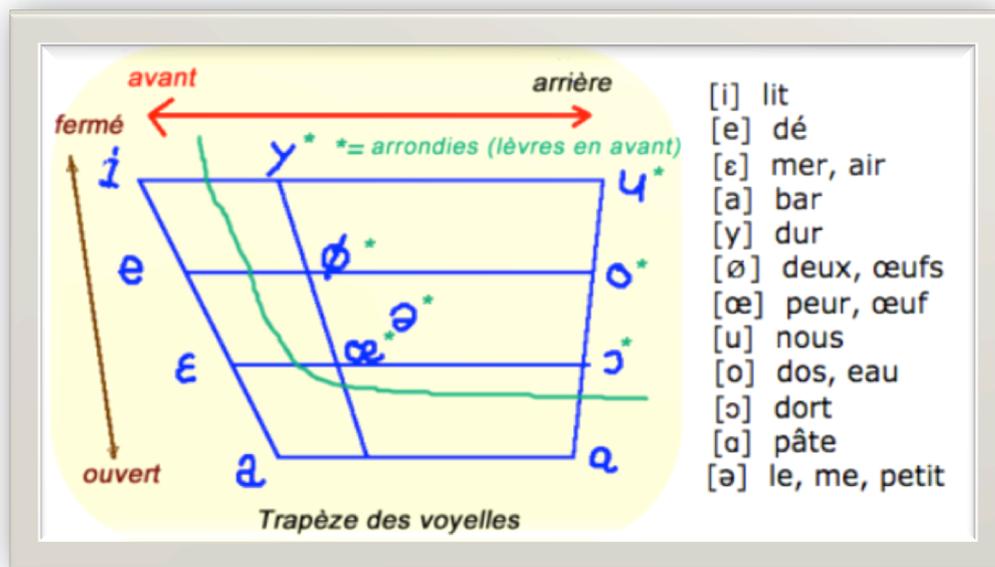


Christian Meunier

Petit Guide pratique de la Phonétique corrective du FLE



EDITIONS du FLE
Marseille

Du même auteur

Petit Guide de la traduction systématique CMV Berlin 1986 ISBN 3-89283-001-0
Grammaire raisonnée Le Verbe CMV Berlin 1987 ISBN-3-89283-003-7
Einführung in das Programmieren eines Personal Computers : eine Einführung für Sprachdozenten
und Sprachstudenten CMV Berlin 1987
La Cosaque Edilivre Paris 2008 ISBN 978-2-8121-0185-4
Français, bougez-vous le Q Edilivre Paris 2011 ISBN 978-2-332-46616-7
Marche de Rakoczy à Saint-Avoid Editions du Net Suresnes 2013 ISBN 978-2-312-01197-4
eGrammaire Editions du FLE Marseille 2014 ISBN 979-10-94113-00-4
La Grammaire participative Editions du FLE Marseille 2015 ISBN 979-10-94113-03-5

Vous trouverez sur le site www.egrammaire.com, à la rubrique « phonétique », le cahier de l'apprenant. Vous pourrez le télécharger, le photocopier et le distribuer à vos apprenants en cas de besoin.

Vous trouverez aussi la boîte à outils de phonétique au format A4 et en couleur.

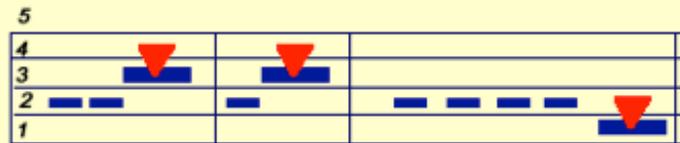
© Christian Meunier
EDITIONS du FLE Marseille

ISBN 979-10-94113-06-6
Dépôt légal avril 2015

Christian Meunier

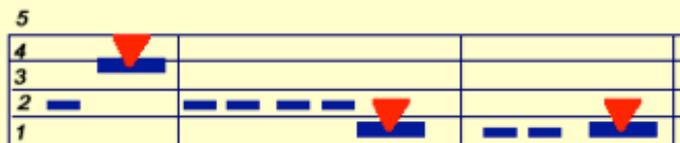
Petit Guide pratique de la Phonétique corrective du FLE

Affirmative



A huit heures, un train arrive de Strasbourg

Affirmative + parenthèse



Un train arrive de Strasbourg à huit heures.

EDITIONS du FLE
Marseille

Avant-propos

◆ La langue est essentiellement orale

Je ne vous apprendrai rien en vous disant que le français est une langue. L'important, c'est justement que le terme de **langue** fasse référence à la qualité orale du français.

Quand on enseigne une langue étrangère, que l'on utilise un manuel écrit, avec des cahiers d'exercices écrits, que de plus on enseigne la grammaire, on aurait plutôt tendance à privilégier l'écrit. Pourtant, **une langue passe avant tout par l'oral**. Faites une petite expérience. Dites-vous, dans votre tête, consciemment : « *Le français est une langue difficile.* »

Quel code utilisez-vous dans votre tête ? Votre cerveau mémorise le français dans sa forme orale. D'ailleurs, au moment où j'écris ces lignes sur mon ordinateur, je les formule dans ma tête sous une forme orale. Mon cerveau commande à mes doigts d'appuyer sur des touches qui portent bien une lettre écrite, mais il formule les idées par oral, et c'est une partie inconsciente qui code l'oral en écrit. De même, lorsque vous lirez ces lignes, votre cerveau décodera l'écrit pour le formuler en code oral, et lorsque vous raisonnerez sur le contenu, vous le ferez par oral, même si, je l'espère du moins, aucun son ne sort de votre cerveau.

Formulons cette première constatation :

Le français, comme toutes les autres langues, possède un **code oral**. C'est donc ce code qu'il s'agit d'apprendre.

Bien évidemment, le français possède aussi un **code écrit**, qui n'est qu'une méthode de codification de l'oral, et qu'il faut aussi apprendre. **Mais le code de référence, c'est l'oral.**

◆ Le public visé

Ce guide est destiné aux enseignantes et enseignants de FLE, aux étudiantes futures enseignantes de FLE et à leurs homologues masculins, ainsi qu'aux formatrices et formateurs de ces étudiantes.

Notez que la plupart des lecteurs seront des lectrices, il est normal que l'on s'adresse à des femmes. Les hommes rectifieront d'eux-mêmes.

◆ Les objectifs

L'ambition de ce petit guide est de fournir à l'enseignante les connaissances de base sur la phonétique, afin qu'elle appréhende bien le système phonique du FLE, phonèmes et intonation.

◆ Les méthodes employées

Une fois les bases assurées, l'enseignante sera initiée aux secrets de la phonétique corrective :

- **Quels sont les problèmes susceptibles d'apparaître ?**
- **Comment diagnostiquer les erreurs ?**
- **Une fois les erreurs reconnues, de quoi proviennent-elles ?**
- **Une fois le diagnostic posé et les raisons identifiées, établir une stratégie de correction.**
 - **Prévoir une prise de conscience du problème par l'apprenant**
 - **Prévoir des exercices de discrimination :**
 - **Le problème en comparaison (sourde/sonore, ouverte/fermée, Orale/nasale, etc.)**
 - **Le problème seul (le phonème est-il sourd ou sonore, etc.)**
 - **Prévoir des exercices de production**
 - **Dans un contexte favorable et une mélodie favorable.**
 - **Dans un contexte favorable et une mélodie défavorable.**
 - **Dans un contexte défavorable et une mélodie favorable.**
 - **Dans un contexte défavorable et une mélodie défavorable.**
 - **Prévoir des exercices de transfert.**

◆ **Remarque :**

Étant donné que nous travaillons tous azimuts, les apprenants pouvant être de niveaux et de langue maternelle différents, les enseignants s'adressant à des publics linguistiquement homogènes ou hétérogènes, avec des méthodes différentes, il n'est pas possible de faire un cours type. Nous devons nous limiter à mettre notre public enseignant à même de reconnaître et de corriger les fautes lui-même. Pour reprendre un proverbe chinois bien connu, nous ne lui offrirons pas le poisson, mais nous lui apprendrons à pêcher.

◆ **notre démarche :**

Nous allons procéder en plusieurs étapes :

1. Expliquer les bases de la phonétique du FLE 1.1. L'intonation du français 1.2. Les phonèmes du français
2. Expliquer les bases de la correction 2.1. Assurer les bases d'une bonne intonation. 2.2. Assurer les bases d'une bonne utilisation du système phonique français
3. La phonétique corrective dans la pratique. 3.1. Principes de base. 3.1.1. Corriger l'intonation. 3.1.2. Corriger les voyelles. 3.1.3. Corriger les semi-consonnes. 3.1.4. Corriger les consonnes. 3.2. Exercices d'entraînement. 3.2.1. Écrire en API. 3.2.2. Trouver l'intonation. 3.2.3. Les liaisons dans le groupe phonique. 3.3. Solutions.
4. Documents utiles 4.1. Boîte à outils 4.2. Tableau de l'API 4.3. Tableau sur les liaisons
5. Conclusion

1 Expliquer les bases de la phonétique du FLE

Avant de décrire le système phonique du français, il va falloir revoir quels sont les organes qui servent à former ces sons, et que l'on appelle **organes phonateurs**, ainsi que ceux qui participent à l'audition et à la compréhension.

Il est utile, lorsque l'on procède à la correction des fautes, de savoir quel organe participe à l'articulation pour poser le diagnostic et trouver une méthode pour la correction.

Ensuite, il nous faudra voir quelles méthodes on emploie pour produire l'intonation adéquate, et pour former les phonèmes (consonnes, voyelles et semi-consonnes). Nous donnerons ensuite une description de ces sons, et nous montrerons quelles difficultés ils posent à des élèves non francophones.

1.1 Les organes participant à la parole

Nous nous occuperons d'abord des organes articulatoires, responsables de la production de la parole, et puis, plus succinctement, des organes auditifs, responsables de la perception, la première partie de la compréhension.

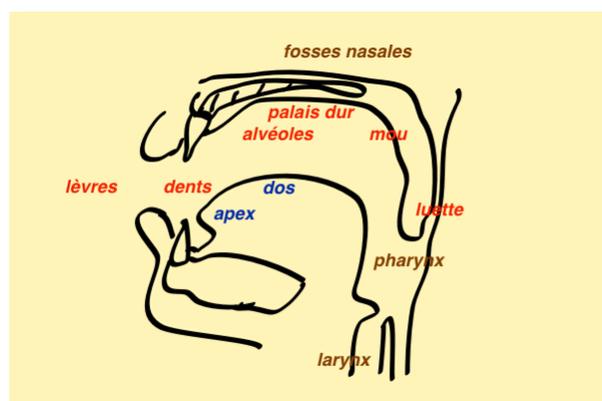
1.1.1 Les organes phonateurs

Les organes participant à la phonation, outre le cerveau et le système nerveux, sont:

- les poumons, fournisseurs d'air,
- les bronches et la trachée-artère,
- le larynx, qui contient les cordes vocales,
- le pharynx, carrefour de plusieurs voies,
- les fosses nasales et le nez,
- la langue, en particulier la pointe et le dos,
- les alvéoles, le palais dur, le palais mou (appelé aussi voile du palais), la luette,
- les dents,
- les lèvres.

Vous avez peut-être quelques petits problèmes avec l'anatomie en langue française. Nous allons représenter tout cela sur un schéma. Cependant, comme les poumons, les bronches et la trachée-artère sont de simples fournisseurs d'air, et qu'ils fonctionnent de la même façon pour chacun des sons, nous nous limiterons aux organes supra-glottaux, c'est-à-dire ceux qui sont situés au-dessus des cordes vocales.

Imaginez que, d'un coup d'épée, nous coupions une personne de haut en bas: nous obtiendrions ce que l'on appelle une coupe sagittale du genre de celle-ci:



Pour faire plus savants, nous aurons besoin d'employer les adjectifs correspondant à ces organes. Voici un tableau qui vous permettra de retrouver l'adjectif correspondant aux organes ou aux parties anatomiques cités:

Organes ou parties anatomiques	adjectif correspondant (au féminin)
cordes vocales	sonore (contraire: sourde)
fosses nasales et nez	nasale
langue pointe	apicale (apico-)
dos	dorsale (dorso-)
lèvres	labiale
dents	dentale
alvéoles	alvéolaire
palais dur	palatale
voile du palais	vélaire
luette	uvulaire
pharynx	pharyngale
larynx	laryngale

Les cordes vocales sont capables de vibrer. Elles vibrent environ à 100 Hz (100 Hertz = 100 vibrations par seconde) chez les hommes, 200 Hz pour les femmes et 300 Hz pour les enfants avant la mue. Le **voile du palais** est très important. Outre le fait qu'il vibre chez certains dormeurs, provoquant alors un ronflement intempestif, il est capable de se soulever, fermant alors le passage vers le nez, ou de s'abaisser, ce qui permet alors à une partie de l'air de passer par le nez. Dans ce dernier cas, et si les cordes vocales vibrent, les fosses nasales vont également entrer en vibration, et le son sera **nasal**. Nous reparlerons des organes ci-dessus lorsque nous décrirons les divers phonèmes.

1.1.2 Les organes responsables de l'audition

Outre le cerveau et le système nerveux (ici, nerf auditif), l'organe responsable de l'audition est bien évidemment l'**oreille** (au nombre de deux, comme vous vous en doutez).L'oreille se compose de:

l'oreille externe	Située à l'extérieur
l'oreille moyenne l'oreille interne	Contenues dans un os, le rocher.

❖ **L'oreille externe** se compose du pavillon, du conduit auditif externe, et du tympan.

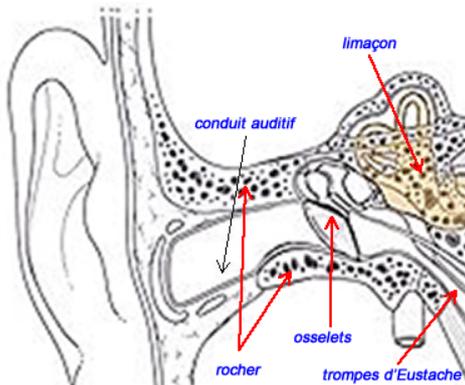
❖ **L'oreille moyenne** se compose de la caisse du tympan, dans laquelle se trouve la chaîne des osselets, la trompe d'Eustache, qui communique avec le rhinopharynx, et la paroi interne, qui communique avec l'oreille interne par la fenêtre ovale (où se rattache l'étrier) et la fenêtre ronde.

❖ **L'oreille interne**, qui se compose, entre autres, du labyrinthe membraneux (membrane basilaire, membrane de Reisner, canal cochléaire) et des canaux semi-circulaires, ces derniers étant responsables de l'équilibre.

Pour rester simple, disons que le son pénètre dans l'oreille par l'oreille externe. Il fait vibrer le tympan. Celui-ci ne peut vibrer que si la pression est la même à l'intérieur qu'à l'extérieur. L'équilibre est rétabli par l'ouverture de la trompe d'Eustache, qui a lieu lorsque l'individu déglutit (lorsqu'il avale sa salive).

La vibration du tympan est transmise par la chaîne des osselets à l'oreille interne, par l'intermédiaire de la fenêtre ovale.

Les osselets transmettent le mieux les fréquences autour de 2000 Hz. C'est ce qui explique pourquoi c'est de 1000 à 3000 Hz que l'oreille est le plus sensible, alors qu'elle est capable de percevoir les sons de 16 à 16000 Hz, cette limite supérieure s'abaissant avec l'âge.



Le phénomène de l'audition est très complexe, et encore incomplètement connu. Notons que le décodage des vibrations en influx nerveux a lieu dans l'oreille interne.

Celle-ci est sensible aux **variations d'intensité** (son plus ou moins fort), de **fréquence** (son plus ou moins aigu) et de **durée** (son plus ou moins long).

L'oreille ne perçoit pas de la même façon les sons venus de l'extérieur, qui lui parviennent par l'oreille externe, portés par l'air ambiant, et

ceux qui sont produits à l'intérieur, qui sont transmis par le rocher.

Ainsi, le locuteur entend sa voix **par l'intérieur**, alors qu'il entend celle des autres **par l'extérieur**.

C'est ce qui explique que l'on soit si étonné lorsqu'on entend pour la première fois sa propre voix, enregistrée, et qui parvient donc pour la première fois à l'oreille par la voie aérienne.



L'oreille ne sert pas qu'à écouter les autres. Lorsque le locuteur parle, ses oreilles contrôlent en permanence sa production, permettant d'ajuster la voix lorsque l'articulation sort des normes.

Cette correction a du mal à s'établir lorsque la personne chante, alors qu'elle écoute une chanson avec son baladeur. L'oreille entend à la fois la voix de son propriétaire par la voie interne, et celle de la vedette (plus la musique) par la voie externe, ce qui la désoriente et explique pourquoi son propriétaire chante particulièrement faux.

Maintenant que nous avons fait connaissance avec les organes, nous allons voir comment ils fonctionnent.

1.2 Le système phonique du français

On peut diviser le système phonique en deux domaines différents :

La mélodie, qui est créée par la variation de la vibration des cordes vocales en fréquence (aigu / grave), en intensité (accent tonique) et en vitesse (durée). Ainsi, on aura :



Dans le premier cas, la voix devient plus aiguë à la fin, ce qui fait de la phrase une interrogative.

Dans le deuxième, la voix devient plus grave à la fin, ce qui fait de la phrase une affirmative.

On oublie souvent de parler de l'intonation, alors qu'elle est très importante. Elle permet l'organisation de la phrase orale, de repérer les informations connues ou nouvelles, de reconnaître les éléments qui constituent la phrase, ce qui permet une bonne compréhension de l'information donnée, et une production orale plus ordonnée, donc, plus claire.



Comme elle explique plusieurs phénomènes oraux, c'est par elle que nous commencerons. Une fois les règles de l'intonation expliquées, nous passerons à la formation et la compréhension des phonèmes (voyelles, consonnes et semi-consonnes).

1.2.1 L'intonation du français

1.2.1.1 Définitions

L'intonation est la manifestation du **fondamental** F_0 , c'est-à-dire à la vibration des cordes vocales. Le fondamental subit des variations:

- en **intensité** (il est produit avec plus ou moins de force). L'intensité est responsable, du point de vue linguistique, de **l'accent tonique**.
- en **fréquence** (les cordes vocales vibrent plus ou moins vite). Ce phénomène détermine **la mélodie**.
- en **durée**. (Les syllabes sont plus ou moins longues.) Ce phénomène détermine **le rythme**.

Nous allons faire un tour d'horizon rapide de l'intonation, en distinguant:

1. **L'intonation non marquée**, dénuée de sentiments et d'intention, et qui se limite à l'affirmative et à l'interrogative.
2. **L'intonation marquée**, où le locuteur essaie, au-delà des mots, de faire passer une **intention**. Nous nous limiterons à la mise en doute, à l'évidence et à la surprise.

1.2.1.2 L'intonation non marquée

Nous allons tout d'abord fixer les grands principes de l'intonation non marquée.

Nous envisagerons ensuite trois aspects différents:

- quels sont les modèles de l'intonation non marquée (on dit aussi: quels sont les patrons intonatifs de l'intonation non marquée).
- quelles sont les différences entre information principale et information secondaire?
- que faire lorsque la phrase est trop longue pour mes capacités respiratoires?

Voyons d'abord les caractéristiques essentielles de l'intonation:

❖ La phrase se divise en **deux mots phoniques**, l'un contenant le **substantif sujet**, l'autre, le **verbe principal**.

❖ À l'intérieur d'un mot phonique:

→ toutes les syllabes non accentuées (atones) ont la même longueur, la même hauteur (niveau 2) et la même intensité. Comme toutes ces syllabes non accentuées sont identiques en hauteur, intensité et durée, on parle d'égalité syllabique.

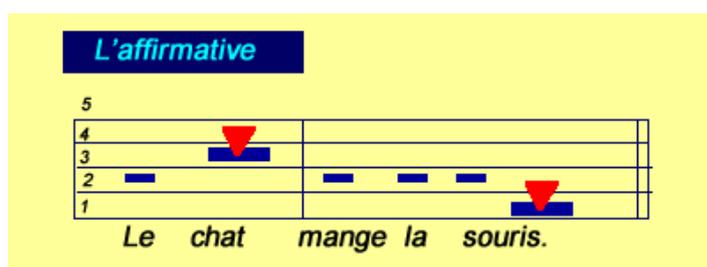
→ la dernière syllabe du mot phonique est tonique (accentuée).

Si le mot phonique n'est pas en fin de phrase, elle est au niveau 3. Elle est plus longue que les syllabes atones, et elle est prononcée avec plus d'énergie.

Si le mot phonique est en fin de phrase, la dernière syllabe sera aussi plus longue et, bien sûr, sera prononcée avec plus d'énergie que les syllabes atones, et sera prononcée: au niveau 4 (question avec mot interrogatif à la fin, ou sans mot interrogatif), au niveau 1 dans les autres cas.

1.2.1.2.1 Les patrons intonatifs de base:

❖ L' affirmative.



La phrase se divise en deux mots phoniques, l'un contenant le sujet, et l'autre, le verbe.

Le mot phonique sujet se termine au niveau 3 (fin de mot, mais la phrase continue), alors que le mot phonique du verbe se termine au niveau 1 (fin de phrase).

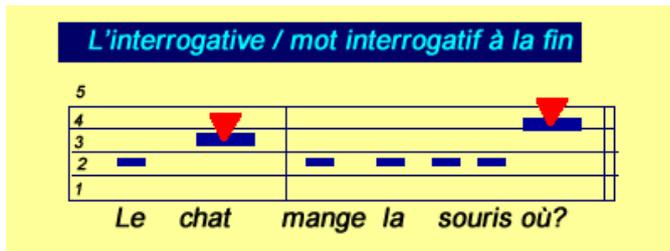
❖ **L'interrogative:**

→ L'interrogative sans mot interrogatif se compose aussi de deux mots phoniques, l'un contenant le sujet, et l'autre, le verbe.

Celui qui contient le sujet atteint le niveau 3, alors que celui qui contient le verbe atteint le niveau 4.
Le niveau 4 est le niveau propre à l'interrogative.

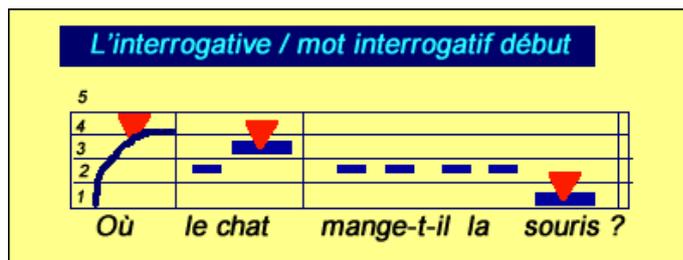
→ **Interrogative avec mot interrogatif à la fin.**

Lorsqu'il y a un mot interrogatif, on le place très souvent, à l'oral, **à la fin de la phrase.**



Ainsi, il profite de la montée au niveau 4. Cette montée a lieu sur la dernière syllabe du dernier mot phonique, et donc, sur la dernière syllabe du mot interrogatif.

→ **Mot interrogatif au début de la phrase.**



Lorsque le mot interrogatif est placé **au début de la phrase**, il forme lui-même un mot phonique, dans lequel la mélodie, partant de la première syllabe au niveau 2, atteint la dernière au niveau 4. La phrase elle-même se termine au niveau 1, comme l'affirmative.

Nous venons de voir les cas de base, c'est-à-dire les cas où toutes les informations données sont **de même importance**. Il y a pourtant des cas où l'on est amené à reprendre des informations déjà connues, pour mieux en fournir de nouvelles.

□ **Informations principales / informations secondaires.**

Admettons que nous soyons allés à la gare pour accueillir votre grand-mère, qui vient de Strasbourg. Comme nous ne savons pas l'heure exacte de l'arrivée du train, nous allons aux renseignements et demandons à la dame du guichet:

« **A quelle heure est-ce que le train de Strasbourg arrive?** »

Nous avons donné à la dame certaines informations, et nous lui avons fait comprendre qu'il nous en manquait une : celle de l'arrivée du train. Elle va donc nous répondre:

« **Il arrive à 8 h 47.** »

Il y a dans sa réponse deux sortes d'informations:

1. **une information principale: à 8 h 47.** Nous l'appelons **principale** parce qu'elle est nouvelle pour nous, et qu'elle justifie la question et la réponse.

2. **des informations secondaires: le train (pas l'avion) arrive** (il ne part pas). Ces informations sont déjà connues: elles sont donc **secondaires** pour nous.

Peu d'étrangers le savent, mais **l'information principale se place en français à la fin**. Notre réponse est donc correcte, puisque l'information principale **à 8 h 47**, réponse à la question « **à quelle heure?** » est bien placée à la fin.

Admettons qu'un vieux monsieur, un peu dur d'oreille, ait entendu notre dialogue. Malheureusement, il n'a pas bien compris ce que nous avons dit. Il demande donc à la dame:

« **A 8 h 47, qu'est-ce qui se passe?** »

Nous allons lui répondre nous-mêmes:

« **Il arrive un train de Strasbourg.** »

Là encore, notre réponse est correcte, puisque l'information principale est placée à la fin. Nous aurions pu répondre en reprenant l'information secondaire 8 h 47:

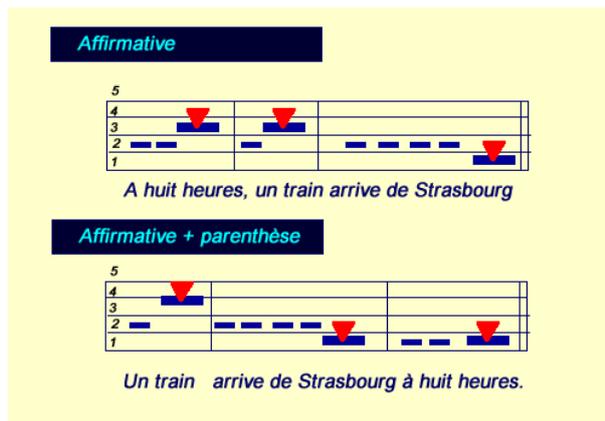
« **A 8 h 47, il arrive un train de Strasbourg.** »

Là aussi, notre réponse est correcte, puisque nous terminons notre phrase par l'information principale. Mais si nous savons manier l'intonation du français, nous pourrions aussi répondre:

« **Il arrive un train de Strasbourg, à 8 H 47.** »

Mais non, ne vous évanouissez pas! C'est possible... À condition d'employer une intonation telle que la phrase soit terminée par l'information principale. Comment cela est-il possible?

Eh bien regardez un peu à quoi ressemble l'intonation de cette phrase:



Si vous n'avez pas besoin de lunettes, vous avez sûrement déjà vu que dans la phrase:

« **à huit heures, un train arrive de Strasbourg.** »

l'information secondaire est traitée comme un **mot phonique ordinaire**, alors que dans la phrase:

Un train arrive de Strasbourg, à huit heures.

la mélodie atteint le niveau 1 à la **dernière syllabe de Strasbourg**.

La phrase se termine donc là, et l'information secondaire forme un mot phonique, avec le

rythme propre à un mot phonique ordinaire, mais dont **la mélodie reste au dernier niveau atteint dans la phrase**, ici, donc, au niveau 1. Grâce à l'intonation, on ne peut donc pas confondre information principale et information secondaire. On appellera cette information secondaire placée à la fin, et prononcée avec cette intonation plate, une **parenthèse**.

Vous vous demandez pourquoi j'écris **dernier niveau atteint dans la phrase**, au lieu d'écrire: **au niveau 1**. Eh bien, c'est tout simplement parce qu'il existe aussi une **parenthèse haute**, qui soutient une information secondaire dite à la fin d'une question.

N'oublions pas que **la question porte sur la dernière information de la phrase, et que la parenthèse ne fait pas partie de cette phrase**. Cette parenthèse haute est donc placée au niveau 4, qui est le dernier niveau atteint au cours de la phrase interrogative sans mot interrogatif:

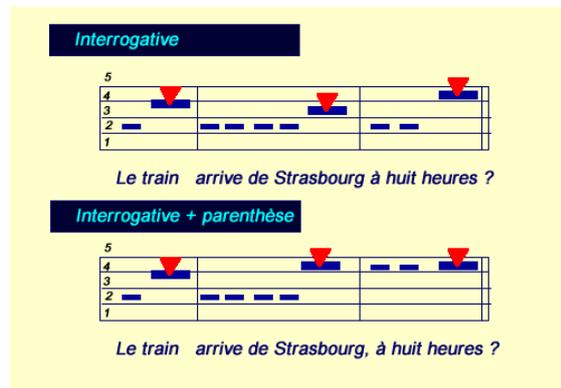
Le train arrive de Strasbourg, à huit heures?

On sait déjà que le train arrive à huit heures, mais on demande s'il vient de Strasbourg. Et si l'on demande:

Le train de Strasbourg arrive à huit heures?

Cela voudra dire qu'on sait que le train arrive de Strasbourg, mais que l'on se demande s'il arrive à huit heures.

Et voilà l'intonation de ces deux phrases:



Vous voyez que la phrase, qui se termine par le niveau 4, se termine dans le premier cas par le mot **heures**, et dans le second, qui contient la parenthèse haute, par le nom de ville **Strasbourg**.

La **parenthèse haute** se trouve placée **au niveau 4**, dernier niveau atteint dans la partie utile de la phrase.

→ et si la phrase est trop longue pour mes capacités respiratoires?

Les Français, à moins d'être asthmatiques, arrivent à prononcer de très longues phrases sans reprendre leur respiration parce qu'ils savent gérer leur air de façon économique.

Lorsque l'air manque, il faut, bien sûr, respirer. Si donc c'est votre cas avant la fin de la phrase. **Il est évident qu'il n'y a qu'un seul endroit possible pour respirer: la fin du premier mot phonique.**

Voici quelques exemples:

- | |
|--|
| 1. Le chat mange la souris. |
| 2. Le chat de la concierge mange la souris |
| 3. Le chat de la concierge de la grande maison près de la station-service mange la souris. |
| 4. Le chat de la concierge de la grande maison près de la station-service qui appartient à la mère de Patrick Bruel mange la souris. |

Les phrases n° 1 et 2 ne devraient pas poser de problèmes. Mais la phrase n°3 devrait gêner les étrangers les moins habitués à lire le français. Quant à la phrase 4, elle devrait faire beaucoup de victimes.

Partons de ce dernier exemple. Si vous avez des problèmes, vous pouvez respirer rapidement à la fin du premier mot phonique. Nous représenterons la coupure par le signe |. Si votre capacité pulmonaire ne suffit pas, il faudra trouver une coupure au début d'une subordonnée. Ici, nous avons beaucoup de chance: il y a une **relative**. Nous pouvons donc respirer juste avant **qui**, **mais seulement si on termine un mot phonique**. Il faudra donc **faire un mot phonique supplémentaire**.

4. *Le chat de la concierge de la grande maison près de la station-service || qui appartient à la mère de Patrick Bruel | mange la souris.*

Si vous avez encore des difficultés, il faudra chercher s'il n'y a pas de **complément circonstanciel**. Quel bonheur: ici, il y en a un! **près de la station-service**. Nous allons donc pouvoir faire une coupure supplémentaire:

4. *le chat de la concierge de la grande maison ||| près de la station-service || qui appartient à la mère de Patrick Bruel | mange la souris.*

Et si vous voulez faire une coupure supplémentaire, il faudra dire la phrase en allemand! En français, cela n'ira pas, car **on ne peut pas séparer le substantif** (ici, **chat**) **de son complément de nom** (ici, **concierge**), pas plus que **concierge** de son complément de nom **maison**, ou **mère** de son complément de nom **Patrick Bruel**.

Bien sûr, vous vous demandez pourquoi? Eh bien, si vous faites une coupure avant la préposition **de**, qui introduit un **complément de nom**, vous en faites une **préposition introduisant un complément**

circonstanciel de lieu. Ce complément se trouve mis en apposition, et donc, doit faire partie d'un mot phonique qui lui soit propre.

