

# GRAPHIE ET PRONONCIATION DU FRANÇAIS

## CHEZ LES ELEVES TUNISIENS

par Michel BURESI

Les méthodes modernes d'enseignement des langues vivantes insistent sur la priorité de l'oral et montrent combien il est nécessaire que l'élève qui étudie une langue étrangère apprenne d'abord à bien entendre et bien prononcer. D'où le développement des laboratoires de langues, l'usage du disque, du magnétophone, etc. . Mais ce sont là moyens matériels dont peu de maîtres disposent. D'autre part, même dans le meilleur des cas, il est exceptionnel que l'on attende, pour aborder l'étude de l'écrit, que la prosodie et les phonèmes principaux de la langue-cible soient mis en place. Le plus souvent, il y a enseignement simultané ou parallèle du code écrit et du code oral, sans qu'il y ait toujours coordination entre les deux apprentissages. Ce défaut de coordination a des répercussions aussi bien sur le plan de la prononciation que de l'orthographe. L'élève établit comme il peut un système de correspondances entre les deux codes dont les règles de fonctionnement lui ont trop souvent été présentées

séparément : l'orthographe dans le Primaire et le Secondaire, la phonétique dans le Supérieur ! Ce sont les interférences dans l'apprentissage des deux codes que l'on se propose d'étudier ici :

- dans deux types d'exercices : dictée, transcription phonétique :

- et à deux niveaux différents : passage du Primaire au Secondaire, début du Supérieur .

En même temps, on essaiera de dégager une méthode pour l'analyse des fautes, et de voir quelles indications on peut en tirer — sur un élève d'après la distribution des fautes dans sa copie :

— sur un groupe d'après la répartition des fréquences dans un paquet de copies .

Une dernière partie résumera, et dégagera les conclusions .

## I. — LA DICTÉE : ETUDE D'UNE COPIE .

### A) PRESENTATION DE L'EXERCICE :

La dictée est un des rares exercices qui établissent un passage direct de l'oral à l'écrit d'une langue . L'élève reçoit un message sous forme orale et doit le reproduire sous forme écrite . La difficulté, pour l'enfant dont le français est la langue maternelle, vient de la complexité des règles de

l'orthographe française <sup>1</sup> . Celle-ci en effet, si l'on veut bien oublier les innombrables scories héritées du passé, assure simultanément plusieurs fonctions <sup>2</sup> : (1) Elle note des sons <sup>3</sup> : *ch* = / $\text{ʃ}$ /, *oi* = /*wa*/, *oin* = /*wē*/, ... (On parle de *fonction phono-graphique*) .

(1) Cf. Blanche-Benveniste et Chervel, 1969 . Pour une vue d'ensemble et un état actuel de la question, voir les deux numéros consacrés à l'orthographe, sous la direction de Nina Catach, l'un par les *Etudes de Linguistique Appliquée* (n° 8, oct.-déc. 1972), l'autre par *Langue Française* (n° 20, déc. 73) Bibliographie détaillée dans ce dernier .

(2) Cf. Catach 1973, que nous résumons avec une modification toutefois : Mme Catach fait de (2) et de (4) une même fonction; nous préférons les séparer . Pour deux raisons :

- les morphèmes lexicaux n'assurent pas la cohésion syntagmatique de la phrase et se distinguent donc des morphèmes grammaticaux .

- les fonctions (2) et (3) sont souvent liées dans les faits (voir l'exemple de *vain*) .

### (3) Transcription et symboles :

Les symboles utilisés sont autant que possible ceux de l'APL :

/a/	a	dans	la	/j/	y	dans	yeux
/ɑ/	a	"	las	/w̃/	u	"	puis
/e/	é	"	clé	/w/	ou	"	oui
/ɛ/	è	"	mère	/ã/	an	"	banc
/œ/	eu	"	peur	/õ/	on	"	bon
/ø/	eu	"	peu	/ē/	in	"	brin
/ə/	e	"	brebis	/œ̃/	un	"	brun
/o/	o	"	mot	/ $\text{ʃ}$ /	ch	"	chou
/ω/	o	"	cor	/ $\text{ʒ}$ /	j	"	joue
/i/	i	"	vie	/R/	r dorsal	parisien	
/ü/	u	"	vue	/q/	arabe	/qalb/"coeur"	
/u/	ou	"	vous	/γ/	arabe	/mayrib/"Maghreb"	

(2) Elle maintient un lien formel entre mots de même famille : *Vain, vanité, vaniteux, Vin, vigne, vinifier. Doigt, digital.*

(3) Elle permet de distinguer les mots homophones : *vin, vingt, vain.*

(4) Elle renforce les relations entre mots d'une même phrase (orthographe d'accord), en unifiant les paradigmes grammaticaux (e du féminin, s du pluriel, nt de la 3e personne du pluriel...): *Le ciel est bleu (gris); la mer est bleue (grise); ses yeux sont bleus (gris).*

Les rapports entre les diverses fonctions sont

#### Transcriptions et symboles (suite)

/ä/ arabe /lä/ "non" (voyelle intermédiaire entre /a/ et /ε/)  
L'emphase est marquée par un point sous la consonne simple : /t/, /s/, ... : la longueur vocalique par deux-points après la voyelle : /a:/, /i:/, ... : l'accent par une apostrophe (') avant la syllabe accentuée .

