
PROBLEMATIQUE PROPRE A L'APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS EN TUNISIE

I. Statut officiel vs. Usage du français en Tunisie : une situation qui évolue ?

La Tunisie n'a jamais été un pays « monolingue », les textes historiques relatent une cohabitation très ancienne entre langues latines et les langues chamito-sémitiques dans ce pays. En effet, la Tunisie a connu un profond contact langagier et identitaire entre berbère (ou libyque), punique, latin, variétés romanes (génois, vénitien, catalan), arabe, italien, maltais, et français. Ce dernier, s'est imposé dans le bassin méditerranéen et notamment en Tunisie depuis la fin du XIX^{ème} siècle. Pellandra (2001) traçant l'histoire de la diffusion du français dans les pays nord-africains explique que suite au protectorat signé entre la Tunisie et la France en 1881, le français bénéficiait d'un statut privilégié, celui du porteur de la civilisation, de la modernité et du progrès à cette époque. En 1883, fut créé l'Alliance Française⁶ dont le but était la propagation du français dans les colonies et à l'étranger, renforçant ainsi le rayonnement culturel français à l'étranger, « notamment la philosophie des Lumières dans l'empire colonial naissant » (Pellandra, 2001 :12).

La langue française s'imposera ainsi, à travers les institutions, particulièrement en éducation. En 1898, quelques années après le début du protectorat, 6% des tunisiens en âge de scolarisation semblent avoir été à des degrés différents en contact avec le français (Manzano, 2011). De ce fait, et jusqu'à l'indépendance tunisienne, l'usage de la langue française s'étendait aux domaines administratifs, institutionnels, économiques et éducatifs. L'arabe standard et le dialecte tunisien étaient alors réservés aux usages religieux, aux relations

⁶ Institution à la fois autonome, apolitique et non religieuse mais qui bénéficiait du soutien moral et financier de l'état Français.

sociales immédiates et à la justice. On voyait alors deux sortes de locuteurs tunisiens. D'un côté, ceux qui prônent l'authenticité et les valeurs identitaires symbolisées par l'arabe et de l'autre ceux qui estiment le français comme un moyen d'ouverture et d'expansion économiques, culturelles et sociales. Cependant, l'attachement des tunisiens à l'arabe, n'a pas été ébranlé. Au lendemain de l'indépendance, l'arabe fut érigé en langue officielle par la constitution de 1959. Le Français n'a plus de statut officiel en Tunisie même s'il continue tout de même à être bien présent dans le paysage linguistique tunisien. Bendana, (2012) explique dans son article sur l'influence de la culture française en Tunisie, que l'emprise du français persiste quoique « souterraine ». Elle donne l'exemple du « journal officiel de la République Tunisienne » qui jusque vers les années 2000, reste rédigé en français avant d'être traduit en arabe. Manzano (2011) explique par ailleurs, que génération après génération, la Tunisie indépendante, choisit de maintenir le bilinguisme malgré une orientation vers « une arabisation graduelle » dans les institutions et les écoles. En effet, l'état post-indépendance use de la scolarisation comme vecteur de la valorisation d'une langue désormais nationale « l'arabe standard ». Miled (2010) affirme que « *l'arabisation est une réaction tout à fait justifiée s'inscrivant dans un processus d'évolution linguistique des sociétés maghrébines au lendemain de leurs indépendances* ». Toutefois il considère que cette politique linguistique qui tâtonne entre bilinguisme et arabisation a souvent été menée à « outrance ». En effet, l'arabisation ne tarde à toucher à tout : on arabise ainsi tous les textes officiels, on introduit un vocabulaire arabe littéraire et on recourt à un lexique emprunté souvent aux usages des « appareils étatiques » des pays du moyen orient. Le français était tantôt marginalisé au profit de l'arabe standard afin de « satisfaire les sentiments forts nationalistes de l'époque », tantôt valorisé pour « développer à travers lui le sentiment de laïcité » véhiculé par cette langue occidentale.

Au début des années 1970, l'opposition entre l'arabe et la langue française dans le système éducatif atteint « son paroxysme ». En effet, l'enseignement en français est considéré désormais comme un obstacle à la valorisation de la langue arabe. Les pédagogues proposent alors de limiter la présence de la langue française dans le parcours scolaire, certains proposent même sa disparition. Bouhhiba (2011), affirme que c'est à partir de ce moment que l'arabe devient implicitement la langue des sciences humaines et sociales, tandis que le français sera la langue des sciences « dures ». Cette représentation singulière des deux langues reste encore ancrée dans l'esprit des élèves et des enseignants et également dans celui des parents.

Les années 1990 vont être le témoin d'un changement stratégique en matière d'enseignement

du français qui revient sur le devant de la scène. Les réformes de 1991 proposent un retour progressif du français tout en maintenant la place importante qu'occupe désormais l'arabe dans l'enseignement de base (maternelle et primaire). C'est ainsi que le Journal Officiel de la République Tunisienne dans ses articles 1 et 9, de la loi 91-65 du 29 juillet 1991 énonce :

Article 1^{er}

Le système éducatif a pour objectif de réaliser, dans le cadre de l'identité nationale tunisienne et de l'appartenance à la civilisation arabo-musulmane, les finalités suivantes : [...]

4) donner aux élèves la maîtrise de la langue arabe, en tant que langue nationale, de façon qu'ils puissent en faire usage, dans l'apprentissage et la production, dans les divers champs de la connaissance : sciences humaines, sciences exactes et technologie.

5) faire en sorte que les élèves maîtrisent une langue étrangère et au moins de façon à leur permettre d'accéder directement aux productions de la pensée universelle, techniques, théories scientifiques, et valeurs humaines, et les préparer à en suivre l'évolution et à y contribuer d'une manière propre à réaliser l'enrichissement de la culture nationale et son interaction avec la culture humaine universelle.

Article 9

Dans les deux degrés de l'enseignement de base, toutes les matières concernant les humanités, les sciences et les techniques sont enseignées en arabe.

Aujourd'hui, le français fait objet d'enseignement en tant que langue étrangère dès la troisième année de scolarisation⁷ (les enfants ont 8-9 ans) avec 8 à 9 heures de cours hebdomadaire. Il est également, la langue de l'enseignement des matières scientifiques durant le cycle secondaire et le supérieur. De plus, le français est la langue de l'économie, des technologies et dans une moindre mesure des médias.

Toutefois, il est à souligner que l'arabe et le français occupent actuellement chacun un rôle de plus en plus défini. Miled (2010) parle « d'un partage sous-jacent des rôles » : l'usage socioculturel du français diminue. Il est de moins en moins attesté dans l'administration et se réserve plutôt aux domaines scientifiques et techniques. En outre, les milieux professionnels attribuent au français une place importante. Les compétences bilingues arabe/français (voire trilingues avec l'anglais qui est actuellement en concurrence sérieuse avec le français) sont de

⁷ Il s'agit ici de l'enseignement public. En ce qui concerne l'enseignement privé, le français est administré dès la première année de scolarisation. Bouhhiba (2011) relate que « dans les écoles privées implantées dans les grandes villes du pays, 18 556 élèves bénéficient d'un enseignement bilingue dès la première année ». Il remarque par ailleurs, que si les élèves issus du cursus privé ont une meilleure maîtrise de la langue française, « cela est davantage lié à une pratique quotidienne du français (dans les familles aisées, on parle plus fréquemment en français à la maison, on regarde davantage les chaînes de télévision française, on lit des textes en français, on voyage en France, etc.) qu'à un apprentissage scolaire de la langue française ».

rigueur. Sayah (2004) parle dans ce cas de figure, d'un bilinguisme arabe/français à « valeur instrumentale » qui attribue au français une place de choix étant de loin la langue prédominante par rapport à l'arabe.

Mejri (2011) souligne le caractère « controversé » que revêt le français en Tunisie. L'influence française continue à colorer la personnalité socioculturelle des tunisiens qui témoignent dans plusieurs cas d'emprunt, d'une appropriation tunisienne de la langue française. Néanmoins, la question identitaire ajoutée à l'héritage colonial fait du français une langue qui est à la fois valorisée par certaines élites et dévalorisée par certaines couches traditionnalistes et conservatrices. Cet éternel dilemme est comme le constate Mejri « *l'objet d'une instabilité qui rend difficile de trancher entre pratiques linguistiques et positionnement idéologique* » (Mejri, 2011 : 219).

Il est important par ailleurs de souligner que le rapport linguistique entre le dialecte tunisien et le français n'est pas du tout le même quand on l'aborde sur le plan des productions orales d'une part ou sur le plan des productions écrites de l'autre. En effet, Naffati (2004) remarque que le dialecte tunisien constitue la langue de la communication orale privilégiée. En cas de présence du français, la production langagière se caractérise souvent par une alternance codique français/dialecte tunisien sur une base dialectale. Elle parle à ce propos « d'un sentiment d'identité linguistique » et affirme que : « *la question de la langue française soulèvera toujours qu'on le veuille ou non, des conflits identitaires tant au niveau personnel que social et politique. Ces conflits linguistiques s'apaisent ou s'exacerbent [...] en fonction des relations franco-tunisiennes et franco-arabes. [...] Cet apprentissage mérite donc une attention particulière de l'enseignant qui doit rester attentif aux ressentis des apprenants.* » (Naffati, 2004 :304).

II. L'enseignement et l'apprentissage du français en Tunisie

La revue de littérature ne nous a pas permis de trouver une nomination exacte qu'on pourrait attribuer au français dans le contexte tunisien. « Un flou terminologique », comme l'appelle Sayah (2004) plane sur le statut de cette langue : doit-on le considérer comme Langue étrangère ? Langue seconde ? Langue d'enseignement ? Langue enseignée ? Langue de culture ?

Avant d'aller plus loin, nous proposons de définir les notions de langue maternelle, langue étrangère et langue seconde d'après le « Cours de didactique du français langue étrangère ou seconde » de Cuq et Gruca (2005).

