avant les infos à la radio. //

d)1) Transcription phonétique : (Abry, Chalaron, 2010 : 61)

[tro]	.....	[oto-stop]	.....
[fotogRaf]	.....	[epok]	.....
[kõtRle]	.....	[bote]	.....
[tRavo]	.....	[alkolik]	.....
[oRibl]	.....	[maksimom]	.....
[fov]	.....	[telefon-poRtabl]	.....

5.3.2. Exercices Avec Les Semi-voyelles

Les semi-voyelles constituent un problème pour les apprenants turcs puisqu'ils n'existent pas dans leur langue. C'est ainsi que les résultats concernant la question 9 de notre questionnaire n'ont pas été très bons. En effet, la plupart des

apprenants ne se sont pas rendu compte par exemple que le mot *lion* se prononçait [ljɔ̃] et non [li-ɔ̃].

Les exercices proposés ci-dessous tentent de remédier à cela en faisant appel à :

- La répétition


1) Faire écouter et répéter les oppositions suivantes (Léon, 2003 : 56) :

Oui	Huit
Louis	Lui
Nouée	Nuée
Bouée	Buée
Rouée	Ruée
Loueur	Lueur
Enfourir	Enfuir

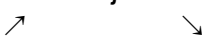
2) Faire écouter et répétez les phrases suivantes (Léon, 2003 : 56)

Je suis étudiant	C'est lui qui parle	J'ai huit ans
Je suis chimiste	C'est lui qui écrit	J'ai dix-huit ans
Je suis Suisse	C'est lui qui travaille	J'ai soixante-huit ans
Il faudrait qu'il puisse partir	Je suis ici depuis deux jours	
Il faudrait qu'il puisse finir	Je suis ici depuis huit jours	
Il faudrait qu'il puisse sortir	Je suis ici depuis mardi	


3) Faire écouter et répéter les phrases suivantes. Attention aux groupes rythmiques (Léon, 2003 : 57, 58)




Je suis ici depuis huit jours




Un bifteck bien cuit, s'il vous plait.



Deux petits suisses, s'il vous plait.



J'irai en Suède en juin.



Il s'est tué en voiture.

- La discrimination

1) Faire écouter 5 noms propres et leur demander de cocher celui qu'ils entendent. (Abry, Chalaron, 2010 : 37)

Lucie Dufour	Lucie Dufoux
Emile Mabule	Emile Maboule
Gilles Duras	Jules Douglas
Sylvie Tourques	Sylvain Turc
Murielle Luvot	Mireille Louveau
Mouloud Scouti	Mulan Scuri

2) Dans quel ordre entendez-vous ces suites de sons ? (Abry, Chalaron 2010 : 37)

1	2	3	
[i]	[y]	[u]	
nini	nunu	nounou	2-1-3
Lili	Lulu	Loulou	.....
Kiki	Kuku	Koukou	.....
Titi	Tutu	Toutou	.....
Bibi	Bubu	Boubou	.....
Zizi	Zuzu	Zouzou	.....
mimi	mumu	moumou	.....

3) Cochez la phrase entendue. (Abry, Chalaron, 2010 : 38)

J'ai cru	J'écris
Il habite au dessus	Il habite au dessous
Natacha est russe	Natacha est rousse
Dites-moi tu	Dites-moi tout
Il a vu	Il avoue
J'ai acheté deux pulls	J'ai acheté deux poules
Tu es sûr ?	Tu es sourd ?

- L'articulation

1) Entraînement à l'articulation. (Abry, Chalaron, 2010 : 39)

1 Répétez les suites de sons avec une intonation montante (↗).

[asy, aty, aly, aky, aby]

2 Répétez les suites de sons avec une intonation descendante (↘).

[asu, atu, anu, aku, amu]

3 Répétez les suites de sons avec une intonation montante (↗)

[asi, ati, ali, aji, aki]

4 Répétez les suites de sons avec une intonation descendante (↘)

[asy, aty, aly, aky, aby]

- La lecture

1) Faire lire aux étudiants un petit texte : (Abry, Chalaron, 2010 : 42)

Si tu arrives / dans une nouvelle ville, / il faut vite aller / à la maison du tourisme / et demander des guides / où tu trouveras / les noms des rues, / des avenues, / des boulevards, / des monuments / et des musées à visiter. // Tu pourras ainsi / circuler plus facilement / et découvrir / les sites touristiques. //

- La transcription phonétique (Abry, Chalaron, 2010 : 43)

[kuRiR]	.....	[abityd]	.....
[siRkylasjö]	.....	[boku]	.....
[myzik]	.....	[syRtu]	.....
[etydje]	.....	[bys]	.....
[tuRist]	.....	[ply-du-tu]	.....
[okype]	.....	[syRpRiz]	.....

5.3.3. Exercice Pour L'intonation

L'intonation, comme nous l'avons expliqué dans le chapitre du même nom, est la courbe mélodique qui accompagne la réalisation orale d'un énoncé depuis son début jusqu'à sa fin. Elle joue un rôle très important car elle donne vie et résonance à la langue en traduisant de manière sonore la subjectivité des locuteurs. Grâce aux nuances de la voix qui monte ou qui descend, l'intonation prend toute son importance dans la transmission du message.

Les types d'exercices proposés ici sont de deux sortes :

- Exercices d'écoute et de répétition
- Exercice de discrimination

Il serait intéressant et utile, avant de parler d'intonation aux apprenants, de leur faire écouter plusieurs séries de phrases dans le but de leur faire remarquer les variations de la voix en ce qui concerne les phrases affirmatives et interrogatives dans un premier temps (Léon, 2003 : 104-116).

1) Faire écouter des phrases à rythme binaire, trinaire, quaternaire et quinaire :

Rythme binaire	Rythme trinaire
↗ ↘	↗ ↘
Mais oui bien sûr.	J'ai voulu l'essayer.
↗ ↘	↗ ↘

Mais non voyons.	J'ai demandé du café.
Mais si c'est vrai.	J'ai acheté un manteau.
Rythme quaternaire	Rythme quinaire
J'ai essayé de comprendre un peu.	Il a oublié de me les rapporter.
J'ai essayé de cette façon-là.	Il a rapporté deux jolies statues.
L'été prochain, elle reste ici.	Elle ne l'a pas dit à tous ses collègues.

2) Faire répéter alternativement les phrases affirmatives et interrogatives :

Vous avez la clé.

Vous avez la clé ?

Il est parti hier soir.

Il est parti hier soir ?

Elle est chez vous.

Elle est chez vous ?

C'est fini.

C'est fini ?

C'est lui qui a gagné.

C'est lui qui a gagné ?

3) Le sommet de hauteur tombe sur la fin de l'inversion en phrases interrogatives :

Avez-vous la clé ?

Allez-vous au cinéma ?

Travaillez-vous à la bibliothèque ?

Voulez-vous du lait ?