La concierge, de la maison, voit la tour Eiffel.

Cela veut dire que, *de sa maison*, elle voit la tour Eiffel. Donc, quand elle est chez elle, elle peut voir la tour Eiffel.

Mais dans la phrase:

La concierge de la maison voit la tour Eiffel.

C'est **la concierge de la maison** qui voit la tour Eiffel. Cela ne veut pas dire qu'elle voit la tour de sa maison. Sa maison peut très bien se trouver à Perpignan, mais comme la concierge est en vacances à Paris, et qu'elle se trouve sur le Champ-de-Mars, elle voit la tour Eiffel.

Attention donc à ne pas dire que le chat se trouve placé sur la concierge, ou que la concierge est placée dans la grande maison, ou encore que la mère est montée sur Patrick Bruel!



Notez qu'il y a une **hiérarchie**. Nous avons pris la peine de noter les coupures par un nombre différent de **I**. Cela a une raison:

Règle de coupure en mots phoniques:

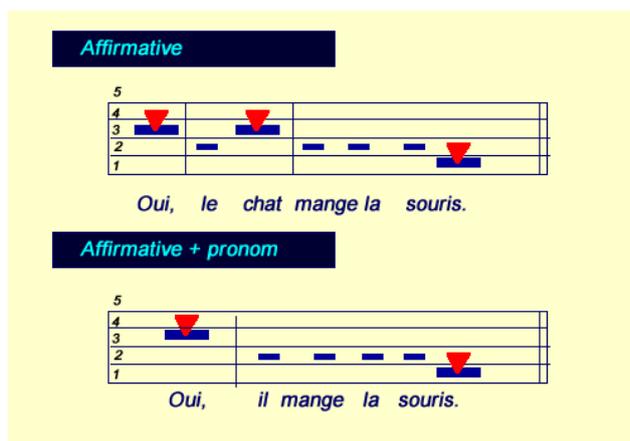
On ne peut faire une coupure **II** que lorsque toutes les coupures possibles **I** dans le même mot phonique ont déjà été faites.

De même, on ne pourra effectuer une coupure **III** que lorsque les coupures d'ordre **II** possibles auront déjà toutes été faites.

Rappelons les principes du découpage en mots phoniques:

Les mots phoniques obligatoires:

→ Il faut faire une coupure entre le mot phonique sujet et le mot phonique du verbe, sauf lorsque le sujet est un pronom personnel, car, dans ce cas, le sujet est intégré au groupe du verbe.



■ *Oui, le chat mange la souris.*

(2 mots phoniques)

■ *Oui, il mange la souris.*

(1 mot phonique)

→ On fait un mot phonique de tout ce qui se trouve avant le mot phonique du sujet, lorsque la phrase ne commence pas par lui.

- *Ce matin, le chat a mangé la souris.*
- *Pour moi, le chat a mangé la souris.*
- *Oui, le chat a mangé la souris.*

Mots phoniques avant la phrase:

Affirmative

Oui, le chat a mangé la souris.

Affirmative + pronom

Pour moi, le chat a mangé la souris.

→ On fait un mot phonique de la parenthèse haute ou basse. Dans ce cas, la phrase se termine avant la parenthèse, et celle-ci est prononcée entièrement au dernier niveau atteint dans la phrase.

- *Le chat a mangé la souris, ce matin. (niveau 1)*
- *Le chat a mangé la souris, ce matin? (niveau 4)*

→ On fait un mot phonique de chaque apposition.

- *Le chat, cet animal cruel, mange les souris.*
- *Le chat, qui est un animal cruel, mange les souris.*

→ On fait un mot phonique du mot interrogatif.

- *À quelle heure le train arrive-t-il? (à quelle heure)*
- *Le train arrive à quelle heure? (à quelle heure)*

Interrogative + mot interrogatif au début

A quelle heure le train arrive-t-il ?

Interrogative + mot interrogatif à la fin

Le train arrive à quelle heure ?

En résumé,

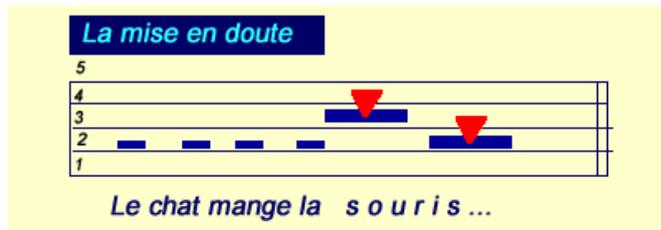
il faut respecter le découpage en mots phoniques tel qu'il a été décrit ci-dessus, et profiter, pour reprendre son souffle, d'une coupure officielle. Il faut absolument éviter de couper ailleurs, sous peine d'être mal comprise ou de passer pour une asthmatique.

1.2.1.3 L'intonation marquée

Utiliser une intonation marquée, cela veut dire que l'on veut faire passer une intention, en plus de l'information apportée par les mots eux-mêmes. Il existe, bien sûr, plusieurs intentions possibles. Nous nous limiterons ici à trois intentions bien utiles.

1.2.1.3.1 La mise en doute s'exprime en un seul mot phonique.

Les deux dernières syllabes sont accentuées, et beaucoup plus longues (2 à 3 fois) que les atones. À part l'avant-dernière, qui est réalisée au niveau 3, toutes les autres se trouvent au niveau 2.



Enfin, il faut prononcer les deux dernières syllabes **les lèvres en avant**, ce qui a pour effet de **rendre le tout plus grave à l'oreille**.

Vous emploieriez la mise en doute pour montrer à quelqu'un que vous ne le croyez pas. Il suffit alors de répéter ce qu'il vous a dit avec l'intonation décrite.

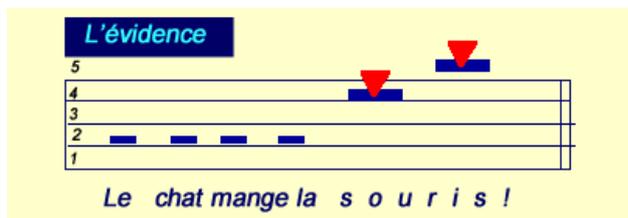
Vous serez encore plus convaincante si vous mettez, au moins sur les deux dernières syllabes, **les lèvres en avant, en prenant un air de dégoût**. Les lèvres en avant abaissent les formants des voyelles (nous en parlerons plus loin), et rendent donc la voix plus grave.

1.2.1.3.2 L'évidence s'exprime également en un seul mot phonique.

Là encore, les deux dernières syllabes sont accentuées. Mais cette fois-ci, l'avant-dernière est au niveau 4, et sert de tremplin pour atteindre, à la dernière syllabe, le niveau 5.

Si l'on veut réussir l'évidence, il faut aborder les deux dernières syllabes avec calme, et les accentuer le moins possible. **Vous pouvez vous aider en haussant les épaules sur les deux dernières syllabes.**

On emploiera l'intonation de l'évidence pour montrer que l'on trouve que quelque chose va de soi.



Par exemple, si un ami vous demande de l'aider, et que vous trouviez cela normal, vous lui direz:

Mais bien sûr! C'est évident!

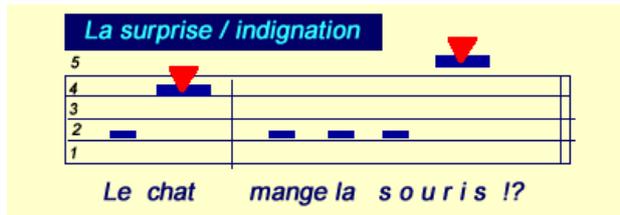
À quelqu'un qui vous demande la date de la fête de Noël, vous répondrez:

Le vingt-cinq décembre!

1.2.1.3.3 La surprise, elle, se marque en plusieurs mots phoniques.

Elle peut servir aussi à marquer l'indignation, lorsque la surprise est déclenchée par une situation révoltante (***Quoi, tu es encore saoul comme un cochon !***). Elle peut être contrôlée, mais il arrive que la surprise soit tellement forte que l'on s'évanouit, voire même que l'on meure d'un infarctus. Dans ce dernier cas, il n'y a bien sûr plus besoin de corriger sa prononciation...

Lorsque la surprise est contrôlée, il y a plusieurs façons de l'exprimer. Nous avons choisi la façon la plus facile à réaliser.



Il suffit de prendre l'intonation de l'interrogative sans mot interrogatif, et de **faire passer les syllabes accentuées à un niveau plus haut, à savoir 4 au lieu de 3, et 5 au lieu de 4.**

Il vaut mieux aussi **mettre plus d'énergie que d'habitude dans l'accentuation des syllabes toniques.**

1.2.1.4 Problèmes d'intonation

Si l'enseignement de l'intonation a pris tellement de retard, c'est parce que **les linguistes**, ne sachant trop qu'en faire, et n'en ayant pas trouvé les règles, **ont décidé une fois pour toutes de la mettre dans la catégorie des phénomènes extralinguistiques, comme les gestes que l'on fait en parlant.**

Or, nous venons de le voir, il existe des règles, que nous avons dégagées au cours d'une étude menée au Laboratoire de langues de l'Université Libre de Berlin. **Ces règles de l'intonation non marquée sont indispensables à tout enseignant français digne de ce nom.** Vous en disposez, maintenant. Il ne vous reste plus qu'à les utiliser à bon escient, et vous en aurez souvent l'occasion.

Rendons hommage, au passage, à l'équipe de la méthode **C'est le Printemps**, mise au point à Besançon, et publiée par CLE International, méthode qui a été la première, à utiliser l'intonation marquée de manière systématique, sans toutefois s'attaquer à l'intonation non marquée.

Il faut dire que l'intonation d'une langue étrangère est un phénomène difficile à maîtriser, car elle transporte un nombre important de données. En effet, F_0 nous renseigne, entre autres choses, sur :

- le sexe et l'âge approximatif du locuteur,
- son origine géographique (pays, région),
- son origine sociale,
- son état de santé,
- son caractère,
- ses intentions (intonation marquée),
- le découpage de la phrase (intonation non marquée) qui va nous permettre le décodage des informations.



L'apprenant étranger est donc rapidement dépassé par les difficultés, et reste sourd aux éléments strictement linguistiques de l'intonation de la langue étrangère, ne sachant ce qui est pertinent pour la compréhension, et ce qui ne l'est pas.

Quant à la production, elle s'effectue selon les critères propres à la langue maternelle, qui sont inopérants dans la langue étrangère.

Ainsi, pour des oreilles françaises, l'Anglais chante, l'Allemand est agressif, le Russe roucoule, etc., tout simplement parce que l'intonation normale correspond, dans la langue étrangère, à un autre décodage.

En règle générale, on peut dire que :

- beaucoup de langues ont un **accent tonique** qui marque les mots les plus importants. Cela donne au locuteur, en français, un rythme haché, qui ne correspond pas aux **longs mots phoniques du français, tels que nous les avons décrits, dont l'accent tonique est fixe, toujours sur la dernière syllabe du mot phonique.**

- certaines langues accentuent l'avant-dernière syllabe des mots importants, contrairement au français, qui souligne **la dernière syllabe** des mots phoniques.

- beaucoup de langues connaissent des maxima et des minima d'énergie, allongent certaines syllabes et en raccourcissent d'autres. **Le français, en revanche, contrôle l'énergie, ne la libérant que sur la dernière syllabe du mot phonique, c'est-à-dire juste avant la possibilité de respirer.**

Beaucoup d'étrangers, qui ne savent pas gérer l'air en en gardant toujours assez pour la dernière syllabe, restent souvent sans air en plein milieu d'une phrase, surtout à la lecture, les phrases étant généralement plus longues qu'à l'oral.

En fait, on peut dire que **tout est à faire dans l'enseignement de l'intonation**, et qu'il est indispensable de sensibiliser les apprenants et les enseignants étrangers. Chose curieuse, il ne faut pas grand-chose pour que des étudiants n'ayant aucune notion d'intonation française soient capables de reconnaître les patrons intonatifs, et essaient de les respecter, surtout dans la lecture à haute voix. Et, en général, il faut dire que la pratique de l'intonation intéresse beaucoup les apprenants qui sont heureux d'imiter l'intonation du français.



Il est aussi indispensable de pratiquer l'intonation parce que de nombreux problèmes de sons (manque de liaisons, liaisons obligatoires ou interdites, diphtongaisons, manque de labialisation, articulation relâchée) se résoudront d'eux-mêmes dès lors que l'intonation, avec sa régularité syllabique, sa tension musculaire, sa discipline permettant de garder de l'énergie et de l'air pour la dernière syllabe du mot phonique sera respectée.

1.2.2 Les phonèmes du français

Définitions:

Par **phonème**, nous entendons un son de la parole, c'est-à-dire une unité linguistique de deuxième articulation. Un phonème représente **la plus petite unité orale du langage, dénuée de sens**. Les phonèmes servent à construire des unités de première articulation, qui sont les plus petites unités porteuses de sens (lexèmes, morphèmes, etc.).

Les phonèmes se divisent en deux grandes catégories: les **consonnes** et les **voyelles**, auxquelles nous ajouterons les **semi-consonnes**, qui sont des voyelles réalisées comme des consonnes.

Tout le monde croit savoir ce qu'est une consonne. Pourtant, rares sont ceux qui peuvent en donner une définition.

Notre définition des consonnes et des voyelles

Nous appellerons **consonne** un phonème qui est prononcé avec un obstacle. Une **voyelle** sera alors un phonème prononcé sans obstacle.

Voyons ce que l'on entend par **obstacle**.

1.2.2.1 Les consonnes

Voyelles et consonnes

Lorsque l'on veut produire des sons, on a le choix entre deux méthodes de base :

- on peut **faire vibrer les cordes vocales** tandis que la bouche reste assez ouverte pour que **l'air puisse sortir sans être gêné**. C'est le cas lorsque l'on prononce [a] ou [i]. **L'air sort sans obstacle**, et l'on produit donc **une voyelle**.

- on peut aussi **mettre un obstacle sur le chemin de l'air**. L'obstacle gêne alors l'air en ralentissant son passage ou en l'empêchant totalement. Cet air produit un bruit de frottement, par exemple pour [s] (obstacle partiel), ou une explosion [p] (obstacle total). Comme il y a création d'obstacle, nous avons affaire à **une consonne**.

- on peut bien sûr également combiner les deux méthodes en ayant un obstacle, accompagné de la vibration des cordes vocales. C'est le cas lorsque l'on prononce [b] ou [z].

La solution **voyelle** est celle qui produit la plus forte intensité. Si vous voulez, dans la rue, attirer l'attention de quelqu'un, il vaudra mieux produire une voyelle qu'une consonne :

Eh! Houhou! et au téléphone **Allo!**

En revanche, si nous allons ensemble au cinéma, et que je discute un peu trop pendant le film, vous me ferez taire discrètement en faisant:

chut [ʃt] où le [y] n'est pas prononcé.

Il y a plusieurs façons de réaliser un obstacle: la méthode utilisée s'appellera **mode d'articulation**.

Le **lieu d'articulation**, lui, décrit l'endroit où l'obstacle est réalisé. Cet endroit dépend de l'organe utilisé.

Pour décrire une consonne, on précisera:

- son mode d'articulation
- son lieu d'articulation
- si les cordes vocales vibrent (sonore) ou non (sourde)
- si l'air passe par le nez et fait vibrer les fosses nasales (nasale) ou non (orale).

Le mode d'articulation

❖ La première façon de réaliser un obstacle, c'est **d'empêcher l'air de passer complètement**. L'air s'accumule alors derrière l'obstacle, la pression augmente, et lorsqu'elle atteint une valeur suffisante, **l'obstacle cède, et l'air sort brusquement en produisant une explosion**.

On appellera une consonne produite de cette façon une **occlusive**

obstacle total → occlusive

Il y a, en français, plusieurs occlusives:

Les occlusives du français			
sourdes:	[p],	[t],	[k]
	pou	toi	cou
sonores:	[b],	[d],	[g]
	bon	des	gars
nasales:	[m],	[n],	[ŋ]
	moi	nos	champignon

La seconde façon est de réaliser un passage étroit, si étroit que l'air ne peut passer qu'en frottant fortement sur les parois. L'air produit des tourbillons, et le tout produit un bruit.

On appellera une consonne produite ainsi une **constrictive**.

obstacle partiel → constrictive

Il y a plusieurs **constrictives** en français:

Les constrictives du français				
sourdes:	[f],	[s],	[ʃ]	
	fou	soi	chou	
sonores:	[v],	[z],	[ʒ],	[ʁ]
	vol	zoo	joue	roue

Pour certaines autres consonnes, un organe capable de vibrer (la pointe de la langue, ou la luvette) s'oppose au passage de l'air. Le courant d'air repousse l'obstacle, mais celui-ci, tendu, se met à vibrer. On appelle ces consonnes des **vibrantes**. Le français en connaît deux:

Les vibrantes du français	
Sonores :	[r], [R] roue

La première, qui fait vibrer la pointe de la langue, correspond au /r/ des paysans ou gendarmes de comédie, la seconde au /r/ qui vibre lorsque l'on est énervé, et que l'on dit « **J'en ai marre!** », beaucoup d'air sortant de la bouche et faisant vibrer la luvette.

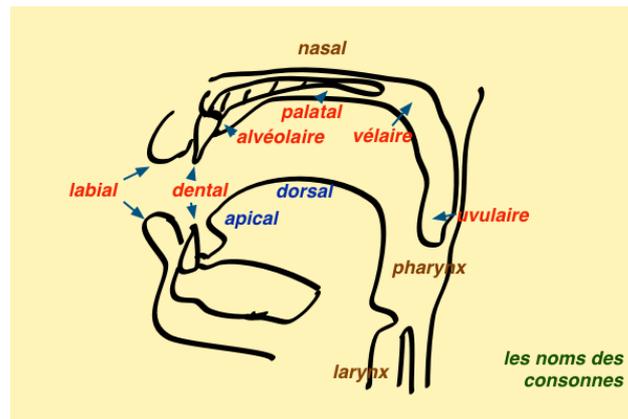
Enfin, une consonne est réalisée au moyen d'un **obstacle partiel**, placé de telle façon que l'air sort **par les côtés** de cet obstacle. Avant la fin de la réalisation, l'obstacle cède, produisant un léger bruit. Cette consonne se nomme **latérale**. Il s'agit de la consonne:

La latérale du français	
sonore	[l] libellule

Le lieu d'articulation

Les consonnes sont classées également selon l'endroit où se réalise l'obstacle. Voici un schéma de la cavité buccale, comportant l'adjectif correspondant à l'endroit où l'obstacle est formé:

Labiale, dentale, labiodentale, alvéolaire, palatale, vélaire, uvulaire, pharyngale, laryngale



En combinant la langue et le lieu :
Apico-alvéolaire, dorso-palatale,

Et avec la participation des fosses nasales :
Nasale (contraire : **orale**)

Parmi les consonnes, nous aurons:

1. des **bilabiales**: l'obstacle est formé par les deux lèvres:

bilabiales	sourde	sonore	nasale
	[p] pou	[b] bout	[m] mou

2. des **labiodentales**: la lèvre inférieure vient toucher les dents supérieures

labiodentales	sourde	sonore	nasale
	[f] fou	[v] vous	

3. des **apico-alvéolaires**: la pointe de la langue entre en contact (occlusives, vibrante, latérale) avec les alvéoles, ou s'en approche (constrictives)

apico-alvéolaires	sourdes	sonores	nasale
occlusives	[t] tout	[d] doux	[n] nous
constrictives	[s] sou	[z] zoo	
vibrante		[r] roue	
latérale		[l] loue	

4. des **palatales**: la langue vient toucher le palais, ou s'en rapproche.

pré-palatale : la langue se rapproche de la partie avant du palais

médio-palatale: la langue se rapproche de la partie médiane du palais
post-palatale : la langue se rapproche de la partie postérieure du palais

palatales		sourdes	sonores	nasale
occlusives	Post-palatales	[k] coup	[g] goût	
	Médio-palatale			[ɲ] vigne
constrictives	Pré-palatales	[ʃ] chou	[ʒ] joue	

5. des **vélaires**: le dos de la langue vient toucher le **voile du palais**

vélaires	sourde	sonore	nasale
	[k] coup	[g] goût	

Les phonèmes [k] et [g] sont des **palatales** devant des voyelles articulées à l'avant de la bouche, comme [i], et des **vélaires** devant des voyelles articulées à l'arrière, comme [u].

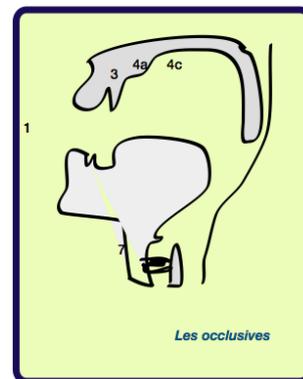
6. des **uvulaires**: le dos de la langue se rapproche de la **luette**:

uvulaires	sourdes	sonores	nasales
constrictive		[ʁ] roue	
vibrante		[R] roue	

Voici les consonnes replacées sur leur point d'articulation:

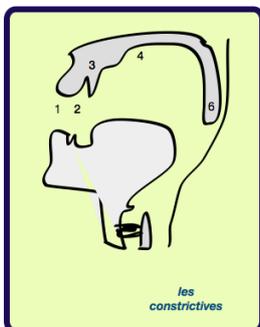
Les occlusives

	sourde	sonore	
		Orale	nasale
1	p	b	m
3	t	d	n
4 a			ɲ
4 c	k	g	
7	?		



Le [ʔ] s'appelle aussi « coup de glotte ».

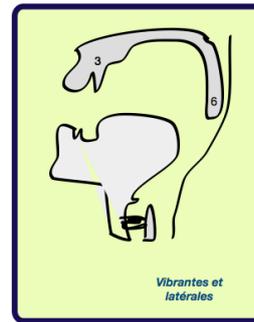
Les constrictives



	sourde	sonore
2	f	v
3	s	z
4	ʃ	ʒ
6		ʁ

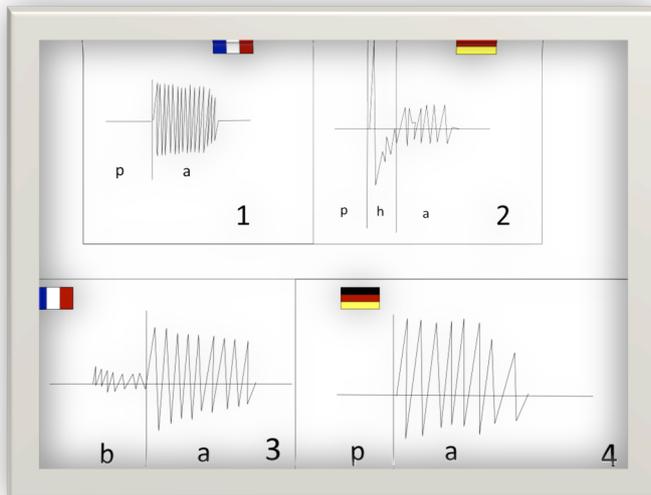
Les vibrantes et la latérale

	vibrantes	latérale
3	r	l
6	R	



1.2.2.2 Quels sont les problèmes posés par les consonnes ?

1.1.2.1.1 Problèmes des occlusives



❖ Sourdes /sonores

Le premier problème vient du fait que les différentes langues n'ont pas la même façon d'articuler les occlusives sourdes :

Document 1 : Sur ce schéma, vous voyez /pa/ observé sur un oscilloscope. Ce document se lit de gauche à droite.

Au début, la courbe est plate. C'est le moment où, la bouche étant fermée, l'air s'accumule derrière les lèvres. La courbe quitte tout à coup la ligne zéro, et une vibration a lieu: elle représente la voyelle [a].

Le premier battement de cette vibration est l'explosion du [p]. Rien de bien enthousiasmant pour l'instant.

Regardez à présent le document n° 2. Il représente aussi /pa/, mais prononcé par

un Allemand. Vous reconnaissez le début plat, la vibration du [a], mais l'**explosion** du [p] est beaucoup **plus forte** que pour le français, et entre l'explosion et la voyelle, on dénote une dépression, un trou assez important.

À quoi est due cette différence ?

→ Le Français :

1. ferme les lèvres et les cordes vocales
2. presse l'air contenu dans les poumons. Cet air presse contre les cordes vocales. Sous la pression, le larynx remonte légèrement. La pression de l'air placé entre les cordes vocales et les lèvres augmente légèrement.
3. ouvre les lèvres. L'air enfermé entre les cordes vocales et les lèvres sort en explosant. Comme la pression est faible, l'explosion l'est aussi. Comme les cordes vocales sont fermées, elles sont tendues, et peuvent se mettre à vibrer instantanément.

→ L'Allemand :

1. ferme les lèvres, mais laisse les cordes vocales ouvertes.
2. presse l'air contenu dans les poumons. Cet air passe entre les cordes vocales et vient presser contre les lèvres. La pression de l'air est forte, car les poumons ont de la force.

3. ouvre les lèvres. L'air sort en explosant. Comme la pression est forte, l'explosion l'est aussi. Comme les cordes vocales sont ouvertes, elles ne sont pas encore tendues. Elles se tendent donc pour vibrer. Pendant le temps qu'elles mettent à se tendre, de l'air continue à sortir. Les cordes vocales, en se fermant, créent un obstacle partiel, si bien que l'air produit un bruit. Ce bruit n'est autre qu'un souffle s'apparentant au [h], et qui représente cette aspiration caractéristique des langues germaniques.

Ce problème ne serait pas très important si ce [h] ne faisait pas partie d'un système.

Il est banal de dire qu'en français, les consonnes sourdes et sonores s'opposent. Par exemple, *poisson* et *boisson* ne s'opposent que par le [p], qui est sourd, et le [b], qui est sonore. Tout le reste est identique. Nous savons en effet que [b] est un [p] sonore. L'oscillogramme n°3 le montre bien: pour [ba], la ligne n'est plus plate: il y a une vibration, qui correspond à l'activité des cordes vocales.



En français, la différence entre [p] et [b] est donc fondamentalement une **différence sourde / sonore**.

Notons aussi deux différences annexes:

→ la constrictive sourde est prononcée avec **plus d'énergie** que la sonore.

→ la constrictive sourde est **plus longue** que la sonore. En effet, la phase où la pression d'air augmente ne peut durer très longtemps si les cordes vocales vibrent, puisque, pour chaque vibration, un peu d'air franchit le larynx. L'air s'accumulant entre le larynx et les lèvres, la pression au-dessus des cordes vocales finit par être aussi élevée que la pression au-dessous, ce qui finit par bloquer le mouvement des cordes vocales, qui ne peuvent plus se soulever.

Si vous regardez maintenant l'oscillogramme n° 4, réalisation allemande de [b], vous verrez qu'il n'y a pas de vibrations avant l'explosion de l'occlusive.

Ainsi, le /b/ est réalisé sans vibration des cordes vocales. **Ce /b/ allemand est donc un /p/ français.**

En fait, il y a des Allemands qui réalisent les occlusives sonores comme les Français, d'autres, les plus nombreux, les réalisant sourdes. Donc, pour les Allemands:



En allemand, la différence fondamentale entre /p/ et /b/, c'est que [p] est réalisé avec un souffle [ph], alors que /b/ est réalisé sans souffle, [b] ou [p].

Nous avons donc trois réalisations concurrentes:

son produit	identifié par les Français comme	par les Allemands comme
[p ^h]	/p/	/p/
[p]	/p/	/b/
[b]	/b/	/b/

Vous voyez sans peine le problème qui se pose pour le [p], que les Français identifient comme un /p/, alors que les Allemands l'identifient comme un /b/.

Si une Allemande (ou encore une Autrichienne ou une Suisse alémanique) commande une bière dans un café, et qu'elle ne parle pas trop bien le français, elle peut très bien commander: [ynpjeR], ce qui amènerait le garçon à comprendre: *une pierre*. Heureusement, les pierres ne font pas partie des boissons disponibles, si bien que le garçon comprendra « bière », même si l'on a dit « pierre ».

Le problème serait différent si cette cliente de café travaillait sur un chantier, où se trouvent aussi bien des *pierres* que des *bières*.

Le problème révèle toute son ampleur si l'on essaie de trouver d'autres exemples:

bon / pont

rade / rate

poisson / boisson

et si l'on sait que la différence entre sourdes et sonores n'existe guère pour les constrictives allemandes, le problème devient encore plus inquiétant par risque de confusion :

*ils sont ↔ ils ont / poisson ↔ poison / cadeau ↔ gâteau / cou ↔ goût /
car ↔ gare*

❖ Le /ŋ /, comme Champagne

Le phonème /ŋ / n'est pas très important, puisqu'il a une fréquence d'emploi de 1/10 000 (on en prononce un tous les 10 000 phonèmes).

Pourtant, il nous intéresse car c'est un bon exemple de tricherie.

/ŋ/ est une consonne occlusive médio-palatale sonore nasale. Dans la phase d'occlusion, la pointe de la langue se place **contre les dents inférieures**, et c'est le **dos de la langue** qui vient toucher le **palais dur**.

Les étrangers ne disposant pas de ce phonème vont le réaliser en deux étapes:

- comme il s'agit d'une nasale, ils prononcent d'abord /n/ (pointe de la langue contre les alvéoles).
- Et comme il s'agit d'une palatale, ils rajoutent la constrictive palatale /j/.

/n/ + /j/ → /ŋ/

Cette tricherie n'est pas bien méchante. Il est d'ailleurs bien difficile de distinguer, à l'oreille, la copie de l'original. Il y a d'ailleurs des Français qui trichent aussi. Comme ils ont appris « sur le tas », ils répètent ce qu'ils croient entendre, et s'ils croient entendre /nj/, ils répètent /ŋ/. Si personne ne les corrige, ils vont persister dans leur erreur.

❖ Problèmes du coup de glotte

Le coup de glotte /ʔ / est une consonne occlusive sourde laryngale. Cela signifie que l'occlusion est faite par la **fermeture des cordes vocales**, comme quand on veut tousser.

En allemand, il n'y a pas de mot qui commence, oralement parlant, par une voyelle. En effet, un mot comme Aachen (=Aix-la-Chapelle) se prononce /ʔa:xn/.

Le Français n'utilise **le coup de glotte que dans un cas spécial**: lorsqu'il veut produire une voyelle très forte. Par exemple, si un enfant traverse devant un autobus, on va crier: « **attention!** » en faisant précéder le /a/ d'un coup de glotte, ce qui lui donnera une amplitude beaucoup plus grande.

Dans les autres cas, le français ignore le coup de glotte. Cela lui pose d'ailleurs des problèmes lorsqu'il y a **contact entre deux voyelles**, que l'on nomme **hiatus**. Le passage d'une voyelle à une autre est difficile, car on entend toutes les positions prises par la langue passant de la position de la première voyelle à la position de la deuxième.

Pour éviter ce choc, la langue française a recours à plusieurs méthodes:

- élision d'une voyelle:

*le éléphant → *l'éléphant*
*la auto → *l'auto*

Rappelons que * placé avant un mot signifie qu'il s'agit d'une faute dont on parle parce qu'elle présente un cas intéressant.

- réveil d'une consonne latente:(d'une consonne qui dort)

il pleut → *pleut-il* les → *les âmes*
[ilplø] → [pløtil] [le] → [lezam]

- insertion d'une consonne:

il va → *va-t-il*
[ilva] → [vatil]



En revanche, le locuteur allemand, qui va utiliser un coup de glotte, même en français, ne ressentira pas le besoin de faire de liaison, puisqu'il place, devant les mots qui commencent par une voyelle, la consonne [ʔ]. Il évitera donc de faire les liaisons, ce qui est incompatible avec un bon apprentissage du français.

Ainsi, le locuteur allemand dira sans sourciller [ilaRiv] pour [ilzaRiv], mettant un pluriel au singulier.