- On parle de langue maternelle lorsqu'elle est la première langue de socialisation de l'enfant. La langue maternelle se caractérise par un mode d'appropriation qualifié de « naturel » car elle est acquise par interaction de l'enfant dans son groupe sans un véritable apprentissage. Les linguistes l'appellent aussi langue source, langue de départ ou langue de référence (dans le cas d'apprentissage d'autre langue). Cuq et Gruca (2005) soulignent que dans certaines situations de diglossie l'utilisation de la langue maternelle est limitée. Par exemple en Afrique du nord et notamment en Tunisie, la langue maternelle : le dialectal tunisien, ne s'écrit en principe pas et tout usage officiel lui est interdit.
- On parle de langue étrangère par opposition à la notion de langue maternelle. Cuq et Gruca (2005) remarquent qu'une langue devient étrangère lorsqu'elle est considérée par le groupe comme opposée à leur(s) langue(s) maternelle(s). La langue étrangère est une langue différente de la langue de première socialisation de l'enfant. Le « degré » d'étrangeté d'une langue dans un groupe social donné est fortement lié d'abord, à la distance géographique (exemple pour un Français, le japonais est plus distant que l'arabe), ensuite à la distance culturelle et enfin à la distance linguistique (les langues romanes sont plus proches entre elles qu'elles ne le sont des langues chamito-sémitique).

Le français est donc une langue étrangère pour tout locuteur qui ne le considère pas comme sa langue maternelle. D'un point de vue didactique le français est considéré comme langue étrangère lorsqu'il constitue un objet linguistique d'enseignement et d'apprentissage.

- Le concept de français langue seconde est apparu une vingtaine d'années après ceux de français langue maternelle et de français langue étrangère. En effet, le concept de langue seconde permet de cerner certaine situation d'appropriation du français ou les appellations de FLE et FLM semblent insuffisantes, notamment dans les pays où le français tout en n'étant pas une langue maternelle, n'est pas une langue étrangère comme toute autre langue, car il joue un rôle économique, social et/ou politique important (exemple du français dans les DOM-TOM, la Belgique, le Canada ou encore et dans une certaine mesure dans les pays du Maghreb). Reprenons la définition que donne Cuq (1991 : 139) au FLS et qui nous paraît assez juste : « *Le français langue seconde est [...] une langue étrangère qui se distingue des autres langues étrangères par ses valeurs statutaires, soit juridiquement, soit socialement, soit les deux et par le degré d'appropriation que la communauté qui l'utilise s'est octroyé ou revendiqué [...]. Le français joue dans leur développement*

psychologique, cognitif et informatif, conjointement avec une ou plusieurs autres langues, un rôle privilégié. »

Selon le ministère de l'éducation et de la formation tunisien, dans son édition des programmes officiels de français publiés en septembre 2005, le français est la première⁸ **langue étrangère** enseignée aux élèves dès la troisième année du cycle primaire : « *Il est pour l'élève un moyen pour : 1. Communiquer avec autrui ; 2. Découvrir d'autres civilisations et cultures et se situer par rapport à elles et 3. Accéder à l'information scientifique et technique* ».

Cependant, en tenant compte des définitions sus-présentées et considérant tous les enjeux socio-économiques et éducatifs portés par le français, peut-on réellement se satisfaire de ce statut de langue étrangère ?

Cuq (2005 : 95), parlant du français au Maghreb et notamment en Tunisie, estime que d'un point de vue pédagogique il est « peu performant » d'en faire une langue étrangère au même pied d'égalité que d'autres langues étrangères (l'anglais, l'espagnol ou l'allemand par exemple) alors qu'il joue dans ces pays un rôle important. Il considère ainsi que le Français « se rapproche plus du statut d'une langue seconde que d'une langue étrangère ». Par ailleurs, Miled (2010) explique lui, qu'une langue étrangère sert uniquement à des fins communicatives et connaît une certaine stabilité de point de vue sa position dans la société, or le français en Tunisie, comme toute langue seconde d'ailleurs est sujet de « variations dans le temps et dans l'espace » et « à des modifications de statut essentiellement dues à des facteurs politiques, pragmatiques et interlinguistique ».

Le français est « objet d'enseignement » au primaire et au secondaire bénéficiant d'une charge horaire assez conséquente de 8 heures à l'école puis de quatre à cinq heures au collège et au lycée. Il est ensuite, véhicule des disciplines scientifiques au secondaire et au supérieur. A l'université, il peut devenir la seule langue d'enseignement en excluant complètement l'arabe. Mais malgré cet enseignement à la fois « précoce » et « massif » du français, qui devrait donner à cette langue une situation particulière, la réalité du terrain est tout autre. En effet, les difficultés que rencontrent les enseignants dans leur application des programmes officiels ainsi que le niveau de plus en plus faible des élèves confirment que le français rencontre aujourd'hui plusieurs difficultés mettant en cause sa place dans le système éducatif tunisien (Hammami et Dutry, 2006). Une enquête menée par le ministère tunisien de l'Education et de la Formation en collaboration avec le SCAC (Service de Coopération et de

⁸ L'arabe standard n'est pas considéré comme langue étrangère dans les programmes officiels.

l'Action Culturelle de l'ambassade de France), dans le cadre du projet PREF-SET⁹, a su pointer les principales faiblesses de cet enseignement. Nous en citons quelques-unes :

- *Hésitation entre différentes approches pédagogiques (par objectifs vs. par compétences), interactions ou oppositions des composantes linguistique, communicative, culturelle, etc.*
- *Pratiques présentant une certaine rigidité pédagogique dans le fonctionnement des classes, conceptions souvent normatives de l'enseignement de la langue, tendance à l'hypercorrection...*
- *Hétérogénéité du corps enseignant et disparité des contextes socioculturels ; un tiers au moins des enseignants, souvent de jeunes stagiaires, sont peu préparés au métier, exercent dans des conditions difficiles et reçoivent des élèves de milieu rural, socialement et culturellement très défavorisés.*
- *Absence d'un environnement francophone favorable aux activités parascolaires.*

(Projet PREF-SET. Hammami et Dutry, 2006 : 67-68).

Suite aux plusieurs réflexions engagées ainsi sur la place qu'occupe le français dans le système scolaire tunisien, la réforme de l'enseignement du français en Tunisie de 2005 a eu pour principes de base le développement des compétences de communication orale et écrite. Cette réforme témoigne par ailleurs d'un intérêt majeur accordé à l'enseignement de l'oral « devenu l'une des compétences fondamentales à développer chez les élèves complémentairement à la lecture et à la production écrite » (Boukhari, 2006 :36). L'enjeu consiste de ce fait « à poser la parole à la fois comme le vecteur et l'objet des apprentissages langagiers ». Le programme officiel du français insiste donc sur une valorisation de la parole de l'élève dans la classe de français, il insiste sur le fait qu'il est important de détacher l'apprentissage de l'oral de l'apprentissage de l'écrit et souligne l'importance de l'enseignement/apprentissage de la prononciation.

II.1. La place de l'enseignement de la prononciation

La plupart des études traitant de la place de la prononciation en classe FLE constatent que la prononciation est un exercice très peu valorisé par les enseignants car difficile à enseigner et à évaluer. Lauret (2007), estime que si l'exercice de prononciation est un exercice difficile à aborder parce qu'il est centré sur la personne elle-même, « son égo », son attention perceptive et ses capacités vocales. L'exercice de phonétique est comme il l'appelle un exercice « physique » qui fait appel à des savoir-faire différents que ceux de la grammaire ou du vocabulaire. L'exercice de prononciation (de phonétique), exige de l'apprenant une ouverture à la différence phonétique de la langue cible. L'apprenant doit accepter d'adopter un

⁹ PREF-SET : Programme de Rénovation de l'Enseignement du Français dans le Système Educatif Tunisien.

comportement à la fois auditif et vocal nouveau sans penser au « risque identitaire » (Lauret, 2007 : 16) ni au ridicule.

Le rapport présenté en 2013 par la direction nationale des programmes officiels et de la formation continue en Tunisie¹⁰ « *Programmes officiels et difficultés d'apprentissage dans le cycle primaire* » affirme que la phonétique était souvent « négligée » ou dans les meilleurs des cas « intégrée dans d'autres activités » comme la lecture ou l'expression orale. Il confirme, par ailleurs, que la prononciation reçoit peu d'attention de la part des enseignants par rapport aux autres activités en classe de français. En effet, la quasi absence de la phonétique des manuels de classe d'une part et le manque de formation en la matière, font que les enseignants adoptent une attitude « normative décourageante » face à la parole des élèves. Boukhari (2006) estime que si l'exercice de prononciation est négligé par les enseignants c'est surtout à cause des difficultés d'évaluation : « *que-doit-on évaluer ? [...] comment doit-on évaluer ? Selon quels critères ?... De fait, les textes officiels régissant les examens stipulent que toute épreuve orale ne doit pas être vécue comme une sanction. Cependant l'enseignant qui doit noter la prestation du candidat doit-il se comporter comme le jourdain de Molière ?* » (Boukhari, 2006 : 37)

Les difficultés de l'enseignement de l'oral sont dues essentiellement à « son caractère insaisissable ». L'oral est souvent enseigné comme de l'écrit oralisé, et finit dans la plupart des cas à s'y confondre. Ce désintérêt pour la communication orale, est dû en partie, au caractère rébarbatif des exercices phonétiques qui se basent essentiellement sur la répétition et l'apprentissage par cœur. Ceci, cause « un découragement total des élèves qui n'osent plus produire oralement de peur d'être gravement sanctionnés » (Boukhari, 2006 :37).

En dépit de cette attitude consternante des enseignants et des élèves, Le rapport sur le projet de réforme de l'enseignement du français en Tunisie de 2013, propose de prévoir une activité de phonétique à part entière en cours de français. Nous pouvons d'ailleurs retrouver dans le descriptif des compétences liées au savoir-communiquer oralement, la composante phonétique décrite comme « les acquis liés aux règles de prononciation du français ». Le tableau 1 présente cette composante comme relevée sur le rapport.

