

De la phonologie à la graphie vers leur synergie: une expérience tchèque

Danièle GEFROY KONŠTACKÝ & Sylva NOVÁKOVÁ

Section de français, Faculté de Pédagogie, Université Hradec Králové,
& Fakulta pedagogická ZČU v Plzni, KRF

In Czech the written form of the language is mainly phonological and learners find it difficult at first to handle with the French system. The authors noticed that the methodological approach of these last twenty years did not help improving that aspect of the foreign language acquisition in secondary schools. On the basis of a short text dictated to their first year students they study the reasons why, besides having better communicative competences, the students still have problems in spelling. The authors are convinced that the link between the phonological and graphical systems of the language should be taught from the beginning of the studies to avoid an appropriation of inaccurate sequences of words and to improve the understanding and writing of meaningful sequences. They recommend an audio-oral introduction to the new language, where the differences between the two phonological systems are taken into account, and suggest the use of manuals that are conceived in that sense.

Introduction

Savoir appliquer une orthographe correcte est sans aucun doute l'une des compétences qui se révèlent les plus difficiles à acquérir, que ce soit en langue maternelle ou en langue étrangère. Les technologies de l'information et de la communication n'ont pas encore apporté de solution convaincante dans ce domaine. Or, l'orthographe fait partie des compétences "stratégiques" dans le contexte de la communication écrite (Kross, 2011), le sujet mérite donc d'être traité avec une attention particulière.

Le présent article se veut une contribution au débat autour de la méthodologie qui serait susceptible d'aider les apprenants à comprendre le système de fonctionnement de la langue française et leur permettrait de développer des habitudes d'apprentissage efficaces.

Les réflexions des auteures de cet article sont le reflet de leurs observations auprès de groupes où les apprenants sont constamment exposés aux différences multiples de deux systèmes linguistiques, le système français et le tchèque.

1. Caractéristiques principales du tchèque et du français

Pour mieux comprendre les interférences potentielles qui peuvent surgir pendant l'apprentissage du français par les apprenants tchèques, il nous paraît utile de présenter les principales caractéristiques des deux langues ainsi que leurs bases phonético/phonologiques.

	tchèque	français
classification généalogique	langue indo-européenne, groupe slave occidental	langue indo-européenne, groupe roman occidental
type morphologique	plus synthétique que le français	plus analytique que le tchèque
morphologie nominale	plus riche qu'en français, 7 cas grammaticaux	moins riche qu'en tchèque, absence de cas grammaticaux
morphologie verbale	moins riche	plus riche

Tableau 1 : Comparaison générale de la langue tchèque avec la langue française
(Source: http://www.unicaen.fr/typo_langues/consultation_langue.php?malang=fr)

1.1 Les inventaires phonémiques

Par rapport au système phonologique du français qui opère avec un nombre de voyelles variant de 13 à 16, selon les approches linguistiques adoptées, le tchèque possède 5 voyelles fondamentales. Celles-ci se manifestent sous les variantes "courte" ou "longue", leur durée vocalique ayant un rôle distinctif. A ces cinq voyelles fondamentales, courtes ou longues, viennent s'ajouter trois diphtongues.

Le système consonantique tchèque est par contre plus varié: 28 consonnes (contre 21 en français, dont 3 semi-consonnes).

Les deux systèmes phonémiques peuvent être résumés ainsi:

systèmes phonologiques	tchèque	français
nombre de voyelles	10 (5 "courtes" + 5 "longues") La durée vocalique est phonologique.	13 - 16
nombre de diphtongues	3 (dont 1 d'origine tchèque)	0
nombre de consonnes	28	18
nombre de semi-consonnes	0	3

Tableau 2 : Inventaire phonémique du tchèque et du français

L'articulation dans les deux langues est très différente, celle du français étant nettement plus marquée par la tension des muscles de l'appareil articulatoire que celle du tchèque. (Dohalská & Schulzová, 2003)

1.2 *Le niveau prosodique*

L'unité de perception et de production est la même, la syllabe, mais alors que la syllabation en français est influencée par le maintien ou la chute du e caduc ou instable et la contraction de certaines syllabes, en tchèque, la perte d'une syllabe serait perçue comme une déformation évidente. Par ailleurs, les mots lexicaux gardent leurs structures syllabiques dans les groupes rythmiques, autrement dit le processus de la resyllabation n'existe pas en tchèque.

Par contre les structures syllabiques de type CC, CCC ou CCCC existent et sont dues au caractère des consonnes syllabiques /r/ et /l/ (dans quelques cas rarissimes /m/ et /n/) et aux règles phonotactiques du tchèque.

