

Christian Meunier

# Initiation à la phonétique corrective du FLE



Exercices sur [www.la-grammaire-du-fle.com](http://www.la-grammaire-du-fle.com)

## Du même auteur :

Voici la liste des livres de grammaire auxquels j'ai participé, ainsi que de ceux que j'ai écrits seul.

1. Christian Meunier : **eGrammaire:**
2. Christian Meunier : **La Grammaire participative:**
3. Christian Meunier : **Petit Guide pratique de la Phonétique corrective:**
4. Christian Meunier : **Apprendre à enseigner les temps simples du passé:**
5. Gérard Meunier / Christian Meunier : **OrthoFle:**
6. Jean Piètre Cambacédès / Christian Meunier : **La Conception du temps en français, anglais et allemand:**
7. Christian Meunier : **Théorie des Temps grammaticaux fondée sur les Tpt :**
8. Christian Meunier : **Enseigner les Traits pertinents temporels :**
9. Christian Meunier : **Unifier l'Emploi des Temps par l'utilisation des Tpt:**
10. Christian Meunier : **Enseigner la Valence verbale:**
11. Christian Meunier : **La Prosodie, l'Intonation et la Grammaire:**

© Editeur : BoD-Books on Demand  
12/14 Rond-Point des Champs Elysées 75008 Paris, France  
Impression : BoD- Books on Demand, Norderstedt, Allemagne

ISBN 9-782322-207060  
Dépôt légal Mars 2020

## 1 Réflexions préliminaires

Étant donné le nombre important de membres de la gent féminine parmi les enseignants de FLE, nous nous adresserons systématiquement à l'enseignante. Les quelques rares hommes, dont nous faisons partie, devront chaque fois rectifier pour eux-mêmes en « enseignant ». Ils auront ainsi une petite idée de ce que nos compagnes peuvent ressentir lorsque l'on parle de l'homme, en les incluant dans la troupe des humains.

Alors que les livres de grammaire foisonnent, ceux qui traitent de la phonétique, et plus particulièrement de la phonétique corrective, n'encombrent pas les rayons des librairies. Si la formation des enseignantes de FLE comprend une formation à la grammaire, ou du moins à certains de ses chapitres, elle ne prévoit pas souvent de former les futures enseignantes à la correction des fautes de prononciation des apprenants.

Nous sommes d'avis qu'une bonne enseignante de FLE, qui est amenée à rencontrer des apprenants parlant des langues maternelles fort diverses, et qui auront des difficultés de compréhension et d'expression orales tout aussi variées, doit absolument avoir une formation sérieuse en phonétique corrective. Cette formation doit lui permettre d'identifier les fautes et d'en connaître les raisons, afin d'être en mesure de trouver les moyens adéquats propres à les corriger.

Nous vous proposons ici une formation susceptible de vous permettre d'être à l'aise dans la correction de l'oral, ce qui ne peut être qu'un avantage pour vos apprenants, qui bénéficieront directement des bienfaits qu'aura apportés votre formation.

### 1.1 L'importance de l'oral

Lorsque l'on considère la part importante prise par l'écrit dans l'apprentissage du français, on se demande pourquoi on appelle le français une langue. Si autrefois il fallait écrire ce que l'on voulait conserver, selon le principe : « verba volant, scripta manent. », la situation a changé depuis : nous avons de nos jours plusieurs techniques pour enregistrer le son. Quant à l'écrit qui s'envole, il n'est plus seul : Il suffit d'effacer par erreur un texte que l'on a écrit et que l'on conservait sur son ordinateur pour faire s'envoler un texte écrit. Nous pouvons communiquer avec d'autres personnes par le téléphone, montrer son image en même temps grâce à Skype. La télévision a remplacé le journal. Certains ne lisent plus.

Et lorsque ces mêmes personnes écrivent sur les réseaux sociaux, elles maltraitent l'orthographe, ignorent les accords, écrivent avec une sorte d'écriture phonétique : ousékilé = **[use&kilɛ]** = {Où c'est qu'il est} = {Où peut-il bien être} ?

Nous sommes les témoins d'une augmentation de l'importance de la langue orale, au prix d'un appauvrissement de la langue écrite. N'oublions pas que la langue orale correspond à celle que nous utilisons dans notre cerveau lorsque nous voulons formuler par la pensée les idées ou informations que nous voulons livrer oralement ou par écrit. Dans le cas d'une information orale, nous transformons cette langue « électrique » en son. Dans le cas d'une information écrite, il nous faut encore la coder en signes écrits, tout en respectant l'orthographe, en utilisant la grammaire cognitive et en faisant les accords nécessaires.

Comme nous voulons réfléchir sur la phonétique, nous allons nous occuper avant tout de l'oral, dont il nous faudra envisager les deux faces : la compréhension orale et l'expression orale.

#### 1.1.1 Compréhension orale

L'apprenant qui apprend le FLE rencontre ses premiers problèmes lors de la compréhension orale.

Il y a des phonèmes qu'il ne connaît pas, comme les voyelles nasales, ceux qu'il identifie mal, comme [w] comme dans [lwi] **{Louis}** opposé à [ɥ] comme dans [lɥi] **{lui}**, des séparations

en syllabes qu'il ne connaît pas comme les passages d'un phonème d'une syllabe dans l'autre :

- L'oiseau [lwa-zo ]
- Un oiseau [œ̃-nwa-zo ]
- Le gros oiseau [ lə-gʁo-zwa-zo].

Il n'est pas évident, dans ces trois exemples, que [lwa-zo ], [nwa-zo ] et [zwa-zo ] contiennent le même nom : [wa-zo ], dans trois combinaisons différentes.

Outre les phonèmes ou les syllabes, nous aurons à identifier l'intonation : les mots phoniques, les niveaux de fréquence, les accents toniques etc.

### 1.1.2 Expression orale

Les problèmes dus à une mauvaise compréhension orale entraînent souvent des difficultés à la production : la mauvaise voyelle nasale, la mauvaise semi-consonne, le mauvais découpage des syllabes, la mauvaise intonation etc.

L'enseignante, partant de la production orale de l'apprenant, et la comparant à la solution attendue, devra identifier la raison de la faute afin de pouvoir proposer une correction ad-hoc ou un plan de correction.

## 1.2 L'importance de la phonétique corrective

Un apprenant qui identifie mal les phonèmes, les syllabes ou l'intonation avance en terrain miné.

Étant peu sûr de ce qu'il a entendu, il aura du mal à reproduire les phonèmes. Il aura en outre des difficultés à retenir les mots qu'il essaiera d'apprendre. Ainsi, il aura du mal à se faire comprendre, n'étant pas sûr de ce qu'il a réellement entendu.

Quant à l'enseignante, elle devra bien connaître les phonèmes, le découpage en syllabe et en mots phoniques, ainsi que l'intonation.

Elle devra être en mesure d'entendre les erreurs, de les identifier, d'en repérer les raisons, afin de pouvoir amener son apprenant à se corriger.

Nous allons donc commencer par une étude détaillée du système phonique du français. Nous verrons ensuite les principes de la séparation en syllabe, avant d'examiner ceux de l'intonation non marquée, puis, ceux de l'intonation marquée.

## 2 Le système phonique du français

### 2.1 Le matériau de base : le phonème

Le système phonique du français comprend un certain nombre de phonèmes que l'on peut diviser en trois catégories : Les voyelles, les consonnes et les semi-consonnes appelées aussi semi-voyelles.

#### 2.1.1 Voyelles

Les voyelles sont produites par la vibration des cordes vocales. La différenciation entre ces voyelles s'obtient :

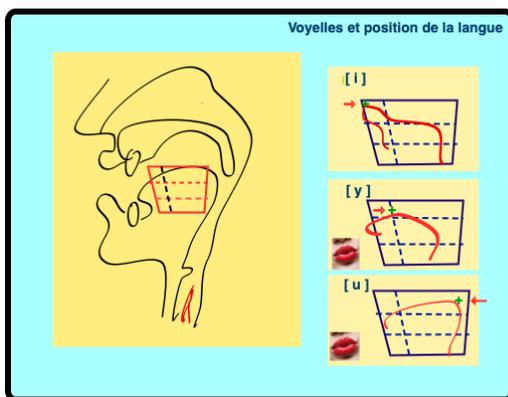
- Par la position de la langue.
- Par la projection des lèvres vers l'avant ou leur étirement vers les côtés.
- Par l'abaissement ou non du voile du palais.

##### 2.1.1.1 Production orale

###### 2.1.1.1.1 L'effet produit par la position de la langue

On représente les voyelles sur un trapèze, qui correspond à des positions dans la cavité buccale du point le plus haut de la langue au moment de la réalisation de la voyelle.

Voyons cela pour les trois voyelles les plus fermées : [i], [y] et [u]



**[i]** c'est la pointe de la langue qui, en se rapprochant des alvéoles (en haut, derrière les dents) représente le point le plus haut atteint par la langue.

**[y]** C'est un point en arrière de la pointe de la langue qui constitue le point le plus haut.

 En outre, les lèvres sont arrondies et projetées en avant

**[u]** C'est le dos de la langue qui constitue le point le plus haut.

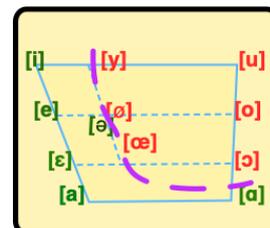
 En outre, les lèvres sont arrondies et projetées en avant.

Nous présentons ici les trois voyelles les plus fermées, celles pour lesquelles la langue se trouve dans la position la plus haute.

On retrouve les trois mêmes cas (devant, au milieu, derrière) aux quatre niveaux.

Nous aurons ainsi :

	avant	milieu	arrière
<b>Voyelles fermées</b>	[i] lit	[y] du	[u] doux
<b>Voyelles mi-fermées</b>	[e] dé	[ə] le, [ø] peu	[o] dos
<b>Voyelles mi-ouvertes</b>	[ɛ] mer	[œ] leur	[ɔ] dort
<b>Voyelles ouvertes</b>	[a] la		[ɑ] mâle



Les arrondies (avec les lèvres projetées en avant) sont écrites en rouge, les autres (lèvres étirées) en vert.

