

ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DE LA PRONONCIATION : LE NIVEAU SUPRASEGMENTAL

Serap GÜL*

Résumé

Contrairement au vocabulaire et à la grammaire, la prononciation est une compétence physique qui comprend à la fois les activités de perception et de production. La didactique des langues a longtemps valorisé des types d'apprentissage liés à la réflexion logique et à la mémorisation se retrouvant dans la partie écrite de la langue. Or, avec l'approche communicative et actionnelle, l'oral occupe une place de plus en plus importante. Désormais, si l'on enseigne une langue étrangère, c'est surtout pour qu'elle soit parlée par les apprenants. Autrement dit, l'objectif de l'enseignement d'une langue étrangère est de faire acquérir une compétence de communication. Selon ce point de vue, la prononciation est constituée par deux niveaux : le niveau segmental et le niveau suprasegmental. Le premier consiste en les phonèmes et l'articulation de ceux-ci. L'enseignement de ce niveau passe par l'alphabet phonétique international. Le second niveau comprend toutes les composantes qui entrent en jeu lorsqu'on parle de la prosodie, ou mélodie, de la langue. Il s'agit des éléments comme le rythme, l'intonation et l'accentuation qui définissent la structure vocale d'une langue et qui font que la langue peut directement être reconnue sur simple écoute. C'est sur ce deuxième niveau que se base notre communication. Notre questionnaire adapté de celui d'André Martinet *Questionnaire sur la prononciation du français* nous a révélé que c'est au niveau suprasegmental que les erreurs de compréhension et de prononciation sont plus nombreuses chez les apprenants turcs de FLE. En effet, l'intonation, l'accentuation, le rythme, la syllabation, la liaison et l'assimilation posent problème lors de la production orale. Nous présenterons quelques exemples d'erreurs commises par les apprenants qui nous permettent de conclure qu'il est essentiel de maîtriser ces composantes pour aboutir à une meilleure intercompréhension. Cette maîtrise passe par des exercices d'écoute et de production intensifs de la langue étrangère.

Mots-clés : prononciation, niveau suprasegmental, enseignement du français langue étrangère

* Assistant de recherche, Université de Hacettepe, serapg@hacettepe.edu.tr

1. Introduction

La phonétique et la phonologie sont deux branches de la linguistique qui ont pour objet d'étude la face sonore de la langue. La phonétique étudie les sons de la langue alors que la phonologie étudie leur valeur fonctionnelle et leurs relations logiques.

Ces deux branches occupent une place très importante, mais souvent négligée, dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. Toutefois, contrairement au vocabulaire et à la grammaire qui relèvent du « savoir », ces deux branches font appel à une compétence physique, autrement dit un « savoir-faire » qui comprend à la fois des actes de perception et de production. Le travail qu'impose cette compétence physique et qui est réalisé par des exercices d'écoute intensifs des sons et de la musique de la langue en début d'apprentissage, est alors à être privilégiée pour favoriser l'attention auditive, les capacités vocales et la motivation de l'apprenant.

Le travail sur la phonétique/phonologie et en pratique sur la prononciation relève de deux plans : l'articulation, autrement dit le niveau segmental, qui consiste à percevoir et produire les phonèmes d'une langue ; et la prosodie, autrement dit le niveau suprasegmental, qui consiste à percevoir et produire la mélodie d'une langue qui définit son oralité et permet une identification de la langue sans la connaître.

2. La place de la phonétique/phonologie dans les méthodes d'enseignement

La méthode traditionnelle, dite également méthode grammaire/traduction, se focalisait sur la traduction de textes littéraires et la mémorisation de règles grammaticales. Aucun intérêt n'était accordé à la langue parlée si ce n'est lors des exercices de lecture. La méthode était sensiblement basée sur le fait d'apprendre la langue écrite.