Quand il ne sera pas utile, ou possible, de faire la distinction, on emploiera /A/ pour /a/ et /α/; /E/ pour /e/ et /ε/; /EU/ pour /ø/, /œ/ et /ø/; /O/ pour /o/ et /ω/; /r/ pour le /R/ parisien et pour le /r/ roulé .

La forme écrite d'un mot est donnée en italique .

On a placé entre barres obliques (/ /) les transcriptions phonétiques, plus ou moins larges selon les besoins de l'exposé . On n'a pas fait la distinction entre phonétique et phonologique, -a) pour des raisons pratiques, -b) parce que la distinction était souvent inutile ou difficile à faire, notamment quand il s'agit de reconstitution à partir de l'écrit .

On a supprimé les barres dans les tableaux .

→ signifie : "donne", "est remplacé par"  
vs " : "en face de", par opposition à" .

inextricables<sup>4</sup> : Le a de *vain* : - en combinaison avec *in* forme le trigramme *ain* qui note /ɛ̃/ (fonction 1, phono-graphique); - établit un lien avec *vanité* (fonction 2); - permet de distinguer *vain* et *vin* (fonction 3) .

L'enseignement traditionnel de la grammaire et l'exercice grammatical par excellence, la dictée suivie de questions, mettaient l'accent sur les fonctions (3) et (4)<sup>5</sup> . La fonction (2) fournissait seulement aux meilleurs maîtres des moyens mnémotechniques pour rappeler qu'il y a un p dans *corps* comme dans *corporel*, un e dans *chameau* comme dans *chame-lier* . La fonction (1) était supposée aller de soi et n'appelait aucun commentaire . Cette orientation de l'enseignement, très discutable en France<sup>6</sup>, devient particulièrement nocive quand on s'adresse à des enfants pour qui le français est une langue étrangère .

(4) Les adversaires de toute réforme de l'orthographe ont trouvé là des arguments faciles .

(5) C'est ce que reflétait le barème : faute grammaticale ou sur les homonymes = faute entière; faute d'usage (lettre double par exemple) = demi-faute; faute d'accent ou de ponctuation = quart de faute (sauf évidemment pour les accents de *à, où, qu'il partît* !)

(6) Cf., outre les projets de réforme de l'orthographe, les expériences en cours ou en préparation pour employer une graphie simplifiée pendant les premières années du Primaire : Alphabet Phonétique International (A.P.I.) utilisé dans la

MICHEL BURESI

Pour ceux-ci en effet, la première difficulté, et la principale, est d'entendre des sons qu'ils ne connaissent pas ou qu'ils distinguent mal. L'accent mis sur l'orthographe grammaticale détourne l'attention de l'essentiel de la langue : sa réalité phonique. Souvent le code graphique agit comme un masque : les maîtres essaient (de bonne foi ou par un artifice qu'ils croient pédagogique) de prononcer différemment ce qui s'écrit différemment (le /ã/ de *lent* et celui de *élan* par exemple) <sup>7</sup>. Ou bien ils coupent les mots un à un, disloquant complètement la phrase. Ainsi disparaît l'unique avantage de la dictée : apprendre à l'enfant à saisir les sons et le sens d'une phrase prononcée normalement dans la langue étrangère, permettre au professeur de connaître les difficultés d'audition et de prononciation de ses élèves à un moment donné <sup>8</sup>. C'est en effet là

---

"méthode du Sablier" au Canada: graphie phonologique expérimentée par A. Martinet et une équipe de Paris V dans la région parisienne: alphabet et tables de transcription du français à l'usage de l'enseignement du premier degré, proposés par N. Catach, solution qui aurait notre préférence (*Et. Li. Appl.*, 8/1972).

Cf., pour l'anglais, l'Initial Teaching Alphabet (I.T.A.).

(7) Le fait n'est pas nouveau : en 1922, F. Brunot le dénonçait dans l'Introduction de *La pensée et la langue*, évoquant "ces enfants formés pour la dictée" qu'il avait entendus prononcer "toutes les lettres dans : *les poules couvent!*"

(8) Malheureusement "l'institution scolaire a "récupéré"

l'essentiel: et l'ignorer n'aboutit pas à de meilleurs résultats, comme il apparaît clairement dans le fragment de dictée que nous allons étudier maintenant, -a) pour dégager une méthode d'analyse des fautes, -b) pour préciser en même temps comment le système phonologique de la langue maternelle interfère dans l'apprentissage d'un système phonologique étranger <sup>9</sup>.