Notons que les voyelles mi-ouvertes et mi-fermées sont en distribution complémentaire :

#### Règle

**Lorsque la syllabe est ouverte (elle se termine à l'oral par une voyelle, comme {dos} [dɔ], c'est la version mi-fermée que l'on choisit. Dé [de], peu [pø], dos [dɔ].**

**Mais lorsque la syllabe est fermée (elle se termine par une consonne comme {dort}) [dɔʁ], c'est la version mi-ouverte que l'on choisit : Ver [vɛʁ], peur [pœʁ], dors [dɔʁ].**

- Nous reparlerons des voyelles fermées à propos des semi-consonnes.

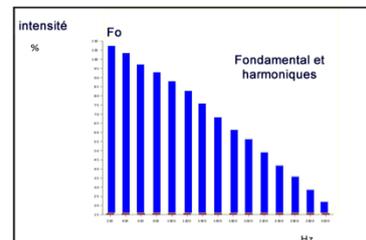
Pour en savoir plus sur les voyelles, il nous faut avoir recours à la phonétique acoustique. Les voyelles sont construites à partir des **vibrations des cordes vocales**. Les cordes vocales d'un homme commençant à parler vibrent à environ 100 Hz (1 Hertz = 1 vibration par seconde). Cela provoque donc 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	...
<b>Fréquence en Hz</b>	1x	2x	3x	4x	5x	...
<b>voix d'homme</b>	100	200	300	400	500	etc. de 100 en 100
<b>voix de femme</b>	200	400	600	800	1000	etc. de 200 en 200
<b>voix d'enfant</b>	300	600	900	1200	1500	etc. de 300 en 300

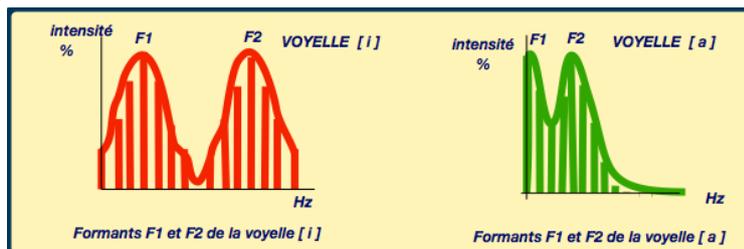
Au sortir du larynx, la vibration des cordes vocales ressemble donc au schéma suivant. On remarquera que **plus l'harmonique a une fréquence élevée, plus son amplitude (intensité) est faible**.



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.

Ainsi, donc, lorsque la voyelle est prononcée, les cordes vocales vibrent. Le son qu'elles produisent va être déformé en fonction de la forme prise par l'espace situé entre les lèvres et les cordes vocales. Les sons obtenus sont regroupés autour de trois fréquences utiles, que l'on appelle des formants (du plus grave au plus aigu :  $F_1$ ,  $F_2$ ,  $F_3$ ). Il en existe d'autres plus aigus, mais qui n'ont pas d'utilité pour la compréhension.

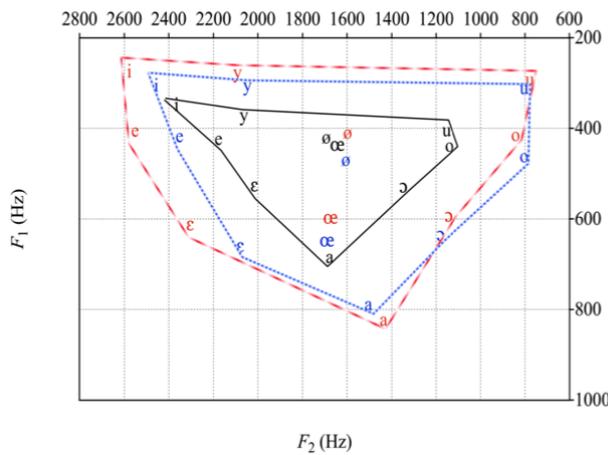


FIGURE 1 – Comparaison des triangles vocaliques sur le plan F1-F2 de Gendrot-Adda (en noir), Calliope (en bleu) et GD (en rouge) à gauche.

Voici le résultat de trois études différentes sur F<sub>1</sub> et F<sub>2</sub> (qui suffisent dans notre cas).

On s'aperçoit, surtout dans l'étude en rouge, que les voyelles qui ont la même ouverture ont un formant F<sub>1</sub> égal :

**[i, y, u]** F<sub>1</sub>=275-296 Hz

**[e, ø, o]** F<sub>1</sub>=405-415 Hz

**[ɛ, œ, ɔ]** F<sub>1</sub>=614-595 Hz

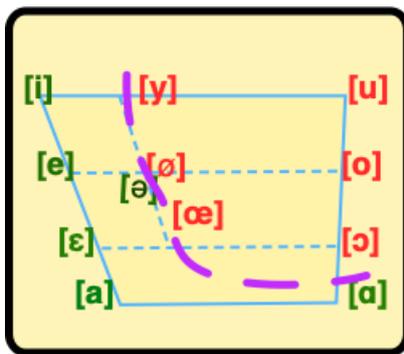
**[a]** F<sub>1</sub>=614-830 Hz

Plus la voyelle est ouverte, plus F<sub>1</sub> est grave.

Plus la voyelle est en arrière, plus F<sub>2</sub> est grave.

C'est donc grâce à l'identification de ces formants que l'on reconnaît les voyelles.

### 2.1.1.1.2 L'effet produit par la projection des lèvres vers l'avant



Nous avons vu plus haut que certaines voyelles, que nous avons écrites ici en rouge, étaient prononcées avec les lèvres projetées en avant, et qu'on les appelait des arrondies (à cause des lèvres en « cul de poule »).

La ligne en pointillé violette montre la limite virtuelle entre les étirées (devant la ligne) et les arrondies (derrière la ligne)

Le fait de mettre les lèvres en avant a pour effet d'allonger la cavité buccale et de ce fait d'abaisser le F<sub>2</sub> et le F<sub>3</sub>. Il est très important de surveiller l'arrondissement, en particulier pour que [y] ne soit pas prononcé [i] : tu vois : [ti-vwa], ou minute [minit].

De plus, tous les phonèmes de la syllabe, du début jusqu'à la fin de la voyelle arrondie sont prononcés arrondis. Dans {plus} [ply], le [p] et le [l] sont aussi prononcés avec projection des lèvres en avant.

### 2.1.1.1.3 L'effet produit par l'abaissement du voile du palais.

L'abaissement du voile du palais laisse passer une partie de l'air buccal par les fosses nasales. Ceci se passe pour quatre voyelles du français. On les note en ajoutant un signe diacritique, le tilde [ɛ̃, ɔ̃, ɑ̃, œ̃]. Le signe phonétique représente la voyelle orale, le tilde la nasalité.

Il s'agit donc 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 anti-formant nasal de 500 Hz environ, qui va gêner la formation du F<sub>2</sub>, appelé ainsi car il déforme les formants F<sub>1</sub> et F<sub>2</sub>.

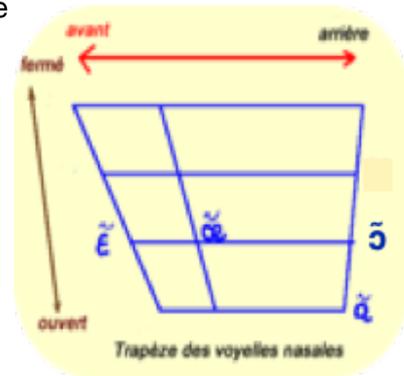
Voici donc les voyelles nasales. Cette nasalité est marquée par le signe diacritique [~] :

- [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 [œ̃] 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], comme l'anglais {sing} ou l'allemand {Ding}.

*bouton*: [buton] au lieu de [butɔ̃]



### 2.1.1.2 Quelques remarques sur les voyelles

On notera :

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

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

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

□ que les Français du Midi suivent la règle que nous avons énoncée plus haut :

Lorsque la syllabe est ouverte, c'est la version mi-fermée que l'on choisit. Dé [dø], peu [pø], dos [dɔ]. Mais lorsque la syllabe est fermée, c'est la version mi-ouverte que l'on choisit : Ver [vœʁ], peur [pœʁ], dors [dɔʁ].

En revanche, ce n'est pas toujours le cas au nord de la Loire :

	Nord	Midi
<i>la paix</i>	[pɛ]	[pe]
<i>veule</i>	[vø]	[vøle]
<i>pauvre</i>	[povR]	[pɔvRø]

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

□ que le français dispose d'un **e muet** /ə/, même si, souvent, il est éliidé. Cela dérange les Italiens et les 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 née en 1895, 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!* »). C'est lui qui sert encore aujourd'hui à former la nasale [ɑ̃] comme dans {*dent*} [dɑ̃].

## 2.1.2 Consonnes

Les consonnes, comme leur nom l'indique, sonnent avec. Elles accompagnent obligatoirement une voyelle, seules ou en groupes. Le principe de leur réalisation est

1. la réalisation d'un bruit, soit en obstruant le chemin de l'air, en créant une explosion à la réouverture (comme pour [p], [t], ou [k]). ,
2. en accompagnant cette explosion d'une vibration des cordes vocales (comme pour [b], [d], ou [g]),
3. ou en rajoutant un passage de l'air voisé par les fosses nasales (comme pour [m], [n] ou [ŋ]),
4. la réalisation d'un passage étroit laissant passer l'air avec un bruit de frottement (comme pour [f], [s] ou [ʃ]),
5. en accompagnant ces frottements d'une vibration des cordes vocales (comme pour [v], [z], [ʒ] ou [ʁ]),
6. en collant la pointe de la langue aux alvéoles, en laissant sortir l'air par les côtés de la langue, en faisant vibrer les cordes vocales, puis en faisant un bruit en détachant la langue des alvéoles (comme pour [l]).

