

Received 9 April 2010 · Accepted 24 May 2010

Didactique et phonologie du français langue étrangère en milieu hispanophone

Florence Gérard Lojaco · Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (Spain)

ABSTRACT

Phonetics is basic to phonology and both are important components of Foreign Language teaching / learning. What was defined as a phonemic contrast by the Prague phonologists is key in Foreign Language didactics. How many phonemes shall we teach in French as a foreign language for example? And which is the scientific background of a “correct” pronunciation? A phonetic approach based on phonemic contrast gives detailed and surprising answers and these answers affect Foreign Language didactics, especially beginning levels. The traditional alphabet approach to learn the sounds of a foreign language is not able to treat phonological challenges or disability. Furthermore, a good knowledge of the phonemic contrasts of both source and target languages will help teachers to emphasize specific points and to decode pronunciation and comprehension issues. In sum, the study of phonemic contrasts in target and source languages, as well as a global phonological awareness are more likely to develop efficient oral skills.

Keywords: Phonology, Phonetics, French, Spanish, Second Language Acquisition.

Introduction

De la phonétique ou de la phonologie, laquelle est la plus utile à l'enseignant de Français Langue Étrangère (FLE)? Ces deux sciences ont en commun l'étude des signes vocaux articulés, autrement dit l'étude des sons du langage, mais elles ne recouvrent cependant pas les mêmes domaines d'étude. Pourquoi un francophone est-il toujours en mesure de reconnaître le mot *porte*, que ce mot soit prononcé avec un *r* roulé comme dans le Sud de la France ou avec un *r* grasseyé comme dans le Nord? La réponse à cette question constitue l'objet de la phonologie. Allons plus loin. Un enseignant de FLE doit-il corriger la prononciation du mot *brun* quand ce mot est prononcé avec la nasale /*ẽ*/ de *faim* par un étudiant hispanophone? Quelles sont les bases scientifiques, phonologiques, de sa décision? La réponse à ces questions est l'objet de cet article, qui vise à pourvoir l'enseignant de FLE de solutions pratiques et du support théorique nécessaire au travail de la production orale en milieu hispanophone.

1. Phonétique et phonologie

La phonétique est une science ancienne qui s'est surtout développée au XX^e siècle quand les appareils de mesure et de radiographie permirent de décrire scientifiquement la production des sons. Elle s'intéresse à la structure physique –aspect acoustique– et à la structure physiologique –aspect articulatoire– des sons

des langues. À l'enseignant de langue étrangère, la phonétique fournit les notions générales indispensables pour aborder la description des sons et comprendre leur production. L'orthoépique, qui détermine, pour une langue donnée, la bonne prononciation des sons, est une branche de la phonétique particulièrement intéressante pour l'enseignement/apprentissage des langues et le Cadre Européen Commun de Référence (2001) y fait référence au chapitre 5, point 5.2.1.

La phonologie, au contraire, est une science récente, née à la fin du XIX^e siècle. À la parution du *Cours de Linguistique Générale* de Ferdinand de Saussure en 1916, elle était encore "l'étude des sons du langage humain" (Duchet 1992/1981, p. 15). Elle se différenciera nettement de la phonétique une dizaine d'années plus tard. En effet, la phonologie moderne s'est construite à partir des travaux de Saussure, qui a mis les notions d'axe paradigmatique et d'axe syntagmatique au cœur de sa méthodologie. La phonologie moderne a son origine dans les travaux de l'École de Prague qui regroupa des linguistes comme Nikolaï Troubetzkoy (1890-1938), Roman Jakobson (1896-1982) et, à partir de 1930, André Martinet (1908-1999) et Émile Benveniste (1902-1976). Martinet a introduit la phonologie en France et a propagé la pensée de Troubetzkoy en Europe. La phonologie de l'École de Prague est essentiellement fonctionnelle, la phonologie américaine est plus distributionaliste (voir les travaux de Sapir et de Bloomfield), tandis que l'école anglaise avec Daniel Jones s'intéresse plus à la nature qu'à la fonction du phonème. Les lignes qui suivent illustrent le courant fonctionnel de la phonologie.

1.1. Qu'est-ce qu'un son?

C'est en comparant la définition phonétique du son à sa définition phonologique qu'on se rend compte de la différence fondamentale qu'il y a entre ces deux domaines d'étude.

a) Définition phonétique du son

Un son est le résultat sur une colonne d'air de l'activité combinée des cordes vocales, du voile du palais, de la luette, de la langue, des lèvres et

des dents. La notation phonétique se fait entre crochets carrés: thé → [tɛ]. La définition du son est physique et concerne toutes les langues.

b) Définition phonologique du son

Troubetzkoy énonce dans les *Principes* (1939/1949, p. 12) que la phonologie ne doit considérer comme son que “ce qui remplit une fonction déterminée dans une langue” (voir Mounin 1968/1987, p. 106). Un son est défini par la fonction qu’il remplit. Si, dans une langue donnée, une unité phonique ne remplit aucune fonction, cette unité n’est pas un son de cette langue. Seuls les sons qui ont une fonction dans une langue donnée sont appelés des phonèmes. *La définition est fonctionnelle et ne concerne que les sons d’une langue donnée.*