---

l'orthographe pour lui faire remplir des fonctions qui n'ont rien de linguistique : les fonctions d'enculturation et de sélection qui sont ses deux fonctions de base." (Guion, 1973, 116)

En attendant l'application des projets cités note 6, il suffirait peut-être de peu de chose pour modifier l'orientation de l'enseignement : un barème qui remettrait la fonction phonographique à la première place. Toute faute (y compris d'accent ou de ponctuation : point, point d'interrogation) qui impliquerait une erreur à l'audition serait comptée au maximum; certaines fautes de grammaire compteraient pour moitié; les fautes d'usage, les accords compliqués, les exceptions compteraient pour un quart, ou pas du tout.

Ex. : *dicider* ou *decider* : faute entière; *j'ai décider* : demi-faute; *mëson* : demi-faute ou quart de faute; *chous*, *ape-ler* : quart de faute ou zéro faute. Plus tard, au bout de trois ou quatre ans d'enseignement, on modifierait progressivement le barème. Bien que cela soit peu de chose, le proposer, c'est s'exposer à passer pour un iconoclaste, tant les habitudes et les traditions concernant l'orthographe sont fortes.

(9) Il s'agit de la dictée du Concours d'entrée en première année de l'enseignement secondaire de juin 1972.

Je remercie M. l'Inspecteur A. Ben Jemia, qui m'a communiqué cette copie et m'a autorisé à l'utiliser. M. Ben Jemia se propose d'étudier les fautes des candidats dans leur rapport avec le lexique et la syntaxe.

TEXTE DE LA DICTÉE :

*Il se mangeait au crépuscule, ce couscous, dans un plat de bois placé sur une table basse. On s'asseyait en rond sur des nattes dans un coin de la cour, ...*

COPIE DE L'ÉLÈVE :

*Il set mange ou cerpisquillé, ces couscous, dans un pelat de boit pelasser sur une table. On s'asseier en rens sur des nattes dans un cuint de la cour ...*

#### B) DELIMITATION ET DESCRIPTION DES FAUTES :

Les fautes ont été soulignées : - les unes d'un seul trait; elles n'impliquent pas une "faute" correspondante de prononciation; nous dirons qu'elles sont purement "graphiques"; - les autres de deux traits; elles impliquent mauvaise audition ou mauvaise articulation : nous parlerons de fautes "orales" <sup>10</sup>. Seules celles-ci nous intéressent ici.

Précisons ce que nous entendons par *faute*. C'est un écart par rapport à une norme; celle-ci, toujours plus ou moins arbitrairement définie, est bien fixée à l'écrit <sup>11</sup>, mais beaucoup plus variable à

l'oral <sup>12</sup>.

Précisons aussi comment nous décidons qu'une faute est *orale* ou *graphique*. Cela suppose qu'on peut déterminer le correspondant oral de la copie de l'élève. Plusieurs critères interviennent :

-a) On suppose que la lecture se fait selon les règles générales du français : ainsi *boit* se lit /bwa/ sans /t/ comme dans *il boit*.

-b) On rapproche de la forme correcte, quand on peut l'établir <sup>13</sup> : *set* pourrait se lire /sE/ avec /E/ comme dans *obiet* (cas général), ou bien /sEt/ avec /Et/ comme dans *cet (enfant)* ou dans *net* (cas particulier). Le rapprochement avec *il se mangeait* (= /sEU/) oblige à lire /sE/. De même *cerpisquillé* pourrait se lire /sErpiskilE/ ou /sErpiskijE/, mais *crépuscule* entraîne la lecture /kErpiskilE/ avec

légier l'écrit. On se sent en sécurité : on a ses dictionnaires, ses grammaires, qui permettent de juger avec la meilleure conscience : *C'est juste. C'est faux*. L'oral est tellement fugitif, insaisissable !

(12) Pour la norme à l'oral, on peut se référer au manuel de Pierre R. LEON : *Prononciation du français standard, Aide-mémoire d'orthoépie à l'usage des étudiants étrangers*, tout en sachant que ce français standard est celui d'un nombre relativement restreint de Français.

(13) Dans une dictée, la forme correcte est donnée par le texte; mais ailleurs, dans une rédaction par exemple, il est souvent difficile, et parfois impossible, de la reconstituer.

(10) Terminologie reprise de la *Grille de classement typologique des fautes* de F. Debyser, M. Houis, C. Rojas.

(11) N'est-ce pas là une des raisons qui poussent à privi-

MICHEL BURESI

c = /k/ comme dans *camion*, et *-quill-* = /-kil-/ comme dans *tranquille*.

-c) On doit tenir compte de l'ensemble des fautes de la copie. Le *e* de *mange*, selon le critère (a), doit être considéré comme un *e instable*, qui normalement en finale ne se prononce pas; mais le rapprochement avec *mangeait* (critère b) prouve que ce *e* est l'équivalent de *é* (= /E/); à ce stade, deux interprétations se présentent : - simple oubli de l'accent : *mange* ← *mané* ← *mangeait* (= /mãž<sup>V</sup>E/); cela revient à une faute graphique.

- *mange* = /mãž<sup>V</sup>EU/:

la faute est orale.

Les graphies *set* et *ces* (= /sE/) pour *se* et *ce* (= /sEU/), et surtout *cerpisquillé* (= /-lE/) pour *crépuscule* (= /l(EU)/) montrent que l'élève confond systématiquement les sons /EU/ et /E/, y compris en finale. La deuxième interprétation paraît donc préférable.