La méthode directe constitue l'un des courants méthodologiques les plus importants en ce qui concerne l'enseignement de la phonétique-phonologie, car contrairement à la méthode traditionnelle, elle considère que l'objectif principal de l'enseignement d'une langue étrangère est de faire parler l'apprenant sans qu'il ait recours à sa langue maternelle. Pour as-

surer l'assimilation et la fixation des connaissances, les répétitions sont constantes. Le principe de cette méthode est que la prononciation de la langue étrangère s'acquiert intuitivement de la même manière que les enfants acquièrent la prononciation de leur langue maternelle. C'est pourquoi, une attention particulière est accordée aux exercices d'écoute en début d'apprentissage.

La méthode audio-orale fait appel à des répétitions orales intensives de phrases modèles pour les mémoriser et à des manipulations systématiques des formes linguistiques pour créer des automatismes. Grâce au béhaviorisme, un fait très important a été pris en compte en matière de prononciation : puisque la langue maternelle se prononce de manière automatique et les gestes articulatoires se produisent inconsciemment, la notion d'habitudes et d'automatismes définie par cette théorie prend tout son sens. Ainsi, la méthode audio-orale, inspirée du behaviorisme, met en avant la constitution d'habitudes par la répétition et ce n'est que par l'entraînement que l'on peut acquérir une bonne prononciation.

Finalement, la méthode structuro-globale-audio-visuelle constitue le deuxième apport fondamental dans ce domaine. On commence à y enseigner la prononciation telle qu'on enseigne la discipline phonétique, en considérant que l'apprentissage ne se fait pas seulement par l'écoute mais par un vrai travail sur les sons et les phonèmes qui sont décrits et comparés. L'usage de la transcription en alphabet phonétique international est encouragé à cette époque pour entraîner l'apprenant à utiliser les sons qu'il a appris à reconnaître et à produire.

L'approche communicative commence à s'intéresser aux besoins langagiers des apprenants : la didactique des langues se rapproche de la vie réelle et de ses exigences en s'éloignant de plus en plus des modèles artificiels véhiculés par les méthodes précédentes. L'objectif principal de l'enseignement des langues suivant cette approche est la communication et si cette communication est possible grâce à un niveau seuil de production, c'est-à-dire avec le moindre effort de production, alors l'objectif de cette approche est atteint. Ceci explique pourquoi le rôle de la prononciation et donc de la phonétique/phonologie est minimisé, car il suffit seulement que la capacité à communiquer ne soit pas entravée par les problèmes de prononciation.

Désormais, l'approche actionnelle reprend tous les concepts de l'approche communicative en y ajoutant quelques autres points de vue et concepts, notamment celui de « tâche » que l'apprenant devrait accomplir dans les multiples contextes auxquels il sera confronté dans la vie sociale. Pour ce qui est de la matière phonique d'une langue, cette approche ne prescrit aucune pédagogie particulière. Elle préconise seulement, comme l'explique Bernard Harmegnies (2005, p. 285), qu'« une intégration phonétique d'une langue va bien au-delà du système phonologique de cette langue. Autrement dit, « elle vise un savoir-faire qui consiste à traiter la matière phonique en situation d'expression orale d'une manière similaire à celle qui caractérise les natifs » (2005, p. 285). Pour conclure, Moraz et Prikhodkine nous explique qu'avec cette approche, « le travail en classe [sur la prononciation] peut se faire de manière globale sur le plan articulatoire et prosodique, sans rupture entre les deux, et dans un contexte le plus proche possible de la conversation ordinaire » (2011, p. 112).

3. Les deux niveaux de la phonologie

3.1. Le niveau segmental

Pour représenter de manière rationnelle la prononciation d'une langue, des linguistes pédagogues ont conçu, à la fin du XIX^{ème} siècle, des alphabets phonétiques. Pour cela, ils ont créé de nouveaux symboles lorsque les lettres de l'alphabet n'étaient pas adéquates. L'alphabet phonétique le plus répandu, dans le monde entier, est l'Alphabet Phonétique International, souvent désignée par son abréviation, A.P.I. Celui-ci a été créé en 1888 et a subi plusieurs révisions au cours du XX^{ème} siècle. Son établissement a, selon Bertrand Lauret (2007, p. 89), « largement participé à l'analyse structurale de la matière sonore des langues ». L'objectif de cet alphabet, comme celui de tout alphabet phonétique, est de « classer les sons produits par la parole [et ainsi] de transcrire tous les sons de toutes langues » (Siouffi et Van Raemdonck, 2009, p. 38).