- changement de genre:

* ma amie → **mon amie**

* [maami] → [mɔnami]

Vous avez déjà compris que nous retrouverons tous ces problèmes à travers toute la grammaire.

1.2.2.1 Problèmes des constrictives

❖ La constrictive palatale /ʒ/

Si pratiquement toutes les langues disposent de la constrictive palatale sourde /ʃ/, beaucoup moins disposent de son équivalent sonore /ʒ/.

Les Allemands, par exemple, n'en ont pas, même s'ils ont emprunté au français le mot **génie**, que la plupart prononcent *[ʒeni]. Les Espagnols non plus, qui prononcent je *[je] au lieu de [ʒə].

Un grand nombre d'Allemands apprenant le français ne se rendent pas compte qu'ils ont affaire à un son inconnu. Le crible de la langue maternelle fonctionne alors en rapprochant ce phonème de [ʃ].

Pourtant, on a affaire quelquefois à des apprenants qui ont fait de l'anglais, et qui remarquent rapidement qu'il s'agit de la sonore correspondant à [ʒ].

Malheureusement, l'anglais ne connaît ce son qu'en combinaison avec [d], comme dans le mot judge, qui se prononce [dʒʌdʒ].

Alors, **jus** deviens *[dʒy], ou **jeu** *[dʒø].

❖ sourdes et sonores

Le problème des sourdes / sonores, que nous avons largement abordé à propos des occlusives, touche aussi les constrictives.

[s]	→	[z]
la rose	→	la rosse
le poison	→	le poisson
le frison	→	le frisson
l'alaise	→	la laisse
cessons	→	saison

Le problème est encore plus grave lorsqu'il atteint les liaisons, surtout celles qui traduisent le pluriel:

[z]	→	[s]
elles aiment	→	elles sèment
elles ont	→	elles sont
elles envoient	→	elles s'envoient

❖ problèmes du /r/

Le /r/ est un problème pour les anglophones, qui ont un /r/ à un seul battement, qui fait qu'on les reconnaît de loin. Mais le /r/ **placé après voyelle**, en fin de syllabe, est encore plus problématique.

En effet, les anglophones et les germanophones réalisent le /r/ en position finale comme une voyelle, ou, après un /a/ ou un /o/, se contentent d'allonger la voyelle.

En français, le /r/ vocalique est inconnu, et l'auditeur ne remarquera même pas cette tentative de

réaliser un /r/. Cela revient à ignorer tous les /r/ après voyelle.

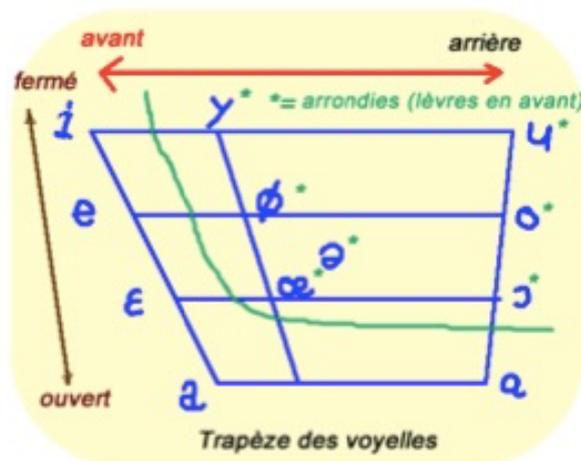
Par exemple, le mot *porte* devient alors *[po:t], que le Français identifie comme *pote* (=ami, en langage familier), le mot *sorte* devient *[so:t], *sortte*, etc.

Cette faute est d'autant plus ennuyeuse que, selon les statistiques, le /r/ est le son le plus employé du français, et qu'il se retrouve mêlé à la conjugaison (*sortirent*), et dans les terminaisons féminines d'adjectifs (*fière, primesautière*) et de noms de métiers (*boulangère, couturière, meunière*), sans compter les mots masculins en *-eur*...

1.1.2.2 Les voyelles

On représente en général le système des voyelles par un trapèze.

Leur position sur le trapèze correspond en gros à la position du sommet de la langue, c'est-à-dire le point de la langue le plus élevé au moment de l'articulation.



- [[e] dé
- [e] mer, air
- [a] bar
- [y] dur
- [ø] deux, œufs
- [œ] peur, œuf
- [u] nous
- [o] dos, eau
- [ɔ] dort
- [ɑ] pâte
- [ə] le, me, petit

Pour en savoir plus sur les voyelles, il nous faut avoir recours à la phonétique acoustique. Les voyelles sont construites à partir des **vibrations des cordes vocales**. Les cordes vocales d'un homme commençant à parler vibrent à environ 100 Hz (1 Hertz = 1 vibration par seconde). Cela provoque donc un son de 100 Hz, que l'on appelle **fondamental**, ou F_0 .

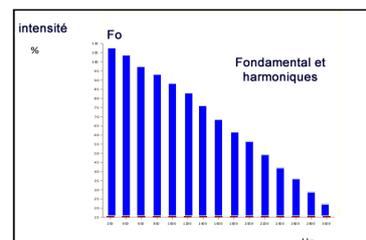
Or, dans la nature, un son ne se compose pas d'une seule vibration. Le F_0 s'accompagne de toute une famille, les harmoniques, dont la valeur est celle du fondamental, multipliée par la suite des nombres entiers positifs.

Voici un tableau montrant la fréquence des harmoniques en fonction du fondamental

harmonique n°	F_0	1	2	3	4	...
Fréquence en Hz	1x	2x	3x	4x		
voix d'homme	100	200	300	400	500	etc. de 100 en 100
voix de femme	200	400	600	800	1000	etc. de 200 en 200
voix d'enfant	300	600	900	1200	1500	etc. de 300 en 300

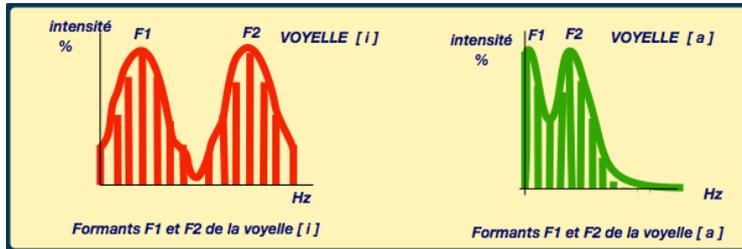
Au sortir du larynx, la vibration des cordes vocales ressemble donc au schéma suivant. On remarquera que **plus l'harmonique a une fréquence élevée, plus son amplitude (intensité) est faible**.

Ce matériau sonore va être **déformé par les organes phonateurs**. Selon la forme (position de la langue), la longueur (lèvres en avant ou non), le volume laissé à l'air (langue en haut, ou en bas de la cavité buccale), et l'ouverture ou non du passage vers les cavités nasales (voile du palais abaissé ou non), certains harmoniques seront amplifiés, d'autres étouffés, d'autres enfin resteront tels quels, si bien que le son qui sort des organes phonateurs sera très différent du son produit par les cordes vocales, et pourra avoir des réalisations très diverses.



Voici ce qui reste à la sortie pour deux voyelles, /i/ et /a/.

Pour des raisons de commodité, nous ne montrons que les harmoniques de 200 à 3000 Hz, ce qui, d'ailleurs, suffit pour décrire les voyelles.



Les formants (sommets d'intensité) de [i] sont très éloignés l'un de l'autre. C'est pour cette raison que l'on dit que [i] est une **voyelle diffuse**.

En revanche, les formants de la voyelle [a] étant très rapprochés, celle-ci est dite **compacte**. Les formants des autres voyelles se situent entre les valeurs de celles-ci.

On notera:

→ que les voyelles [i], [y] et [u] sont fermées (la langue s'approchant assez du palais, pas assez cependant pour que se forme un obstacle).

→ que les voyelles mi-ouvertes / mi-fermées marchent par couple, une plutôt fermée, l'autre plutôt ouverte:

version fermée	version ouverte
[e] et	[ɛ] air
[ø] œufs	[œ] œuf
[o] pot	[ɔ] port

→ que les Français du midi n'ont pas la même façon d'employer ces voyelles:

	nord	midi
la paix	[pɛ]	[pe]
veule	[vø]	[vœlə]
pauvre	[povR]	[povRø]

→ que les voyelles [y], [ɛ], [œ], [u], [o], [ɔ] sont **arrondies**, c'est-à-dire qu'elles sont prononcées **les lèvres projetées en avant**.

→ Le français dispose d'un **e muet** /ə /, même si, souvent, il est élidé. Ce n'est pas le cas des Italiens et des Espagnols, qui ont trop tendance à le remplacer, en français par /e/, ce qui pose bien des problèmes dans les conjugaisons : *aime* → *aimé* ou *aimai*, *porte* → *porté* ou *portai*. Cela transforme aussi le singulier « le » en pluriel « les ».

→ parlons rapidement des deux versions du a, [a] et [ɑ]. Ma grand-mère Lucie, Parisienne, faisait encore la différence entre le [a] de *patte*, et le [ɑ] de *pâte*.

De nos jours, le [ɑ] arrière ne se trouve plus que dans certaines régions (région de Reims par exemple), où il remplace [a], ou dans la catégorie des gens snobs (« *Quelle génération, ma chère!* »).

→ Enfin, le français dispose de quatre nasales.

Il s'agit en fait de voyelles pour lesquelles la langue se place comme certaines voyelles orales connues, et pour lesquelles, en plus, le voile du palais s'abaisse. Un peu d'air passe alors par le nez, et les fosses nasales se mettent à vibrer, créant un formant nasal de 500 Hz environ, qui va gêner la formation du F2.

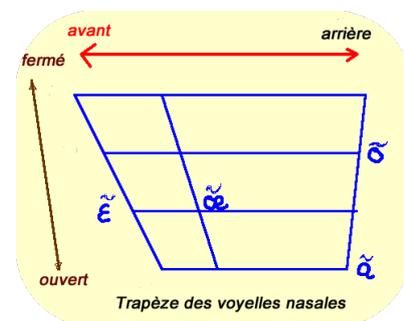
Voici donc les voyelles nasales. Cette nasalité est marquée par le signe diacritique [~]:

[ɛ̃] bain, main, teint, thym, examen

[ɔ̃] mon, bombe

[œ̃] un, brun

[ɑ̃] an, dent, ambre, faon, Rouen, Saëns



On notera que certaines régions de France, telle la région parisienne, remplacent systématiquement [œ] par [ɛ̃].

Enfin, on ne peut oublier de signaler que, dans le midi de la France, on ignore systématiquement les voyelles nasales. On les remplace par leur correspondante orale, et on ajoute l'appendice nasal [ŋ].

bouton: [butɔŋ] au lieu de [butõ]

1.1.2.3 Les semi-voyelles

Les semi-voyelles, ou semi-consonnes, sont en fait des voyelles que l'on réalise, dans certaines conditions, en consonnes.

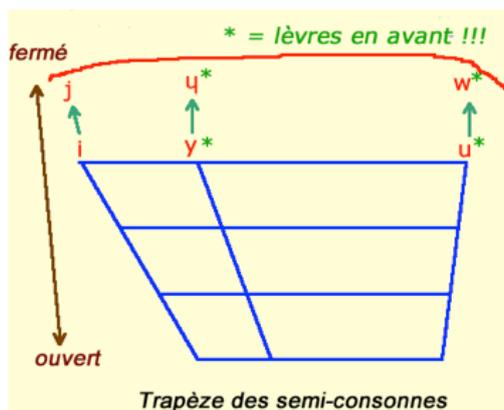
Il n'y a que 3 voyelles susceptibles d'être réalisées en consonnes. Il s'agit des **voyelles les plus fermées**, à savoir: [i], [y] et [u].

Les semi-voyelles viennent du fait que le Français déteste le contact entre deux voyelles. Nous en avons parlé en examinant les problèmes de la liaison.

Lorsque deux voyelles se suivent, et que la première est une des trois voyelles fermées, la langue monte un peu plus haut qu'elle ne le devrait, et se rapproche de la voûte du palais. Le passage devient alors étroit, et il se forme un obstacle. Au son produit par les cordes vocales s'ajoute alors un bruit. Par conséquent, nous avons affaire à une consonne.

oui [wi] **lui** [lɥi] **Louis** [lwi] **yeux** [jø]

Quelquefois, la voyelle continue à être réalisée comme d'habitude, mais, au contact de la voyelle suivante, se transforme en semi-voyelle:



elle crie [ɛlkRi] nous crions [nukRijõ]

[i] → [j]
scie → scions

[y] → [ɥ]
sue → suons

[u] → [w]
loue → louons

Vous voyez peut-être déjà les conséquences de ce fait pour la conjugaison des verbes!

1.1.2.4 **Problèmes des voyelles et semi-voyelles**

→ les voyelles nasales

C'est sans doute le problème le plus connu. En effet, en Europe, outre le français, seuls le polonais et le portugais possèdent des voyelles nasales.

L'étranger remarque rapidement qu'il a affaire à des nasales. Malheureusement, il est complètement obnubilé par la nasalité, et n'arrive pas à réaliser 4 nasales différentes. Il a beau "se tordre le nez", les quatre nasales qu'il produit sont quatre variations de la même, généralement / õ /

Seuls les plus observateurs choisiront la solution méridionale, celle qui consiste à rajouter l'appendice nasal [ŋ] après la voyelle orale correspondante.

→ les voyelles et semi-consonnes arrondies

Nous avons eu l'occasion de voir que les voyelles [y], [ø], [œ], [u], [o], [ɔ] étaient arrondies, c'est-à-dire qu'elles étaient prononcées les lèvres projetées en avant. Or, le Français **arrondit ses lèvres dès le début de la syllabe**, et donc, arrondit également les consonnes de la même syllabe placées avant la voyelle ou la semi-consonne arrondie, ce qui souligne l'existence de l'arrondie.

Ainsi, dans un mot comme **cru**, [k] et [R] sont prononcés **lèvres en avant**, alors que cette labialité ne fait pas partie de leur réalisation. Ce phénomène d'**anticipation** est assez typique du français, et bien des étrangers attaquent la voyelle arrondie sans préparation, ce qui fait qu'ils prononcent [v] au lieu de [w], ou [i] au lieu de [y] (*minute* devenant [miniti]).

→ les voyelles ouvertes et fermées

Les voyelles médianes en couple fermé / ouvert [e]-[ɛ], [o]-[ɔ], [ø]-[œ] sont assez proches l'une de l'autre. Beaucoup d'étrangers ont des difficultés à réaliser deux versions, l'une fermée, l'autre ouverte. Souvent, la version ouverte ne l'est pas assez, et l'on croit entendre la version fermée, alors que le locuteur croit réaliser la version ouverte. Si l'on se trouve confronté, de plus, au problème du /r/, alors, on a les confusions suivantes:

alors	→	allo
père	→	pet
peur	→	peu
port	→	pot
mère	→	mes
cœur	→	queue

D'où de graves problèmes de compréhension.

→ voyelles longues / brèves

De nombreuses langues étrangères (allemand, anglais) connaissent des voyelles brèves, et des voyelles longues. En allemand, les voyelles brèves n'ont pas le même timbre que les voyelles longues. Comme le français ne connaît pas ce phénomène, l'étranger, s'il change de timbre, pourra être amené à produire des voyelles brèves, qui seront mal identifiées:

ex: **nous** prononcé avec un [u] allemand bref, sera identifié comme un /o/, et on comprendra **nos** au lieu de **nous**.

→ le schwa (/ə/, ou e muet)

Beaucoup de langues ne connaissent pas le e muet (espagnol, italien), ou en font un usage modéré (allemand).

Surtout à la lecture, où l'influence de l'écrit est inévitable, beaucoup de locuteurs étrangers prononceront le /ə/ comme [e].

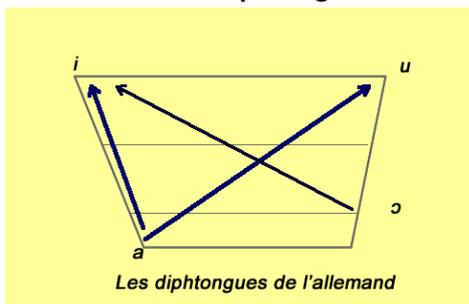
Ce problème est crucial, car:

- on transforme ainsi un singulier en pluriel:
prononcer *le cas* [ləka] [ləka]revient à dire: *les cas*
- on transforme le présent en passé:
elle chante → *elle chantait* (sud de la France)
aile chantée (nord)
- on transforme un mot en un autre:
gale → *galet*
châtea → *châlet*
- on dit des choses incompréhensibles:
regarde → **raie garde*
secrétaire → **c'est crétaire*
ce sont → **c'est sont*

D'autres transforment la suite /r/ou // + /ə/ muet en suite /ə/ + /r/ ou //

centre → **center*
table → **tabel*

→ Problèmes de diphtongues



On prononce une diphtongue lorsque, **en plein milieu de la réalisation d'une voyelle ouverte, les muscles se relâchent**, et la langue remonte dans la bouche. La voyelle ouverte devient alors une voyelle fermée, et, à l'oreille, on perçoit toutes les voyelles intermédiaires.

Le français, lui, ne connaît pas de diphtongues. La voyelle est réalisée avec la même ouverture jusqu'au bout. Pourtant, il y a des cas où l'étranger peut avoir l'impression d'entendre une diphtongue: c'est lorsqu'une voyelle ouverte

est suivie de /j/, comme dans *paille*.

Si l'on compare la diphtongue /aⁱ/ de l'allemand *bei* avec la réalisation /aj/ de *bâille*, on voit que le /a/ français reste ouvert tout le temps de sa réalisation, alors que le /a/ allemand se ferme presque tout de suite.

La diphtongue est le signe d'une **réalisation relâchée**, alors que le français est une langue très tendue. Les locuteurs venant de langues relâchées vont avoir beaucoup de difficultés en français.

2 Les bases de la phonétique corrective

2.1 Assurer les bases d'une bonne intonation (eGrammaire, p. 28 à 36)

Contrairement à ce que l'on peut lire chez de nombreux auteurs, l'intonation n'est pas un phénomène lié au style. C'est en fait le mode d'emploi de la construction des phrases, qui permet à l'auditeur de décoder les informations contenues dans le texte en assignant aux divers constituants leur fonction. Il est donc indispensable d'en connaître les règles, d'abord pour mieux comprendre, et ensuite pour bien construire ses phrases de façon à être compris.

Avant de se lancer dans la lecture de ce chapitre, il est fortement conseillé d'avoir lu le chapitre de notre eGrammaire, soit sous sa forme imprimée, soit sur le site www.egrammaire.com.

Nous poursuivons plusieurs objectifs :

- assurer une bonne intonation non marquée de la forme affirmative.
- entraîner l'apprenant à manier l'intonation de l'interrogative.
- le familiariser à l'emploi judicieux des parenthèses hautes et basses.
- le familiariser à l'emploi de l'intonation marquée.
- rappeler l'influence de l'intonation sur la grammaire

2.1.1 L'intonation de la forme affirmative

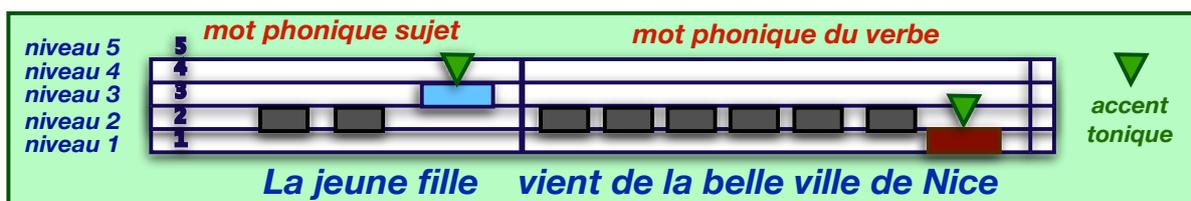
Rappelons d'abord les caractéristiques de base de l'intonation du français, c'est-à-dire de l'interaction entre la mélodie (variation de la fréquence des vibrations des cordes vocales), de l'accent tonique (augmentation notable de l'intensité de ces variations), l'allongement de certaines syllabes (augmentation de la durée de ces syllabes).

2.1.2 Quelques rappels importants

La phrase française s'organise en deux groupes phoniques, celui du sujet, et celui du verbe principal.

Ex : *La jeune fille vient de la belle ville de Nice.*

Le groupe phonique du sujet est « la jeune fille », le groupe du verbe étant « vient de la belle ville de Nice ». Ce groupe phonique est constitué d'un certain nombre de syllabes, la **dernière** portant le **signe de fin du mot phonique**.



Ce qui caractérise le mot phonique français, c'est :

- Que les syllabes qui ne sont pas en dernière position ont à peu près la même longueur, la même hauteur (niveau 2). On peut voir sur l'image ci-dessus que le plus grand nombre des syllabes sont identiques quant à la hauteur (niveau 2), l'intensité (moyenne) et la durée (moyenne). C'est cette uniformité qui fait parler de la « **régularité syllabique du français** ».
- La dernière syllabe du mot phonique concentre sur elle la modification des 3 phénomènes : **la syllabe change de niveau** (3 lorsque le mot phonique est terminé, mais que la phrase continue, 1 lorsque le mot et la phrase sont terminés), **elle reçoit un accent tonique** (elle est prononcée avec plus d'intensité) et **elle est plus longue** (une fois et demie) que les syllabes non accentuées.



Ce n'est donc pas le mot le plus important qui est accentué, mais la dernière syllabe du mot phonique.

Cela entraîne un certain nombre de conséquences :

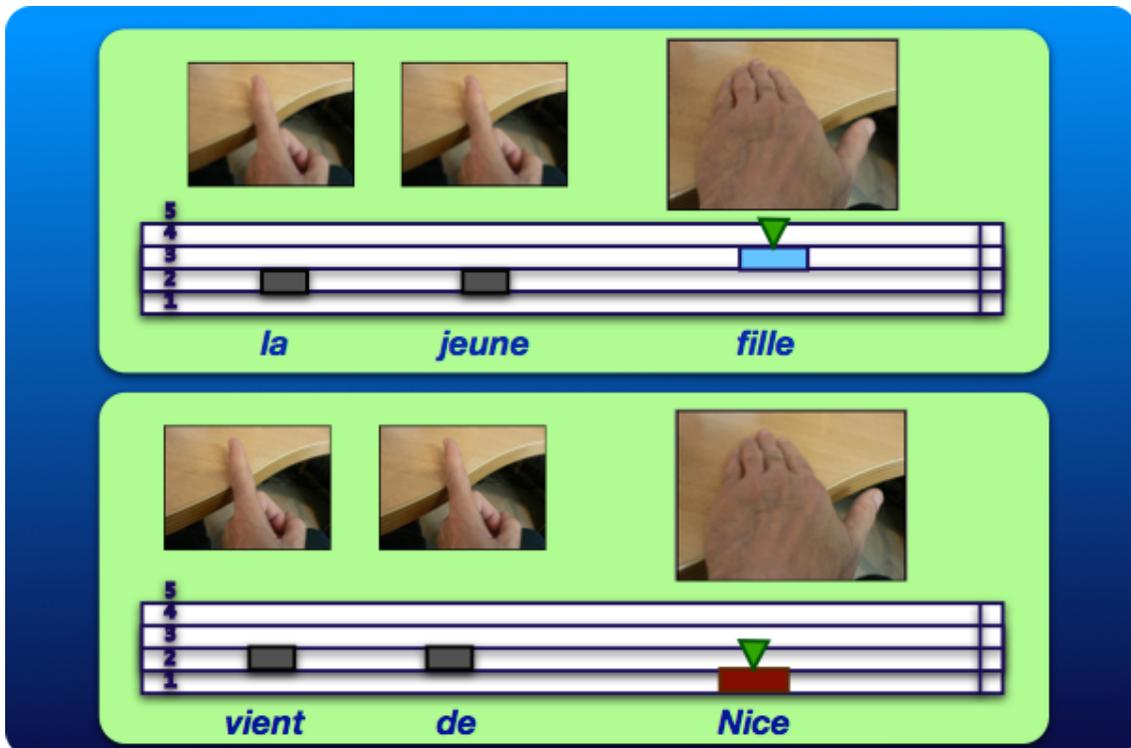
- Comme le mot important n'est pas accentué, on a tendance, en français, à mettre la nouvelle information à la fin. Nous y reviendrons plus tard.
- **À l'intérieur d'un mot phonique, on n'a pas le droit de s'arrêter**, même pas pour respirer, sous peine de détruire la construction et de rendre l'information incompréhensible. On a donc tout intérêt à rester calme, à **garder du souffle et de l'énergie pour la dernière syllabe du mot phonique**. Voilà pourquoi le français, pour économiser l'énergie et le souffle, et rendre les syllabes uniformes, a recours à certains procédés : liaisons, élision du **e muet** [ə] (le → l'), voire du **[a]** (la → l') ou du **i** (si → s'). Comme le **e muet** ne peut pas recevoir l'accent tonique (sauf le pronom personnel **le** (regarde-le), **me** devient **moi** (*tu me regardes* → *regarde-moi*), **te** devient **toi**. Ou encore, dans les conjugaisons, le **e muet** disparaît, et le **e muet** [ə] situé dans l'avant-dernière syllabe, et qui doit être accentué, devient [ɛ], ce qui entraîne des problèmes d'orthographe (redoublement de la consonne : **nous appelons** → **j'appelle** / utilisation d'un accent : **je pèle** → **nous pelons** [pələ → pɛl]). Quelquefois, l'orthographe reste, seule la prononciation change (**nous interpellons** → **j'interpelle**) [ɛ̃tɛpələ → ɛ̃tɛpɛl].
- **La liaison, en revanche, est interdite d'un mot phonique à l'autre** : **les enfants aiment le chocolat** [lezɑ̃fɑ̃ / ɑ̃mlɑ̃ʃokola] : liaison entre **les** et **enfants**, dans le même mot phonique, mais pas entre **enfants** et **aiment**, qui sont dans deux mots phoniques différents.
- **Lorsque le sujet est remplacé par un pronom, ce pronom n'a plus droit à un mot phonique**. Il est absorbé par le mot suivant : **ils aiment le chocolat** [ilzɑ̃mlɑ̃ʃokola]

Il va donc falloir initier et habituer les apprenants à respecter ces règles :

2.1.3 Acquérir le rythme régulier

En répétant la phrase, vous tapez doucement du doigt sur le bord d'une table à chaque syllabe atone, et vous tapez du plat de la main pour marquer la syllabe tonique. Attention de ne pas faire les choses trop vite, mais régulièrement.

Vous faites la même chose avec les apprenants, en répétant en chœur, et sur le même rythme.



Les enfants / aiment le chocolat. (2 mots phoniques)

Ils aiment le chocolat. (1 mot phonique)

Les petits enfants de la voisine / adorent la télévision. (2 mots phoniques)

Le matin, / les enfants qui vont à l'école / doivent se lever tôt. (3 mots phoniques : avec complément circonstanciel placé avant le sujet.)

Les enfants / restent au lit plus longtemps parce qu'on est dimanche. (2 mots phoniques)

Les enfants / restent au lit plus longtemps / parce qu'on est dimanche. (3 mots phoniques possibles: avec subordonnée circonstancielle placée à la fin.)

2.1.4 Acquérir l'endurance nécessaire

Comme des athlètes se préparant au marathon, vos apprenants vont apprendre à gérer leur énergie et leur souffle.

Vous allez faire le même exercice, en répétant les mots phoniques qui vont devenir de plus en plus longs. Faites bien attention de ne pas respirer avant la fin du mot phonique. Et tenez bien le rythme.

Ma sœur / vient de Nice.

Ma petite sœur / revient de Nice.

Ma petite sœur adorée / revient de Nice en train.

Ma petite sœur adorée par ses parents / revient de Nice par le train de nuit.

La cigale ayant chanté tout l'été / se trouva fort dépourvue quand la bise fut venue. (La Fontaine)

Il sera nécessaire d'insérer, de temps à autre, une petite séance d'intonation, pour rafraîchir les réflexes de vos apprenants.

Vous trouverez une illustration sonore sur le site eGrammaire.com, au chapitre sur la phonétique corrective.

2.1.5 L'intonation de la forme interrogative

Nous savons qu'il existe plusieurs sortes de patrons intonatifs, selon que

- l'on utilise un mot interrogatif ou non.
- que le mot interrogatif se trouve placé au début ou à la fin.

Rappelons les principes :

2.1.5.1 Interrogative sans mot interrogatif :

On suit les mêmes règles que pour l'affirmative, sauf pour la dernière syllabe du dernier mot, qui est au niveau 4, le niveau propre à l'interrogative.



Vous pouvez faire des exercices comme pour l'affirmative, en faisant bien attention que les apprenants montent bien au niveau 4, qui est plus haut que le modeste niveau 3, car sinon, cela voudrait dire : **fin du mot phonique, mais la phrase continue**, ce qui serait une fausse promesse.

Les enfants / aiment le chocolat ? (2 mots phoniques)

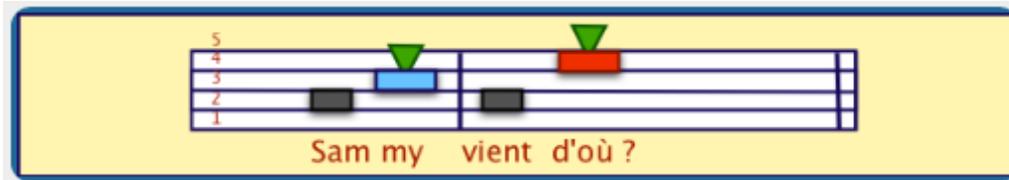
Ils aiment le chocolat ? (1 mot phonique)

Vous partez à dix-huit heures ? (1 mot phonique)

Le matin, / beaucoup de gens / prennent des céréales au petit déjeuner ? (3 mots phoniques)

2.1.5.2 Interrogative avec mot interrogatif à la fin :

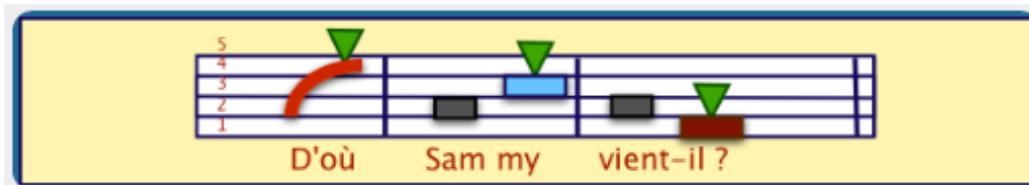
On suit les mêmes règles que pour l'interrogative sans mot interrogatif. C'est le mot interrogatif qui profite de la dernière syllabe du dernier mot, laquelle est au niveau 4, le niveau propre à l'interrogative. Vous pouvez aussi diriger la mélodie en remuant les mains comme un chef d'orchestre, et faire monter et descendre les mains en suivant la mélodie, ce qui encouragera les apprenants à monter au bon endroit, et à la bonne hauteur.



- Vous venez d'où ?* (1 mot phonique)
- Votre sœur / s'est mariée quand ?* (2 mots phoniques)
- Le facteur / est passé à quelle heure ?* (2 mots phoniques)
- Le président / y est arrivé comment ?* (2 mots phoniques)

2.1.5.3 Interrogative avec mot interrogatif au début.

Le mot interrogatif possède son propre mot phonique. Partie du niveau 2, la mélodie grimpe jusqu'au niveau 4. Le dernier mot phonique de la phrase se termine, lui, au niveau 1.



Vous devrez utiliser vos talents de chef d'orchestre pour encourager de la main les apprenants à monter dès le début, ce qui n'est pas évident.