¹⁰ « *Programmes officiels et difficultés d'apprentissage dans le cycle primaire* ». Ministère de l'Education nationale. Tunisie. 2013.

L'oral - 2 - Production et interaction					
Composantes de la compétence terminale	Objectifs de communication / Objectifs spécifiques (habiletés)	Contenus et supports	2 ^{ème} degré	3 ^{ème} degré	
			3 ^e /4 ^e	5 ^e	6 ^e
Intégrer les acquis liés aux règles de prononciation du français	* Articuler correctement les phonèmes du français. * Réciter un poème de façon expressive. * Interpréter un chant en respectant la mélodie française. * Respecter les liaisons et les enchaînements. * Respecter l'intonation correspondant à des énoncés déclaratif, interrogatif, exclamatif et impératif.	* Sons propres au français opposés à des sons arabes exemples : [y/u]- [y/i]- [p/b]- [f/v]... * Opposition : [ð/e] * Opposition voyelles orales / voyelles nasales : [a/â]- [o/ô]- [e/e]... * Opposition voyelles nasales : [â/ô] * Opposition voyelle ouverte / voyelle fermée [e/œ]- (eii/euil)... * Voyelle fermée + r- [sr/œr] (er/eur) * Prononciation des nombres à 2 chiffres suivis d'un nom commençant par une voyelle ou par une consonne. * Prononciation des nombres à 3 chiffres suivis d'un nom commençant par une voyelle ou par une consonne. * Le e caduc (jouerai / pâtisserie). * Les liaisons obligatoires. * L'enchaînement consonantique, vocalique * L'intonation déclarative exclamative interrogative impérative.			

Le code utilisé :

- Les pointillés (...) signifient que l'apprentissage a été abordé au cours de l'année mais pas nécessairement maîtrisé : niveau de sensibilisation.
- La croix (x) signifie que l'apprentissage doit faire l'objet d'activités structurées destinées à en assurer l'acquisition.
- Les deux croix (xx) signifient que l'apprentissage se situe au niveau de l'approfondissement.
- Les parties en grisé correspondent aux données concernant indifféremment le 2e et le 3e degrés.

Tableau 1 : Rapport sur la réforme de l'enseignement en Tunisie. Descriptifs des savoir communiquer à l'oral.
L'oral : production et interaction

Mais au-delà de ces notions théoriques bien structurées qui paraissent à portée de main de l'enseignant, la réalité du terrain reste bien loin. La phonétique fait « peur » on s'y met souvent à reculons sous prétexte de manque de formation de la part des enseignants et de motivation de la part des élèves. Afin de regarder de plus près la situation actuelle de l'enseignement de la prononciation en classe de français, nous avons mené une enquête auprès d'une trentaine d'enseignants de français dans des écoles primaires étatiques tunisiennes. Nous présentons les résultats de notre enquête dans la section qui suit.

II.2. Notre enquête sur les pratiques des enseignants

Nous avons distribué une cinquantaine de questionnaires à des enseignants de français dans des écoles primaires tunisiennes. Nous avons recueilli 28 questionnaires pouvant être analysés, les autres ont été, soit non remplis consciencieusement, soit non rendus. L'échantillon dont nous disposons ici n'est sans doute pas représentatif de l'ensemble des enseignants de français. Les enseignants ayant participé à ce questionnaire n'ont pas été sélectionnés selon un protocole précis mais ont décidé de répondre au questionnaire de manière volontaire.

L'objectif de ce questionnaire est d'identifier les problèmes d'enseignement-apprentissage de la prononciation par des élèves du deuxième cycle (3^{ème} et 4^{ème} année primaire). Cet objectif a été communiqué aux participants.

Le questionnaire comporte 32 questions qui sont présentées en Annexe 01. Pour l'analyse nous avons subdivisé notre questionnaire en 4 axes :

- A. *Expérience des enseignants avec l'enseignement du FLE. (Questions 1 à 9)*
- B. *Expérience des enseignants avec l'enseignement de la phonétique. (Questions 10 à 21)*
- C. *Difficultés rencontrées par les enseignants dans l'enseignement de la prononciation. (Questions 22 à 30)*
- D. *Perspectives des enseignants vis-à-vis l'enseignement de la prononciation. (Questions 31 et 32).*

A. Expérience des enseignants interrogés avec l'enseignement du FLE

Dans cette partie du questionnaire nous essayons de voir si l'enseignement de FLE est un enseignement familier aux enseignants de français dans les écoles étatiques tunisiennes. La figure 1, présente la distribution de notre population enseignante en fonction de leurs années d'expérience en enseignement. Nous avons choisi de regrouper les participants en trois groupes par palier de 10 ans d'expérience. 55% des enseignants ayant participé à notre enquête ont entre 10 et 20 ans d'expérience d'enseignement du français. 35% ont moins de 10 ans et 10% seulement ont plus de 20 ans.

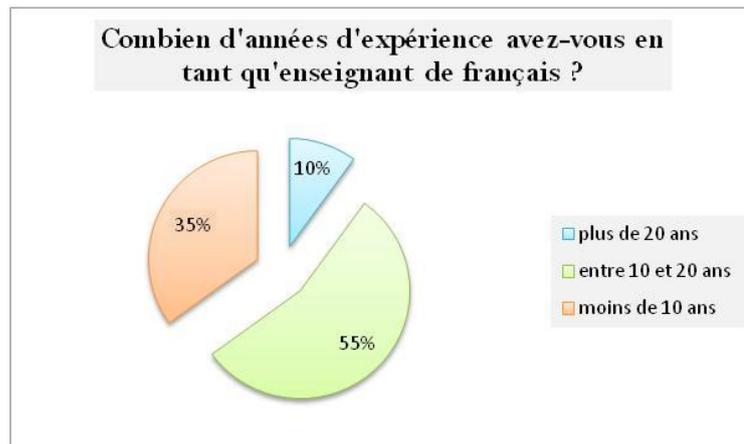


Figure 1 : Question 1 : Nombre d'années d'expériences pour les enseignants participants

A la question « **Avez-vous enseignez d'autres langues à part le français** » (figure 2) 30% des participants ont répondu par l'affirmatif. Parmi ceux-ci, ils sont ainsi, 40% à avoir enseigné la langue Arabe, 25% à avoir enseigné l'Arabe et l'Anglais et 10% à avoir enseigné seulement l'Anglais.

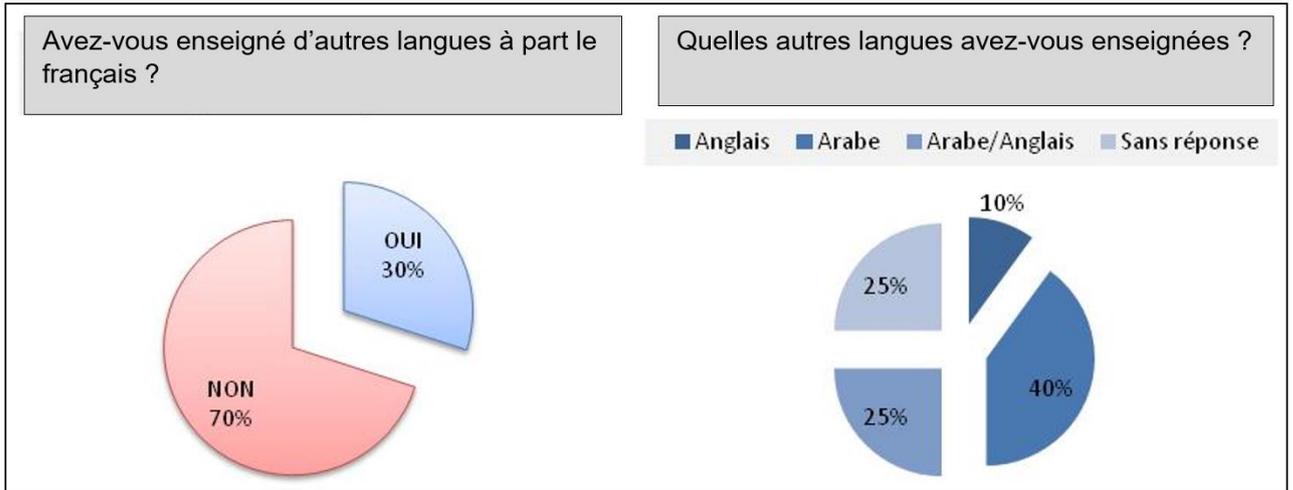


Figure 2 : Questions 2 et 3 : les langues enseignées par les enseignants.

Ensuite, à la question sur le nombre d'heures consacrées à l'enseignement du français, 65% des enseignants participants pensent que 8h de cours de français sont insuffisantes pour la bonne acquisition des quatre compétences d'apprentissage d'une langue étrangère (question 5), à savoir : « la Compréhension Orale », « la Compréhension Ecrite », « la Production Orale » et « la Production Ecrite ». Ces deux dernières compétences sont d'ailleurs les deux compétences privilégiées par nos enseignants dans l'apprentissage du français, avec des scores de 52% et 32% respectivement (figure 3).

