

## Dossiers

[Accueil](#) > [Sommaire des dossiers](#) > [Le mur du son](#)

# L'importance de la prononciation dans l'apprentissage d'une langue étrangère



**Bernard Dufeu\***

*Centre de psychodramaturgie de Mayence*

Le développement de l'enseignement communicatif, le désir de proposer un enseignement qui soit plus orienté vers les participants et le groupe et la prise de conscience de l'importance des paramètres intonatifs dans la communication conduisent à une nouvelle perception du rôle de la prononciation. Il existe pourtant un fossé entre les propositions des didacticiens ou les bonnes intentions des formateurs dans ce domaine d'une part et la place accordée à la prononciation dans la réalité d'autre part. J'aimerais commencer par présenter certaines causes de ce clivage et exposer ensuite les arguments qui plaident en faveur d'une plus grande place de la prononciation dans l'enseignement non seulement en raison de son importance dans la communication mais aussi dans l'apprentissage d'une langue en général. Ces arguments peuvent permettre aux enseignants non seulement de fonder ou de réorienter certains aspects de leur propre pratique, mais aussi d'expliquer l'intérêt que représente l'apprentissage de la prononciation à leurs participants ou à leurs collègues.

- [Les origines de la sous-estimation de la prononciation dans l'apprentissage](#)
- [Le déplacement des priorités de l'enseignement](#)
- [La contribution de la correction de la prononciation à l'apprentissage](#)

# 1. Les origines de la sous-estimation de la prononciation dans l'apprentissage

La modeste place accordée à l'enseignement de la prononciation est liée à une forte tradition de l'enseignement des langues. J'aimerais mentionner ici les aspects les plus importants (1).

## La primauté de l'écrit dans l'apprentissage

Même si l'enseignement tente d'accorder, en particulier à partir des années cinquante (développement des méthodes audio-orales et audio-visuelles, enseignement dit communicatif, orientation pragmatique de l'enseignement...), une place de plus en plus importante à l'oral, le texte écrit reste dans la pratique la principale référence. L'origine de cet état de fait ne se trouve pas seulement dans l'évolution historique de l'apprentissage des langues (enseignement des langues classiques, latin et grec), il réside aussi dans le fait que la transmission des langues se passe essentiellement à travers un manuel qui est à l'origine et qui reste parfois l'aboutissement des échanges verbaux. Les activités orales sont souvent dépendantes d'une source écrite : introduction et présentation du vocabulaire inconnu, questions sur le contenu du texte, exercices devant permettre de maîtriser certains phénomènes apparus dans le texte... La place prépondérante, voire centrale, accordée au manuel se prolonge entre autres dans le travail à la maison.

Cette importance de l'écrit se remarque également dans le système d'évaluation, plus aisé à définir et à conduire dans le domaine de l'écrit qu'une évaluation orale.

Une des raisons de la place dominante de la langue écrite peut venir également du fait que les enseignants ont été plus préparés à travailler autour de textes et d'exercices écrits qu'à animer des activités orales.

Cette prééminence de l'écrit se reflète dans la difficulté de perception et de reproduction orale des participants (2), sans parler de leur difficulté d'expression. Même lorsque l'acquisition d'une compétence orale est considérée comme importante, il est accordé peu de place à la prononciation et les moyens investis ne sont pas à la hauteur des objectifs.

Plus de 90 % des quelque cinq mille étudiants de français auxquels j'ai donné des cours de prononciation pendant mes quarante ans d'enseignement en milieu universitaire ne se souvenaient pas avoir été corrigés dans le domaine de la prononciation. Cela ne veut pas dire qu'ils n'aient jamais été corrigés, mais ces corrections n'avaient pas laissé de traces marquantes dans leurs souvenirs d'apprentissage.

## Les lacunes des manuels

On remarque un besoin croissant de présenter des exercices de prononciation dans les manuels, mais leur présentation laisse souvent supposer qu'il s'agit plus de répondre à des exigences didactiques qu'aux véritables besoins des participants dans ce domaine.

Les lecteurs des maisons d'édition et les auteurs de manuels constatent qu'il faut faire quelque chose dans ce domaine, mais ils semblent démunis face à cette tâche, car ils ne disposent pas des connaissances théoriques et pratiques nécessaires à la construction d'exercices adéquats. Ils sont plus à l'aise dans la construction d'exercices de grammaire que de prononciation.

## Absence d'analyse des erreurs

L'examen des exercices présentés par différents manuels montre souvent qu'à la base des exercices proposés, il n'y a pas d'analyse précise des erreurs. Ainsi dans le domaine des sons il n'est pas tenu compte de leur niveau de difficulté et de leurs possibilités de correction en fonction de leur environnement et de leur place dans la chaîne sonore...

### *Une mosaïque d'exercices sans conception globale*

Les exercices de prononciation proposés sont en général fort succincts et ne permettent pas d'espérer une maîtrise du problème considéré. On trouve souvent dans le cadre d'une leçon un exercice sur un phénomène de prononciation, par exemple le rythme de la langue française, puis on passe dans l'unité suivante à un autre thème, laissant supposer que le problème abordé précédemment est résolu. On a l'impression d'un assemblage d'exercices juxtaposés dont la progression est souvent absente ou parfois contre-productive.

### *Le cloisonnement des apprentissages*

La prononciation n'est pas intégrée dans l'ensemble du processus d'apprentissage. Elle apparaît comme un exercice isolé, comme une obligation à remplir pour répondre aux critères didactiques du moment.

### *L'absence d'exercices d'écoute et de perception*

Il n'y a pas d'indications ou de véritable développement d'exercices qui favorisent l'écoute et la perception, or celles-ci constituent les conditions de base nécessaires à un apprentissage efficace de la prononciation. Les manuels se contentent souvent de proposer des phrases ou des mots en opposition qu'on écoute sur le CD qui accompagne le manuel et on demande de cocher la bonne solution.

### **La phonologisation de la prononciation**

La linguistique structurale a conduit un grand nombre d'auteurs d'activités phonétiques à proposer des exercices reposant sur des oppositions phonologiques pour maîtriser les différences pertinentes entre différents sons. Sans parler du fait qu'il est préférable de présenter les sons inconnus dans des conditions qui facilitent la perception des caractéristiques spécifiques aux participants et dans un environnement qui en favorise la production, la présentation de paires minimales ou de techniques qui en découlent augmente souvent la difficulté (cf. Dufeu, 1977).

### **La domination de l'intellect dans l'enseignement**

La prononciation représente l'aspect le plus physique, le plus corporel de la langue étrangère, elle exprime également les sensations et les émotions du locuteur. Elle transmet donc la dimension physique et affective du langage dans un enseignement qui met en avant l'intellect, et ceci de manière parfois exclusive. La prononciation se trouve par là même reléguée en arrière-plan. En redonnant sa place à la prononciation, nous retrouvons une conception holistique de l'apprentissage et une conception globale de l'individu. Dans ce contexte le participant non seulement pense mais s'anime et ressent.