Les deux langues sont des langues qui ont un accent fixe: la syllabe porteuse de l'accent principal est bien définie mais, alors qu'en tchèque c'est la première syllabe du "mot lexical", en français c'est la dernière syllabe du "mot phonétique" (Wioland, 2005: 28).

2. **Problèmes phonético/phonologiques et phonographématiques des apprenants tchèques**

Pendant les premières années d'apprentissage, la plupart des difficultés sont issues des multiples interférences entre les deux langues. L'impact d'une langue étrangère apprise avant le français ne sera pas traité ici car il n'y a pas encore, à notre connaissance, de résultats pour les recherches entreprises sur ce sujet. Néanmoins, nous avons constaté dans la pratique combien les interférences avec l'anglais étaient également fréquentes, notamment lorsqu'il s'agit du lexique commun aux deux langues et de sa graphie, comme *indépendant/independent*, par exemple.

Mais les problèmes de perception et, par conséquent, de production sont aussi posés par les particularités même du système phonologique français que nous avons présentées: d'une part le nombre et la variété des segments vocaliques du français, d'autre part sa structure syllabique qui estompe les limites entre les mots orthographiques font que les apprenants ne reconnaissent plus un mot familier appris isolément dès lors qu'il est intégré dans un groupe de sens ou une phrase complexe.

Enfin l'une des difficultés qui se présentent le plus souvent provient d'une graphie identique dans les deux langues pour des sons différents: alors que la graphie <e> est toujours prononcée [ɛ] en tchèque, nous savons combien

de sons elle peut représenter en français suivant son entourage. Non prononcée à la fin des mots, elle est cependant un indicateur important pour la prononciation de la consonne qui la précède.

En français, les sons entrent en contact dans la chaîne parlée et subissent de multiples influences provenant notamment des contractions, du *e instable*, des liaisons et des élisions, formant ainsi les groupes rythmiques (les groupes de sens). Pour les étrangers, ces groupes rendent plus difficile la perception des mots lexicaux et, de ce fait, le décodage du message lorsque leur oreille n'est pas entraînée à la perception de ces groupes.

3. La graphie et le son en interface

3.1 *La réalité scolaire*

Si nous considérons les descripteurs des niveaux B1-B2 du CECRL, les deux niveaux où se situent les étudiants qui obtiennent la *maturita* (le baccalauréat tchèque) qui leur permet de s'inscrire aux examens d'entrée des facultés, nous constatons combien les objectifs à atteindre sont exigeants par rapport à la réalité scolaire tchèque. Dans la partie du chapitre 5 intitulée *Les compétences de l'apprenant/utilisateur*, tableau *Maîtrise du système phonologique* (p. 92) nous lisons:

- | | |
|----|---|
| B2 | A acquis une prononciation et une intonation claires et naturelles. |
| B1 | La prononciation est clairement intelligible même si un accent étranger est quelquefois perceptible et si des erreurs de prononciation proviennent occasionnellement. |

(source: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_FR.pdf)

Nous estimons que, pour répondre à ces objectifs, la formation doit inclure un entraînement systématique des faits phonético/phonologiques.

Le développement du langage dans la classe de langue étrangère nécessite une réelle interactivité entre les apprenants et les formateurs. L'oreille de l'apprenant perçoit très vite les caractéristiques prosodiques de la langue: l'intonation, le rythme et les accentuations, mais il est nécessaire d'attirer immédiatement l'attention sur les différences essentielles entre la langue maternelle, la première langue étrangère en cours d'apprentissage (l'anglais en République tchèque) et la nouvelle langue étrangère (le français ou l'allemand pour les élèves tchèques). En effet, sans cette prise de conscience de la part de l'apprenant, jeune adolescent, adolescent ou adulte, le schéma phonologique de sa langue maternelle va être transféré dans la langue étrangère et ce phénomène d'interférence va créer un barrage à la compréhension puis à l'expression orale tout d'abord, au passage à l'écrit ensuite. Toutefois, nous croyons important de distinguer parmi les phénomènes phonologiques, comme le faisait déjà Walter (1977:

149-150), ce qui doit être considéré comme essentiel de ce qui est simplement contingent, comme l'intonation qui varie d'une région à une autre et d'un locuteur à un autre suivant sa personnalité ou son humeur du moment.