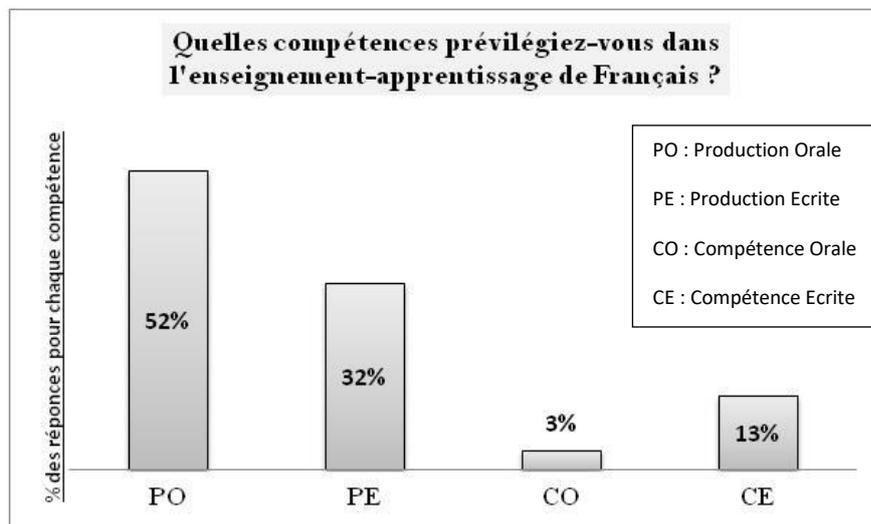


Figure3 : Question 6 : les compétences FLE selon les préférences des enseignants participants

Il est intéressant par la suite de voir sur la figure 4 que 45% des participants n'ont jamais entendu parler des méthodes FLE pour l'enseignement du français. Par contre ceux qui connaissent bien le FLE (55% des participants) estiment à 84% que l'enseignement FLE est important mais, ne sont que 63% à avoir reçu une formation en enseignement FLE.

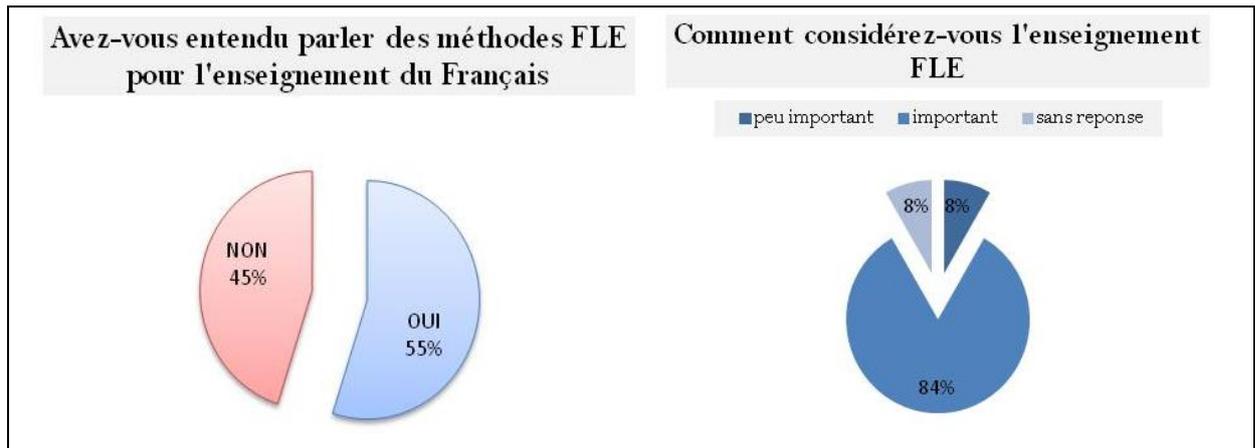


Figure 4 : Pourcentage des réponses aux questions 7 (à gauche) et 8 (à droite) : L'enseignement FLE d'après les enseignants participants

En guise de conclusion, il semblerait que l'enseignant doit en effet, être conscient de l'importance de la formation pour l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère. Cuq (2005), insiste sur le fait que la formation FLE n'est pas « une recette des pratiques pédagogiques » mais « une réflexion approfondie » sur les savoir à acquérir et surtout sur les modèles. Avoir des connaissances en enseignement apprentissage du Français Langue Etrangère permet aux enseignants d'assister les apprenants en cas de difficultés.

B. Expérience des enseignants avec l'enseignement de la phonétique.

Dans cette partie nous nous intéressons à l'expérience qu'ont les participants avec l'enseignement de la prononciation. En effet, les ouvrages traitant de la prononciation d'une langue étrangère constatent sans exception que d'une part, la prononciation est une matière peu valorisée par les enseignants à cause d'un manque de formation. Et que d'autre part, c'est une matière difficile à enseigner car c'est une activité « orienté vers le faire plus que vers le savoir » (Lauret, 2007 :16) et qui demande une implication totale de la part de l'apprenant qui doit accepter de s'ouvrir à la différence phonétique sans peur du ridicule.

Il est très important de constater que parmi les 28 participants à ce questionnaire une seule personne affirme avoir suivi une formation FLE pour enseigner la prononciation. D'ailleurs, à la question « *Quelle est votre expérience de la pratique de la phonétique en cours de Français* », 60% des participants disent avoir peu d'expérience contre 25% disant avoir une expérience avancée.



Figure 5 : Question 11 : l'expérience des enseignants participants avec l'enseignement de la phonétique

Par ailleurs, si 95% des participants affirment que la phonétique est un moyen efficace pour apprendre le français et que 70% considèrent que l'apprentissage de la phonétique est nécessaire, 60% d'entre eux trouvent que l'enseignement de la phonétique du français est difficile. En effet, 25% estiment que le nombre d'heure réservé à ce cours est insuffisant pour l'enseignement de la phonétique ; 20% pensent que le niveau des élèves de 3^{ème} et 4^{ème} année primaire est non adapté à un tel enseignement ; et 15% jugent que le grand effectif des élèves par classe rend la pratique de la phonétique difficile.

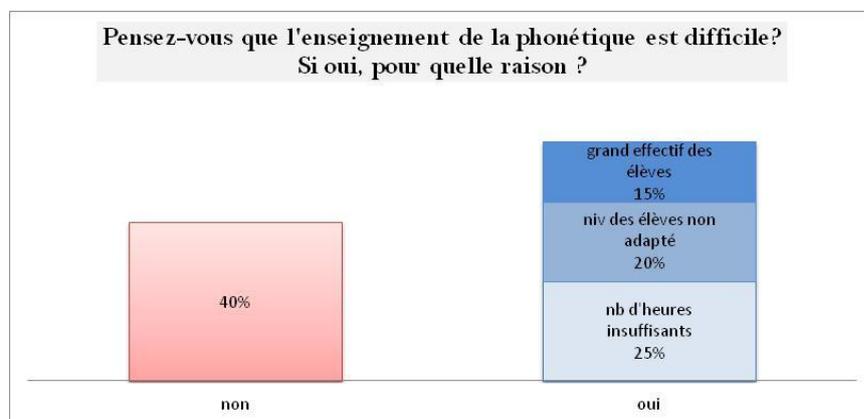


Figure 6 : Question 13 et 14 : Avis des enseignants participants sur l'enseignement de la phonétique

Malgré ces réponses confirmant « la difficile tâche » d'enseignement-apprentissage de la phonétique, les participants assurent à 60% des cas inclure la phonétique de manière implicite dans des activités de lecture ou d'expression orale. 30% vont même y consacrer une partie du temps du cours avec des exercices spécifiques. Toutefois, 10% des participants affirment que la phonétique est rarement prise en considération. Parmi ceux qui enseignent la phonétique,

81% déclarent enseigner à la fois la perception et la production, 15% déclarent n'enseigner que la perception et 3% que la production. Nous voulons alors vérifier quel type d'exercice utiliserait chacun selon l'aspect de la phonétique enseigné.

Comme nous pouvons le lire sur la figure 7, les exercices où l'on se base sur la perception pour enseigner la prononciation sont les exercices les plus utilisés : avec 36% pour les exercices d'identification/discrimination, 21% pour les exercices d'imitation/répétition et 18% des exercices à support audio-visuel. En revanche, les exercices de lecture, où l'on part de l'écrit pour enseigner l'oral, sont eux utilisés par 15% des enseignants participants. Enfin, 9% seulement des participants disent recourir à des activités corporelles pour enseigner la perception et la production du français.

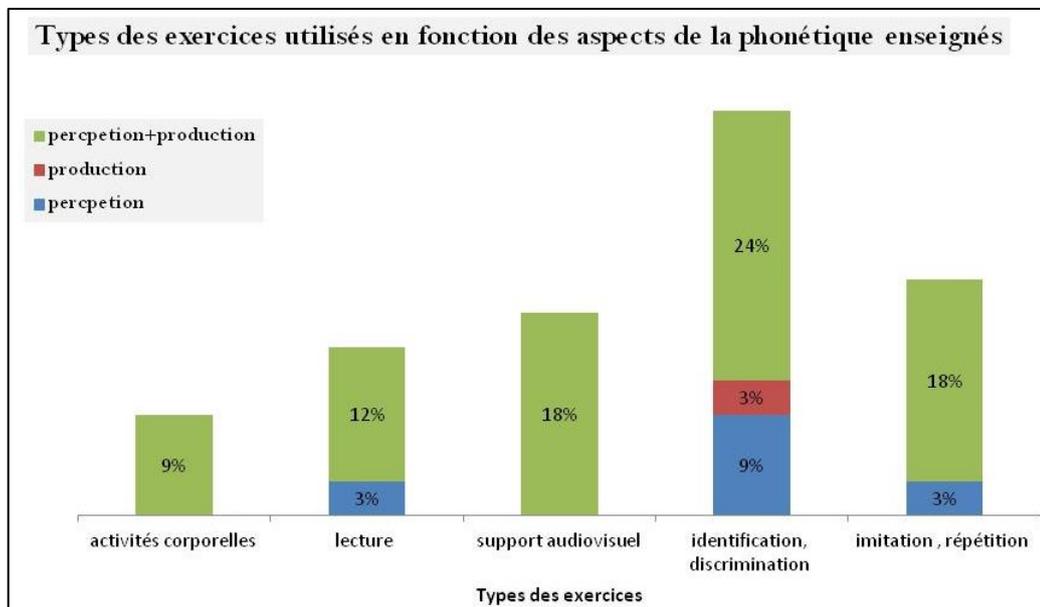


Figure 7 : Question 21 : Types des exercices utilisés en fonction des aspects de la phonétique enseignés

En guise de conclusion, si l'enseignement de la prononciation est considéré comme difficile à prodiguer, les enseignants ont conscience qu'il reste tout de même nécessaire. Les enseignants qui accordent de l'importance à la prononciation recourent à des exercices multiples et ne se contentent pas de l'enseigner à travers l'écrit. Ces derniers ont compris que la nature qualitative différente de cette discipline (en comparaison aux autres aspects de la langue : grammaire, vocabulaire, etc...) exige un enseignement différent et varié.