### **L'image de la prononciation comme phénomène complexe**

Les enseignants ont, en particulier dans le domaine de la prosodie (intonation et rythme), l'impression qu'il s'agit d'un domaine difficile d'accès et aux contours imprécis. La théorie semble particulièrement abstraite et aride, de plus l'intérêt qu'elle représente pour la pratique n'est pas toujours évident.

### **Le renoncement face à une "mission impossible"**

Parmi les idées reçues courantes dans l'enseignement existe celle de l'impossibilité d'acquérir dans le domaine de la prononciation la compétence d'un locuteur natif après un certain âge. Supposant ne pouvoir atteindre cet objectif de manière satisfaisante, certains enseignants réduisent fortement leur niveau d'exigence et s'estiment heureux lorsque leurs élèves prononcent de manière suffisamment correcte pour être compris.

Cette notion d'"âge critique" demanderait à être remis fortement en cause, nous ne pouvons la maintenir, par exemple, en ce qui concerne les Allemands qui apprennent le français (3).

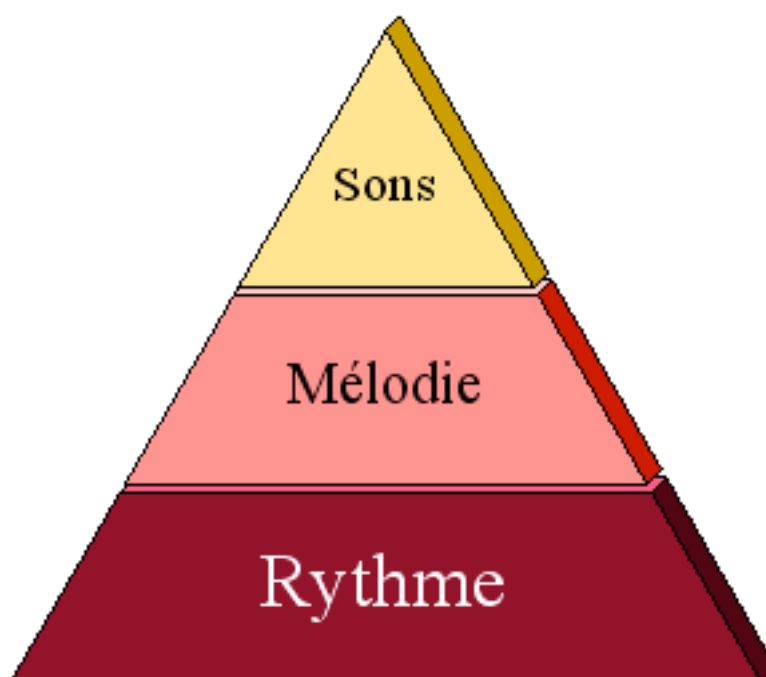
## Le manque de formation des enseignants

Le problème principal réside dans la formation des enseignants qui reste, en général, succincte dans ce domaine. Les enseignants disposent de peu de fondements théoriques utiles pour orienter et éclairer leur pratique. D'une manière générale, on enseigne peu les connaissances de base sur les caractéristiques prosodiques (rythme et mélodie) de la langue cible et encore moins sur les moyens de les transmettre. L'aspect pratique se réduit le plus souvent à la présentation de corrections confinées dans le domaine des sons et faisant essentiellement appel à la méthode articulatoire. Les études universitaires se limitent trop souvent au domaine de la phonologie.

On n'accorde pas ou peu de place aux moyens d'améliorer la perception des participants en créant les conditions d'écoute nécessaires pour que les participants puissent percevoir les différences entre la langue cible et leur langue maternelle.

Lorsqu'il est fait appel aux gestes pour corriger le rythme, la mélodie ou les sons, les principes de base qui conduisent au choix de certains gestes doivent être continuellement adaptés aux réactions des participants, cela suppose une expérience qui, en général, n'est pas transmise lors des études ou dans la formation pédagogique des professeurs de langues.

Les trois plans de la prononciation, le rythme, la mélodie et les sons, sont présentés le plus souvent de manière cloisonnée alors qu'il y a interpénétration entre ces plans. Certaines erreurs situées sur le plan segmental (sons) peuvent être corrigées en faisant appel au rythme ou à la mélodie de la langue cible ou en changeant leur place dans la syllabe, il faut donc avoir recours à des critères qui ne relèvent pas uniquement de leur articulation (4).



© Bernard Dufeu, 1997.

Le rythme constitue la base prosodique d'une langue, sur laquelle mélodie et sons viennent se greffer. L'acquisition du système prosodique repose donc en premier sur une maîtrise des caractéristiques rythmiques de cette langue.

Sous l'influence de la phonologie structurale l'attention des enseignants a surtout été orientée vers la perception et la production des sons de la langue étrangère, or le rythme constitue la base orale de la langue et c'est en fonction de ce rythme que les sons de la langue sont prononcés. L'erreur de prononciation de certains sons est liée à des problèmes rythmiques. En transmettant aux participants les particularités rythmiques de la langue nous facilitons leur apprentissage des sons de cette langue. Ce que la linguistique a qualifié de suprasegmental, le rythme et la mélodie, est en fait "infrasegmental".

Un problème fondamental réside enfin dans le fait que beaucoup d'enseignants ne sont pas clairement conscients de leurs propres erreurs de prononciation. Ils ne peuvent les percevoir chez eux et ils ne les remarquent que partiellement chez leurs apprenants (5). Il est donc compréhensible qu'ils n'osent pas s'engager dans un domaine dans lequel ils pressentent les limites de leur compétence pratique et dans lequel ils éprouvent un sentiment d'insécurité dû au fait qu'ils ressentent leurs déficiences sans pouvoir les cerner vraiment.

### **La sous-estimation de l'importance de la prononciation dans l'apprentissage**

"Quand la langue a un cœur, elle s'ouvre mieux à la raison."

Il est accordé une place très secondaire à la prononciation dans la hiérarchie des priorités pédagogiques. La remarque d'un enseignant allemand à qui je parlais de l'importance de la prononciation dans l'apprentissage me semble exemplaire : "Ils ont déjà suffisamment de mal à apprendre l'essentiel !" Cette remarque illustre la perception du rôle de la prononciation dans l'apprentissage des langues. Elle a tendance à être traitée en parent pauvre.

Si, au début de l'apprentissage d'une langue étrangère, on accordait à la prononciation un dixième du temps consacré à la grammaire, l'apprentissage général de cette langue serait sans doute fortement facilité.