L'apprentissage de l'écrit est étroitement lié aux capacités métaphonologiques de l'apprenant et ce que dit Egaut au sujet des jeunes élèves souffrant de troubles spécifiques du langage oral et écrit est tout aussi valable pour les apprenants d'une langue autre que la langue maternelle:

"D'une part la conscience phonologique est nécessaire pour apprendre à lire et à écrire, d'autre part l'apprentissage de la lecture et de l'écriture améliore rapidement en retour la conscience phonémique." (Egaut, 2001)

Les meilleures conditions d'apprentissage de cette langue restent celles qui reproduisent les grandes étapes de l'apprentissage de la langue maternelle par le jeune enfant et l'on constate un nombre important d'interférences et de déficiences, à l'oral comme à l'écrit, lorsque ces étapes ne sont pas respectées. (Egaut, 2001, Hagège, 1996)

3.2 Du niveau secondaire au supérieur

L'évaluation de la conscience phonémique de nos apprenants est réalisée au début de leur première année d'études à l'université. Les étudiants proviennent d'établissements différents et ont été admis après un examen d'entrée qui détermine s'ils ont les connaissances suffisantes pour suivre les cours en français.

Cette première année est considérée comme une "mise à niveau" afin qu'ils aient les compétences requises pour poursuivre leurs études dans la filière qu'ils ont choisie. Puisque nous possédons les résultats obtenus à l'examen d'entrée (épreuves écrites et orales, niveau B1-B2 du CECRL) nous pouvons évaluer en fin d'année le chemin parcouru et recommander les points sur lesquels ils devront porter leur attention l'année suivante. Il s'agit, nous le voyons, d'une évaluation formative destinée à guider l'étudiant dans la suite de sa formation.

4. Notre expérience

Nous décrivons une expérience effectuée à la fin du mois d'avril 2011. Afin d'étudier, entre autres, l'influence des phénomènes phoniques sur l'écriture, nous avons opté pour la technique de la dictée. Cela nous permettait d'observer le niveau de l'interlangue des étudiants qui débutent leur formation pour devenir enseignant(e) de FLE et le type des erreurs persistantes.

4.1 *Données de départ*

Le texte de la dictée est d'un niveau B1 du CECRL pour le lexique et les structures grammaticales: aucun mot inconnu, plusieurs pronoms personnels, présent, passé composé, plus-que-parfait, plusieurs phrases complexes.

4.2 *Protocole du test*

<i>Objectifs</i>	Evaluer la capacité de perception orale et la compétence orthographique d'un groupe cible d'étudiant(e)s tchèques
<i>Hypothèse</i>	Les apprenants ayant déjà rencontré tous les éléments linguistiques repérés dans le texte, les erreurs proviendront de la subsistance d'une déficience dans le processus d'apprentissage / enseignement de la compréhension d'un message oral et de sa transcription écrite.
<i>Méthode</i>	Dictée (lecture à haute voix)
<i>Corpus</i>	Extrait de <i>Exercices de conversation et de diction pour étudiants américains</i> . E. Ionesco, In <i>Théâtre V</i> .

JM: Bonjour, Monsieur. Vous ne me demandez pas d'où je viens?

Ph: Je ne vous le demande pas car je le sais. Vous venez de Paris où vous avez passé une partie de vos vacances.

JM: Comment savez-vous que j'ai été à Paris?

Ph: C'est vous-même qui me l'avez dit, hier soir, quand je vous ai rencontré à la gare.

JM: Excusez-moi, j'avais oublié.

Ph: Au moins, est-ce que vous avez appris le français?

JM: Non, je n'ai pas pu l'apprendre. Les Parisiens parlent très mal le français. Ils le font sans doute exprès, car ils doivent connaître leur langue.

[...]

JM: Je n'ai pas fait grand-chose et je n'ai rien entendu d'intéressant puisque je n'entends rien, mais j'ai vu de très belles choses.

NB: Dans *A l'écoute des sons – Les voyelles*, page 64, Thérèse Pagniez-Delbart a choisi ce texte de Ionesco comme exercice de perception et de discrimination du son [ə] muet.

<i>Lectrice de la dictée</i>	Enseignante universitaire d'origine française
<i>Consigne (orale)</i>	"Je vais vous dicter un dialogue entre deux personnes, Jean-Marie (que vous écrirez JM) et Philippe (que vous écrirez Ph). Les signes de ponctuation vous seront dictés. Le texte sera lu une fois avant puis une fois après avoir été dicté. Vous n'aurez aucun temps de relecture ensuite."

Auditeurs et scripteurs 20 étudiant(e)s tchèques en première année de licence de la Faculté de Pédagogie (futurs professeurs de FLE potentiels).

