

## Phonétique et compréhension orale du français

Juliane Bertrand et Nancy Allen

Numéro 163, automne 2011

Le français langue seconde au Québec

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/65422ac>

[Aller au sommaire du numéro](#)

### Éditeur(s)

Les Publications Québec français

### ISSN

0316-2052 (imprimé)

1923-5119 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

### Citer cet article

Bertrand, J. & Allen, N. (2011). Phonétique et compréhension orale du français. *Québec français*, (163), 63–65.

pour les nouveaux arrivants et qu'il existe peu d'études publiées sur l'enseignement du vernaculaire en CO de leur point de vue, il nous semble pertinent de continuer à mieux comprendre les pratiques d'enseignement de la CO et du vernaculaire des enseignants de francisation. Que pensent-ils du vernaculaire pour le développement de la compréhension orale ? Que déclarent-ils faire en classe pour exposer et sensibiliser leurs étudiants au vernaculaire ? Quelles formes jugent-ils acceptables ou non ? Quel matériel audio ou audiovisuel exploitent-ils en classe ? En sont-ils satisfaits ? Considèrent-ils posséder les connaissances et la formation nécessaires pour sensibiliser leurs étudiants aux particularités du vernaculaire ? Voilà quelques-unes des questions qui font l'objet d'une étude en cours<sup>6</sup>, en espérant que cette dernière saura contribuer à l'avancement des connaissances dans l'enseignement du FL2 et, plus particulièrement, à l'enseignement aux immigrants adultes.

\* *Chargée de projets, Université de Montréal.*

#### Notes

- 1 Pour une prise en compte de la fugacité du discours oral authentique dans l'enseignement de la CO, voir le texte de Chantal Parpette, « De la compréhension orale en classe à la réception orale en situation naturelle : une relation à interroger », *Cahiers de l'ACEDLE*, vol. 5, n° 1 (2008), p. 219-232.
- 2 Notons toutefois que la frontière existant entre les deux styles n'est pas étanche, et que certaines formes vernaculaires peuvent également être employées dans des situations plus formelles.
- 3 Pour une description détaillée de marques grammaticales du vernaculaire, consulter l'ouvrage de Jean-Marcel Léard, *Grammaire québécoise d'aujourd'hui : Comprendre les québécoisismes*, Montréal, Guérin Universitaire, 1995, 237 p.
- 4 Dermot F. Campbell, Ciaran McDonnell, Marti Meinardi et Bunny Richardson, « The Need for a Speech Corpus ». *ReCALL*, vol. 19, n° 1 (2007), p. 3-20.
- 5 Pensons par exemple au « ne » de négation souvent présent dans des dialogues informels entre amis que l'on retrouve dans le matériel pédagogique courant.
- 6 Dans le cadre du programme de maîtrise en didactique des langues à l'Université du Québec à Montréal, nous menons actuellement une recherche visant à mieux comprendre les croyances et pratiques des enseignants de la francisation à temps complet à l'égard du vernaculaire dans leur enseignement de la compréhension orale.

## Phonétique et compréhension orale du français

PAR JULIANE BERTRAND et NANCY ALLEN\*

**A** l'ère de la mondialisation et de la mobilité internationale, nous rencontrons de plus en plus de locuteurs utilisateurs d'une grande variété de langues. Pour qu'un locuteur non francophone communique en français, il doit certes, sur le plan linguistique, connaître le lexique et la syntaxe de la langue à acquérir, mais avant tout, maîtriser le système phonétique pour bien comprendre et pour être bien compris. C'est pourquoi le praticien, qui enseigne la langue locale à des apprenants, doit garder en tête l'importance d'intégrer la phonétique à ses cours afin de favoriser une acquisition globale et efficace de la langue. En effet, combien de fois avons-nous rencontré des apprenants de langue seconde pouvant aisément lire et écrire, mais dont la prononciation freinait la communication? C'est sur l'enseignement de la phonétique dans le cadre d'un apprentissage réussi d'une langue que notre propos porte ici. Nous survolerons quelques pistes d'enseignement afin d'orienter certaines des pratiques.

le mot loue [lu] des mots nous [nu] et roue [Ru]. Les sons [l], [n] et [R] constituent donc des phonèmes dans la mesure où ils contribuent à distinguer les mots les uns des autres.