As-tu rapporté du pain ?

As-tu besoin du dictionnaire ?

4) Le sommet de hauteur se met sur la fin de l'adverbe interrogatif :

Comment l'as-tu connu ?

Pourquoi la regardez-vous ?

Comment l'as-tu vendu ?

Pourquoi la cherchez-vous ?

Combien en prend-il ?

Quand ira-t-elle ?

Combien en faut-il ?

Quand mangera-t-elle ?

Où va-t-on ?

Où passe-t-on ?

Où dort-on ?

Où chante-t-on ?

5) Avec l'adverbe ou pronom interrogatif au milieu, le sommet de hauteur peut être soit sur la fin de l'inversion, soit sur le mot interrogatif lui-même :

Pouvez-vous me dire où ça se joue ?

Savez-vous quand il reviendra ?

Vous a-t-il dit quand il fera sa conférence ?

Avez-vous expliqué comment on les fabrique ?

A-t-il écrit dans son roman comment il l'a rencontré ?

- 6) En cas d'adjectif interrogatif, le sommet de hauteur tombe sur le nom qui accompagne cet adjectif :

Quelle heure est-il ?

Quel jour sommes-nous aujourd'hui ?

Quelle est la date aujourd'hui ?

Quel âge a-t-il ?

C'est quelle équipe qui a gagné ?

- 7) Avec les constructions *Est-ce que* et *Qu'est-ce que*, le sommet de hauteur est mis sur le *que* final de ces expressions :

Est-ce que vous l'avez vue ?

Est-ce que c'est demain ?

Est-ce que son fils est parti ?

Est-ce que le facteur est passé ?

Qu'est-ce que vous lui avez dit ?

Dans un deuxième temps, on ferait écouter des séries de phrases avec des propositions incisives pour leur faire remarquer la courbe mélodique à respecter (Léon, 2003 : 143, 144):

- 1) La proposition incisive est prononcée sur un ton beaucoup plus bas que le reste de la phrase :

Il est venu pour vous parler.

Il est venu, *je crois*, pour vous parler.

Leur fils, *le plus jeune*, a eu un accident.

Le metteur en scène, *vous vous en doutez*, a fait de nombreux courts métrages.

Je viendrai vers six heures et demie, *si ça vous arrange*, pour vous aider.

Prends mon carnet, *le jaune*, sur mon bureau.

- 2) Il se peut que l'on considère comme une incise un élément de la phrase qui n'est pas à sa place normale. Dans ce cas, la prononciation de cet élément se fait également sur un ton beaucoup plus bas que le reste de la phrase :

Il pourra manger, *plus tard en se réveillant*, un potage léger et un fruit.

Cet avion transporte, *au minimum*, soixante passagers.

Elle a fait cuire, *en nous attendant*, un poulet et des pommes de terre.

Il a répondu, *sans amabilité*, que ça ne le regardait pas.

Viennent ensuite des exercices de discrimination de trois sortes (Abry, Chalaron, 2010 : 18-20) :

- On fait entendre deux phrases à intonation différente ou égale aux apprenants et on leur demande de cocher ≠ ou = ;
- On fait entendre des phrases à intonation montante ou descendante et on leur demande de cocher ↗ ou ↘ ;
- On leur fait écouter des mini-dialogues et on leur demande de répéter les réponses en même temps que le locuteur.

Finalement, en guise de conclusion, on pourrait demander aux apprenants de répéter les phrases suivantes en leur demandant de respecter le rythme syllabique et la courbe mélodique (Abry, Chalaron, 2010 : 18-20) :

→ → → → ↘ → → → ↘ → →→ → ↘

Elle est née à Lille. Elle est lilloise. Elle connaît bien Lille.

Il est né à Paris. Il est parisien. Il connaît bien Paris.

Ils vivent à Rome. Ils sont romains. Ils aiment beaucoup Rome.

→ → → → ↗ → → → → → ↘

Il travaille en France, mais il n'est pas français.

Elle est chilienne, mais elle n'habite pas au Chili.

Elle s'est mariée en Espagne, mais pas avec un Espagnol.

→ → ↗ ↘ → → → ↗

Ça ne va pas ? Qu'est-ce que tu as ?

Ça ne marche pas ? Qu'est-ce qui se passe ?

Tu as soif ? Qu'est-ce que tu veux boire ?

→ → ↗ → ↗

C'est par là, la gare ?

C'est loin, la poste ?

Vous êtes là, ce week-end ?

5.3.4. Exercices Pour le Rythme et L'accentuation

Le rythme d'une langue, ainsi expliqué plus haut, constitue la base prosodique de celle-ci. C'est sur ce rythme que viennent se greffer la mélodie et les sons. C'est pourquoi cette composante suprasegmentale est essentielle à la maîtrise du système prosodique d'une langue. Ce rythme est créé entre autres par l'accentuation. C'est la raison pour laquelle nous avons choisi de présenter des exercices qui relient ces deux composantes suprasegmentales.

Les exercices que l'on propose ici sont de deux genres :

- Les exercices d'écoute et de répétition
- Les exercices d'écoute et de comparaison

Il est primordial de rappeler avant tout aux apprenants le principe de l'accentuation et du groupe rythmique. Ce principe est le suivant : « un groupe de mots formant une idée et ayant une fonction grammaticale globale n'a qu'un seul accent tonique et forme un seul groupe rythmique (Léon, 2003 : 123). Partant de ce principe, notre exemple qui se trouve dans le questionnaire doit être prononcé en 4 groupes

rythmiques distincts : « il est bon » « ce jambon » « mais vos macaronis » « sont immangeables ».

Voici des séries de phrases que l'on pourrait faire écouter et répéter aux apprenants en guise d'exercices d'écoute et de répétition (Léon, 2003 : 123-130) :

- 1) L'accent tonique monte ou descend, selon sa place dans la phrase et selon l'importance qu'on lui donnera dans la phrase :

C'est cette jeune fille-là qui m'a répondu. ↗

Je ne connais pas cette jeune fille-là. ↘

Il est très intelligent, leur fils aîné. ↗

Leur fils ainé est très intelligent. ↘

- 2) Le pronom peut être tonique ou atone, selon sa fonction et sa place par rapport au verbe :

C'est à moi de commencer. ↗

C'est à toi de commencer. ↗

C'est à lui de commencer. ↗

Il est venu avec moi. ↘

Il est venu avec toi. ↘

Il est venu avec lui. ↘

- 3) Le pronom est tonique final, le ton descend. Le pronom est tonique non final, le ton monte. Enfin, le pronom est atone, le ton est plat :

Il le cherche tout de suite – Cherche-le tout de suite.

Il le promène tout de suite – Promène-le tout de suite.

Cherche-le.

Bois-le.

Les exercices d'écoute et de comparaison concernent davantage les groupes rythmiques d'une phrase.