Elles se distinguent :

- Par leur *mode d'articulation*
- Par leur *point d'articulation*
- Par la *vibration des cordes vocales* ou non.
- Par *l'abaissement ou non du voile du palais*.

### 2.1.2.1 Le mode d'articulation

Le principe de la consonne étant de créer un obstacle, le mode d'articulation est la façon de procéder :

- Dans les cas 1, 2 et 3, l'obstacle dans la bouche est total. On appellera les phonèmes produits ainsi des occlusives : [p], [t], [k], [b], [d], [g], [m], [n], [ŋ].
- Dans les cas 4 et 5, l'obstacle est un passage étroit. On appellera les phonèmes produits ainsi des constrictives : [f], [s], [ʃ], [v], [z], [ʒ], [ʁ].
- Dans le cas 6, un obstacle créé par la langue obstrue en partie le passage, avec disparition de cet obstacle, comme pour les occlusives, mais celui-ci étant incomplet, il se contente de créer un passage étroit situé de part et d'autre de la langue, d'où le nom de latérale : [l].

Notons qu'il existait autrefois, et qu'il existe aujourd'hui encore dans certaines régions de France, des *vibrantes*, pour lesquelles un organe entre en vibration :

[r] *apico-alvéolaire* . La pointe de la langue entre en vibration dans la région des alvéoles.

[ʀ] *uvulaire* . La luette entre en vibration.

De nos jours, les deux phonèmes sont devenus rares et restent dans leurs régions d'origine.

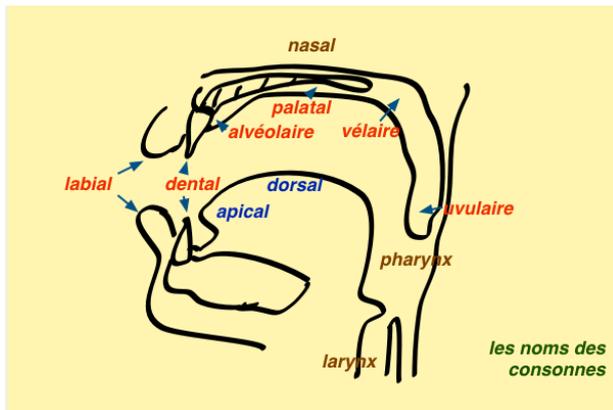
#### Récapitulons :

- 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,ʁ ] .
- Si l'organe constituant l'obstacle vibre, on aura une vibrante : [ r,R ] .
- Si l'obstacle est central, et que l'air s'échappe par les côtés, on aura une latérale : [ l ] .

### 2.1.2.2 Le lieu d'articulation

Le lieu d'articulation désigne l'endroit où est créé l'obstacle.

Pour cela, considérons le graphique ci-dessous, qui représente les lieux d'articulation. On y trouve le lieu d'articulation et le nom des consonnes concernées :



Les deux lèvres : **bilabiales**. [ p,b,m ]  
 La lèvre inférieure et les dents supérieures : **labiodentales**. [f,v]  
 La pointe de la langue et les alvéoles : **apico-alvéolaires**. : [t,d,n,s,z,l,r]  
 Le dos de la langue et le palais dur : **palatales** [ʃ,ʒ] [k,g,ŋ] + voyelle d'avant  
 Le dos de la langue et le palais mou : **vélaire** [k,g] + voyelle d'arrière  
 Bord arrière de la langue et luvette : **uvulaires** [R, ʁ]

- Bilabiales : [ p,b,m ]
- Labiodentales : [f,v]
- Apico-alvéolaires : [t,d,n,s,z,l,r]
- Dorso-palatales : [ʃ,ʒ, j] / [k,g,ŋ] devant voyelle d'avant
- Dorso-vélaire : [ k,g ] devant voyelle d'arrière
- Uvulaire : [ ʁ, R ] .

Vous retrouverez sur le graphique en rouge le nom de la catégorie, la flèche bleue pointant sur le lieu d'articulation.

### Récapitulons

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,j,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, ŋ] (k,g devant voyelle d'arrière) .
- la luvette . On aura une **uvulaire** [ ʁ ] .

#### 2.1.2.3 La vibration des cordes vocales ou non.

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

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

#### 2.1.2.4 L'abaissement ou non du voile du palais.

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,j,v,z,ʒ,r,ʁ,R,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, j		ʁ
vibrante	sonore			r			ʀ
latérale	sonore			l			

Et voici les exemples correspondants :

[p] pou, cap	[t] tout, saute	[k] coup, coque	[f] fou, 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] gnou, pigne	[ʃ] chat, biche	[ʒ] : je, sage
[j] yaourt	[ʁ] rat, bar	[l] lit, bal		

### 2.1.3 Semi-consonnes

#### 2.1.3.1 Une voyelle devient semi-consonne

Pour expliquer les semi-consonnes, nous devons partir des voyelles fermées : [i], [y], [u]. Il arrive que ces voyelles se retrouvent devant une autre voyelle.

Pied [pi+e] Lui [ly+i] Loi [lo+a]

Le français n'aime pas le contact entre deux voyelles, que l'on appelle un hiatus. C'est pour l'éviter que l'on a inventé les liaisons. Mais ici, il n'y a pas de consonne latente à réveiller. En revanche, lorsque la première des deux voyelles est un [i], un [y] ou un [u], c'est-à-dire une voyelle fermée, proche du palais, il suffit de rapprocher un peu plus la langue du palais pour que le passage soit tellement étroit que l'on entend un frottement, ce qui revient à prononcer une consonne. Ainsi, la voyelle fermée devient une consonne. On l'appelle alors une semi-consonne, pour souligner qu'il s'agit d'une voyelle que l'on a transformée en consonne. Grâce aux semi-consonnes, on évite le hiatus, et on gagne une syllabe.

#### Une voyelle devient semi-consonne

i + voyelle	i -> j	<i>Pied</i>	[pi+e] -> [pje]
y + voyelle	y -> ɥ	<i>Lui</i>	[ly+i] -> [lɥi]
u + voyelle	u -> w	<i>Louis</i>	[lu+i] -> [lwi]

#### 2.1.3.2 La semi-consonne glissando

Dans certains cas, on ne peut pas se contenter de remplacer la voyelle fermée par une semi-consonne, parce qu'il est important que l'interlocuteur reconnaisse la voyelle. C'est le cas pour les formes conjuguées, où *il est important de reconnaître le radical du verbe*. La semi-consonne crée un effet de glissando entre la voyelle dont elle est issue et la voyelle qui suit. Elle se place en tête de la syllabe suivante.

Dans ce cas, on garde la voyelle, et on lui ajoute la semi-consonne correspondante, comme dans le tableau suivant :

#### Une voyelle devient voyelle + semi-consonne (glissando)

i + voyelle	i -> i+j	<i>crier</i>	[kwi+je]-> [kwiije]
y + voyelle	y -> y+ɥ	<i>suons</i>	[sy +ɥɔ̃] -> [syɥɔ̃]
u + voyelle	u -> u+w	<i>louez</i>	[lu+we] -> [luwe]

### 2.1.3.3 Le cas du [j] .

Le phonème [j] peut être utilisé comme semi-consonne pour remplacer un [i] devant voyelle. C'est alors une semi-consonne.

Mais il peut aussi être utilisé comme consonne dans d'autres cas :

Une abeille : [abɛj]. un yaourt [jaurt]. Bâiller [baje]

Dans ce cas, le [j] est **une consonne** toute simple, et non un [i] devenu consonne.

#### Comment reconnaître une semi-consonne [j] d'une consonne classique [j] ?

**La semi-consonne doit se trouver derrière une voyelle [i], et servir de glissando entre le [i] et la voyelle qui suit immédiatement après : ] {liez} [li-je]**

**Dans certains cas, elle peut remplacer le [i] {pied} [pje]**

## 2.2 Prosodie et intonation

Le dictionnaire de la Linguistique (Larousse 2012, p. 385) donne de la prosodie la définition suivante :

*« Le terme prosodie se réfère à un domaine de recherche vaste et hétérogène, comme le montre la liste des phénomènes qu'il évoque : accent, ton, quantité, syllabe, jointure, mélodie, intonation, emphase, débit, rythme, métrique etc. Les éléments prosodiques présentent la caractéristique commune de ne jamais apparaître seuls et de nécessiter le support d'autres signes linguistiques. Leur étude exige donc leur extraction du corps vivant de la langue bien que le contrôle neuronal des faits prosodiques soit en partie indépendant des autres faits linguistiques qui leur servent de support. »*

Nous allons donner ici une définition de l'intonation et une autre de la prosodie qui se limitent aux éléments du langage qui nous intéressent pour notre étude.

- Nous comprenons par **intonation** l'ensemble des phénomènes suprasegmentaux dus à l'activité des cordes vocales et couvrant :
  - Les variations de la **hauteur** (nombre de vibrations par seconde en Hz).
  - L'**intensité** de ces variations (en dB) et la répartition des accents toniques (syllabes accentuées) qui en découle.
  - La **durée** des phonèmes et des syllabes (en ms).
- Notre vision de la **prosodie** comprend
  - **L'intonation**,
  - L'agencement des phonèmes en **syllabes**,
  - Le découpage en **mots phoniques**

De nombreuses enseignantes considèrent l'intonation comme un élément secondaire. On parle de **signes suprasegmentaux**, comme s'il s'agissait d'une décoration sans importance. Or, on touche là aux fondements de la langue. La séparation du discours en syllabes, puis en mots phoniques, est essentielle pour une bonne compréhension du discours. Il est donc nécessaire de les enseigner à nos apprenants.