1.2. Synthèse

Les auteurs ne s’accordent pas toujours sur la définition et l’emploi du terme phonologie. L’École de Prague fait une différence nette entre phonétique et phonologie, tandis que Malmberg (1998/1954, p. 107) considère que c’est “une grave erreur” et préfère le terme de “phonétique fonctionnelle” (p. 101). D’autres linguistes ont adopté le terme de “phonématique”. Un débat de phonéticiens sur ce thème n’est pas l’objet de ces lignes. Notre but est de présenter les principales notions à l’œuvre dans l’enseignement du Français Langue Étrangère afin que les praticiens des communautés éducatives puissent en tirer profit. Pour la clarté de la présentation, il faut préciser que ce sont les définitions de l’École de Prague qui ont été choisies ici en raison de leur grande influence sur la phonologie française. Duchet dans sa *Phonologie* (1992/1981, p. 6) adopte aussi la distinction phonétique/phonologie faite par l’École de Prague.

PHONÉTIQUE	PHONOLOGIE
science ancienne	science récente (École de Prague)
toutes les réalisations phoniques possibles	seulement les réalisations ayant une fonction dans une langue donnée
unité d'étude = le son	unité d'étude = le phonème
[R] Roulé et [ʁ] grasseyé sont deux sons possibles en phonétique mais les deux réalisations de ce son correspondent à un seul phonème en français, car les deux réalisations ont la même fonction.
[y] et [i] sont deux sons en phonétique et sont aussi deux phonèmes en français, car ils ont deux fonctions différentes.

1. L'unité de travail en Français Langue Étrangère: le phonème

Le phonème est l'unité minimale de travail de la composante orale de l'enseignement/apprentissage du FLE, et c'est bien la phonologie, et non la phonétique, qui est d'un intérêt primordial pour les apprenants. C'est à partir de la définition même du phonème que nous allons tirer des conclusions qui, bien que pouvant surprendre à première vue, ne sont que les conséquences didactiques de lois phonologiques et de réalités sociales. Voyons donc comment, de la définition du phonème, on en vient à bouleverser l'enseignement traditionnel du FLE. Pour cela, il faut se souvenir de ce qu'est le phonème.

2.1. Le phonème: définition linguistique

C'est le concept linguistique de double articulation qui expose le plus clairement ce que signifie le phonème et ses rapports avec le morphème. Martinet parle de monèmes, les autres linguistes utilisent plutôt l'appellation morphème.

énoncé	<i>la chatte court</i>		
1 ^{ère} articulation: les morphèmes	/la/	/ʃat/	/kuʁ/
2 ^{ème} articulation: les phonèmes	/l/ + /a/	/ʃ/ + /a/ + /t/	/k/ + /u/ + /ʁ/

Cet énoncé est composé de trois morphèmes: c'est la 1^{ère} articulation.

Un morphème désigne la plus petite unité signifiante. Si souvent il se confond avec le mot, une analyse plus poussée différencie les morphèmes lexicaux des morphèmes grammaticaux.

À son tour, le morphème se décompose en unités plus petites, non signifiantes: les phonèmes. L'énoncé donné en exemple est composé de huit phonèmes: c'est la 2^{ème} articulation.

2.2. Le phonème: définitions phonologiques

- Définition de 1931

Le projet de terminologie standardisé de l'École de Prague définit le phonème comme "l'unité phonologique non susceptible d'être dissociée en unités plus petites et plus simples" (Duchet 1992/1981, p. 21). En 1931, le phonème est donc un tout indivisible.

- Définition de 1932

En 1932, Jakobson redéfinit le phonème comme "la somme des propriétés phoniques simultanées par lesquelles un son de la langue donnée se distingue d'autres sons" (1963, p. 22). Ce qui veut dire que le phonème n'est plus une

entité indivisible mais une somme de caractéristiques. Ces caractéristiques sont appelées des traits distinctifs. Chaque trait distinctif implique un choix entre les deux termes d'une opposition (1963, p. 104). Dans une publication de 1956, *Phonologie et phonétique*, Jakobson décrit la double articulation du langage comme l'analyse d'un énoncé en morphèmes, ceux-ci se décomposant à leur tour en "traits distinctifs". Remarquons qu'il n'emploie pas le mot "phonème" pour décrire la deuxième articulation.

2.3. La notion d'opposition

Pour comprendre toute l'ampleur des conséquences de la définition du phonème, il faut revenir sur la notion d'opposition qui est à la base de la méthode phonologique. Voyons un exemple: le mot *bal* (aller au bal), noté [bal], ne signifie pas la même chose que le mot *mal* (avoir mal), noté [mal]. Les deux mots, *bal* et *mal*, ne diffèrent entre eux que par un seul phonème. On dit alors que les phonèmes [b] et [m] sont en opposition. Cette méthode, appelée méthode phonologique, a été employée pour faire l'inventaire des phonèmes d'une langue. Le phonème est donc un son remplissant une fonction distinctive dans une langue donnée: c'est parce que [b] et [m] sont en opposition, parce qu'ils permettent de différencier deux réalisations par ailleurs identiques, qu'ils constituent deux phonèmes du français. Ce qui donc définit une langue, c'est son système d'opposition.