- 1) A faire écouter et répéter verticalement [pour montrer aux apprenants l'allongement d'un groupe rythmique] :

Mars	le 2	midi
6 mars	On est le 2	mardi midi
Mardi 6 mars	On est le 2 janvier	A mardi midi

- 2) A faire écouter et répéter horizontalement [pour montrer aux apprenants le glissement de l'accent tonique dans les différents groupes rythmiques] :

Un <u>café</u>	un café serr <u>é</u>	un petit <u>café</u> /très serr <u>é</u>
Un <u>thé</u>	un thé au <u>lait</u>	un thé au <u>lait</u> /très lég <u>er</u>
Une <u>bière</u>	une bière <u>blanche</u>	une bière <u>blanche</u> /bien <u>fraiche</u>

- 3) A faire écouter et répéter horizontalement [pour montrer aux apprenants le glissement de l'accent tonique dans les différents groupes rythmiques] :

Monsieur	Monsieur Jean	Monsieur Jean Dupont
Dormez	Dormez bien	Dormez bien vite
Approchez	Approchez-vous	Approchez-vous de moi

- 4) Faire repérer les idées (ou les syntagmes) et groupes rythmiques des phrases en insistant sur le fait que leur nombre équivaut :

Voulez-vous me donner / le gros dictionnaire / qui est sur la table ?

= 3 idées = 3 groupes rythmiques

Pendant les vacances de Noël / j'irai faire du ski.

= 2 idées = 2 groupes rythmiques

5) Faire repérer les changements d'intonation dus à l'allongement des groupes rythmiques :

↗ ↘
Une dame en robe noire a sonné.

↗ ↘
Une dame en robe de soie noire a sonné à la porte.

↗ ↘
Le vase est sur la table.

↗ ↘
Le vase en porcelaine de Chine est sur la table du petit salon.

↗ ↘ ↗ ↘
S'il y a des roses dans le jardin, tu m'en apporteras.

↗ ↘ ↗ ↘
S'il y a des roses en bouton dans le jardin de grand-mère, tu m'en
↘
apporteras un bouquet.

5.3.5. Exercices sur la Syllabation

Tel que nous l'avons souligné plus haut, le français a une tendance à la syllabation ouverte (consonne-voyelle) à presque 60 % et ainsi qu'elle tend vers une alternance CVCV. De ce fait, nous pouvons parler d'un « schéma canonique » du français. Avant de commencer par quelques exercices de répétition sur la syllabation, il convient de rappeler aux apprenants que des lois générales existent concernant la prononciation des voyelles dans les syllabes en fonction de la nature de celles-ci et de la place de la voyelle. Ces lois, comme expliquées dans la partie théorique de cette thèse sont les différentes contraintes :

- Distributionnelle
- Sémantique
- Etymologique
- Morphologique
- Syllabique

Des exercices d'écoute et de répétition sont très efficaces ici également car ils permettent aux apprenants de s'habituer à scander de façon correcte non

seulement les mots qu'ils connaissent mais également des mots nouveaux en vue d'une prononciation plus correcte. Par exemple, si les apprenants interrogés dans notre enquête connaissaient la contrainte morphologique et avaient effectué nombre d'exercices de répétition, ils auraient su qu'il existe des cas où la voyelle nasale est protégée du fait de la joncture morphologique et que le mot *immangeable* se prononce [ɛ̃mãʒabl] et non [immãʒabl]. De même pour la contrainte syllabique, il est fort probable que la plupart des apprenants n'auraient pas prononcé *pays* et *paye* de la même manière mais respectivement [peʔi] et [pej].

Voici quelques exemples d'exercices à proposer aux apprenants (Abry, Chalaron, 2010 : 14, 15) :

- 1) Pendant une première écoute, séparez les syllabes et barrez les « e » non prononcés, puis répétez.

1 syllabe	2 syllabes	3 syllabes
Anne	Anna	Frédéric
Jean	Clara	Bernadette
Lou	Marie	Dominique
Marc	Fatou	Fatima
Lise	Thomas	Roméo

- 2) Classez les mots dans le tableau selon le nombre de syllabes.

Une bière, un hôtel, une cigarette, la géométrie, une salade, un sport, un passeport, un téléphone, un aéroport, un parc, un supermarché, un restaurant.

<u>2 syllabes</u>	<u>3 syllabes</u>	<u>4 syllabes</u>	<u>5 syllabes</u>
Un bar	la police	un opéra	les mathématiques
...

- 3) Répétez et placez l'accent sur la dernière syllabe. Allongez-la.

2 syllabes	3 syllabes	4 syllabes	5 syllabes
Partir	Voyager	Passer la douane	Ouvrir ses bagages
Une carte	Un passeport	Enregistrer	Une réservation
Un car	Un visa	L'embarquement	Une carte de séjour
Un sac	Une valise	Une salle d'attente	L'enregistrement
Une gare	Un avion	Une file d'attente	Un aéroport

5.3.6. Exercices sur la Chute du « e »

« La chute du e » ou « e caduc » est un phénomène important, pas tant pour que l'apprenant acquière une bonne prononciation, mais pour une bonne compétence de compréhension orale en situation de communication avec des locuteurs natifs. Autrement dit, que l'apprenant prononce [ʒpɑ̃s] ou [ʃpɑ̃s], il n'aura pas commis de faute de prononciation. Par contre, si un locuteur natif lui dit « [[la-pluz] », il doit être capable de reconnaître le mot « la pelouse ».

Avant de passer aux exercices, un petit rappel de la règle de base s'impose : si, à l'intérieur d'un groupe, le e muet est précédé d'une seule consonne prononcée, il n'est pas prononcé, comme dans « samedi » ou « mademoiselle » ; si le e muet est précédé de deux consonnes prononcées, il est prononcé comme dans « probablement » ou « quatre-vingts ».

Les exercices proposés ici sont de trois sortes :

- a) Des exercices d'écoute et de répétition
- b) Des exercices de discrimination
- c) Des exercices de comparaison

1) Faire écouter et répéter les phrases suivantes (Léon, 2003 : 39, 40)

Il n'y a plus d(e) thé	Ça vient d(e) là
Il n'y a plus d(e) lait	Ça vient d(e) Chine
Chez l(e) docteur	Tout l(e) monde
Chez l(e) médecin	Tout l(e) collègue
Ça s(e) boit	A d(e)main
Ça s(e) dit	La d(e)mande
Certain(e)ment	Bêt(e)ment
Rapid(e)ment	Lent(e)ment

2) Faire écouter et répéter les phrases suivantes en rappelant que le *je*, au commencement d'une phrase, se prononce [ʒ] et que quand il est suivi d'un mot

commençant par p, t, c (+a, o, u), q ou f, s, ch, il est prononcé comme *ch* (Léon, 2003 : 40, 41) :