Condition du test Test effectué dans une salle bien insonorisée

4.3 Les résultats et leur interprétation

Notre hypothèse de départ s'est trouvée confirmée: en dehors des erreurs "d'inattention" pour certains accords, les erreurs qui changeaient le sens du message provenaient d'une mauvaise discrimination phonologique et d'un manque de réflexion sur le sens de la phrase. Nous indiquons en gris les graphies qui ont été incorrectement transcrites par les étudiants:

JM : Bonjour, Monsieur. Vous ne me demandez pas d'où je viens ?

Ph : Je ne vous le demande pas car je le sais. Vous venez de Paris où vous avez passé une partie de vos vacances.

JM : Comment savez-vous que j'ai été à Paris ?

Ph : C'est vous-même qui me l'avez dit, hier soir, quand je vous ai rencontré à la gare.

JM : Excusez-moi, j'avais oublié.

Ph : Au moins, est-ce que vous avez appris le français ?

JM : Non, je n'ai pas pu l'apprendre. Les Parisiens parlent très mal le français. Ils le font sans doute exprès, car ils doivent connaître leur langue.

[...]

JM : Je n'ai pas fait grand chose et je n'ai rien entendu d'intéressant puisque je n'entends rien, mais j'ai vu de très belles choses.

- graphie incorrecte du son [e]: -ez/é transcrits e par 8 étudiants
- effet d'homophonie: d'où (écrit doux par 2 étudiants) / où (écrit ou par 3 étudiants)
- e muet non transcrit dans partie (3 étudiants)
- non perception de la nasale: Au moins (transcrit Oh, moi ou au mois par 8 étudiants)
- enchaînement vocalique non détecté: j'ai été (écrit j'étais par 5 étudiants)

- confusion phonologique entre *rien* et *bien* (par 3 étudiants)
- graphie fautive dans *Je n'ai pas fait grand chose* (écrit *grande* par 5 étudiants) qui révèle que ces scripteurs ont fait usage de leur connaissance lexicale (*chose* mot féminin) pour compenser une perception orale déficiente
- non perception de la nasale: *entendu/entends* (écrit *attendu/attends* par 4 étudiants)
- perception déficiente: *de* (écrit *des* par la moitié des étudiants)

Ces résultats nous amènent à recommander un travail en amont, auprès des enseignants en activité dans les établissements primaires et secondaires et des futurs enseignants, pour qu'ils adoptent certaines démarches qui favoriseront la perception de la phonologie du français par leurs élèves.

"L'apprentissage devient celui de la perception, et le rôle du formateur est d'élargir le champ perceptif de l'apprenant." (Trocme-Fabre, 1987: 111)

A cette fin, nous proposons quelques principes qui pourraient être appliqués dans les cours de FLE:

- Parler et écrire, c'est d'abord écouter. Celui qui perçoit mal les sons les prononce mal et écrit incorrectement les messages, qu'ils soient dictés ou rédigés personnellement.
- Donner la préséance à l'oral sur l'écrit et opérer constamment un aller-retour entre la graphie et le son.
- Eviter d'apprendre à lire et/ou à prononcer des mots isolés, l'apprenant doit acquérir une prononciation syllabique correcte par l'articulation des groupes rythmiques. Prendre en compte le *e instable* et son rôle dans la chaîne prosodique.
- Entraîner aussi bien les faits prosodiques que phonématiques. En effet, ce sont les faits prosodiques qui influencent le caractère des segments dans le flux de la parole. De mauvais traits prosodiques (intonation, rythme et pauses) peuvent non seulement perturber la communication, mais aussi entraîner une interprétation fautive d'un message qui serait par ailleurs bien construit.

La mise en place de ces principes dès le début de l'apprentissage permettrait d'éviter les ancrages défectueux et les absences de repères entre le son et la graphie. L'acquisition systématique des compétences phonético / phonologiques favoriserait la compréhension des messages oraux et écrits et une expression écrite correcte.

Conclusion

Nous sommes convaincues de la pertinence de lier la phonie à la graphie et de développer une méthodologie qui favoriserait l'apprentissage des graphèmes par des phonèmes et vice versa (Pétrissans, 2010, Léon et al., 2009, Wioland, 1994). Des manuels comme *Plaisir des sons* (Kaneman-Pougatch & Pedoya-Guimbretière, 1989) et *A l'écoute des sons* (Pagniez-Delbart, 1990 et 1992) ont ouvert la voie dans ce sens.

