

POUR UNE CORRECTION PHONÉTIQUE ADÉQUATE AVEC DES APPRENANTS ITALOPHONES ET HISPANOPHONES

Depuis quelques années, l'enseignement des langues étrangères se veut axé essentiellement sur la communication. Les auteurs de méthodes tentent de mener l'apprenant à la maîtrise de ce qu'ils appellent une compétence communicative, avec des moyens (et des bonheurs) divers. Aucun manuel ne saurait aujourd'hui se passer d'affiches publicitaires, de petites annonces, de coupures de presse, et chacun d'eux est complété par des cassettes qui présentent des dialogues authentiques (ou qui prétendent l'être).

Nous avons eu, à diverses reprises, l'occasion d'expérimenter une de ces méthodes (1) avec des étudiants adultes, débutants absolus en français L 2. Si elle a répondu aux attentes de l'enseignant et des étudiants, au prix d'un engagement total des uns comme des autres, nous avons néanmoins constaté qu'elle présente une grave lacune. En effet, l'aspect phonétique y est totalement occulté, même dans le guide d'utilisation destiné au maître (2). Cette lacune entraîne des conséquences désastreuses: après trois semaines d'enseignement intensif, nos étudiants, de langues maternelles diverses, ne se comprenaient plus entre eux lorsqu'ils parlaient français. Nous avons remédié à cette situation en leur procurant, au laboratoire de langues, des exercices de phonétique correctrice adaptés à leurs besoins.

Nous sommes persuadée que l'enseignant, à tout le moins, devrait posséder une base de phonétique. Elle lui permettrait d'aider les étudiants en ce domaine, indispensable pour la communication orale. En quoi consiste cette base ? Tout d'abord, il faudrait connaître le système phonologique des langues maternelle et cible, ce qui permet de prévoir les difficultés que l'étudiant rencontrera dans son apprentissage. Ensuite, l'enseignant devrait être conscient des différences prosodiques (rythme, mé-

lodie, place de l'accent tonique, etc.) entre ces mêmes langues. Enfin, et peut-être surtout, le maître devrait être averti que la langue parlée ne constitue pas une unité monolithique, mais qu'elle se compose au contraire d'une variété quasi infinie de systèmes différents, soit selon la situation de communication (sociolectes), soit selon sa place dans l'espace (dialectes au sens large du terme).

Nous allons donc essayer d'établir une telle comparaison à trois niveaux, le français étant la langue cible, l'italien et l'espagnol les langues maternelles des apprenants.

I. Les systèmes phonologiques

En étudiant et comparant les systèmes phonologiques des trois langues en question (cf. annexes 1, p. 39), nous nous présentons à l'avance les difficultés que rencontreront les italophones et les hispanophones qui apprennent le français.

En ce qui concerne les voyelles, ces apprenants en maîtrisent cinq, présentes dans leurs langues maternelles, alors que le francophone en distingue 14 (en France) et 16 (en Suisse romande) (3). Inutile, dès lors, de s'étonner des productions vocaliques floues de ces étudiants. Et inutile de s'en irriter, car elles s'expliquent aisément par la différence des systèmes. En revanche, il faut remédier aux imprécisions. Et l'enseignant n'y réussira que s'il connaît les traits articulatoires différentiels entre phonèmes connus et inconnus des apprenants.

Les différences entre les systèmes consonantiques sont moins importantes. Pourtant, nous constatons, en les comparant, qu'il est normal qu'un hispanophone confonde j'ai bu et j'ai vu, nous savons et nous avons. En effet les oppositions phonologiques

/b/-/v/ et /s/-/z/, très rentables en français, n'existent pas en espagnol. Ici encore, les moyens de pallier cette "surdité" existent et sont efficaces, si on connaît la phonétique articulatoire.

On peut se demander s'il est vraiment nécessaire de consacrer tant de temps et d'efforts à acquérir une prononciation acceptable en français. Nous pensons que cela en vaut la peine pour deux raisons. La première, c'est que le laisser-aller en ce domaine peut entraîner l'incompréhension lors d'un échange conversationnel et empêcher la communication tant prônée actuellement. Et la seconde, c'est que le francophone développe un facteur d'irritabilité à l'égard de certains accents, qui peut le conduire au rejet de l'étranger.

Cette comparaison phonologique établie, il faut savoir que des facteurs phonétiques viennent encore accroître les difficultés de maîtrise du code oral, surtout pour les hispanophones.