J(e) vous en prie

J(e) vous assure

J(e) voudrais de l'eau

J(e) voudrais de l'argent

J(e) m'habille

J(e) m' imagine

Je **p**ense

Je **f**ais de mon mieux

Je **t**ravaille

Je **s**ais

Je **c**on nais

Je **ch**erche

3) Cet exercice doit être fait en comptant le nombre de syllabes inscrites au-dessus de chaque exemple et en répétant avec l'enregistrement (Léon, 2003 : 42) :

5 syllabes	5 syllabes
Qu'est-c(e) que vous voulez ?	Est-c(e) que vous partez ?
Qu'est-c(e) que vous mangez ?	Est-c(e) que vous dormez ?
Qu'est-c(e) que vous cherchez ?	Est-c(e) que vous savez ?
3 syllabes	3 syllabes
Il le sait	Ils le savent
Il le fait	Ils le font
Il le demande	Ils le voient

1) Quelle phrase entendez-vous ? Cochez. (Abry, Chalaron, 2010 : 70)

Je le veux	.....	Je veux	.....
Je le prends	.....	Je prends	.....
Je le mande	.....	Je mange	.....
Je le comprends	.....	Je comprends	.....
Je le répète	.....	Je répète	.....

b) 2) Barrez les « e » qui ne sont pas prononcés, puis répétez. (Abry, Chalaron, 2010 : 70)

1. On se retrouve à quelle heure ?
2. On se prépare quelque chose ?
3. On se quitte maintenant ?
4. On se donne rendez-vous en ville ?

c) 1) Observez les deux façons de prononcer les mots suivants. Barrez le « e » lorsqu'il n'est pas prononcé, puis répétez. (Abry, Chalaron, 2010 : 71)

Une chemise	[yn- ə -miz]	La chemise	[la-] miz]
Une leçon	[yn-lə s õ]	La leçon	[la-lsõ]
Une semaine	[yn-sə-mɛ n]	La semaine	[la-smɛn]
Une cheminée	[yn- ə -mi-ne]	La cheminée	[la--] mi-ne]
Une pelouse	[yn-pə-luz]	La pelouse	[la-pluz]

2) Répétez les transformations de ces phrases. (Abry, Chalaron, 2010 : 71)

Je+ne+consonne sonore

Je ne veux pas	Je n'veux pas	J'veux pas
Je ne bois pas	Je n'bois pas	J'bois pas
Je ne dors pas	Je n'dors pas	J'dors pas

Je+ne+consonne sourde

Je ne pense pas	Je n'pense pas	Ch'pense pas
Je ne comprends pas	Je n'comprends pas	Ch'comprends pas
Je ne trouve pas	Je n'trouve pas	Ch'trouve pas

Je+ne+ « s » et « ch »

Je ne sais pas	Je n'sais pas	Chsais pas
Je ne suis pas là	Je n'suis pas là	Chsuis pas là
Je ne cherche pas	Je n'cherche pas	Cherche pas

5.3.7. Exercices sur la Liaison avec les Nasales

Il convient ici de rappeler aux apprenants qu'en règle générale, il n'y a pas de liaison avec les voyelles nasales. En effet, dans une phrase comme « Jean a une position unique », ni le n de Jean ni le n de position ne sont prononcés. La voyelle nasale [ɑ̃] s'enchaîne avec le mot suivant. Il existe cependant un nombre de cas limités et définis où le n doit être prononcé à l'initiale du mot suivant si celui-ci

commence par une voyelle, tout en gardant la voyelle nasale. Par exemple, la phrase « on attend un ami » sera prononcée [ɔ̃-natã-œ-nami] (Léon, 2003 : 34).

Les exercices proposés ici sont principalement de type écoute et répétition (Léon 2003 : 34-37) :

1. Faire écouter un enregistrement pour montrer la liaison avec les mots *un*, *aucun*, *bien*, *rien* et faire répéter les étudiants :

Un ami – un élève – un abonné – un artiste –
Aucun ami – aucun élève – aucun abonné – aucun artiste –
Bien aimé – bien entendu – bien élevé – bien écrit –
Rien à dire – rien à faire – rien à lire – rien à mettre –

2. Faire écouter un enregistrement pour montrer la liaison avec le mot *on* et *en* (excepté s'ils sont placés après le verbe) et faire répéter les étudiants :

On attend un peu – on espère une occasion – on est allé au cinéma –
Attend-on un peu ? – espère-t-on une occasion ? – oublie-t-on en travaillant ? –
En effet – en arrivant – en écoutant – en insistant –
Prenez-en un peu – donnez-en à Jean – Essayez-en-un –

3. Faire écouter un enregistrement pour montrer la liaison avec les mots *mon*, *ton* et *son* et faire répéter les apprenants :

Mon ami – mon enfant – mon avocat –
Ton orchestre – ton usine – ton aventure –
Son estomac – son ouvrier – son aptitude –

4. Faire écouter un enregistrement pour montrer que la liaison avec les mots *bon* et les adjectifs terminés par la voyelle *ẽ* (comme *certain*, *plein*, *moyen*) se fait lorsqu'ils sont suivis d'un nom commençant par une voyelle et leur

faire remarquer dès lors qu'il n'y a pas de différence entre le masculin et le féminin. Les faire ensuite répéter aux étudiants :

Un bon ami – un bon avocat – un bon étudiant – Une bonne amie – une bonne avocate – une bonne étudiante – Un certain avocat – un certain âge – un certain individu – Une certaine avocate – une certaine agitation – une certaine individualité – En plein air – en plein effort – le Moyen-Âge – le Moyen-Orient –

6. CONCLUSION

L'objectif de notre étude a été de démontrer que la prononciation fait partie de l'un des aspects importants, mais aussi, souvent l'un des plus négligés de l'apprentissage d'une langue étrangère. C'est une compétence à part, à travailler différemment, qui mérite de l'attention de la part de l'enseignant et de l'apprenant dès le début de l'apprentissage de la langue étrangère.

Comme nous l'avons déjà précisé au début de notre travail, acquérir une prononciation comme un natif n'est pas envisageable et ne fait pas partie de l'objectif ultime de l'enseignement de la prononciation et ce, pour différentes raisons : la motivation, la réflexion, la capacité à l'entraînement, l'égo linguistique, l'enseignant, et d'autres facteurs socioculturels et socio-psychologiques influencent beaucoup le niveau atteint. Ce niveau atteint peut par exemple être une prononciation excellente ou du moins intelligible pour les auditeurs natifs de sorte qu'il n'y ait aucun ou très peu d'accent du locuteur étranger et que sa prononciation ainsi se rapproche le plus possible d'un modèle standard.