La portée et l'importance de la prononciation non seulement dans la communication mais aussi dans l'apprentissage en général sont sous-estimées. Une bonne prononciation est souvent considérée comme un luxe, il semble s'agir d'un travail sur des nuances. Nous reviendrons dans la troisième partie de ce texte sur cet aspect.

### **Le déplacement des priorités de l'enseignement**

"Le message avant de signifier quelque chose signifie pour quelqu'un."

Jacques Lacan. *Écrits*. Paris : Seuil, 1966, p. 82.

Dans l'évolution de l'enseignement des langues on voit se dessiner le passage d'une pédagogie de l'avoir, dont le but essentiel est de transmettre des savoirs à des apprenants, à une pédagogie de l'être orientée vers les participants et le groupe, la langue étant acquise en conservant sa fonction de moyen de relation et de communication entre les participants (6). Cette pédagogie de l'être n'est pas seulement une pédagogie de l'action, mais est par essence une pédagogie de la relation (7) qui favorise la rencontre entre les participants à travers la langue étrangère, les informations transmises par l'intonation prennent donc une importance particulière dans cette évolution d'une pédagogie du "Quoi" à une pédagogie du "Qui".

Le "comment" confère sa signification au "quoi".

Ce changement d'orientation entraîne un changement d'approche de la langue étrangère et un déplacement des priorités. Il conduit à considérer le "comment" de l'énoncé, c'est-à-dire la manière dont il est prononcé, qui transporte la signification du message, comme aussi important que le "quoi", la forme linguistique qui véhicule le sens du message. Une attention particulière est donc accordée aux aspects prosodiques de la langue étrangère, car ils peuvent exprimer avec les éléments paraverbaux la participation personnelle du locuteur au message, le type de relation qu'il entretient avec son interlocuteur, son attitude générale par rapport à ce message et l'importance qu'il lui accorde, ses intentions de communication (pourquoi et à quelle fin il

communiqué à quelqu'un), le contexte affectif de la rencontre, l'atmosphère de la situation dans laquelle l'échange verbal se situe. Ils constituent une infrastructure sonore qui reflète la relation entre les locuteurs.

### **Le changement de statut des participants**

Alors que dans l'enseignement conventionnels les membres du groupe sont réduits à un statut d'*apprenants*, car ils sont chargés d'apprendre les contenus d'un programme déterminé par des personnes extérieures au groupe en fonction de critères plus ou moins étrangers aux personnes en présence (8), dans une pédagogie de la relation ils deviennent *participants*, c'est-à-dire qu'ils participent directement au processus de communication et d'apprentissage en tant que personnes, ils participent également à la vie du groupe en tant que membres du groupe. C'est en tant que sujets qu'ils expriment leurs désirs, leurs besoins, leurs impressions, leurs sensations, leurs sentiments, leurs pensées et leurs intérêts sur un plan réel ou imaginaire. Ils sont considérés comme des individus, qui portent la coresponsabilité de leur expression dans le processus d'acquisition. Ils déterminent les contenus des échanges dans le cadre de l'activité qui leur est proposée, c'est avec leur sensibilité qu'ils donnent vie à leurs énoncés. Il y a unité possible entre les locuteurs et leur parole, entre ce qu'ils disent et ce qu'ils veulent exprimer. L'intonation prend donc toute son importance dans la transmission du message, car elle traduit de manière sonore la subjectivité des participants. La communication n'est pas formelle ou réduite à un échange de formules neutralisées ou aseptisées pour des raisons didactiques, comme on peut souvent l'observer dans les dialogues de manuels conventionnels où les locuteurs sont interchangeable à merci (9).

### **Le changement de fonction de la langue étrangère**

"[...] où la saveur des choses est déjà dans les mots"  
Yves Duteil, *La langue de chez nous*.

Dans un enseignement orienté vers les participants et le groupe la langue étrangère devient moyen de communication entre les participants, elle n'est plus seulement objet d'enseignement et objectif de l'apprentissage. La langue n'est plus essentiellement apprise, mais vécue et acquise en action et en relation. Nous passons d'une langue fonctionnelle à une langue relationnelle dans laquelle les mots deviennent paroles et sont porteurs d'une signification pour les locuteurs. Plus la langue remplit sa fonction expressive, communicative et symbolique, plus l'importance de la signification du message apparaît. L'intonation joue dans cette approche de la langue un rôle essentiel, car elle donne vie et résonance à la langue. Elle exprime le contenu émotionnel du message, sa coloration subjective, ses connotations. Elle permet de ne pas rester à la surface des mots, elle leur confère leur poids et leur portée.

### **La contribution de la correction de la prononciation à l'apprentissage**

En accordant, en particulier au début de l'apprentissage, une importance certaine à la maîtrise des traits prosodiques et segmentaux de la langue étrangère, nous permettons aux participants d'établir une autre forme de contact avec la langue étrangère et de développer en même temps des attitudes et aptitudes importantes dans l'apprentissage d'une langue.

### **La langue devient plus familière**

Avec l'œil nous allons vers la langue,  
Par l'oreille la langue entre en nous.

En sensibilisant dès le début de l'apprentissage les participants aux particularités de la prononciation de la langue étrangère à l'aide d'exercices conçus à cet effet, le rapport avec la langue est fortement facilité. La langue perd (une partie de) son caractère étranger et peut ainsi être plus facilement intégrée.

Comme elle est vécue de l'intérieur, les barrières linguistiques peuvent être réduites, de sorte qu'une proximité et une familiarité avec la langue étrangère peut s'établir. Ceci favorise une ouverture pour ce qui est nouveau, étrange et étranger.

De plus prononcer une langue étrangère de manière correcte permet d'en apprécier la beauté, la poésie (10), de la vivre dans sa dimension esthétique, ce qui peut renforcer une relation positive à cette langue. Certains exercices de prononciation éveillent chez les participants un certain plaisir oral dans cette langue (11) et leur permettent de savourer l'étrangeté de ses sonorités.

### **Le développement des capacités d'apprentissage et d'acquisition**

"Le don des langues n'est autre chose que le don de l'écoute."

Alfred Tomatis 1991 : *Nous sommes tous nés polyglottes*, Paris, Fixot, 15.

Un grand nombre d'exercices de prononciation conduisent au développement d'une précision dans la perception, à une exactitude dans l'observation et à une augmentation de l'attention et de la réceptivités, des qualités et des aptitudes qui peuvent être transposées dans l'apprentissage de la syntaxe et du lexique de la langue étrangère ou même dans la perception de différences culturelles. Ils sensibilisent à l'importance de détails, une attitude qui est profitable à l'apprentissage et à l'acquisition d'une langue en général.