Pour terminer cette partie, signalons que les italophones éprouvent moins de peine à maîtriser le système phonologique français que les hispanophones, bien que leurs propres systèmes soient très proches l'un de l'autre. Cela s'explique, probablement par l'existence de dialectes, en Italie du nord, qui possèdent des phonèmes vocaliques du français et par une moins grande différence de traitement phonétique des consonnes qu'entre l'espagnol et le français.

II. Facteurs prosodiques

L'italien et l'espagnol possèdent un accent tonique de mot, accent fixe, prévisible et qui peut avoir valeur phonologique.

Ex. : it. príncipi (principes) príncipi (princes)

Ex. : esp. término (le terminus) terminó (je termine)
terminó (il a terminé)

Le français a aussi un accent tonique prévisible. Il ne s'agit plus d'un accent de mot, mais d'un accent de groupe sémantique.

Ex. : il est quatre heures
il est quatre heures et quart

Cet accent se déplace toujours en finale, lorsque le groupe sémantique se modifie. Il faut en être conscient et sensibiliser les étudiants à ce phénomène; sinon, ils continueront tout naturellement à reporter sur les mots français l'accent tonique propre à leur langue maternelle. De plus, l'accent tonique du français, lié à une légère pause, permet de lever l'ambiguïté de certaines phrases. Il a donc, lui aussi, valeur phonologique:

la vieille garde le lit
signifie que la vieille dame est malade, alors que

la vieille garde le lit
signifie que les anciens lisent le journal.

Ou encore:

je me suis acheté un bureau et un secrétaire ancien
signifie que seul le secrétaire est ancien. Tandis que

je me suis acheté un bureau et un secrétaire anciens
signifie que bureau et secrétaire sont anciens.

Voici, à notre avis, une particularité du français qu'il est indispensable d'enseigner aux étudiants pour une communication efficace.

Il existe encore d'autres phénomènes auxquels il serait

nécessaire de les sensibiliser. Nous nous contentons ici d'en donner la liste et quelques exemples, qui inciteront peut-être les personnes concernées à recourir aux ouvrages de phonétique corrective signalés dans notre bibliographie, pour une étude plus approfondie.

D'abord, arrêtons-nous aux particularités d'enchaînement typiques de la langue française et différentes des habitudes des locuteurs italophones ou hispanophones:

Sa voiture italienne est rapide
où la dernière consonne d'un mot commence la syllabe et fait partie du mot suivant. Ce phénomène est remarquable dans les liaisons:

les oiseaux (le/zwa/zo)

Nous avons la preuve que cet enchaînement est inné par le fait que de jeunes enfants francophones, ayant souvent entendu dire: les oiseaux, les petits oiseaux, généralisent et produisent un jour un zoiseau. Autre preuve à l'appui: dans un style familier, nous supprimons le /l/ de ils au pluriel (comme au singulier d'ailleurs) mais si le verbe commence par une voyelle, nous gardons la liaison du pluriel: /iz5/ (ils ont) /izem/ (ils aiment).

Il nous semble que le comportement extrêmement particulier à la langue française du /ə/ caduc devrait également être connu des enseignants et des étudiants. La règle des trois consonnes s'explique aisément. On peut même la réduire à 2 consonnes, celles qui précèdent le e graphique:

1 consonne avant le /ə/ = disparition. Ex.: la fenêtre

2 consonnes avant le /ə/ = maintien en tant que voyelle à part

entière. Ex. : leur petite fille.

Certes, cette règle apparemment simple se corse lorsque nous avons affaire à des suites du genre : je ne me le suis pas demandé. Encore qu'elle continue à fonctionner, il faut décider où commencer à enlever le /ə/ ! Et tout dépend aussi du registre de langue choisi. Toutefois, il est recommandé d'attirer l'attention des étudiants sur cette particularité du fonctionnement du français oral, car il empêche souvent la compréhension d'énoncés élémentaires. Ainsi, dans :

Il a retrouvé ses clés

la suppression du e de retrouvé entraîne la compréhension de trouvé, il en va de même pour regarder/garder, avec risque d'interprétation erronée.

En ce qui concerne la production, peu importe, à notre avis, que l'étudiant applique ou non la règle.