Il ressort de la présente étude que l'enseignement de la prononciation doit absolument se faire sur deux plans. Il faut tout d'abord commencer par le niveau segmental qui comprend la production et la perception des sons, c'est-à-dire des phonèmes d'une langue. Le travail sur ce niveau se fait principalement à l'aide de l'alphabet phonétique international. Ensuite, il faut introduire le niveau suprasegmental qui définit la mélodie d'une langue et qui fait en l'occurrence que le français « sonne » comme du français. Les différentes composantes de ce niveau, à savoir, l'intonation, l'accentuation, le rythme, la liaison... peuvent être introduites simultanément ou successivement dans le processus d'apprentissage, mais toujours en début d'apprentissage.

Ainsi, dès le début de l'apprentissage, apprendre à prononcer une langue étrangère de manière correcte sera le premier facteur de motivation pour l'apprenant. Cela permettra d'apprécier la mélodie de la langue et de la vivre dans sa dimension esthétique. Certains exercices de prononciation pourraient éveiller chez les apprenants le plaisir de parler la langue, ce qui conduirait au « développement d'une précision dans la perception, à une exactitude dans

l'observation et à une augmentation de l'attention et de la réceptivité, des qualités et des aptitudes... » (Dufeu, 2011)

La maîtrise de la prononciation facilitera en outre le processus de compréhension et contribuera au développement de la mémoire auditive. Elle conduira à une meilleure approche de l'écrit car en travaillant avec précision, tel que l'exige l'apprentissage de la prononciation, les apprenants apprendront à travailler de manière précise et à développer leur capacité d'observation. De même, une bonne prononciation renforcera la confiance des apprenants car elle leur donnera le sentiment de maîtriser quelque chose de fondamental et d'essentiel dans la langue étrangère.

Il est indispensable dès lors que l'apprenant acquière le plus tôt possible un certain nombre de notions afin de les mettre en pratique. Ces notions concernent principalement la place de l'accent, la syllabation et les schémas intonatifs de l'interrogation, de l'assertion et de l'injonction. Toutes ces fluctuations donnent vie au langage. En réalité, la communication neutre n'existe pas. Toute parole est expressive et souvent même, le contenu du message se trouve précisé simplement dans son expression.

En effet, l'accent mis sur un mot ou un autre peut (ou risque) de modifier complètement le message. Par exemple :

- A. C'est joli, la couleur de ta veste.
- B. C'est ma couleur (sans accentuation)

- A. C'est joli, la couleur de ta veste.
- B. C'est MA couleur (accentuation sur MA)

Dans ce dernier cas, le B peut laisser entendre : « C'est MA couleur (préférée) et je ne veux pas que tu l'adoptes, toi aussi ! ».

En ce qui concerne notre interrogation sur une éventuelle amélioration de la prononciation des apprenants, il nous fallait d'abord trouver un moyen de repérer les difficultés rencontrées par les apprenants turcs en matière de prononciation. Pour cela, notre point de départ a été un questionnaire élaboré par André Martinet en 1941 et publié dans son livre *La prononciation du français contemporain* en

1971. Ce questionnaire nous a paru fort utile, car il nous a permis, avant tout, de partir du concret dans l'évaluation de la prononciation des apprenants de notre département puisqu'il a fait l'objet d'une étude scientifique comme en témoigne son livre. En effet, en retenant certaines questions et en adaptant d'autres, nous avons obtenu un questionnaire de 17 questions reprenant les questions d'ordre segmental et suprasegmental. Les résultats obtenus ont été ensuite évalués selon trois critères :

- Les enquêtés ont d'abord été classifiés en quatre groupes selon leur année d'études dans le département. Selon cette classification, la comparaison des résultats nous montre que les apprenants de dernière année obtiennent de meilleurs résultats selon certaines questions comme celles concernant la chute du « e » (48,5 %) ou la liaison avec les voyelles nasales (77 %) alors que pour d'autres questions comme celles concernant le groupe rythmique ou la syllabation, leurs résultats sont les moins bons avec respectivement 20 % et 40,2 % ;
- Ensuite, les enquêtés ont été classés en deux groupes : filles et garçons. D'après cette classification, les résultats obtenus ne montrent également pas une grande disparité entre les deux groupes même si pour la plupart des questions, ce sont les garçons qui obtiennent les meilleurs résultats. Ces résultats sont parfois légèrement supérieurs à ceux des filles comme pour les questions relatives à l'intonation (53,5 % contre 50 %) et la liaison (93,3 % contre 92 %) et parfois largement supérieurs, comme pour les questions relatives aux groupes rythmiques (47 % contre 18%) ou encore à l'utilisation des semi-voyelles (40% contre 29%) ;
- Troisièmement, les enquêtés ont été classés selon leur moyenne académique. Parmi les 60 apprenants de notre échantillon, 38 apprenants ont une moyenne académique supérieure à 2 sur 4 et 22 apprenants, une moyenne académique inférieure à 2. Selon ce troisième critère, les résultats obtenus sont assez équilibrés entre les deux groupes si bien qu'une conclusion pertinente n'est pas possible. En effet, pour certaines questions comme l'intonation par rapport à la syntaxe, ce sont les « bons » apprenants qui obtiennent les meilleurs résultats (25 % contre 19,66 %) alors pour l'intonation par rapport à la ponctuation, ce sont les « moins

bons » apprenants qui obtiennent les meilleurs résultats (54,5 % contre 49 %).

En conclusion de notre enquête, il s'est avéré par notre questionnaire que les apprenants éprouvaient, en effet, des difficultés concernant certaines notions de la prononciation, telles que l'intonation, la syllabation, le rythme, la chute du e...

Une fois les difficultés des apprenants mises en exergue, nous nous sommes interrogées sur les exercices de prononciation des manuels de FLE. Notre étude historique des différentes méthodes d'enseignement nous a révélé que la prononciation n'était dans la plupart des cas, pas une priorité. C'est l'approche communicative qui établit enfin qu'une prononciation intelligible est une composante nécessaire de la communication orale. Elle commence à s'intéresser à l'enseignement de la prononciation des phonèmes mais pas de manière suffisante, et accorde toujours peu de place au niveau suprasegmental de la prononciation.

Tout ceci fait que les exercices proposés dans les manuels ne nous ont pas paru suffisants pour tenter d'améliorer la prononciation des apprenants d'une manière méthodique. Nos recherches effectuées à ce sujet ont abouti à une grande variété d'exercices portant principalement sur le niveau suprasegmental de la prononciation. Nous pensons que ces exercices proposés pourraient être aisément intégrés dans tous les autres types d'exercices appliqués en classe de FLE. Cependant, il est important de ne pas oublier un point essentiel qui nous est rappelé par Bertrand Lauret (2007): les mots et phrases utilisés dans les exercices de prononciation n'auront un sens que s'ils sont proposés dans un contexte. C'est pourquoi, il serait plus judicieux d'adapter les exercices que nous proposons dans notre dernier chapitre en fonction de la matière vue au cours réalisé. Toujours est-il que la diversité des activités à faire et des méthodes à suivre dans le cadre de l'enseignement de la prononciation nous montre à quel point elle peut, en réalité, être facile à apprendre. De plus, pour faciliter l'application de ces exercices en cours de langue, il est important de ne pas les introduire explicitement pendant les cours mais de les faire appliquer implicitement sous forme de jeux de lecture ou de répétition. Ainsi, leur application serait plus ludique.