### **La maîtrise de la prononciation facilite le processus de compréhension**

Quand on pense à l'apprentissage de la prononciation on pense au fait que le locuteur sera mieux compris mais cet apprentissage a aussi une importance sur la capacité de compréhension du locuteur lui-même.

#### *Les participants sont mieux compris*

Il s'agit d'un aspect tellement évident que nous n'avons pas besoin de l'approfondir. Lorsque la prononciation est bonne, les auditeurs doivent moins faire d'efforts pour comprendre le locuteur, leur écoute et leur attention sont facilitées. La communication d'une manière générale est donc rendue plus aisée.

#### *Les participants comprennent mieux*

Une perception précise des caractéristiques phoniques de la langue étrangère constitue une base importante pour mieux comprendre les locuteurs de la langue cible, car comprendre présuppose qu'on perçoive et qu'on entende correctement ce que l'interlocuteur dit.

En raison de sa fonction démarcative l'intonation structure la communication orale et facilite l'appréhension de la construction de la phrase. Par sa fonction contrastive, elle met en relief ce qui est important dans le message.

Pour saisir l'importance d'un énoncé, il est non seulement important de saisir, ce qui est dit, mais aussi et surtout ce qui est exprimé, l'intonation traduit l'intention du locuteur qui exprime même parfois à travers elle des choses qu'il ne veut pas dire explicitement. Elle joue un rôle essentiel dans le processus de compréhension, car elle contribue à la perception de la signification du message et non seulement au sens de l'énoncé (12).

Non seulement comprendre ce que dit l'autre, mais comprendre l'autre.

Le décodage de la communication verbale ne se situe pas seulement à un niveau intellectuel dans un processus de décodage strictement cognitif qui resterait sur un plan uniquement linguistique, mais en même temps à un niveau affectif et relationnel. On ne s'adresse pas seulement à l'intelligence conceptuelle des participants mais aussi à leur intuition dans le processus de compréhension. L'attention ne se porte donc pas uniquement vers les mots mais englobe aussi les tonalités de l'énoncé. La perception des informations portées par l'intonation permet d'accéder au sens profond de l'énoncé et à ses composantes implicites. Cette sensibilisation contribue à développer un niveau de communication plus profond entre les participants et à développer une écoute empathique.

"Le sens hante le son".  
Paul Valéry

A l'aide d'exercices ciblés les participants sont sensibilisés à une écoute plus précise et apprennent à percevoir ce qui est sous-jacent dans les énoncés et donc à ne pas rester à la surface des mots. La perception du "COMMENT", c'est-à-dire la manière de communiquer le message peut aussi permettre une meilleure compréhension du "QUOI", c'est-à-dire du contenu linguistique du message. A travers la signification de l'énoncé les participants peuvent parfois mieux saisir le sens des mots (13), nous passons alors de la perception subjective de la signification, de la portée connotative du message au sens dénotatif des parties inconnues de l'énoncé.

Des malentendus peuvent être évités grâce à la maîtrise de l'intonation de la langue étrangère. Ainsi la courbe d'implication en français (voir Delattre, 1966) est souvent mal décodée par les Allemands. Cette courbe est utilisée quand le locuteur pense que ce qu'il dit ne permet aucun doute ou que cela va de soi. Lorsque à la question "Qui l'a fait ?" l'interlocuteur répond en utilisant la courbe d'implication : "Mon voisin !" et que celui qui a posé la question demande : "Tu es sûr ?", il peut recevoir une réponse impatiente du type : "Puisque je te le dis !".

L'importance de la prononciation est aussi valable dans le domaine segmental, ainsi que la phonologie l'a démontré. La maîtrise des différences pertinentes entre les sons d'une langue facilite fortement la compréhension des énoncés. Un étranger qui ne perçoit pas la différence entre [z] et [s] a des difficultés supplémentaires pour comprendre des énoncés dans lesquels se trouvent par exemple un élément d'une opposition classique du type : Ils ont/Ils sont, Vous avez/Vous savez, Ils entendent bien/Ils s'entendent bien, Six heures/Six sœurs, Ils aiment /Ils sèment, Les ruses/Les Russes... Ce sont pour lui des homophones, il lui faut donc faire beaucoup plus d'efforts pour décoder le texte, ce n'est parfois qu'en faisant appel au contexte qu'il peut savoir de quel mot il s'agit et ce contexte lui-même peut parfois comporter des ambiguïtés Ils sont six/Ils ont six, Vous avez tout/Vous savez tout...

Il arrive d'ailleurs qu'un entraînement insuffisant ou maladroit de la prononciation ne conduise qu'à une meilleure capacité de perception, le participant n'est pas mieux compris, mais comprend mieux. Si l'on s'imagine que perception et prononciation représentent les deux côtés d'une même médaille, seul un côté de la médaille est maîtrisé (14).

### **L'utilisation de l'intonation élargit les possibilités d'expression des participants**

L'intonation permet aussi d'élargir les possibilités d'expression des participants, car ils peuvent s'exprimer de manière plus précise et avec plus de nuances. Elle peut même permettre de pallier certaines lacunes lexicales. Si un participant ne sait pas dire en français le mot "il est désagréable", il peut dire "il est gentil !", "il est agréable !" sur un ton qui exprime le contraire.

L'intonation a donc une fonction complémentaire au "texte" de l'énoncé, elle peut le soutenir, le nuancer ou le transformer en son contraire. La maîtrise de l'intonation permet donc plus de flexibilité et plus de liberté dans l'expression.

### **Le travail sur l'intonation stimule la mémoire et facilite le processus de rétention (15)**

"Something too new is also too strange for us to hold in memory."

"Quelque chose de trop nouveau est aussi trop étrange pour être mémorisé."

Charles Curran (1976), *Counseling-Learning in Second Languages*, Apple River, 7.

Comme la langue devient plus familière (voir ci-dessus § 3.2.), elle peut aussi être mieux retenue et mieux intégrée, car les barrières face à la langue étrangère peuvent être réduites ou supprimées.



Quand les contenus linguistiques ne sont pas transmis de manière neutre (les textes des manuels en raison de leur fonctionnalité pédagogique ont souvent cette tendance) mais rendus vivants par le fait que les locuteurs s'expriment et donc utilisent une intonation qui porte leurs propos, ils sont mieux intégrés.

Certains exercices de prononciation contribuent au développement de la mémoire auditive qui est une composante indispensable à l'acquisition d'une langue étrangère (16). Nous faisons souvent appel à des poèmes qui contiennent de manière concentrée les caractéristiques rythmiques et mélodiques de la langue cible. Le travail avec des poèmes favorise également la rétention des éléments linguistiques qui les composent en raison de leur rythme, de leur rime, de leur force d'évocation, de leurs métaphores, de la profondeur ou de la justesse de leur contenu, ou parfois de leur manière concise de dire les choses.