3.2. Le niveau suprasegmental

Le niveau suprasegmental, comme son nom l'indique, concerne tout ce qui se trouve au-dessus du niveau segmental et qui influence la phonologie d'une langue et plus pratiquement la prononciation d'une langue. Il s'agit en fait des composantes de la prosodie de la langue. Ces composantes varient bien entendu en fonction de la langue étudiée. Ci-dessous, quelques composantes suprasegmentales qui concernent les trois langues seront brièvement présentées.

3.2.1. Le rythme

Le rythme d'une langue constitue la base prosodique de celle-ci. C'est sur ce rythme que viennent se greffer la mélodie et les sons. Le rythme est créé par la succession des syllabes accentuées et non-accentuées. Le repérage des groupes rythmiques est un travail essentiel. Considérons les exemples ci-dessous :

Jean porte le sac. et J'emporte le sac.

On distingue cette même chaîne segmentale grâce à la place des démarcations :

Jean/porte/le sac. / J'emporte/le sac.

3.2.2. L'intonation

L'intonation est la courbe mélodique qui accompagne la réalisation orale d'un énoncé depuis son début jusqu'à sa fin. En effet, lorsque nous parlons, notre voix monte ou descend. La ligne musicale de notre discours en constitue la mélodie. Chaque langue possède ses propres règles d'intonation mais il existe trois règles universelles qui ont été dégagées par les linguistes (Ergenç, 2002, p. 28) :

➤ L'intonation énonciative ou descendante : lorsque le locuteur a fini de transmettre son message. Exemple : J'aime ces fleurs.

➤ L'intonation continue : lorsque le locuteur veut faire comprendre que son message, interrompu par des incises, n'est pas encore terminé. Exemple : Je terminerai mes devoirs après avoir lu cet article.

➤ L'intonation interrogative ou montante : lorsque le locuteur pose une question. Exemple : Viens-tu ce soir ?

3.2.3. L'accentuation

Il convient de distinguer ici l'accentuation des syllabes et l'accentuation des mots qui constituent le rythme de la phrase. L'accentuation des syllabes sert à mettre en valeur une syllabe en la faisant brusquement différer en intensité, en hauteur ou en longueur. La syllabe accentuée est donc deux à trois fois plus longue que les autres. En français, l'accentuation tombe toujours sur la dernière syllabe du mot. Une fois l'accentuation des syllabes déterminées, c'est celle des mots qui entre en jeu. Il existe pour cela un principe : on accentue les mots porteurs de sens et on réduit les mots grammaticaux (prépositions, auxiliaires..). Pour le français, la phrase donnée en exemple par Riegel, Pellat et Rioul (2011, p. 108) illustre très bien ce principe : « je ne les lui donnerai pas ». Dans cette phrase, seuls les mots « donnerai » et « pas » sont porteurs de sens et ainsi l'accentuation tombe sur les deux dernières syllabes de cette phrase. On dit alors que les autres mots « je, ne, les et lui » sont « atones », c'est-à-dire qu'ils sont prononcés le plus rapidement possible.

3.2.4. La syllabation

La syllabe est définie comme « unité phonétique fondamentale, groupe de consonnes et/ou de voyelles qui se prononcent d'une seule émission de voix ». Il existe deux sortes de syllabes :

- Syllabes phoniques est un enchaînement de sons construits autour d'une voyelle phonétique
- Syllabes graphiques s'appuie sur un découpage de lettres axé sur les voyelles graphiques

La syllabe en français est toujours constituée d'une voyelle, centre de la syllabe. Il suffit ainsi d'une seule voyelle pour constituer une syllabe comme c'est le cas pour « eau » [o]. Une/des consonnes placées avant/après viennent s'ajouter ensuite à cette voyelle.