3. Applications à l'enseignement du Français Langue Étrangère (FLE)

3.1. Alphabet *vs* système d'opposition

Une première conséquence de ce qui vient d'être dit, est que l'enseignement des sons d'une langue étrangère gagnera à présenter, dès le départ, les oppositions phonologiques qui caractérisent la langue cible et, si possible, en relation avec les oppositions de la langue de source. Le phonème n'étant pas la lettre, l'apprentissage des sons du français à partir de l'alphabet, surtout pour un public hispanophone, ne peut que générer des confusions inutiles. Ce qu'il importe

surtout de faire comprendre aux apprenants, c'est que les phonèmes en opposition ne sont pas les mêmes selon les langues considérées. C'est là un point fondamental de l'enseignement des langues. Nina Catach propose par exemple de joindre à la liste des phonèmes de l'API un "inventaire commenté, hiérarchisé et sérié des signes de base des deux langues [...] avec une attention spécifique aux points délicats" (1994, p. 124). La connaissance des systèmes d'opposition de la langue source et de la langue cible permet à l'enseignant de travailler les oppositions de la langue cible qui ne sont pas d'emblée senties comme telles par des locuteurs de la langue source. Il peut ainsi expliquer les raisons phonologiques d'une prononciation erronée sans que l'apprenant se sente en faute.

3.2. Combien de phonèmes en français?

Le nombre de phonèmes varie selon les langues, cela est évident: il y a 24 phonèmes en castillan et 34 en français par exemple. Mais le nombre de phonèmes varie aussi, pour une même langue, d'un linguiste à un autre, selon les époques, les pratiques personnelles, les considérations intellectuelles et même, selon les modes. Alors comment s'y retrouver? À l'intérieur d'une même langue les oppositions évoluent et certaines disparaissent, c'est ce qui explique le nombre variable de phonèmes en français. Leur nombre varie selon que les auteurs, linguistes ou enseignants, considèrent le "rendement d'une opposition" fort ou faible selon les termes de Riegel, Pellat et Rioul (1994/2002, pp. 48-49). C'est un point délicat car les habitudes et a priori personnels peuvent gêner l'approche scientifique. Comme le rappelle Duchet (1992/1981, p. 55), "il est parfois difficile de savoir si une opposition existe bien réellement, ou si le sentiment d'une différence n'est pas créé artificiellement par le désir de distinguer deux significations ou par l'influence de l'orthographe".

Combien y a-t-il de phonèmes en français? La question, on le comprend, est loin d'être simple. Martinet dans les *Éléments de linguistique générale* (1970) reconnaît utiliser personnellement un système de 34 phonèmes et choisit d'adopter, pour la transcription des exemples donnés dans ses livres, un système de 31 phonèmes, observé sur des sujets parisiens nés après 1940. La grammaire de Riegel, Pellat et Rioul, plus récente (la première publication est de 1994) donne 33 phonèmes mais accepte un système de 36 phonèmes "si l'on prend en considération les trois

phonèmes problématiques ou en voie de disparition” (1994/2002, p. 41). Une opposition est “menacée” selon Riegel, Pellat et Rioul (1994/2002, p. 49) quand les deux phonèmes qui la composent ne peuvent plus se définir fonctionnellement, qu’ils n’ont plus de fonction dans le système phonologique du français tel qu’il est actuellement parlé. Voyons deux oppositions menacées en français contemporain:

- le /œ/ de *brun* et le /ɛ̃/ de *faim*

Le phonème [œ] de *brun* est le correspondant nasal du phonème [ø] de *peur*. Le phonème [ɛ̃] de *faim* correspond à la nasalisation du phonème [e] de *été*. Il y a plus de 40 ans déjà, Mounin (1987/1968, p. 113) remarquait que “la plupart des locuteurs jeunes et moins jeunes d’aujourd’hui, méridionaux ou non, [...] ne distinguent plus le [œ] de *brun* de celui de *brin* [brɛ̃]”. Arrivé, Gadet et Galmiche (1986, p. 517) notent que “[œ] est en voie de disparition sur le territoire français au profit de [ɛ̃]”, ce que confirment Duchet (1992/1981, p. 96) et Riegel, Pellat et Rioul (1994/2002, p. 49). Il s’agit là d’une opposition dont le rendement est si faible que l’opposition a disparu.

- Le /a/ de *chat* et le /ɑ/ de *bas*

Les travaux d’Arrivé, Gadet et Galmiche (1986, p. 515) et de Duchet (1992/1981, p. 96) montrent que c’est la réalisation /ɑ/ que l’on trouve dans 95% des positions accentuées. Le phonème /ɑ/ ne représente que 5% des réalisations. Dans les positions inaccentuées, la disparition de l’opposition entre /a/ et /ɑ/ est encore plus forte. De plus, le contexte suffit généralement à renseigner l’auditeur sur la signification de l’énoncé prononcé. Certes, certains mots ont une signification différente selon la façon dont on les prononce: le mot *patte* est prononcé avec un a bref tandis que le mot *pâte* est prononcé avec un a long. Mais, là aussi, cette différence est en voie de disparition et le contexte suffit à faire la différence.