L'association de la langue et de mouvements est essentiel dans ce travail, or les mouvements favorisent également la rétention d'éléments linguistiques nouveaux. Ils ont une fonction d'ancrage (mémoire kinésique), car ils associent à la fois le visuel et le gestuel. Ces mouvements sont transmis progressivement jusqu'à ce qu'ils soient en place sans laisser aux participants l'impression d'une répétition fastidieuse. Les participants conservent en mémoire des parties de textes ou parfois des textes entiers sans les avoir appris par coeur (17).

### **Les exercices de prononciation peuvent faciliter l'acquisition de la grammaire et de la morphologie**

"Structures acoustiques et morpho-syntaxiques sont intimement liées." Cureau/Vuletic 1976 : 13.

Nous ne pouvons séparer les structures syntaxiques des courbes intonatives qui les composent. Il y a une interpénétration entre ces deux composantes du langage (18).

La différence entre la question, l'énonciation simple et un ordre qui disposent de la même structure syntaxique, est marquée par une différence de la courbe mélodique à l'oral : Vous venez ? Vous venez. Vous venez ! Les courbes mélodiques permettent également de structurer la différence entre thème et rhème et donc de mieux saisir la structure de la phrase.

Certains exercices de prononciation peuvent contribuer à la maîtrise des structures grammaticales (19). Certaines particularités structurelles peuvent souvent être mieux illustrées à l'aide d'un poème qu'à travers une règle à l'énoncé un peu sec (20). La force poétique de certains textes permet aux participants de mieux intégrer certains phénomènes grammaticaux qu'ils soient morphologiques ou syntaxiques.

### **L'acquisition d'une prononciation correcte conduit à une meilleure approche de l'écrit**

En raison du travail de précision que suscite l'apprentissage de la prononciation, les participants apprennent à travailler de manière précise et à développer leurs capacités d'observation. Cette précision dans l'observation peut se transposer dans le domaine de l'écrit, que ce soit dans le domaine de l'accord, de la morphologie ou de l'orthographe.

Une prononciation correcte peut permettre d'éviter des fautes d'orthographe. Voici quelques exemples de fautes d'accents commises par les germanophones : "*prémier\**, *déhors\**, *religion\**, *réflète\**, *relation\**, *retour\**, *esprit\**, *prémier\**, *repète\**..." ces fautes pourraient être évitées si les participants disposaient d'une meilleure prononciation. Trocmé-Fabre cite une expérience de Luria qui met en relief les rapports entre l'écrit et l'oral : "Rappelons l'expérience faite par Luria : des enfants à qui l'on avait permis de prononcer les mots de leur dictée ont fait six fois moins de fautes d'orthographe que le groupe d'enfants qui avaient dû écrire la dictée sans remuer les lèvres." Trocmé-Fabre, H. (1987, 141) (21).

Pour retrouver l'écriture du participe passé en français, beaucoup de français font appel à la prononciation, donc à leur mémoire auditive : "je l'ai pris" au féminin, on dit "prise", donc "pris" s'écrit avec un <s>.

Quelques poèmes peuvent contribuer à la maîtrise de difficultés orthographiques, c'est le cas de *Les Hiboux* de Robert Desnos, qui thématise l'orthographe du pluriel des mots en "ou". Les poèmes auxquels nous faisons appel en relation avec l'entraînement à la prononciation établissent des passerelles entre la langue écrite et la langue orale (22). Ils créent non seulement un accès aux textes poétiques, mais ils invitent à utiliser également la liberté qu'offre la langue poétique. Cette attitude positive par rapport à la langue étrangère peut aussi faciliter l'accès à sa transposition écrite qui paraît parfois un peu sèche et stimuler une attitude créatrice dans le domaine de l'écrit.

Il nous arrive lors de création de textes écrits en sous-groupes (par exemple en composant un texte sur une structure rythmique donnée ou en reprenant la structure d'un poème...) de demander à chaque sous-groupe d'en préparer ensuite une présentation orale qui fasse ressortir le sens de leur texte en faisant appel à des jeux de voix (modulation de la voix, écho, reprise par un chœur). Ce passage de l'écrit à l'oral permet non seulement aux participants de donner vie à leur texte écrit et souvent de le valoriser, mais également d'apprendre à élargir la palette de leur expression vocale et à ressentir la relation entre son et sens.

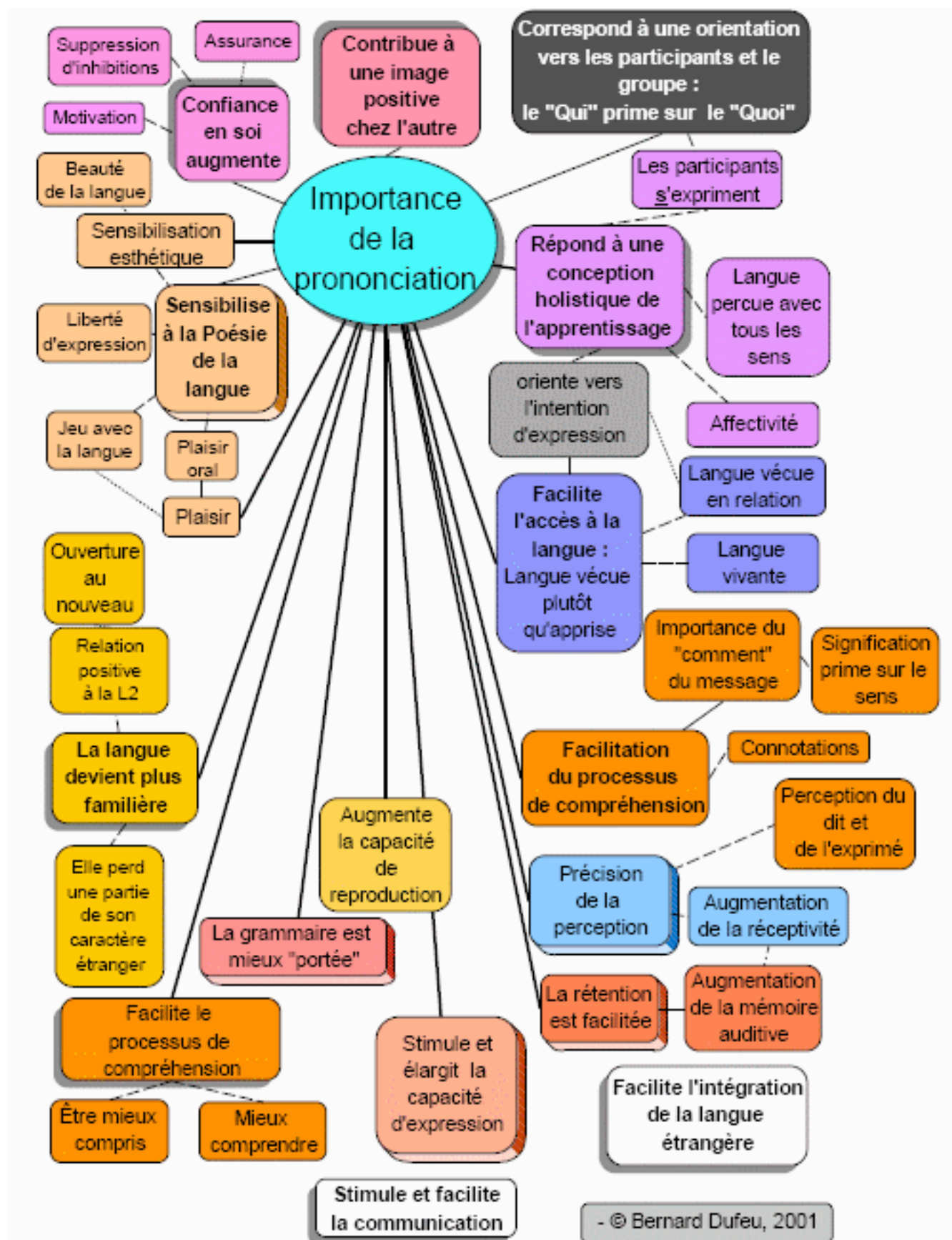
### **Une bonne prononciation renforce la confiance des participants en eux-mêmes**

