

# L'OBJET DE L'ENSEIGNEMENT DE LA PRONONCIATION D'UNE LANGUE ÉTRANGÈRE SELON L'APPROCHE D'AUGSBURG EN DIDACTIQUE DU FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE<sup>1</sup>

FRITZ ABEL, AUGSBURG

Malgré d'indéniables et d'importantes différences d'aptitude, dues entre autres au facteur âge, l'usage non-marqué d'une prononciation étrangère constitue pour la plupart des êtres humains une difficulté extraordinaire. A tel point que 'l'accent', même régional, d'une personne peut être mentionné dans son signalement comme un élément caractéristique pratiquement impossible à dissimuler. Devant la difficulté de la tâche, l'enseignement scolaire d'une langue étrangère doit se garder de poursuivre des buts irréalistes, notamment s'il se déroule, comme c'est le cas la plupart du temps, en dehors du territoire de la communauté linguistique étrangère. Comme pour le vocabulaire et la grammaire, et bien que les possibilités soient moindres, l'identification et la description de l'objet de l'enseignement de la prononciation doivent comporter elles aussi un effort de simplification, surtout en ce qui concerne l'usage recommandé aux élèves pour leurs énoncés en langue étrangère.

Il n'est pas étonnant que la nécessité d'une planification de l'enseignement de la prononciation incluant la délimitation de son objet et une tentative de simplification ne soit pas toujours présente dans l'esprit des auteurs des programmes et des manuels ni dans celui des enseignants.<sup>2</sup> L'évocation de la prononciation constitue en général dans l'enseignement une donnée secondaire ou même pour ainsi dire négative. N'engageant qu'un nombre réduit d'unités et de règles répétées pour la plupart très fréquemment, la prononciation peut s'acquérir pour l'essentiel de façon implicite. En entendant et en produisant des énoncés, on dirige son at-

---

<sup>1</sup> Le texte que l'on peut lire ici continue la série d'articles rendant compte de l'enseignement proposé à l'université d'Augsbourg aux futurs professeurs de français dans le premier cycle (*Grundkurs*) de leur formation didactique. Cf. Abel 1981a, 1992, 1995, 2000, 2001. Agnès Abel, Christine Michler et Claude Germain ont eu l'amabilité de lire le manuscrit de cet article. L'auteur tient à leur exprimer ici de nouveau toute sa gratitude. Leurs suggestions ont permis d'améliorer son texte sur plus d'un point.

<sup>2</sup> Des ouvrages aussi différents et fondamentaux que *Un niveau seuil* (Coste e.a. 1976) et *Principles of Language Learning and Teaching* (Brown 1993) omettent de consacrer un chapitre à la prononciation.

tention avant tout sur leur sens. La prononciation peut passer inaperçue. On cherche à comprendre ou à produire un texte qui corresponde à ce qu'on a entendu. Les médias sonores actuels, auxquels on doit une amélioration indéniable des résultats de l'enseignement, renforcent cet argument puisqu'ils permettent de reproduire à volonté les énoncés à comprendre et de réécouter ses propres énoncés en cherchant à se rapprocher plus ou moins instinctivement des modèles dont on se souvient. L'enseignement explicite de la prononciation ne commence alors qu'au moment où l'acquisition implicite atteint ses limites, soit que, pris de doutes, l'élève demande lui-même un 'mode d'emploi' pour son usage de la langue étrangère, soit que le professeur juge nécessaire d'intervenir pour éviter la fixation d'une prononciation défectueuse. Dans cette perspective, seuls la correction des élèves et le développement de leur capacité d'autocorrection<sup>3</sup> requièrent une prise de conscience de l'objet de l'enseignement et créent par là-même la nécessité d'identifier et de décrire une norme pour leur prononciation. Cela n'empêche pas de recourir sur certains points aussi à l'enseignement explicite pour prévenir les élèves de certaines difficultés avant qu'ils ne les rencontrent eux-mêmes.

Avant de revenir à la délimitation de l'objet de l'enseignement, il importe de mettre en garde contre une erreur qui peut s'imposer facilement et qui a effectivement, pendant plus d'un siècle, largement desservi à la fois la théorie et la pratique de l'enseignement de la prononciation des langues étrangères, notamment dans les pays de langue allemande. Quand on entend prononcer une langue inconnue, sa sonorité est d'abord perçue comme une réalité globale. On a l'impression que les locuteurs étrangers s'expriment sur un mode différent de ce que l'on a l'habitude d'entendre<sup>4</sup> et qu'il suffit de se servir des organes articulatoires d'une manière particulière pour les imiter. Il n'est pas surprenant qu'au 19<sup>ème</sup> siècle les pères de la phonétique moderne aient dans un premier temps concentré leurs efforts sur la recherche d'un principe articulatoire permettant d'expliquer la sonorité propre à une langue donnée. Comme ces phonéticiens étaient en même temps les protagonistes d'une réforme de l'enseignement des langues, il allait presque de soi que leur hypothèse se retrouve dans les écrits didactiques. Un auteur réputé, dont les mérites sont par ailleurs incontestables, affirme encore en 1977 que pour bien prononcer une langue étrangère il faut procéder à une modification (adaptation) globale de l'usage des organes articulatoires qui ne peut pas se réaliser progressive-

---

<sup>3</sup> Notamment à travers des activités de fixation ciblées.

<sup>4</sup> Que l'on se souvienne à ce sujet de l'expression modale (adverbiale) de la compétence linguistique en latin: *latine, graece, germanice, gallice loqui*.

ment.<sup>5</sup> Les conséquences néfastes d'une telle conception de l'objet de l'enseignement de la prononciation d'une langue étrangère sont patentes. Tant que l'on croyait pouvoir obtenir à la suite d'un changement global du mode d'articulation une prononciation parfaite de la langue étrangère, il était inutile d'identifier et de décrire les contenus de l'enseignement dans le détail, d'en distinguer les hiérarchies et de consacrer progressivement un effort particulier aux données les plus pertinentes. La recherche de la pierre philosophale empêchait une planification réaliste de l'enseignement. Dans la mesure où l'on consacrait néanmoins des activités spécifiques à la prononciation, tous les sons devaient être considérés comme différents. Aucun élément de la prononciation n'échappait à l'emprise du principe articulatoire supposé propre à la langue étrangère. Les 'cours de phonétique' précédant l'enseignement de la langue à proprement parler reposaient en fin de compte sur l'idée que les élèves devaient réapprendre à parler sur un mode nouveau. Un regard un peu plus attentif sur la réalité linguistique aurait rapidement révélé que les plus importants moyens d'expression avec lesquels il faut se familiariser quand on apprend à prononcer une langue étrangère sont dans une très large mesure indépendants les uns des autres<sup>6</sup> et qu'en plus ils sont assez nombreux et suffisamment difficiles à manier pour qu'il ne soit vraiment pas la peine d'insister sur la différence chimérique qui peut exister entre le [v] de fr. *vin* et de all. *Wein* ou le [f] de fr. *fin* et de all. *fein*.<sup>7</sup>

A la différence de la pratique qui vient d'être évoquée et conformément aux arguments développés au début de cet article, la planification de l'enseignement de la prononciation d'une langue étrangère doit systématiquement tenir compte de tout ce qui permet de réduire l'effort demandé aux élèves. Il est utile de distinguer dans ce contexte les arguments qui se rapportent à l'identification de l'objet de l'enseignement de ceux qui portent sur sa description. Dans les deux cas, on peut de nouveau distinguer plusieurs plans.

---

<sup>5</sup> "Die notwendige globale Umstellung der Artikulationsbasis ist nicht zu vollziehen durch einen stufenweisen Übergang vom muttersprachlichen zum fremdsprachlichen Lautstand."

<sup>6</sup> Quelques exemples concernant notamment l'apprentissage de la prononciation française par les germanophones: Peut-on établir un rapport entre les voyelles nasales du français et les règles d'accentuation de cette langue? Ou entre le maintien de la sonorité consonantique en position finale en français et les voyelles brèves de la syllabe finale fermée dans fr. *journal*, *fontaine* et *tomate*? Ces voyelles sont longues dans les mots allemands correspondants.

<sup>7</sup> Pour plus de détails concernant le sujet de l'alinéa que l'on vient de lire, voir Abel 1982a.