3.3. Combien de phonèmes enseigner en FLE?

Savoir de combien de phonèmes dispose le français intéresse les phonéticiens. L’enseignant, lui, s’intéressera surtout à la question épineuse de savoir quels

phonèmes enseigner. C'est à chacun de réfléchir à la question. Un des grands mérites d'une réelle formation linguistique des enseignants est justement de les aider à se poser les questions qui guideront leurs choix:

- Quelle est la langue que je veux enseigner?
Celle du début du XIX^e siècle, quand les locuteurs faisaient la différence entre le /œ/ de *brun* et le /ɛ̃/ de *faim*, ou celle du XXI^e siècle?
- Quel est le but de mon enseignement?
Former des phonéticiens ou des usagers de la langue cible? Mon enseignement est-il spécialisé ou généraliste?
- Quelles compétences de production orale exiger?
La prononciation des apprenants doit être correcte (Boyer & Rivera, 1979, p. 83) mais que signifie *correcte*? Quels sont les critères d'évaluation? Une prononciation compréhensible par un usager de la langue cible est-elle jugée correcte? La production orale, d'autre part, déborde largement le concept réducteur de prononciation. La compétence stratégique est une composante clé de toute prise de parole. Dans la formation des traducteurs/interprètes par exemple, la compétence stratégique se doit d'être au cœur de l'enseignement des langues étrangères.

3.4. Combien de phonèmes enseigner en FLE en milieu hispanophone ?

Un enseignant de FLE en milieu hispanophone est confronté à une situation phonologique de départ spécifique – l'inexistence des nasales par exemple – appelant une prise en compte spécifique des besoins des apprenants. En effet, le travail de discrimination auditive en langue cible varie en fonction de la langue source des apprenants. Enseigner une langue étrangère, c'est enseigner un nouveau système d'oppositions phonologiques. Prenons l'exemple d'un locuteur francophone qui prononce le r grasseyé (r uvulaire) tel qu'on l'entend majoritairement en France. Ce locuteur parlera italien avec un accent français, certes très reconnaissable, mais n'aura aucun mal à se faire comprendre. En effet, en italien le r grasseyé n'est qu'une réalisation particulière du r roulé (r apical). Même si cette réalisation est très minoritaire en Italie, les usagers de la langue italienne identifieront toujours ce phonème. Tel n'est pas le cas si ce même

locuteur francophone parle espagnol. Pourquoi? Parce qu'en espagnol ce ne sont pas deux réalisations différentes du même phonème mais deux phonèmes tout à fait différents et, qui plus est, opposés entre eux. Il y aura donc risque de confusion. Réfléchir sur les phonèmes à enseigner en FLE à des apprenants hispanophones, c'est travailler sur des oppositions phonologiques pertinentes. Voyons de quelle manière les réalisations phonologiques traditionnelles peuvent être simplifiées en vue d'un enseignement plus efficace, adapté aux besoins de l'audience.

- Le cas des nasales: *faim* ou *brun*?

Selon l'Association de Phonétique Internationale (API), les nasales du français sont au nombre de quatre: le [ɛ̃] de *faim*, le [œ̃] de *brun*, le [ɔ̃] de *fond*, le [ɑ̃] de *dent*. Or nous avons vu au point 3.2. que l'opposition entre la nasale [ɛ̃] et la nasale [œ̃] n'est plus pertinente aujourd'hui. Cela signifie que ce ne sont plus deux phonèmes mais deux réalisations différentes d'un seul phonème. Il est donc tout à fait inutile d'insister, surtout auprès d'apprenants généralistes et débutants, sur une opposition que n'existe plus. N'est-il pas déjà assez difficile, pour des hispanophones, de reconnaître les nasales comme étant des phonèmes du français?

- Le cas des voyelles [ə], [œ], [ø]

Bien sûr, un natif ne prononcera pas exactement le mot *fleur* [flœʁ] comme il prononce le mot *feu* [fø] ou le mot *je* [ʒə] par exemple. Le mot *fleur*, prononcé avec le "eu" comme dans *feu*, sera-t-il compris par un usager francophone ou non? Le mot *feu*, avec le "eu" prononcé comme dans *je*, sera-t-il compris par un usager francophone ou non? La réponse est oui dans tous les cas. D'où la question: est-ce vraiment utile d'insister, et donc d'enseigner de manière spécifique à un public hispanophone débutant, de telles nuances phonologiques? N'est-il pas déjà assez difficile pour des hispanophones de faire la différence entre le [e] de *été* et le [ɛ] de *mère*? Une seule réalisation, celle de la voyelle [ə] est suffisante aux besoins du public spécifique dont nous parlons. Lorsque le son [ə] n'est pas prononcé on l'appelle e muet, e instable, e caduc, e sourd, e inaccentué ou e *féminin* (voir Malmberg, B. (1998/1954, p. 38) ; Arrivé, M. & Gadet, F. & Galmiche, M. (1986, p. 518) ; Grevisse, M. & Goose, A., 1988, p. 37). On appréciera l'analyse sémantique des adjectifs cités.

- Le [a] de *chat* et le [ɑ] de *bas*

Une seule réalisation est suffisante, car il s'agit d'une opposition en voie de disparition, sinon disparue (voir point 3.2.).