Principes de la syllabation :

- Une consonne isolée entre deux voyelles appartient à la syllabe suivante (opéra [o-pe-ra], inespéré [i-nes-pe-re]) ;
- Les consonnes R et L ne se séparent pas de la consonne qui les précède (patrie [pa-tRi], oublié [u-bli]) ;
- En dehors de ceux-ci, deux consonnes différentes se séparent (admis [ad-mi], tactique [tak-tik]) ;

3.2.5. La liaison

La liaison est un phénomène qui se produit lorsque la consonne finale qui ne se prononce pas d'ordinaire, vient à être prononcée si le mot suivant commence par une voyelle et après une ressyllabation du syntagme. Par exemple, en français, le syntagme « il est arrivé » subit une ressyllabation pour être prononcé « i/le/ta/ri/ve » de sorte que le -t de « est » est prononcé avec la voyelle suivante.

3.2.6. L'assimilation

L'assimilation est une facilité de prononciation qui peut se produire lorsque deux consonnes de natures différentes entrent en contact, soit naturellement à l'intérieur d'un mot, soit à la jointure entre deux mots, soit à la suite de la chute du e muet.

Il existe deux sortes d'assimilation : la plus courante est appelée régressive, l'autre progressive. Dans le premier cas, la nature de la seconde consonne influence celle de la première. Par exemple, le mot absent sera prononcé non pas [absã] mais [apsã] du fait que le phonème sourd /p/ influence le phonème /b/ en l'assourdissant en /p/. La seconde sorte d'assimilation, dite progressive, se rencontre dans le cas où c'est la nature de la première consonne qui influence celle de la seconde. Par exemple, le mot cheveu aura tendance à être prononcé [ʃ(ə)fø] plutôt que [ʃ(ə)vø] car avec la chute du premier e, le phonème /ʃ/ a tendance à assourdir légèrement le /v/ et à le faire prononcer /f/.

4. Les apprenants turcs de FLE et la prononciation du français

4.1. Le questionnaire appliqué

Pour pouvoir détecter les éventuels problèmes de prononciation rencontrés par les apprenants turcs de FLE, nous avons utilisé un questionnaire que nous avons élaboré à partir du *Questionnaire sur la prononciation du français* d'André Martinet. Le questionnaire d'origine était un questionnaire phonologique qui avait pour but de savoir ce que, dans chaque cas litigieux, le sujet distinguait et ce qu'il confondait. Il était demandé aux sujets par exemple de préciser si la distinction qu'ils effectuaient entre les mots « patte » et « pâte » était une distinction de timbre ou de longueur. Les apprenants qui ont participé à l'enquête sont ceux de notre département, à savoir le Département de Didactique des langues étrangères, Section FLE, de la faculté de Pédagogie de l'Université de Hacettepe. Le nombre d'apprenants à enquêter a été fixé à 60, soit 15 apprenants par année.

4.2. L'évaluation du questionnaire

Ce questionnaire a été posé sous forme d'entretien privé avec les étudiants, afin d'éviter toute influence de prononciation. Une série de notes ont été prises sur les feuilles de questionnaire pendant la lecture de l'étudiant, et qui ont été transcrites par la suite dans un tableau Excel afin d'en pouvoir calculer les pourcentages.

Les résultats ainsi retranscrits dans le programme Excel ont été évalués selon différents critères. Premièrement, nous les avons évalués par classe : notre but ayant été de découvrir une éventuelle évolution de la prononciation au cours des années d'études. Deuxièmement, nous avons évalué les résultats par sexe : notre but étant de voir s'il y avait une différence en matière de prononciation entre les filles et les garçons. Troisièmement, nous avons évalué les résultats selon la moyenne académique des étudiants : notre objectif ayant été de voir si la moyenne académique influençait la performance en matière de prononciation. Pour ces trois types de critères, voici le nombre des échantillons relevés :

- 15 étudiants par classe, soit 4 classes de licence ;
- 45 filles et 15 garçons ;

- 38 étudiants avec une moyenne académique supérieure à 2 sur 4 et 22 étudiants avec une moyenne académique inférieure à 2 sur 4.