- Comment / votre sœur / a-t-elle pu gagner le match ?* (3 mots phoniques)
- A quelle heure / le train / part-il ?* (2 mots phoniques)
- Où / peut-on trouver ces chaussures ?* (2 mots phoniques)

2.1.6 L'emploi des parenthèses

Nous avons eu l'occasion de dire que l'information importante était placée à la fin. C'est pour cela que l'on place en général les informations connues, donc moins importantes, au début.

2.1.6.1 La parenthèse basse :

Voici une information importante : « *J'ai enfin gagné au loto. Je l'ai lu ce matin dans le journal.* » Que ce soit ce matin que je l'aie lue n'est pas le plus important. Je m'en débarrasse en la mettant en tête, avant le sujet, dans un mot phonique spécial.

Ce matin, j'ai lu dans le journal que j'avais gagné au loto.

Mais on peut aussi placer cette information à la fin, sous la forme d'une parenthèse basse.

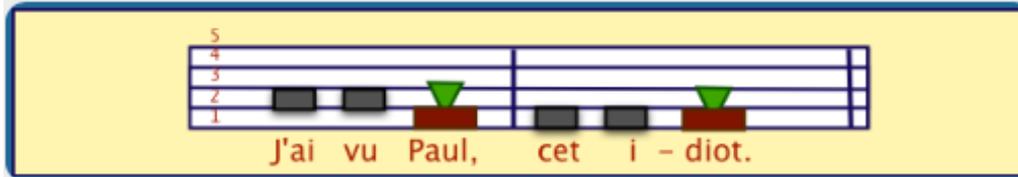
J'ai lu dans le journal que j'avais gagné au loto, ce matin.

Attention ! Pour réussir la parenthèse, il faut respecter quelques règles.

→ D'abord, il faut que **la phrase se termine avant la parenthèse**. On fera donc répéter la phrase **sans la parenthèse**. Bien entendu, la phrase se termine au niveau 1. *J'ai lu dans le journal que j'avais gagné au loto.*

→ Ensuite, on rajoutera **la parenthèse, qui est entièrement prononcée au niveau 1** : même les syllabes atones, prononcées habituellement au niveau 2, se retrouvent au niveau 1. C'est à cela que l'on reconnaît la parenthèse, donc que l'information n'est pas importante parce que connue.

Voici un exemple tiré de notre phonétique du site www.lesconet.com :

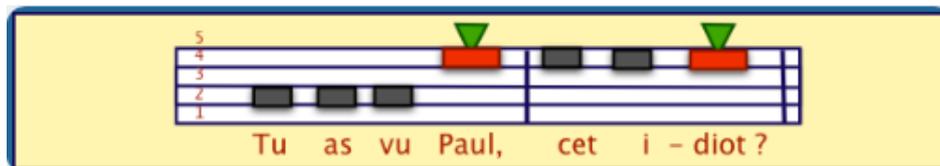


J'ai vu Paul est une phrase qui se suffit à elle-même, mais je me sens obligé de dire que c'est un idiot. Comme cette information n'est pas nouvelle, ni importante, je la rajoute sous la forme d'une parenthèse basse.



2.1.6.2 La parenthèse haute.

Comme il existe une parenthèse basse, il existe une parenthèse haute. Il suffit de demander si on a vu Paul, et de préciser que c'est un idiot, pour avoir le cas suivant :



La aussi, la phrase se termine par **Paul** au niveau 4, puisque c'est une interrogative sans mot interrogatif. Mais cette fois, il faut rester au niveau 4 jusqu'à la fin de la parenthèse, ce qui, pour certains, représente une difficulté certaine. Là aussi, **il faut apprendre aux apprenants à rester tranquilles, sobres, et à économiser leur énergie.**

Notez que l'on reconnaît, dans la phrase écrite, la parenthèse à sa place, la dernière, et à la virgule placée avant, qui montre que commence un nouveau mot phonique, justement, la parenthèse.

Mais la parenthèse haute est importante parce qu'il est primordial, lorsque l'on vous pose une question, que vous compreniez bien ce que l'on vous demande.

Allons faire un tour à la gare. Voici quelques questions que l'on peut poser.

L'information est :

18h 30 : Train venant de Strasbourg, en passant par Metz, arrivée au Quai n° 2

- A quelle heure arrive le train de Strasbourg ? (A)
- A quel quai arrive le train de Strasbourg, à 18h30 ? (B)
- Le train qui arrive au quai n° 2 vient-il de Strasbourg, à 18h30 ? (C)
- Le train de 18h30 arrive-t-il au quai n°2 ? (D)
- Le train de Strasbourg arrive-t-il à 18h 30 au quai n°2 ? (E)
- Le train de Strasbourg arrive-t-il à 18h 30, au quai n°2 ? (F)

Essayez de trouver la bonne réponse :

A : La question est partielle : **à quelle heure ?** Il faut répondre par l'heure : **A 18h30.**

B : Question partielle : **à quel quai ?** Il faut répondre par le quai : **Au quai n° 2.**

C : Oublions la parenthèse **à 18h30**, qui est secondaire. La question qui reste est : Le train arrivant quai n°2 vient-il de Strasbourg ? La réponse est **Oui.**

D : Nous vérifions que le train de 18h30 arrive bien au quai n° 2. La réponse est **Oui.**

E : On nous demande si le train de Strasbourg arrive bien à 18h30 au quai n°2. La réponse est **Oui.**

F : Oublions la parenthèse, qui est secondaire. Le train de Strasbourg arrive-t-il à 18h30 ? La réponse est évidente : c'est **oui.**

Apprenez aux apprenants à distinguer l'important du secondaire, et mettez le secondaire de côté.

S'il y a une question partielle (avec un mot interrogatif), c'est à cette question partielle qu'il faut répondre.

Enfin, s'il ne reste plus qu'une question totale, il faut vérifier si les éléments donnés concordent, auquel cas on répondra OUI.

Mais si ce n'est pas le cas : le train arrive-t-il au quai n° 3, on devra répondre NON.

Enfin, s'il n'y a pas assez d'éléments, (le conducteur a-t-il plus de 25 ans ?) on dira JE NE SAIS PAS.

Faites poser par des groupes d'apprenants, d'après des informations que vous donnerez (CV de personne, petit article de journal, tableau comprenant de nombreuses informations) des questions avec des parenthèses hautes. Demandez-leur de proposer la réponse.

Posez ces questions aux autres groupes qui donneront leur réponse. Comparez, et donnez votre avis.

Utilisez les parenthèses dans votre propre enseignement. Si vous en rencontrez une, faites-la identifier par les apprenants, jusqu'à ce qu'ils la reconnaissent tout seuls.

2.1.7 L'intonation marquée

L'intonation marquée contient une intention. Elle donne la clé qui permet de décoder l'information.

Nous nous limitons personnellement aux intentions :

- **Mise en doute** : je ne te crois pas.
- **Evidence** : mais bien sûr ! Pourquoi me demandes-tu cela ?
- **Surprise / indignation** : je suis bien obligé de le croire, mais cela me coupe le souffle. L'indignation est de la surprise amenant la déception.

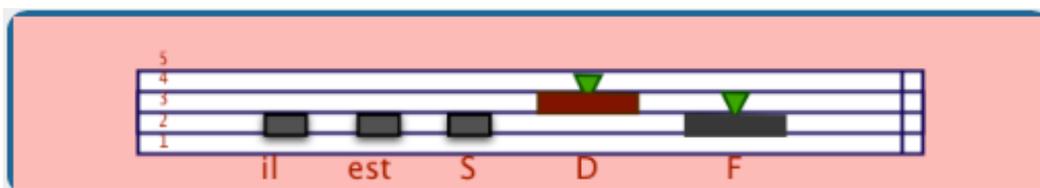
2.1.7.1 Mise en doute

Le meilleur moyen de mettre en doute ce qui a été dit, c'est de le répéter avec l'**intonation du doute**.

Pour cela :

- Répétez-le en un seul mot phonique. Si c'est trop long, ne répétez que la partie douteuse.
- Prenez une mine dégoûtée.
- Mettez tout le temps les lèvres en avant, ce qui abaissera le fondamental et le rendra plus grave.
- Terminez en montant sur l'avant-dernière syllabe au niveau 3, avant de redescendre au 2, mais en allongeant fortement ces deux dernières syllabes (2 à 3 fois plus longues que les syllabes toniques normales).

Ex : Vous apprenez que votre voisin, ancien directeur de banque, est désormais SDF. Vous en doutez fortement : **« Il est SDF... »**



Apprenez à vos élèves à reconnaître cette intonation, grâce à des exercices de discrimination. Faites faire des exercices préparés en groupes, où l'un dit quelque chose d'incroyable, et où son voisin montre qu'il ne le croit pas, avant, à son tour, de proposer autre chose à son voisin, qui ne le croira pas. Chaque groupe aura préparé au moins une proposition par membre, chaque membre choisissant dans la liste.

2.1.7.2 Évidence

L'évidence est presque l'inverse du doute, puisque la chose est claire pour tous. Mais là, on ne peut pas se contenter de répéter. Il faudra proposer une solution ou une explication :

« Il n'y a plus de bière !
— *Va en acheter, ou bois de l'eau !* »

« Elle n'est pas venue travailler !
— *Elle sera malade !* »

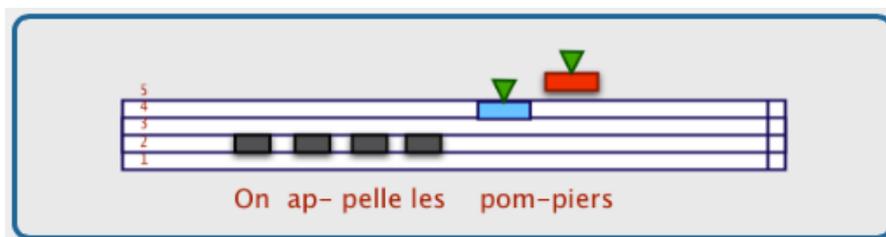
Si on vous pose une question dont la réponse va de soi, on pourra se contenter de formules toutes faites : *mais bien sûr, mais évidemment, bien entendu !* Ou encore : « *Mais puisque je te le dis !* »

Voici un dialogue rempli d'évidences :

« Tu vas m'aider à préparer mon examen ?
— *Mais bien sûr !*
— Mais cela ne t'embêtera pas ?
— *Bien sûr que non !*
— C'est vrai, alors ?
— *Mais puisque je te le dis !* »

Voyons de près l'intonation de l'évidence :

« Que fait-on en cas d'incendie ?
— *On appelle les pompiers !* »



Pour bien réussir l'intonation de l'évidence, il faut :

- Rassembler l'information en un seul mot phonique. Si c'est trop long, ne répétez que la partie évidente.
- Vous allez devoir monter jusqu'au niveau 4, puis 5. Il est donc important de garder votre calme pour économiser l'air et l'énergie : l'évidence doit être tranquille.
- Attention, repérez bien l'avant dernière syllabe, pour ne pas monter trop tôt, ni trop tard.
- Vous la placerez au niveau 4, avec un accent tonique modéré. Aidez-vous en commençant à soulever les épaules.
- En arrivant sur la dernière syllabe montez au niveau 5, tout en terminant de hausser les épaules. L'accent tonique doit être modéré.

Vous voyez que ce n'est pas si difficile d'être évident.

Il va de soi que vous ferez travailler vos apprenants comme pour le doute :

- Préparation de situations évidentes.
- Dialogues brefs exprimant l'évidence.
- Faites jouer les scènes par leurs auteurs.

Faites aussi des exercices de discrimination : reconnaître si l'intonation exprime l'évidence ou le doute.

Passez ensuite à des exercices de production, où, à la demande, les apprenants réalisent l'intonation demandée, doute ou évidence.

2.1.7.3 Surprise / indignation

La surprise est un sentiment qui peut être très violent. Ma voisine Mme H. découvrant son mari en train d'embrasser une femme dans sa voiture a été tellement surprise et indignée qu'elle s'est évanouie, tombant sur le trottoir.

On peut s'estimer heureux qu'elle n'ait pas eu de crise cardiaque et qu'elle n'en soit pas morte sur le coup, ce qui aurait porté sa surprise au paroxysme.

Nous nous limiterons ici à une **surprise contrôlée** : nous voulons seulement montrer notre étonnement à notre interlocuteur.

L'indignation est une surprise qui montre que **l'on est choqué**. Les moyens linguistiques sont les mêmes : **c'est le contexte qui transforme la surprise en indignation**.

Nous emploierons ici une méthode simple et efficace de montrer notre surprise.

Ex : Notre oncle avait eu un infarctus l'année dernière. Son médecin lui avait interdit la cigarette. Nous le rencontrons, aujourd'hui, la cigarette au bec. Nous sommes indignés qu'il brave ainsi la mort :

« *Tu as recommencé à fumer ? ! ?* »

Votre fils vous explique qu'il a une copine et qu'ils vont se marier dans un mois. Votre surprise ne connaît pas de limite : « *Vous vous mariez dans un mois ? ! ?* »



Pour réussir l'intonation de la surprise :

Vous avez droit à plusieurs mots phoniques. Si vous n'en avez qu'un, essayez d'en avoir deux en séparant un complément avec préposition du reste. Cela donnera plus facilement l'impression que vous rebondissez.

→ Employez l'intonation de la question sans mot interrogatif, mais

- en montant au niveau 4 sur la syllabe tonique qui aurait été placée au niveau 3,
- et en montant au niveau 5 sur la dernière syllabe tonique, qui aurait été placée au niveau 4.

→ Et n'hésitez pas à mettre beaucoup d'intensité sur les syllabes toniques, surtout sur la dernière.

Il va de soi que vous ferez travailler vos apprenants comme pour le doute ou l'évidence :

- Préparation de situations surprenantes.
- Dialogues brefs exprimant la surprise ou l'indignation.
- Faites jouer les scènes par leurs auteurs.

Vous pourrez aussi lancer des idées surprenantes, pour lesquelles vos apprenants réagiront avec surprise, d'abord en plénum, puis individuellement.

2.1.8 L'intonation marquée : mélanges

Une fois que vous aurez vu l'ensemble des patrons intonatifs de l'intonation marquée, vous passerez à des exercices de discrimination (reconnaître le patron intonatif), puis de production. Chacun doit,

après entraînement, être capable de produire, à la demande, l'intonation désirée. Nous verrons ci-dessous comment préparer des batteries d'exercices.

Vous verrez que l'enseignement de l'intonation est payant, et qu'il vaut la peine qu'on le mette en pratique. D'ailleurs, comme moi, vous entendrez vos apprenants, après le cours, se parler en employant, en français, les patrons intonatifs appris, simplement pour s'amuser.

Evidemment, **rien n'est gagné pour toujours**, et **il faut régulièrement rappeler les fondamentaux**, mais vous verrez que vos apprenants gagneront en sûreté, comprendront mieux et seront mieux compris.

2.2 Assurer une bonne utilisation du système phonique français

Maintenant que nous connaissons les bases de l'intonation, nous allons nous pencher sur les unités de 2^e articulation, les phonèmes du français.

Nous nous appuyons pour cela sur la Grammaire du F.L.E., pages 11 à 27.

Nous suivrons le plan suivant :

- **Le matériau phonique**
 - **Les consonnes du français**
 - **Les voyelles du français**
 - **Les semi-consonnes**
- **Problèmes posés par le système phonique**
 - **La cause des fautes**
 - **Le crible de la langue maternelle**
 - **Les problèmes posés par les phonèmes**
 - **Par les consonnes**
 - **Par les voyelles**
 - **Par les semi-consonnes**
- **Principes de la correction**
 - **Le diagnostic**
 - **Le plan de traitement**
 - **La prise de conscience**
 - **La discrimination et la compréhension orale**
 - **La production et l'environnement**
 - **Environnement et intonation favorables**
 - **Environnement favorable et intonation défavorable**
 - **Environnement défavorable et intonation favorable**
 - **Environnement et intonation défavorables**
 - **Exercices de transfert**
 - **Le service après-vente**

2.2.1 Le matériau phonique

Comme bien des langues, le français comprend des **consonnes** et des **voyelles**, auxquelles nous ajouterons les **semi-consonnes**, que l'on appelle également des **semi-voyelles**.

Il faudra bien faire attention aux caractéristiques propres au français, en particulier en ce qui concerne les habitudes articulatoires, car les langues ont une manière bien à elles d'utiliser un matériau qui, de langue à langue, se répète souvent. En effet, il n'y a pas une infinité de façons de produire un son de façon à ce qu'il soit perceptible, et identifiable.

En revanche, la combinaison de ces sons peut être variée, et poser des problèmes pour celui qui, même s'il connaît les phonèmes, n'est pas habitué à les trouver dans certaines combinaisons, ni à leur faire subir certains traitements, comme {t+z+t} dans l'allemand : jetzt [jɛtst] (=maintenant).

Mais commençons par les trois sortes de phonèmes propres au français, et dont vous trouverez une description plus précise dans notre livre eGrammaire.

2.2.2 Rappel : Les consonnes du français

Rappelons que, pour produire une consonne, il faut créer un obstacle qui va permettre de produire un son.

2.2.2.1.1 La façon dont est construit l'obstacle détermine le mode d'articulation de la consonne :

- Si l'obstacle est total, on aura une **occlusive** : [p,t,k,b,d,g,m,n,ŋ] .
- Si l'obstacle est partiel, on aura une **constrictive** : [f,s,ʃ,v,z,ʒ,β] .
- Si l'organe constituant l'obstacle vibre, on aura une **vibrante** : [r,ʀ] .
- Si l'obstacle est central, et que l'air s'échappe par les côtés, on aura une **latérale** : [l] .

2.2.2.1.2 L'endroit où il est formé détermine le lieu d'articulation :

L'obstacle est constitué par:

- les deux lèvres. On aura une **bilabiale** : [p,b,m] .
- la lèvre inférieure venant toucher les dents supérieures. On aura une **labiodentale** [f,v] .
- la pointe de la langue (apex) contre les alvéoles. On aura une **apico-alvéolaire** : [t,d,n,s,z,l,r].
- le dos de la langue contre le palais dur. On aura une (dorso-)palatale : [ʃ,ʒ,k,g,ŋ] (k,g, ŋ devant voyelle d'avant).
- le dos de la langue contre le palais mou. On aura une (dorso-)vélaire : [k,g] (k,g devant voyelle d'arrière) .
- la luette . On aura une **uvulaire** [β, ʀ] .

2.2.2.1.3 Si les cordes vocales vibrent :

Si les cordes vocales, vibrent, on aura une **sonore** : [b,d,g,m,n,ŋ,v,z,ʒ,r,β, ʀ,l] .

Si elles ne vibrent pas, on aura une **sourde** : [p,t,k,f,s,ʃ] .

2.2.2.2 Si le voile du palais est abaissé, et que de l'air passe par le nez :

Si le voile du palais est abaissé, et que de l'air passe par le nez, la consonne sera **nasale**. [m,n,ŋ] .

Les nasales sont toujours sonores, pour que les fosses nasales puissent vibrer.

Les autres sont **orales**. En général, on ne le précise pas. [p,t,k,b,d,g,f,s,ʃ,v,z,ʒ,r,β,ʀ,l]

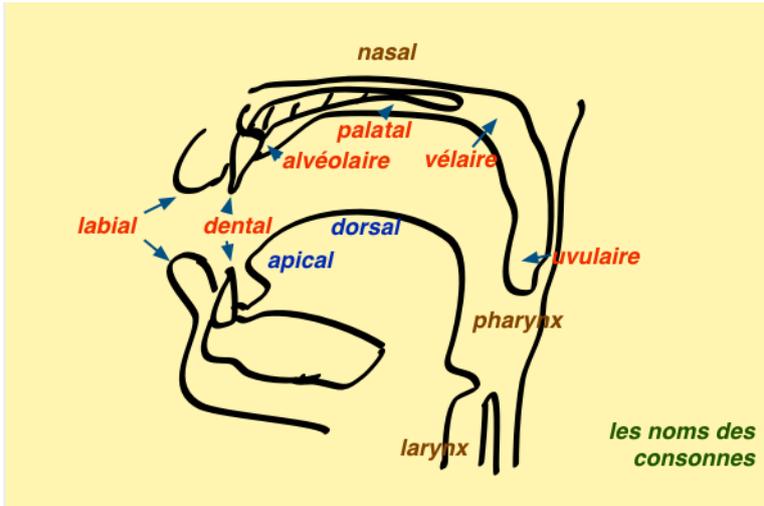
Voici un tableau qui rassemble ces données

mode d'articulation	cordes vocales fosses nasales	bilabiale	labiodentale	apico-alvéolaire	palatale	vélaire	uvulaire
		2 lèvres	lèvre + dents	langue /alvéoles	langue palais dur	langue palais mou	luette
occlusive	sourde	p		t	(+i) k (+u)		
	sonore	b		d	(+i) g (+u)		
	nasale	m		n	(+i) ŋ (+u)		
constrictive	sourde		f	s	ʃ		
	sonore		v	z	ʒ		β
vibrante	sonore			r			ʀ
latérale	sonore			l			

Et voici les exemples correspondants:

- [p] pou, cap [t] tout, saute [k] nous, une [f] ou, sauf [s] : sel, tasse
- [b] beau, tube [d] doux, rade [g] goût, bague [v] vie, sauve [z] : zèbre, case
- [m] mot, dame [n] nous, une [ŋ] gnon, pigne [ʃ] chat, biche [ʒ] : je, sage
- [β] rat, bar [l] lit, bal

Vous pouvez replacer les consonnes sur leur lieu d'articulation :

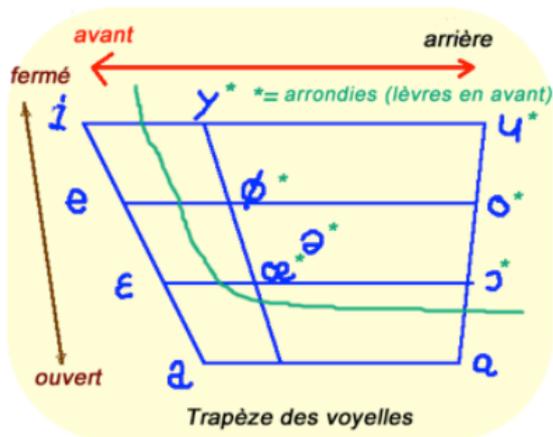


- bilabiales : [p,b,m]
- labiodentales : [f,v]
- apico-alvéolaires : [t,d,n,s,z,l,r]
- palatales : [ʃ,ʒ]
[k,g,ŋ] + voyelle avant
- vélaire : [k,g] + voyelle arrière
- uvulaire [ʁ, R] .

2.2.2.3 Rappel : Les voyelles du français

Il est plus difficile de classer les voyelles, car elles sont prononcées **sans obstacle**.

On les place généralement sur un **trapèze**, leur position sur le trapèze correspondant en gros au sommet atteint par la langue lors de leur réalisation.



- [i] lit
- [e] dé
- [ɛ] mer, air
- [a] bar
- [y] dur
- [ø] deux, œufs
- [œ] peur, œuf
- [u] nous
- [o] dos, eau
- [ɔ] dort
- [ɑ] pâte
- [ə] le, me, petit

Voici le fameux trapèze des voyelles orales:

Les voyelles du haut sont dites **très fermées** : [i, y, u]

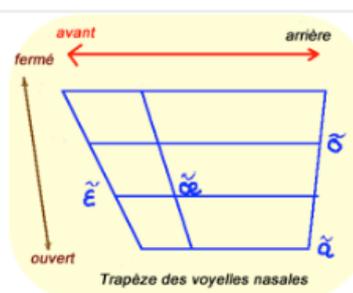
Celles du bas sont dites **très ouvertes** : [a, ɑ]

Celles du milieu sont divisées en **médianes fermées** [e, ø, o] et **médianes ouvertes** [ɛ, œ, ɔ]

Enfin, les voyelles d'arrière à droite de la ligne verte et au-dessus sont arrondies (prononcées les lèvres en avant) [y, u, ø, ə, œ, o, ɔ]

[ɛ̃, ɛ] bain, main, teint, thym, examen
 [ɔ̃, o] mon, bombe
 [œ̃, œ] un, brun
 [ɑ̃, ɑ] an, dent, ambre, faon, Rouen, Saëns

On notera que certaines régions de France, telle la région parisienne, remplacent systématiquement [œ̃, œ] par [ɛ̃, ɛ].



Il faut y ajouter quatre **voyelles nasales**, prononcées avec le voile du palais abaissé, et que l'on appelle des nasales. On les écrit comme l'orale correspondante, avec un tilde au-dessus : [ɛ̃, ɔ̃, œ̃, ɑ̃].

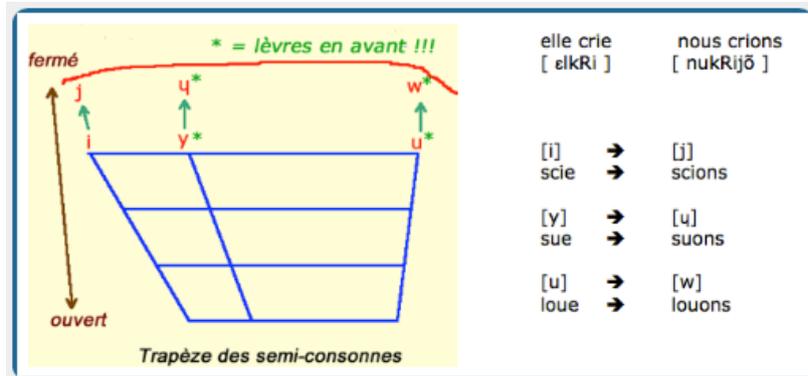
Là aussi, nous avons des voyelles arrondies : [ɔ̃, œ̃].

2.2.2.4 Rappel : Les semi-consonnes

On pourrait penser que l'on a fait le tour des phonèmes avec les voyelles et les consonnes. Eh bien non ! Il y a encore les **semi-consonnes**, que l'on peut appeler aussi **semi-voyelles**.

En fait, les voyelles les plus fermées, [i, y, u], quand elles sont placées, dans une syllabe, devant une autre voyelle, se transforment en consonne pour éviter le **hiatus** entre voyelles.

Par quel miracle, direz-vous ? Eh bien tout simplement parce que la langue monte un peu plus que pour la voyelle. Il se forme un passage étroit, donc, un obstacle, **et voilà la voyelle devenue consonne**.



Ceci n'est possible qu'avec les voyelles les plus fermées, vous vous en doutez bien.

Attention ! Les semi-consonnes [w] et [ɥ] sont **arrondies**, exactement

comme les voyelles [u] et [y] dont elles sont issues, et doivent impérativement être prononcées **les lèvres en avant**.

2.2.3 Problèmes posés par le système phonique

Ce système phonique, qui est propre au français, va déclencher chez ceux qui nous font le plaisir d'apprendre notre langue des difficultés nombreuses et variées. Mais ces apprenants ont la chance de vous avoir comme enseignante, vous qui lisez cet ouvrage et ne tarderez pas à en appliquer les recettes.

2.2.3.1 La cause des fautes

Chacun apprend sa langue maternelle de façon **pragmatique**, au début, et n'en apprendra les règles que plus tard, à l'école primaire et au collège. La pensée se forme avec la langue, et la langue avec la pensée. Ainsi, chacun est marqué, dans sa façon d'appréhender son environnement, par sa langue maternelle.

Soulignons **que le jeune enfant passe énormément de temps à apprendre sa langue maternelle**, qui s'apprend à tout moment de sa vie, qu'il joue, qu'il parle avec ses parents ou ses amis, qu'il se dispute, ou qu'il regarde la télévision. C'est pourquoi il est illusoire de penser que l'on puisse apprendre une langue seconde comme la langue maternelle.

2.2.3.1.1 Le crible de la langue maternelle

Lorsque l'on arrive au moment d'apprendre une **langue seconde**, les choses vont changer du tout au tout. En effet, tout est analysé en passant par **le crible de la langue maternelle**, qui est, pour ainsi dire, une passoire avec des trous, un filtre qui s'est formé par l'apprentissage de la langue maternelle, qui, lorsqu'elle s'est installée dans le cerveau, n'a rencontré aucune concurrence, aucune résistance, puisque toute la place était disponible.

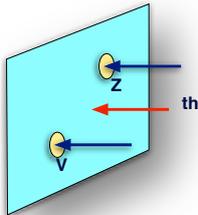
L'apprenant se trouve un peu dans la situation de l'enfant qui dispose d'un cube sur les faces duquel ont été pratiqués un certain nombre de trous de formes diverses : rond, carré, étoile, croissant de lune etc. Le jeu consiste à faire rentrer des objets de formes diverses dans ces trous. Quelquefois, l'enfant trouve le trou adéquat : le rond ne pose pas trop de problème. Mais essayez de faire rentrer un objet en étoile dans un trou en croissant de lune !

Eh bien c'est ce que nous faisons lorsque nous apprenons une langue étrangère. Pensez au pauvre Italien qui se trouve confronté, en français, à trois « e » différents : [ə] [ø] et [œ], alors qu'il n'en existe aucun dans sa langue. Le son le plus proche est le [e]. Cela risque de donner, si l'enseignant n'est pas attentif : [jevʒendənəpli] au lieu de [ʒəvjɛdənapl], car en plus, il y a un [ʒ] inconnu et une vilaine voyelle nasale tout à fait imprononçable.

Mais le problème est bien sûr le même lorsque nous, Français, nous apprenons l'anglais ou l'allemand. Qui n'a pas sué sur le fameux « **th** », comme dans « **the** » ?

Ce son qui demande que l'on place la pointe de la langue entre les dents, ce qui ne se fait pas en français, se trouve à mi-chemin entre [z], pour lequel on utilise la pointe de la langue, mais que l'on met dans la région des alvéoles, donc, nettement derrière les dents, que l'on n'utilise donc pas, et [v], pour lequel on utilise les dents du haut, contre la lèvre du bas, et sans la langue.

Aucune des deux solutions n'est la bonne, car **on n'utilise que la moitié des organes nécessaires**. Certains diront [z], d'autres [v], sans état d'âme, vraisemblablement même sans remarquer qu'ils font une faute. Et même si on leur répète plusieurs fois la bonne solution, ils reproduiront leur erreur puisque, n'entendant pas le [ð], **ne soupçonnant même pas son existence**, ils n'ont aucune raison de dévier de leur chemin.



Le crible ne prévoit pas le th

Au lieu d'accepter ce bricolage, vous devez **aborder le problème en professionnelle**, c'est-à-dire ruser avec le crible, forcer votre apprenant à créer un nouveau trou, mais un trou adéquat. Il faut donc abandonner la fameuse **méthode du perroquet**, que j'ai très bien connue en tant qu'élève de 6^e, justement à propos du th anglais, l'enseignante répétant inlassablement [ð], mais en s'énervant de plus en plus, et l'élève, debout, bredouillant sans relâche [z], se liquéfiant à vue d'œil, se demandant pourquoi on le persécutait ainsi, et finissant par éclater en sanglots.

Pourquoi ne lui a-t-elle pas dit d'emblée que ce phonème n'existait pas en français, et ne lui a-t-elle pas expliqué qu'il devait mettre la pointe de la langue entre les dents, lui évitant ainsi un traumatisme, et réglant le problème avec un minimum d'effort ? Simplement parce qu'elle n'avait aucune notion de phonétique corrective.

Nous allons d'abord voir à quels problèmes on peut raisonnablement s'attendre. Cela ne veut pas dire qu'on les rencontrera tous, car tout dépend de la langue maternelle des apprenants, et aussi des problèmes personnels à certains, mais disons que certaines difficultés reviennent plus souvent que d'autres, et qu'elles méritent plus que d'autres que l'on s'en occupe.

2.2.3.1.2 Les problèmes posés par les phonèmes

Certains phonèmes sont problématiques parce qu'ils n'existent pas dans le système de la langue maternelle de l'apprenant. Mais d'autres le sont parce que, même s'ils ont un correspondant dans l'autre langue, ils s'emploient différemment.