En français, il existe six voyelles graphiques – a, e, i, o, u, y – et 16 voyelles orales, qui se prononcent distinctement. Alors qu'à l'écrit, « ou » est la succession des voyelles graphiques « o » et « u », à l'oral, le son [u] (ou) représente une seule unité sonore dont la configuration articuloire unique n'est pas la suite des sons [o] (o) et [y] (u). La prise de conscience de l'écart entre l'oral et l'écrit en français sera particulièrement importante à établir chez des apprenants dont la L1 (langue maternelle) est transparente phonographiquement, comme l'espagnol, où un graphème correspond toujours au même phonème, ce qui n'est pas le cas en français (encadré « Phonème et allophone »).

Lorsque l'apprenant amorce son apprentissage d'une nouvelle langue, il ne peut d'entrée de jeu en comprendre ou en produire tous les sons, car certains n'existent pas dans

### PHONÈME ET ALLOPHONE

Un phonème est un son qui permet de distinguer deux mots. (Ex. : *il loue* ne signifie pas *il noue*, donc pour communiquer en français, il est nécessaire de distinguer le son [l] et le son [n])

Un allophone est un son qui correspond à une variante de prononciation et qui, contrairement aux phonèmes, ne discrimine pas les mots, mais caractérise plutôt le parler d'un locuteur. (Ex. : *ça fait peur* ou *ça fait p<sup>o</sup>eur* ont le même sens et la plupart des francophones ne réalisent même pas s'ils diphtonguent ou non).

### S'initier aux sons du français

Le français est une langue dont le code phonographique, c'est-à-dire la relation entre l'oral et l'écrit, est complexe. Afin d'initier les apprenants à la complexité des relations entre les graphèmes et les phonèmes, l'enseignant peut tout d'abord les amener à discriminer les graphèmes (symboles graphiques) et les phonèmes (symboles oraux) de sorte qu'ils distinguent un mot d'un autre. À titre d'exemple, le son [l] permet de différencier

sa langue maternelle. Par exemple, en espagnol standard, il n'y a pas de différence entre les sons [e] (é) [ɛ] (è) et [ə] (e) qui ont des valeurs d'allophones. Ainsi, si l'apprenant hispanophone n'a pas appris à distinguer ces sons avant d'étudier les temps du passé en français, il discriminerait difficilement « j'ai mangé » [ʒəmãʒe] et « je mangeais » [ʒəmãʒɛ] et, par conséquent, son apprentissage de la grammaire n'en sera que plus ardu. Cet apprenant rencontrera aussi des

LES PHONÈMES VOCALIQUES DU FRANÇAIS ET LEUR CONFIGURATION ARTICULATOIRE<sup>1</sup>

	LANGUE APPUYÉE SUR LES DENTS (AVANT)		LANGUE RECLÉE (ARRIÈRE)	
	Lèvres écartées	Lèvres arrondies	Lèvres écartées	Lèvres arrondies
Bouche fermée (mâchoire levée)	[i] (i) : lit	[y] (u) : lu	<i>Inexistants en français</i>	[u] (ou) : loup
Bouche mi-fermée	[e] (é) : télé	[ø] (eu) : lieu		[o] (o) : l'eau
Bouche mi-ouverte	[ɛ] (è) : lait	[œ] (e) : leur [ɔ] (e) : le		[ɔ] (o) : l'or
Bouche mi-ouverte (nasale)	[ɛ̃] (in) : lin	[œ̃] (un) : l'un		[ɔ̃] (on) : l'on
Bouche ouverte (mâchoire baissée)	[a] (a) : la			[ɑ] (â) : l'âne
Bouche ouverte (nasale)	<i>Inexistants en français</i>			[ɑ̃] (an) : l'an



difficultés communicationnelles dans ses échanges avec les francophones puisqu'il ne comprendra pas aisément les nuances dans les propos de ses interlocuteurs.