- Un *lord* en *bateau*: [ɔ] vs [o]

Une seule réalisation est suffisante. Il y a bien une légère différence de prononciation en français standardisé entre *bateau* [bato] et *lord* [lɔʁd] mais elle n'est plus pertinente. De plus, de nombreux français prononcent le o ouvert, c'est-à-dire qu'ils prononcent le "eau" de *bateau* comme le "o" de *lord*.

- *La réalité phonologique, l'enseignant et les manuels*

Les connaissances en phonologie de l'enseignant sont indispensables à la cohérence de ses pratiques de classe. Elles lui permettent d'éduquer l'oreille des apprenants en insistant sur certaines oppositions phonologiques et en minimisant d'autres points, selon les besoins spécifiques de son public. Elles lui permettent aussi une lecture raisonnée des manuels de FLE. Les manuels, en effet, présentent parfois un tableau des symboles utilisés en phonologie française. Ces tableaux, non seulement varient selon les manuels, mais sont le résultat d'une certaine représentation de la langue, représentation avec laquelle l'enseignant n'est peut-être pas d'accord et qui ne reflètent pas du tout la réalité du français tel qu'il est parlé en France de nos jours. Voyons trois exemples:

- *Alter ego* (Hachette, 2006)

Dans le tableau des symboles employés (p. 181) il y a trois voyelles nasales: le [œ̃] de *brun* a disparu, seul est conservé le [ɛ̃] de *faim*. Ceci est en accord avec l'évolution de la prononciation du français. Cependant, on se demande pourquoi exiger de la part d'apprenants débutants de différencier entre le [ø] de *feu* et le [œ] de *fleur*? Il est vrai que *fleur* ne se prononce pas comme *feu* mais cette différence n'est plus pertinente: que l'apprenant prononce un [ø] ou un [œ], il sera toujours compris.

- *Alors? Niveau A1* (Didier, 2007)

Ce manuel ne comporte pas de tableau général des symboles employés. D'autre part, il tend à associer le son à la lettre en proposant par exemple de souligner "les mots avec le son [e] noté par la lettre é" (p. 31), ce qui n'est, ni juste scientifiquement, ni efficace pédagogiquement. Les nasales

sont ramenées à trois comme dans *Alter Ego* (pp. 90, 98). Par contre les phonèmes [œ] et [ø] font l'objet d'exercices de discrimination (pp. 120, 121, 128) de même que les phonèmes [ɔ] et [o] (pp. 150, 151).

- *écho* (Clé International, 2008)

Dans le tableau des symboles employés (p. 12) on trouve les phonèmes [ə], [œ] et [ø] de même que les phonèmes [ɔ] et [o]. Les nasales sont au nombre de quatre et sont l'objet d'exercices de discrimination spécifique. On demande, par exemple, de distinguer entre le [ɛ̃] de *faim* et le [œ̃] de *brun* (p. 131). D'autre part, on y aborde la prononciation à partir des lettres de l'alphabet (p. 12).

Les trois manuels s'accordent à ne plus faire d'opposition entre le [a] de chat et le [ɑ] de bas. Il y a en effet une neutralisation de l'opposition [a] / [ɑ] dans le parler parisien (Riegel Pellat et Rioul, 1994/2002, p. 52). Des exemples ci-dessus, il résulte que c'est à l'enseignant d'établir le système phonologique qui sera utilisé en classe et, le cas échéant, d'y apporter les simplifications, les adaptations et les actualisations nécessaires.

Voici une proposition de tableau simplifié des phonèmes du français. Ce tableau tient compte de l'évolution phonologique: le [œ̃] de *brun* qui ne joue plus de rôle distinctif en français actuel, et n'est donc plus un phonème du français, n'est pas noté dans ce tableau. De plus, en grisé, apparaissent les phonèmes en voie de disparition: [ø], [œ], [o] et [ɑ]. Un enseignement du FLE à des débutants non spécialistes autorise cette simplification, qui, loin d'être arbitraire, prend en compte les travaux scientifiques en la matière ainsi que la réalité phonologique actuelle.

SYMBOLES	MOTS-CLÉS	TRANSCRIPTION
VOYELLES ORALES		
[i]	lit	[li]
[e]	les, été	[le], [ete]
[ɛ]	lait, mère	[lɛ], [mɛʁ]
[y]	lu	[ly]
[o]	feu, deux	[fo], [do]
[œ]	fleur, œuf	[flœr], [œf]
[ə]	le, casserole	[lə], [kasɛʁə]
[u]	loup	[lu]
[ɔ]	rose, saule, beaucoup	[roz], [sol], [boku]
[ɔ̃]	lord, sol	[lɔ̃ʁ], [sɔ̃]
[a]	la, patte	[la], [pat]
[ɑ]	bas, pâte	[ba], [pat]
VOYELLES NASALES		
[ɛ̃]	faim, un, peint	[fɛ̃], [œ̃], [pɛ̃]
[ɔ̃]	fond, on	[fɔ̃], [ɔ̃]
[ɑ̃]	cent, sang	[sɑ̃]
SEMI-CONSONNES (ou semi-voyelles)		
[j]	pied	[pje]
[ʎ]	puer	[pʎe]

[w]	point, oiseau	[pwɛ̃], [wazɔ]
CONSONNES		
[p]	pain	[pɛ̃]
[b]	bain	[bɛ̃]
[m]	main	[mɛ̃]
[t]	teint	[tɛ̃]
[d]	daim	[dɛ̃]
[n]	nain	[nɛ̃]
[k]	coup	[ku]
[g]	goût	[gu]
[ŋ]	parking	[parkiŋ]
[ʁ]	agneau	[aɲo]
[f]	fou	[fu]
[v]	vous	[vu]
[s]	sud	[syd]
[z]	zut	[zyt]
[ʃ]	chou	[ʃu]
[ʒ]	joue	[ʒ u]
[l]	loup	[lu]
[ʁ]	carré	[kare]

[ʁ] est la transcription du r standard français, dit grasseyé. Il ne s'oppose pas au r roulé noté. [R]. Ce qui signifie que ce ne sont pas deux phonèmes du français, mais deux variantes d'un seul phonème.