## 1. L'identification de l'objet de l'enseignement

Pour ce qui est de l'identification de l'objet de l'enseignement, la principale ressource permettant de réduire les unités et les règles à apprendre provient de la stratification caractéristique des langues humaines. Même s'il est incontestable que pour promouvoir leurs capacités de compréhension, les élèves doivent être mis assez tôt en présence de nombreux textes oraux représentant différentes variétés (diaphasiques,<sup>8</sup> diastratiques<sup>9</sup> et diatopiques<sup>10</sup>) de la langue étrangère, il importe, dans la planification de l'enseignement, d'identifier en premier lieu une variété exemplaire reconnue en tant que telle dans la communauté linguistique étrangère. Le recours cohérent à une telle variété de référence permet de délimiter ce que l'auteur appelle la 'langue cible' de l'enseignement, c.-à-d. les unités et les règles qui seront enseignées aux élèves en vue de la production de textes (oraux ou écrits) en langue étrangère,<sup>11</sup> en faisant abstraction de la multitude d'usages que l'on rencontre chez les locuteurs natifs. Pour la définition d'une prononciation exemplaire, l'enseignement du français langue étrangère en Europe peut toujours partir du concept de la "prononciation en usage dans une conversation 'soignée' chez les Parisiens cultivés" telle que le *Traité de prononciation française* de Pierre Fouché (Fouché 1959: ii) la conçoit et essaie de la codifier.

Sans être insignifiantes, les possibilités permettant de simplifier l'objet de l'enseignement de la prononciation au-delà de ce qui vient d'être dit restent fort limitées. Qu'on le veuille ou non, l'exigence d'une correction idiomatique synchronique de la 'langue cible' est pour l'essentiel inéluctable. Même si le défi rencontré dans l'utilisation d'une langue étrangère peut procurer autant de plaisir qu'un effort sportif exigeant, il n'en comporte pas moins une gêne continue. Seuls les écarts isolés par rapport à l'usage attendu ont quelques chances de rester sans conséquence.

---

<sup>8</sup> ≈ Stylistiques.

<sup>9</sup> ≈ Sociales.

<sup>10</sup> A la différence de ce qui vaut pour l'enseignement de l'allemand, de l'anglais ou de l'espagnol, la variation diatopique du français peut jouer un rôle secondaire dans l'enseignement du français langue étrangère en Europe. La variation diaphasique occupe une place bien plus importante.

<sup>11</sup> Bien que consciemment construite, la 'langue cible' n'est pas une réalité plus artificielle que l'idiolecte d'une personne ou n'importe quelle langue de culture en tant que résultat du travail des générations qui l'ont façonnée. Cf. Abel 1981a et 2000. Dans la planification de l'enseignement d'une langue étrangère, il faut faire des choix pour déterminer ce qui doit être enseigné. Plus ce choix est explicite, plus il a de chances d'être cohérent.

La communication à l'aide d'une langue étrangère apprise à l'école s'éloigne en général beaucoup plus de l'usage des locuteurs natifs, et cela bien sûr non seulement sur le plan de la prononciation, mais aussi sur celui de la grammaire et du vocabulaire, pour ne rien dire des compétences socioculturelles et de la connaissance du monde indissociables de la compétence linguistique. Le postulat de la correction idiomatique synchronique de la 'langue cible' tel qu'il vient d'être formulé ne découle donc nullement de l'utopie d'un usage 'sans fautes' de la langue étrangère, mais plutôt de la conviction que les compétences auxquelles on parvient en général à l'école sont si réduites que l'on commettrait une erreur grave en diffusant intentionnellement des usages jugés inacceptables dans la communauté linguistique étrangère. Tout usage inattendu de la langue étrangère crée chez les interlocuteurs des entraves supplémentaires.

Le français méridional permet une illustration aisée de ce qui vient d'être dit sur la nécessité du recours à une variété de référence exemplaire et la correction idiomatique synchronique de la 'langue cible'. En effet, la prononciation méridionale du français offre un certain nombre de similitudes avec d'autres langues qui font que pour les locuteurs de ces langues elle est, sur ces points, plus facile à apprendre que la prononciation du français standard (cf. Abel 1980). Le maintien des E caducs et la structure syllabique qui en résulte, la dénasalisation des voyelles nasales et la consonne nasale vélaire ne fournissent que quelques exemples particulièrement éloquentes. Les substantifs *lampe* ou *tante* se prononcent dans le Midi presque comme les termes allemands correspondants, l'adjectif *lent* peut être prononcé comme all. *lang*. Les différences sont à peine perceptibles. Et pourtant, qui oserait prendre la responsabilité de faciliter l'apprentissage de la prononciation française au point d'enseigner à des élèves allemands une prononciation qui rappelle à tout francophone celle de Fernandel et qui, dans la bouche d'un étranger, est bien vite ressentie par de nombreux Marseillais ou Toulousains comme une insulte ? La délimitation de l'objet de l'enseignement de la prononciation d'une langue étrangère ne peut se permettre de négliger les normes, même sociolinguistiques, qui existent dans la communauté linguistique étrangère.

La possibilité de simplifier l'objet de l'enseignement de la prononciation à l'intérieur de la variété de référence choisie n'existe évidemment que dans la mesure où cette variété présente plusieurs prononciations parmi lesquelles les locuteurs natifs peuvent choisir. Cela est bien plus souvent

le cas qu'on ne le croit.<sup>12</sup> Si une des prononciations concurrentes permet de véhiculer plus d'informations et de s'exprimer plus clairement, on a sans doute intérêt à la préférer dans l'usage que l'on recommande aux élèves pour leurs propres énoncés. On peut ainsi leur suggérer de réaliser régulièrement la majorité des oppositions virtuelles, c'est-à-dire des distinctions que les locuteurs natifs font uniquement si cela leur semble nécessaire à la compréhension. Ainsi, même si les francophones actuels ne distinguent plus qu'occasionnellement la prononciation de *patte* et de *pâte* ou de *il pleurait* et de *il pleurerait*,<sup>13</sup> les oppositions correspondantes peuvent être systématiquement recommandées aux étrangers. Ceux qui critiquent une telle décision sous prétexte qu'elle complique l'enseignement de la prononciation plus qu'elle ne le facilite, ne devraient pas oublier qu'elle correspond d'une part à une simplification réelle de l'enseignement de l'orthographe et que d'autre part elle découle de ce que l'on peut appeler une certaine autonomie de la communication à l'aide d'une langue étrangère par rapport à l'usage des locuteurs natifs. On ne se sert pas d'une langue étrangère de la même façon que de sa langue maternelle. Tant que la langue étrangère lui résiste, on peut attendre d'un locuteur étranger qu'il s'efforce particulièrement d'être clair, fût-ce au prix d'un éloignement de l'usage majoritaire dans la communauté linguistique étrangère. On reviendra plus loin à d'autres conséquences du principe d'une certaine autonomie de la communication à l'aide d'une langue étrangère.

Dans les cas où les prononciations concurrentes constatées dans l'usage des locuteurs natifs sont fonctionnellement équivalentes, le principe de l'économie de l'enseignement incite à ne recommander qu'un seul usage pour la prononciation des élèves, tout en se gardant évidemment de sanctionner l'usage non recommandé quand on le constate chez un élève. Un exemple presque classique de ce cas de figure est constitué par le fait que la variété exemplaire de la prononciation française que Fouché cherchait à décrire, a entre-temps couramment abandonné la distinction entre les voyelles nasales de *brin* et de *brun*. Il arrive même qu'on confonde ces voyelles quand on cherche à les distinguer. Dans ces conditions, il serait

---

<sup>12</sup> Pour la prononciation du français pendant les dernières décennies, les travaux de l'école de Martinet sont à ce sujet de première importance. Leur point culminant est formé par le *Dictionnaire de la prononciation française dans son usage réel* par Martinet et Walter et la thèse de Madame Walter qui décrit les usages recensés dans le dictionnaire. Cf. les comptes rendus de ces deux ouvrages par l'auteur (Abel 1975 et 1981b) et le compte rendu comparatif qu'il a consacré aux dictionnaires de la prononciation de Warnant et de Lerond (Abel 1991).