2.2.3.1.2.1 Par les consonnes

On peut classer les consonnes en catégories qui peuvent poser des problèmes.

→ **Il y a d'abord les consonnes sourdes et sonores.**

Les langues germaniques, allemand, néerlandais, langues scandinaves ne sont pas très exactes quant à l'utilisation des consonnes sourdes et sonores, en particulier pour les occlusives [p],[b],[t],[d],[k],[g] , et les constrictives [f],[v] et [s],[z] et [ʃ], [ʒ] en fin de mot, qui sont prononcées sourdes dans tous les cas, exactement comme en allemand.

Inutile de dire que cela pose de très nombreux problèmes : **bouche** et **bouge**, **rade** et **rate**, **daube** et **dope**, **cache** et **cage**, etc.

Si vous avez de tels apprenants, vous devrez être très attentive à ce qu'ils respectent bien le trait distinctif **sourd /sonore**. Pour ce faire, il faudra provoquer une **prise de conscience**.

Faites entendre à l'apprenant la consonne sourde [s] en la tenant quelques secondes. Écrivez [s] au tableau.

Faites de même avec la sonore correspondante [z], que vous écrirez au-dessous de l'autre.

Contrôle de la sonorité



Mettez deux doigts sur votre larynx, dites [s], et précisez : **ça ne vibre pas** (vous pouvez utiliser la langue des apprenants, si vous la connaissez, puis, répéter la même chose en français).

Dites alors [z], et précisez : **ça vibre**, en levant l'index de l'autre main, restée libre.

Invitez vos apprenants à faire pareil, en même temps que vous, d'abord avec [s]. Demandez s'ils sentent qu'il ne se passe rien. Puis, essayez avec [z], et faites constater que, cette fois, il se passe quelque chose : on perçoit une vibration, celle des cordes vocales.

Reprécisez que si ça vibre, le son est sonore, et que si cela ne vibre pas, il est sourd.

Complétez sur le tableau :

Sourd :	[s]	<i>sous, cinq, saucisse, ils s'aiment</i>
Sonore :	[z]	<i>zoo, zinzin, ils aiment (liaison)</i>

Si un élève est particulièrement réfractaire, permettez-lui de poser ses doigts sur votre cou, ou sur celui d'un autre apprenant plus doué. Il est nécessaire que soit établie la correspondance entre la vibration et la sonorité.

Prenez ensuite deux exemples: zoo et seau, et faites trouver si la première consonne est sourde, ou sonore, puis, vérifiez avec les doigts sur le larynx. Ceux qui ont trouvé que [z] était sourd devront répéter en faisant vibrer les cordes vocales, et inversement pour ceux qui ont trouvé que [s] était sonore.

Terminez la prise de conscience en faisant classer diverses consonnes, les plus difficiles à identifier étant les occlusives, à cause de la brièveté de leur réalisation.

Sourd :	[s]	sous, cinq, saucisse, ils s'aiment
	[p]	pou, coupe, trop aimable (liaison)
Sonore :	[z]	zoo, zinzin, ils aiment (liaison)
	[b]	bout, tube, baba, nabab

Désormais, en cas de faute, mettez vos doigts sur votre larynx, et refaites rapidement la démonstration. Plus tard, vous pourrez vous contenter de poser deux doigts sur votre gorge pour provoquer le rappel.

Certaines consonnes sont assez rares

→ **C'est le cas de [ʒ] je.** L'Allemand peut passer par [ʃ], qui est la forme sourde de [ʒ]. Il ne lui reste plus qu'à apprendre à faire vibrer les cordes vocales en même temps, ce qui revient à un problème de sourde / sonore.

Mais il y a des apprenants qui ont fait de l'anglais, ou de l'italien, et qui reconnaissent [ʒ] dans le pronom « je ».

Malheureusement, en anglais ou en italien, [ʒ] n'existe que dans l'affriquée [dʒ] (jump, oggi), une consonne qui commence par une occlusive, ici [d], et qui s'ouvre en constrictive, ici [ʒ].

Si l'on peut être heureux de ce que l'apprenant reconnaisse [ʒ], on déchantait aussitôt lorsqu'il prononce [dʒə] pour le « je » de « **je m'appelle** ». Là aussi, une prise de conscience sera nécessaire.

Vous pouvez ressortir la méthode des doigts sur le larynx, et partir de [ʃ], sourd, pour faire ensuite le même phonème, mais avec la vibration des cordes vocales, pour obtenir [ʒ].

Chou [ʃu] → **joue** [ʒu].

→ **Une autre consonne est assez rare : la consonne nasale [ɲ] de champignon,** qui se prononce avec la pointe de la langue contre les dents du bas, le dos de la langue venant se coller contre le palais dur. C'est donc une **occlusive palatale nasale**.

Beaucoup d'étrangers, et même plusieurs Français, dont l'un de mes frères, la remplacent par la combinaison [ɲj], qui, à l'oreille, ressemble beaucoup à [ɲ] : c'est une **combinaison d'une nasale [ɲ] et d'une constrictive palatale, [j]**, sauf que ces deux traits pertinents sont réalisés **l'un après**

l'autre, au lieu de l'être en même temps. Mais nous avons déjà assez perdu de temps à en parler, puisque cette solution n'est pas si mauvaise, et qu'il faut vraiment être au courant du problème pour s'en rendre compte. D'ailleurs, il est très difficile de trouver des cas où il peut y avoir un problème :

Un ion [œnjõ] / *un gnon* [œnjõ].

Vous connaissez sûrement la signification du premier, un atome qui a perdu sa neutralité électrique par l'acquisition ou la perte d'électrons. Quand au second, c'est un coup que l'on donne à quelqu'un et qui laisse des traces, comme dans la boxe.

Vous comprendrez que l'on ne peut pas confondre les deux, vu qu'ils n'apparaissent pas dans le même contexte.

C'est un peu la même chose entre le « *vieillard maniaque* » [vjɛʁʁmanjak] et le « *vieil Armagnac* » [vjɛʁʁmanjak], qui sont tous les deux vieux, le premier étant un homme âgé ayant des manies, et le deuxième étant un alcool d'âge respectable, fabriqué en Armagnac.

→ Consonne problématique selon sa position : le [ʁ].

Le [ʁ] est un problème pour les Germaniques, les Scandinaves et les anglophones, ce qui représente du monde, **quand il se trouve, dans une syllabe, après la voyelle.**

Dans un mot comme l'allemand *Bier*, ou son équivalent anglais *beer* le r est prononcé sous la forme d'une voyelle : [bi:ɐ]. Ceci est un grave problème, car l'interlocuteur français ne reconnaît pas du tout la consonne [ʁ] dans cette voyelle [ɐ], qui tire un peu sur le [a].

Si l'apprenant applique cette habitude allemande au français, cela peut le rendre complètement incompréhensible : Derrière « *Je chèche le cas pou halle.* » se cache : « *Je cherche le car pour Arles.* » Je suppose que vous êtes convaincue, et que vous accepterez l'idée d'une prise de conscience dans le cas du [ʁ] en fin de syllabe.

Si vous avez affaire à des germanophones, ou à des gens ayant fait de l'allemand, ou encore des apprenants ayant vu des films où le méchant soldat disait « Ach so ! » [axzo], faites-leur dire [x] en français : bar [bax]. Certes, ce son est sourd, mais c'est une constrictive assez proche, par son lieu d'articulation, du [ʁ], et le [ʁ] français, en fin de syllabe, est souvent assourdi.

Essayez ensuite, avec la méthode des doigts sur le larynx, de faire vibrer les cordes vocales. Le résultat devrait être satisfaisant, et mille fois meilleur que la voyelle [ɐ].

Pour d'autres apprenants, on s'arrangera pour leur faire remarquer comment se prononce r devant voyelle, puis, on les invitera à faire la même chose lorsque le r est placé derrière.

Quelle que soit la méthode, il faudra que vous soyez très attentive. Les récurrences seront fréquentes, et vous devrez intervenir chaque fois pour éviter cette faute. Voyez la rubrique sur les voyelles ouvertes / fermées. Vous y retrouverez le [ʁ] et vous verrez que le problème est complexe.

→ Consonnes problématiques en fin de syllabe : les occlusives

Les occlusives se prononcent, comme vous le savez, avec un obstacle total. L'air s'accumule derrière l'obstacle, et quand la pression est suffisante, celui-ci cède et une explosion se fait entendre.

Il y a des langues, comme l'allemand, pour lesquelles les occlusives, en fin de syllabes, se prononcent sans explosion. C'est aussi le cas pour le [l], qui possède une phase quasi explosive lorsque la pointe de la langue se détache des alvéoles.

Par exemple, le mot *Baum* (= arbre) se termine bouche fermée. L'explosion n'a pas lieu.

En français, en revanche, l'explosion a lieu, même sans voyelle derrière. Cette explosion est modeste et discrète, mais on entend très bien l'ouverture de la bouche.

Ainsi, le mot *pomme* se termine avec réouverture de la bouche.

Lorsqu'un Allemand prononce *pomme* comme il prononce *Baum*, cela s'entend.

Il y a une deuxième conséquence. Le français a tendance à chercher à prononcer une voyelle pour ne pas rester bouche ouverte, sans suite, et fait une liaison dès que possible.

L'Allemand, lui, n'a pas besoin de trouver de voyelle puisqu'il a la bouche fermée. Cela ne l'encourage pas à rechercher la liaison.

Il faudra donc systématiquement faire réaliser cette explosion. Mettez d'abord un [ə] derrière, et faites répéter le mot en faisant raccourcir la voyelle finale jusqu'à disparition, mais en gardant l'explosion. Accompagnez le son d'un geste de la main en écartant les doigts pour simuler l'explosion :

pomme : [pɔmə] répéter en raccourcissant le [ə] → [pɔm]

2.2.3.1.2.2 Par les voyelles

Les voyelles apportent elles aussi leur lot de problèmes. Mais n'oubliez pas, tout au long de cette étude, que ces voyelles constituent le support principal des syllabes et que, **étant donné la régularité syllabique du français, elles sont toujours réalisées entièrement, jusqu'au bout, et ne sont jamais diphtonguées.**

Travailler avec le trapèze

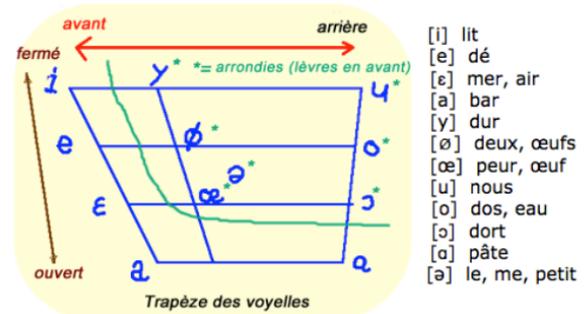
Avant de passer au travail sur les voyelles, présentez à vos apprenants le fameux trapèze des voyelles.

Présentez-leur les plus fermées. Montrer que l'on passe à une autre voyelle en baissant la langue.

[i] → [e] → [ɛ] → [a]
 [y] → [ø] → [œ]
 [u] → [o] → [ɔ] → [ɑ]

Montrez que l'on peut, en mettant les lèvres en avant, passer d'une voyelle étirée à une voyelle arrondie

[i] → [y]
 [e] → [ø]
 [ɛ] → [œ]



Apprenez à dessiner ce trapèze rapidement sur le tableau, ou au rétroprojecteur. Et servez-vous-en lorsque vous travaillez sur les voyelles.

→ Il y a d'abord les voyelles nasales.

En Europe, seuls le français, le polonais et le portugais ont des voyelles nasales. Les autres langues n'en ont pas, ce qui pose des problèmes sérieux.

On peut partir du principe que la plupart des apprenants remarquent qu'il y a des voyelles nasales.

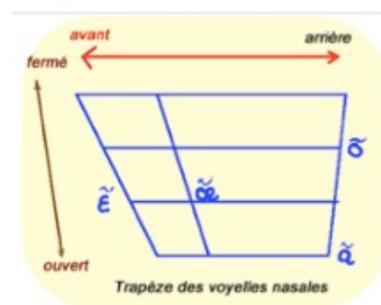
Mais deux questions se posent pour eux :

- Comment réaliser une voyelle nasale ?
- A quelle nasale ont-ils affaire, et comment faire plusieurs nasales différentes, si possible la bonne ?

→ La plupart des apprenants font comme les Marseillais : ils ajoutent l'appendice nasal [ŋ] derrière la voyelle orale. Ainsi, on aura le pain [pɛŋ], la chanson [ʃaŋsɔŋ]. Même si le procédé se comprend puisque, incapable de produire la voyelle et la nasalité en même temps, on prononce la voyelle que l'on fait suivre d'une consonne nasale, il n'est pas très élégant, d'autant plus qu'il sera difficile à un Allemand de passer pour un Marseillais, étant donné le reste de sa prononciation.

→ D'autres, qui ne savent pas comment s'y prendre, tordent le nez pour faire quatre nasales, qui ressemblent toutes un peu à un [õ], ce qui donnera le pain *[põ], la chanson *[ʃõsõ], ce qui n'est pas mieux.

Une prise de conscience sera donc nécessaire.



- Montrez aux apprenants qu'il existe des consonnes nasales : par exemple, [m] ou [n].
- Faites leur prononcer [m], bouche fermée, comme pour chanter, pendant plusieurs secondes.
- Dites-leur de se boucher le nez. Le son s'interrompt : l'air ne peut pas sortir par le nez, la vibration des cordes vocales s'arrête.
- Si on relâche le nez, le son recommence. Remarquer que l'on sent bien la vibration des fosses nasales en gardant, narines non pressées, deux doigts sur le nez, comme pour se moucher.

Une fois prouvé que le son est nasal, on ajoute la voyelle nasale la plus facile à prononcer : [õ], et on fait prononcer mon [mõ] en faisant prononcer [o] avec le nez en plus. Il faut contrôler que la voyelle est bien nasale en posant deux doigts sur le nez.

Faites chercher des exemples avec [o], qui seront prononcés en chœur, puis des exemples avec [õ], qui seront d'abord prononcés en chœur, puis individuellement.

Présentez- leur la nasale [ẽ], en faisant bien remarquer que c'est bien [ɛ] qui sert de base. Faites comme pour [õ].

Servez-vous de votre trapèze vocalique pour aider les apprenants à s'orienter.

Faites enfin la même chose avec [ã]. Faites bien remarquer que ce n'est pas le [a] habituel qui sert à former la nasale, mais le [ɑ] d'arrière.

Si vous êtes habituée à utiliser 4 nasales, rien ne vous empêche de présenter le [ã]. Sinon, profitez de ce que beaucoup de Français la remplacent par [ẽ]. Ainsi, vous n'en aurez plus que 3 à traiter.

N'oubliez pas, lorsqu'un apprenant se trompera de voyelle nasale, d'utiliser votre trapèze, dessiné dans un coin du tableau, pour remettre les choses au clair.

→ Voyelles médianes ouvertes / fermées

Les voyelles médianes doivent être étudiées en couples **fermée / ouverte** :

[e] → [ɛ] [ø] → [œ] [ɔ] → [ɑ]

Il existe une règle générale, qui ne connaît aucune exception dans les régions de langue d'oc (le sud de la France), mais qui en connaît de nombreuses en langue d'oïl, en gros, au nord de la Loire.

Cette règle part de la construction des syllabes. Une syllabe orale se terminant par une consonne est dite fermée, puisque la bouche se referme. Le contraire est donc la syllabe ouverte, qui se termine par une voyelle.

Un os [ɔs] → *des os* [ɔ] *Un bœuf* [bœf] → *des bœufs* [bø]

Lorsqu'une syllabe fermée contient l'une des voyelles médianes, on utilise la voyelle ouverte. L'inverse n'est pas toujours vrai, au nord de la Loire, mais l'est toujours dans les régions de langue d'oc, au sud.

Lorsque la consonne finale est [β], cette règle est encore vraie, et la voyelle est ouverte. Mais ceux qui remplacent le [β] par une voyelle choisissent la version fermée de la voyelle, ce qui les rend encore moins compréhensibles.

Il faut donc absolument faire prononcer le [β] en consonne constrictive.

→ Voyelles arrondies / étirées

Nous avons indiqué plus haut que les voyelles moyennes [y,ø,œ,ə] et les voyelles arrières [u,o,ɔ] étaient arrondies, c'est-à-dire que, pendant leur réalisation, **les lèvres étaient projetées en avant**. Cela s'entend, car le formant n°2 de ces voyelles devient plus grave, ce qui donne une impression de gravité que les autres voyelles n'ont pas. Il faut donc veiller à ce que les lèvres soient bien en avant.

Contrôle de l'arrondissement



On peut contrôler cela en mettant la main, comme sur la photo de gauche. Le bout des doigts touche la pointe du nez, les lèvres sont à 1 ou 2 cm en arrière. On prononce alors la voyelle **ou** [u]. Les lèvres sont projetées en avant et doivent toucher les doigts. Ainsi, on peut être sûr que la voyelle est **arrondie**.



Mais ce n'est pas tout. Les voyelles arrondies ont une influence sur toutes les consonnes de la même syllabe, placées avant. **En effet, par anticipation, le locuteur projette les lèvres en avant dès le début de la syllabe, quelle que soit la consonne, qu'elle soit arrondie ou non.**

Ainsi, dans les mots *nue, lue, drue*, toute la syllabe jusqu'à {u} est arrondie, les lèvres étant projetées en avant dès la première consonne.

Le contrôle de l'arrondissement peut à nouveau être utilisé pour le début de la syllabe jusqu'à la voyelle arrondie.

→ L'économie de l'énergie : Problèmes du [ə]. Problèmes de hiatus

Si l'on réfléchit à l'intonation du français, avec ses mots phoniques qui n'en finissent plus, on comprend pourquoi la langue gagne du temps en faisant des liaisons, et en éliminant tous les e muets [ə] possibles. Ce n'est pas pour rien qu'on les nomme muets.

Problèmes du [ə].

Le [ə] est une voyelle particulière, **qui ne peut pas subir d'accent tonique**, sauf dans « *le* » pronom personnel à l'impératif : ***Regarde-le !*** (= tu le regardes !)

Me /moi, te/toi

Pour pouvoir mettre l'accent tonique sur *me*, on le remplace par *moi*, et il en est de même pour *te*, remplacé par *toi*. Si l'on doit regarder le locuteur, celui-ci dira ***regarde-moi !*** (= tu me regardes ! *me* est remplacé par *moi*), et si celui à qui l'on parle doit se regarder lui-même, on lui dira : ***regarde-toi !*** (= tu te regardes) *te* est alors remplacé par *toi*.

Sinon, quantité de [ə] disparaissent, remplacés par une apostrophe :

Je /j', me/m', te/t', le/l', se/s', ne/n', que/qu', ce/c', de/d'.

Et lorsque c'est possible, on ne le prononce pas à la fin d'un mot :

La table [tabl], ***le poivre*** [pwaivʁ].

Problèmes de hiatus

Le français ayant horreur du choc entre deux voyelles, que l'on nomme **hiatus**, il montre beaucoup d'ingéniosité pour l'éviter. En effet, redémarrer sur une voyelle demande beaucoup d'énergie, un peu comme un cycliste qui s'arrête dans la côte, et doit repartir. Il est plus économique d'utiliser une consonne. Les Allemands nous en donnent la preuve, eux qui utilisent le **coup de glotte** [?] (une consonne occlusive formée par la fermeture, puis l'ouverture explosive, des cordes vocales), le plaçant devant chaque voyelle en début de mot. Par conséquent, tous les mots d'allemand commençant, à l'écrit, par une voyelle, commencent à l'oral par une consonne. Ainsi, on aura ***Apfel*** [ʔapfɛl] (=pomme).

Seulement voilà, où trouver la consonne ?

- Nous avons vu comment ***Je*** devenait ***j', me/m', te/t', le/l', se/s', ne/n', que/qu', ce/c', de/d'.*** Ainsi, on obtient une consonne libre et utilisable par élision du [ə], voire même du [a] → ***la /l'***, ou du [i] → ***si/s'***
- On réveille une consonne latente : ***quand*** [kã] → ***quand elles*** [kãtɛl], ***il vient*** → ***vient-il.***
- Ou encore, on en glisse une entre deux voyelles : ***elle va*** → ***comment va-t-elle.***
- On peut aussi prendre un autre mot : ***ma + auto*** → ***mon auto, beau + homme*** → ***bel homme.***

La consonne fonctionne un peu, entre les voyelles, comme l'huile dans les engrenages : tout marche mieux. Le hiatus est donc chose rare, en français, et n'est utilisé qu'en cas de force majeure, généralement pour éviter une confusion :

Des héros [deɛʁo], car [dezɛʁo] signifie ***des zéros***

En haut [ão] car [ãno] signifie ***en eau.***

De plus, l'absence de liaison là où il pourrait y en avoir une, est réservée au passage d'un mot phonique à un autre.

Voyelles toutes prononcées : *je vais à l'université pour devenir professeur* : la régularité syllabique.

Les voyelles qui sont prononcées le sont donc du début à la fin avec la même intensité. Le Français ne faiblit pas avant la fin de sa voyelle, ne referme pas la bouche pendant sa réalisation comme les Allemands ou les Anglais avec leurs diphtongues.

Chaque voyelle a le droit d'exister. Lorsque l'on faisait passer les tests de début de semestre dans notre institut de la FU (freie Universität), on posait la question : « Pourquoi voulez-vous faire des études de français à l'université de Berlin ? »

La réponse était le plus souvent : *je veux faire des études à l'université* *[yniverste] *pour devenir professeur* *[pʁɔfsœʁ]. Le dernier *i* de *université* avait disparu. Quant à *professeur* [pʁɔfɛsœʁ], outre le [ʁ] transformé en voyelle, et le [œ] fermé en [ø], il avait perdu son [ɛ], sans doute à cause du gros accent tonique que les étudiants mettaient sur sa première syllabe, l'allongeant de ce fait et raccourcissant par ricochet les syllabes atones.

La régularité syllabique nous oblige à prononcer toutes les syllabes atones avec la même longueur, ce qui interdit de raccourcir, voire de faire disparaître les voyelles qui en sont le sommet.

2.2.3.1.2.3 Par les semi-consonnes

Les semi-consonnes ne sont pas nombreuses, mais elles ne manquent pas de nous poser de nombreux problèmes.

D'abord le [w], qu'il faut absolument **prononcer arrondi**, donc, les lèvres en avant, si on ne veut pas qu'il devienne [v]. Il faudra donc utiliser le contrôle de l'arrondissement, comme pour les voyelles arrondies (la main contre le nez, à faible distance de la bouche, les lèvres venant la toucher).

Ensuite, le [ɥ], qui est assez rare dans les langues autres que le français. Il faudra veiller à ce qu'il soit arrondi, lui aussi, mais aussi à ce que l'on prononce un [y], et non pas un [u], si on ne veut pas prononcer [w], comme les Suisses, qui parlent de [swis], au lieu de [sɥis]. Utilisez pour cela le trapèze des voyelles, pour montrer le [y], ou le trapèze des semi-consonnes.

Il faut donc **bien les arrondir, ainsi que les consonnes de la syllabe placées avant** :

- *Oui* [wi], *bois* [bwa], *trois* [tʁwa]
- *Lui* [lɥi], *pluie* [plɥi], *truie* [tʁɥi],

Il nous reste encore le [j], qui est assez répandu, et ne pose de problème que lorsqu'il est placé **après une voyelle**, car les anglophones et les germanophones vont prononcer la voyelle très brève, et vont la diphtonguer vers le [i], au lieu de la prononcer assez longue, suivie de la consonne [j].

Attention donc à la confusion dans :

- *abbaye* [abeɪ],
- *abeille* [abeɪj] : tirez sur le [ɛ] pour l'allonger un peu, et finissez par le [j],
- *pays* [peɪ],
- *paye* [peɪj] – tirez sur le [ɛ] et finissez par [j],
- *paille* [paɪ] – tirez sur le [a] et finissez par le [j].

2.2.4 Principes de la correction

La correction fonctionne un peu comme un traitement médical, ou une rééducation.

2.2.4.1 Prévention,

On peut **essayer de prévenir la faute** en commençant tôt par l'intonation, puis, en passant ensuite au système phonique. A cause de la grande différence entre le code oral et le code écrit du français, **on évitera**, lorsque l'on introduit un mot nouveau, **de l'écrire au tableau tant que la prononciation n'est pas assurée**. Et une fois qu'on l'aura écrit, on continuera à surveiller la prononciation, pour que *assez* ne devienne pas [asez] ou *trop* [tʁɔpø], et on n'oubliera pas d'en préciser la prononciation en API (Alphabet Phonétique International).

2.2.4.2 Diagnostic

Lorsqu'un apprenant fait une faute, il faut avant tout la **repérer**, prendre conscience de son existence : « Ah, il y a une faute ! »

Il faut ensuite **l'identifier** : c'est une faute de phonème ou d'intonation. Quelle est-elle, et quelle est son origine ?

Vient-elle par exemple du fait que l'apprenant n'est pas conscient du problème (par exemple, il n'arrondit pas la semi-consonne [w] et prononce **oui** [vi] au lieu de [wi]).

Une fois la faute répertoriée et identifiée, **il faut voir si elle fait partie d'un système** (il prononce toutes les occlusives sonores comme des sourdes) ou s'il s'agit d'une **faute individuelle** sur un son.

Ou encore, si l'apprenant se rend compte de sa faute, peut-être ne la reproduira-t-il pas de si tôt.

Voyez si vous pouvez effectuer la correction rapidement, ou si plus d'efforts sont nécessaires.

Dans ce dernier cas, il faudra un plan de traitement.

Il faut voir aussi si l'élève est le seul à faire la faute, ou si l'on peut identifier un groupe d'apprenants présentant le même problème. Dans ce cas, on pourra tenter quelques exercices en groupe.



Méfiez-vous aussi des apprenants qui ont un problème pathologique : bégaiement, clichement, défaut de langue etc. qui relève de l'orthophonie. Faites-le parler dans sa langue maternelle pour contrôler si le problème s'y trouve aussi. Il vaut mieux, dans un tel cas, faire celle qui n'a rien entendu, dans l'intérêt même de l'apprenant.

2.2.4.3 Le plan de traitement

- **Prévoir d'abord une prise de conscience, voire une reprise...**
- **Prévoir des exercices, d'abord en environnement facile, puis, de plus en plus difficile.**
- **Finir par un exercice de transfert, qui n'a pas directement à voir avec la phonétique, mais qui va permettre de vérifier si tous vos efforts ont bien porté leurs fruits.**

2.2.4.4 La prise de conscience

Nous avons, pour chaque problème énoncé, proposé une méthode pour susciter une prise de conscience. Vous pouvez donc vous y reporter en cas de besoin.

Une question se pose : **comment expliquer de façon à être compris ?**

Il va de soi que si vos apprenants sont jeunes, et ne se destinent pas au professorat en FLE, il n'est pas question de les assommer de mots compliqués. On se limitera aux plus simples, faciles à expliquer : **voyelle, consonne, semi-consonne, sourde, sonore, arrondie, orale, nasale**.

On leur épargnera les termes : **constrictives, occlusives, médio-palatales ou uvulaires**.

On respectera la règle : « **Pas plus d'efforts que raisonnable, pas moins que nécessaire.** »

En revanche, pour de futurs professeurs, ou pour de futurs orthophonistes, on n'hésitera pas à enseigner les termes techniques, qui décrivent précisément des caractéristiques importantes.

On pourra fournir aux élèves un exemplaire du trapèze vocalique, du trapèze des semi-consonnes, et les patrons intonatifs de base. Vous trouverez plus loin une **boîte à outils de l'enseignante**, et vous pourrez facilement en faire une boîte à outils de l'apprenant en la photocopiant. Nous vous engageons à l'utiliser sans modération.

N'hésitez pas à utiliser les trucs que nous vous avons décrits. Mettez au point votre propre système de gestes et de mimiques, et n'hésitez pas à vous en servir. Ils se révéleront sûrement efficaces dans leur fonction de rappel d'éléments connus. Croyez-vous qu'Herbert von Karajan se sentait ridicule en battant la mesure ? Sûrement pas : cela faisait partie de son métier.

2.2.4.5 La discrimination et la compréhension orale

Une fois que l'apprenant connaît le problème et son étendue, il faut s'assurer qu'il **entende bien les différences** entre sourdes et sonores, arrondies et non-arrondies, nasales, semi-consonnes, voyelles etc. Pour cela, on fait des **exercices de discrimination**. Cela revient à faire écouter des mots, des groupes de mots, ou des phrases, et de demander à l'apprenant de préciser ce qu'il a entendu.

On commence par faire comparer des couples, ce qui est plus facile que d'identifier un son dans un mot seul, sans contre-exemple. Dans l'exercice suivant, il aura à identifier le phénomène sans pouvoir comparer.

Exercice de discrimination n° 1

Écoutez les couples de mots suivants et trouvez lequel contient une voyelle nasale :

1. Bonne, bon 2. Sain, saine 3. Quand, canne 4. Etc.

la nasale est dans	1	2	3	4	5	6	7	8
le premier mot		x	x					
le second mot	x							

Exercice de discrimination n° 2

Identifier la nasale [õ], comparée à d'autres nasales

1. *mon, ment* 2. *Banc, bond* 3. *long, lent* 4. Etc.

[õ] est dans	1	2	3	4	5	6	7	8
le premier mot	x		x					
le second mot		x						

Vous pouvez faire un autre exercice sur [ã], [ẽ] et éventuellement [œ].

Exercice de discrimination n° 3

Identifier la nasale [õ], comparée à d'autres nasales

1. *bon* 2. *bonne* 3. *quand* 4. Etc.

La voyelle nasale	1	2	3	4	5	6	7	8
C'est [õ]	x							
Ce n'est pas [õ]		x	x					

Il faut ensuite après chaque exercice proposer une correction, pour voir si les apprenants rencontrent des problèmes, qu'ils soient d'ordre général ou individuel. Il faut bien sûr en parler.

Une fois que vous serez sûre que les apprenants identifient acoustiquement la nasale, vous pourrez passer à des exercices de production.

2.2.4.6 La production et l'environnement

On peut faire des exercices de production de mots sur **un son unique**, par exemple, le [õ], puis, mélanger le son à ses concurrents, ici [ã], [ẽ] et éventuellement [œ].

Mais on peut aussi, quand les phonèmes sont difficiles, les présenter d'abord dans un environnement favorable, avant de passer à un environnement défavorable. On peut aller jusqu'à **quatre degrés de difficulté** :

- **Environnement et intonation favorables.**
- **Environnement favorable et intonation défavorable.**
- **Environnement défavorable et intonation favorable.**
- **Environnement et intonation défavorables.**

On peut classer les sons en sons graves ou aigus, selon les fréquences qui les constituent.

Ainsi, les **consonnes les plus aiguës** sont les apico-dentales : [*s, z, t, d, n, l*]

Les **plus graves** sont les labiales, les bilabiales [*p, b, m*] et les labiodentales [*f, v*].

Les autres consonnes peuvent être considérées comme neutres.

Les voyelles peuvent aussi être classées selon leur formant n°2.

De la plus aiguë à la plus grave : [*i, e, ε, y, ø, œ, a, u, o, ɔ, ɑ*].

Nous considérerons les nasales [*ẽ, ǣ, õ, ǣ*] comme graves du fait de leur formant nasal, à 500 Hz, qui détruit le formant 2.

On se servira de ces données dans notre travail.