**Quelques pistes**

Afin d'aider l'apprenant à acquérir la capacité de distinguer les sons équivoques, un enseignant ferait premièrement entendre des chaînes sonores où les deux formes sont mises en contraste, par exemple « Je mangeais toujours à la maison, mais un jour, j'ai mangé au restaurant » pour faire prendre conscience aux apprenants de la différence entre les deux phonèmes de ces deux conjuguais. Deuxièmement, l'enseignant expliquerait la position articuloire (de la langue, des mâchoires, etc.) pour produire chacun des sons et demander aux apprenants d'en faire l'expérience par eux-mêmes. Troisièmement, l'enseignant présenterait un grand nombre de paires minimales, c'est-à-dire de mots ou de phrases qui ne se distinguent que par un seul son étudié, par exemple, *fée/faït* [fe/fɛ], *j'irai/j'irais* [ʒiRe/ʒiRɛ]. De nombreux exercices d'identification pourraient être proposés tels des exercices de discrimination de paires minimales, ou des activités dans lesquelles l'apprenant doit déterminer dans quel ordre il a entendu les phonèmes. De tels exercices de discrimination à la fois ludiques et éducatifs sont disponibles sur le site [phonetique.free.fr](http://phonetique.free.fr) et permettent de plus à l'apprenant de se familiariser avec différentes variations du français. L'enseignant pourrait ensuite reprendre ces paires minimales en demandant cette fois aux apprenants de les lui lire, afin d'en vérifier la prononciation.

Dans l'exemple précédent, les sons présentent l'avantage de se distinguer par des

articulateurs phonatoires faciles à contrôler – en isolation du moins. Le travail est beaucoup plus difficile lorsqu'on tente d'expliquer à un apprenant d'origine chinoise la différence entre [p] et [b], différence qui se situe uniquement au niveau de la vibration des cordes vocales. Il ne faut pas hésiter à inviter les apprenants à placer la main sur leur gorge, afin qu'ils sentent la présence ou l'absence de vibration. De même, dans la salle de classe, pourquoi ne pas placer un doigt sous son nez pour bien sentir le passage de l'air lors de l'apprentissage des voyelles nasales ?

À la suite de cette leçon initiale de sensibilisation aux contrastes phonétiques, il est utile de distinguer deux types d'erreur : une erreur d'ordre articuloire – liée à la capacité musculaire à produire un son – et une erreur de traitement – liée à la mauvaise identification du son à produire. Faisons la comparaison suivante avec le badminton. Si un joueur habitué à jouer en simple laisse tomber au sol le volant dans le corridor parce qu'il ignore que le terrain est plus large en double, il s'agit d'une erreur de traitement. Si ce même joueur laisse tomber le volant parce qu'il n'a pas réussi à étirer son bras pour l'atteindre, l'erreur est plutôt articuloire. Ainsi, même si tous les sons sont bien articulés en isolation, il ne faut pas négliger l'impact du contexte sur la prononciation.

**Le cas du « e »**

Un phénomène important en français québécois est la chute du « e ». Un apprenant qui lit le mot « rapidement » risque fort de prononcer ce mot en toutes lettres [Rapidəmã]. Or, les francophones prononcent [Rapidmã], car le contexte consonantique favorise la chute du « e ». Ainsi, même

si l'apprenant produit bien chaque son de [Rapidəmã], un accent étranger sera perçu.

La chute du « e » peut être la cause d'un autre phénomène, la coarticulation. La coarticulation est un principe d'économie articuloire qui existe dans toutes les langues et dans tous les styles ou registres de langue. Elle consiste en la diminution de l'amplitude des mouvements, voire à l'évitement complet des mouvements articuloires qui dépendent de l'énergie, sans pour autant affecter la compréhension. Par exemple, dans le mot « médecin », il y a chute du « e ». L'apprenant qui ne maîtrise pas cette chute prononcera probablement [med-sɛ], car il est obligé de ralentir son débit après [d], où les cordes vocales vibrent, pour les rendre inactives, avant de prononcer le son [s]. Les francophones contournent ce problème en prononçant [metsɛ], car [t] a la même configuration articuloire que [d], mais sans vibration des cordes vocales. Ainsi, en évitant ce mouvement, les francophones peuvent prononcer [ts] sans ralentir leur débit. Encore une fois, même si l'apprenant atteint parfaitement la cible articuloire du son [d], le locuteur francophone risque d'y percevoir une erreur dans ce contexte, à cause de l'absence de coarticulation entre les sons [d] et [s].