Pour conclure ce travail, nous tenons à rappeler que la prononciation contribue fortement au sens du message transmis et une prononciation défailante serait alors susceptible d'entraver la communication et de causer des erreurs de compréhension plus ou moins graves. De plus, une bonne prononciation et une bonne compétence de l'oral, sont des vecteurs de motivation et d'intégration dans la société où l'on parle la langue étrangère. C'est pour cette raison qu'il importe d'aider les apprenants de langues étrangères à améliorer leur compétence de prononciation en y accordant du temps dans les cours et aussi, de les encourager à s'exercer hors de la classe, grâce aux diverses possibilités technologiques qui sont, de nos jours, à la disposition de tous ; ce qui assure une certaine démocratie dans l'apprentissage de toutes matières.

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages cités

- Auge C. (1932). Grammaire cours moyen. Paris : Librairie Larousse
- Abry, D., Chalaron, M.-L. (2010). *Les 500 exercices de phonétique: niveau A1/A2*. Paris : Hachette.
- Benvéniste, É. (1966). Problèmes de linguistique générale. Paris : Gallimard.
- Billières, M. (2005). *Codage phonologique et boucle articulatoire en mémoire de travail*, [En ligne : <http://corela.edel.univ-poitiers.fr/index.php?id=1110>], Date de consultation: 18 Décembre 2011.
- Callamand, M. (1981). Méthodologie de l'enseignement de la prononciation: organisation de la matière phonique du français et correction phonétique. Paris: CLE International.
- Cappelle, G., et Ménand, R. (2003). *Le Taxi! 1*. Paris : Hachette.
- Capelle G., et Capelle J. (1969). *La France en direct*. Paris : Hachette.
- Conseil De l'Europe. (2000), Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner évaluer. Strasbourg : Didier.
- Coutil, P. (2009). *Phonétique et phonologie: quelques notions théoriques*. [En ligne : <http://www.cqma.info/article130.html>], Date de Consultation: 19 janvier 2013.
- Dufeu, B. (2011). *L'importance de la prononciation dans l'apprentissage d'une langue étrangère*, [En ligne : http://www.francparler.org/dossiers/phonetique_dufeu3.htm], Date de consultation: 18 Décembre 2011.
- Ergenç, İ. (2002). *Konuşma dili ve Türkçenin söyleyiş sözlüğü*. Ankara : Multilingual
- Filliolet, C., Vanderdriessche, A. (2010). *La phonétique par les textes*. Paris : Belin.
- Gadet, F. (1989). *Le français ordinaire*. Paris : Armand Colin.
- Galisson, R. et Coste D. (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris: Hachette.
- Hacini, F. (2009). De l'Articulation entre phonétique et didactique de l'oral. *Synergies Algérie*, 5, 101-108.
- Kaneman-Pougath, M. et Pedoyal-Guimbrètiere, E. (1991). *Phonétique du français: plaisir des sons*. Paris : Didier.
- Kıran, Z., et Kıran, A. (2001). *Dilbilime Giriş*. Ankara : Seçkin.
- Lauret B. (2007). Enseigner la prononciation du français : Questions et outils. Paris : Hachette.

- Léon, P. (1993). Précis de Phonostylistique: parole et expressivité. Paris : Ferdinand Nathan.
- Léon, P. (1978). Prononciation du français standard. Paris : Didier.
- Léon, P. (2011). Phonétisme et prononciations du français avec des travaux pratiques d'applications et leurs corrigés. Paris : Fernand Nathan.
- Léon M., et Léon P., (2004). *La prononciation du français*. Paris : Armand Colin.
- Léon M. (2003). Exercices systématiques de prononciation française. Paris : Hachette.
- Martinet, A. (1971). La prononciation du français contemporain. Genève : Librairie Droz.
- Mauger, G. (1953). Cours de langue et de civilisation françaises. Paris : Hachette.
- Mauger, G., et Bruezière M. (1971). *Le français et la vie*. Paris : Hachette.
- Munot P., et Nève F.-X. (2002). *Une introduction à la phonétique: manuel à l'intention des linguistes, orthophonistes et logopèdes*. Liège : Editions du Céfal.
- Polivanov E. (1969). La perception des sons d'une langue étrangère, *Travaux du Cercle Linguistique de Prague, 4 : Réunion phonologique internationale tenue à Prague (18-21 décembre 1930)*, 79-96. Prague: Kraus Reprint.
- Riegel M., Pellat J.-C., et Rioul R. (2011). *Grammaire méthodique du français*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Saussure F. (de). (1969). Cours de linguistique générale. Paris : Payot.
- Singleton D. (2008). Le facteur de l'âge dans l'acquisition d'une L2: remarques préliminaires. *Acquisition et interaction en langue étrangère, 18*, 3-15. Date de consultation: 5 janvier 2013. Adresse: <http://aile.revues.org/2163>
- Siouffi G., Raemdonck D.V. (2009). *100 fiches pour comprendre la linguistique*. Rosny : Bréal.
- Troubetzkoy, N. S. (2000). Principes de phonologie. Paris : Klincksieck.
- Vaissière, J. (2006). La phonétique. Paris : Presses Universitaires de France.
- Wachs S. (2011). Tendances actuelles en enseignement de la prononciation du français, langue étrangère (FLE), *Revista de Linguas Modernas, 14*, 183-196. [En ligne: <http://www.latindex.ucr.ac.cr/lmodernas-14-2011/mod-14-12.pdf>], Date de consultation: 6 janvier 2013.

Ouvrages consultés

- Antoniotti, M. (s.d.). *Phonologie: différentes définitions du phonème*, [En ligne : <http://m.antoniotti.free.fr>], Date de consultation: 18 Décembre 2011.