C. Les difficultés rencontrées par les enseignants dans l'enseignement de la prononciation.

Les différentes recherches faites sur l'enseignement de la phonétique (Lauret, 2007 ; Callamand, 1987 ; Wachs, 2011) s'accordent sur le fait que les principales difficultés dans cet enseignement sont :

1. Comment repérer et analyser les erreurs ?
2. Comment évaluer l'erreur par rapport aux objectifs d'apprentissage ?
3. Quelles corrections proposées ? (Des exercices adaptés aux erreurs et au niveau de l'apprenant).

Cette troisième partie de notre questionnaire cherche à identifier les difficultés que rencontrent les enseignants dans l'enseignement de la prononciation en générale et des voyelles orales en particulier.

La figure 8 nous révèle que 75% des participants déclarent évaluer la prononciation de leurs élèves contre 10% qui le font rarement et 10% qui ne le font jamais. Parmi ceux qui disent évaluer leurs apprenants (« souvent » ou « rarement »), 59% le font en appui sur leur propre perception et 41% le font avec des exercices de dictée (transcription orthographique).

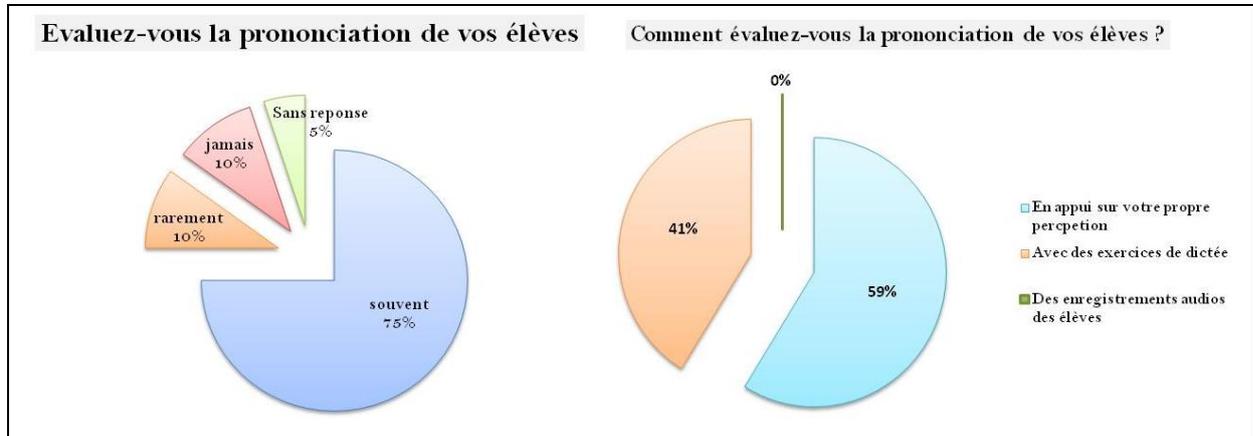


Figure 8 : Questions 22 et 23 : l'évaluation de la prononciation des élèves

Ceci étant, les participants déclarent que dans un exercice de phonétique la correction porte le plus souvent sur la prosodie (45% des cas) et la perception/production des voyelles (27% des cas). La perception/production des consonnes semble ne pas poser de grande difficulté avec environ 9% des cas. Nous enregistrons tout de même 14% des cas affirmant que la correction porte souvent sur tous les aspects (prosodie, voyelles et consonnes).

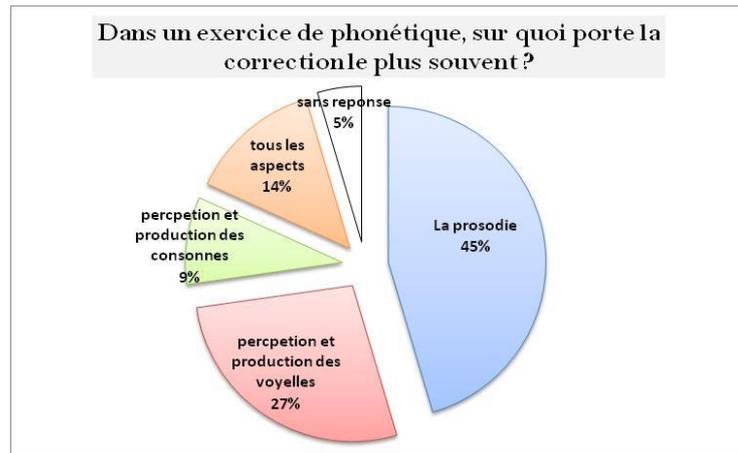


Figure 9 : Question 25 : Les éléments sur lesquels porte la correction phonétique d'après les enseignants participants.

Nous nous sommes intéressés par la suite aux difficultés que rencontrent les enseignants lors de l'enseignement des voyelles puisque c'est l'objectif principal de notre thèse. Les réponses à la question 26 « Quelles sont les voyelles les plus touchées ? » nous renseignent que les enseignants ont choisi les voyelles orales dans 40% des cas et les voyelles nasales dans 35% des cas. En plus, 15% des participants ont choisi les deux réponses. Ensuite, lorsque la question 27 cible les difficultés qui touchent les voyelles orales les réponses des enseignants comme présenté sur la figure 10 :

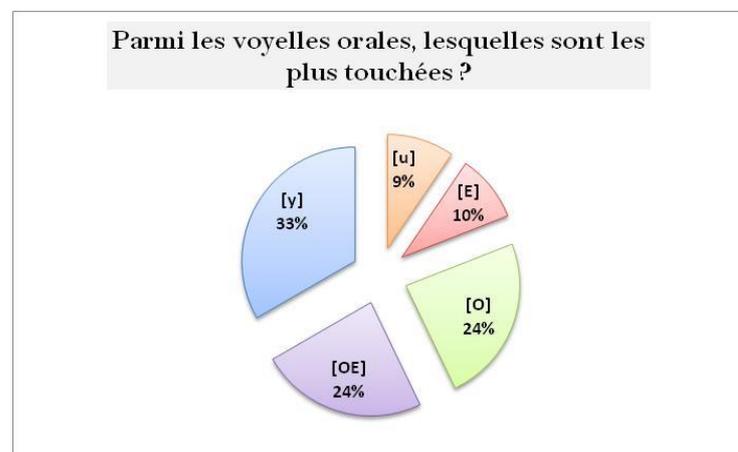


Figure 10 : Question 26 : Les voyelles orales qui posent de difficultés selon les enseignants participants.

Notons tout d'abord que cette question est une question ouverte (pas de choix à faire parmi une liste). Les enseignants ont présenté orthographiquement et indifféremment les « e » et les « o ». Nous avons choisi lors de l'analyse de regrouper les voyelles moyennes sous leurs archiphonèmes : /E/ pour les réponses « é » et « è », /O/ pour les réponses « o » et /OE/ pour les réponses « e ». Les voyelles orales qui semblent poser le plus de difficultés sont les

voyelles /y/ avec 33% et les voyelles /O/ et /OE/ avec 24% chacune. /E/ enregistre 10% des choix et /u/ avec un score proche enregistre 9%. Les voyelles /a/ et /i/ n'ont été mentionnées par aucun des participants. Ces deux dernières ne semblent pas poser de problème. Nous retenons ici que d'après nos enseignants participants, les voyelles les plus difficiles à apprendre sont celles inexistantes dans le système vocalique de la langue maternelle des apprenants contrairement aux voyelles existantes phonologiquement ou phonétiquement dans le système vocalique L1 (/a/ et /i/) comme nous le verrons dans les sections suivantes.

Nous avons ensuite proposé à nos enseignants une liste des confusions possibles qu'ils peuvent observés entre paires de voyelles orales. Les réponses sont répertoriées sur la figure 11.

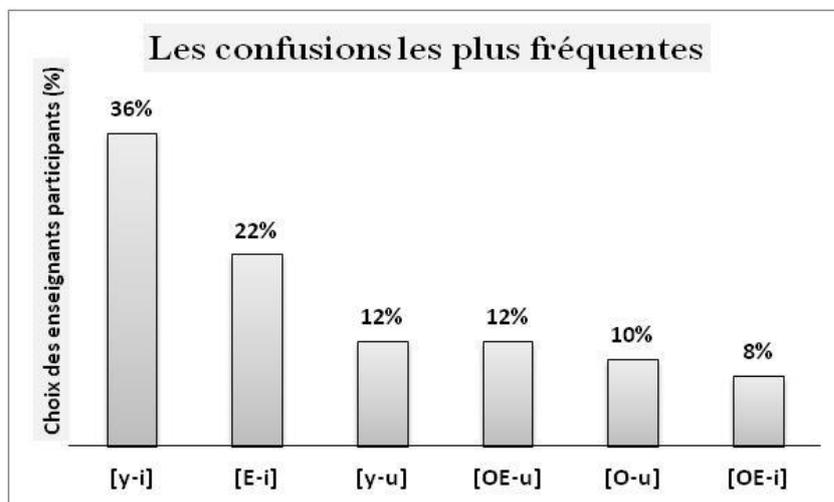


Figure 11 : Question 27 : les confusions les plus fréquentes que relève les enseignants participants entre paires de voyelles orales.

Les paires /y-i/ (36%) et /E-i/ (22%) représentent 58% des choix des participants. Les autres choix se partagent entre /y-u/, /OE-u/ avec 12% chacune et /O-u/, /OE-i/ avec 10% et 8% respectivement.

La dernière question de cette partie (présentée sur la figure 12), porte sur les aspects à renforcer pour améliorer la prononciation des élèves. 50% des participants s'accordent sur le fait qu'il faut travailler la perception et la production à part égale, 30% estiment que seule la production est à renforcer et 10% pensent que c'est plutôt la perception qui est à travailler. 10% des participants n'ont pas répondu à cette question.