L'intonation a trois fonctions différentes :

- **En tant qu'intonation non marquée**, une **fonction syntaxique**. Elle sert à organiser le message oral en mots phoniques, comme dans les exemples présentés, pour permettre à l'interlocuteur de décoder le message.
- **En tant qu'intonation marquée**, une **fonction intentionnelle**, qui permet de montrer simplement en employant les bons patrons intonatifs que l'on ne croit pas les paroles de quelqu'un, que l'on trouve quelque chose évident, ou encore que l'on est surpris ou indigné.
- **En tant qu'intonation marquée**, une **fonction émotionnelle**, qui permet d'extérioriser dans la parole les émotions que l'on ressent (joie, peur, enthousiasme, déception)

etc.) Cette fonction n'étant pas gérée par le locuteur, qui se laisse alors emporter par ses sentiments, chacun peut exprimer ses réactions de façon personnelle, très différente d'un individu à l'autre. Nous ne nous occuperons pas de cette fonction dans notre ouvrage.

## 2.2.1 Le découpage en syllabes

Nous sommes habitués, en lisant un texte écrit, à trouver des mots séparés par un espace, ou par des signes de ponctuation.

Le décodage d'un texte oral est complètement différent, et plus d'une enseignante aurait du mal à expliquer comment l'on découpe ce texte, et comment l'on reconstitue le sens qu'il contient.

La première étape, c'est la reconnaissance des *phonèmes*.

L'unité suivante à identifier est la *syllabe*, constituée de phonèmes autour d'une voyelle.

Viens ensuite le *mot phonique*, constitué de syllabes.

Puis, nous trouverons les *phrases* et les *textes*.

### 2.2.1.1 Le principe des syllabes

Si l'on prononçait la phrase « *Des tomates poussent dans le vieux jardin.* » dans un continuum absolu, cela donnerait ceci : [ *detomatpusdãlævjøzavdẽ* ]

Dans ce cas, on pourrait reconnaître les phonèmes, mais on ne comprendrait rien au message. C'est pour cela que les phonèmes sont prononcés par paquets, que l'on appelle des syllabes. [ *de-to-mat-pus-dã-læv-jø-zav-dẽ* ], mais *prononcés sans aucune pause* entre eux.

La syllabe se construit autour d'une voyelle. Pour le français, on peut dire qu'il y a autant de syllabes que de voyelles prononcées.

Une syllabe se décompose en trois parties : *L'attaque, le noyau, la coda*.

Par exemple, dans [pus] {*poussent*} : l'attaque est l'occlusive bilabiale sourde [p], le noyau la voyelle [u], et la coda la constrictive sourde [s].

Dans une syllabe, on passe d'un son à l'autre en continu. En revanche, quand on quitte une syllabe pour en prononcer une autre, on stoppe brièvement l'articulation pour la reprendre dès le début de la suivante. Ce passage de l'une à l'autre est très bref, et il n'est pas question d'y placer une pause.

Cela permet de se rapprocher de l'unité de première articulation, les monèmes :

[de] → des

[to-mat] → *tomates*

[pus] → *poussent*

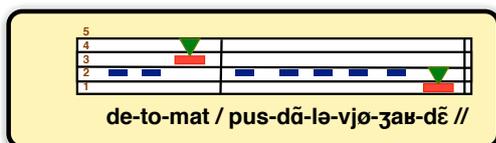
[dã] → *dans*

[læv] → *le*

[vjø] → *vieux*

[zav-dẽ] → *jardin*

Enfin, si l'on ajoute la mélodie, les accents toniques et la durée, on arrive à passer à la signification de la phrase :



♦ *Des tomates poussent dans le vieux jardin.*

[ *de-to-mat / pus-dã-læv-jø-zav-dẽ //* ]

[/] représente la séparation entre les mots phoniques [//] représente la fin de la phrase.

Ainsi, on arrivera à reconnaître les fonctions à partir des deux mots phoniques. Nous nous y intéresserons plus tard dans le détail

### 2.2.1.2 Les différents types de syllabes.

Les syllabes contiennent en français au minimum une voyelle V.

Types de syllabes					
syllabe ■ ouverte ■ fermée	V	Attaque	Noyau	Coda	mots
		VC	—	a	
CV	m	a	—	[ma]	
VCC	—	a	s	[as]	
VCCC	—	ɛ	st	[ɛst]	
CVC	m	a	stɛ	[astɛ]	
CCV	—	a	l	[mal]	
CCVC	—	ba	—	[ba]	
CCVCC	—	ba	s	[bas]	
CCVCCC	—	pɛ	tɛ	[pɛtɛ]	
CCVCCCC	—	ku	stɛ	[kustɛ]	
CCCV	—	tɛ	i	[tɛi]	
CCCVCC	—	tɛ	i	[tɛjit]	
CCCVCCC	—	tɛ	i	[tɛjism]	
CCVCCCC	—	d	ɛ	[dɛkstɛ]	

Les syllabes qui se terminent par une voyelle (V, CV, CCV, CCCV) sont dites « **syllabes ouvertes** » (en rouge sur le graphique). Elles n'ont donc pas de coda.

Celles qui se terminent par une consonne (VC, VCC, VCCC, CVC, CVCC, CVCCC, CCVC, CCVCC, CCCVCCC, CVCCCC) sont dites « **syllabes fermées** ». Elles ont donc une coda.

### 2.2.1.3 Le découpage en syllabes

Prenons un premier exemple pour étudier le découpage.

♦ **La petite fille joue avec une balle de tennis.**

→ [la-pə-tit-fij / ʒu-a-vɛ-kyn-bal-də-tɛ-nis // ]

Rappelons que lorsqu'un monème ne contient qu'une seule syllabe ouverte, il ne peut pas être découpé : [ la / ʒu / a / də // ].

En revanche, lorsque la syllabe est fermée, on a tendance, quand la combinaison de consonnes est prononçable, à rattacher la consonne finale à la syllabe suivante.

Dans [a-vɛ-kyn] la consonne [k] passe de l'autre côté de la frontière entre les deux syllabes, de la coda de la première à l'attaque de la seconde.

[a-vek-yn] → [a-vɛ-kyn]

Dans [tit-fij], t+f serait imprononçable pour une bouche française, de même avec [kyn-bal], n+b. Dans ces cas, on laisse la consonne finale de la première des deux syllabes à sa place, dans la coda de cette syllabe.

### 2.2.1.4 Principe de translation des consonnes

Lorsqu'une syllabe contient une coda, et que la syllabe suivante n'a pas d'attaque et commence donc par une voyelle, un certain nombre des consonnes de cette coda, en commençant par la dernière), se déplace, franchit la frontière entre les deux syllabes et constitue la nouvelle attaque de cette deuxième syllabe. (→ = devient)

♦ **La petite fille joue avec une balle de tennis.**

[a-vek-yn-bal] → [a-vɛ-kyn-bal]

♦ **Elle avait quatre enfants.**

[ɛ-la-vɛ-katɛ-ã-fã] → [ɛ-la-vɛ-ka-tɛã-fã]

Le français répartit les consonnes de façon à rendre la prononciation des mots phoniques plus fluides. N'oublions pas que l'on n'a droit, à l'intérieur d'un mot phonique, à aucune pause, même pas pour respirer. Pour cela, on se sert de plusieurs méthodes selon les cas.

⚠ **Attention**, on n'a le droit de rendre les choses plus simples qu'à condition que la solution reste compréhensible.

### 2.2.1.5 L'élision grammaticale du [ə] ou du [a]

#### 2.2.1.5.1 A l'oral :

Comme le continuum des syllabes n'offre pas de temps pour effectuer une pause, sauf entre deux mots phoniques (ici entre [fij] et [ʒu], le sujet qui se situe ici à la fin du groupe du sujet, et le verbe, qui se situe ici au début du groupe du verbe, il n'y a qu'une solution pour arriver à dire le mot phonique sans problème de respiration : c'est de le raccourcir.

Cela est le plus souvent réalisé par l'élision (on pourrait dire aussi « élimination ») du plus grand nombre possible de [ə]. Cette élision résout le problème du hiatus entre voyelles : \***je aime** → **j'aime**

Notons que l'article défini **la** subit l'élision du [a] devant voyelle ou h muet :

**La petite amie = l'amie**

Dans ce cas, on ne peut plus faire à l'oral la différence entre le masculin **l'ami** [lami] et le féminin **l'amie** [lami].

Pourtant, si votre fille vous parle de **l'ami(e)** qu'elle a, vous demanderez : **ton ami « i » ou ton ami « e »** pour lever l'ambiguïté.

#### 2.2.1.5.2 La langue écrite nous propose l'utilisation de l'apostrophe

Problème	Exemple écrit	Exemple parlé (API)	Remarque
Je → j'	j'aime	[ʒɛm],	
Te → t'	il t'aime	[il-tɛm]	
Me → m'	tu m'aimes	[ty-mɛm]	
Ce → c'	C'est	[sɛ]	
Se → s'	Elle s'amuse	[ɛl-sa-myz]	
De → d'	D'ici	[di-si]	
Le → l'	L'ami	[la-mi]	
Et même : la → l'	L'amie	[la-mi]	Pour éviter le hiatus [la-a]
Du → de l'	De l'art	[de-laʁ]	
Au → à l'	A l'ami	[de-la-mi]	

Cette élision revient, à l'oral, à fondre la consonne privée de [ə] avec la voyelle qui introduit le mot suivant .

Pour éviter le hiatus entre voyelles, ce que la langue française déteste, il arrive que l'on ajoute un {t} : ce → **cet homme** . [sɛ-tɔm]

-t- → **Lisa va-t-elle bien ?** [li-za-va-tɛl-bjɛ]

Cette solution ne raccourcit pas le mot phonique, mais ne l'allonge guère.

On transforme quelquefois un adjectif masculin devant voyelle ou h muet.

vieux → vieil : **un vieil homme** [œ̃-vjɛ-jɔm]

nouveau → nouvel : **le nouvel an** [lɔ-nu-vɛ-lɑ̃]

beau → bel : **le bel âge** [lɔ-bɛ-laʒ]

Un phénomène semblable transforme **ma, ta, sa** devant voyelle ou h muet en **mon, ton, son**.

\***Ma amie** → **mon amie** [mɔ̃-na-mi]

Mais **ma chère amie**. [ma-ʃɛ-ʁa-mi] puisque le mot suivant [ʃɛʁ] commence par une consonne [ʃ].