Il ne reste dès lors qu'à souhaiter que les formations initiale et continue en République tchèque prennent en compte l'importance de cette association phonologie-graphie dans le processus de l'apprentissage/enseignement du FLE. Le nouveau manuel *Le français Entre Nous* destiné aux jeunes adolescents des établissements primaires et secondaires tchèques propose cette approche depuis une année (Nováková, Kolmanová, Geffroy Konštacký & Táborská, 2009 et 2010). Les débuts de l'apprentissage sont exclusivement audio-oraux, le passage à l'écrit se faisant progressivement après plusieurs semaines. Après avoir appris à discriminer les nouveaux sons et après avoir réalisé naturellement la (re)syllabation du français par la reproduction de courtes formes telles que les comptines et de microdialogues, l'apprenant tchèque est moins perturbé par la découverte de la forme écrite. A partir du niveau 2, le côté sonore est mis explicitement en relation avec le code écrit. A travers diverses activités, l'apprenant est amené à la compréhension de cette relation. Il découvre alors qu'elle est plus transparente et régulière qu'en anglais (qu'il a considéré jusqu'alors comme une langue plus facile). Les nouvelles sonorités sont toujours introduites dans le contexte d'un "mot phonétique", ce qui habitue les apprenants à mieux reconnaître les "mots lexicaux" dans la chaîne parlée et à écrire ainsi correctement. Les premiers rapports des enseignants qui ont introduit cette démarche auprès de leurs élèves sont très positifs, il est toutefois encore trop tôt pour mesurer la portée des résultats au-delà de plusieurs années.

Nous recommandons les approches pédagogiques qui prennent en considération la langue maternelle des apprenants (Catach, 1994) et la découverte systématique des relations entre les graphies et les sons du français, parce qu'elles nous semblent le mieux répondre aux besoins de nos apprenants en favorisant leur prise de conscience des phénomènes particuliers à chacune des deux langues et, dans le cas qui nous intéresse ici, en leur donnant accès à une meilleure maîtrise de leur compétence orthographique.

Note: Nous appliquons l'orthographe recommandée par l'Académie française.

Bibliographie

- Catach, N. (1994): Le rôle de l'écrit dans l'acquisition d'une langue étrangère, ou l'utilisation des compétences. In: L'écrit en Français Langue Etrangère - Réflexions et propositions. Strasbourg (Presses Universitaires), 121-129.
- Dohalská, M. & Schulzová, O. (2003): Fonetika francouzštiny. Praha (UK, Karolinum).
- Egaud, C. (2004): Les troubles spécifiques du langage oral et écrit. Lyon (Centre régional de documentation pédagogique de l'Académie de Lyon).
- Geffroy Konštický, D. (2009): Un trésor de la langue française: l'orthographe moderne recommandée. Cahiers de Didactique du FLE dans les pays slaves, CADIFLESLAVES. Nitra, Slovaquie (Slovenská asociácia učiteľov francúzštiny).
- Hagège, C. (1996): L'enfant aux deux langues. Paris (Odile Jacob).
- Kaneman-Pougatch & M. Pedoya-Guimbretière, E. (1989): Plaisir des Sons. Paris (Hatier-Didier).
- Kross, I. (2011): L'orthographe reste une compétence stratégique. In: Le français dans le monde, Num. 373, 28-29. Paris (CLE International).
- Léon, P. et al. (2009): Phonétique du FLE: Prononciation de la lettre au son. Paris (Armand Colin).
- Nováková, S. (2005): La découverte des rapports entre la graphie et la prononciation en cours de FLE: le cas du "e muet". Plzeň (Sborník Fakulty pedagogické v Plzni, KRF, Cizí jazyky VII, ZČU), 109-115.
- Nováková, S., Kolmanová, J., Geffroy Konštický, D. & Táborská, J. (2009): Le français ENTRE NOUS 1. Plzeň (Fraus).
- Nováková, S., Kolmanová, J., Geffroy Konštický, D. & Táborská, J. (2010): Le français ENTRE NOUS 2. Plzeň (Fraus).
- Pagniez-Delbart, T. (1990): A l'écoute des sons. Les voyelles. Paris (CLE International).
- Pétrissans, J., (2010): Orthographe – Lire et entendre en même temps. In: Le français dans le monde, 371, 32-33. Paris (CLE International).
- Trocme-Fabre, H. (1987): Je pense donc je suis. Paris (Les Editions d'Organisation).
- Walter, H. (1977): La phonologie du français. Paris (PUF).
- Wioland, F. (1994): Le rôle de l'écrit en didactique de la prononciation du Français Langue Etrangère. In: L'écrit en Français Langue Etrangère – Réflexions et propositions. Strasbourg (Presses universitaires), 77-79.
- Wioland, F. (2005): La vie sociale des sons du français. Paris (L'Harmattan).

Sitographie

- http://www.unicaen.fr/typo_langues/consultation_langue.php?malang=fr (10. 4. 2010)
- http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_FR.pdf (15. 6. 2011)