-d) On doit également faire intervenir des données plus générales : particulière fréquence de certaines fautes<sup>14</sup>, divergences principales entre le système phonologique de la langue maternelle et celui de la langue-cible. *Mange* nous servira encore d'exemple. En français, l'accent est sur la der-

(14) On trouvera un exemple d'utilisation de ce facteur §4.

nière voyelle prononcée :

*il mange* = /il'mãž<sup>V</sup>/ vs *il mangeait* = /ilmãž<sup>V</sup>E/

En arabe dialectal, pour des mots de même structure syllabique, l'accent serait dans les deux cas sur la première syllabe : /ðl'lu:z/ vs /ðl'lu:za/ ("les amandes" vs "l'amande"). Il n'y a pas de voyelle accentuée en finale absolue<sup>15</sup>. Par ailleurs, le phonème /a/ de l'arabe présente de nombreuses variantes en finale (dont /ε/ et /ə/)<sup>16</sup>. Enfin ar. /a/ transpose souvent en finale fr. /ə/ dans les emprunts du dialectal au français :

/buṣṭa/ "(la) poste"; /kartɑ:bla/ "cartable". Tous ces faits plaident en faveur de la lecture /mãž<sup>V</sup>EU/.

A partir de ces quatre critères, on obtient la liste des fautes orales, que nous présentons classées dans le tableau I (p. 150).

### C) EXPLICATION DE LA FAUTE :

#### 1) Méconnaissance d'un trait distinctif :

Nous laisserons de côté la confusion de *ou* et *au* (= /u/ et /o/), qui est isolée dans la copie, et du

(15) Sauf dans les monosyllabes. Sauf aussi dans la région de Gabès : cf. Cantineau, 1951, 102; Skik, 1969, 113.

(16) Cf. Cantineau, 1951, 85; Maamouri, 1967, 69; Baccouche, 1969, 55-57; Skik, 1969, 101.

TABLEAU I

	Texte de la copie	Texte de référence	Confusion et	
			entre	
A	<i>ou</i> u	<i>au</i> o	u	o
B	<i>set</i> sE	<i>se</i> sEU	E	EU
	<i>ces</i> sE	<i>ce</i> sEU	E	EU
	<i>mange</i> mãzE <sup>v</sup>	<i>mangeait</i> mãzE	EU	E
	<i>cerpisquillé</i> kErpiskilE	<i>crépuscule</i> krEpüskül(EU)	E	(EU)
	<i>cerpisquillé</i> <i>en rens</i> ãrã	<i>crépuscule</i> <i>en rond</i> ãrõ	i	ü
	<i>cuint</i> kwẽ	<i>coin</i> kwẽ	ã	õ
C	<i>cerpisquillé</i>	<i>crépuscule</i>	kErp-	krEp-
D	<i>pelat</i> p(EU)la	<i>plat</i> pla	p(EU)la	pla
	<i>pelasser</i> p(EU)lase	<i>placé</i> plase	p(EU)la-	pla-

Les graphies sont en italique; au-dessous leur correspondant oral théorique ou reconstruit (Il est donné une seule fois pour *crépuscule*). Les fautes sont soulignées (colonne de gauche). Les deux colonnes de droite précisent la nature de la faute. Les symboles entre parenthèses indiquent des sons qui ne sont pas prononcés ou ne devraient pas l'être.

reste s'explique aisément <sup>17</sup> (Section A du tableau)

Dans la section B, pour les six premières fautes, les voyelles confondues présentent les traits distinctifs suivants :

E : voy. orale d'avant moyenne, lèvres écartées  
 EU : " " " " , " arrondies  
 i : " " " fermée, lèvres écartées  
 ü : " " " " , " arrondies  
 ã : " nasale d'arrière, lèvres écartées  
 õ : " " " " , " arrondies

(/õ/ est légèrement plus fermé que /ã/)

Ces six fautes reposent donc sur une seule et même confusion, celle d'un phonème *écarté* avec le phonème correspondant *arrondi* (ou *labialisé*).

La labialisation, on le sait, n'est pas un trait distinctif dans le système vocalique de l'arabe, c'est-à-dire qu'elle ne suffit pas à distinguer deux voyelles entre elles, au contraire du français qui oppose une série écartée et une série arrondie (ou

(17) Il s'agit de la confusion entre une voyelle d'arrière fermée /u/ et une voyelle d'arrière mi-fermée /o/. Dans la plupart des dialectes tunisiens, ces deux sons ne constituent pas deux phonèmes distincts, mais des variantes combinatoires d'un même phonème /u/. Même dans les dialectes qui opposent des voyelles de timbre /o/ et /u/, l'opposition se combine à une opposition de durée, ou n'existe qu'en certaines positions, tonique notamment; ainsi à Mahdia (Attia, 1969, 127), Gabès (Cantineau, 1951, 77-84, et Skik, 1969, 99-101 et 106-113) et semble-t-il à Djermal (Baccouche, 1969, 53-55). De là

labialisée) :

écarté : /i, e, ε, ě, ā/ : *vie, fée, pair, brin, il fend* .

labialisé : /ü, ø, œ, œ̃, ō/ : *vue, feu, peur, brun, il fond* .