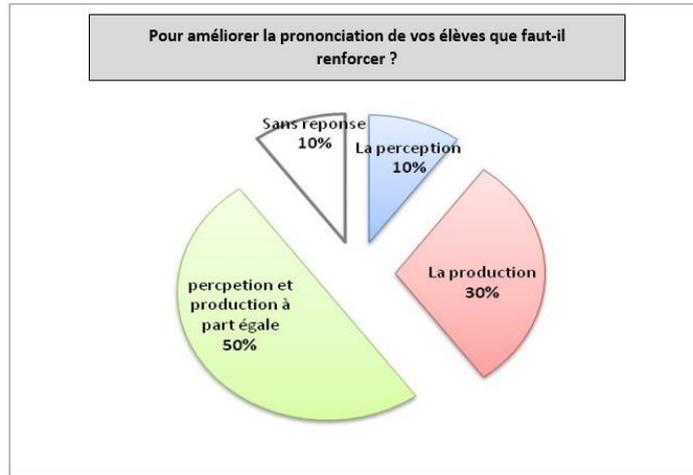


Figure 12 : Question 30 : Les traits à renforcer pour améliorer la prononciation des élèves.

L'évaluation de la prononciation, élément très complexe, se fait dans la majorité des cas présentés par notre questionnaire, en appui sur la propre perception de l'enseignant ou passant par l'exercice écrit. 50% des enseignants qui relèvent des difficultés aussi bien sur le niveau segmental que supra-segmental, déclarent se satisfaire « d'une intelligibilité confortable » sans chercher une acquisition maximale.

D. Perspectives des enseignants vis-à-vis l'enseignement de la prononciation :

Dans les deux dernières questions de cette enquête nous interrogeons les enseignants sur leur volonté à se former en enseignement de la phonétique. 65% des participants confirment vouloir être formés à cet enseignement. Parmi eux 32% souhaitent être formés aux outils de la correction phonétique, 27% aux outils d'évaluation de l'apprentissage, 13% à l'enseignement de la perception et 13% aux exercices articulatoires.

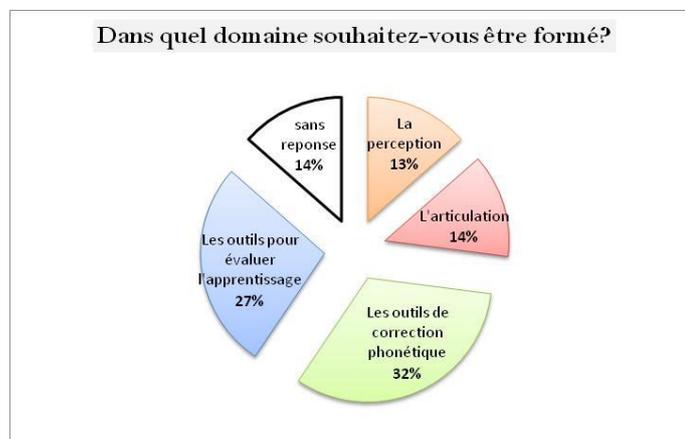


Figure 13 : Question 32 : Les aspects de la prononciation sur lesquels les enseignants aimeraient être formés.

Les enseignants participants au questionnaire font preuve d'une volonté de se former à l'enseignement de la phonétique en général et aux méthodes d'évaluation en particulier. Nous estimons de ce fait que l'enseignant doit disposer certes de connaissances en phonétique articulatoire et acoustique et des techniques et procédures récentes à utiliser en classe pour cet apprentissage. Il doit disposer d'un bagage suffisant pour proposer le bon exercice et la bonne correction lorsque des productions fautives apparaissent. Il doit savoir caractériser les erreurs pour les corriger (Callamand, 1987).

III. Le dialecte tunisien

III.1. Le tunisien dans le monde arabophone.

Les différentes études qui tentent de classer le domaine linguistique arabe (Cantineau 1951, Cohen 1970, Versteegh 2001, Hamdi et al 2004, Al-Tamimi 2007, Embarki 2008, Baccouche 2009, Mejri 2003) classent le dialecte tunisien parmi les dialectes de la zone ouest du monde arabe et le rattachent aux dialectes maghrébins.

Le dialecte tunisien est la langue maternelle de plus de onze millions de locuteurs vivant essentiellement en Tunisie et en Europe (France, Italie, Allemagne et Belgique). En Tunisie le dialecte tunisien n'est pas la langue officielle. C'est plutôt l'arabe standard qui occupe cette place (cf. 1.1). Le dialecte tunisien est d'usage essentiellement oral avec absence totale d'une forme écrite codifiée.

Par ailleurs, même si de manière générale le dialecte est souvent rapproché à l'arabe standard (Al-Tamimi, 2007)¹¹, il n'en reste pas moins une forme indépendante largement influencée dans son vocabulaire comme dans sa structure par différents emprunts. Mejri (2003) observe que le dialecte tunisien, tout comme les dialectes algérien et marocain, est fortement influencé par le berbère (substrat essentiel) ainsi que certaines langues de peuple ayant vécu dans la région au cours de l'histoire comme le turc, l'italien, l'espagnol et le français. Ces influences le rendent difficilement intelligible par les arabophones du Moyen-Orient mais plus facilement compris par les arabophones du Maghreb.

Hamdi et al (2004), ont étudié les variations rythmiques dans six dialectes arabes : le marocain, l'algérien, le jordanien, le syrien, l'égyptien et le tunisien. Les mesures qu'ils ont faites à partir du signal acoustique montrent une augmentation graduelle de « l'intervalle vocalique » (séquences de voyelles) et baisse de « l'intervalle consonantique » (séquences de

¹¹ Al-Tamimi reprend les termes diglossiques de Ferguson (1959) et définit l'arabe standard comme variété « haute » et les dialectes comme une variété « basse ».

consonnes) à fur et à mesure qu'on se déplace de l'Ouest vers l'Est. Les auteurs définissent ainsi trois zones à catégories rythmiques différentes¹² et parlent d'un « continuum » avec des zones plus accentuelles que d'autres. Ils classent par ailleurs, le dialecte tunisien (avec le dialecte égyptien) dans une zone intermédiaire avec un intervalle vocalique similaire aux dialectes de l'extrême Ouest et un intervalle consonantique similaire aux dialectes de l'extrême Est.

« *Les locuteurs tunisiens ont un %V (intervalle vocalique) similaire aux autres parlers du Maghreb mais un ΔC (intervalle consonantique) plus proche de ceux observés dans les dialectes du Moyen-Orient. [...] c'est pourquoi, le rythme de l'arabe tunisien se situe au centre du continuum.* » Hamdi et al (2004 : 54).

Jomaa (1992) a comparé l'organisation temporelle, acoustique et articulatoire de la quantité entre le dialecte tunisien et Koweïtien. Il observe qu'en dialecte tunisien, les voyelles longues sont réduites en syllabes ouvertes¹³ et les voyelles brèves disparaissent en syllabes ouvertes inaccentuées. Il conclut que malgré un faible contraste de durée vocalique en tunisien par rapport au Koweïtien, le dialecte tunisien conserve tout de même cette opposition de quantité. Ces conclusions, font échos à ceux de Barkat (2000) qui a montré que le tunisien maintient l'opposition voyelle longue/voyelle brève contrairement aux autres dialectes magrébins (le marocain essentiellement¹⁴).

Marçais (1977) en classant les dialectes arabes en fonction des traits syntaxiques et phonologique, place le dialecte tunisien dans la zone occidentale mais observe que le dialecte tunisien contrairement aux autres dialectes de la même zone, est celui qui conserve le mieux le système vocalique de l'arabe standard avec les trois voyelles brèves /a/, /i/, /u/ et leurs correspondantes longues /a:/, /i:/, /u:/.

Le dialecte tunisien renferme plusieurs parlers. Ces parlers ont été classés en six variétés régionales principales (Cantineau 1951 et Baccouche 2009) :

¹² Selon la variation de la structure syllabique, les auteurs proposent trois zones à catégories rythmiques différentes :

- L'extrême Ouest : avec un intervalle vocalique bas et un intervalle consonantique haut (le marocain et l'algérien)
- L'extrême Est : avec un intervalle vocalique haut et consonantique bas. (le jordanien et le syrien)
- Zone intermédiaire : avec un intervalle vocalique similaire aux dialectes de l'extrême Ouest et un intervalle consonantique similaire aux dialectes de l'extrême Est. (l'égyptien et le tunisien).

¹³ Résultats similaires à ceux de Cohen (1973) qui remarque que le dialecte tunisien, contrairement aux autres dialectes du Maghreb a opéré « une réduction très partielle » des segments /a:/ /i:/ /u:/.

¹⁴ Barkat (2000) explique que comme les phonèmes brefs /a/ et /i/ ont disparu du système dialectal marocain, leurs correspondantes longues se retrouvent isolées et l'opposition en termes de longueur n'est plus pertinente. Elle observe toutefois, que seule l'opposition /u/ /u:/ qui reste encore réalisée.

- i. Le parler tunisois généralement utilisé dans les médias¹⁵.
- ii. Le parler du sahel.
- iii. Le parler de Sfax.
- iv. Le parler nord-occidental (frontière de l'Algérie).
- v. Le parler sud-oriental (frontière de la Lybie).
- vi. Le parler sud-occidental.

III.2. Le système phonologique et réalisations phonétiques du dialecte tunisien.

A. Le système consonantique

Le tableau ci-après représente le système consonantique du dialecte tunisien de Tunis établi par Singer (1984) et cité par Barkat (2000). Ce système consonantique est identique au système consonantique du parler du sahel (parler de nos apprenants).