#### 2.2.1.5.3 On peut être amené à élider soi-même des [ə] dans certains cas

Pour gagner du temps, on peut élider des [ə] :

☞ A l'intérieur du mot phonique :

- **Un bon petit gars**. [œ̃-bɔ̃-pə-ti-ga] → [œ̃-bɔ̃-pti-ga]
- **Une petite auto**. [yn-pə-ti-to-to] → [yn-pti-toto]
- **Le tas de feuilles** [lɔ-ta-də-fœj] → [lɔ-tad-fœj]
- **Mais puisque je te le dis**. [mɛ-puis-kə-ʒə-tə-lə-di] → [mɛ-puis-kə-ʒtœl-di]

☞ Ceux qui sont situés à la fin d'un monème, à condition que la consonne qui se retrouve en position finale soit rouverte à la fin. Par exemple, dans le mot **pomme** [ pɔm ] . La bouche se rouvre à la fin après l'explosion de la consonne occlusive. Dans certaines langues comme l'allemand, le locuteur garde les lèvres fermées [ < ] : **Baum** [ baʰm< ] . Cela s'entend, d'autant plus qu'en français, **la réouverture avant la fin du phonème est obligatoire**.

Lorsque l'on élide un [ ə ], les consonnes situées avant et après se retrouvent mises en contact. Cela ne sera possible que si la combinaison des deux est prononçable :

♦ **Je te le donne.**

[ ʒə-tə-lə-dɔn ]

Nous avons ici quatre [ ə ] : un [ ə ] à la fin du mot phonique, qui est déjà élidé selon le principe expliqué ci-dessus. [ dɔ-nə ] → [ dɔn ]

Ensuite, nous en avons trois qui sont sommets de trois syllabes ouvertes, se terminant chacune par un [ ə ] .

Nous pouvons essayer d'en élider un à la fois :

[ ʒtə-lə-dɔn ] (a)

[ ʒœt-lə-dɔn ] (b)

[ ʒə-tlə-dɔn ] (c)

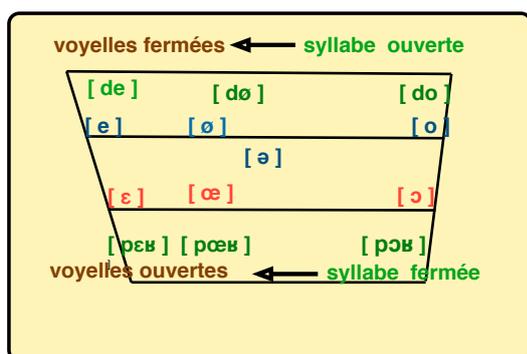
Dans les trois cas, on passe de 4 syllabes à trois. Les trois solutions sont prononçables.

Remarquons que **dans la solution (a)**, nous avons dans l'attaque une combinaison de deux consonnes [ ʒt ]. Cette combinaison, constituée d'une constrictive sonore [ ʒ ] et d'une occlusive sourde [ t ] est tout-à-fait prononçable. La première consonne peut même être assourdie en [ ʃ ] → [ ʃt ], pour préparer le [ t ] (lui-même sourd) qui suit.

**Dans la solution (c)**, nous avons aussi dans l'attaque un couple de consonnes : [ tlə ], composé d'une occlusive [ t ], et d'une latérale, [ l ]. Le [ l ], de même que le [ ʋ ], fait partie de la catégorie des liquides. Ce terme fait référence au fait que ces phonèmes se laissent facilement combiner avec d'autres consonnes. On les trouve en deuxième position dans de très nombreuses combinaisons :

- [ pl, kl, bl, gl, fl, sl, fl, vl, ʒl ]
- [ pʋ, tʋ, kʋ, bʋ, dʋ, gʋ, fʋ, ʃʋ, vʋ ] .

Quant à la solution (b) elle a l'avantage de ne pas générer de couple de consonnes. En revanche, la voyelle [ ə ] a été remplacée par [ œ ]. Ceci a une raison :



Les voyelles **mi-fermées** [ e ] [ ø ] [ o ] et [ ə ] se retrouvent dans les syllabes ouvertes (celles qui se terminent par une voyelle).

En revanche, les voyelles **mi-ouvertes** [ ε ] [ œ ] [ ɔ ] se retrouvent dans les syllabes fermées (celles qui se terminent par une consonne).

Ainsi lorsque l'on ferme une syllabe ouverte :

[ e ] → [ ε ] : **mes** [ me ] → **mer** [ mɛʋ ]

[ ø ] → [ œ ] : **bœufs** [ bø ] → **bœuf** [ bœf ]

[ o ] → [ ɔ ] : **mot** [ mo ] → **mort** [ mɔʋ ]

[ ə ] → [ œ ] : **je te le dis** [ ʒə-tə-lə-di ] → [ ʒə-tœl-

-di ]

C'est ce qui se passe lorsque, dans le cas (b), la syllabe [ ʒə ] est fermée parce que, en élidant le [ ə ] de **te**, on force le [ t ] à venir fermer la syllabe [ ʒœt ]. Ainsi, la voyelle fermée de [ ʒə ] devient la voyelle mi-ouverte [ œ ] → [ ʒœt ].

Ceci est vrai, et pour les mêmes raisons, dans l'exemple (c) qui suit :

♦ **Mais puisque je te le dis.** [ mɛ-puis-kə-ʒə-tə-lə-di ] → [ mɛ-puis-kə-ʒœt-lə-di ]

Cette règle est employée sans exception au Sud de la Loire.

Au Nord de la Loire, on trouve des [o] dans certaines syllabes fermées, : *il saute* [il-sot], *une rose* [yn-ʁoz]. Au Sud de la Loire, on prononce : [il-sɔt] [yn-ʁɔz]  
Mais on dira partout {le port} [lə-pɔʁ], voyelle mi-ouverte dans syllabe fermée (par la consonne).

On peut aussi essayer d'élider deux [ə] :

[ʒə-tə-lə-dɔn] → [ʒtlə-dɔn] (d)

[ʒə-tə-lə-dɔn] → [ʒtœl-dɔn] (e)

Les deux solutions sont prononçables à condition d'avoir un peu d'entraînement et permettent de faire passer le mot phonique à deux syllabes seulement.

On notera dans l'exemple (e) la transformation du [ə] en [œ] qui apparaît dans la syllabe que l'on ferme avec le [l], comme dans l'exemple (b), et pour les mêmes raisons.

C'est d'ailleurs cette solution que nous préférons. En effet, la solution (d) nous obligeait à prononcer trois consonnes d'affilée, ce qui est quasiment le maximum que l'on puisse faire.



Il faudra donc enseigner aux élèves la manipulation des consonnes, l'art de les faire passer d'une syllabe à l'autre, selon les besoins, en élidant les [ə] de la façon la plus judicieuse possible.

Pour clore le sujet, réfléchissons sur ces deux vers de Marc Monnier, souvent faussement attribués à Victor Hugo :

◆ *Gal, amant de la Reine, alla, tour magnanime,  
Galamment de l'Arène à la Tour Magne, à Nîmes.*

Ces deux vers sont deux *holorimes* (vers qui riment du début à la fin) qui contiennent les mêmes phonèmes, dans le même ordre, et qui donc riment du début à la fin :

[gal/a-mã-də-la-ʁɛn/a-la/tuʁ-ma-ɲa-nim/  
ga-la-mã/də-la-ʁɛn/a-la-tuʁ-maɲ/a-nim//]

Pour en comprendre le contenu, il faut se servir de la distribution des phonèmes en syllabes, ainsi que de ce que nous appellerons pour l'écrit la ponctuation, et qui correspond, à l'oral, à une organisation en mots phoniques.

Ainsi : [gal/a-mã-də-la-ʁɛn] ne peut pas être compris comme [ga-la-mã/də-la-ʁɛn]

Ces ressemblances entre phonèmes servent aux amateurs de micro caché ou de caméra invisible pour semer le désordre dans les populations sans défenses, qui deviennent les victimes dont les auditeurs ou les téléspectateurs vont se moquer.

Dans une émission à micro caché des frères Rouland et de Jacques Legras, un homme demande à la vendeuse, dans une droguerie, si elle a [œ-pe-ti-ta-mi]. La vendeuse se fâche car elle pense que cela ne regarde pas le client, qu'elle ait *un petit ami* ou non, jusqu'au moment où il parle de farine qu'il veut tamiser, et où tout le monde comprend enfin qu'il veut savoir si elle a *un petit tamis*, ce qui dès lors ne pose plus aucun problème.

Dans une autre émission, Jacques Legras demande dans une épicerie, des [zi-twaw], ce que l'épicière décode, sans comprendre, par « des zitoires ». Elle lui demande alors d'expliquer ce qu'il entend par là. Il précise avec un accent espagnol prononcé, que ce sont [de-pe-tit-le-gum-puʁ-la-sup].

L'épicier arrive au moment où le client explique qu'il a pris froid et qu'on lui a conseillé de prendre [yn-sup-o-zi-twaw], « une soupe aux zitoires ». Le client précise son opinion : [sa-dwa-tɛtɛ-de-pe-ti-te-le-gum-puʁ-la-sup] Mais comme il n'a jamais entendu parler de zitoires, l'épicier se gratte la tête, réfléchit puis, s'écrie, libéré : « Mais, avec son accent espagnol, il déforme tout ! » Et il se tourne vers le client « c'est un suppositoire qu'il vous faut » Et il lui montre d'un geste ample avec son index sur lui-même, à quel endroit se met le fameux suppositoire. Nous vous laissons le soin de deviner de quel endroit il s'agit. Pour finir, il le dirige vers une pharmacie.

Pour bien comprendre à l'oral une langue comme le français, il faut bien connaître sa prononciation, avoir un vocabulaire suffisant, savoir décoder les syllabes et les mots phoniques, et avoir une certaine culture.

Dans tous les cas où il y a plusieurs façons de comprendre, il faut mobiliser toutes ses connaissances pour bien analyser la situation.

Par exemple dans: [kœj-lə-li-la], faut-il comprendre « *le lilas* » ou « *le lit-là* » ?