2.2.4.6.1 Environnement et intonation favorables

- ☑ Lorsque l'on travaille sur des voyelles nasales, il est préférable de mettre des consonnes nasales avant, dont on profitera de la nasalité. *Mon* [mō] *main* [mē] *ment* [mǎ].
- ☑ Lorsqu'une **consonne sonore**, par exemple [ʒ], **est prononcée sourde**, on a intérêt à placer le son entre deux voyelles, pour qu'il profite de la sonorité des voyelles. On emploiera donc, par exemple, *âgé* ou *à jour*.
- ☑ Lorsqu'une **voyelle aiguë**, [i] par exemple, est **remplacée par l'apprenant par une grave**, on la placera derrière des consonnes aiguës, comme *s* ou *t*, donc *si* [si] ou *Tino* [tino].
- ☑ Dans le cas inverse, beaucoup plus fréquent, d'une **voyelle grave réalisée en aiguë**, on placera devant des **consonnes graves**, et si c'est, en plus, une **voyelle arrondie**, on mettra une **consonne bilabiale**, par exemple, pour [i] au lieu de [y], *mu* [my], *bu* [by] ou *pu* [pu].
- ☑ Pour le [ʁ] prononcé en voyelle en fin de syllabe, on aura intérêt à le mettre en début de syllabe, comme dans *rat* [ʁa] ou *Riri* [ʁiri], ou à faire une liaison *sourd* [suʁ] *sourd et muet* [su ʁe mʁe], le [ʁ] se trouvant alors au début de la syllabe suivante.

Pour ce qui est de l'emploi de l'intonation, tout dépend du but visé.

- ☑ Si vous voulez **obtenir une voyelle ou une consonne aiguë**, il faudra placer le son dans une **intonation montante**, dans la dernière syllabe d'une interrogative sans mot phonique.
- ☑ Inversement, si vous voulez **obtenir une voyelle ou une consonne grave**, il faudra placer le son dans une **intonation descendante**, dans la dernière syllabe d'une interrogative avec mot interrogatif au début, ou d'une affirmative.

2.2.4.7 Environnement favorable et intonation défavorable

L'influence de l'environnement étant plus grande que celle de l'intonation, on emploiera d'abord une **intonation défavorable**, et donc :

- ☑ Si vous voulez obtenir une voyelle ou une consonne aiguë, il faudra placer le son dans une **intonation descendante** pour rendre les choses plus difficiles.
- ☑ Inversement, si vous voulez obtenir une voyelle ou une consonne grave, il faudra placer le son dans une **intonation montante** pour les mêmes raisons.

Pour ce qui est de l'environnement, on gardera celui du paragraphe 2.2.4.6.1.

2.2.4.7.1 Environnement défavorable et intonation favorable

Pour ce qui est de l'intonation, qui doit être favorable, on emploiera les principes édictés dans le paragraphe 2.2.4.6.1.

Pour l'**environnement**, qui doit être **défavorable**, on emploiera l'inverse des principes du paragraphe 2.2.3.6.1 :

- ☑ Lorsque l'on travaille sur des voyelles nasales, il est préférable de mettre des consonnes non nasales avant, de préférence aiguës : *ton*, *son*, *sain*, *sans*.
- ☑ Lorsqu'une consonne sonore, par exemple [ʒ], est prononcée sourde, on la placera en fin de syllabe, comme dans *âge* [aʒ] ou *bouge* [buʒ].
- ☑ Lorsqu'une voyelle aiguë, [i] par exemple, est remplacée par une grave, on la placera derrière des consonnes graves, comme [m] ou [b], donc *mi* [mi] ou *bibi* [bibi].
- ☑ Dans le cas inverse, beaucoup plus fréquent, d'une voyelle grave réalisée en aiguë, on placera devant des consonnes aiguës, et si c'est, en plus, une voyelle arrondie, on mettra une consonne non labiale comme [s] ou [t], par exemple, pour [i] au lieu de [y], *su* [sy] ou *tu* [ty].
- ☑ Pour le [ʁ] prononcé en voyelle en fin de syllabe, on aura intérêt à le remettre en fin de syllabe, comme dans *bar* [baʁa] ou *pire* [piʁ].

Dans tous les cas, il faudra surveiller la bonne réalisation du son susceptible d'être raté.

2.2.4.7.2 Environnement et intonation défavorables

Pour terminer, et si les exercices précédents ont bien fonctionné, on ajoute le dernier obstacle : l'intonation défavorable, celle définie plus haut.

Si vous n'avez pas le temps, ne faites que les exercices où toutes les conditions sont favorables, puis, ceux où elles sont toutes défavorables.

Vous pouvez faire répéter des mots, ou des phrases très brèves, pour ne pas créer trop de difficultés. Il vous reste aussi la possibilité d'utiliser des phrases bourrées de la même difficulté, du genre (je cite de mémoire des phrases venues d'une vieille méthode de phonétique) :

- *Les fées se sont envolées.*
- *J'ai fait le café et le thé.*
- *Il y aura du vent quand tu arriveras à Nantes.*
- *Tu fus élu par une crapule.*

2.2.4.8 Exercices de transfert

Il vous restera à faire des **exercices de transfert**, où l'on oubliera que l'on fait de la phonétique, mais où on rencontrera toutes sortes de difficultés.

On pourra préparer de courts textes à apprendre et à jouer comme des pièces de théâtre, ou encore à lire, bien que la lecture d'un texte écrit apporte ses propres difficultés dues à l'orthographe, qui est souvent très éloignée de l'oral.

Vous pouvez aussi, si vous disposez d'un caméscope, filmer la scène, la rejouer, et discuter avec les élèves de la qualité du jeu, mais aussi de la prononciation. L'intonation fait, elle aussi, partie du jeu et peut être travaillée avant que la scène ne soit jouée.

On peut aussi faire jouer la même scène par des équipes différentes et comparer.

Le théâtre et le cinéma étant essentiellement oraux, et la présentation du texte étant importante, c'est un exercice particulièrement intéressant pour la phonétique. De plus, c'est une activité gratifiante qui peut de plus se révéler amusante, ce qui dopera la motivation.

2.2.4.9 Le service après-vente

Comme toujours dans l'enseignement, **rien n'est jamais gagné pour l'éternité**. Il faudra, à l'occasion de difficultés nouvelles, rappeler certaines données phonétiques, et ne pas hésiter à corriger en rappelant ce qui a été fait au début, en utilisant les mêmes recettes.

Utilisez l'écriture phonétique. Les mots nouveaux sont le plus souvent écrits en API (l'alphabet phonétique international), ou dans le dictionnaire. Une bonne enseignante de français doit être capable **d'écrire la prononciation en écriture phonétique**.

Faites en sorte que vos apprenants sachent, eux aussi, lire et écrire la phonétique. Ce n'est pas si difficile que cela. Vous pouvez faire une dictée phonétique, et même, si vous voulez, écrire l'intonation. Par exemple :

« *Ce matin, quand je me suis levé, il faisait beau.*
 – *Vraiment ?*
 – *Mais oui.* »

[səmatɛ̃ (3)/kãzãməsɥilãvɛ(3)/il fãzɛbo(1)//	(3) : niveau 3 (1) : niveau 1 / fin de mot phonique // fin de phrase
sɛvɛ(4)//	(4) : niveau 4 (interrogative sans mot interrogatif) // fin de phrase
mɛ(4)wi(5)//	(4) : niveau 4 (5) : niveau 5 (évidence) // fin de phrase

3 Phonétique corrective dans la pratique

Maintenant que nous avons assimilé la phonétique du FLE, et que nous connaissons les principes de la correction, nous allons pouvoir passer à la pratique et utiliser toutes nos connaissances pour acquérir un nouveau savoir-faire : vous allez devenir une enseignante de français langue étrangère qui pratique la correction phonétique. Ainsi, vous allez donner à vos apprenants la chance de mieux comprendre et de mieux être compris, vous allez leur donner les moyens de mieux accéder au monde francophone.

Pour cela, nous allons :

- Voir ensemble les méthodes à utiliser pour corriger les fautes de nos apprenants.
- Nous allons apprendre à utiliser un certain nombre d'outils indispensables à notre réflexion, puis à notre action sur l'apprenant.
 - Prise de conscience du problème par l'apprenant,
 - Exercices de discrimination pour apprendre à l'élève à bien identifier à l'oreille les patrons intonatifs et les phonèmes intéressants. Nous emploierons d'abord des exercices en opposition, avant de passer à des exercices plus difficiles sans possibilité de comparaison.
 - Exercices de production apprenant à l'élève à prononcer les patrons intonatifs ou les phonèmes correctement.
 - Exercices de transfert où l'élève doit oublier l'environnement phonétique tout en continuant à en respecter les règles et habitudes acquises.

3.1 Principes de base

Comme vous allez introduire la phonétique dans votre cours, vous aurez à créer un environnement phonétique, c'est-à-dire rassembler des documents, et apprendre à les utiliser vous-même et à les faire utiliser par vos apprenants.

3.1.1 Créer un environnement phonétique

Vous allez avoir à utiliser l'alphabet API. Il vous faudra donc disposer d'une liste de symboles avec des exemples.

Vous aurez ensuite besoin d'une liste des patrons intonatifs du français, avec des exemples accompagnés de leur description graphique. Vous devrez apprendre l'alphabet, ce que vous pouvez faire petit à petit, et l'apprendre à vos apprenants. Vous trouverez un tableau récapitulant les phonèmes.

Ensuite, il vous faudra un trapèze vocalique, un trapèze des semi-consonnes, et une liste des consonnes avec leurs traits pertinents.

Vous trouverez tous ces éléments réunis dans une boîte à outils dans cet ouvrage, au chapitre 4. Mais vous trouverez cette boîte à outils au format A4 sur le site **eGrammaire**, à la rubrique **Phonétique**.

Vous pouvez en faire des copies pour vous-même et pour vos apprenants.

Si cela vous arrange, vous pourrez aussi vous entraîner à dessiner le trapèze des voyelles, de façon à pouvoir le reproduire rapidement sur un coin de votre tableau. Vous allez pouvoir vous en servir pour montrer comment se prononce le phonème dont vous aurez besoin, et pour faciliter la correction.

Vous trouverez un entraînement à l'utilisation de ces documents dans le chapitre 4.

3.1.2 Préparez-vous à introduire la phonétique

3.1.2.1 L'alphabet phonétique API

Dès le premier cours, et quel que soit le niveau en français de vos apprenants, vous allez devoir habituer vos apprenants à l'utilisation de l'alphabet phonétique.

En effet, l'apprenant doit être en mesure de noter la prononciation du nouveau vocabulaire, et souvent de formes verbales compliquées et dont la prononciation n'est pas évidente, comme « qu'elle aille / qu'elle ait » ou encore « nous crions / nous criions ».

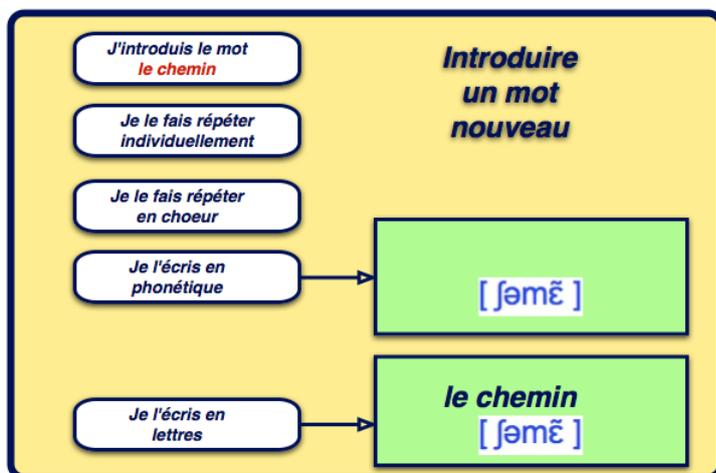
La notation en phonétique sera un bon témoin de votre enseignement lorsque l'apprenant se retrouvera seul chez lui.

Voici les sons de base avec des exemples dont l'orthographe varie beaucoup :

son	catégorie	exemples
[p]	consonne	Pied, képi, cape
[t]		Toi, bâti, chatte
[k]		Café, recueilli, toc, képi, qui
[b]		Beau, cabot, cube
[d]		Dans, coudé, soude
[g]		Gare, godet, gui, dogue, fatigant (adjectif), fatiguant (verbe)
[m]		Ma, mémé, dame
[n]		Ne, canot, canne, bonne
[ɲ]		Gnon, champignon, cogné
[f]		Feu, café, ouf, phare
[s]		Se, pousse, rosse, (un) os, ce, poncif, douce, désuet
[ʃ]		Chat, caché, couche, schuss
[v]		Vue, ravi, sauve
[z]		Zoo, zazou, rose, casée
[ʒ]		Je, gel, cage, songer
[ʁ]	Rat, carré, cour	
[l]	La, coulé, cal	
[j]	Semi-consonne	Bouilli, bail, bâille, yeux
[w]		Oui, doigt, poids
[ɥ]		Lui, huile Suède, Suisse, essayer
[i]	voyelle	Île, lit, poli
[e]		Éléphant, dé, coulai (passé simple : je...), sauter
[ɛ]		Être, mère, pierre, pelle, mais, jamais
[a]		A, âne, papa
[y]		Hue, soudure, du, dû (participe passé de « devoir »)
[ø]		Heu, deux, milieu
[ə]		Je, le, cela (dans « douce », il est muet)
[œ]		Heure, peur, sœur
[u]		Houle, nous, pourri
[o]		Oh, aux, eau, râteau, presto
[ɔ]		Ortie, porter, poste
[ɑ]		Grâce, éducation (snob ou régional)
[ɛ̃]		Pin, pain, plaint, plein
[ɔ̃]		Pont, pompier, bonbon
[œ̃]		Un, parfum (au nord de la Loire, remplacé par [ɛ̃])
[œ̃]		Banc, paon, en, tente portant, remblais, rambarde

Voyons maintenant comment utiliser ce tableau dans l'enseignement de tous les jours.

Vous comprendrez alors qu'il faut absolument que vous appreniez le tableau en question, ou du moins que, l'ayant sous les yeux, vous puissiez vous en servir.



Comme la forme écrite du français est très éloignée de sa forme parlée, il faut prendre certaines précautions lorsque l'on introduit un nouveau mot, ou une nouvelle conjugaison.

Ainsi après l'avoir présenté vous-même, puis, l'avoir fait répéter individuellement par plusieurs élèves, avant de le répéter en chœur, vous allez **l'écrire au tableau en phonétique (API)**, avec les crochets : [ʃəmɛ̃].

Et ce n'est que lorsque vous avez

l'impression que la prononciation est acquise, que vous risquerez l'orthographe : **le chemin**.

N'oubliez pas que vous trouverez la phonétique des mots dans le petit Robert ou tout autre dictionnaire digne de ce nom.

Si vous avez besoin d'écrire la phonétique sur votre ordinateur, je vous conseille d'utiliser le site :

<http://www.lexilogos.com/clavier/fonetik.htm>

Vous aurez l'occasion d'écrire en phonétique française, et en sélectionnant le mot avec la souris, vous pourrez avec Ctrl-C copier, puis avec Ctrl-V coller ce que vous avez codé dans votre texte. Attention : il n'y a que les signes qui ne sont pas sur votre clavier. Les autres peuvent être introduits en tapant directement sur les touches.

Pour les nasales, cliquez d'abord sur le phonème [ɛ], puis sur le huitième signe [~] diacritique pour obtenir [ɛ̃]

De même : [ɑ] + [~] → [ã] (banc) [o] + [~] → [õ](bon) [œ] + [~] → [œ̃] (un)

Pour vous entraîner, voici un petit exercice. La solution se trouve à la page suivante.

Ecrivez ces mots en écriture phonétique	
Pied	Lui
chatte	poli
Café	Eléphant
Beau	mère,
soude	papa
gare	du
dame	deux
bonne	le
champignon	Heure
Café au lait	Houle,
pousse	Eau
caché	Ortie
ravi	Grâce
rose	pain
cage	bonbon
cour	Un
La	Banc
bouilli	Oui
huile	doigt

Vous pouvez faire faire cet exercice à vos élèves aussi, après leur avoir distribué le tableau des phonèmes avec les exemples

Ecrivez ces mots en écriture phonétique	
Pied [pje]	Lui [lui]
Chatte [ʃat]	Poli [pɔli]
Café [kafɛ]	Éléphant [elefã]
Beau [bo]	Mère [mɛ]
Soude [sud]	Papa [papa]
Gare [ga ʁ]	Du [dy]
Dame [dam]	Deux [dø]
Bonne [bɔn]	Le [lə]
Champignon [ʃãpiɲø]	Heure [œʁ]
Café au lait [kafɛlɛ]	Houle [ul]
Pousse [pus]	Eau [o]
Caché [kafɛ]	Ortie [ɔʁti]
Ravi [ʁavi]	Grâce [gʁas]
Rose [ʁoz]	Pain [pã]
Cage [kaʒ]	Bonbon [bɔbɔ]
Cour [kuʁ]	Un [ãn]
La [la]	Banc [bã]
Bouilli [buji]	Oui [wi]
Huile [uil]	Doigt [dwa]

Vous pouvez faire faire cet exercice à vos élèves.

3.1.2.2 Préparez votre boîte à outils de la phonéticienne.

Vous trouverez page 77 la boîte à outils. Vous pourrez aussi la télécharger à partir de la rubrique **phonétique** du site eGrammaire. Elle est au format A4.

Vous pourrez aussi la photocopier pour vos élèves.

Vous pourrez vous en servir lors de vos corrections, et vos élèves pourraient également en avoir besoin pour mieux suivre vos explications.

En particulier, si vous suivez nos feuilles de correction et que vous en fassiez les vôtres, vous aurez l'occasion de vous en servir constamment... jusqu'au jour où vous saurez dessiner de mémoire ce trapèze des voyelles orales, celui des voyelles nasales et celui des semi-consonnes.

3.1.2.3 Travaillez bien vos fiches de correction

Ces fiches commencent par l'intonation, car à notre avis, l'intonation est la base de la correction phonétique, et permet d'expliquer de nombreux phénomènes de la grammaire.

Elles se poursuivront par les problèmes des voyelles, ceux des consonnes, pour se terminer par ceux des semi-consonnes.

3.1.3 Les fiches de correction selon les problèmes à attendre.

3.1.3.1 L'intonation

Si vous avez un cours composé de débutants, vous avez beaucoup de chance : comme ils n'ont jamais fait de français, ils n'ont pas eu l'occasion d'acquérir de mauvaises habitudes.

Mais si vous avez affaire à de faux débutants, ou à des apprenants d'un niveau avancé, il y a de fortes chances qu'ils n'aient jamais appris les règles de l'intonation, et l'on peut redouter le pire quant à leurs mauvaises habitudes.

Nous n'allons pas nous contenter d'une correction. Nous allons amener les apprenants à respecter un certain nombre de règles. Comme vous vous en doutez, nous allons commencer par l'intonation non marquée, pour fixer les principes, avant de passer à l'intonation marquée, qui permet de faire passer des intentions.

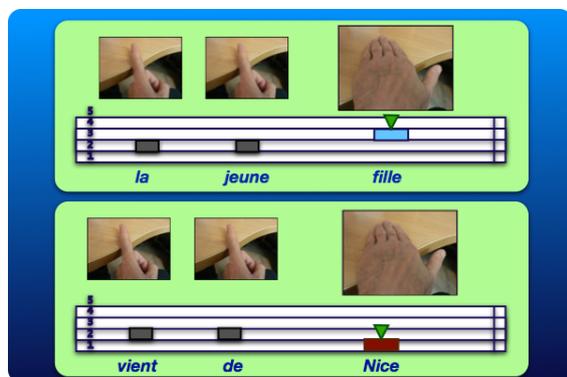
3.1.3.1.1 L'intonation non marquée

L'intonation non marquée sert à organiser l'information orale. Elle est donc d'une importance primordiale, et il convient d'en respecter les règles.

Il va falloir amener les apprenants :

- à diviser la phrase en mots phoniques correctement découpés,
- à respecter la régularité syllabique,
- à ne placer l'accent tonique que sur la dernière syllabe du mot phonique.
- à monter et à descendre sur les syllabes accentuées, et au bon niveau.

Pour cela, nous allons les entraîner à dire leurs phrases en deux mots phoniques, même lorsque la phrase s'allonge. Nous utiliserons pour cela la méthode doigt/main que nous avons décrite plus haut à la page 28.



Vous tapez légèrement du doigt pour les syllabes atones, et un peu plus fort du plat de la main lorsqu'il y a une syllabe tonique. Lorsque les apprenants auront acquis le bon rythme, on pourra continuer sans l'aide de la main. Tout le monde fait l'exercice en chœur, sous votre direction.

Nous partons donc de la phrase :

La jeune fille vient de Nice.

Nous allons allonger la phrase petit à petit. Chaque phrase sera répétée 4 à 6 fois dans les mêmes conditions.

Lorsque la phrase n° 1 sera bien réalisée, On demandera aux apprenants de rester calmes pour bien économiser l'air dont on aura besoin pour allonger la dernière syllabe du mot phonique, pour la prononcer avec plus d'intensité (accent tonique) et pour monter (niveau 3) ou pour descendre (niveau 1) au bon moment.



L'affirmative



Veiller à bien **diviser les phrases en 2 mots phoniques** (pas d'arrêt avant la fin)

Attention à la régularité syllabique : toutes les syllabes atones ont même durée, même hauteur (niveau 2) et même intensité (pas d'accent tonique).

La dernière syllabe du mot phonique du sujet est au niveau 3, est un peu plus longue que les syllabes atones et reçoit un accent tonique.

La dernière syllabe du mot phonique du verbe est au niveau 1. Elle est un peu plus longue que les syllabes atones et reçoit un accent tonique

Explications : ↑ se termine au niveau 3 / ↑ se termine au niveau 4 / ↓ Se termine au niveau 1.

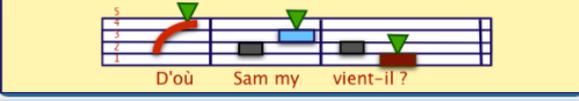
1. La jeune fille↑ vient de Nice.↓

2. La grande jeune fille↑ vient de la ville de Nice.↓

3. La grande jeune fille que vous voyez↑ vient de la belle ville de Nice.↓

4. La grande jeune fille que vous voyez sur votre gauche↑ vient de la très belle ville de Nice.↓

Attention : « **Elle vient de Nice.**↓ » n'a qu'un seul mot phonique. Le pronom personnel sujet n'a pas droit à son mot phonique.

L'interrogative	
A. Sans mot interrogatif 	Mêmes règles que pour l'affirmative, sauf pour la dernière syllabe du dernier mot phonique, qui monte au niveau 4, le niveau propre à la forme interrogative. Attention : bien respecter la hauteur (4, c'est nettement plus haut que 3).
B. Avec un mot interrogatif à la fin 	Mêmes règles que pour l'interrogative sans mot interrogatif. Le mot interrogatif, qui occupe la dernière syllabe du dernier mot interrogatif, se trouve au niveau 4.
C. Avec un mot interrogatif au début 	Le mot interrogatif a son propre mot phonique, dans lequel il occupe la dernière syllabe. Il se termine donc au niveau 4. Les autres mots phoniques suivent la règle de l'affirmative.



Nous allons d'abord analyser avec les apprenants les trois exemples ci-dessus pour leur faire constater les faits suivants :

- Dans chaque interrogative, on atteint le **niveau 4**.
- Quand il n'y a pas de mot interrogatif, c'est la dernière syllabe du mot phonique verbal qui monte au **niveau 4**.
- Quand le mot phonique est placé au début :
 - Il a droit à un mot phonique supplémentaire.
 - Il monte « en cloche » **du niveau 2 au niveau 4**.



Attention : **le niveau 4 est nettement plus haut que le niveau 3**.

Dans certaines langues, on ne monte si haut que lorsque l'on est hystérique. Il faut bien expliquer qu'en français, le niveau de l'hystérie est bien plus élevé, et surtout que si l'on veut que notre interlocuteur comprenne qu'on lui pose une question, il faut absolument aller au niveau 4. Et **lorsque le mot interrogatif est en tête**, c'est le niveau 4 qui montre que l'on a affaire à une interrogative.

Et n'oubliez pas de **bien respecter le rythme syllabique**.

Voici quelques questions pour s'exercer. L'apprenant devra faire attention à bien identifier.

1. Rachida↑ va voir sa mère↑ ?

2. Rachida↑ va voir sa mère quand ↑ ?

3. Quand↑ Rachida↑ va-t-elle voir sa mère↓ ?

4. Ta sœur Nadia↑ joue du piano↑ ?

5. Ta sœur Nadia↑ joue du piano depuis quand↑ ?

6. Depuis quand↑ ta sœur Nadia↑ joue-t-elle du piano↓ ?

7. Depuis quand ↑est-ce que ta sœur Nadia↑ joue du piano↓ ?

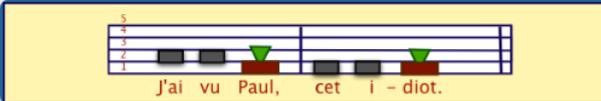
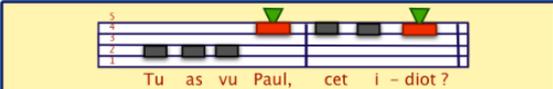


Attention : lorsque le sujet est un pronom personnel, il n'a pas droit à un mot phonique.

8. Va-t-elle voir sa mère↑ ?

9. Elle va voir sa mère quand↑ ?

10. Quand↑ va-t-elle voir sa mère↓ ?

La parenthèse	
La parenthèse basse 	La parenthèse basse contient une information déjà connue, ou peu importante. Elle s'ajoute à la phrase, après le dernier accent tonique au niveau 1. Toutes ses syllabes sont au niveau 1.
La parenthèse haute 	La parenthèse haute contient une information déjà connue, ou peu importante. Elle s'ajoute à la phrase, après le dernier accent tonique au niveau 4. Toutes ses syllabes sont au niveau 4.

Nous allons utiliser la notation suivante pour signaler le niveau utilisé :

Niveau atteint à la dernière syllabe du mot phonique			Niveau de toute la parenthèse		
↑	Niveau 4	↑	Niveau 3	↓	Niveau 1
↘	Niveau 1	↘	Niveau 1	↗	Niveau 4

Le complément circonstanciel déjà connu se place soit devant, dans son propre mot phonique, soit à la fin, dans une parenthèse basse (niveau 1) si le mot phonique d'avant est au niveau 1, haute (niveau 4) s'il est au niveau 4.

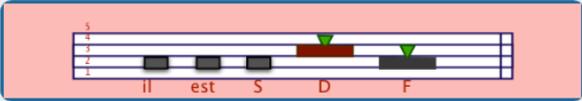
1. Ce matin↑, la mer↑était calme↓.
2. La mer↑ était calme↓, ce matin↘.
3. A huit heures↑, mes enfants↑ vont au cinéma↓.
4. Mes enfants↑ vont au cinéma↓, à huit heures↘.
5. Ce matin↑, la mer ↑était calme↑ ?
6. La mer était calme↑, ce matin↗ ?
7. A huit heures↑, mes enfants↑ vont au cinéma↑ ?
8. Mes enfants↑ vont au cinéma↑, à huit heures ↗ ?

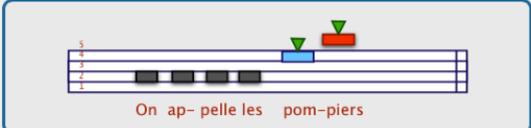
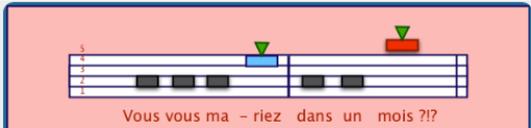
3.1.3.1.2 L'intonation marquée

L'intonation marquée présuppose une intention du locuteur. Nous nous limitons ici à trois intentions particulières :

- La mise en doute
- L'évidence
- La surprise / indignation

Le principe est d'exprimer l'intention choisie avec aussi peu de mots que possible. Cette méthode est beaucoup **plus efficace**, mais aussi **plus économique** en temps et en efforts. De plus, et ce n'est pas le moindre de ses mérites, la méthode permet à l'apprenant de mieux s'intégrer à la communauté par le fait qu'il emploie les mêmes méthodes que les francophones, méthodes que les étrangers ignorent le plus souvent. Ainsi, il comprendra les intentions de ses locuteurs, alors même que les mots semblent parfois vouloir dire l'inverse. Par exemple, à quelqu'un qui vient de faire tomber une pile de livre : « *Ah, c'est malin !* ». Ceci dit avec l'intonation du doute signifie justement que ce n'est pas malin du tout.

L'intonation marquée	
Mise en doute 	Un seul mot phonique. Bien identifier l'avant-dernière syllabe. Faire la moue (arrondir les lèvres) ce qui rend le son plus grave, bien allonger les deux dernières syllabes.

<p>Evidence</p>  <p>On ap- pelle les pom-piers</p>	<p>Un seul mot phonique. Bien identifier l'avant-dernière syllabe. Hausser les épaules sur les deux dernières syllabes.</p>
<p>Surprise / indignation</p>  <p>Vous vous ma - riez dans un mois !?!</p>	<p>Comme interrogative sans mot interrogatif, mais: - Plus d'intensité sur les syllabes toniques. - Niveau 4 au lieu de 3, et 5 au lieu de 4</p>

Quelques exercices que les apprenants vont préparer ensemble, et que vous ferez faire par plusieurs.

« J'ai vu Pierre. Il était habillé en moine ! »
 – Il était habillé en moine !? » (Je ne te crois pas.)
 – Il était habillé en moine !?! » (Incroyable !)
 – Il s'est fait moine ! (C'est évident. S'il était habillé en moine, c'est qu'il s'était fait moine)

« Noël, c'est quand ?
 – Le vingt-cinq décembre ! » (évidemment).

« Je vais apprendre le chinois.
 – Tu vas apprendre le chinois !? » (A d'autres, mais pas à moi !)
 – Tu vas apprendre le chinois !?! » (Alors là ! Je n'en reviens pas)

3.1.3.2 Les voyelles

Les fautes qui portent sur les voyelles viennent de certains problèmes de base :

- Voyelle ouverte au lieu d'être fermée ou l'inverse. L'outil utilisé sera **le trapèze vocalique**.
- Voyelle étirée au lieu d'être arrondie. L'outil utilisé sera **le trapèze vocalique**.
- Voyelle orale au lieu d'être nasale. L'outil utilisé sera le **trapèze des voyelles nasales**.
- Voyelles « oubliées », raccourcies ou déformées. L'outil utilisé sera la **batterie des patrons intonatifs**.

3.1.3.2.1 Voyelles ouvertes / fermées

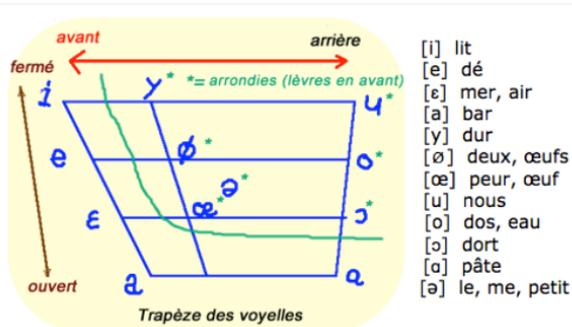
→ **Le problème :**

Il y a en français des voyelles qui fonctionnent par paires, l'une étant plus fermée, l'autre plus ouverte.

- Ex : e / ε : dé / mère
 ø / œ : œufs / œuf.
 o / ɔ : des os / un os

→ **Prise de conscience :**

Rappelons que l'on représente sur un trapèze les voyelles, plus exactement la position du sommet de



la langue lors de la réalisation des phonèmes. Les voyelles [i, y, u] sont les plus fermées, [a, ɑ] les plus ouvertes.

Enfin, les voyelles entre les deux sont souvent les deux faces du même son, le plus ouvert [ɛ, œ, ɔ] se trouvant dans les syllabes fermées (qui se terminent par une consonne), le plus fermé [e, ø, o] dans une syllabe ouverte (qui se termine par la voyelle).

Si la voyelle est prononcée fermée alors qu'elle devrait être ouverte :

Sept [set] au lieu de [sɛt].