Le rythme : la question 6 : *Comment prononceriez-vous le plus naturellement possible : « Il est bon ce jambon mais vos macaronis sont immangeables. »*

Les faibles résultats à cette question sur le rythme s'expliquent par le manque de distinction de la part des étudiants entre les différents groupes rythmiques de la phrase proposée. De plus, seuls 17 étudiants sur 60 ont pu lire correctement le dernier mot de la phrase, immangeable. En effet, ce mot leur posait problème du fait de la syllabation. Ici, nous apercevons une grande différence de performance entre les filles et les garçons. Seules 8 filles sur 45 ont prononcé cette phrase comme attendu, c'est-à-dire en respectant les groupes rythmiques et en prononçant correctement le dernier mot, contre 7 garçons sur 15. Par contre, lorsqu'il s'agit de comparer les résultats par rapport à la moyenne académique, les résultats ne montrent pas de changements significatifs.

L'intonation : la question 5 : *Faites-vous une distinction de prononciation entre : « a. C'est à lui. / C'est à lui ? »*

Pour cette question 5, les étudiants de première année obtiennent, une fois de plus, de meilleurs résultats pour l'ensemble de la question. En effet, ils n'hésitaient pas à faire remarquer la ponctuation de la première sous-question et ainsi élever la voix pour la question. Pour ce qui est du 2ème critère d'évaluation, les résultats sont assez bien répartis entre les filles et les garçons pour l'ensemble de la question. En ce qui concerne le 3ème critère d'évaluation, il est étonnant de voir ici que les étudiants avec une moyenne académique faible obtiennent les meilleurs résultats.

L'accentuation : la question 4 : *Comment prononceriez-vous le plus naturellement possible ? « a. Vous allez au cinéma, moi aussi ; b. Il pleut, je reste ; c. Ce soir, si vous êtes libre, je vous invite au cinéma. »*

Il ressort du premier tableau que les étudiants de 1ère année qui viennent de suivre le cours de phonétique donné au cours du premier semestre par le département ont obtenu de meilleurs résultats en matière d'accentuation. Les étudiants de 2ème et 3ème année ont eu des résultats assez faibles. Quant aux étudiants de 4ème année, ils ont obtenu les meilleurs résultats pour

l'ensemble de la question. En ce qui concerne le 2ème critère d'évaluation, il ressort ici que les filles obtiennent légèrement de meilleurs résultats pour l'ensemble de la question. En ce qui concerne le 3ème critère d'évaluation, il apparaît ici clairement que les étudiants avec une moyenne supérieure à 2 sur 4 obtiennent de meilleurs résultats non seulement pour les sous-questions mais également pour l'ensemble de la question.

La syllabation : la question 8 : *Combien de syllabes comptent les mots suivants ? Pouvez-vous les délimiter ? « a. Opéra ; b. Inespéré ; c. Patrie ; d. Partie ; e. Pays ; f. Paye »*