La cohérence des fautes de la copie montre que le candidat n'était pas arrivé à entendre cette différence <sup>18</sup> .

Cela est très satisfaisant, dira-t-on; on comprend facilement que l'élève identifie à des phonèmes de sa langue des sons qui n'en diffèrent que par un trait distinctif . Mais pourquoi dans *mange* un /EU/ remplace-t-il un /E/ ? Pourquoi, dans *cuint* (= /kŵĕ/), un ué /w/, qui n'existe pas en arabe, apparaît-il là où on attend un oué /w/ que l'enfant connaît bien ? L'objection ne serait acceptable que si l'enfant ignorait totalement le français, ce qui n'est pas le cas . De plus, ce serait une erreur de croire que la difficulté vient de l'absence de tel phonème isolé dans la langue maternelle; un phonème existe seulement par opposition à d'autres phonèmes;

---

l'identification de /o/ à /u/ dans les emprunts : /ki:lu/ "kilo"; /radju/ "radio"; /bu:ta/ "(la) poste" .

(18) Les difficultés se situent en effet d'abord au niveau de l'audition : on ne peut bien prononcer, et régulièrement, que ce que l'on entend . Quiconque apprend une langue étrangère est un sourd partiel dans cette langue . (Cf. Renard, 1971, et la bibliographie, en particulier sur les travaux de P. Guberina et des équipes de Mons et de Zagreb; cf. également Filiolet, 1973) . Pour simplifier, nous employons le terme prononciation pour signifier articulation et audition .

c'est de cette opposition qu'il faut partir <sup>19</sup> . En présence d'une opposition nouvelle, qui n'existe pas dans sa langue maternelle, l'enfant hésite entre deux sons qu'il distingue mal, et il choisit soit au hasard, soit en fonction de facteurs qu'il reste à déterminer . Laissant de côté le hasard, voyons quels peuvent être ces facteurs .

## 2) Intervention de facteurs externes :

Il y a d'abord les circonstances extérieures : bruit, prononciation du maître, ... : inconnues le plus souvent, elles ne sauraient aider à expliquer la faute . Le cadre général est tout de même utile à connaître : le -é de *cerpisquillé* serait incompréhensible, si nous ne savions pas qu'il s'agit d'une dictée d'examen : cela nous autorise à penser que le maître qui dictait a prononcé le *e muet* final de *crépuscule*, pour faciliter la tâche des candidats .

---

(19) L'arabe dialectal connaît trois occlusives vélaires : /k/, /g/ et /q/ . Il peut même les opposer : /kelba/ "une chienne" vs /gelba/ "une mesure (de grains)"; mais le plus souvent /g/ est une simple variante libre de /g/ (Cf. Baccouche, 1972, 103-106). Comme par ailleurs le français ne distingue pas /k/ et /q/, on trouve au début du Secondaire des cas de confusion entre *c* et *g* (= /k/ et /g/) aussi bien à l'écrit qu'à l'oral .



### 3) Importance des faits phonétiques . Variantes combinatoires :

Il y a ensuite des données plus générales que fournit la phonétique acoustique et articulatoire. Par exemple, les sifflantes /s/ et /z/, la liquide /l/ sont respectivement plus aiguës que les chuintantes /<sup>v</sup>s/ et /<sup>v</sup>z/, que la liquide /r/; ce caractère contamine les voyelles contiguës; d'où le choix de /i/ et /E/ (plus aigus que /ü/ et /EU/) dans *cerpisquillé*, *set* et *ces*; d'où aussi le choix de /EU/ dans *mange* .

Autre exemple : les semiconsonnes yod /j/, ué/<sup>w</sup>/ et oué /w/, s'opposent entre elles comme les voyelles /i/, /ü/ et /u/ :

	ARTICULATION	AUDITION
/j/ et /i/	Avant écarté	Aigu
/ <sup>w</sup> / et /ü/	Avant arrondi	Bémolisé, c.-à-d. aigu, mais moins que /j/ et /i/
/w/ et /u/	Arrière arrondi	Grave

Dès lors, le passage de /w/ à /<sup>w</sup>/ dans *coincuint* (/kw<sup>ë</sup>/ → /k<sup>w</sup>ë/) est facile à expliquer du point de vue articulatoire : le oué /w/ a été attiré vers le ué /<sup>w</sup>/ par la voyelle d'avant /<sup>ë</sup>/ qui le suit, et peut-être aussi par une articulation palatale du /k/ <sup>20</sup> . Ces deux exemples, fondés l'un sur la pho-

(20) Cf. la prononciation /R<sup>w</sup>ë/ du nom *Ruwet*, expliquée de même par B. Malmberg (1971, 91); cf. aussi l'articulation du

nétique acoustique, l'autre sur la phonétique articulatoire, relèvent de données universelles <sup>21</sup> . Dans d'autres cas, il faut faire appel à des données propres à l'une des deux langues . Par exemple, l'existence en arabe de phénomènes d'harmonie vocalique <sup>22</sup> permettra de comprendre que la confusion de /<sup>w</sup>/ et de /<sup>ä</sup>/ soit particulièrement fréquente et difficile à éliminer dans des groupes comme *en rond* (*longtemps*, *comprend*, *chanson* <sup>23</sup>) .