Une bonne prononciation contribue au développement d'une certaine assurance dans la langue étrangère, car les participants maîtrisent quelque chose de fondamental et d'essentiel dans cette langue, ils se sentent donc plus chez eux dans la langue étrangère. Ce sentiment peut non seulement augmenter leur confiance en eux-mêmes mais aussi stimuler leur motivation.

Posséder une bonne prononciation donne souvent l'impression de disposer d'une bonne maîtrise de la langue étrangère, elle peut compenser ou même masquer d'autres erreurs : une erreur syntaxique semble souvent plus légère quand elle est intégrée dans une bonne prononciation. A l'inverse il est très décevant pour des participants de pouvoir s'exprimer correctement sur le plan grammatical et lexical et malgré cela de se sentir difficilement compris.

Il existe des accents étrangers qui paraissent agréables et d'autres qui sont considérés comme trop durs (c'est parfois le cas des Allemands qui parlent français). Par contre une bonne prononciation peut s'accompagner d'une image positive du locuteur et lui donner un bonus de sympathie. Elle éveille l'impression que le locuteur étranger se donne du mal pour parler correctement la langue, qu'il respecte cette langue et respecte ses locuteurs, donc qu'il fait un pas vers eux. Elle peut contribuer à une intégration lorsque celle-ci est désirée, car le locuteur est considéré comme moins étranger, et elle peut développer ou rendre possible un sentiment d'appartenance.

Nous avons résumé dans le schéma ci-dessous les avantages de l'acquisition d'une bonne prononciation, tout en sachant que la liste n'est pas exhaustive.



## Du pourquoi au comment

Les raisons pour accorder plus de place à la correction de la prononciation ont été suffisamment explicitées, laissons maintenant place au COMMENT, c'est-à-dire au savoir-faire pour corriger la prononciation.

Bernard DUFEU

Bernard DUFEU

\* Docteur en Sciences de l'éducation, Bernard Dufeu a enseigné de 1966 à 2006 le français à l'université de Mayence. Il participe également depuis plus de trente ans à la formation des professeurs de langues dans différents pays, notamment lors du **stage BELC d'été** organisé par le CIEP. Il développe depuis 1977 la Psychodramaturgie Linguistique (PDL), une approche de l'apprentissage des langues qui associe, entre autres, des fondements et techniques issus du psychodrame et de la dramaturgie et qui sont adaptés à l'apprentissage des langues.

Courriel : [dufeu@psychodramaturgie.de](mailto:dufeu@psychodramaturgie.de) Site : [www.psychodramaturgie.de](http://www.psychodramaturgie.de)

Première publication : 07/04/08 - Mise à jour : 07/04/08

© Franc-parler.org : un site de l'**Organisation internationale de la Francophonie** Première publication : 07/04/08

## Notes

1. Cette description peut être considérée, à bon droit, par certains lecteurs comme injuste en raison des généralisations qu'elle comporte. Elle n'est sans doute valable que partiellement ou ponctuellement pour la majorité des lecteurs. Elle constitue une invitation à la réflexion et à l'amélioration de la pratique. Les indications sur le niveau de performance des étudiants reposent sur les observations faites pendant les cours de prononciation en milieu universitaire. Les remarques sur les manuels sont fondées sur les sources allemandes dont je dispose (en particulier les manuels d'enseignement du français aux adultes allemands) et sur certains manuels de FLE.

2. J'ai constaté que des participants ayant eu en moyenne sept ans de français en enseignement secondaire étaient souvent incapables lors du test au début du cours de phonétique de répéter une phrase de huit syllabes ou plus et qu'ils ne reconnaissaient pas toujours des mots qui faisaient partie du vocabulaire courant, entre autres parce qu'ils étaient prononcés à un rythme normal (c'est-à-dire souvent plus rapide que celui qu'ils avaient connu en classe), ou parce qu'ils ne reconnaissaient pas ces énoncés en raison de liaisons ou de suppression de e muets...

3. J'ai constaté pendant mon activité universitaire que les étudiants germanophones qui suivaient les cours de prononciation pouvaient atteindre dans ce domaine une compétence digne de locuteurs natifs. À la suite des modules sur la prononciation que je propose régulièrement dans le cadre des stages BELC, je pense qu'une telle observation doit pouvoir être transposée à des locuteurs d'autres langues. J'ignore ce qu'il en est pour d'autres langues cible, mais je suppose que si les enseignants disposaient d'observations adéquates sur le fonctionnement prosodiques de ces langues et de techniques sur la manière de transmettre leurs particularités rythmiques, mélodiques et segmentales, cela devrait être également possible.

4. Les principes de correction de la méthode verbo-tonale (cf. Petar Guberina 1970, Raymond Renard 1971 et 2002, Jean Cureau et Branko Vuletic 1976) ont une place modeste dans les livres de didactique sur l'enseignement des langues vivantes.