Les résultats obtenus pour cette question qui porte sur la syllabation sont assez bons en général. Toutefois, il est intéressant d'observer les résultats selon les sous-questions. Alors que les syllabes du mot opéra ne posent pratiquement pas de problème aux étudiants, celles du mot inespéré paraissent très difficiles à repérer. En effet, seuls 5 étudiants sur 60 semblent s'être rappelés de la tendance à la syllabation ouverte du français, c'est-à-dire qu'une consonne isolée entre deux voyelles appartient à la syllabe suivante : ici en l'occurrence « i-nes-pé-ré ». De plus, alors que la syllabation du mot partie n'a pratiquement pas posé de problèmes, celle du mot patrie a paru plus difficile. En effet, les étudiants ont semblé avoir oublié la règle concernant les consonnes R et L (liquides) selon laquelle ces consonnes ne se séparent pas de la consonne qui les précède. Autrement dit, on ne peut pas couper ce mot en *« pat-rie » mais en « pa-trie ». En dernier point, les résultats assez faibles aux questions portant sur la syllabation des mots « paye » et « pays » se justifient par le manque de connaissance de la contrainte syllabique qui s'explique par une joncture syllabique qui apparaît dans le cas des phonèmes /I/, /U/ et /Y/ dont les réalisations peuvent être vocaliques ([i], [u] et [y]) ou semi-vocaliques ([j], [w] et [ɥ]). Dans le premier cas, on obtient un mot dissyllabique comme pays et dans le second, un mot monosyllabique comme paye. Toutes les sous-questions de cette question obtiennent une meilleure performance de la part des filles. Cette performance des filles peut être qualifiée de légèrement meilleure, sauf pour les deux dernières sous-questions concernant la contrainte syllabique où elles obtiennent de nets meilleurs résultats par rapport aux garçons. Les résultats obtenus par les deux groupes d'étudiants sont assez bien répartis de sorte qu'il n'y a pas d'observations remarquables.

La liaison : la question 12 : *Faites-vous la liaison dans les syntagmes suivants : « a. les hommes ; b. de temps en temps ; c. j'ai trouvé ces enfants intelligents ; d. elles ont faim ; e. un bois immense ; f. dans un an »*

La question 12 a fait l'objet de très bons résultats dans l'ensemble. Cependant, alors que tous les étudiants reconnaissent la liaison obligatoire dans « les hommes », certains ne la reconnaissent pas dans la locution figée « de temps en temps ». La liaison qui semble avoir posé problème est la liaison interdite dans « enfants intelligents » car comme il est expliqué au chapitre précédent, la liaison est interdite entre deux syntagmes qui n'appartiennent pas au même constituant. Ici, en l'occurrence, intelligent est attribut du COD et non épithète. La plupart des étudiants reconnaissent également la liaison obligatoire entre le pronom personnel et le verbe, comme dans « elles ont faim » et entre la préposition et le syntagme nominal, comme dans « dans un an ». La liaison qui semble avoir posé le plus de problème est celle qui est interdite après un substantif singulier comme dans « un bois immense ». En effet, un grand nombre d'étudiants, mis à part les étudiants de 3ème année, ont fait la liaison dans ce syntagme sous l'influence du s final de bois. Les résultats de la comparaison filles/garçons ne sont pas significatifs comme nous pouvons le constater dans le 2ème tableau. Par contre, pour le 3ème tableau, on aperçoit une meilleure performance pour les étudiants avec une moyenne académique suffisante.

L'assimilation : la question 17 : *Avez-vous l'impression de prononcer : « a. le d de médecin comme un d ou comme un t ; b. le b de absent comme un b ou comme un p ; c. le c de anecdote comme ou k ou comme un g ; d. le t de vingt-deux comme un t ou comme un d, ou bien est-il muet ; e. le s de civisme comme un s ou comme un z »*

Les résultats sont assez constants pour l'ensemble des classes, sauf pour la 3ème année qui montre de meilleurs résultats. La sous-question qui paraît avoir posé le moins de problème est la prononciation du « s » de civisme comme un [z]. Celle qui, par contre, a posé le plus de problème, même si ce n'en est pas vraiment un, est la prononciation du « c » de anecdote en [g]. La plupart des étudiants ont eu tendance à le prononcer comme un [k], ce qui n'est pas faux en soi, mais qui relève plutôt de la transcription phonémique, c'est-à-dire relative aux phonèmes ou telle qu'on la retrouve dans le dictionnaire. Cette prononciation est peut-être également due au

fait que ce mot existe en turc et qu'il est prononcé avec un [k]. A l'oral, cette lettre « c » est plutôt prononcée comme un [g] conformément à sa transcription phonétique. En ce qui concerne le deuxième tableau, les résultats des filles sont nettement supérieurs à ceux des garçons. Par contre, on peut observer une constante dans les résultats du troisième tableau.