Ce sont tous les faits de distribution que l'on pourrait étudier ici . Un phonème ne se réalise jamais de façon identique; il présente en particulier des variations caractéristiques suivant les phonèmes qui l'entourent, suivant aussi sa position dans le mot ou dans la phrase, et chaque langue

/w/ en arabe dialectal, plus avancée dans /kwä:nðn/ "des canons" que dans /kwa:γðt/ "des papiers" .

(21) On pourrait d'ailleurs aussi bien expliquer de façon articulatoire le choix entre /i, E/ et /ü, EU/, et de façon acoustique celui entre /w/ et /<sup>w</sup>/ . Un /w/ par contraste avec la nasale contiguë /<sup>ë</sup>/ paraîtra plus aigu et pourra être assimilé à un /<sup>w</sup>/ (A l'inverse, un /<sup>w</sup>/ par contraste avec un /i/ très aigu paraîtra plus grave et sera assimilé à /w/; de là la prononciation /wit/ pour *uit* . Lors de l'exercice de transcription phonétique analysé dans la seconde partie, 30% des étudiants ont transcrit *uit jours* /wizuR/ (62 fois) ou /witzuR/ (21 fois) au lieu de /<sup>w</sup>izuR/ . (Cf. partie II, n.33)

(22) Cf. Cantineau, 1951, 84, 86 et 87; Maamouri, 1967, 71 et 76.

(23) Exemples tirés de l'exercice analysé dans la seconde partie .

comporte des variations spécifiques <sup>24</sup>

4) Influence de la structure de la syllabe et du mot :

L'ensemble de ses phonèmes, les relations d'opposition entre eux, leur distribution ne suffisent pas à définir la phonologie d'une langue; elle comporte aussi un certain nombre de règles qui fixent la structure du mot et de la syllabe. Celles-ci vont éclairer les dernières fautes (Sections C et D)

Tandis que le français se caractérise par un grand nombre de syllabes ouvertes (c.-à-d. terminées par une voyelle) : environ 80 %, la proportion en arabe dialectal est à peu près de 50-55 % de syllabes fermées pour 45-50 % de syllabes ouvertes. Par ailleurs, le schéma morphologique du mot est extrêmement rigoureux. Il en résulte diverses conséquences :

\*cerpisquillé : Non seulement on ne saurait trouver de mot en arabe dialectal tunisien dont le

(24) C'est ce que l'on appelle ses *variantes combinatoires*. Un phonème ne correspond pas à un son unique, mais à un ensemble de sons apparentés phonétiquement. De plus, il peut exister des positions où certaines oppositions sont *neutralisées*; par exemple, il est possible qu'en syllabe prétonique fermée, l'arabe dialectal ne distingue le plus souvent que deux voyelles brèves : une fermée, une ouverte (Gabès, Cantineau, 1951, 84), ou bien une d'avant et une d'arrière (Maa-mouri, 1967, 72) (Sur ce point en général, cf. D. Cohen, 1970)

schéma recouvre celui du français *crépuscule*, mais encore on n'en voit guère qui présente la séquence initiale : / C - r - V - C - V(:) — / <sup>25</sup>

Cf. /markəb/ vs /mra:kəb/ "bateau" (sg. et pl.)  
/karhba/ vs /kra:həb/ "auto" (sg. et plur.)

L'enfant, qui ne connaissait pas le mot *crépuscule*, l'a ramené à un schéma courant dans sa langue :

/ C - V - C - C - V - C — /; de là *cerpisquillé*.

On peut observer le même phénomène dans les emprunts :

*brouette* donne /barwi:ta/, plur. /bra:wət/ <sup>26</sup>.

\**pelat*, \**pelasser* : pour ces fautes, on pourrait croire à l'influence d'une prononciation trop soignée du maître, qui aurait insisté sur le /p/ pour le distinguer du /b/; mais la faute se retrouve ailleurs, très semblable : dans un paquet de 35 rédactions <sup>27</sup>, en première année de l'enseignement secon-

(25) C = consonne, V = voyelle brève, V(:) = voyelle brève ou longue.

(26) Il faudrait faire intervenir aussi le rôle de l'accent, très important. La présentation des faits est simplifiée. Il suffit ici de montrer comment la structure syllabique du mot peut modifier la façon dont il est perçu. On se propose de revenir plus tard en détail sur la question.