4. Travail des oppositions phonologiques en FLE avec un public hispanophone

4.1. La notion de surdité phonologique

Les Grammairiens reconnoissent plus ou moins de sons dans une Langue , selon qu'ils ont l'oreille plus ou moins sensible , & qu'ils sont plus ou moins capables de s'affranchir du préjugé.

C'est ce que faisait déjà remarquer Duclos en 1768 dans ces commentaires à la *Grammaire générale et raisonnée* publiée en 1660, commentaires d'une extraordinaire modernité. La notion de surdité phonologique a été formulée par Eugène Polivanov (1891-1938). Le linguiste russe a montré que les locuteurs d'une langue donnée n'entendent pas les phonèmes qui ne jouent aucun rôle dans leur propre système. C'est ainsi qu'un apprenant de langue source castillane sera sourd aux nasales du français car la nasalité n'est pas un trait distinctif en castillan. En français, au contraire, c'est la nasalité qui différencie le *bas* [ba] du *banc* [bā]. La nasalité, en castillan, n'est pas pertinente car elle ne rentre dans aucun système d'oppositions. Un apprenant de FLE ne reconnaîtra, au début de son apprentissage, que les phonèmes faisant partie de sa propre langue. D'où l'importance de la phonologie dans l'enseignement/apprentissage des langues, car nous n'entendons que ce que nous reconnaissons. Penser et travailler en termes d'oppositions phonologiques, au lieu de partir du traditionnel alphabet, permet de recentrer le débat: ce n'est plus une prononciation défectueuse qu'il faut corriger, c'est une oreille qu'il faut éduquer. Voyons quelles sont les oppositions phonologiques à travailler avec des apprenants hispanophones.

4.2. L'opposition sourde / sonore

Cette opposition est “une des plus fondamentales et une des plus solides du français” (Riegel Pellat et Rioul, 1994/2002, p. 50). Les phonèmes [s] et [z] sont opposés en français comme le prouve la paire minimale: *poisson* [pwasɔ̃] et *poison* [pwazɔ̃]. Or, en castillan, il n'y a pas d'opposition entre [s] et [z]: le phonème est sonore (*mismo*) devant une consonne sonore et sourd dans les autres positions (*casa, mes*). Nina Catach précise qu' “insister sur cette difficulté ne sera pas inutile” (1994, p. 124).

	<p>poisson</p>	<p>s sourd [s]</p>
	<p>poison</p>	<p>s sonore [z]</p>



“On croit faire comprendre sans se donner la peine de faire sentir” disait Bachelard (1942/2003, p. 175). Cette remarque prend tout son sens en phonétique et c’est pourquoi est présenté ici un test rapide et simple permettant de distinguer une sourde d’une sonore. Il suffit d’appuyer légèrement l’index sur les cordes vocales en prononçant *blablabla*. On sent très bien les vibrations des cordes vocales. Ensuite, on peut demander aux apprenants de prononcer la chuintante [ʃ] comme dans *chat*. On ne sent aucune vibration. Ce test permet à chaque locuteur de vérifier lui-même s’il prononce un [s] comme dans *poisson* (une sourde) ou un [z] comme dans *poison* (une sonore).

Pour faire le test de sonorité, il ne faut pas prononcer les phonèmes comme on prononce les lettres de l’alphabet. Par exemple, le phonème [p] ne doit pas se prononcer [pe] comme on prononcerait la lettre *p*. Ceci est important car si on prononce [pe] on aura une réalisation sonore à cause de la voyelle [e]. Si on prononce le seul phonème [p], la réalisation est sourde.

4.3. L’opposition orale / nasale

L’opposition orale/nasale est très présente en français et c’est aussi une des plus travaillées en milieu hispanophone pour les raisons citées auparavant. Voici un autre test permettant de vérifier la nasalité de la réalisation. La colonne d’air venant des poumons peut passer:

- par la bouche → réalisation ORALE
- par la bouche et le nez → réalisation NASALE

Le voile du palais joue le rôle d’un pont-levis. Quand il est abaissé, l’air venant des poumons peut passer dans les fosses nasales et le son est nasalisé. Quand, au contraire, le voile du palais est relevé, l’air ne peut pas passer dans les fosses nasales. L’air sort alors uniquement par la bouche. Prononçons la voyelle orale [a] comme dans *sa* en plaçant l’index sous le nez, sans toucher le visage. Puis prononçons la nasale [ã] comme dans *cent*. On notera une chaleur diffuse sur le doigt lors de la prononciation de la nasale. En effet, comme l’air passe par le nez, il se réchauffe et l’on sent très bien cette chaleur.