5. Conclusion

Il découle de notre questionnaire et des points relevés ci-dessus que les apprenants turcs de FLE rencontrent un certain nombre de problèmes en ce qui concerne la prononciation. Ces problèmes se situent pour la plupart au niveau suprasegmental de la prononciation, comme nous venons de le démontrer. Il est bien entendu que la prononciation relève d'un travail constant de la part des apprenants et que le rôle de l'enseignant est d'attirer constamment l'attention sur les différents points de prononciation à chaque fois que l'occasion se présente dans n'importe quel cours et tout au long de l'apprentissage de la langue étrangère.

Pour conclure, nous tenons à rappeler que la prononciation contribue fortement au sens du message transmis et une prononciation défailante serait alors susceptible d'entraver la communication et de causer des erreurs de compréhension plus ou moins graves. De plus, une bonne prononciation et une bonne compétence de l'oral, sont des vecteurs de motivation et d'intégration dans la société où l'on parle la langue étrangère. C'est pour cette raison qu'il importe d'aider les apprenants de langues étrangères à améliorer leur compétence de prononciation en y accordant du temps dans les cours et aussi, de les encourager à s'exercer hors de la classe, grâce aux diverses possibilités technologiques qui sont, de nos jours, à la disposition de tous ; ce qui assure une certaine démocratie dans l'apprentissage de toutes matières.

6. Bibliographie

- Callamand, M. (1981). *Méthodologie de l'enseignement de la prononciation: organisation de la matière phonique du français et correction phonétique*. Paris: CLE International.
- Conseil De l'Europe. (2000), *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner évaluer*. Strasbourg : Didier.
- Dufeu, B. (2011). L'importance de la prononciation dans l'apprentissage d'une langue

étrangère, article non paginé. Accessible en ligne : http://www.franccparler.org/dossiers/phonetique_dufeu3.htm (consulté le 18 Décembre 2011).

- Ergenç, İ. (2002). *Konuşma Dili Ve Türkçenin Söyleyiş Sözlüğü*. Ankara: Multilingual
- Guimbretière, E. (1994). *Phonétique et enseignement de l'oral*. Paris : Didier.
- Hacini, F. (2009). De l'Articulation entre phonétique et didactique de l'oral. *Synergies Algérie*. Vol. 5, pp. 101-108.
- Harmegnies B. et al. (2005). « Oralité et cognition. Pour une approche raisonnée de la pédagogie du traitement de la matière phonique ». *Revue Parole*, pp. 34-35-36, 265-336
- Lauret B. (2007). *Enseigner la prononciation du français : questions et outils*. Paris : Hachette.
- Léon, P. (1978). *Prononciation du français standard*. Paris : Didier.
- Léon M., Léon P., (2004). *La prononciation du français*. Paris : Armand Colin.
- Léon M. (2003). *Exercices systématiques de prononciation française*. Paris : Hachette.
- Martinet A. (1971). *La prononciation du français contemporain*. Genève : Librairie Droz.
- Moraz, M., Prikhodkine, A. (2011). « Phonétique et approche actionnelle : une mise en pratique. A contario ». *Revue interdisciplinaire des Sciences Sociales*. No 15, pp. 99-115.
- Munot P., Nève F.-X. (2002). *Une introduction à la phonétique: manuel à l'intention des linguistes, orthophonistes et logopèdes*. Liège : Editions du Céfal.
- Puren, C. (2006). « De l'approche communicative à la perspective actionnelle ». *Le Français dans le monde*, Vol 347, pp. 37-40.
- Riegel M., Pellat J.-C., Rioul R. (2011). *Grammaire méthodique du français*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Siouffi G., Raemdonck D.V. (2009). *100 fiches pour comprendre la linguistique*. Rosny : Bréal.
- Vaissière J. (2006). *La phonétique*. Paris : Presses Universitaires de France.