- Boyer, H. et al. (1991). *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*. Paris : CLE International.
- Charliac, L., Motron A.-CL., (1998). *Phonétique progressive du français avec 600 exercices*. Paris : CLE International.
- Clarenc, J. (2006/2007). *Phonétique Général /Phonétique du français: connaissances prérequis*, [<http://asl.univ-montp3.fr/e58fle/coursjc.pdf>], Date de consultation: 18 Décembre 2011.
- Clarenc, J. (2006/2007). *Méthodologie de l'enseignement de la prononciation: les règles d'orthoépée*, [En ligne : <http://asl.univ-montp3.fr/e58fle/Lesreglesdorthoepie.pdf>], Date de consultation: 18 Décembre 2011.
- Cuq, J.-P., Gruca, I. (2003). *Cours de didactique du français langue étrangère et langue seconde*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Durand, P. (s.d.). *La Phonétique du FLE au niveau avancé*, [En ligne : <http://aune.lpl.univ-aix.fr/~fulltext/1909.pdf>], Date de consultation: 18 Décembre 2011.
- Guimbretière, E. (1994). *Phonétique et enseignement de l'oral*. Paris : Didier.
- Hagège, C. (1985). *L'homme de paroles*. Paris : Fayard.
- Laborderie, N. (1994). *Précis de phonétique historique*. Paris : Nathan.
- Llisterri, J. (2011). *L'enseignement de la prononciation: approches*, [En ligne : http://liceu.uab.es/~joaquim/applied_linguistics/L2_phonetics/Ens_Pron_fr.html], Date de consultation: 18 Décembre 2011.
- Marage, Dr. (1901). *Phonation et audition d'après les travaux récents publiés en France, L'année psychologique, 8, 257-298*. [En ligne : http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/psy_0003-5033_1901_num_8_1_3315], Date de consultation : 5 janvier 2013.
- Martinie B., et Wachs S. (2007). *Phonétique en dialogues*. Paris: CLE International.
- Martinet A. (1969). *Le français sans fard*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Martins C., Mabilat J.-J. (2004). *Sons et intonation: exercices de prononciation*. Paris : Les Editions Didier.
- Onursal, Ayirir, İ. (2012). *Fransızca Duyduğunu Anlama Becerisinde Türk Öğrencilerin Karşılaştıkları Sorunlardan Biri: Ulama. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 22, 31-44*.
- Pagniez-Delbart, TH. (1992). *A l'écoute des sons: les consonnes*. Paris : CLE International.
- Parizet, M.-L. (2008). *Phonétique et Cadre Commun: propositions pour un cours de FLE. Synergies Espagne, 1, 113-122*.
- Perrot, T. (s.d.). *Pratiquer le français avec la phonétique*. [En ligne : <http://phonetique.free.fr>], Date de consultation: 18 Décembre 2011.

- Pillot-Loiseau C., Amelot A. et Fredet, F. (2010). Apports de la Phonétique expérimentale à la didactique de la prononciation du français langue étrangère, *Les Cahiers de l'Apliut*, XXIX (2), 75-88. [En ligne : <http://apliut.revues.org/723>], Date de consultation: 18 Décembre 2011.
- Puren, C. (1988). Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues. Paris : Nathan-Clé International.
- Renard, R. (1971). Introduction à la méthode verbo-tonale de correction phonétique. Paris: Didier.
- Rivenc, P. et al. (1971). *Voix et images de France*, Paris : Didier.
- Sığırcı İ. (2014). Harflerden Seslere Fransızcada Soyleyis Yontemleri : Sesbilgisi. Ankara : Seckin.
- Sauzedde B. (2013). *Découpage syllabique du français et difficulté de lecture.*, [En ligne : http://www.rpkansai.com/bulletins/pdf/027/108_112_sauzedde.pdf], Date de consultation : 5 janvier 2014.
- Sirejols, E., Tempesta, G. (1994). *Bien Entendu!*. Paris : Les Editions Didier.
- Tagliante, C. (1994). La Classe de langue. Paris : Clé International.
- Tome, M. (1999). *Phonétique française F.L.E.*, [En ligne : <http://flenet.unileon.es/phon/phoncours.html>], Date de consultation: 18 Décembre 2011.
- Turscott, S., Mitchell, M. et Tausin, B. (1994). *Le Français à grande vitesse: cours intensif*. Paris : Hachette Livre.
- Walter H. (1976). La dynamique des phonèmes dans le lexique français. Genève: Librairie Droz.
- Warnant L. (2006). Orthographe et prononciation du français. Bruxelles : DeBoeck&Duculot.

Sitographie

- <http://asl.univ-montp3.fr/L308-09/LADD6/E61SLL1/cours/chapitre3.pdf> (Université de Montpellier 3)
- <http://www.didafle.com/methodologie/sgav.html> (Didafle, Méthodologies, L'approche communicative)
- <http://www.ph-ludwigsburg.de/html/2b-frnz-s-01/overmann/baf3/> (Le site portail du professeur de FLE)
- <http://lesla.univ-lyon2.fr/sites/lesla/IMG/pdf/doc-305.pdf> (Contribution de la phonétique et de la phonologie à l'enseignement du français oral)

<http://flenet.unileon.es/phon/phoncours.html> (Phonétique française - FLE, Université de Léon)

<http://phonetiquedufle.canalblog.com/archives/2013/06/11/27380442.html>
(Enseignement/Apprentissage de la Prononciation du Français)

http://bdl.oqlf.gouv.qc.ca/bdl/gabarit_bdl.asp?id=2135 (Banque de dépannage linguistique de l'Office québécois de la langue française)

http://marnesia.free.fr/docs/Conscience%20phonologique/m%E9thode_verbo_tonale_correction_phonetique.pdf (Université de Toulouse)

LISTE DES ANNEXES

ANNEXE 1: ETİK KURUL ONAY BİLDİRİMİ



T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Genel Sekreterlik

Yazı İşleri Müdürlüğü

Sayı : 88600825 / 433-1542

Konu :

05 Nisan 2014

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi: 21.04.2014 tarih ve 823 sayılı yazınız

Enstitünüz Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı Fransız Dili Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans programı öğrencilerinden Serap GÜL'ün Doç. Dr. İrem ONURSAL AYIRIR danışmanlığında hazırladığı "Fransızcanın Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Türk Öğrencilerin Sesletim Becerilerinin Geliştirilmesi" başlıklı tez çalışması, Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun 28 Nisan 2014 tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini saygılarımla rica ederim.

Prof. Dr. Ü. Şebnem HARPUT
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Ek: Tutanak

ANNEXE 2: UN EXEMPLAIRE DU QUESTIONNAIRE APPLIQUÉ AUX ÉTUDIANTS ET ANNOTÉ

Questionnaire sur la prononciation du français

Nom, Prénom:

En répondant aux questions ci-dessous, prière de ne tenir compte que du parler le plus naturel, celui, par exemple, qui est utilisé dans la famille ou entre amis.