(27) Relevé fait par Mme Marzouki Najet, dans le cadre d'un mémoire de C.A.R. (A signaler aussi *apelani* pour *aplani* dans une copie de sciences, en 3e année d'École Normale d'Institutrices).

daire, on trouve chez cinq élèves, pour *plat* et *place*, les graphies *palat* et *palace* (ou des graphies analogues). Celles-ci, de même que *pelat* et *pelasser*, s'expliquent par la façon différente dont l'arabe et le français placent la coupe syllabique. Dans la marque de boisson *APLA*, les syllabes ne se découpent pas comme dans le français à *plat* :

*APLA* = /ap-la/ vs à *plat* = /a-pla/

En intercalant un *e* entre le *p* et le *l*, le candidat montrait qu'il avait acquis certaines règles d'écriture du français. Celui-ci oppose :

à *plat* vs il a *pelé*  
/a-pla/ /i-lap-le/

*vous montrez* vs *vous monterez*  
/vu-mō-tRE/ /vu-mōt-RE/

*vous fondrez* vs *vous fonderez*  
/vu-fō-dRE/ /vu-fōd-RE/

C'était certes là un savoir parfaitement inconscient, mais l'enfant avait appris à identifier certains faits phonétiques et certaines suites de lettres, et il a transcrit ce qu'il croyait entendre 28<sup>29</sup>.

(28) Le *a* dans les rédactions peut s'expliquer comme un phénomène d'harmonie vocalique, lié au fait que, n'ayant pas le support de la prononciation du maître, les élèves se sont fiés à leur propre reconstruction du mot.

(29) On trouvera au début de la deuxième partie (n. 33) un exemple pour la coupe en cas de rencontre entre deux voyelles.

D) CONCLUSIONS :

1) L'analyse des fautes d'orthographe de la copie permet de conclure à l'évidence que l'élève n'a pas assimilé des éléments phonétiques essentiels de la langue française : il n'arrive pas à distinguer les voyelles arrondies et les voyelles écartées : /ü/ et /i/, /EU/ et /E/, /ō/ et /ā/. Il reconstruit le mot français sur le schéma du mot arabe ; peut-être accentuait-il *mangeait* sur la première syllabe comme *mange*. Faute de cette base phonétique, il ne pouvait guère progresser dans les autres domaines.

2) Cela confirme ce que nous disions au début, que l'oral est prioritaire dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Chaque fois que cette copie a été présentée à des étudiants, après une première réaction d'incrédulité, puis d'indignation devant l'ignorance du candidat en matière de grammaire ou de lexique, l'étonnement l'a emporté à cause de la cohérence du système des fautes et de l'activité organisatrice qu'elle supposait chez l'enfant. En fait, ignorance lexicale ou grammaticale et activité organisatrice d'une substance phonique dénuée de sens sont étroitement liées. Comment voudrait-on qu'un enfant pût apprendre les oppositions grammaticales du français fondamental, tant qu'il n'ENTEND aucune différence entre :

- *je dis* et *j'ai dit* (Présent-Passé Composé);  
 - *il se mange, il se mangeait* et *il s'est mangé*;  
 - *ce(le) livre* et *ces(les) livres* (Sing. - Plur.);  
 - *considérons* et *considérant* (Impérat.-Part. prés.) ?  
 Comment veut-on qu'il puisse retenir du vocabulaire quand pour lui *en rang* se confond avec *en rond*, *lent* avec *long*, *dans* et *dent* avec *dont* et *don*, *fondre* avec *fendre*, *ils mentent* avec *ils montent*, *ils sont* avec *il sent*, *il a dit* avec *il a dû*, *il a bâti* avec *il a battu* ?

Avant de corriger une faute sur le plan de la syntaxe ou de l'accord, il faudrait donc toujours s'assurer qu'il n'y a pas à l'origine une confusion phonétique. Quand c'est le cas, le professeur doit d'abord s'efforcer de faire entendre la différence de prononciation, avec la certitude que la distinction sur le plan phonétique facilitera la mise en place de l'opposition grammaticale.

3) Dans cette copie, on voit concrètement comment chaque langue utilise un ensemble de traits distinctifs, présente une combinatoire des phonèmes, une structure de la syllabe et du mot qui lui sont propres. Quand la langue-cible L 2 comporte des éléments qui n'existent pas dans la langue maternelle L 1, ou organise des éléments communs de façon différente, on peut être certain qu'il apparaîtra des fautes <sup>30</sup>.

Il en résulte que la faute, loin d'être un phénomène aberrant, constitue un processus inhérent à tout apprentissage; la faute révèle l'activité organisatrice de l'esprit humain devant une réalité inconnue, et obéit à certaines règles. Elle n'est donc pas due au hasard: en théorie, et jusqu'à preuve du contraire, toute faute est explicable <sup>31</sup>; quand

(30) On comprend donc que la distinction de /*û*/ et /*ã*/ soit sans doute la plus difficile à apprendre pour un arabophone, puisque ces phonèmes combinent les traits de nasalité et de labialisation, qui n'ont ni l'un ni l'autre fonction distinctive dans le vocalisme de l'arabe.