Comme on ne peut pas cueillir un *lit*, nous choisirons la solution du *lilas*.

Dans le cas suivant, c'est la grammaire qu'il faut mobiliser :

Le commissaire dit à l'inspecteur en parlant du voleur qu'ils interrogent: [il-va-paʁ-le].

Veut-il dire : *il va parler* (1), *\*il va parlé* (2) ou *il va, parlez* (3).

Pour la solution (2), nous appliquons la méthode du remplacement d'un verbe en « er » par un verbe comme « mordre ». Notre grammaire intuitive nous suggère *il va mordre* (infinitif) plutôt que la solution « *mordu*. » Ceci correspond à la règle de la grammaire cognitive (aller + infinitif)

Dans ce dernier cas : [il-se-ka-se-la-ʒɑ̃b], il y a au moins deux possibilités : *Il s'est cassé la jambe / il sait casser la jambe*.

La grammaire permet les deux solutions, mais nous garderons la première, la seconde paraissant sans intérêt. Que voudrait dire : « *Quelqu'un sait casser la jambe* » ? Et de quelle jambe s'agirait-il ?

Passons maintenant aux *liaisons*. Le problème est important, car il rend difficile la compréhension. Comment savoir quel est le nom dans :

[lwa-zo] → [lwazo] {l'oiseau}.

[œ̃-nwa-zo] → [nwa-zo] → {un oiseau}.

[œ̃-gʁo-zwa-zo] → [zwazo] → {un gros oiseau} .

[œ̃-pə-ti-twa-zo] → [twazo] → {un petit oiseau} .

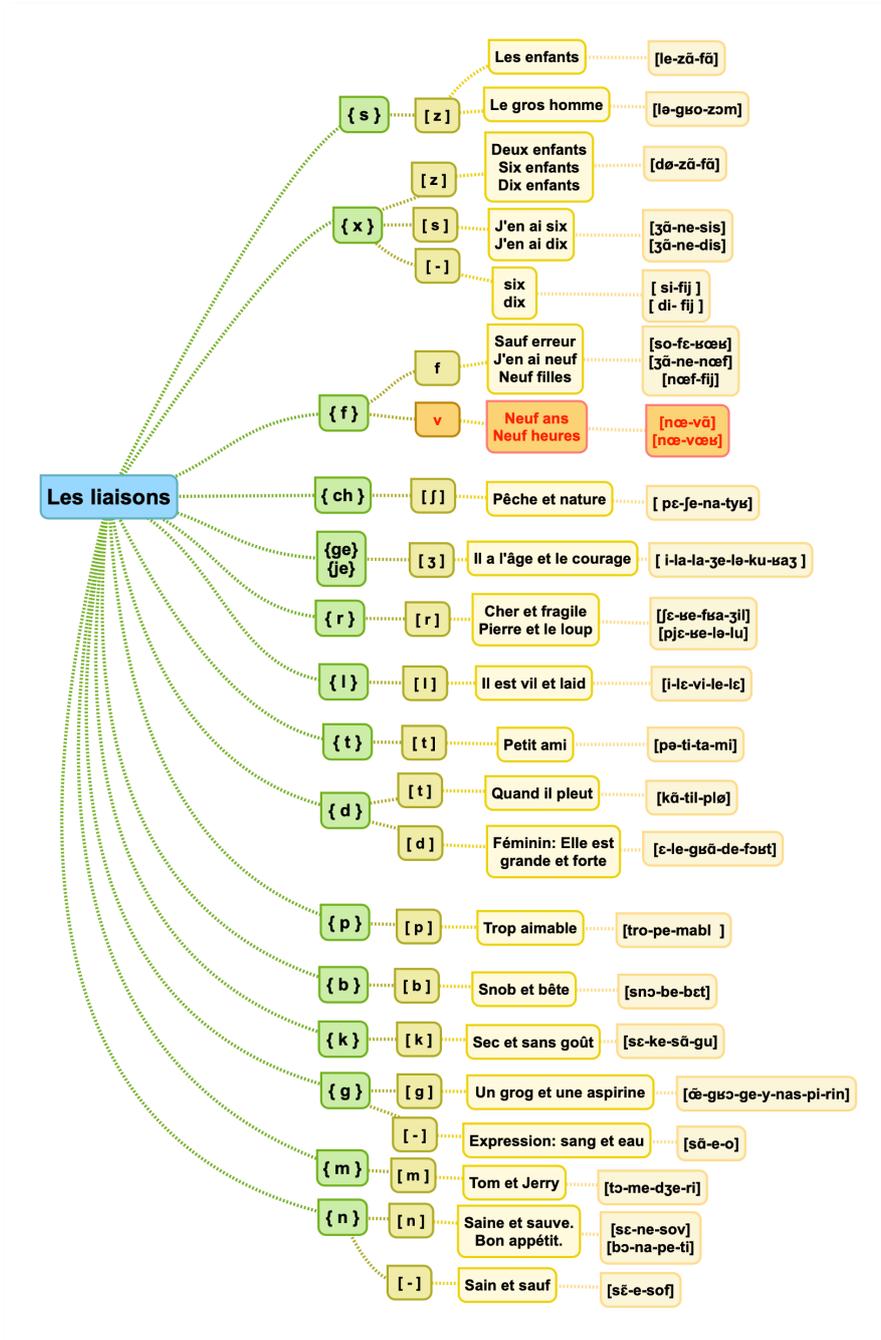
Chaque mot isolé a une consonne en trop. Il faudra à l'enfant du temps pour comprendre que le nom cherché est [wazo].

### 2.2.1.6 Les liaisons

On appelle liaison le fait de réactiver la consonne latente habituellement non prononcée que pour faire le lien entre sa syllabe et celle qui suit. Cette consonne latente passe alors dans l'attaque de la syllabe suivante.

*Les* [le] + *enfants* [ɑ̃-fɑ̃] → [le-zɑ̃-fɑ̃]

Carte mentale des liaisons :



Les liaisons sont très importantes car elles contiennent souvent des informations essentielles à la compréhension :

2.2.1.6.1 Les liaisons à valeur syntaxique

A certaines liaisons, on arrive à reconnaître le genre, le nombre et / ou la personne.

2.2.1.6.1.1 Singulier/pluriel

→ [z] représente le {s} ou le {x} du pluriel :

*L'image* [li-maʒ] / *les images* [le-zi-maʒ]

*Il pense aux amis* [il-pɑ̃-so-za-mi]

### 2.2.1.6.1.2 Masculin / féminin [-/t]

→ Au singulier, devant consonne, le [t] final de {*petit*} représente le féminin {*petite*}, son absence le masculin {*petit*}.

- *un petit gars* [œ̃-pə-ti-ga] / *une petite fille* [yn-pə-tit-fij]

→ Au singulier, devant une voyelle, le [t] représente le masculin (liaison) aussi bien que le féminin (consonne finale) :

- *un petit ami* [œ̃-pə-ti-ta-mi] masculin (liaison) / *une petite amie* [yn-pə-ti-ta-mi] féminin, [t] final de (petite)

→ Au pluriel, on aura :

- *de petits amis* [də-pə-ti-za-mi] / *de petites amies* / [də-pə-tit-za-mi]

### 2.2.1.6.1.3 Genre et nombre

→ [t/d]

L'absence de consonne finale est le signe du masculin, singulier [gʁɑ̃] devant consonne :

*Un grand gars* [gʁɑ̃] gars

Le [t] est le signe du masculin singulier devant voyelle *Un grand ami* [œ̃-gʁɑ̃-ta-mi] devant voyelle, le [d] le signe du féminin : *Une grande amie* [yn-gʁɑ̃-da-mi], *De grandes amies* [də-gʁɑ̃d-za-mi] le [z] celui du pluriel : *De grands amis* [də-gʁɑ̃-za-mi], *De grandes amies* [də-gʁɑ̃d-za-mi]

→ [s/z]

[s] féminin, [z] masculin

- *gros* [gʁo] / *grosse* [gʁos]
- *un gros ami* [œ̃-gʁo-za-mi] / *une grosse amie* [yn-gʁo-sa-mi]
- *de gros amis* [də-gʁo-za-mi] / *de grosses amies* [də-gʁos-za-mi]

### 2.2.1.6.1.4 Personne et nombre

Les conjugaisons du français, qui sont assez complexes, même pour les natifs, jouent aussi avec les liaisons :

♦ *Elle avait assez mangé.*

[ɛ-la-vɛ-ta-se-mɑ̃-ʒɛ]

On reconnaît qu'il s'agit de « *elle* » troisième personne du singulier à deux signes :

- La liaison [l] qui montre qu'*elle* n'a pas de *s* pluriel.
- La liaison [t] qui montre qu'il s'agit d'une troisième personne.

♦ *Elles avaient assez mangé.*

[ɛl-za-vɛ-ta-se-mɑ̃-ʒɛ]

On reconnaît qu'il s'agit de « *elles* » troisième personne du pluriel féminin à deux signes :

- La liaison [z] qui montre que *elles* contient un {s} pluriel.
- La liaison [t] qui montre qu'il s'agit d'une troisième personne.
- 

♦ *Vous avez assez mangé.*

[vu-za-vɛ-za-se-mɑ̃-ʒɛ]

On reconnaît qu'il s'agit de « *vous* » deuxième personne du pluriel à trois détails :

- On entend distinctement [vu].
- La première liaison [z] confirme la présence de [vu].
- La seconde liaison [z] qui montre que le verbe se termine par [z], soit {z} soit {s}. La première liaison démontre la présence de {vous}, la deuxième la confirme.

♦ *Tu avais assez mangé.*

[ty-a-vɛ-za-se-mɑ̃-ʒɛ]

On reconnaît qu'il s'agit de « **tu** » deuxième personne du singulier à deux détails :

- On entend distinctement [ty].
- La liaison [z] confirme la présence de [ty] (le verbe à la 2e personne du singulier se termine par {s} sauf **tu peux**, **tu veux**, **tu vaux**).