4.4. L'opposition occlusive / constrictive

Le travail de cette opposition est un effort de chaque instant en milieu hispanophone. Il s'agit en effet d'éduquer l'oreille et l'appareil phonatoire des apprenants afin qu'ils reconnaissent à la fois une opposition (occlusive / constrictive) et un changement du point d'articulation (bilabiale / labio-dentale). La prononciation recherchée est celle du [b] prononcé en bilabiale. Or un hispanophone prononcera, selon les cas, une fricative labio-dentale [v] au lieu d'une occlusive bilabiale [b], ce qui produit des confusions entre *boire* et *voir* par exemple. Il convient donc d'insister sur le fait que c'est la prononciation bilabiale qui est recherchée dans toutes les occurrences du [b] en français, indépendamment de sa position dans la chaîne parlée. La réalisation de l'occlusion est aisée, c'est le changement du point d'articulation qui pose le plus de problème, ou plutôt, qui est le plus long à éduquer. Rappelons que le point d'articulation est l'endroit où se produit le blocage du passage de l'air venant du larynx.

POINT D'ARTICULATION	NOM DONNÉ	EXEMPLES
les lèvres	bilabiale	[p], [b], [m]
les dents contre les lèvres	labio-dentale	[v], [f]
pointe de la langue (<i>apex</i>) contre les dents	apico-dentale	[t], [d], [n], [s], [z]
le dos de la langue contre le palais dur (<i>palatum</i>)	dorso-palatale	[ʃ], [ʒ], [ʝ]
le dos de la langue contre le palais mou (<i>velum</i>)	vélaire	[k], [g]
le dos de la langue contre la glotte (<i>uvula</i>)	dorso-uvulaire	[ʁ]

Là aussi, il existe un moyen simple pour vérifier que le [b] est prononcé en bilabiale: il suffit de rendre les apprenants attentifs au contact de leurs deux lèvres dans les réalisations bilabiales.

4.5. L'opposition [e] / [ɛ]

Cette opposition a encore un très fort rendement en français. Or la distinction, entre [e] et [ɛ] n'est pas pertinente en castillan, car il s'agit de deux prononciations possibles d'un même phonème. Ce ne sont donc pas deux phonèmes en castillan. Or [e] / [ɛ] sont deux phonèmes du français, car ils s'opposent dans la paire minimale: *été* [été] et *était* [etɛ]. L'ouverture de la bouche pour la réalisation de la voyelle ouverte [ɛ] est assez significative pour servir de point de référence et aider les apprenants à différencier de manière physique (sur eux-mêmes) et visuelle (devant un miroir ou chez d'autres locuteurs) les deux voyelles.

Conclusion

La réponse à la question “quels phonèmes enseigner?” mobilise les connaissances linguistiques et phonétiques de l’enseignant de FLE. La réponse n’est pas nécessairement unique, mais elle se doit d’être cohérente et efficace. Il va de soi, aussi, que les caractéristiques spécifiques du système phonologique de la langue source doivent être prises en compte dans l’enseignement de la langue cible. C’est pour cela que la formation linguistique de l’enseignant est indispensable. Or la linguistique a rapidement disparu des manuels de didactique. En 1979, le premier chapitre de *l’Introduction à la didactique du français langue étrangère* de Boyer et Rivera s’intitule “Quel français enseigner?” Curieusement, les quelques pages destinées au signe linguistique et à la phonologie (pages 5 à 11) font partie des préalables et non du chapitre consacré à l’examen de la langue à enseigner. La connaissance linguistique n’est pas le but de l’ouvrage, néanmoins, soulignent les auteurs, “il est tout de même nécessaire de poser certains préalables indispensables à la lecture des divers chapitres et à la compréhension globale de la problématique que notre ouvrage se propose de traiter” (1979, p. 5). Le chapitre intitulé “Quel français enseigner?” se rapporte essentiellement aux niveaux de langue et la question devient “quel niveau de français enseigner?” avant d’être évacuée comme non pertinente en FLE (p. 30). Onze ans plus tard, en pleine période communicative, paraît la *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère* (Boyer, H. & Butzbach, M. & Pendaux, M., 1990). Dès le premier chapitre, on note le changement de ton: la compétence a remplacé la langue. La question est maintenant: “Quelle(s) compétence(s) enseigner/apprendre?” (p. 17). Les niveaux de langue sont reconnus comme faisant partie du patrimoine linguistique, ce sont désormais les témoins d’une réalité sociale qu’il faut prendre en compte. De linguistique, de phonologie, il n’en est plus question. Seul le schéma de Jakobson, en tant qu’instrument d’analyse de la communication linguistique, a survécu. En 1991, Nina Catach remarque que “depuis la grammaire structurale de Dubois (1965-1969), les manuels généraux n’ont guère avancé dans le sens comparatif (par type de langue) dans la description des marques orales et écrites du français” (1994, p. 124). Passons en 2002. Le *Cours de didactique du français langue étrangère* (Cuq &