-
1. Quel est la première langue que vous ayez parlée étant enfant ? *Turc*
 2. Connaissez-vous d'autres langues étrangères à part le français ? *Anglais*
 3. Depuis quand apprenez-vous le français ? *2012*
 4. Comment prononceriez-vous le plus naturellement possible ?
 - a. Vous allez au cinéma, moi aussi -
 - b. Il pleut, je reste -
 - c. Ce soir, si vous êtes libre, je vous invite au cinéma -
 5. Faites-vous une distinction de prononciation entre :
 - a. C'est à lui. / C'est à lui ? ✓
 - b. Les gares sont dessinées. / Les garçons dessinaient. ✓
 6. Comment prononceriez-vous le plus naturellement possible ?
 - a. Il est bon ce jambon mais vos macaronis sont immangeables. -
 7. Prononcez-vous de la même manière :
 - a. Jean porte le sac. / J'emporte le sac. ✓
 8. Combien de syllabes comptent les mots suivants ? Pouvez-vous les délimiter ?
 - a. Opéra *3*
 - b. Inespéré *4*
 - c. Patrie *2* -
 - d. Partie *2*
 - e. Pays *1* -
 - f. Paye *1*
 9. Prononcez-vous en une ou deux syllabes :
 - a. Pied ? *1*
 - b. Lion ? *2*
 - c. Bouée ? *2*
 - d. Buée ? *1*
 - e. Louer ? *1*
 10. Prononcez-vous le [o] de la même manière dans les mots suivants :
 - a. Chose, porte, rose, note =
 11. Dans *bois-le*, par exemple, prononcez-vous le /e/ comme le /eu/ de feu ? comme le /eu/ de peur ?
le /eu/ de
 12. Faites-vous la liaison dans les syntagmes suivants :
 - a. Les hommes ✓
 - b. De temps en temps ✓

- c. J'ai trouvé ces enfants intelligents ✓
 - d. Elles ont faim ✓
 - e. Un bois immense ✓
 - f. Dans un an ✓
13. Comment prononceriez-vous le plus naturellement possible ?
- a. La petite chaise / cette petite chaise ✓
 - b. Samedi / vendredi ✓
 - c. Tu le prends ✓
 - d. Sans le métro / avec le métro ✓
14. Quelle prononciation vous paraît la plus naturelle (soulignez-la) :
- a. De j'me dis, je m'dis, je me dis ?
 - b. De j'me l'demande, je m'le d'mande, j'me le d'mande, je me le demande ?
 - c. De on s'retourne, on se r'tourne, on se retourne ?
15. Prononcez-vous de façon identique :
- a. Saute et sotté ? ≈
 - b. Pot et peau ? ≈
 - c. Patte et pâte ? ≈
16. Dites-vous :
- a. Mon n-ami ou mo n-ami ?
 - b. Moyin n-âge ou moyèn-âge ?
17. Avez-vous l'impression de prononcer :
- a. Le d de médecin comme un d ou comme un t ?
 - b. Le b de absent comme un b ou comme un p ?
 - c. Le c de anecdote comme un c ou comme un g ?
 - d. Le t de vingt-deux comme un t ou comme un d ; ou bien est-il muet ?
 - e. Le s de civisme comme un s ou comme un z ?

Remarques éventuelles au sujet de certaines caractéristiques de votre prononciation du français :

Rien à signaler

ANNEXE 3: EXTRAIT DU TABLEAU EXCEL AYANT SERVI À L'ÉVALUATION DU QUESTIONNAIRE

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	
1	Nom, Prénom												
2	Question 1: première langue?												
3	Question 2: autres langues?												
4	Question 3: Début d'apprentissage												
5	Question 4: prononciation naturelle (intonation)												
6	b												
7	c												
8	Question 5: distinction de prononciation (intonation)												
9	b												
10	Question 6: prononciation naturelle (rythme)												
11	Question 7: distinction de prononciation (rythme)												
12	Question 8: syllabation												
13	b												
14	c												
15	d												
16	e												
17	f												
18	Question 9: syllabation (1 ou 2)												
19	b												
20	c												
21	d												
22	e												
23	Question 10: prononciation du o												
24	Question 11: prononciation de bois-le												
25	Question 12: liaison												
26	b												
27	c												
28	d												
29	e												
30	f												
31	Question 13: chute du e												
32	b												
33	c												
34	d												
35	Question 14: chute du e												
36	b												
37	c												
38	Question 15: timbre des voyelle												
39	b												
40	c												
41	Question 16: dénasalisation												
42	b												
43	Question 17: assimilation												
44	b												
45	c												
46	d												
47	e												

ANNEXE 4: ORIJINALLIK RAPORU

Results generated by Plagiarisma.Net
<http://plagiarisma.net>

Results	Query	Domains (original links)
Unique	Or...avec l'approche communicative...l'oral occupe une place de plus en plus importante	
Unique	Son but est de chercher à être intelligible par le plus grand nombre d'interlocuteurs	

1. INTRODUCTION La didactique des langues a longtemps valorisé les types d'apprentissage liés à la réflexion logique et à la mémorisation se retrouvant dans la partie écrite de la langue. Or, avec l'approche communicative, l'oral occupe une place de plus en plus importante. Désormais, si l'on enseigne une langue étrangère, c'est surtout pour qu'elle soit parlée par les apprenants. Autrement dit, l'objectif de l'enseignement d'une langue étrangère est de faire acquérir une compétence de communication. Ainsi, l'apprenant de langue étrangère devrait être en mesure de prononcer correctement la langue qu'il apprend afin de pouvoir communiquer plus facilement en situation de communication avec des natifs. Son but est de chercher à être intelligible par le plus grand nombre d'interlocuteurs. Pour cela, l'idéal serait qu'il parvienne à produire les sons de la langue étrangère de la manière la moins marquée par sa langue maternelle et qu'il adopte une prononciation la plus proche possible d'un « modèle » de prononciation qui est celui de la langue standard. C'est dans un tel contexte que la prononciation devient un élément très important de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Même si le travail sur la prononciation peut paraître contraignant et fastidieux, il doit pouvoir aider les apprenants à produire une suite de sons qui, combinés les uns aux autres selon certaines règles et contraintes, produisent un sens et deviennent compréhensibles non seulement par les natifs, mais également par les étrangers parlant la langue. Nous sommes conscients que l'objectif d'un tel travail ne sera jamais d'amener un apprenant à avoir une prononciation comme un natif mais nous tentons d'attirer l'attention sur le fait que ce travail sur la prononciation peut faciliter les échanges oraux et réduire le nombre de malentendus résultant de la mauvaise prononciation d'un mot ou d'une intonation mal placée par exemple. Nous sommes d'avis que ce travail sur la prononciation doit être

Total 224341 chars (2000 limit exeeded) , 307 words, 2 unique sentences, 100% originality

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı	Serap Gül
Doğum Yeri	St-Josse-Ten-Noode (Brüksel)
Doğum Yılı	1984
Medeni Hali	Evli

Eğitim ve Akademik Durumu

Lise	Lycée communal Emile Max (Brüksel)	1996-2002
Lisans	Institut Supérieur des Traducteurs et Interprètes – Mütercim-Tercümanlık Bölümü (Brüksel)	2002-2006
Yabancı Dil	Fransızca, İngilizce, Felemenkçe, Almanca	
İş Deneyimi	Istanbul Merkezi Brüksel – Office manager	2008-2009
	Fransız lisesi Charles de Gaulle Ankara – sınıf öğretmenliği	2010-2013
	Hacettepe Üniversitesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dalı – Araştırma Görevlisi	2014-