<sup>13</sup> D'autres exemples seront donnés p. 23.

aberrant que, dans la planification de l'enseignement de la prononciation française aux étrangers, on continue à exiger la distinction des deux voyelles nasales mentionnées, en particulier quand on sait que déjà celle des voyelles nasales de *bon*, *banc* et *bain* pose problème aux élèves.<sup>14</sup> Entre les différentes prononciations fonctionnellement équivalentes, le chercheur qui délimite la 'langue cible' peut souvent choisir librement. Il peut opter par exemple pour la variante la plus fréquente chez les locuteurs natifs ou pour une variante dont l'apprentissage demande aux élèves moins d'efforts, indépendamment du fait qu'elle soit moins fréquemment utilisée par les locuteurs natifs. Le choix peut aussi s'appuyer sur des correspondances entre prononciation et orthographe (cf. p. 10).

Même dans les cas où les choses sont aussi claires que dans celui de l'opposition *brin* – *brun*, il ne faudrait pas perdre de vue que les décisions que l'on peut prendre pour simplifier l'objet de l'enseignement de la prononciation ne doivent pas obéir uniquement au principe de l'économie de l'enseignement. Elles doivent respecter, elles aussi, ce qui a été appelé plus haut une certaine autonomie de la communication à l'aide d'une langue étrangère. L'utilisation d'une langue étrangère n'est pas seulement caractérisée par les limites plus ou moins étroites de la compétence linguistique d'au moins un des interlocuteurs. Elle reste aussi presque toujours marquée par une certaine distance entre les interlocuteurs qui impose des limites à ce que l'on peut exprimer sans indisposer les personnes en face.<sup>15</sup> Si l'emploi de la voyelle nasale de *brin* à la place de celle de *brun*, notamment dans les nombreuses occurrences de l'article indéfini masculin, apparaissait à la conscience normative d'un nombre important d'auditeurs francophones comme déplacé ou même choquant dans la prononciation d'un étranger, on ne pourrait éviter de le stigmatiser de la même façon que la prononciation méridionale, et cela quelle que soit sa fréquence dans l'usage des locuteurs natifs. Il n'est pas toujours facile de faire admettre cet argument qui peut paraître assez académique, mais qui prend toute son importance quand on envisage les prononciations que les élèves rencontrent dans leurs contacts avec de jeunes francophones de leur âge. Tant que les élèves ne sont pas en mesure de distinguer

---

<sup>14</sup> Tant que des distinctions comme celle entre les voyelles nasales de *brin* et de *brun* continuent à être couramment maintenues dans les transcriptions phonétiques des dictionnaires les plus diffusés, elles devraient sans doute également apparaître systématiquement dans les manuels pour ne pas discréditer ceux-ci aux yeux des élèves. La prononciation qui leur est recommandée doit alors être explicitée dans la partie du manuel qui décrit la valeur des signes de la transcription phonétique.

<sup>15</sup> Le contexte permet de négliger ici la distance qui existe souvent également entre les locuteurs étrangers et les réalités dont ils parlent.

de façon sûre les différents registres de la langue étrangère, on a intérêt à leur déconseiller certaines particularités de la prononciation 'jeune', aussi motivantes qu'elles puissent paraître pour l'emploi de la langue étrangère. La réalisation de la particule affirmative *oui* avec un E ouvert fièrement étalé par un jeune étranger ou une jeune étrangère risque d'être perçue par un locuteur natif adulte comme expression provocante du mépris, avec toutes les conséquences que cela implique.

L'apprentissage coordonné de la prononciation et de l'orthographe fournit parfois également des arguments concernant la délimitation de l'objet de l'enseignement de la prononciation, tout en soulevant à l'occasion des questions analogues à celle qui vient d'être développée. En effet, si l'on souhaite que les élèves apprennent non seulement à prononcer mais également à lire et à écrire la langue étrangère, on aurait évidemment tort de séparer ces deux domaines, notamment quand il s'agit d'une langue dont l'orthographe est essentiellement phonétique. De la même façon que la prononciation guide alors l'écriture, l'image de l'écrit et les activités physiques nécessaires à son décodage ou à sa production contribuent à la fixation de la prononciation. Pour renforcer les deux capacités simultanément, on peut, dans les cas où plusieurs prononciations coexistent, privilégier les variantes qui correspondent aux règles générales de l'orthographe et recommander pour *plaisir*, par exemple, une prononciation avec E ouvert (comme dans *plaire* et *s'il vous plaît*) plutôt qu'une prononciation avec E fermé. Une telle décision peut se justifier même quand la prononciation recommandée est contraire à l'usage prédominant des locuteurs natifs, de nouveau bien sûr à condition que dans la communauté linguistique étrangère l'usage recommandé aux élèves ne soit pas jugé déplacé ou choquant en tant que prononciation d'un étranger.<sup>16</sup>

Une dernière remarque concernant l'identification de l'objet de l'enseignement pour rappeler la nécessité d'un entraînement spécifique des capacités réceptives qui dépasse de très loin les mises en garde contre les usages que l'on déconseille aux élèves. Pour développer la capacité de compréhension auditive, il ne suffit pas de compter sur la redondance des textes que les élèves entendront, d'autant plus que la langue de ces textes s'éloignera souvent de la 'langue cible' non seulement sur le plan de la prononciation, mais aussi sur celui de la grammaire et du vocabu-

---

<sup>16</sup> Exemples: Même si on les entend parfois, comme la plupart des autres *spelling pronunciations*, la prononciation de *dompteur* et de *sculpture* avec [p] ou d'*asthme* avec [t] sera sans doute encore pendant longtemps jugée inacceptable dans la variété de référence de la 'langue cible'. Sans parler de *nous faisons* etc. prononcé avec E ouvert.

laire, sans parler des autres composantes de la compétence linguistique. L'apprentissage implicite peut alors fort bien échouer. Quand on a appris à dire *Ils ne savent pas* ou *As-tu de l'argent?* on ne comprend pas nécessairement des énoncés comme [isafpa] ou [tadyfRik]. Dans la planification de l'enseignement de la prononciation, on ne peut échapper à l'obligation d'énumérer et de décrire également les unités et les règles de la prononciation qui doivent être familières aux élèves uniquement de façon réceptive.

## 2. La description de l'objet de l'enseignement

Une fois que certaines unités et certaines règles ont été identifiées en tant qu'objet de l'enseignement de la prononciation, il convient de les décrire. Bien qu'il y ait des domaines comme l'intonation qui résistent encore dans une assez large mesure à la description,<sup>17</sup> la prononciation des grandes langues européennes est en général suffisamment connue de sorte que les difficultés de description se situent surtout sur le plan didactique. L'intention de réduire l'effort demandé aux élèves oblige à concevoir la description de l'objet de l'enseignement comme un 'mode d'emploi' fonctionnel de ce qui est à apprendre. Un élève qui en a pris connaissance doit avoir la certitude de connaître (ou de pouvoir facilement retrouver en cas de besoin) tous les points sur lesquels il doit surveiller son usage.<sup>18</sup> L'assurance qui en résulte facilite l'apprentissage et supprime de nombreuses hésitations. On sait que, sauf si l'on a explicitement appris le contraire, on est en droit de prononcer la langue étrangère à peu près comme la langue maternelle. Il faut délibérément rompre avec l'idée de table rase. Les élèves qui commencent à apprendre une langue étrangère ne partent pas de zéro. Selon les langues en jeu, ils peuvent transférer dans l'usage de la langue étrangère un nombre plus ou moins élevé d'habitudes de prononciation qui leur sont déjà familières. La description de l'objet de l'enseignement doit donc avant tout être

---

<sup>17</sup> Et où de ce fait l'apprentissage repose presque intégralement sur l'imitation plus ou moins consciente des modèles disponibles.

<sup>18</sup> L'utilité du 'mode d'emploi' pour les professeurs ou d'autres personnes concernées par la planification de l'enseignement comme les auteurs des programmes et des manuels n'est pas moins évidente: ils y trouveront une liste exhaustive des contenus dont on peut tenir compte dans un enseignement explicite de la prononciation, ou qui justifient des activités de fixation particulières. Le relevé exhaustif de ce qui est à apprendre est tout aussi utile sur le plan de l'évaluation puisqu'il constitue *a contrario* une liste complète des fautes auxquelles on peut s'attendre dans la prononciation des élèves.

exhaustive et contrastive par rapport aux autres langues qui peuvent influencer sur la prononciation de la langue à apprendre. On verra plus loin que la fonctionnalité requise implique également à la fois l'exigence d'une certaine hiérarchisation des contenus de l'enseignement et celle de la clarté, notamment pour ce qui est des exemples et de la terminologie utilisés. Etant donné la quantité et la complexité de ce qui doit être appris malgré toutes les simplifications envisagées, un système de classement facile à manier est également souhaitable. La dernière partie de cet article précisera la position de l'auteur à ce sujet. Toutes les modalités de la description évoquées à l'instant (la perspective contrastive, l'affirmation d'une hiérarchie, le choix d'une terminologie et d'exemples fonctionnels, une tentative de classement) peuvent être envisagées comme autant de modifications de l'objet de l'enseignement.