	Bilabial	Labio-dental	Inter-dental	Alvéolaire	Post-alvéolaire	Pharyngal sé	Palatal	Uvulaire	Pharyngal	glottal
Occlusive	b			t d		t ^ç d ^ç	k	q		ʔ
Nasale	m			n						
Trille				r						
Fricative		f	θ ð	s z	ʃ ʒ	s ^ç ð ^ç		x ɣ	ħ ʕ	h
approximant	w									
Latérale				l						

Tableau 2 : inventaire des consonnes de l'arabe tunisien de Tunis (Singer, 1984)

D'une manière générale le dialecte tunisien maintient les fricatives interdentes / θ, ð, ð^ç/ de l'arabe standard. L'occlusive uvulaire /q/ est maintenue dans les parlers citadins et notamment celui du sahel. Elle est réalisée [g] dans les dialectes ruraux. Néanmoins, certains mots sont les mêmes quel que soit le dialecte : [bagra] « vache », [grebiʒ] « vaisselle ».

¹⁵ Le parler de Tunis connaît une différenciation dialectale « ethno-religieuse ». En effet à côté du parler « musulmans » majoritaire et utilisé souvent dans les médias, il existe d'une part, le parler juif caractérisé par un vocabulaire d'origine hébréo-araméennes ainsi qu'une influence phonologique marquée de l'araméen. Et d'autre part le parler d'une minorité chrétienne « les maltais ». Abdouh, O. (1987)

B. Le système vocalique

Le système vocalique du dialecte tunisien conserve les trois timbres de l'arabe standard et notamment l'opposition entre segments brefs et segment long /a/-/a:/, /i/-/i:/ et /u/-/u:/.

L'opposition entre segments brefs et segments longs s'effectue non seulement de point de vue quantitatif mais aussi de point de vue qualitatif. Ghazeli (1979) et Barkat (2000) ont tous les deux montré qu'en dialecte tunisien, les voyelles fermées longues /i:/ et /u:/ se distinguent de leurs correspondantes brèves aussi bien sur l'axe F1 que sur l'axe F2. En ce qui concerne les timbres ouverts l'opposition de quantité ne conduit pas à des différences qualitatives significatives. (Barkat, 2000 :184).

Nous présentons ci-dessous (figure 14) le système vocalique du parler du nord tunisien tel que proposé par Barkat (2000). Nous proposerons par la suite une description du système vocalique du parler de Sousse (dialecte maternel des apprenants participants à notre étude).

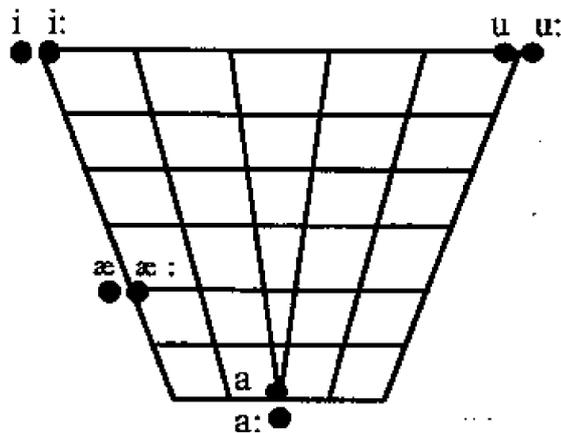


Figure14 : Le système vocalique des parlers du nord tunisien. (Barkat, 2000).

Barkat (2000 : 157) affirme que « les segments vocaliques [du dialecte tunisiens] connaissent tous différentes réalisations phonétiques selon la nature de l'environnement consonantique et la structure syllabique dans laquelle ils apparaissent ».

En syllabe fermée, /i/ peut se réaliser [ɪ] et /u/ peut se réaliser [ʊ] voire parfois [o] dans le contexte d'une consonne postérieure ou d'une emphatique (Jomaa, 1992 ; Baccouche et Mejri 2004). Ghazeli (1979) remarque que ces réalisations « non-tendues » ont été introduites dans le système vocalique des parlers magrébins en général et du tunisien en particulier, suite à « l'introduction d'une règle phonologique tardive visant à faciliter la coordination de certains gestes articulatoires devenus complexes du fait de l'effacement ou de l'abrègement

maximum des vocoïdes brefs en syllabe ouverte ». Il explique par ailleurs, que ces réalisations n'ont pas de statut « phonémique » car leur apparition est déterminée par la structure syllabique des « items » où elles apparaissent.

La voyelle /a/ connaît une réalisation postérieure en [ɑ] en présence d'une gutturale ou d'une emphatique (Ghazeli 1979, Mejri et al 2003). Cohen (1970) souligne une antériorisation de /a/ en contexte consonantique antérieur. Cette antériorisation est fortement remarquable en position finale /-a##/ et plus particulièrement dans les monosyllabiques comme /mʃa:/ réalisé [mʃɛ:] (il est parti), /sma:/ réalisé [smɛ:] (ciel). Cohen (1970) conclue qu'en tunisien, l'influence consonantique et l'harmonie vocalique entraînent une variation dans la réalisation de la voyelle /a/ qui va de [ɑ] jusqu'à [ɛ] voire [e]. Ghazeli (1979), Metoui (1989), Jomaa (1992) proposent le symbole [æ] pour ces variations antérieures possible de /a/ (avec une correspondante longue [æ:] pour /a:/).

Ceci étant, il est à souligner que la littérature reste assez partagée quant à la considération de cette réalisation antérieure de /a/ comme un phonème à part entière ou comme une variante de /a/ conditionnée par un contexte consonantique [-post].

Jomaa (1992) considère par exemple, [æ] et [ɑ] sont deux phonèmes indépendants tout en reconnaissant la difficulté à trouver des paires minimales d'origine arabe illustrant cette opposition. Ghazeli (1979), lui, partage l'hypothèse selon laquelle « une division phonémique » entre /a/ et /æ/ s'est produite dans les dialectes maghrébins et ce en raison de différents facteurs. D'abord, il propose que « l'emprunt » de mots étrangers possédant la voyelle /a/ en contexte [-post] mène à la coexistence de paires de type /bæ/ vs. /ba/ : e.g. [bænu] « ils sont apparus » (du verbe apparaître « bæ:n » بان de l'arabe standard) en opposition à [banu] « bain » (emprunté de l'italien « bagno » ou de l'espagnol « baño »). Ensuite, il avance que l'évolution de certaines règles phonologiques internes à la langue a pu contribuer à l'apparition du phonème indépendant /a/. Il donne l'exemple de l'occlusive uvulaire /q/ et explique que dans le contexte /q/ la voyelle est généralement réalisée [ɑ] (assimilation articulaire de la voyelle ouverte). Cependant, dans les dialectes ruraux où /q/ évolue en /g/, la voyelle qui devrait être [-post] : [gæ] est réalisée [ɑ] : [ga]. La disparition du /q/ n'entraîne pas « le déplacement du [ɑ] vers sa position originale [+ant] ». Ghazeli, parle dans ce cas d'une voyelle postérieure qui se manifeste « sans motif articulaire ». Il observe par ailleurs, que l'opposition /a/ - /æ/ en tunisien est assez « productive ». Il donne l'exemple de la paire [gaz] « gaz » vs. [gæz] « pétrole » pour justifier de la pertinence de cette opposition.

Barkat (2000) note que l'exemple avancé par Ghazeli sur l'opposition /a/ vs /æ/ en dialecte tunisien reste à discuter dans la mesure où les mots de la paire précitée appartiennent à deux

langues étrangères différentes à savoir le français pour [gɑz] et l'anglais pour [gæz]. Elle juge ainsi, qu'il est nécessaire pour justifier cette opposition, de trouver d'autres exemples provenant de la même langue source. Barkat, avoue tout de même que « *la présence assez rare de ces faits* [elle désigne ici par « faits » certaines « règles phonologiques internes à la langue »] *en arabe tunisien permet seulement de dire que nous sommes en présence de réalisations pouvant potentiellement aboutir à un phénomène de phonologisation* ». (Barkat 2000 : 159).

IV. Le système vocalique du français

Nous avons choisi pour l'étude du système vocalique du français, le français parisien, considéré comme « standard ». C'est le parler qui est utilisé dans les médias.

Le système vocalique du français parisien tel décrit dans Fougeron et Smith (1993), compte 10 voyelles orales /a i y e ε o ε ø œ u/ et trois voyelles nasales /ɔ̃, ɛ̃, œ̃/. Il existe également d'autres voyelles qui sont aujourd'hui plus ou moins neutralisées, même si elles étaient considérées, autrefois, comme des phonèmes à part entière. Il s'agit du /ɑ/ postérieur ou vélaire, non labial neutralisé au profit du /a/ antérieur ou d'une variante centrale ; et de la voyelle nasale /œ̃/ décrite comme antérieure et arrondie neutralisée au profit de /ɛ̃/ antérieure non arrondie (Léon, 2000 ; Vaissière, 2006). Léon (2000 : 120) attribue cette neutralisation à des facteurs internes de la langue à savoir « la fréquence d'occurrence » et le « rendement des oppositions ». Il explique en effet, que le /ɑ/ postérieur ne représentant que 0,2% des voyelles est très « vulnérable » et donc souvent remplacé par /a/ qui représente 8,1% des voyelles. De même pour [œ̃] avec la seule occurrence fréquente de « un » se retrouve souvent dans une position inaccentuée alors que « *une voyelle ouverte demande plus d'énergie pour être en même temps labialisée* ». De surcroît, le nombre de paires minimales opposant /ɑ/-/ɑ/ et /ɛ̃/-/œ̃/ étant très faible, les locuteurs ont tendance à recourir à la forme la plus courante.