Gruca 2002, p. 79) admet que “les connaissances établies par les différentes branches de la linguistique sont [...] indispensables à la didactique des langues” mais c’est dans une note en pied de page qu’il est précisé que “tous les enseignants de français ont à l’évidence intérêt à avoir des connaissances historiques sur la langue française et sur les théories qui ont peu à peu établi ses descriptions actuelles” (p. 78). La phonologie ne fait l’objet que de quelques lignes très générales sur la perception auditive (p. 155). Ni une réelle formation linguistique, ni la connaissance de la langue source n’entrent dans le programme de formation des enseignants de FLE (pp. 144-145). Concluons sur une proposition. Il y a longtemps déjà que la notion d’enseignement du français sur objectifs spécifiques (FOS) s’est frayé un chemin dans le monde du FLE. Au XXI^e, à l’heure de la convergence européenne des structures éducatives, il faudrait penser à un enseignement du FLE spécialisé, non selon les besoins d’un public comme l’est le FOS, mais selon les caractéristiques linguistiques et phonétiques de la langue source. Pour ce faire, comme le précise Nina Catach, “une formation spécifique des enseignants, par type de langue et par type d’écriture, devrait être envisagée” (1994, p. 124).

Appendix

Pour taper les symboles phonétiques sur le clavier de l’ordinateur il suffit de taper le code sur le pavé numérique + ALT + X. Les symboles utilisant les lettres traditionnelles ne sont pas notés.

Les voyelles:

SYMBOLES	CODES	EXEMPLES	SYMBOLES	CODES	EXEMPLES
ɑ	0251	<i>tâche</i>	o	00F8	<i>feu</i>
ɛ	025B	<i>lait</i>	ə	0259	<i>le</i>
ɔ	0254	<i>port</i>			

Les semi-voyelles:

SYMBOLES	CODES	EXEMPLES
ɥ	0265	<i>puer</i>

Les voyelles nasales:

Code du signe diacritique de la nasalité: 0303

Le tilde de la nasalité apparaît parfois légèrement déplacé vers la droite au lieu d'être placé directement sur le symbole.

SYMBOLES	CODES	EXEMPLES
ɑ̃	0251 + Alt + X + 0303+ Alt + X	<i>dent</i>
ɔ̃	0254 + Alt + X + 0303+ Alt + X	<i>on</i>
ɛ̃	025B+ Alt + X + 0303+ Alt + X	<i>pain</i>

Les consonnes:

SYMBOLES	CODES	EXEMPLES
ŋ	014B	<i>parking</i>
ʝ	0272	<i>agneau</i>
ʃ	0283	<i>chat</i>
ʒ	0292	<i>joue</i>
ʀ	0280	r roulé
ʁ	0281	r grasseyé du français standard

Bibliographie

- Arrivé, M., Gadet, F. & Galmiche, M.** (1986). *La Grammaire d'aujourd'hui. Guide alphabétique de linguistique française*. Paris: Flammarion.
- Arnauld, A. & Lancelot, C.** (1768). *Grammaire générale et raisonnée* [avec des remarques de Charles Duclos]. Paris: Prault père. Première édition en 1660.
- Bachelard, G.** (2003). *L'eau et les rêves*. Paris: Flammarion. Première édition en 1942.
- Boyer, H., Rivera, M.** (1979). *Introduction à la didactique du français langue étrangère*. Paris: Clé international.
- Boyer, H., Butzbach, M. & Pendanx, M.** (1990). *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*. Paris: CLE international.
- Catach, N.** (1994). Le rôle de l'écrit dans l'acquisition d'une langue étrangère, ou l'utilisation des compétences. In Buridant, B. & Bunjevica, M. & Pellat, J.-C. (Eds), *L'écrit en français langue étrangère*. Strasbourg: Presses Universitaires de Strasbourg, 121-129.
- Cuq, J.-P. & Gruca, I.** (2002). *Cours de didactique du français langue étrangère*. Grenoble: PUG.
- Duchet, J.-L.** (1981). *La phonologie*. Paris: PUF, coll. « Que sais-je? » n°1875. Troisième édition corrigée.
- Grevisse, M.** (1988). *Le bon usage*. Paris: Duculot. 12^{ème} édition refondue par André Goosse. Première édition en 1936.
- Jakobson, R.** (1963). *Essais de linguistique générale*. (N. Ruwet, trad). Paris: Les Éditions de Minuit.
- Malmberg, B.** (1954). *La phonétique*. Paris: PUF, coll. « Que sais-je? » n°637. Dix-huitième édition.
- Martinet, A.** (1970). *Éléments de linguistique générale*. Paris: Armand Colin. Nouvelle édition remaniée de 1980.
- Mounin, G.** (1968). *Clefs pour la linguistique*. Paris: Seghers. Troisième édition.
- Polivanov, E.** (1931). La perception des sons d'une langue étrangère. *Réunion phonologique internationale* (pp. 79-96). Prague: Jednota.

- Riegel, M. & Pellat, J.-C. & Rioul, R.** (2002). *Grammaire méthodique du français*. Paris: PUF. Deuxième édition.
- Saussure, F.** (1979). *Cours de linguistique générale*. Édition critique préparée par Tullio de Mauro. Paris: Payot. Première édition en 1916.
- Trubetzkoy, N.** (1957). *Principes de phonologie*. (J. Cantineau, trad.). Première édition en 1949.