Pour ce qui est de la description contrastive de la prononciation à apprendre, il importe surtout de rappeler que le point de départ de l'analyse contrastive doit être la langue qui prédomine à l'école dans la communication entre élèves et professeurs.<sup>19</sup> Dans le domaine linguistique allemand, il ne pourra s'agir en aucun cas de la prononciation que les acteurs apprennent au conservatoire, ni même de la prononciation 'neutre' de la plupart des professionnels qui présentent les émissions de radio ou de télévision. Malgré des différences d'écart significatives entre le nord et le sud, la langue prédominante à l'école est en général aussi éloignée de ces usages que de la prononciation régionale ou locale qui entoure les élèves en dehors de l'école. La description d'un contenu d'apprentissage faisant partie de la 'langue cible' peut et doit de ce fait parfois considérablement varier selon les destinataires. Dans le sud du domaine linguistique allemand, le [z] français, comme dans *rose* ou *il<sub>s</sub> ont*, est aussi inconnu à la grande majorité des élèves que la voyelle nasale de *bon*, et peut-être même plus. En Allemagne du nord, le substantif all. *Rose* est par contre prononcé pratiquement de la même façon que le substantif français correspondant, sans que cela signifie que la distinction entre les segments français [s] et [z] ne pose pas problème aux élèves de l'Allemagne du nord. Au contraire, les Allemands qui prononcent *Rose* avec [z] ont malheureusement également l'habitude de prononcer un [z] à l'initiale avant voyelle. Ils diront donc [zak] pour *sac*, ce qui ne viendrait ja-

---

<sup>19</sup> C'est de cette langue qu'il s'agit quand – pour simplifier – il est question dans cet article de la langue maternelle des élèves. De nos jours, les groupes d'élèves homogènes d'un point de vue linguistique sont, presque partout en Europe, plutôt l'exception que la règle.

mais à l'esprit des Allemands du sud qui peuvent prononcer le substantif français presque comme *Sack* dans leur langue maternelle.

Tous les contenus de l'apprentissage de la prononciation d'une langue étrangère n'ont pas une importance égale pour son fonctionnement. Un 'mode d'emploi' destiné à faciliter l'apprentissage de la langue étrangère doit donc également exprimer des hiérarchies à l'intérieur des unités et des règles énumérées. A ce sujet, on ne pourra éviter de tenir compte en premier lieu de la distinction entre le plan du système phonologique en soi et celui de sa réalisation habituelle. Le système phonologique en soi est évidemment prioritaire puisqu'il permet la distinction phonique des unités significatives de la langue étrangère comme dans *bon* et *beau, ils ont* et *ils sont* ou *je dis* et *j'ai dit*. Le non-respect du système phonologique détruit l'identité phonique des unités significatives au point de pouvoir causer des malentendus. Par contre, un écart par rapport à la réalisation habituelle du système phonologique ne saurait avoir une telle conséquence. Un germanophone qui commande en français une tasse de café ou une tasse de thé en aspirant les occlusives sourdes et en allongeant la voyelle finale, comme il le fait d'habitude dans sa langue maternelle, reste néanmoins dans le cadre du système phonologique du français. Ses écarts par rapport à la réalisation habituelle de la langue étrangère peuvent considérablement gêner la communication – on y reviendra tout de suite –, mais ne risquent pas de détruire l'identité phonique des unités significatives de la langue étrangère et de provoquer des malentendus. A l'intérieur des deux niveaux hiérarchiques dont la distinction doit dominer la description de la prononciation d'une langue étrangère, des hiérarchisations secondaires sont possibles notamment à partir de critères quantitatifs. L'opposition de S sonore et de S sourd en français, qui pose tant de problèmes aux germanophones, est à la base de beaucoup plus de paires minimales courantes que, par exemple, l'opposition, également inconnue en allemand, de [i] et de [j] en position finale comme dans *ab-baye* et *abeille*.

Les hiérarchies fonctionnelles exposées à l'alinéa précédent sont inévitables dans toute description de l'objet de l'enseignement de la prononciation d'une langue étrangère. Cependant, elles ne doivent pas faire oublier que même certains écarts qui ne concernent que la réalisation habituelle du système phonologique peuvent avoir une charge phonostylistique telle que leur effet sur la communication dépasse de loin celui des fautes les plus graves touchant le système phonologique. Bien qu'il s'agisse d'une donnée pour ainsi dire universelle, le poids particulier de

cet argument dépend essentiellement des relations qui existent entre les communautés linguistiques en question. Pour ce qui est de la prononciation 'allemande' du français, il faut malheureusement toujours partir du fait que la plupart des francophones la connaissent surtout à travers les films de guerre où elle caractérise en général des personnages peu sympathiques. Il est extrêmement difficile de faire abstraction d'une telle fixation. Transposés dans la prononciation du français, l'aspiration des occlusives sourdes et le coup de glotte caractéristique des voyelles initiales en allemand ne seront en général même pas perçus en tant que tels par un francophone non-phonéticien. Ils produiront néanmoins une impression désagréable qui peut rendre la communication malaisée.<sup>20</sup>

Pour parler clairement de la prononciation d'une langue étrangère dans les textes qui s'adressent aux élèves, on ne pourra éviter de recourir à la transcription phonétique.<sup>21</sup> L'usage approximatif du système de transcription promu (et régulièrement révisé) par l'Association Phonétique Internationale<sup>22</sup> peut à ce sujet être maintenu, à condition de fournir aux élèves suffisamment d'explications permettant son interprétation. Il n'est

---

<sup>20</sup> Il semble nécessaire d'ajouter une mise en garde contre l'interprétation en quelque sorte culturelle de la prononciation. La fixation dont il est question dans le texte est le résultat d'une expérience historique concrète, mais elle correspond aussi à la fonction des traits invoqués dans certains registres du français. Les occlusives sourdes aspirées, le coup de glotte et d'autres particularités de la prononciation de l'allemand peuvent servir en français à l'expression de la colère. À l'inverse, l'absence d'accent tonique et l'enchaînement rapide des morphèmes dans les groupes accentuels français peuvent évoquer pour un germanophone un registre de sa langue dont on se sert quand on cherche à dissimuler quelque chose. De tels rapprochements sont presque incontournables. Que l'on pense seulement à l'interprétation ethnopsychologique suscitée presque automatiquement par les différences entre la prononciation de l'espagnol et du portugais modernes. Tout n'est sans doute pas faux dans ces jugements. Mais il faudra – ici comme si souvent ailleurs – tout faire pour éviter que les élèves croient trop vite avoir compris. La prononciation d'une langue n'est pas un 'document' culturel parmi d'autres. Elle ne reflète pas immédiatement des traits caractéristiques de la communauté linguistique. Et à plus forte raison, elle ne saurait empêcher un individu de s'en éloigner.

<sup>21</sup> Cette affirmation restera sans doute valable même si la révolution numérique transforme un jour l'enseignement scolaire de la prononciation des langues étrangères. D'un point de vue purement technique, dès maintenant de nombreuses données pourraient être mieux enseignées si l'équipement des écoles était moins anachronique.