(31) C'est là un postulat fondamental. Il est certain que beaucoup de données (psychologie de l'élève, circonstances de production de la faute, etc.) restent souvent inaccessibles à notre investigation. Il ne faut renvoyer à ces données, c'est-à-dire renoncer à expliquer la faute qu'après avoir tout essayé pour la ramener à une loi générale. Une telle attitude comporte certes des risques d'erreur dans tel ou tel cas particulier, mais elle est seule productive sur le plan de la connaissance. et tout compte fait, le danger pédagogique est moins grand que dans l'attitude inverse, qui nous place devant une multitude de faits particuliers, tous inexplicables. Pour prendre un exemple, il n'y a pas certitude absolue que dans la copie *mange* ne soit pas un simple oubli d'accent (cf. ci-dessus § B, c & d). Admettons qu'il y ait 10 % de chances pour cela. Si au nom de ces dix chances d'erreur nous refusons les 90 autres qui entrent dans la loi générale, nous passerons à côté de faits importants: confusion de /*E*/ et de /*EU*/ en finale; opposition d'accent en français entre *mange* et *mangeait*; nécessité pour le maître de respecter ces oppositions et de ne pas prononcer un *e* final, s'il ne veut pas engendrer des séries de fautes chez TOUS ses élèves. (Dans la pratique de la classe, il appartiendrait au maître de vérifier son hypothèse par audition de l'élève).

une faute paraît inexplicable, c'est :

- ou bien qu'il nous manque les connaissances théoriques pour l'expliquer,

- ou bien que nous ne disposons pas de toutes les données .

4) Il y a donc une grammaire des fautes qu'il faut établir . Mais cette expression recouvre deux réalités qu'il convient de distinguer . Ce peut être :

-a) la grammaire des fautes d'un individu, telle celle dont nous venons d'esquisser un fragment au niveau phonique . Elle rend compte d'une compétence individuelle à un moment donné .

-b) la grammaire des fautes d'un groupe . Celle-ci devrait rendre compte de l'ensemble des "fautes" produites par le groupe, mais ne saurait se confondre avec une grammaire du premier type, parce qu'il peut y avoir une grande hétérogénéité des fautes en nature et en nombre .

Les rapports entre les deux types de grammaire apparaîtront sans doute mieux après l'étude d'un paquet de copies, — ce qui est l'objet de la deuxième partie .

(A suivre)

*Sous ce titre, depuis quinze ans, la Revue a publié la traduction de textes en prose écrits par trente-et-un écrivains tunisiens dont voici la liste :*

Abdelkader Bencheikh	1959	(179-191) et 1971 (158-165)
Béehir Khraief	1963	(43-50)
Rachad Hamzaoui		(137-144)
Moustafa Fersi		(337-348) et 1965 (61-70)
Salah Garmadi	1964	(361-8)
Fâïq Zarrouq	1965	(71-91)
Fatab Wali		(183-192)
Beya Nouri		(291-310)
Khadija Chitoui		(311-9)
Habib Braham	1966	(113-9)
Abdelmajid Attia	1968	(45-9)
Larousi Metoui		(239-250)
Mahmoud Messadi	1969	(1-16)
Ezeddine Madani		(119-125)
Leïla Mami		(127-133)
Hasan Naceur		(135-8)
Salah Jabri	1970	(243-252)
Yahya Mohammed		(253-7)
Abdelkader Naceur		(258-264)
Samir Ayadi	1971	(149-157)
Abderahmane Ammar		(333-345)
Mokhtar Jannet		(346-355)
Tahar Omrane		(356-360)
Rachid Ghali	1972	(149-155)
Zohra Jlasi		(156-162)
Mahmoud Tounsi		(163-171)
Mohieddine Benkhelifa		(345-352)
Mohsen Bendhif		(353-361)
Mohamed Marzouqi	1973	(119-124)
Najia Thameur		(125-131)
Hind Azouz		(133-9)

*Ces traductions sont dues, dans l'ordre alphabétique, à Maurice Borrman, Jean Fontaine, Michel Lelong, Jean Magnin, Roger Maury et Etienne Renaud. Pour chaque auteur traduit, il a été également établi une brève présentation bibliographique.*

*Cette suite chronologique montre assez qu'aucun principe directeur n'a présidé au choix des textes. Cependant, au fil des années, on s'est efforcé de combler certains vides et de donner une idée aussi exacte que possible des principales tendances littéraires actuelles. On pense ainsi avoir donné la parole à un nombre à peu près égal de représentants des courants classique, patriotique, néo-classique, réaliste et formaliste qui semblent caractériser assez bien la Tunisie d'aujourd'hui. Parmi ces trente-et-un auteurs, six sont des femmes. A part quelques exceptions, tous ont, à ce jour, publié au moins un livre (roman ou nouvelles), ce qui, on le conçoit aisément, n'est pas forcément un critère de valeur. Dans ce tableau, c'est la poésie qui manque le plus, étant donné que certains dramaturges écrivent aussi dans divers genres et que le théâtre a été analysé dans d'autres articles et chroniques de la Revue. Le rythme même des traductions a été variable. Il suit, depuis deux ans, une courbe légèrement descendante et se stabilisera, à l'avenir, à une contribution annuelle, comprenant éventuellement plusieurs auteurs.*