Lauret (2007 : 64) considère [ɑ] et [œ̃] comme des variantes « régionales et sociales » d'un faible « rendement fonctionnel » qui vont se neutraliser au profit de /a/ pour le /ɑ/ et de /ɛ̃/ pour le /œ̃/ : « *la non-utilisation des symboles [ɑ] et [œ̃] correspondant à des timbres non indispensables pour se faire comprendre. Ces oppositions régionales et sociales [ɑ]/ [ɑ] (patte, pâte) et [ɛ̃] / [œ̃] (brin, brun) sont d'un faible rendement fonctionnel. Mais on les trouve toujours dans les dictionnaires et dans les transcriptions traditionnelles de français standard.* »

Par ailleurs, le français possède une voyelle particulière transcrite traditionnellement en [ə]

qu'on appelle E caduc, E instable, E muet ou encore « Schwa ». Léon (1996, 2000) le décrit comme ayant un rôle important sur les niveaux lexical, morphologique et phonologique. Ceci étant sa particularité réside en son instabilité. En effet, le timbre de cette voyelle varie selon les régions, les individus et le contexte (Fougeron et al 2007) entre [ø] en syllabe accentuée (ex. prends-le) et [œ] (ex. les pronoms je, le) (Lauret, 2007). Il peut être par ailleurs maintenu ou supprimé selon sa position dans le groupe rythmique (Léon, 1966, 1987), le nombre et la nature des consonnes qui l'entourent (Bürki et al, 2007), la fréquence de l'emploi (Martinet, 1969).

D'autres voyelles caractérisent le français aux oreilles des apprenants non-natifs : les voyelles moyennes, dites voyelles à « double timbre » /e/-/ɛ/ ; /œ/-/ø/ et /o/-/ɔ/. Ces voyelles sont des phonèmes à part entière mais leur opposition peut être neutralisée en syllabe finale en fonction de la structure syllabique, ouverte ou fermée comme le formule la loi de position de Delattre (1966). Ainsi on aura pour le français parisien la distribution suivante :

- Une opposition /e/-/ɛ/ dans des syllabes finales ouvertes dans des paires minimales comme « gré [gRe]-grès[gRɛ] », « vallée [vale]- valet [valɛ] » ou dans les oppositions entre morphèmes des terminaisons verbales « irai, aller, allez, allé » avec le timbre fermé en opposition avec « aie, irais, allaient » avec le timbre ouvert. Alors que l'opposition est neutralisée au profit de /ɛ/ dans les syllabes finales fermée (ex. père, tel...)
- Une opposition /œ/-/ø/ en syllabes finales fermées dans quelques paires minimales comme « veule [vøʎ] – veulent [vœl] », mais une neutralisation de l'opposition en syllabe ouverte au profit de /ø/ (ex. 'veut', 'bleu'). Le timbre fermé apparait aussi dans les syllabes fermées en [øz] où le son [z] exerce « une influence fermante ». (Léon, 2007 : 119).
- Une opposition /o/-/ɔ/ en syllabes finales fermées dans des paires comme « côte [kot] – cotte [kɔt] » et une neutralisation de l'opposition en syllabe ouverte au profit de /o/ (ex. 'mot', 'eau'). La terminaison [oz] comme [øz] exerce une influence fermante en français parisien (et non en français méridionale ou la variante mo-ouverte est préférée (ex. 'rose' [Rɔz])).

Lauret (2007) remarque cependant, que dans une position non finale, inaccentuée, le timbre peut varier entre ouvert et fermé et il est fortement influencé par l'harmonie vocalique. Il préconise ainsi, dans l'enseignement de la prononciation du français langue étrangère, l'utilisation des archiphonèmes dans ces positions. (Lauret, 2007 : 67).

Les auteurs ayant étudié le système phonologique et/ou phonétique du français (entre autres, Delattre 1966, Martinet 1969, Fonagy 1983, Léon 1971, 1988, 2000, Vaissière 2006, Fougeron et Smith, 1993) classent les voyelles du français d'après leurs traits articulatoires et/ou acoustiques en trois à quatre groupements de voyelles.

Fougeron et Smith (1993) établissent une présentation articulatoire des voyelles françaises comme illustré sur la figure 15.

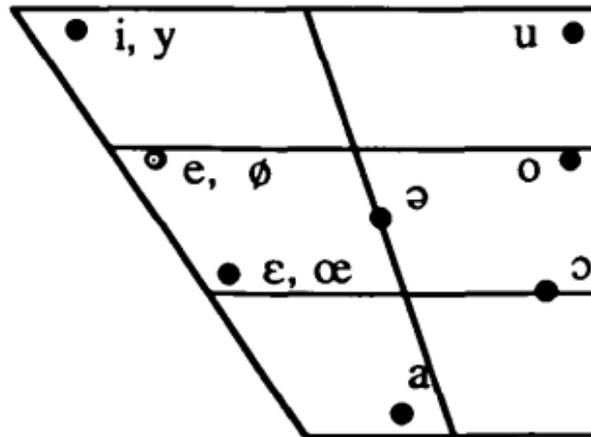


Figure 15 : Les voyelles orales du français parisien. (Fougeron et Smith, 1993)

Vaissière (2006 : 72-73), établit un classement des voyelles du français parisien en se basant sur leurs traits acoustiques. Elle les répertorie ainsi en fonction de la distance entre les formants. Ce qui permet d'avoir trois groupements de voyelles.

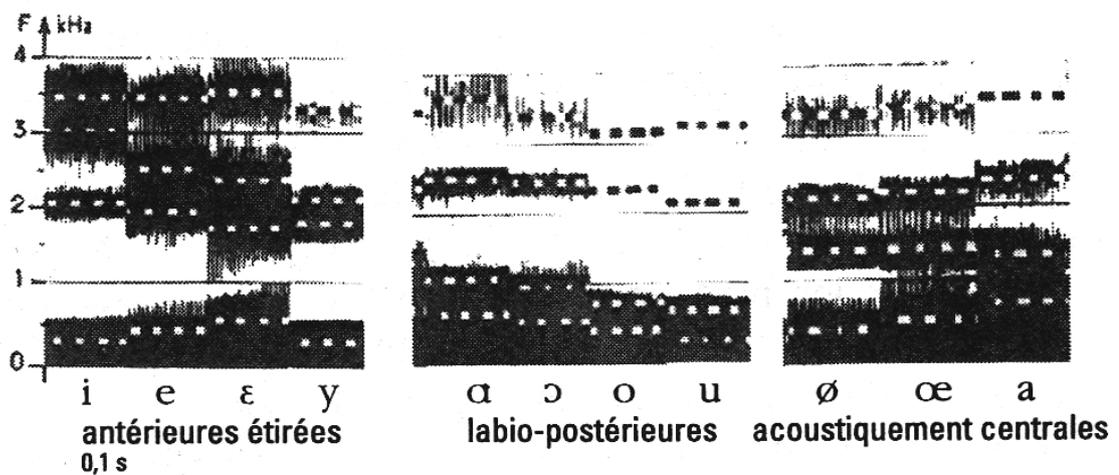


Figure 16 : Spectrogramme des voyelles orales du français. D'après Liénard (1977) extraite de Vaissière (2006 : 72).

- 1) Les voyelles antérieures /i e ε y/ présentant un F2 élevé et une distance F1-F2 supérieure à celle de F2-F3. Vaissière (2006) les décrit comme acoustiquement « claires ».

Les voyelles /i/ et /y/, voyelles antérieures fermées sont toutes deux voyelles focales avec un rapprochement de deux de leur formants (F2-F3 pour /y/ et F3-F4 pour /i/). Gendrot et al (2008) ont montré que ces deux voyelles ont des caractéristiques focales plus prononcées que ces mêmes voyelles dans Sept autres langues analysées (allemand, anglais, arabe, espagnol, italien, mandarin, portugais). Les auteurs ont par ailleurs, mis en évidence l'importance de considérer le troisième formant dans la description acoustique de ces deux voyelles antérieures. Ils notent en effet, que l'opposition entre /i/ et /y/ se fait essentiellement sur la base de l'allongement des lèvres. Cet arrondissement abaisse la hauteur de F3. Vaissière (2011) explique que le Formant F3 dépend de la cavité antérieure dans le cas du /i/ prépalatal). Le formant F3 est également le formant distingue également le /i/ du /e/ : les données CALLIOPE (1989) montrent que le /i/ et le /e/ ont des valeurs F2 assez similaires mais que ces deux voyelles se distinguent par leur F3 lequel se localise à mi-chemin entre F2 et F4 pour le /e/ (Vaissière, 2011). Le /ε/ quant à lui, se distingue du /e/ par une élévation du F1 (CALLIOPE, 1989 ; Gendrot et Adda, 2004).

- 2) Les voyelles labio-postérieures /u o ɔ/ pour lesquelles la distance F1-F2 est inférieure à celle de F2-F3, avec un regroupement des deux premiers formants en dessous de 1000 Hz (pour un locuteur masculin d'après CALLIOPE, 1989). Ces voyelles sont décrites comme des voyelles « sombres » par Vaissière (2006).

La voyelle /u/ se caractérise par un F1 très bas et un rapprochement des formants F1-F2 avec une concentration de l'énergie en dessous de 1000Hz (CALLIOPE, 1989). Gendrot et Adda enregistrent des valeurs F2 de /u/ plus élevés (tous contextes consonantiques confondus) avec 1105 Hz chez les hommes et de 1153 Hz chez les femmes. Les deux autres voyelles labio-postérieures mi-fermée /o/ et mi-ouverte /ɔ/ présentent des valeurs F1 et F2 plus élevés que ceux e /u/. CALLIOPE (1989) enregistre pour /ɔ/ des valeurs de F1 aux alentours de 500Hz et de F2 aux alentours de 1000Hz.

- 3) Les voyelles centrales /ø œ a/ se caractérisent par une énergie uniformément répartie, avec le formant F2 à mi-chemin entre F1 et F3.

La voyelle /a/ se caractérise par un F1 très élevé. Vaissière (2011) décrit cette voyelle comme moins antérieure qu'elle ne l'était. Elle explique ceci par la disparition de l'opposition /a/-/ɑ/.

Les voyelles /ø/ et /œ/ se distinguent respectivement de /e/ et /ɛ/ par l'arrondissement des lèvres. Cet arrondissement abaisse l'ensemble des formants de ces voyelles arrondies par rapport aux non-arrondies. Les données CALLIOPE (1989) enregistrent des valeurs similaires pour /ø/ et /œ/ (entre 1300Hz-1500Hz pour les hommes et 1500-1700Hz pour les femmes). La différence entre ces deux voyelles réside en les valeurs du premier formant avec F1 plus élevé pour /œ/ que pour /ø/.