<sup>22</sup> La connaissance des principaux signes de ce système commence à faire partie de la culture générale dans plusieurs pays européens, au point d'être utilisée dans la publicité. Ces signes de transcription mériteraient depuis longtemps d'être convenablement intégrés aux polices livrées avec les traitements de textes grand public.

pas facile de déterminer les limites de ce qui est indispensable à ce sujet. Le recours à un signe identique pour désigner le E atone de l'allemand, de l'anglais et du français peut induire en erreur et faire croire que les segments correspondants des différentes langues se prononcent de façon plus ou moins identique alors qu'il n'en est rien.<sup>23</sup> Une information des élèves semble s'imposer. On procédera sans doute différemment pour ce qui est de la transcription identique des voyelles accentuées et des voyelles inaccentuées du français, qui cache des différences de réalisation presque aussi importantes, mais qui se prête mieux à l'apprentissage implicite.<sup>24</sup>

A en juger d'après les manuels allemands de français, les informations fournies aux élèves sur les signes de transcription sont loin d'être toujours aussi claires qu'elles devraient l'être. Si on lit que la consonne de *je* représente un "stimmhaftes *sch* wie in *Journalist*",<sup>25</sup> on se demande évidemment si les élèves comprennent la notion de *stimmhaft* ('sonore') et si dans leur prononciation allemande 'Journalist' est effectivement réalisé avec une fricative sonore.<sup>26</sup> Parfois même l'ambiguïté n'est pas évitée, par exemple quand le manuel affirme que la voyelle finale de *café* et de *manager* doit se prononcer comme dans all. *geben* où les deux E de l'orthographe représentent pourtant deux voyelles fort différentes. Dans le même manuel, on apprend que les [a] de *madame* sont plus 'clairs' que le A allemand ("heller als das deutsche a") et que le O de *porte* est plus ouvert que celui de *Pforte*. Est-on sûr que les élèves comprennent ce que l'on a voulu leur signaler ? Est-ce que la différence existe vraiment ? Et si elle existe, mérite-t-elle d'être mentionnée ? Une carence plus importante des manuels est constituée par le fait qu'ils ne renseignent pas systématiquement

<sup>23</sup> Le segment français se prononce notamment avec arrondissement des lèvres alors que les segments allemand et anglais sont non-marqués de ce point de vue.

<sup>24</sup> Le E ouvert de *il se tait* est si différent de celui de *laissez-vous* que le recours à un autre signe se justifierait. Dans son dictionnaire de prononciation, Alain Lerond ne distingue les voyelles ouvertes et les voyelles fermées qu'en syllabe accentuée et se sert d'un signe neutre en syllabe inaccentuée. Les deux premières voyelles d'une entrée comme *éclairage* sont de ce fait représentées par le même signe.

<sup>25</sup> Voir pour toutes les citations de cet alinéa Erdle-Hähner e. a. (1984: 98).

<sup>26</sup> Des questions analogues se posent dans le même manuel au sujet de la définition de [z]: "stimmhaftes, d. h. weiches s wie in *summen*". La règle supplémentaire "zwischen zwei Vokalen ist s immer stimmhaft" n'exclut pas que *danser* soit prononcé avec un S sonore. L'auteur ne connaît aucun manuel où l'on rappelle que les fricatives sonores se distinguent des fricatives sourdes notamment par le fait qu'elles permettent une variation mélodique. On peut produire une mélodie sur [z], mais non sur [s]. Il est également extrêmement facile de visualiser la sonorité des fricatives à l'aide d'un oscillographe.

quement sur la fonction phonique des lettres de l'orthographe. Les pages qui expliquent la valeur des signes de la transcription fournissent une information sommaire – et souvent discutable, comme on vient de le voir – sur la prononciation des sons correspondants. Elles attestent aussi à travers les exemples cités certaines possibilités de représenter un son dans l'orthographe. Cependant, pour prononcer des mots qui ne leur sont pas familiers, les élèves auraient également besoin d'être renseignés sur la fonction phonique des graphèmes et de trouver des informations 'modes d'emploi' comme: A la différence de l'orthographe allemande, la lettre V représente en français uniquement le son [v], Y ne sert en français presque qu'à représenter le son [i], X se prononce en français la plupart du temps [ks] comme en allemand, mais... On ne comprend pas pour quelle raison les auteurs de manuels refusent ces informations aux élèves.

Les pages qui expliquent les signes de la transcription phonétique sont actuellement la partie des manuels qui réunit le plus d'informations sur la prononciation de la langue étrangère. Jusqu'à présent, le hasard semble décider des usages qui y sont attestés par la citation d'exemples. Pourtant, dans bien des cas une règle clairement énoncée serait indispensable même si les exemples cités illustraient parfaitement l'usage à apprendre. Pour signaler à des élèves allemands que, contrairement à ce qui vaut pour leur langue maternelle, les consonnes sonores françaises gardent leur sonorité en position finale, il n'est pas suffisant de leur fournir avec les signes de transcription [b], [d] ou [g] des exemples comme *cube*, *monde* ou *bague*, ce qui est par ailleurs loin d'être toujours le cas. Une règle claire jusque dans sa terminologie et sa syntaxe s'imposerait. Il ne suffit pas non plus d'un exemple comme *ils arrivent* parmi trois autres exemples illustrant le signe de transcription [z] pour permettre aux élèves de prendre conscience du fait qu'en liaison S se prononce [z]. Si l'on sait que la prononciation de [z] pose problème aux élèves, on leur doit une information exhaustive, incluant également des liaisons du type *aux enfants* ou *chez eux* et - par exemple - une règle concernant le groupe [gz] pour EX- initial avant voyelle. Des arguments semblables valent pour de nombreuses données. Dans les manuels allemands actuels, la durée vocalique n'est en général même pas marquée dans les transcriptions. Aucune règle ne la décrit. Un élève qui hésite et qui voudrait surveiller sa prononciation sur ce point, peut-être parce qu'il a remarqué que le [o] de *bureau* ne sonne pas tout à fait comme celui de *Büro*, doit se sentir comme un promeneur dans un épais brouillard. Les autres parties des manuels où il est question de la prononciation sont en général assez

difficiles à trouver. Elles sont rarement mieux conçues que les pages consacrées aux signes de la transcription. Les auteurs ne semblent pas avoir conscience de ce qui peut poser problème aux élèves. Impossible de trouver une description des numéraux français comportant un 'mode d'emploi' fonctionnel pour leur prononciation.<sup>27</sup> Plus d'une fois les choix terminologiques révèlent déjà que l'objet de l'enseignement n'est pas conçu de façon adéquate. Il arrive que l'enchaînement des morphèmes à l'intérieur d'un groupe accentuel français<sup>28</sup> soit désigné par le même terme ('Bindung') que la liaison.<sup>29</sup> Malgré leur anachronisme flagrant, les termes de 'H muet' ('stummes H') et de 'H aspiré' ('behauchtes H') continuent à être utilisés. Pourquoi ne pas les remplacer par 'H zéro', sans conséquences pour la prononciation, et 'H barrière' qui empêche liaison et élision?

### 3. Proposition d'une classification des contenus d'enseignement

L'importance de l'apprentissage implicite de la prononciation d'une langue étrangère dont il a été question au début de cet article peut expliquer facilement que la nature d'un écart par rapport à la 'langue cible' n'est pas toujours perçue par les élèves, ni même par les professeurs. Les données à surveiller sont multiples et si intimement liées dans la chaîne parlée que, dès que l'on concentre son attention sur un élément, on risque de négliger ce qui l'entoure. Si par exemple les derniers segments de fr. *cerise* sont réalisés comme dans le substantif allemand *Riβ*, il peut arriver que même des personnes avisées ne constatent pas l'absence du S sonore final et que le seul commentaire suscité par une telle prononciation soit la remarque: "Il/Elle prononce le I comme en allemand." Pour renforcer la capacité de discrimination des élèves et des professeurs, on a intérêt à leur proposer une classification des contenus de l'enseignement grâce à laquelle ils peuvent, pour ainsi dire, mettre de l'ordre dans ce qui est à apprendre, notamment en vue des activités de correction et d'autocorrection. Une telle classification pourrait partir des unités et des règles de la langue étrangère et s'appuyer de façon presque mécanique sur une di-

---

<sup>27</sup> Il faut reconnaître que les difficultés ne manquent pas: *Il a dix* [diz] *enfants*, *il a dix* [di] *maisons*, *il en a dix* [dis]; *neuf arbres* avec [-f-], *neufans* avec [-v-]; *cinq livres* avec ou sans [k]; *vingt-six* avec [t] malgré *vingt* et *quatre-vingt-six* sans [t], *second* avec [g], *sixième* avec [z] pour la lettre X, *soixante* avec [s] etc.

<sup>28</sup> Comme dans *il est tout vert* prononcé en une seule émission de voix.