Après avoir montré sur le trapèze la voyelle fautive, et celle qu'on aurait dû prononcer, faites trouver par les apprenants quelle transformation ils doivent effectuer pour corriger leur faute (ouvrir, fermer, avancer, reculer, arrondir ou étirer).

→ **Exercices de discrimination**

Dites quelle voyelle est la plus ouverte et cochez le numéro correspondant:

1	pot	porc
2	terre	tes
3	Peur	peu
4	Eau	or
5	Sot	sort
6	Ses	serre
7	Meut	meurt
8	Dort	dos
9	Fer	fée
10	Bord	beau

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1		x	x					x	x	x
2	x			x	x	x	x			

Dites si la voyelle est ouverte [ɛ, œ, ɔ] ou fermée [e, ø, o]:

1	lève
2	ses
3	cœur
4	sceau
5	faites
6	queue
7	sauter
8	beurre
9	plaire
10	sot

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
fermée		x		x		x	x			x
ouverte	x		x		x			x	x	

→ **Exercice de production**

Production :

Lisez les formes ou phrases suivantes .

1. Enlevez : nous enlèverons	6. Qui vole un œuf, vole un bœuf.
2. Sauter : ils sautèrent	7. Qui dérobe deux œufs dérobe deux bœufs
3. Il est sot, et elle est sotté	8. Ces sept pères ont été terrorisés par le travail.
4. Quel bel été, cette année !	9. Il y a des pierres qui font mal aux pieds.
5. Elle sort le seau et le pot par la porte !	10. Ils vendent des œufs et du beurre frais.

→ **Exercice de transfert**

Lisez cette triste histoire.

Pilou avait sept frères, et pas de sœur. Son père et sa mère n'avaient pas réussi à faire la fille tant désirée et renoncèrent à ce rêve.

Ils adoptèrent une petite fille, qui vint se joindre aux 8 garçons. Elle fut la reine, à la maison, car ses parents adoptifs firent tout ce qu'ils pouvaient pour la contenter.

Mais elle avait mauvais caractère et comme ils avaient peur de la perdre, ils acceptèrent tous ses caprices, jusqu'au jour de leur mort.

3.1.3.2 Voyelles arrondies / étirées

→ Le problème :

La langue française fait un usage important de phonèmes arrondis, prononcés donc avec les lèvres en avant. Il existe bon nombre de voyelles qui correspondent à cette définition. Sur le trapèze des voyelles, ce sont toutes celles qui se trouvent au-dessus de la ligne verte.

De plus, lorsqu'une voyelle est **arrondie, toutes les consonnes placées avant dans la même syllabe sont prononcées les lèvres en avant**, même si, d'habitude, ce n'est pas leur cas.

Ainsi donc, l'auditeur est préparé à entendre une voyelle arrondie lorsqu'il entend les consonnes qui précèdent.

Il faudra donc faire en sorte que les apprenants arrondissent la syllabe dès son début.

→ **La prise de conscience :**

Si la voyelle est prononcée étirée alors qu'elle devrait être arrondie,

**[i] au lieu de [y],
[e] au lieu de [ø] ou de [œ],
[ɛ] au lieu de [œ],**

on fera constater la position du son fautif et du son désiré sur le trapèze. On expliquera qu'il faut arrondir toute la syllabe de la première consonne à la fin de la voyelle. On utilisera pour cela la méthode expliquée à la page 44, où l'on met la main les doigts contre le nez, la paume face aux lèvres, et où l'on s'efforce de toucher la main avec les lèvres tout en prononçant la syllabe de la voyelle arrondie.

→ **Exercices de discrimination:**

Dites quelle voyelle est arrondie et cochez le numéro correspondant:

1	pot	paix									
2	Nu	ni									
3	né	nœud									
4	Eau	haie									
5	Sot	scie									
6	Ses	ceux									
7	Meut	mes									
8	Dé	dos									
9	Fer	feu									
10	Tord	terre									

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1		x		x	x		x			x
2	x		x			x		x	x	

Dites si la voyelle est arrondie ou étirée :

1	lève
2	ses
3	cœur
4	sceau
5	faites
6	queue
7	sœur
8	beurre
9	plaire
10	cette

Exercice	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
étirée	x	x			x				x	x
arrondie			x	x		x	x	x		

→ **Exercices de production:**

Faites bien attention à mettre les lèvres en avant dès le début

Exercice facile (Intonation et environnement de la dernière syllabe favorables)

Répétez :

1. Tu as pu.
2. Elle a tout vu.
3. Elle a un drôle de cabot.
4. Ce restaurant est fameux.
5. Je mange tout.
6. Elle n'a jamais peur.
7. Son mari est mou.
8. Je suis à bout.
9. Elle dort debout.
10. Elle ne perd pas le nord.

Exercice moins facile (Intonation défavorable, environnement favorable)

Répétez :

1. Tu as pu ?
2. Elle a tout vu ?
3. Elle a un drôle de cabot ?
4. Ce restaurant est fameux ?
5. Je mange tout ?
6. Elle n'a jamais peur ?
7. Son mari est mou ?
8. Je suis à bout ?
9. Tu dors debout ?
10. Elle ne perd pas le nord ?

Exercice difficile (Intonation et environnement défavorables)

Répétez : **y, u, o,**

1. Il dort nu ?
2. Elle danse en tutu ?
3. Il y en a deux ?
4. Il a vu le loup ?
5. Elle gagne ses sous ?
6. Elle sort ?
7. Vous priez à genou ?
8. Il est doux ?
9. Son père était zazou ?
10. Il est gâteux ?

→ **Exercices de transfert:**

- 1) Pour chaque phrase, trouvez les mots phoniques.
- 2) Transcrivez-les sur la structure prévue à cet effet en notant les syllabes atones, les syllabes toniques, la longueur des syllabes et placez-les au bon niveau.

« Vous venez faire un tour avec nous ? »	4 3 2 1	
– Il vaut mieux que nous restions chez nous .	4 3 2 1	
– Pourquoi ? Vous avez mal aux genoux ?	4 3 2 1	
– Pierre veut que nous restions chez nous.	4 3 2 1	
– On aurait pu aller boire un coup ou deux. »	4 3 2 1	

Voici une solution :

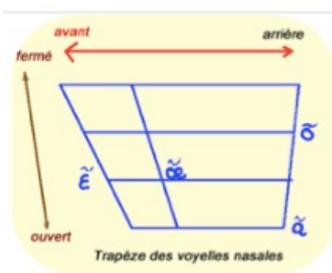
The graphic displays five examples of phonetic transcription on a four-line staff (lines 1-4 from bottom to top). Each example includes a rhythmic pattern of bars and arrows indicating syllable structure and intonation.

- Example 1:** *Vous venez faire un tour avec nous ?*. The pattern shows a series of bars on line 2, followed by a bar on line 3, and a bar on line 4. A green arrow points to the end of the sentence.
- Example 2:** *Il vaut mieux que nous restions chez nous.*. The pattern shows a series of bars on line 2, followed by a bar on line 3, and a bar on line 4. A green arrow points to the end of the sentence.
- Example 3:** *Pourquoi? Vous avez mal aux genoux?*. The pattern shows a bar on line 2, followed by a bar on line 3, and a bar on line 4. A red arrow points to the end of the sentence.
- Example 4:** *Pierre veut que nous restions chez nous.*. The pattern shows a bar on line 2, followed by a bar on line 3, and a bar on line 4. A green arrow points to the end of the sentence.
- Example 5:** *On aurait pu aller boire un coup ou deux.*. The pattern shows a series of bars on line 2, followed by a bar on line 3, and a bar on line 4. A green arrow points to the end of the sentence.

Il ne reste plus qu'à distribuer le graphique et à faire lire le texte, en faisant bien attention à mettre les lèvres en avant pour les arrondies.

3.1.3.2.3 Voyelles nasales / orales

→ Le problème



Lorsque la voyelle est nasale, et que l'apprenant confond les nasales entre elles, on se servira du trapèze des voyelles nasales. L'écriture phonétique montre bien quelle voyelle sert de base. En faisant prononcer la voyelle orale correspondante plusieurs fois de suite, en abaissant ensuite le fondamental et en ajoutant de la nasalité, on peut passer de l'orale à la nasale tout en gardant le bon point d'articulation. Lorsqu'il a du mal à les prononcer comme des nasales, on a à faire l'exercice qui suit.

Attention : deux voyelles nasales sont arrondies : [ɔ̃] et [œ̃], comme leurs homologues oraux. Pour elles, il faudra penser à faire mettre les lèvres en avant, alors que [ɑ̃] et [ɛ̃] sont des voyelles prononcées les lèvres étirées.

→ Prise de conscience

Voici comment on procède à la prise de conscience suivie d'un exercice.

D'abord, on fait prononcer à l'apprenant un [m], bouche fermée. On lui fait boucher le nez en se le pinçant entre deux doigts. On fait constater qu'il n'est pas possible de prononcer le [m] le nez bouché et la bouche fermée : le [m] est nasal, ce qui veut dire qu'on laisse passer de l'air par le nez avant l'explosion.

Une fois que l'apprenant a compris ce qu'était la nasalité, on passe à la voyelle.

On fait dire [o] en continu, puis, on demande de faire passer de l'air par le nez. Ainsi, on obtient [ɔ̃].

Ensuite, on fait prononcer un o précédé d'un m, [mo], que l'on prononce au niveau 2 et que l'on fait répéter un certain nombre de fois.

Quand l'apprenant est lancé, on descend au niveau 1, et au bout de quelques répétitions, on fait prononcer [o] en nasale, pour avoir [mɔ̃], que l'on répète encore quelques fois.

On peut faire la même chose avec les autres voyelles nasales.

→ Exercices de discrimination:

Le problème n'est pas tant celui de reconnaître que l'on a affaire à une voyelle nasale, mais plutôt de l'identifier. Si l'on pense aux conjugaisons, par exemple, la différence entre *mangeons* et *mangeant* est une simple différence de voyelles nasales.

Dites dans quel mot se trouve une voyelle nasale:

1	un	une										
2	bonne	bon										
3	sain	saine										
4	thon	tonne										
5	chienne	chien										
6	fine	fin										
7	mien	mienne										
8	noces	non										
9	sien	sienne										
10	plein	pleine										

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	x		x				x		x	x
2		x		x	x	x		x		

Identifiez la voyelle nasale :

1	cinq									
2	cent	x								
3	vingt		x							
4	un									
5	viens									
6	long		x							
7	teint									
8	parfum									
9	bon									
10	champ									

→ **Exercices de production:**

Répétez : Faites bien attention à prononcer la voyelle nasale en laissant passer de l'air par le nez, et en gardant un œil sur le trapèze des nasales.

1. C'est le mien.
2. C'est le sien.
3. Les footballeurs jouent à onze..
4. Cinq fois cinq vingt-cinq.
5. Cent plus onze égale cent onze..
6. Il est venu en chantant.
7. Si tu veux, nous chanterons.
8. Il descend en sautant.
9. Ils ont vingt-cinq enfants.
10. Le camion des pompiers fait pin-pon.

→ **Exercices de transfert:**

Mettez au masculin. (*il* au lieu de *elle*).

Elle est saine.
 Elle est très fine.
 C'est la mienne, ce n'est pas la sienne.
 Elle est bonne.
 Elle est paysanne, et partisane de l'emploi des pesticides.
 Elles sont Bretonnes.
 Elle est brune.

3.1.3.2.4 Les voyelles diphtonguées, allongées, raccourcies

→ **Le problème**

Certains apprenants ont tendance, lorsque la voyelle est suivie d'une voyelle plus fermée ou d'une semi-consonne, à transformer la première voyelle en diphtongue.

Ex : *une paille* [paj] *devient* [pa^ɥ].

Ainsi, la syllabe qui comportait trois phonèmes n'en a plus que 2, la voyelle changeant d'ouverture au cours de sa réalisation.

Ex : *chaos* [kao] *devient* [ka^u].

Cette fois, les deux syllabes en deviennent une seule parce que les deux voyelles n'en forment plus qu'une, diphtonguée.

Lorsque l'apprenant transforme ses voyelles en diphtongues, lorsqu'il en allonge certaines, et en raccourcit d'autres, il faut faire intervenir l'intonation et la régularité syllabique du français.

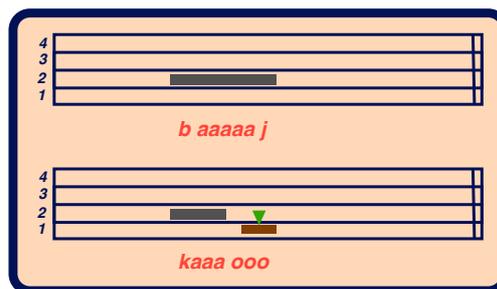
En outre, les apprenants anglophones, mais aussi germanophones, raccourcissent certaines voyelles ou les font même disparaître si l'accentuation fautive les y amène :

Ex : *université* [yniversite] *devient* [ynverste] et *professeur* [pʁɔfɛsœʁ] devient [pʁɔfsøʁ].

→ La prise de conscience

❖ **En ce qui concerne la diphtongaison**, on peut faire comme dit ci-dessous, mais en faisant précéder cette phase d'un petit exercice d'étirement de la voyelle, suivi de la réalisation de la semi-consonne :

Elle bâille : on allonge le [a], et on termine par un [j] bref.



❖ **Pour que chaque syllabe atone continue d'exister, que les voyelles gardent leur longueur et leur intensité jusqu'au bout**, il faut habituer les apprenants à respecter la régularité syllabique.

On utilisera pour ce faire la méthode doigt/ main à plat de la page 30.

A cet effet, utilisez les patrons intonatifs de cette page 30, et encore ceux de la boîte à outils.

Remplacez chaque syllabe par « la »

Lorsque le rythme est bon, remplacez « la » par les syllabes réelles du texte.

3.1.3.3 Les semi-consonnes

Les semi-consonnes sont peu nombreuses, mais elles jouent un rôle important, surtout dans la conjugaison, où elles assurent le passage entre la dernière voyelle du radical et la voyelles de la terminaison :

Infinitif	Terminaison sans voyelle	Terminaison avec
Voir	<i>Je vois</i> [vwa]	<i>Nous voyons</i> [vwajõ]
Fuir	<i>Tu fuis</i> [fɥi]	<i>Vous fuyez</i> [fɥije]
Louer	<i>Elle loue</i> [lu]	<i>Elle louait</i> [lwɛ] ou [luwɛ]
Tuer	<i>Il tue</i> [ty]	<i>Il tua</i> [tɥa] ou [tyɑ]

3.1.3.3.1 Semi-consonnes et intonation

Les semi-consonnes sont difficiles pour plusieurs raisons :

→ le [-j] après voyelle peut entraîner une diphtongue, c'est-à-dire que la voyelle ouverte va se fermer avant la fin. C'est le cas pour l'anglais « by » ou pour l'allemand « bei », où la voyelle [a] se ferme en [ɪ] bref et fermé avant la fin.

Pour éviter cela, faites comme dans le § 3.1.3.2.4 : prenez un exemple dans lequel la voyelle ouverte se trouve à la fin d'une syllabe accentuée. Faites lire la phrase en faisant bien attention à la régularité syllabique, et tirez sur la voyelle en en gardant le timbre, puis fermez par un [j] bref.

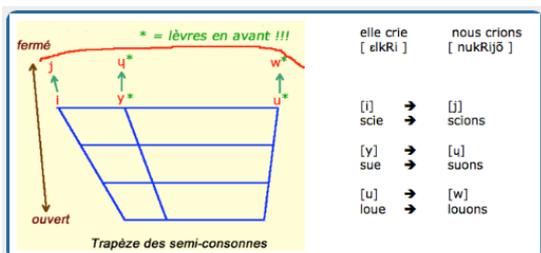
→ les semi-consonnes [w] et [ɥ] se placent avant la voyelle de la syllabe, soit en tête, soit après une consonne.

Comme elles sont toutes les deux arrondies, l'une venant d'un [u], l'autre d'un [y], il faudra appliquer les recettes des voyelles arrondies si vos apprenants ne projettent pas les lèvres en avant.

Mais comme elles sont toutes les deux des semi-consonnes, il faudra en plus qu'elles jouent un rôle de consonnes, et ne gênent pas la voyelle qui suit en devenant elles-mêmes des voyelles. Il faudra donc faire quelques exercices selon les explications de la page 30.

3.1.3.3.2 Le trapèze des semi-consonnes :

Il restera encore à régler un problème : certains confondent les deux semi-consonnes [w] et [ɥ].



Un coup d'œil sur le trapèze des semi-consonnes montre aux apprenants

- que [w] vient de la voyelle [u] en position de hiatus, qui s'écrit « ou » comme dans **louer** ou « oy » comme dans **voyons**.
- Que [ɥ] vient de la voyelle [y] en position de hiatus, qui s'écrit « u » comme dans **Suisse** ou **Suède**.

Il faut toujours penser à la voyelle correspondante pour bien réaliser la semi-consonne. Cela est rendu difficile, dans certaines langues comme l'allemand, l'espagnol ou l'italien, où l'orthographe {u} correspond à la prononciation [u], alors qu'en français, {u} se lit [y].

→ Exercices de discrimination:

Nous allons apprendre à reconnaître les semi-consonnes entre elles, en particulier si l'on a affaire à [ɥ] comme dans **lui** ou [w] comme dans **Louis**. Dites dans quel mot se trouve la semi-consonne [ɥ]:

1	tuile	tulle
2	Louis	lui
3	suède	souhaite
4	suer	scier
5	Soin	suin
6	linguiste	égoïste
7	l'huis	L'ouïe
8	quizz	cuisse
9	Suisse	sienne
10	hile	huile

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	x		x	x		x	x		x	
2		x			x			x		x

Identifiez la semi-consonne:

1	suivre
2	tiède
3	poursuite
4	poire
5	souhaite
6	lui
7	tiens
8	essuie
9	oui
10	sieste

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
[ɥ]	x		x			x		x		
[w]				x	x				x	
[j]		x					x			x

→ Exercices de production: Lisez ou répétez

1. trois poires.
2. huit Suisses.
3. huit toiles.
4. huit tiers.
5. trois linguistes fiers.
6. Essuies-en huit.
7. Huit tuiles et trois bois.
8. Le roi boit trois doigts d'huile.
9. Trois doigts et huit pieds.
10. Lui, il luit dans le lointain.

→ **Exercices de transfert:**

Lisez ou répétez

Nous courions mes deux frères et moi devant huit Suisses qui nous suivaient depuis trois mois. Ils voulaient nous dépouiller. Alors, nous avons fui tous les trois pleins d'espoir vers la Suède. C'est épuisés que nous l'avons atteinte mais nous nous sommes bien tapé sur les cuisses de joie.

Nous sommes allés faire ripaille dans un bar, malgré la pluie, et nous y avons dépensé notre paye dans un bar. Nous avons ensuite passé la nuit sur la paille, mouillés mais satisfaits

3.1.3.4 Les consonnes

Les consonnes apportent aussi des problèmes d'ordre divers.

3.1.3.4.1 Sourdes / sonores

→ **Le problème:**

Nous savons qu'il y a des consonnes sourdes et des consonnes sonores, qu'il ne faut pas confondre. Il y a des langues, l'allemand, par exemple, où les consonnes sonores deviennent sourdes à la fin d'un mot, tout en gardant leur orthographe. La différence entre sourdes et sonores n'est pas aussi importante qu'en français. Lorsqu'ils parlent français, les germanophones mélangent joyeusement les sourdes et les sonores, ce qui les rend peu compréhensibles.

Il faudra être très strict sur la réalisation des sourdes et des sonores.

→ **La prise de conscience:**

D'abord, expliquez ce qu'est une consonne sourde, et ce qu'est une consonne sonore. Utilisez pour cela la méthode décrite page 40.

Demandez aux apprenants de dire, tout en contrôlant l'activité de leurs propres cordes vocales, lesquelles de ces consonnes surlignées sont sourdes (sd), lesquelles sont sonores (sr).

Rape	[ʁap] sd	Rome	[ʁom] sr	rate	[ʁat] sd	casse	[kas] sd
souque	[suk] sd	coulant	[kulɑ̃] sr	cache	[kaʃ] sd	café	[kafɛ] sd
robe	[ʁom]sr	tangue	[tɑ̃g] sr	soigne	[swɑ̃ʒ] sr	cuve	[kuv] sr
coco	[koko] sd	bourré	[buʁɛ] sr	bouse	[buʁv] sr	rade	[ʁad] sr
case	[kaz] sr	cane	[kan] sr	courant	[kuʁɑ̃] sr	cage	[kaʒ] sr

On pourra pour cela utiliser le tableau des consonnes de la page 36, où le trait pertinent sourd / sonore est indiqué. On pourra y constater aussi qu'il existe des couples de sons partenaires, dont la seule différence est la caractéristique sourde / sonore.

Nous allons faire trouver aux apprenants la sonore correspondant à la sourde proposée, pour être bien sûrs qu'ils comprennent le phénomène.

Trouvez un exemple, trouvez la consonne sonore ayant même mode et même lieu d'articulation, et un exemple pour cette sonore :

sourde	exemple	sonore	exemple
p	pou	b	bout
t	tout	d	doux
k	cou	g	goût
f	fou	v	vous
s	sou	z	zoo
ʃ	chou	ʒ	joue

→ **Exercices de discrimination:**

Nous allons apprendre à reconnaître les sourdes et les sonores entre elles,

Dites dans quel mot se trouve la consonne sonore.

1	vos	faux
2	zoo	sot
3	sou	joue
4	goût	cou
5	pont	bon
6	use	os
7	dont	ton
8	ose	us
9	faux	vos
10	pain	bain

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	x		x			x	x	x		
2		x		x	x				x	x

Identifiez la semi-consonne:

1	ose
2	hotte
3	housse
4	boit
5	joie
6	joue
7	poids
8	essuie
9	os
10	choix

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
sourde		x	x				x	x	x	x
sonore	x			x	x	x				

→ **Exercices de production:**

Exercice n° 1 :

Lisez ou répétez :

1.	Elle osait.
2.	Elle ose.
3.	Il mangeait.
4.	Il mange.
5.	Nous osons.
6.	Vous bossez.
7.	Il ressasse.
8.	Nous posons une rosace.
9.	Je juge la chasse.
10.	Cette pile s'use.

Exercice n° 2 :

Lisez ou répétez :

1.	Prends cette coupe.
2.	Il a cassé le tube.
3.	Elle fait des études.
4.	Tu as pris ta hotte ?
5.	Il te chantera une ode.
6.	Les Anglais font un excellent cake.
7.	Le marron se trouve dans une bogue.
8.	C'est une blague !
9.	Mange une pomme.
10.	Il travaille dans la pub.

→ Exercices de transfert:

Texte à faire lire – ou à faire jouer - par deux personnes

« Bonjour. Comment allez-vous ?

- Je suis harassé, après avoir déménagé.
- Ah bon ! Vous avez quitté votre maison et vos amis ?
- Pas nos amis. Nous habitons à présent une rue plus loin.
- Pourquoi allez-vous habiter à deux pas ?
- Ce n'est pas pour changer de quartier. C'est parce que notre maison était devenue trop risquée. Figurez-vous que l'autre jour, nous étions dans le jardin lorsque ma fille est arrivée, excitée, et m'a dit qu'il y avait un homme dedans. J'ai pris un râteau dans le jardin, et je suis rentrée. Un homme est sorti à toute vitesse, m'a bousculée, et je me suis écrasée sur le sol. Alors j'ai ressassé tout cela pendant des heures et des heures, et j'ai décidé d'oser partir. »

3.1.3.4.2 Occlusives à rouvrir à la fin

→ Le problème:

Il y a des apprenants, surtout les germanophones, qui, lorsqu'un mot se termine oralement par une occlusive, ne rouvrent pas la bouche pour réaliser l'explosion. Comme il n'entend pas d'explosion, l'auditeur a du mal à identifier la consonne, et donc, le mot.

→ La prise de conscience:

On montrera d'abord que les consonnes occlusives sont réalisées avec une explosion.

Comment dit-on *pas* ? On crée un obstacle. Faites trouver avec quoi : ici, les deux lèvres.

Ensuite, on augmente la pression d'air. Lorsque cette pression est suffisante, les deux lèvres s'écartent et une explosion a lieu. Cette explosion est modeste, et elle est suivie de la voyelle qui suit, le « a ».

Montrons ensuite comment cela se passe dans un mot comme *cap*. On retrouve encore les trois phases : fermeture de l'obstacle, augmentation de la pression d'air, et explosion.

La difficulté vient du fait qu'après l'explosion, il n'y a plus rien.

Pour aider, on peut faire répéter avec une voyelle, [ə] par exemple. A chaque répétition, on raccourcit la voyelle jusqu'à ce qu'elle ne soit plus audible. Et on surveille l'explosion, qui doit absolument avoir lieu.

Comme ce problème ne touche que la production, nous nous contenterons d'un exercice de production avec des consonnes occlusives sourdes ou sonores, en faisant bien attention à ce que

- les consonnes occlusives explosent vraiment,
- les sourdes restent sourdes, et
- les sonores restent sonores.

→ Exercice de production:

Lisez en faisant bien attention à l'explosion. Veillez à ce que les sonores restent sonores, et les sourdes restent sourdes.

1. Il a obtenu une coupe.
2. Sa maison ressemble à un cube.
3. Attention à la chute.
4. C'est un alcoolique. Il lève souvent le coude !
5. Le président écrit tous les jours sur son blog.
6. Attention, l'ascenseur se bloque.
7. Mange ta soupe !
8. L'avocat porte une robe.
9. Paul a fait des études.
10. En avant, toutes !

3.1.3.4.3 Pb du [ʒ]

→ Le problème

Il y a beaucoup de langues qui ne connaissent pas le phonème [ʒ]. C'est pour cette raison que les Espagnols prononcent le mot je [je], et les Allemands [fə].

Pour les Allemands, qui réalisent [ʒ] en prononçant la variante sourde [f], on se retrouve dans le cas de figure sourde / sonore, dont nous avons parlé ci-dessus, et il suffira de leur faire comprendre par la méthode de la page 40 qu'il faut faire vibrer les cordes vocales.

Pour les Anglais (judge) ou les Italiens (oggi), ils connaissent [ʒ] seulement comme partie finale de l'affriquée [dʒ]. Lors de la prise de conscience, vous expliquerez qu'il ne faudra garder que la deuxième partie.

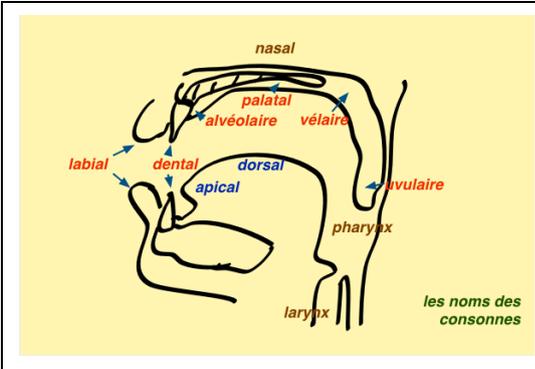
→ La prise de conscience

❖ Si vos apprenants ont tendance à prononcer [f] par rapport à [ʒ] il faudra appliquer la méthode de la page 40, c'est à dire :

- Faire prendre conscience de la différence entre [s] prononcé sans vibration des cordes vocales, et [z] prononcé avec vibration des cordes vocales. L'apprenant contrôle en mettant deux doigts (pouce et index) sur le larynx.
- Faire la même chose avec [f] (sans vibrations) et [ʒ] prononcé comme [f] avec les cordes vocales en plus.

❖ Si vos apprenants ont tendance à prononcer l'affriquée [dʒ]. Faites répéter [dʒa] plusieurs fois lentement, puis [d] suivi de [ʒ], avec une petite pose (#) entre les deux. Et enfin, remplacez le [d] par un silence de même longueur et dites [ʒ] normalement. Faites disparaître le temps du [d] + (#), pour ne plus répéter que [ʒ].

❖ Si vos apprenants ne possèdent ni [f] ni [ʒ], on se servira du tableau et du graphique des consonnes ci-dessous, pour montrer que le dos de la langue se rapproche du palais, ce qui crée le chuintement du [ʃ]. On passera ensuite du [f] au [ʒ] comme décrit plus haut.

	<p>bilabiales : [p,b,m]</p> <p>labiodentales : [f,v]</p> <p>apico-alvéolaires : [t,d,n,s,z,l,r]</p> <p>palatales : [ʃ,ʒ] [k,g,ŋ] + voyelle avant</p> <p>vélaire : [k,g] + voyelle arrière</p> <p>uvulaire [ʁ,ʀ].</p>
---	--

→ Exercices de production:

Lisez en faisant bien attention à : [f] et à [ʒ]. Veillez à ce que [f] reste sourd, et [ʒ] sonore.

1. J'apprends le japonais.
2. Le chien jappe tout le temps.
3. Elle a un joker dans son jeu.
4. Je suis chargé de diriger le jeu.
5. J'ai mal à la joue.
6. Le juge l'a jugé coupable.
7. J'aime le jus.
8. Ci-gît la jeune Gigi.
9. Les feuilles jonchent le sol.
10. Je changerai de genre de chant.

3.1.3.4.4 Pb du [ʁ]

→ Le problème

Le [ʁ] pose un problème aux anglophones et aux germanophones lorsqu'il se trouve après la voyelle de sa syllabe, parce qu'ils le prononcent comme si c'était une voyelle, [ɛ], ce qui pose un grave problème de compréhension.

Ce problème est aggravé par le fait que la voyelle prononcée avant [ʁ], s'il s'agit d'une voyelle mi-ouverte, est généralement la version ouverte : morte = [mɔʁt], perte = [pɛʁt], heurte = [œʁt]. Or, en transformant le [ʁ] en voyelle

→ La prise de conscience

Dans la prise de conscience, il faudra faire d'abord prononcer le [ʁ] devant une voyelle.

Ex : **Rare** [ʁaʁə] au lieu de [ʁaʁ].

Ensuite, on raccourcira le [ə] jusqu'à ce que le [ʁ] soit le dernier son de la syllabe.

Lorsqu'il est placé devant la voyelle, il pose un problème aux anglophones, dont le [r] à un battement les fait reconnaître de loin, sans que cela soit un obstacle à la compréhension.

En revanche, le [r] apico-alvéolaire des Italiens n'est pas gênant, puisque certains Français du Sud-Ouest ont la même prononciation, de même que les paysans et les gendarmes des anciens films.

Il faudra être très attentif, après la prise de conscience, à ce que les mauvaises habitudes ne reviennent pas, et veiller à ce que le [ʁ] reste une consonne, et que la voyelle située avant soit correctement ouverte.

→ Exercices de production:

Vous aurez d'abord des exemples où le {r} se prononce avant la voyelle de sa syllabe. Puis viendront des exemples où le {r} est placé après la voyelle de sa syllabe.

1. J'ai rarement dû rappeler.
2. Elle rit ou ricane quand il rate le but.
3. Elle s'est acheté un canari rigolo.
4. Rira bien qui rira le dernier.
5. Le canard dit à la cane : « ris, cane », et la cane a ri. (histoire idiote)
6. Ferme la porte en fer.
7. Cette peinture représente une voiture.
8. Pour aller à l'étranger en voiture, il faut une carte verte.
9. Une tarte aux aïelles.
10. On lui a offert un collier de perles naturelles.

3.1.3.4.5 Pb du coup de glotte

Il n'y a en soi pas de problème à faire des coups de glotte, c'est-à-dire à faire une consonne occlusive en fermant les cordes vocales, en faisant monter la pression de l'air venu des poumons et à faire une explosion précédant la voyelle.

Mais ce sont les retombées qui sont ennuyeuses. Alors que les Français font tout ce qu'ils peuvent, et en particulier des liaisons, pour éviter le contact entre deux voyelles, les gens de langues germaniques, qui font un coup de glotte devant chaque voyelle se trouvant au début d'un mot, fabriquent ainsi leur consonne et n'ont pas besoin de liaison.