5. A titre d'exemple la majorité des enseignants de français de langue allemande prononcent un <g> devant un <r> comme un [k] : "grise" est prononcé "crise" ; <br> est prononcé comme <pr>, par exemple "quelle belle brune" est prononcé comme "quelle belle prune", "brise" comme "prise" ; <dr> est fréquemment prononcé <tr> si bien que "ils sont droits" ressemble à "ils sont trois" ; [bl] devient souvent [pl] : "blanche" est alors prononcé comme "planche", etc. Plus de 95 % d'entre eux ne sont pas conscients du fait qu'ils ne prononcent jamais [gz] mais [ks] dans des mots comme "exact", "examen" ou "exercice". Pour une analyse plus précise des erreurs de prononciation faites par les germanophones voir Dufeu, 1977.

6. Cf. Bernard Dufeu, 1982 : "Vers une pédagogie de l'être : la pédagogie relationnelle", *Die Neueren Sprachen*, Band 81, 3, 267-289.

7. Cf. Bernard Dufeu (1983): "La psychodramaturgie linguistique ou l'apprentissage des langues par le vécu", In *Le français dans le monde* 175, février-mars, 36-44. Bernard Dufeu (1999) : "Les hypothèses fondamentales de la psychodramaturgie linguistique", In *Le français dans le monde*, Recherche et application, janvier, 112-133

8. Ces critères sont pédagogiques mais aussi commerciaux, car pour une maison d'édition un bon livre n'est pas seulement un livre qui correspond aux exigences didactiques du moment, mais aussi un livre qui se vend bien, d'où le choix par les lecteurs des maisons d'auteurs qui correspondent à leurs attentes, d'où aussi leur intervention dans la construction du manuel par exemple en fonction d'une "étude de marché". Pour qu'un livre se vende bien, il doit s'adresser au niveau de formation moyen (et même un peu en dessous) des enseignants.

9. Qui parle à qui a peu d'importance, c'est le quoi qui domine.

10. Comment apprécier, par exemple, les sonorités de certains poèmes de Verlaine si on a des difficultés avec la prononciation des voyelles françaises.

11. Marcel Jousse (voir Bibliographie) parle de "manducation de la parole".

12. L'intonation influence de manière décisive la signification et la portée du message. Elle peut même complètement transformer le sens dénotatif d'un énoncé en son contraire : "Tu es fou" peut exprimer une critique ou un compliment (par exemple lorsqu'un ami offre un cadeau qui dépasse vos attentes), "T'inquiète" avec l'intonation adéquate dans la langue familière peut signifier "Ne t'inquiète pas" ou "Ne te fais pas de soucis".

13. Il est parfois plus important de comprendre ce que quelqu'un exprime que ce qu'il communique linguistiquement. Une expression comme "Cela suffit maintenant !" peut suivant la perception de son intonation prendre différents sens. "Qu'est-ce qu'elle lui met !" (quel vêtement bizarre elle met à son enfant) et "Qu'est-ce qu'elle lui met !" (Elle le bat à plat de couture) ne prennent pas seulement leur sens par leur contexte mais aussi par la différence d'intonation qui les accompagne.

14. Une expérience personnelle peut illustrer cet aspect : comme je dispose d'une prononciation anglaise particulièrement déficiente, j'ai suivi pendant une semaine un cours de prononciation en Angleterre. Je ne crois pas que ma prononciation ait été réellement améliorée à la suite de ce cours, mais les exercices proposés m'ont permis d'affiner ma perception auditive de l'anglais, si bien que je comprends mieux les anglais depuis cette époque et que j'ai eu d'ailleurs à mon retour en écoutant la BBC l'impression subjective que les anglais parlaient plus lentement depuis ce cours. Pour des raisons pédagogiques – et peut-être personnelles- ce cours n'a pas atteint son objectif principal mais il a eu un effet secondaire fortement bénéfique.

15. Nous faisons la différence entre la *mémorisation* qui est un acte volontaire pour retenir quelque chose, par exemple en l'apprenant par cœur et la *réention* qui consiste à retenir de manière volontaire ou involontaire certaines données.

16. La prépondérance de l'écrit dans l'enseignement conventionnel peut inhiber le développement de la mémoire auditive. La fonction mémorielle est confiée alors au papier. Si les peuples de tradition orale possèdent une meilleure mémoire, cela vient du fait qu'il est continuellement fait appel à elle et du fait que l'oral conserve une grande valeur dans leur culture. Erich Fromm observe aussi ce phénomène : "J'ai constaté à Mexico que les analphabètes et les gens qui écrivent peu ont une bien meilleure mémoire que les citoyens capables d'écrire et de lire de nos états industriels." Erich Fromm (1981 8) : *Haben oder Sein*, Stuttgart, DTV, S. 42.

17. Devant l'importance que nous accordons à la place de la prononciation au début de l'apprentissage, quelques lecteurs peuvent faire ici allusion aux "types d'apprenants" et objecter comme le fit dans un séminaire une américaine qui vivait depuis vingt ans en France et qui était souvent difficile à comprendre : "Je suis visual" (pour "visuel"), le mot "visual" prononcé avec son accent américain ne fut pas compris par le groupe lors de sa première émission. Elle illustre avec cette remarque la nécessité de développer ses capacités de discrimination auditive et de reproduction pour pouvoir être comprise, être visuel ne suffisait pas.

18. La courbe mélodique de finalité sert par exemple de signal dans la communication pour indiquer à l'interlocuteur que nous avons terminé notre énoncé et qu'il peut réagir. Elle structure le déroulement de la communication.

19. "Autrefois la musique et la grammaire n'étaient point séparées. Cela est si vrai qu'Architas et Aristophène parlent de la grammaire comme d'un art qui est compris dans la musique ; et c'étaient les mêmes maîtres qui enseignaient l'une et l'autre." Quintilien : *De l'instruction de l'orateur*.

20. Sur les fonctions des poèmes dans l'apprentissage d'une langue voir Dufeu, 2003, pp. 305-310.

21. Trocmé-Fabre, H. (1987) : *J'apprends donc je suis*, Paris, Éditions Organisation, 141.

22. Les poèmes, les pièces de théâtre et les discours associent l'écrit et l'oral. Ils ont été en général transcrits, mais ils sont le plus souvent destinés à être dits.

### **Bibliographie sélective sur la prononciation du français**

CALBRIS, G./MONTREDON, J. (1975) : *Approche rythmique intonative et expressive du français langue étrangère*. Paris : Clé.

CALBRIS, G./MONTREDON, J. (1980) : *Oh là là !*, Paris : Clé International.

CALBRIS, G./MONTREDON, J. (1986) : *Des gestes et des mots pour le dire*. Paris : Clé International.

CALLAMAND M. (1972) : *L'intonation expressive, exercices systématiques de perfectionnement*. Paris : Hachette.

CALLAMAND M.(1981) : *Méthodologie de l'enseignement de la prononciation*. Paris : Clé International.