<sup>29</sup> Comme dans l'énoncé homophone *il est ouvert* avec un [t] qui est muet avant consonne, par exemple dans *il est fermé*.

chotomie destinée à décrire sa prononciation dans son ensemble, y compris en ce qui concerne les données qui ne posent pas problème aux élèves. Certaines redondances seraient alors inévitables. Pour chaque assertion, il faudrait prévoir une assertion complémentaire concernant la langue maternelle des élèves. Le fait de demander aux élèves de se familiariser avec un système descriptif aussi complexe exigerait de leur part un assez grand effort, au point de transformer la classification rapidement en un contenu d'enseignement autonome. Au lieu de s'engager dans cette voie, l'auteur a pris au fil des années l'habitude de recommander à ses étudiants – en tant qu'apprenants et futurs professeurs de français allemands – à distinguer huit catégories de contenus de l'enseignement de la prononciation conçues avant tout dans une perspective contrastive. Comme il s'agissait essentiellement d'offrir en quelque sorte des points d'ancrage pour rappeler certains traits qui distinguent l'usage de la 'langue cible' de celui de la langue maternelle des élèves, la nature relativement hétérogène des huit catégories n'a pas été considérée comme un défaut, mais plutôt comme un avantage, dans la mesure où les catégories sont faciles à distinguer et qu'elles ne se recoupent pratiquement pas. La nécessité d'une description hiérarchisée de la 'langue cible' a évidemment été respectée. Mais on a renoncé à établir à l'intérieur des catégories des hiérarchies autres que celles qui résultent indirectement de la fréquence plus ou moins grande de l'occurrence d'un contenu de l'enseignement.

Le point de départ de la classification adoptée par l'auteur<sup>30</sup> est constitué par les données de la prononciation de la 'langue cible' qui n'ont pas besoin d'être explicitement évoquées dans l'enseignement puisqu'elles existent dans la langue prédominante à l'école<sup>31</sup> sous une forme suffisamment semblable pour que l'on puisse tolérer leur transposition dans l'usage de la langue étrangère. On sous-estime en général l'étendue de ce phénomène qui concerne, par exemple, dans l'enseignement du français aux germanophones, la plupart des phonèmes français au moins dans

---

<sup>30</sup> Présentée dans ses grandes lignes pour la première fois dans une conférence faite à l'université de Siegen le 20 octobre 1974 et publiée ici pour la première fois, la classification est présente dans l'enseignement de l'auteur depuis de longues années. Elle a également servi à structurer une grande étude sur la nature des contenus de l'enseignement de la prononciation d'une langue étrangère. Pour illustrer les positions soutenues dans ce travail, l'auteur y a inclus l'essai d'une description exhaustive des contenus segmentaux de l'enseignement de la prononciation française aux germanophones. Une partie importante des résultats de cette recherche est résumée dans Abel 1982a et 1982b.

<sup>31</sup> Pour cette notion, voir plus haut p. 12.

certaines positions. A la lumière de ce qui a été dit plus haut sur le défi que représente l'apprentissage de la prononciation d'une langue étrangère pour la plupart des êtres humains, on aurait tort de corriger les élèves germanophones s'ils prononcent les quatre premiers segments de *merci*, de *madame* ou de *baguette* comme on le fait d'habitude en allemand. On pourrait citer des centaines d'expressions semblables.

Dans la classification des contenus de l'enseignement de la prononciation à proprement parler, il importe évidemment de distinguer en premier lieu les segments qui se suivent dans la chaîne parlée et les données comme l'intonation et l'accentuation qui accompagnent pour ainsi dire la réalisation de la chaîne parlée. On peut mentionner parmi les données suprasegmentales également la durée plus ou moins longue de la réalisation d'un phonème puisque la constatation de différences de durée dépasse le niveau segmental et implique l'existence de la chaîne parlée. Bien que les trois phénomènes suprasegmentaux évoqués ici (intonation, accentuation, durée) soient inséparables dans la prononciation,<sup>32</sup> il convient sans doute d'inciter les élèves à les distinguer consciemment et à les surveiller séparément. D'autant plus que leur importante charge phonostylistique renforce le danger d'interprétations ethnopsychologiques inadéquates.

Si l'on examine maintenant le plan segmental, il semble avant tout nécessaire de permettre aux élèves de prendre conscience des principaux segments de leur langue maternelle<sup>33</sup> dont ils ne doivent pas se servir quand il prononcent la langue étrangère. L'auteur a l'habitude de parler à ce sujet de contenus d'enseignement négatifs. Dans la mesure où les élèves ont conscience de l'existence de ces segments, il n'est pas nécessaire de s'exprimer sur leur statut fonctionnel dans la langue qui prédomine à l'école. Pour les germanophones apprenant le français, la consonne [h], les consonnes de *ich*<sup>34</sup> et de *ach*, les réalisations vocaliques de la consonne R, notamment en position finale post vocalique,<sup>35</sup> et les voyelles toniques de *bitte*, *Hütte* et *Schluck* (assez proches des voyelles de fr. *clé*,

---

<sup>32</sup> Ce qui constitue un argument de plus pour rattacher la durée à la catégorie des contenus d'enseignement suprasegmentaux.

<sup>33</sup> Cf. de nouveau p. 12.

<sup>34</sup> La consonne de *ich* est assez fréquemment utilisée en français par certaines catégories de germanophones pour -CH- après une voyelle palatale fermée, comme dans *fiche*.

<sup>35</sup> La prononciation 'allemande' de *jour* peut faire penser à *joie*, *joua* ou même *jouait*.

*peu* et *peau*) constituent sans doute les plus importants contenus d'enseignement négatifs.<sup>36</sup>

Les phonèmes de la langue étrangère sans correspondance matérielle dans la langue maternelle des élèves constituent à première vue une catégorie de contenus de l'enseignement assez facile à identifier. Les voyelles nasales du français en sont un exemple assez caractéristique. Il y a très peu de langues qui recourent de la même façon que le français à de telles voyelles pour distinguer des morphèmes, notamment dans le cas où une voyelle nasale s'oppose à une séquence formée par la voyelle orale correspondante et une consonne nasale subséquente (type: *canton* vs. *caneton*). On a déjà indiqué plus haut que la stratification de la langue maternelle des élèves peut avoir pour conséquence que pour certains élèves un segment phonique de la langue étrangère fait partie des phonèmes de la langue étrangère sans correspondance matérielle dans leur langue maternelle alors que le même segment est tout à fait familier à des élèves qui parlent une autre variété de la même langue. Malgré le fait qu'il ne corresponde à aucune réalité articulatoire ou acoustique particulière, dans la planification de l'enseignement de la prononciation du français langue étrangère, on a sans doute intérêt à présenter aux élèves le H barrière (H dit 'aspiré') comme un phonème sans correspondance matérielle dans la langue maternelle des élèves pour souligner l'importance d'oppositions comme *les héros* vs. *les zéros*, *les hauteurs* vs. *les auteurs*, *le hêtre* vs. *l'être* etc. dans la variété de référence de la 'langue cible'.

La planification de l'enseignement de la prononciation d'une langue étrangère oublie souvent l'existence d'une catégorie de contenus de l'enseignement qui assurent dans la langue étrangère la distinction d'unités significatives d'une façon inconnue des élèves en recourant à des segments qui leurs sont parfaitement familiers. En effet, si la distinction des morphèmes *fin* et *vin* ne pose aucun problème à des germanophones habitués dans leur langue maternelle à distinguer entre *fein* et *Wein*, l'existence d'une distinction analogue en position finale dépasse en général leurs capacités discriminatives. Cela les empêche de réaliser cette distinc-

---

<sup>36</sup> La délimitation de la catégorie des contenus d'enseignement négatifs tolère une part d'arbitraire. L'auteur n'y classe que les segments qui se distinguent de la réalisation habituelle de phonèmes de la langue étrangère à un tel degré que les locuteurs natifs pourraient être tentés de leur attribuer un statut phonologique propre. Ce critère distingue pour l'auteur les contenus d'enseignement négatifs des contenus de l'enseignement concernant la réalisation habituelle de la prononciation de la langue étrangère (cf. p. 22 sq.).

tion qui, en français, non seulement garantit l'identité phonique de nombreuses unités lexicales, mais permet également des distinctions morphologiques comme celles entre *vif* et *vive* ou *veuf* et *veuve*. Le même argument vaut dans l'enseignement de la prononciation française aux germanophones pour l'opposition de sonorité avant [l] ou [R] dont le rendement en français est, d'après les sondages de l'auteur, sans doute plus important que celui de l'opposition de sonorité en position finale. Les oppositions du type *Kreis* vs. *Greis* sont rarement réalisées en allemand, même en tant qu'oppositions virtuelles. Leur rendement phonologique est presque inexistant tandis qu'il est impossible de parler le français sans porter attention à la différence de prononciation qui existe entre *grotte* et *crotte*, *grève* et *crève*, *droit* et *trois*, *blanc* et *plan*, *ongle* et *oncle*, *cedre* et *centre* et dans de nombreuses autres paires minimales du même type.