Les assimilations consonantiques méritent, elles aussi, d'être étudiées. Certes, on rencontre des cas d'assimilation dans toutes les langues, mais elles fonctionnent différemment de l'une à l'autre. L'assimilation totale de /ʒ/ à /ʒ/ dans : je te dis ! ([tədi]) peut causer des surprises à l'étranger qui n'est pas habitué à nos réalisations orales spontanées. Il en va de même pour des expressions comme au rez-de-chaussée (oretʒose) , un peu de pain (œpœtpē). En général, le phénomène de l'assimilation consonantique, régressive en français, pose peu de problèmes aux étudiants qui nous intéressent ici, mais il peut les gêner au niveau de la compréhension. Enfin, et ce dernier point nous mène à la troisième partie de cet article, il nous semble utile d'avertir les étudiants que toutes les liaisons du français ne sont pas obligatoires, et que si la langue réelle-

ment utilisée quotidiennement fait peu usage des liaisons facultatives c'est, d'une part parce qu'elles marquent le discours en le faisant changer de registre, d'autre part parce que la production de liaisons facultatives présuppose une culture graphique approfondie que tout un chacun ne possède pas forcément. A relever aussi : le mauvais effet des "fausses liaisons", bien qu'elles foisonnent à la radio et à la télévision, justement chez ceux qui cherchent, à cette occasion, à bien parler.

III. Variétés linguistiques

Nous entendons par là aussi bien registres de langue que différences régionales. Ne nous faisons pas d'illusions, nous enseignons souvent, quoi que nous disions et lisions sur l'authentique, une langue dite "standard" tellement normée qu'elle en devient artificielle. C'est la langue de l'institution "français langue étrangère". Or, la réalité est tout autre. Et l'étranger qui arrive à Neuchâtel et s'installe au bistrot du coin, croyant savoir le français, en ressort se croyant ignorant, ce qui est erroné, bien sûr, mais décourageant. Faut-il enseigner différents registres de langue ? Nous répondrons non, pas enseigner, mais prouver leur existence. Il existe quelques faits phonétiques tout simples qui permettent de montrer comment nous passons d'une langue standard à une langue familière. On peut, en s'aidant de conversations enregistrées et après une analyse préalable, faire repérer aisément les traits différenciateurs essentiels. C'est un exercice très motivant pour les étudiants. Néanmoins, nous suggérons d'aborder le sujet des registres après une période où nous avons parlé le sécurisant langage standard que nous enseignons. "Attaquant" au

départ, avec des débutants absolus, nous risquons d'instaurer la confusion et l'incohérence, mais ceci n'est qu'un point de vue personnel. Qu'en est-il des variétés régionales ? Là aussi, nous pensons qu'il est bon de faire entendre ces variétés. Bien sûr, le domaine est immense, et il est nécessaire de choisir. Au Séminaire de français moderne de l'Université de Neuchâtel, avec des étudiants avancés, nous utilisons des émissions télévisées qui se sont passées en public et en direct, entre la France, le Québec et la Suisse romande. En écoutant discuter les participants, nous réussissons, avec la collaboration des étudiants, à découvrir les traits phonétiques essentiels de ces trois régions francophones, avec même une intrusion dans les variétés cantonales suisses, puisque nous sommes en Suisse.

Ensuite, nous tirons de nos observations les règles récurrentes des discours québécois et vaudois, les plus marqués selon eux.

Ce type d'exercice nous a permis de découvrir une autre dimension, supra-phonétique, mais extrêmement importante dans la communication orale : l'importance des gestes, des mimiques et des attitudes lors de la prise de parole. Il est trop tôt pour l'affirmer, mais nous croyons pouvoir dire que chaque population, française, québécoise, suisse romande, non seulement parle avec des accents différents, mais s'exprime différemment aussi dans ses postures et ses attitudes. Ne serait-ce pas à prendre en compte pour un enseignement réel de "comment communiquer la francophonie" ? Mais il ne faut surtout pas obliger les élèves à faire de même, à imiter. Il suffirait de leur montrer comment fonctionnent ces codes, afin qu'ils soient avertis de ce qui les attend et n'interprètent pas de façon erronée des intonations, des gestes ou des attitudes.