**Admettre l'écart entre le français standard écrit et les français oraux**

Les deux exemples mentionnés plus haut appartiennent au registre standard à l'oral. Ils montrent pourtant qu'enseigner aux apprenants à surprononcer – à prononcer exactement comme on écrit – n'est pas un service à leur rendre. Les francophones percevront un accent étranger qui nuira à leur intégration et pire, les apprenants ne comprendront pas ce

qu'ils entendent, car ils n'auront pas les outils nécessaires pour établir un lien entre la forme écrite (ex. « dec ») et orale (ex. [ts]) des mots.

En enseignant une langue seconde, il importe donc de se questionner sur la prononciation des locuteurs natifs. Celle-ci varie selon le contexte (formel ou informel), le lieu géographique (inutile de revenir sur certains écarts phonétiques entre les Parisiens et les Montréalais), l'âge, la familiarité avec l'interlocuteur, etc. Le choix d'un registre trop soutenu peut s'avérer aussi inadéquat que celui d'un registre trop familier, selon le contexte d'utilisation.

Même s'il s'exprime dans un registre standard, l'apprenant doit comprendre et reconnaître une grande variété de niveaux de langue et de formes régionales pour communiquer efficacement. Dans divers contextes, l'enseignant devrait donc encourager ses apprenants à écouter des documents variés et authentiques et discuter avec eux de l'écart à la norme du français oral standard. Par exemple, à cause de la chute du « e », « je ne sais pas » devient *je n'sais pas* [ʒənsɛpa] en français oral standard. Bien

que la chute du « ne » appartienne davantage au registre familier qu'au registre standard, peu de gens condamnent *je sais pas* [ʒəsɛpa], forme standardisée entre autres par une chanson de Céline Dion. Un apprenant doit alors s'attendre à entendre ces deux formes presque partout dans la francophonie. De plus, pour se débrouiller dans la vie quotidienne au Québec, il doit aussi être préparé à entendre *ché pas* [ʃɛpɔ]. Pour établir le lien entre « je ne sais pas » et [ʃɛpɔ], l'apprenant devra donc se faire expliquer que cette forme vient d'une chute du « e » de *je sais pas*, qui donne [ʒ-sɛpa] et que, le contraste de vibration des cordes vocales existant aussi entre [ʒ] et [s], les francophones prononcent [ʃ], qui a la même configuration articulatoire que [ʒ], mais sans vibration des cordes vocales.

Le travail phonétique en est un de longue haleine et d'efforts. Développer la coarticulation pour produire tous les sons du français exige de l'entraînement; tenir un discours cohérent tout en identifiant les phénomènes liés aux contacts des sons demande un effort cognitif et apprendre à reconnaître les divers français oraux est le travail d'une

vie, même en langue maternelle. L'enseignant qui épaulé ses apprenants à s'initier à ces trois aspects de la communication orale leur donne de bons outils de base pour se débrouiller dans toutes les situations. L'entraînement doit donc être explicite de sorte que les apprenants comprennent les variations phonétiques. La modélisation de la part de l'enseignant est fort essentielle afin que l'apprenant ait un modèle auquel se référer. La clef demeure cependant dans un travail attentif et assidu autant de la part du praticien que de l'apprenant, pour qui le courage et la détermination participeront sûrement de son apprentissage réussi. ■

Ce texte est conforme aux rectifications orthographiques.

\* *Juliane Bertrand, maître de langue substitut à l'École de langues de l'UQAM ; Nancy Allen, candidate à la maîtrise en didactique des langues à l'UQAM*

**Note**

- 1 Pierre Martin, *Éléments de phonétique avec application au français*, Sainte-Foy, Presses de l'Université Laval, 1996.



**27 FICHES PÉDAGOGIQUES GRATUITES**

**Enseignant(e) :**  
des outils existent pour vous aider à analyser les textes

- > Présentation de l'auteur
- > Court et long résumés
- > Structure de l'intrigue
- > Personnages
- > Avenues d'exploitation à l'écrit, à l'oral et pistes technologiques (TBI)

*Besoin de conseils ?*  
**Louise Alain** (418) 635-4441  
 louise.alain@alire.com  
 www.alire.com

**Quand la littérature se donne du genre**