Certains contenus de l'enseignement de la prononciation d'une langue étrangère faisant partie de la catégorie dont il est question ici, peuvent provenir de contrastes bien plus complexes entre les langues en jeu. En allemand, le E atone ne se trouve jamais en opposition distinctive avec E ouvert ou E fermé. Quand on veut s'exprimer de façon particulièrement claire, on peut remplacer tous les E atones soit par un E ouvert, soit par un E fermé. Par contre, l'opposition entre E atone et E ouvert ou E fermé est extrêmement importante pour le système phonologique du français, notamment sur le plan morphologique (types comme *je fais* vs. *j'ai fait*, *le livre* vs. *les livres*). Pour la conscience phonologique d'un germanophone, cette opposition représente une donnée tout à fait inattendue, d'autant plus que le E atone du français peut disparaître dans certains contextes et réapparaître dans certains autres. Malgré toutes les difficultés auxquelles se heurtent les tentatives de spécifier le statut phonologique du E atone en français, dans l'enseignement du français langue étrangère, on devrait sans doute le présenter aux élèves comme un phonème particulièrement important qu'il faut toujours distinguer clairement de E ouvert et de E fermé.<sup>37</sup>

---

<sup>37</sup> Pour la réalisation ou la chute du E atone français l'auteur recommande les règles suivantes: Le E atone ne se prononce pas (a) en position finale (comme dans *silence*), (b) avant ou après voyelle sauf avant H barrière, (c) après une consonne simple (comme dans *cette splendeur*). Pour ce dernier cas, il faut cependant signaler trois exceptions. Le E atone se prononce même après une consonne simple s'il se trouve dans la première syllabe d'un groupe accentuel (d'un 'mot phonétique', comme dans *je ne pense pas* prononcé en trois syllabes), dans la première syllabe d'un mot orthographique polysyllabique (comme dans *la querelle*) ou avant [lj] ou [Rj] (comme dans *Richelieu* ou *nous dépasserions*). Cf. Abel 1982b, règle B11 p. 298.

Dans les livres du maître qui accompagnent les manuels de français allemands, les auteurs affirment parfois que les premières leçons de leur manuel permettent de se familiariser avec tous les phonèmes de la langue étrangère ou avec l'ensemble de son système phonologique. Etant donné l'importance des contenus de l'enseignement appartenant à la catégorie qui vient d'être décrite, il apparaît clairement que la première de ces deux affirmations ne veut pas dire grand chose et que la deuxième a toutes les chances d'être fautive. Dans l'apprentissage de la prononciation d'une langue étrangère, les contrastes concernant la fonction distinctive de segments phoniques dont la réalisation matérielle dans les deux langues diffère peu, forment sans doute en général, sur le plan segmental, la plus importante difficulté. On peut penser qu'il est plus facile d'apprendre à se servir convenablement d'un segment phonique inconnu auparavant que de désapprendre en quelque sorte, par rapport à la langue étrangère, des usages auxquels on est habitué depuis fort longtemps dans sa langue maternelle.

Les contenus de l'enseignement de la prononciation d'une langue étrangère résultant de contrastes dans la réalisation habituelle de segments qui se correspondent par ailleurs ont été caractérisés plus haut dans la partie de cet article consacrée aux hiérarchies qu'il convient de mettre en relief dans la description de la 'langue cible' (cf. p. 13). Quand on enseigne la prononciation française à des élèves germanophones, il faut leur permettre de prendre conscience du fait que la réalisation habituelle des occlusives sourdes [p, t, k] avant voyelle tonique est en français bien moins aspirée qu'en allemand, sans que cela ait la moindre conséquence pour la possibilité d'identifier un morphème français. En même temps, il convient de signaler aux élèves qu'une prononciation 'allemande' des occlusives sourdes françaises n'est pas seulement ressentie par les francophones comme étrange, mais qu'elle évoque aussi pour eux des associa-

---

Quand il expose ces règles à ses étudiants, l'auteur insiste régulièrement sur le fait que l'on peut rencontrer non seulement dans le Midi mais aussi dans la France non-méridionale de nombreux francophones dont l'usage s'éloigne des règles que l'on vient de lire. Par rapport à la diversité de la réalité linguistique, les règles représentent un compromis. Elles cherchent d'une part à respecter le principe de la correction idiomatique synchronique (p. 6 et 7) et aspirent d'autre part à former un mode d'emploi suffisamment simple (p. 11 ssq.) pour permettre aux élèves un contrôle conscient de leurs énoncés en langue étrangère.

Le fait que le E atone français se distingue du E atone allemand également dans sa réalisation habituelle, ne concerne pas la catégorie de contenus d'enseignement dont il est question ici. Une réalisation non-arrondie de la voyelle française n'est pas susceptible de détruire l'identité phonique d'un morphème français.

tions particulièrement déplaisantes. Au-delà des autres contenus de l'enseignement de la prononciation française aux germanophones qui ont déjà été évoqués dans cet article pour illustrer cette catégorie (la durée des voyelles en position finale, les différences matérielles dans la réalisation du E atone), on pourrait citer encore l'absence d'un coup de glotte à l'initiale vocalique en français, la sonorité plus marquée des consonnes sonores en français,<sup>38</sup> la détente des consonnes françaises en position finale et la réalisation des semi-voyelles françaises correspondant à [u] et [y] dans certaines positions avant voyelle.

Pour être complet et pour souligner ce qu'il appelle l'autonomie de l'utilisation d'une langue étrangère (cf. p. 8 sq.), l'auteur compte dans sa classification des contenus de l'enseignement les oppositions virtuelles, c.-à-d. les oppositions réalisées uniquement si cela semble nécessaire à la compréhension, comme une catégorie à part. Les deux exemples donnés (*patte* vs. *pâte*, *il pleurait* vs. *il pleurerait*, cf. p. 8) peuvent être complétés par l'évocation des types *mettre* vs. *maître*, *raisonner* vs. *résonner*, *il courrait* vs. *il courait* et *nous travaillons* vs. *nous travaillions*. Le passage indiqué à l'instant suggère que l'on recommande aux élèves de réaliser les oppositions virtuelles dans leurs énoncés en langue étrangère. Si l'on fait abstraction du fait que les élèves doivent néanmoins être informés de l'usage prédominant dans la communauté linguistique étrangère et de la fonction éventuelle de ces oppositions chez les locuteurs natifs, les oppositions virtuelles n'existent donc pas en tant que telles dans la 'langue cible' de l'enseignement. Leur statut n'est guère différent de celui de toutes les autres oppositions enseignées aux élèves.

Une dernière catégorie de la classification des contenus de l'enseignement de la prononciation d'une langue étrangère est constituée par les contenus de l'enseignement qui découlent des connaissances orthographiques des élèves, que ce soit dans leur langue maternelle ou dans la langue étrangère. L'argument a déjà été évoqué dans la partie de cet article qui traite de la description de la 'langue cible'. En tant que représentation de la prononciation, l'orthographe peut influencer sur la prononciation des élèves, soit en renforçant l'usage correct, soit en leur suggérant une

---

<sup>38</sup> Les consonnes allemandes [b,d,g,v,z] etc. se distinguent souvent de [p,t,k,f,s] etc. surtout sur le plan de l'intensité articulatoire. Dans la mesure où la transposition de cet usage dans la prononciation du français détruit des possibilités distinctives de cette langue, l'apprentissage d'une réalisation sonore de [b,d,g,v,z] etc. concerne la catégorie des contenus d'enseignement constituée par les phonèmes sans correspondance matérielle dans la langue maternelle des élèves.