### 2.2.1.6.1.5 Les liaisons à glissando

Dans la conjugaison, il est primordial que l'on identifie le radical du verbe. Lorsque l'on doit remplacer un [i], un [y] ou un [u] placé dans le radical par une semi-consonne devant une terminaison dont l'attaque commence par une voyelle pour éviter un hiatus, on est obligé de garder la voyelle du radical et de lui adjoindre une semi-consonne qui lui corresponde, ce qui permet un **glissando** de la voyelle du radical à celle de la terminaison. Étudiez le tableau suivant :

Forme	prononciation	radical	glissando	terminaison
Nous crions	[kʁi-jɔ̃]	[kri]	[i → ij]	[jɔ̃]
Nous suons	[sy-ɥɔ̃]	[sy]	[y → yɥ]	[ɥɔ̃]
Vous louons	[lu-wɔ̃]	[lu]	[u → uw]	[wɔ̃]

Remarque : dans les cas [sy-ɥɔ̃] et [lu-wɔ̃], on peut renoncer au glissando. Les solutions [sɥɔ̃] et [lwɔ̃], sont tout-à-fait prononçables, mais difficiles pour des apprenants étrangers.

Cependant, dans le cas n° 1, une forme \*[kʁjɔ̃] serait imprononçable à cause des trois consonnes \*[kʁj] qui ne sont pas prononçables ensemble. L'emploi de la voyelle [i] permet de n'avoir que deux consonnes à la suite, et la semi-consonne [j] permet un glissando entre les deux voyelles, celle du radical [i] et celle de la terminaison [ɔ̃], empêchant tout hiatus entre elles.

### 2.2.1.7 Les nombres

Les nombres doivent être identifiés sans erreur, surtout lorsqu'il s'agit de sommes d'argent importantes.

Si vous voulez avoir tous les détails, reportez-vous à Meunier (2019) p.20-p.23

Nombres	Exemples et explications
<i>Un-une</i>	<p>► Devant une consonne ou un h aspiré, on aura :</p> <p><b>un</b> [œ̃] : <b>un garçon</b> [œ̃-gaʁ-sɔ̃] , <b>un hasard</b> [œ̃-a-zaʁ] ,</p> <p>► Devant une voyelle ou un h muet, on aura :</p> <p><b>un</b> [œ̃] ou [œ̃n] : <b>un enfant</b> [œ̃-nɑ̃-fɑ̃] ou [œ̃-nɑ̃-fɑ̃] , <b>un homme</b> [œ̃-nɔ̃m] ou [œ̃-nɔ̃m].</p> <p>► La forme féminine ne pose pas de problème particulier, et se prononce [yn] devant une consonne ou un h aspiré,</p> <p>◆ <b>Une fille</b> [yn-fij]. <b>Une handicapée</b> [yn-ɑ̃-di-ka-pe].</p> <p>et le [-n] se détache pour constituer l'attaque de la syllabe suivante devant voyelle ou h muet.</p> <p>◆ <b>Une étudiante</b> [y-ne-ty-djɑ̃t]. <b>Une héroïne</b> [y-ne-ʁo-in].</p> <p>► Attention : <b>un</b>, <b>une</b> et <b>onze</b> derrière une syllabe fermée interdisent la liaison.</p> <p><b>acte un</b> [ak-t(ə)-œ̃] <b>page une</b> [paʒ-yn] <b>page onze</b> [paʒ-ɔ̃z]</p>
<i>Deux, trois</i>	<p>(liaison devant voyelle ou h muet)</p> <p>Nous avons deux formes :</p> <p>► [dø] ou [tʁwa] devant consonne ou h aspiré.</p> <p><b>Deux filles</b> [dø-fij] . <b>Deux handicapées</b> [dø-ɑ̃-di-ka-pe] . <b>Trois filles</b> [tʁwa-fij]. [tʁwa-ɑ̃-di-ka-pe] .</p> <p>► [dø-z ...] ou [tʁwa-z] devant voyelle ou h muet. <b>Deux étudiantes</b> [dø-ze-ty-djɑ̃t] . <b>Deux héroïnes</b> [dø-ze-ʁo-in] <b>Trois étudiantes</b> [tʁwa-ze-ty-djɑ̃t] . <b>Trois héroïnes</b> [tʁwa-ze-ʁo-in]</p>

<p><i>quatre</i></p>	<p><b>Quatre</b> permet aussi bien un emploi devant une consonne ou un {h} aspiré que devant une voyelle ou un h muet en faisant une liaison avec élision du [ə]</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◆ <b>Quatre filles</b> [ka-tʁə-fij] . <b>Quatre handicapées</b> [ka-tʁə-ɑ̃-di-ka-pe] .</li> <li>◆ <b>Quatre étudiantes</b> [ka-tʁə-ty-djɑ̃t] . <b>Quatre héroïnes</b> [ka-tʁə-ʁo-in]</li> </ul>
<p><i>Cinq, sept, huit, dix-sept, dix-huit</i></p>	<p>Il y a deux cas :</p> <p>Devant consonne ou h aspiré : on ne prononce pas la consonne finale.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◆ <b>Huit filles</b> [ɥi-fij] . <b>Huit handicapées</b> [ɥi-ɑ̃-di-ka-pe] .</li> </ul> <p>Devant voyelle ou h muet : on prononce la consonne finale.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◆ <b>Huit étudiantes</b> [ɥi-te-ty-djɑ̃t] . <b>Huit héroïnes</b> [ɥi-te-ʁo-in] .</li> </ul>
<p><i>Neuf, dix-neuf</i></p>	<p>Il y a trois cas :</p> <p>Devant consonne ou h aspiré : on prononce la finale [f] dans la coda de sa syllabe.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◆ <b>Neuf filles</b> [nœf-fij] . <b>Neuf handicapées</b> [nœf-ɑ̃-di-ka-pe] .</li> </ul> <p>Devant voyelle ou h muet : on prononce la consonne finale [f] dans l'attaque de la syllabe suivante.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◆ <b>Neuf étudiantes</b> [nœ-fe-ty-djɑ̃t] . <b>Neuf héroïnes</b> [nœ-fe-ʁo-in] .</li> </ul> <p>⚠ Attention ! Devant le nom « an » : on prononce la consonne finale {f} [v]. (<b>et seulement devant ce mot</b>).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◆ <b>Neuf ans</b> [nœ-vɑ̃] . mais : <b>Neuf années</b> [nœ-fa-ne] .</li> </ul>
<p><i>Six, dix</i></p>	<p>Il y a trois cas :</p> <p>Devant consonne ou h aspiré : on ne prononce pas la consonne finale {x} [s]</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◆ <b>Six filles</b> [si-fij] . <b>Dix handicapées</b> [di-ɑ̃-di-ka-pe] .</li> </ul> <p>Devant voyelle ou h muet : on prononce la consonne finale {x} [s].</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◆ <b>Six étudiantes</b> [si-ze-ty-djɑ̃t] . <b>Dix héroïnes</b> [nœ-fe-ʁo-in] .</li> </ul> <p>Employé seul : On prononce la consonne finale {x} [s].</p> <p>Il y en avait six. [i-li-ɑ̃-na-vɛ-sis] On en a vu dix. [ɔ̃-nɑ̃-na-vy-dis]</p>
<p><i>Onze, douze, treize, quatorze, quinze, seize (quatre-vingt- +/soixante-)</i></p>	<p>Il y a deux cas :</p> <p>Devant consonne ou h aspiré : on prononce la consonne finale dans la coda de sa syllabe.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◆ <b>Onze filles</b> [ɔ̃z-fij] . <b>Soixante handicapées</b> [swa-sɑ̃t-ɑ̃-di-ka-pe] .</li> </ul> <p>Devant voyelle ou h muet : on prononce la consonne finale dans l'attaque de la syllabe suivante.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◆ <b>Onze étudiantes</b> [ɔ̃-ze-ty-djɑ̃t] . <b>Soixante héroïnes</b> [swa-sɑ̃-te-ʁo-in] .</li> </ul>
<p><i>Vingt</i></p>	<p>Il y a trois cas :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Devant consonne ou h aspiré : on ne prononce pas la consonne finale {t} [t] : {s} [s]</li> <li>◆ <b>Vingt filles</b> [vɑ̃-fij] . <b>vingt handicapées</b> [vɑ̃-ɑ̃-di-ka-pe] .</li> <li>▶ Devant voyelle ou h muet : on prononce la consonne finale dans l'attaque de la syllabe suivante.</li> <li>◆ <b>Vingt étudiantes</b> [vɑ̃-te-ty-djɑ̃t] . <b>Vingt héroïnes</b> [vɑ̃-te-ʁo-in] .</li> <li>▶ Lorsque le mot est employé devant des unités (1 à 9), on le prononce [vɑ̃t], sauf dans <b>quatre-vingt(s)</b>, où il se prononce [vɑ̃].</li> <li>◆ <b>Vingt et un jours</b> . [vɑ̃-te-œ̃-ʒuʁ] . <b>Vingt-trois mois</b> . [vɑ̃t-tʁwa-mwa] .</li> </ul> <p>mais :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◆ <b>Quatre-vingt-un jours</b> . [ka-tʁə-vɑ̃-œ̃-ʒuʁ] . <b>Quatre-vingt-trois mois</b> [ka-tʁə-vɑ̃-tʁwa-mwa] .</li> </ul>
<p><i>Trente, quarante, cinquante, soixante</i></p>	<p>Il y a deux cas :</p> <p>Devant consonne ou h aspiré : on prononce la consonne finale dans la coda de sa syllabe.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◆ <b>Trente filles</b> [tʁɑ̃t-fij] . <b>Soixante handicapées</b> [swa-sɑ̃t-ɑ̃-di-ka-pe] .</li> </ul> <p>Devant voyelle ou h muet : on prononce la consonne finale dans l'attaque de la syllabe suivante.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◆ <b>Trente étudiantes</b> [tʁɑ̃-te-ty-djɑ̃t] . <b>Soixante héroïnes</b> [swa-sɑ̃-te-ʁo-in] .</li> </ul>
<p><i>soixante-dix, quatre-vingts, quatre-vingt-dix</i></p>	<p>Ces nombres sont difficiles, car ils constituent une opération contenant une addition, une multiplication ou les deux :</p> <p><b>Soixante-dix</b> : 60+10 / <b>quatre-vingts</b> : 4 x 20 / <b>quatre-vingt-quatorze</b> = 4x 20 + 14.</p> <p>Ils sont un héritage des Vikings qui se sont installés en Normandie en 911, et qui disaient <b>deux-vingts</b> pour quarante, <b>trois-vingts</b> pour 60. L'hôpital des <b>quinze-vingts</b>, construit au moyen-âge à Paris pour soigner des aveugles, comptait <b>quinze-vingts lits</b> (trois cents lits).</p>