CUREAU J. / VULETIC B. (1976) : *Enseignement de la prononciation. Le système verbo-tonal*. (S.G.A.V.) Paris : Didier.

DELATTRE, P. (1965) : *Comparing the phonetic features of English, German, Spanish and French*, Heidelberg : Gross Verlag.

DELATTRE, P. (1966) : *Studies in French and comparative Phonetics*. London : Paris: Mouton.

DELATTRE, P. (1966) : "Les dix intonations de base du français". In : *French Review* XL/1, 1-14.

- DELATTRE, P. (1967) : "La nuance de sens par l'opposition". In : *French Review* XLI/3 Décembre 1967, 326-339.
- DELATTRE, P. (1969) : "L'intonation par les oppositions". In : *Le français dans le monde* 64, 6-13. DUFEU, B. (1976) : "Ausspracheschulung im Französischunterricht". In : *Praxis des Neusprachlichen Unterrichts* 2, 144-155.
- DUFEU, B. (1977) : "Die phonologisierte Ausspracheschulung". In : KELZ, H. (Hrsg.) : *Phonetische Grundlagen der Ausspracheschulung*, Hamburg : Buske Verlag, 147-162.
- DUFEU, B. (1980) : "La fonction de l'intonation dans la communication en psychodramaturgie linguistique". In : Kühlwein W./Raasch A. (Hrsg.) : *Sprache und Verstehen, Kongressbericht der 10. Jahrestagung der G.A.L.*, Mainz 1979, Bd. II, Tübingen: Gunter Narr, 117-119.
- DUFEU, B. (1981): "Intonation et mouvement corporel". In : Kühlwein W./ Raasch A. (Hrsg.) : *Sprache: Lehren Lernen, Kongressbericht der 11. Jahrestagung der G.A.L.* Band II, Tübingen : Gunter Narr, 108-110.
- DUFEU, B. (1986) : "Rythme et expression". In : *Le français dans le monde* 205, 62-70 et Correctif (1987) : *Le français dans le monde* 208, 12-13.
- DUFEU, B. (1990) : "Rhythmus, Melodie und Bewegung". In: Eggers D. (Hrsg.) : *Intonation im Fremdsprachenunterricht für Erwachsene*, Mainz : Universität Mainz, Berichte und Beiträge zur wissenschaftlichen Weiterbildung Bd. 26, 53-68.
- DUFEU, B. (1996) : *Les approches non conventionnelles*, Paris, Hachette. DUFEU, B. (2002) : "Mouvement et poésie en Psychodramaturgie". In : *New Standpoints*, janvier, 3-5 und 50.
- DUFEU, B. (2003) : "Wege zu einer Pädagogik des Seins". 267-316 (voir: [www.psychodramaturgie.de](http://www.psychodramaturgie.de))
- GUIMBRETIERE É. (1994) : *Phonétique et enseignement de l'oral*. Paris : Didier/Hatier, 1994.
- GUIMBRETIERE É. (Hrsg.) (2000) : *Apprendre, Enseigner, Acquérir : La prosodie au cœur du débat*. Rouen : Université de Rouen.
- GUBERINA, Petar (1970) : "Phonetic rhythms in the verbo-tonal system". In *Revue de Phonétique Appliquée*. N° 16, 3-13.
- JOUSSE, M. (1974) : *Le style oral rythmique et mnémotechnique*, Paris : Fondation Marcel Jousse.
- JOUSSE, M. (1974) : *L'anthropologie du geste*, Paris : Gallimard. JOUSSE, M. (1975) : *La manducation de la parole*, Paris : Gallimard.
- KANEMAN-POUGATCH M. / PEDOYA-GUIMBRETIERE E. (1989) : *Plaisir des sons*. Paris: Hatier.
- LACHERET-DUJOUR A./ BEAUGENDRE F. (1999) : *La prosodie du français*. Paris: CNRS éditions.
- LANDERCY A. / RENARD R. (1977) : *Éléments de phonétique*. Paris, Mons: Didier-CIPA. LANGAGES : "Nouvelles phonologies", 125, Mars 1997 LANGUE FRANÇAISE (2000) : "Où en est la phonologie du français ?", 126, Mai 2000.
- LEON M. (1969) : *Exercices systématiques de prononciation française*. Fascicule II : rythme et intonation. Paris: Hachette/Larousse. LEON P. (1978) : *Prononciation du français standard*. Paris : Didier.
- LEON P. (1971) : *Essais de phonostylistique*. Paris : Didier. LEON P. (1992) : *Phonétisme et prononciation du français*. Paris : Édition Nathan.
- LÉON M. /LÉON P. (1997) : *La prononciation du français*. Paris : Éditions Nathan.
- LÉON P. / MARTIN P. (1969) : *Prolégomènes à l'étude des structures intonatives*. Paris : Didier.

LÉON/FAURE/ RIGAULT (1970) : *Prosodic feature analysis*. Paris : Didier. LHOTE E. (1990) : *Le paysage sonore d'une langue, le Français*. Hamburg : Buske Verlag. LHOTE E. (1995) : *Enseigner l'oral en interaction*. Paris : Hachette.

LLORCA, R. (1993) : "Entraîner la mémoire par les sens". In : *Le français dans le monde* 254, 50-53.

LLORCA, R. (1994) : "Techniques de travail oral pour l'intégration sensorielle d'une langue étrangère". In : *Die Neueren Sprachen* 93/6, 588-606.

LLORCA, R. (1998) : "Rythme et création : une recherche musicale sur le français parlé". In : *Le français dans le monde* 296, 35-37.

MALMBERG, B. (1969) : *Phonétique française*. Kristianstadt : Kristianstads Boktryckeri Aktiebolag

MALMBERG, B. (1984) : *La phonétique*, "Que sais-je ?" Paris : PUF.

MEISENBURG; T./SELIG ; M. (2004) : *Nouveaux départs en phonologie. Les conceptions sub- et suprasegmentales*. Tübingen : Günter Narr Verlag.

PAGNIEZ-DELBART, T. (1991) : *A l'écoute des sons*. Paris : Clé international. PIMSLEUR P. (1978) : *Le Pont Sonore*. Paris : Hachette.

RENARD, R. (1971) : *Introduction à la méthode verbo-tonale de correction phonétique*. Paris : Didier. Revue de Phonétique Appliquée (R.P.A.) Revue des représentants de la méthode verbo-tonale, 1965...

WIOLAND François (1991) : *Prononcer les mots du français*. Paris : Hachette.

WUNDERLI, P. / BENTHIM, C. / KARASCH, A. (1978) : *Französische Intonationsforschung*. Tübingen : Günter Narr Verlag.

ZWANENBURG, W. (1965) : *Recherches sur la prosodie de la phrase française*. Leiden.