prononciation défectueuse. Pour éviter la fixation d'usages inappropriés, on doit fournir aux élèves une description de la fonction phonique de l'orthographe de la langue étrangère qui tienne compte des usages de leur langue maternelle. Cette description doit évidemment évoluer avec l'enseignement et respecter le niveau atteint par les élèves. Pour les débutants, il n'est pas évident que dans *ils chantent* la séquence graphématique EN ne corresponde à aucun son prononcé et que la même séquence dans *vraiment* ait une autre fonction phonique que dans *bien*. Les transcriptions phonétiques généralisées, presque indispensables au début du cursus, deviennent contre-productives à partir du moment où la majorité des transcriptions n'apporte aucune information nouvelle aux élèves. Leur masse cache alors les quelques cas – comme celui de la séquence EN dans *spécimen* ou *cyclamen* – où sans informations supplémentaires les élèves ne pourront guère éviter la faute de prononciation. Comme toujours, on doit aspirer à une délimitation adéquate de l'objet de l'enseignement. Là où elle est possible, une règle générale est préférable à une multitude d'informations isolées. La fonction phonique de la séquence CH dans l'orthographe française prête facilement à confusion.<sup>39</sup> Au lieu d'indiquer à des élèves germanophones que CH se prononce [k] dans *technique*,<sup>40</sup> et de répéter la même chose pour des expressions semblables, on devrait leur signaler qu'avant un graphème consonantique, CH représente en français uniquement le son [k]. Et au lieu de corriger *ad hoc* dans la prononciation d'élèves germanophones les voyelles toniques longues dans *égal*, *banane*, *route*, *loupe*, *cousine* et dans de nombreux autres morphèmes, pourquoi ne pas leur dire que la règle de l'orthographe allemande selon laquelle un graphème consonantique simple marque en général la prononciation longue de la voyelle tonique précédente ne vaut en français que pour les quatre consonnes allongeantes et les voyelles [o] et [ø]? L'orthographe du français n'a pas bonne réputation. Dans une perspective didactique, la réforme de 1990 présente de nombreux avantages. Mais cela ne doit pas faire oublier que, comme celle de la plupart des autres langues de culture, l'orthographe traditionnelle du français comporte également de nombreuses régularités dont la connaissance peut grandement faciliter l'apprentissage de la prononciation.

Pour conclure: la nécessité d'une révolution numérique dans l'enseignement de la prononciation des langues étrangères est incontestable. Les machines peuvent juger avec beaucoup plus de précision la prononcia-

---

<sup>39</sup> *Chorale* avec [k] malgré *chocolat*, *archange* avec [k] malgré *architecte*, *orchidée* avec [k] malgré *bronchite*.

<sup>40</sup> Malgré la consonne de *ich* dans les expressions allemandes correspondantes.

tion des élèves que les professeurs et les élèves eux-mêmes. Elles peuvent adapter au niveau atteint les tâches demandées aux élèves. Leur objectivité, pour ainsi dire impersonnelle, réduit la portée de frustrations inévitables. Toutes ces qualités supposent cependant que l'objet de l'enseignement soit convenablement identifié et décrit. Même les didacticiens les plus puissants ne sauraient justifier que l'on renonce à réduire l'effort demandé aux élèves. Malgré tous les progrès que l'on peut espérer des technologies modernes, les questions qui ont été étudiées dans les pages qui précèdent resteront sans doute d'actualité pendant encore longtemps.

#### 4. Bibliographie

- Abel, Fritz (1975), CR André Martinet – Henriette Walter, Dictionnaire de la prononciation française dans son usage réel, in: *Archiv für das Studium der neueren Sprachen und Literaturen* 212, 203-207.
- Abel, Fritz (1980), "Au sujet de l'enseignement de la prononciation allemande dans le Midi de la France", in: Schmidt, Gerhard/Tietz, Manfred (edd.), *Stimmen der Romania, Festschrift für W. Theodor Elwert zum 70. Geburtstag*, Wiesbaden, 697-710.
- Abel, Fritz (1981a), "Die Zielsprache des Fremdsprachenunterrichts", in: Geckeler, Horst e.a. (edd.), *Logos semantikos, Studia linguistica in honorem Eugenio Coseriu*, Vol. 5, Berlin e.a., 7-18.
- Abel, Fritz (1981b), CR Henriette Walter, La dynamique des phonèmes dans le lexique français contemporain, in: *Archiv für das Studium der neueren Sprachen und Literaturen* 218, 456-461.
- Abel, Fritz (1982a), "Gegen den Begriff der Artikulationsbasis", in: *Archiv für das Studium der neueren Sprachen und Literaturen* 219, 19-33.
- Abel, Fritz (1982b), "Vorschlag eines Abschlussprofils 'Aussprache' für den Französischunterricht an Deutschsprachige", in: *Die Neueren Sprachen* 81, 289-304.
- Abel, Fritz (1991), CR Léon Warnant, Dictionnaire de la prononciation française dans sa norme actuelle, in: *Archiv für das Studium der neueren Sprachen und Literaturen* 228, 175-181.
- Abel, Fritz (1992), "Sprachprüfungen im Fremdsprachenunterricht", in: Anschütz, Susanne (ed.), *Texte, Sätze, Wörter und Moneme, Festschrift für Klaus Heger zum 65. Geburtstag*, Heidelberg, 1-15.
- Abel, Fritz (1995), "L'objet de l'enseignement du vocabulaire dans l'enseignement scolaire du français en Allemagne", in: Hoinkes, Ulrich (ed.), *Panorama der lexikalischen Semantik, Thematische Festschrift aus Anlass des 60. Geburtstags von Horst Geckeler*, Tübingen, 1-21.

- Abel, Fritz (2000), "Que signifie 'savoir' une langue étrangère?" in: Staib, Bruno (ed.), *Linguistica romanica et indiana, Festschrift für Wolf Dietrich zum 60. Geburtstag*, Tübingen, 3-20.
- Abel, Fritz (2001), "Die sozialen und pädagogischen Aufgaben des schulischen Französischunterrichts in Deutschland", in: Wiater, Werner (ed.), *Kompetenzerwerb in der Schule von morgen*, Donaauwörth, 108-121.
- Brown, Douglas (<sup>3</sup>1993), *Principles of Language Learning and Teaching*, Englewood Cliffs.
- Champagne-Muzar, Cécile/Bourdages, Johanne (1993), *Le point sur la phonétique en didactique des langues*, Anjou (Québec).
- Coste, Daniel/Courtyllon, Janine/Ferenczi, Victor/Martins-Baltar, Michel/Papo, Eliane/Roulet, Eddy (1976), *Un niveau seuil*, Strasbourg.
- Eggensperger, Karl-Heinz (1999), "Materialien zur phonetischen Korrektur im fortgeschrittenen Spanischunterricht", in: *Fremdsprachenunterricht* 43/52, I, 222-225, II, 304-308.
- Erdle-Hähner, Rita/Freitag, Günter/Matthes, Dietmar/Matthes, Kristin/Rolinger, Hermann/Wüst, Arthur (1984), *Etudes Françaises, Cours Intensif 1* [livre de l'élève, neuvième tirage de la première édition], Stuttgart.
- Fouché, Pierre (1959), *Traité de prononciation française*, Paris.
- Hammarström, Göran (<sup>3</sup>1998), *Französische Phonetik, Eine Einführung*. Tübingen.
- Hermann, Walter (1966), *Phonétique française pour germanophones*, Paris.
- Léon, Pierre (1992), *Phonétisme et prononciations du français, Avec des travaux pratiques d'application et leurs corrigés*, Paris.
- Léon, Pierre (1993), *Précis de phonostylistique, Parole et expressivité*, Paris.
- Lerond, Alain (1980), *Dictionnaire de la prononciation*, Paris.
- Martinet, André/Walter, Henriette (1973), *Dictionnaire de la prononciation française dans son usage réel*, Paris.
- Meisenburg, Trudel/Selig, Maria (1998), *Phonetik und Phonologie des Französischen*, Stuttgart.
- Philipp, Marthe (1974), *Phonologie des Deutschen*, Stuttgart e. a.
- Röder, Peter (1996), *Französische Phonetik und Phonologie, Ein Grundkurs*, Erlangen e. a.
- Stammerjohann, Harro (1983), *Französisch für Lehrer: linguistische Daten für Studium und Unterricht*, München [i. e. Ismaning].
- Stern, Hans Heinrich (1992), *Issues and Options in Language Teaching*, Oxford.
- Walter, Henriette (1976), *La dynamique des phonèmes dans le lexique français contemporain*, Paris.
- Wioland, François (1991), *Prononcer les mots du français, Des sons et des rythmes*, Paris.