Que faire, alors quand on a de tels apprenants ?

Eh bien, il va falloir travailler dans deux directions :

D'abord, pour les habituer à respecter le rythme du français, nous allons les entraîner à bien parler en mots phoniques, afin d'éviter, en n'ayant qu'un seul mot, les occasions où l'on pourrait faire un coup de glotte.

Ensuite, il faut les habituer à faire toutes les liaisons. Comment ? C'est ce que nous allons voir dans le paragraphe suivant.

3.1.3.4.6 Pb des consonnes latentes transformées en liaisons

Nous avons déjà dit que, pour empêcher les hiatus, à savoir les contacts jugés disgracieux entre deux voyelles, le français disposait de plusieurs moyens. L'un de ces moyens est la liaison.

Toute enseignante de FLE connaît le problème : l'orthographe du français est très différents de la prononciation. Il y a à l'écrit des consonnes dédoublées (*apprendre*) et des consonnes simples (*apercevoir*) dont la prononciation est identique : [p]. On a ainsi des couples de t, de r, de l dont on se demande si une bonne réforme n'aurait pas pu les remplacer par une lettre simple.

Il y a en outre des consonnes écrites non prononcées, comme :

- le p de trop ou de galop,
- le d de quand, grand,
- le s de gros ou de gras,
- le t de pont, de port,
- le c de porc, qui ne sert même pas à faire la différence avec port, ou encore le c de sciences placé après le s,

et bien d'autres cas encore, qui ont pourri la vie de générations d'élèves dans des dictées meurtrières. Pourtant, à y bien regarder, certaines de ces consonnes ne font que dormir et se réveillent, lorsque l'on a besoin d'elles pour faire des liaisons, et si une réforme de l'orthographe mal pensée les avait supprimées, on se demande comment on pourrait faire pour faire échec à l'affreux hiatus. Passons en revue les principales consonnes servant de liaison. {s} est la lettre, [s] la version orale.

{ s }	→ [z] : les enfants [lezãfã], le gros homme [løgvozõm]. (cas de h muet)
{ z }	→ [-] : on évite la liaison : nez à nez [neane].
{ x }	→ [z] : deux enfants [dõzãfã], dix ans [dizã]
{ f }	→ [v] : neuf ans [nõvã] seulement pour le nombre <i>neuf</i> .
{ f }	→ [f] : sauf erreur [sofõvõõr]
{ v }	→ [v] : neuve et utile [nõveytil]
{ j }	→ [j] : pêche et nature [põõenatyv]
{ ç }	→ [ç] : il a l'âge et le courage [ilalazõlõkuvãz]
{ v }	→ [v] : cher et fragile [õvõfõvãzil], Pierre et le loup [pjõvõlelu]. Mais on évite la liaison lorsque {r} fait partie de la terminaison de l'infinifitif {er}.
{ l }	→ [l] : vil et laid [vilelõ]
{ t }	→ [t] : petit ami [põtitami] petite amie [põtitami] la liaison a lieu par delà le {e} muet. ATTENTION : on ne fait pas la liaison avec le {t} de {et} : Michel et Annie [mifõleani]
{ d }	→ [t] : quand elle veut [kãtõlvõ], un grand ami [ãgrãtami] ATTENTION : une grande amie [yngrãdami] . Le {d} n'est pas une liaison. Il se prononce [d] comme dans la forme féminine {grande}
{ p }	→ [p] : trop aimable [tõpõemabl]
{ b }	→ [b] : snob et bête [snõbebõt]
{ k }	→ [k] : sec et sans goût [sõkesãgu]
{ g }	→ [g] : un grog et une aspirine [ãgõõgeynaspivõin] ATTENTION : On ne fait pas la liaison lorsque {g} se trouve placé en fin de syllabe après une nasale : sang et eau [sãõõ].
{ m }	→ [m] : Tom et Jerry [tõmedõzeri] ATTENTION : On ne fait pas la liaison lorsque {m} sert à constituer une voyelle nasale.
{ n }	→ [n] saine et sauve [õnesov] mais sain et sauf [sõõesof] ATTENTION : On ne fait pas la liaison lorsque m et n servent à constituer une voyelle nasale, sauf si l'on retransforme la voyelle nasale en orale + n : bon appétit [bõnapõti]. Mais cela ne marche pas avec sain et sauf [sõõesof] car cela ressemblerait trop à la forme féminine.

Le problème est donc de bien respecter les mots phoniques, et de faire en sorte d'effectuer à l'intérieur du mot phonique toutes les liaisons possibles, et, bien sûr, d'éviter toute liaison entre les mots phoniques.

Une fois que les règles de l'intonation non marquée sont assimilées et employées, un certain nombre de problèmes devraient se résoudre d'eux-mêmes. Cependant, vous pourriez rencontrer l'un des problèmes suivants, que nous avons classés par catégories de sons : consonnes, semi-consonnes et voyelles.

3.2 Exercices d'entraînement

3.2.1 Exercices d'écriture phonétique.

Ecrivez en API

→ **Affirmative :**

1. Les élèves ont récité leur leçon.
2. Ils ont récité leur leçon.
3. Les élèves âgés ont récité leur leçon.
4. Ce matin, les élèves intelligents ont récité leur leçon.
5. Ce matin, ils ont récité leur leçon.
6. Les élèves intelligents ont récité leur leçon, ce matin.

→ **Interrogative :**

7. Les élèves intelligents ont récité leur leçon ?
8. Quand les élèves intelligents ont-ils récité leur leçon ?
9. Les élèves intelligents ont récité leur leçon quand ?
10. Les élèves intelligents ont récité leur leçon, ce matin ?
11. Ce matin, les élèves intelligents ont-ils récité leur leçon ?
12. Ce matin, ils ont récité leur leçon.

3.2.2 Exercices d'intonation.

Dessinez l'intonation et écrivez les phrases en mots phoniques

Affirmative :

1. Les élèves ont récité leur leçon.

4			
3			
2			
1			

[]

2. Ils ont récité leur leçon.

4			
3			
2			
1			

[]

3. Les élèves intelligents ont récité leur leçon.

4			
3			
2			
1			

[]

4. Ce matin, les élèves intelligents ont récité leur leçon

4			
3			
2			
1			

[]

5. Ce matin, ils ont récité leur leçon.

4			
3			
2			
1			

[]

6. Les élèves intelligents ont récité leur leçon, ce matin.

4			
3			
2			
1			

[]

Interrogative :

7. Les élèves intelligents ont récité leur leçon ?

4			
3			
2			
1			

[]

8. Quand les élèves intelligents ont-ils récité leur leçon ?

4			
3			
2			
1			

[]

9. Les élèves intelligents ont récité leur leçon quand ?

4			
3			
2			
1			

[]

10. Les élèves intelligents ont récité leur leçon, ce matin ?

4			
3			
2			
1			

[]

11. Ce matin, les élèves intelligents ont-ils récité leur leçon ?

4			
3			
2			
1			

[]

12. Ce matin, ils ont récité leur leçon ?

4			
3			
2			
1			

[]

3.3 Solutions

3.3.1 Exercices d'écriture phonétique.

→ Affirmative :

1. Les élèves ont récité leur leçon.
[le ze lɛv | ɔ̃ ʁe si te lœʁ lə sɔ̃]
2. Ils ont récité leur leçon.
[il zɔ̃ ʁe si te lœʁ lə sɔ̃]
3. Les élèves âgés ont récité leur leçon.
[le ze lɛv za ʒe | ɔ̃ ʁe si te lœʁ lə sɔ̃]
4. Ce matin, les élèves intelligents ont récité leur leçon.
[sɛ ma tɛ̃ | le ze lɛv zɛ̃ tɛ li ʒɑ̃ | ɔ̃ ʁe si te lœʁ lə sɔ̃]
5. Ce matin, ils ont récité leur leçon.
[sɛ ma tɛ̃ | il zɔ̃ ʁe si te lœʁ lə sɔ̃]
6. Les élèves intelligents ont récité leur leçon, ce matin.
[le ze lɛv zɛ̃ tɛ li ʒɑ̃ | ɔ̃ ʁe si te lœʁ lə sɔ̃ | sɛ ma tɛ̃]

→ Interrogative :

7. Les élèves intelligents ont-ils récité leur leçon ?
[le ze lɛv zɛ̃ tɛ li ʒɑ̃ | ɔ̃ ʁe si te lœʁ lə sɔ̃]
8. Quand les élèves intelligents ont-ils récité leur leçon ?
[kɑ̃ | le ze lɛv zɛ̃ tɛ li ʒɑ̃ | ɔ̃ til ʁe si te lœʁ lə sɔ̃]
9. Les élèves intelligents ont-ils récité leur leçon quand ?
[le ze lɛv zɛ̃ tɛ li ʒɑ̃ | ɔ̃ ʁe si te lœʁ lə sɔ̃ kɑ̃]
10. Les élèves intelligents ont-ils récité leur leçon, ce matin ?
[le ze lɛv zɛ̃ tɛ li ʒɑ̃ | ɔ̃ ʁe si te lœʁ lə sɔ̃ | sɛ ma tɛ̃]
11. Ce matin, les élèves intelligents ont-ils récité leur leçon ?
[sɛ ma tɛ̃ | le ze lɛv zɛ̃ tɛ li ʒɑ̃ | ɔ̃ til ʁe si te lœʁ lə sɔ̃]
12. Ce matin, ils ont-ils récité leur leçon ?
[sɛ ma tɛ̃ | il zɔ̃ ʁe si te lœʁ lə sɔ̃]

3.3.2 Exercices d'intonation.

→ Affirmative :

1. Les élèves ont récité leur leçon.



[le ze lɛv | ɔ̃ ʁe si te lœʁ lə sɔ̃]

2. Ils ont récité leur leçon.



[il zɔ̃ ʁe si te lœʁ lə sɔ̃]

3. Les élèves âgés ont récité leur leçon.



[le ze lɛv za ʒe | ɔ̃ vɛ si te lœv lə sɔ̃]

4. Ce matin, les élèves intelligents ont récité leur leçon.



[sɛ ma tɛ̃ | le ze lɛv zɛ̃ tɛ li ʒã | ɔ̃ vɛ si te lœv lə sɔ̃]

5. Ce matin, ils ont récité leur leçon.



[sɛ ma tɛ̃ | il zɔ̃ vɛ si te lœv lə sɔ̃]

6. Les élèves intelligents ont récité leur leçon, ce matin.



[le ze lɛv zɛ̃ tɛ li ʒã | ɔ̃ vɛ si te lœv lə sɔ̃ | sɛ ma tɛ̃]

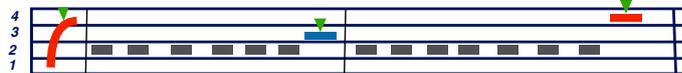
→ **Interrogative :**

7. Les élèves intelligents ont récité leur leçon ?



[le ze lɛv zɛ̃ tɛ li ʒã | ɔ̃ vɛ si te lœv lə sɔ̃]

8. Quand les élèves intelligents ont-ils récité leur leçon ?



[kã le ze lɛv zɛ̃ tɛ li ʒã | ɔ̃ til vɛ si te lœv lə sɔ̃]

9. Les élèves intelligents ont récité leur leçon quand ?



[le ze lɛv zɛ̃ tɛ li ʒã | ɔ̃ vɛ si te lœv lə sɔ̃ kã]

10. Les élèves intelligents ont récité leur leçon, ce matin ?



[le ze lɛv zɛ̃ tɛ li ʒã | ɔ̃ vɛ si te lœv lə sɔ̃ | sɛ ma tɛ̃]

11. Ce matin, les élèves intelligents ont-ils récité leur leçon ?



[sɛ ma tɛ̃ | le ze lɛv zɛ̃ tɛ li ʒã | ɔ̃ til vɛ si te lœv lə sɔ̃]

12. Ce matin, ils ont récité leur leçon ?



[sɛ ma tɛ̃ | il zɔ̃ vɛ si te lœv lə sɔ̃]

3.3.3 Exercices sur les liaisons

Ecrivez ces exemples en écriture API. Inspirez-vous du tableau sur les liaisons de la boîte à outils.

Les Dupont forment un drôle de couple. Lui est un gros homme, avec une grosse bedaine.
Elle, c'est une femme infiniment mince, pas trop aimable, et un peu snob et bête.
Quand ils se sont connus, elle était la maîtresse de son grand ami Paul, alors qu'elle était l'ancienne grande amie de la compagne de M. Dupont.
Les deux femmes se connaissaient depuis l'âge de neuf ans, mais elles avaient suivi des chemins invraisemblablement différents.
Ce n'est que l'année dernière qu'elles sont tombées nez à nez dans un magasin.
Entre les deux Dupont, ce fut le coup de foudre. Et depuis, ils filent le parfait amour.

Solution :

le dy pō / fɔ̃v mə tɛ̃ drɔ̃l də kupl // lɥi ɛ tɛ̃ gʁɔ zɔm / a vɛ kynə gʁɔ sə bə dɛn //
 el / sɛ tyn fa mɛ̃ fi ni mɑ̃ mɛ̃s / pa tʁɔ zɛ mabl/ e ɛ̃ pø snɔ be bet//
 kɑ̃ til sə sɔ̃ kɔ ny / ɛ le tɛ la mɛ tʁɛs də sɔ̃ gʁɑ̃ ta mi pɔl/ a lɔʁ kɛ le tɛ lɑ̃ sʁɛn gʁɑ̃ da mi də la kɔ̃ paʁ də mɔ̃ sjø
 dy pō//
 le dø fam sə kɔ nɛ sɛ də pɥi laʒ de nœ vɑ̃ / mɛ zɛl zavɛ sɥi vi de ʃə mɛ̃ zɛ̃ vɛɛ sɑ̃ bla blə mɑ̃
 di fɛ ʁɑ̃//
 sə nɛ kə la ne dɛʁ nʁɛʁ kɛl sɔ̃ tɔ̃ be ne a ne dɑ̃ zɛ̃ ma ga zɛ̃.
 ɑ̃ tʁɔ le dø dy pō / sə fy lə ku də fudʁ//
 e də pɥi / il fi lə lə paʁ fɛ ta muʁ.

4 Documents utiles

4.1 Boîte à outils

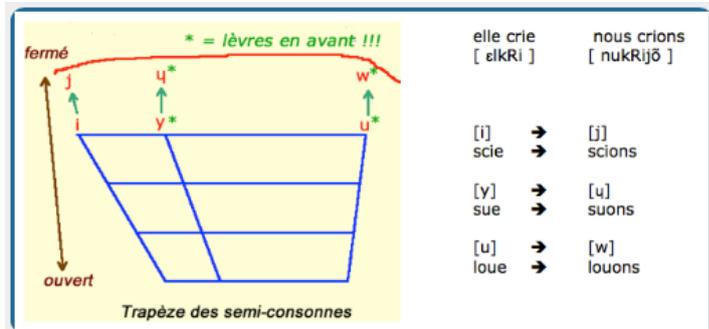
4.1.1 L'intonation

Intonation non marquée	Intonation marquée
<p>L'affirmative</p> <p>La jeune fille vient de la belle ville de Nice</p>	<p>Mise en doute</p> <p>Il est S D F</p>
<p>L'interrogative sans mot interrogatif</p> <p>Sam my vient de Pa-ris ?</p>	<p>Un seul mot phonique. Bien identifier l'avant-dernière syllabe. Faire la moue (arrondir les lèvres) ce qui rend le son plus grave, bien allonger le É deux dernières syllabes</p>
<p>L'interrogative avec mot interrogatif à la fin</p> <p>Sam my vient d'où ?</p>	<p>Evidence</p> <p>On ap-pelle les pom-piers</p>
<p>L'interrogative avec mot interrogatif au début</p> <p>D'où Sam my vient-il ?</p>	<p>Un seul mot phonique. Bien identifier l'avant-dernière syllabe. Hausser les épaules sur les deux dernières syllabes.</p>
<p>Parenthèse basse</p> <p>J'ai vu Paul, cet i - diot.</p>	<p>Surprise / indignation</p> <p>Vous vous ma - riez dans un mois ??</p>
<p>Parenthèse haute</p> <p>Tu as vu Paul, cet i - diot ?</p>	<p>Comme interrogative sans mot interrogatif, mais : - Plus d'intensité sur les syllabes toniques. - Niveau 4 au lieu de 3, et 5 au lieu de 4</p>

4.1.2 Le trapèze vocalique

Voyelles orales	Voyelles nasales
<p>Trapèze des voyelles</p> <ul style="list-style-type: none"> [i] lit [e] dé [ɛ] mer, air [a] bar [y] dur [ø] deux, œufs [œ] peur, œuf [u] nous [o] dos, eau [ɔ] dort [ɑ] pâte [ə] le, me, petit 	<p>Trapèze des voyelles nasales</p>

4.1.3 Le trapèze des semi-consonnes



4.1.4 Le tableau des consonnes

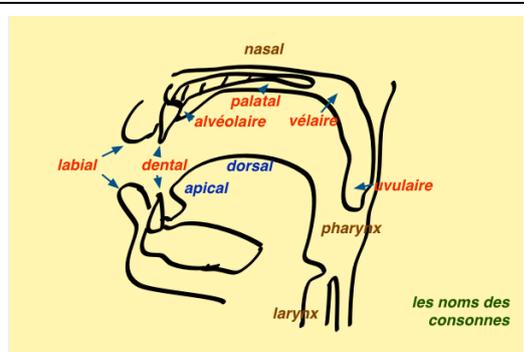
Voici un tableau qui rassemble les consonnes selon leurs traits pertinents

mode d'articulation	cordes vocales fosses nasales	bilabiale	labiodentale	apico-alvéolaire	palatale	vélaire	uvulaire
		2 lèvres	lèvre+dents	langue /alvéoles	langue palais dur	langue palais mou	luette
occlusive	sourde	p		t	(+i) k (+u)		
	sonore	b		d	(+i) g (+u)		
	nasale	m		n	(+i) ŋ (+u)		
constrictive	sourde		f	s	ʃ		
	sonore		v	z	ʒ		ʁ
vibrante	sonore			r			ʀ
latérale	sonore			l			

Exemples correspondants

- [p] pou, cap [t] tout, saute [k] nous, une [f] fou, photo [s] : sel, tasse, ce, science
- [b] beau, tube [d] doux, rade [g] goût, bague [v] vie, sauve [z] : zèbre, case
- [m] mot, dame [n] nous, une [ŋ] gnou, pigne [ʃ] chat, biche [ʒ] : je, sage
- [ʁ] rat, bar [l] lit, bal

Vous pouvez replacer les consonnes sur leur lieu d'articulation :



bilabiales : [p,b,m]

labiodentales : [f,v]

apico-alvéolaires : [t,d,n,s,z,l,r]

palatales : [ʃ,ʒ]
[k,g,ŋ] + voyelle avant

vélaire : [k,g] + voyelle arrière

uvulaire [ʁ, ʀ] .

4.2 Tableau de l'API appliqué au français

son	catégorie	exemples
[p]	consonne	Pied, képi, cape
[t]		Toi, bâti, chatte
[k]		Café, recueilli, toc, képi, qui
[b]		Beau, cabot, cube
[d]		Dans, coudé, soude
[g]		Gare, godet, gui, dogue, fatigant (adjectif), fatiguant (verbe)
[m]		Ma, mémé, dame
[n]		Ne, canot, canne, bonne
[ɲ]		Gnon, champignon, cogné
[f]		Feu, café, ouf, phare
[s]		Se, pousse, rosse, (un) os, ce, poncif, douce, désuet
[ʃ]		Chat, caché, couche, schuss
[v]		Vue, ravi, sauve
[z]		Zoo, zazou, rose, casée
[ʒ]	Je, gel, cage, songer	
[ʁ]	Rat, carré, cour	
[l]	La, coulé, cal	
[j]	Semi-consonne	Bouilli, bail, bâille, yeux
[w]		Oui, doigt, poids
[ɥ]		Lui, huile Suède, Suisse, essayer
[i]	voyelle	île, lit, Àoli
[e]		Eléphant, dé, coulai (passé simple : je...), sauter
[ɛ]		Etre, mère, pierre, pelle, mais, jamais
[a]		A, âne, papa
[y]		Hue, soudure, du, dû (participe passé de « devoir »)
[ø]		Heu, deux, milieu
[ə]		Je, le, cela (dans « douce », il est muet)
[œ]		Heure, peur, sœur
[u]		Houle, nous, pourri
[o]		Oh, aux, eau, râteau, presto
[ɔ]		Ortie, porter, poste
[ɑ]		Grâce, éducation (snob ou régional)
[ɛ̃]		Pin, pain, plaint, plein
[õ]		Pont, pompier, bonbon
[ɑ̃]		Un, parfum (au nord de la Loire, remplacé par [ɛ̃])
[ɑ̃]		Banc, paon, en, tente portant, remblais, rambarde



Attention : selon les régions, la prononciation peut différer.

En particulier, les gens du Sud de la Loire utilisent encore la **nasale** [ɑ̃], alors que ceux du Nord de la Loire la remplacent par [ɛ̃]. Ainsi, brun et brin sont prononcés de façon identique par les Français du Nord de la Loire.

Les voyelles mi-ouvertes mi fermées :

Au Sud de la Loire, on applique rigoureusement la règle :

Dans une syllabe fermée, on emploie la variante ouverte :

Sot sotté → Nord comme Sud : [so] / [sɔt]

Mais aussi : nous sautons / elle saute Sud : [sotō / sɔt] Nord : [sotō / sot]

4.3 Tableau sur les liaisons

{ s } → [z] : les enfants [lezãfã], le gros homme [løgɔozɔm]. (cas de h muet)
 { z } → [-] : on évite la liaison : nez à nez [neane].
 { x } → [z] : deux enfants [døzãfã], dix ans [dizã]
 { f } → [v] : neuf ans [nœvã] seulement pour le nombre *neuf*.
 { f } → [f] : sauf erreur [sofɛvøɛr]
 { v } → [v] : neuve et utile [nœveytil]
 { ʃ } → [ʃ] : pêche et nature [pɛʃenatyɤ]
 { ʒ } → [ʒ] : il a l'âge et le courage [ilalazɛløkuvaz]
 { ɤ } → [ɤ] : cher et fragile [ʃɛvɛfɤzil], Pierre et le loup [pjɛvɛlelu]. Mais on évite la liaison lorsque {r} fait partie de la terminaison de l'infinifitif {er}.
 { l } → [l] : vil et laid [vilelɛ]
 { t } → [t] : petit ami [pɛtitami] petite amie [pɛtitami] la liaison a lieu par delà le {e} muet.
ATTENTION : on ne fait pas la liaison avec le {t} de {et} : Michel et Annie [miʃɛlani]
 { d } → [t] : quand elle veut [kãtɛlvø], un grand ami [ãgrãtami]
ATTENTION : une grande amie [yngrãdami] . Le {d} n'est pas une liaison. Il se prononce [d] comme dans la forme féminine {grande}
 { p } → [p] : trop aimable [tɔpɛmabl]
 { b } → [b] : snob et bête [snøbɛtɛt]
 { k } → [k] : sec et sans goût [sɛkesãgu]
 { g } → [g] : un grog et une aspirine [ãgɔgɛynaspivɛin] **ATTENTION** : On ne fait pas la liaison lorsque {g} se trouve placé en fin de syllabe après une nasale : sang et eau [sãeo].
 { m } → [m] : Tom et Jerry [tɔmedʒeri] **ATTENTION** : On ne fait pas la liaison lorsque {m} sert à constituer une voyelle nasale.
 { n } → [n] saine et sauve [sɛnesov] mais sain et sauf [sɛsɔf] **ATTENTION** : On ne fait pas la liaison lorsque m et n servent à constituer une voyelle nasale, sauf si l'on retransforme la voyelle nasale en orale + n : bon appétit [bɔnapɛti]. Mais cela ne marche pas avec sain et sauf [sɛsɔf] car cela ressemblerait trop à la forme féminine.

5 Conclusion

Si vous avez suivi ce guide jusqu'au bout, vous avez du comprendre l'importance de la phonétique dans l'enseignement de la langue.

La maîtrise des patrons intonatifs, une bonne compréhension et une réalisation correcte des phonèmes apporteront à l'apprenant un certain nombre d'avantages :

- Mieux comprendre les informations,
- Mieux comprendre les intentions du locuteur (il ne me croit pas, il est surpris, il trouve cela évident ou il communique sans intention particulière).
- Mieux se faire comprendre.
- Apprendre plus facilement, parce que, lorsque l'on connaît bien la prononciation, il n'y a plus de flou, et on retient mieux le vocabulaire.

Et puis, l'apprentissage de la grammaire en est quelque peu simplifié. En effet, la conjugaison des verbes devient plus compréhensible, la construction des phrases à l'affirmative devient limpide, la place des compléments trouve un sens, le choix des pronoms s'éclaire.

Bref, en acquérant des connaissances de phonétiques, en vous donnant la peine d'apprendre les techniques de la phonétique corrective, vous avez fait le bon choix.

Vous voilà une enseignante de français à part entière. Et vous méritez toute notre admiration.

TABLE des MATIERES

1	Expliquer les bases de la phonétique du FLE	3
1.1	Les organes participant à la parole	3
1.1.1	Les organes phonateurs	3
1.1.2	Les organes responsables de l'audition	4
1.2	Le système phonique du français	5
1.2.1	L'intonation du français	6
1.2.1.1	Définitions	6
1.2.1.2	L'intonation non-marquée	6
1.2.1.3	L'intonation marquée	12
1.2.1.4	Problèmes d'intonation	13
1.2.2	Les phonèmes du français	14
1.2.2.1	Les consonnes	14
1.2.2.2	Quels sont les problèmes posés par les consonnes?	18
1.1.2.2	Les voyelles	22
1.1.2.3	Les semi-voyelles	24
1.1.2.4	Problèmes des voyelles et semi-voyelles	25
2	Les bases de la phonétique corrective	27
2.1	Assurer les bases d'une bonne intonation (eGrammaire, p. 28 à 36)	27
2.1.1	L'intonation de la forme affirmative	27
2.1.2	Quelques rappels importants	27
2.1.3	Acquérir le rythme régulier	28
2.1.4	Acquérir l'endurance nécessaire	29
2.1.5	L'intonation de la forme interrogative	29
2.1.5.1	Interrogative sans mot interrogatif :	29
2.1.5.2	Interrogative avec mot interrogatif à la fin :	30
2.1.5.3	Interrogative avec mot interrogatif au début	30
2.1.6	L'emploi des parenthèses	30
2.1.6.1	La parenthèse basse :	30
2.1.6.2	La parenthèse haute	31
2.1.7	L'intonation marquée	32
2.1.7.1	Mise en doute	32
2.1.7.2	Evidence	33
2.1.7.3	Surprise / indignation	34
2.1.8	L'intonation marquée : mélanges	34
2.2	Assurer une bonne utilisation du système phonique français	35
2.2.1	Le matériau phonique	35
2.2.2	Rappel : Les consonnes du français	36
2.2.2.2	Si le voile du palais est abaissé, et que de l'air passe par le nez :	36
2.2.2.3	Rappel : Les voyelles du français	37
2.2.2.4	Rappel : Les semi-consonnes	38
2.2.3	Problèmes posés par le système phonique	38
2.2.3.1	La cause des fautes	38
2.2.4	Principes de la correction	45
2.2.4.1	Prévention,	45
2.2.4.2	Diagnostic	46
2.2.4.3	Le plan de traitement	46
2.2.4.4	La prise de conscience	46
2.2.4.5	La discrimination et la compréhension orale	46
2.2.4.6	La production et l'environnement	47
2.2.4.7	Environnement favorable et intonation défavorable	48
2.2.4.8	Exercices de transfert	49
2.2.4.9	Le service après vente	49
3	Phonétique corrective dans la pratique	51
3.1	Principes de base	51
3.1.1	Créer un environnement phonétique	51
3.1.2	Préparez-vous à introduire la phonétique	51

3.1.2.1	L'alphabet phonétique API.....	51
3.1.2.2	Préparez votre boîte à outils de la phonéticienne.....	54
3.1.2.3	Travaillez bien vos fiches de correction.....	54
3.1.3	Les fiches de correction selon les problèmes à attendre.....	54
3.1.3.1	L'intonation.....	54
3.1.3.2	Les voyelles.....	58
3.1.3.3	Les semi-consonnes.....	65
3.1.3.4	Les consonnes.....	67
3.2	Exercices d'entraînement.....	73
3.2.1	Exercices d'écriture phonétique.....	73
3.2.2	Exercices d'intonation.....	73
3.3	Solutions.....	75
3.3.1	Exercices d'écriture phonétique.....	75
3.3.2	Exercices d'intonation.....	75
3.3.3	Exercices sur les liaisons.....	77
4	Documents utiles.....	79
4.1	Boîte à outils.....	79
4.1.1	L'intonation.....	79
4.1.2	Le trapèze vocalique.....	79
4.1.3	Le trapèze des semi-consonnes.....	80
4.1.4	Le tableau des consonnes.....	80
4.2	Tableau de l'API appliqué au français.....	81
4.3	Tableau sur les liaisons.....	82
5	Conclusion.....	83

Imprimé par CopyShop de France
En Avril 2015
Dépôt légal : avril 2015

Le petit Guide pratique de la Phonétique corrective du FLE est un livre destiné aux enseignants de FLE. Il les soutiendra dans leur enseignement de la compréhension et de l'expression orales, en leur proposant une méthode pour identifier les fautes de prononciation et améliorer la compréhension et la production orale de leurs élèves.

Alors que tout le monde enseignant s'accorde sur l'importance de la grammaire, rares sont les professeurs qui ont suivi, au cours de leur formation, des cours de phonétique corrective, et même de phonétique tout court.

La seule méthode que certains connaissent est celle du perroquet. Alors que l'on pourrait facilement enseigner les voyelles nasales ou les semi-consonnes en faisant prendre conscience du problème, puis, en fournissant quelques aides pertinentes, l'enseignant non phonéticien se contente de faire répéter jusqu'à plus soif le mot fautif. Si l'élève n'y arrive pas, et si l'enseignant insiste trop, la correction phonétique sera inefficace, l'élève frustré, voire traumatisé.

De même, il peut être très utile pour l'enseignant de savoir écrire les mots en écriture API, pour que l'élève garde une trace écrite du mot qu'il a appris. Ceci lui permettra, une fois arrivé chez lui, de pouvoir retrouver la bonne prononciation.

Enfin, une bonne connaissance des règles d'emploi de l'intonation ouvrira à votre enseignement une nouvelle dimension. Une prononciation qui suit les règles de l'intonation du français apporte une amélioration sensible de la compréhension et de la production orales. L'initiation à l'intonation marquée apportera à vos apprenants plus de sûreté et d'efficacité, et leur permettra de faire passer leurs intentions en peu de mots.



Christian Meunier

Christian Meunier est né à Paris en 1947. Après des études à l'Université d'Aix-Marseille I en allemand et linguistique générale, il a enseigné l'allemand à Frévent, puis le français langue étrangère au Tchad (1971-73) à Bocholt en RFA (1973-75), et enfin à l'Université de Berlin (Freie Universität) de 1975 à 2006. Il y a exercé la profession d'enseignant chercheur, a été responsable informatique de son institut pendant 25 ans. Il est l'auteur de plusieurs logiciels d'apprentissage de la grammaire du FLE en autonomie, dans le cadre du projet européen LESCO^{net} qu'il a dirigé, d'un site d'apprentissage du FLE (www.lesconet.com), d'un site d'apprentissage de la grammaire (www.egrammaire.com), et de divers ouvrages de traduction, de phonétique et de grammaire.

979-10-94113-06-6

PRIX : 18,00 €

EDITIONS du FLE
Marseille