En conclusion, disons que pour enseigner à communiquer avec aisance en français, il faudrait, aux plans phonétique et kinésique :

- 1) habituer l'apprenant à l'accent de groupe et à la régularité syllabique du français, ceci bien sûr en l'aidant aussi et préalablement à maîtriser les difficultés phonologiques qui peuvent gêner la communication.
- 2) lui donner les moyens de s'exprimer sur le plan intonatif.
- 3) lui apprendre éventuellement à reconnaître les schémas mélodiques et les mimiques correspondant aux attitudes émotionnelles des différentes régions francophones. Ceci surtout au plan de la compréhension. Au plan de l'expression, l'étudiant, à moins qu'il n'aime jouer des rôles, a le droit de rester lui-même. Et c'est à nous de l'accepter tel qu'il est.
- 4) enfin, et surtout lorsqu'il est en milieu francophone, il faudrait lui apprendre à développer son attention auditive pour qu'il découvre lui-même ce que nous ignorons peut-être encore en ce domaine.

Université de Neuchâtel
Centre de linguistique appliquée
CH 2000 Neuchâtel

Françoise Redard

Notes

1. Il s'agit de Cartes sur tables 1, de R. Richterich et B. Suter, Paris, Hachette, 1981.
2. Cette carence se retrouve dans les autres méthodes communicatives publiées jusqu'à aujourd'hui.

3. De fait, au point de vue phonologique, nous devrions renoncer au stéréotype de la similitude entre français, italien et espagnol. Aujourd'hui, par son système vocalique, le français ressemble plus à l'allemand qu'à l'italien et à l'espagnol. De surcroît, la chute des [ə] caducs favorise une syllabation fermée, contraire au rythme des langues latines.

Bibliographie

Alarcos-Llorach, E. (1954): Fonemática española, 2me éd. corrigée et augmentée, Madrid, Editorial Gregos (1ère éd. 1951).

Arcaïni, E. (1972): Principes de linguistique appliquée, Paris, Payot.

Canepari, L. (1980): Italiano standard e pronunce regionali, Padoue, CLEVP.

Léon, P., M. Léon. (1970): Introduction à la phonétique corrective, 2me éd., Paris, Hachette-Larousse (1ère éd. 1965).

Lepschy, G.C. (1978): Saggi di linguistica italiana, Bologne, Il Mulino.

Malmberg, B. (1969): Phonétique française, Malmö, Hermods.

Mioni, A. (1973): Fonemática contrastiva, Bologne, Pàtron.

Muljačić, Z. (1972): Fonologia della lingua italiana, Bologne, Il Mulino.

Pottier, B. (1968): Le langage, Paris, Gallimard, coll. "Pleiade" (L'espagnol, p. 887-900).

Pottier, B. (1969): Grammaire de l'espagnol, Paris, PUF.

Rey-von Allmen, M. (1982): Apprentissage de l'orthographe française élémentaire par des adolescents non francophones, enfants de travailleurs migrants, Berne-Francfort, Lang.

Annexe I

Consonnes

<u>FR</u>	<u>IT</u>	<u>ES</u>
[] Ex.	[] Ex.	[] Ex.
p par	p passo	p pala
b bar	b basso	b bala
t tard	t tetto	t tía
d dard	d detto	d día
k car	k cara	k cala
g gare	g gara	g gala
- -	tʃ cielo	tʃ chico
- -	dʒ gelo	- -
- -	ts razza	- -
m mare	m mano	m ama
n nard	n nano	n ana
ɲ - ignare	ɲ bagno	ɲ sueño
- -	ŋ angolo	- -
f fard	f fasto	f fiesta
v Var	v vasto	- -
- -	- -	θ cifra
s Sarre	s sano	s sano
z zone	- -	- -
ʃ char	ʃ scienza	- -
ʒ jarre	- -	- -
- -	- -	x joven
r rare	r caro	r caro
l lard	l calo	l calo
- -	ʎ gli	ʎ caballo
j hier	j piango	j ya
ɥ huit	- -	- -
w oui	w quale	w fuego

Annexe I (suite)

COMPARAISON DES SYSTEMES VOCALIQUES ET CONSONANTIQUES
FRANCAIS, ITALIENS, ESPAGNOLS, AVEC EXEMPLES

Voyelles

<u>FR</u>	<u>IT</u>	<u>ES</u>
[] Ex.	[] Ex.	[] Ex.
i fit	i pizzo	i hizo
e fée	e pezzo	e eso
e fait	- -	- -
a fat	a pazzo	a aso
o folle	- -	- -
o faux	o pozzo	o oso
u fou	u puzzo	u uso
y fut	- -	- -
ø feu	- -	- -
æ fleur	- -	- -
ē fin	- -	- -
ā faon	- -	- -
ō font	- -	- -
õ parfum	- -	- -
e dehors	- -	- -