	<p>Rappelons que <b>quatre-vingts</b> prend un s lorsque l'on a plusieurs fois vingt (ici, quatre fois), mais qu'il perd ce {s} lorsque l'on ajoute un nombre d'unités derrière : <b>quatre-vingt-deux</b>. Cela vaut également pour cent :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◆ <b>Trois cents pages. Trois cent six pages.</b></li> </ul> <p>⚠ En revanche, lorsqu'il s'agit du <b>numéro quatre-vingt</b>, il n'y a pas d's :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◆ <b>Elle habite au quatre-vingt de la rue Pisoni.</b></li> </ul>
<p><i>Mil / mille</i></p>	<p>A l'origine, <b>mil</b> était le singulier de <b>mille</b>, lequel était donc la forme du pluriel. Et c'est justement à cause de ce fait que <b>mille</b> est invariable et ne prend pas d'<b>{s}</b>. <b>Mil</b> s'écrivait encore le siècle dernier sur les documents officiels lorsqu'il était question de dates. Ainsi figure sur mon extrait de naissance :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◆ <b>Christian Meunier est né à Paris le huit juin mil neuf cent quarante-sept.</b></li> </ul> <p>A partir de l'an 2000, on doit écrire :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◆ <b>Pierre Kiroul est né le douze août deux mille dix-sept.</b></li> </ul>

### 2.2.1.8 Les adjectifs masculins à deux formes

Trois adjectifs ont deux versions au masculin : une version devant consonnes, une autre devant voyelle ou h muet.

- **Un vieil [ vjɛj ] homme. / Un vieux [ vjø ] monsieur.**
- **Un bel [ bɛl ] appartement. Un beau [ bo ] studio.**
- **Le nouvel [ nuvɛl ] an. Un nouveau [ nuvo ] mois.**



Notons que c'est la présence simultanée de **un/le** et de l'adjectif qui nous montre qu'il s'agit d'un masculin. Sinon, l'adjectif féminin, qui est à l'écrit différent du masculin, est identique à l'oral :

- **Un vieil [ vjɛj ] homme. / une vieille [ vjɛj ] femme**
- **Un bel [ bɛl ] appartement. Une belle [ bɛl ] maison**
- **Le nouvel [ nuvɛl ] an. La nouvelle [ nuvɛl ] société**

### 2.2.2 Comment reconstituer les monèmes à partir des syllabes.

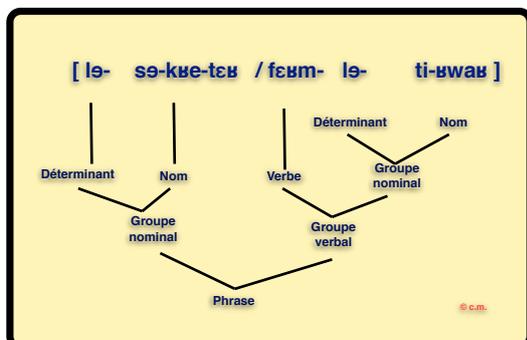
Nous allons nous pencher sur le décodage par l'auditeur.

Nous partons du principe que celui-ci possède la langue française (au moins le niveau B2/C1 du CECRL / **le cadre européen de référence pour les langues**).

Le problème est de reconnaître dans la suite des syllabes les monèmes qui constituent le message. Pour cela, il faut que l'auditeur dispose du vocabulaire adéquat, ainsi que d'une grammaire permettant de s'y retrouver dans la phrase proposée.

Exemples : ◆ **Le secrétaire ferme le tiroir.**

[ lə-sə-kʁɛ-tɛʁ / fɛʁm-lə-ti-ʁwaʁ ]



L'arbre montre la construction d'une phrase simple. Elle est composée d'un **groupe nominal sujet** et d'un **groupe verbal**. Ce dernier comprend un verbe et tous les compléments issus de sa valence :

**Fermer qc** = verbe + COD. Ceci explique l'absence de préposition.

**Le groupe nominal de base** comporte un **déterminant** et un **nom**.

[lə] correspond à un masculin singulier.

Comme nom, on trouve : [sə-kʁɛ] / [sə-kʁɛ-tɛʁ].

Si l'on choisit [se-kʁe], on ne saura quoi faire de *terre*, qui existe comme verbe, mais à la forme pronominale : *se terrer*. De plus, on ne voit pas trop comment un secret pourrait se terrer. Et ensuite, il faudrait encore trouver un sens au verbe *fermer*. Heureusement, le mot phonique se termine à [se-kʁe-tɛʁ]. On n'a donc pas besoin de deviner.

La forme [fɛʁm] correspond, entre autres, à la troisième personne du singulier, ce qui s'accorde bien avec le sujet {*secrétaire.*}

[lə-ti-ɓwaw ] correspond bien à un groupe nominal COD.

Si l'on avait eu : *Les secrétaires ferment le tiroir.* [le-sə-kʁe-tɛʁ / fɛʁm-lə-ti-ɓwaw //] seul le déterminant article défini [le] au lieu de [lə] montrerait que le sujet est au pluriel. En revanche, rien ne trahirait le genre, et donc ici, le sexe des secrétaires.

A l'écrit, « *Le secrétaire ferme le tiroir. / Les secrétaires ferment le tiroir.* » le nom sujet prend un « s », alors que le verbe, qui se retrouve à la 3<sup>ème</sup> personne du pluriel, se termine par « -ent ».

Cette simplicité de l'oral face à la difficulté de l'écrit explique que les fautes d'accord soient si fréquentes. On ne peut pas compter sur la seule grammaire intuitive. Il faut mobiliser la grammaire cognitive, qu'il faut évidemment posséder.

### 2.2.3 Les mots phoniques

Comme nous avons déjà eu l'occasion de le dire, la phrase française type contient deux mots phoniques : le mot phonique du *nom sujet*, et celui du *verbe principal*.

Il n'y a pas de pause possible à l'intérieur d'un mot phonique, même pas pour respirer. D'où l'intérêt de veiller à ce qu'ils ne soient pas trop longs.

⚠ En outre, toute liaison est interdite entre les deux mots phoniques.

C'est ainsi que les pronoms personnels sujets font partie du même mot phonique que le verbe, ce qui permet de faire la liaison, laquelle permet de savoir si le sujet est singulier ou pluriel.

◆ *Les enfants aiment les gâteaux.* [le-zɑ̃-fɑ̃ / ɛm-le-ga-to // ]

◆ *Ils aiment les gâteaux.* [il-zɛm-le-ga-to// ]

Nous reviendrons sur les mots phoniques dans notre chapitre sur l'intonation.

### 2.2.4 Les phrases

Les phrases de base sont donc constituées de deux mots phoniques. Cependant, on peut trouver :

Des phrases contenant un seul mot phonique : [il-zɛm-le-ga-to // ]

Des phrases contenant plus de deux mots phoniques, notamment :

- Lorsque l'on déplace des compléments circonstanciels :
  - ◆ *Demain, les enfants mangeront des gâteaux.*  
[də-mɛ̃ / le-zɑ̃-fɑ̃ / mɑ̃-ʒə-ɓɔ̃-de-ga-to // ]
- Dans le cas des parenthèses hautes ou basses
  - ◆ *Ton frère passe le bac, demain ?* [tɔ̃-fʁɛʁ / pas-lə-bak / de-mɛ̃//]
  - ◆ *Ton frère passe le bac, demain...* [tɔ̃-fʁɛʁ / pas-lə-bak / de-mɛ̃//]
- Dans le cas des appositions.
  - ◆ *Mon fils, qui déteste l'avion, prend le train.*  
[mɔ̃-fis / ki-de-tɛst-la-vʝɔ̃ / pʁɛ̃-lə-tʁɛ̃ // ]

### 2.2.5 Les textes

Faire des phrases n'est pas le but ultime de notre étude. Il se passe aussi des choses entre les phrases au niveau du texte. Des pronoms peuvent reprendre des éléments d'une phrase située avant. *Monsieur Durand était maire de sa ville. Celle-ci était située dans une région industrielle.*

On trouve aussi des charnières logiques :

◆ *Il ne savait trop quelle profession choisir. D'une part, il voulait gagner beaucoup d'argent. D'autre part, il ne voulait pas faire de trop longues études.*

Voyez la recette de la mayonnaise :

◆ *D'abord, mettez un jaune d'œuf dans le bol. Puis, salez-le et poivrez-le. Ensuite, battez le jaune avec une fourchette. Puis, ajoutez l'huile goutte à goutte en continuant de battre avec la fourchette. Enfin, quand le volume désiré est atteint, ajoutez un filet de vinaigre.*

Bref, il peut y avoir toutes sortes de rapports entre les phrases ou même les paragraphes voire les chapitres, ce qui nous amène alors à considérer le texte dans son ensemble.



## 2.2.6 Intonation et mots phoniques

### 2.2.6.1 Remarque

Ce que nous allons découvrir sur l'intonation dans cet ouvrage est le résultat d'une étude conduite en 1978 à l'institut des langues de l'Université libre de Berlin (Sprachlabor der FU Berlin). Le système ainsi dégagé a été constamment employé depuis par l'auteur et certaines de ses collègues (toutes des femmes) dans leur enseignement de la phonétique corrective, dans les cours de langue et plus généralement dans ceux de grammaire.

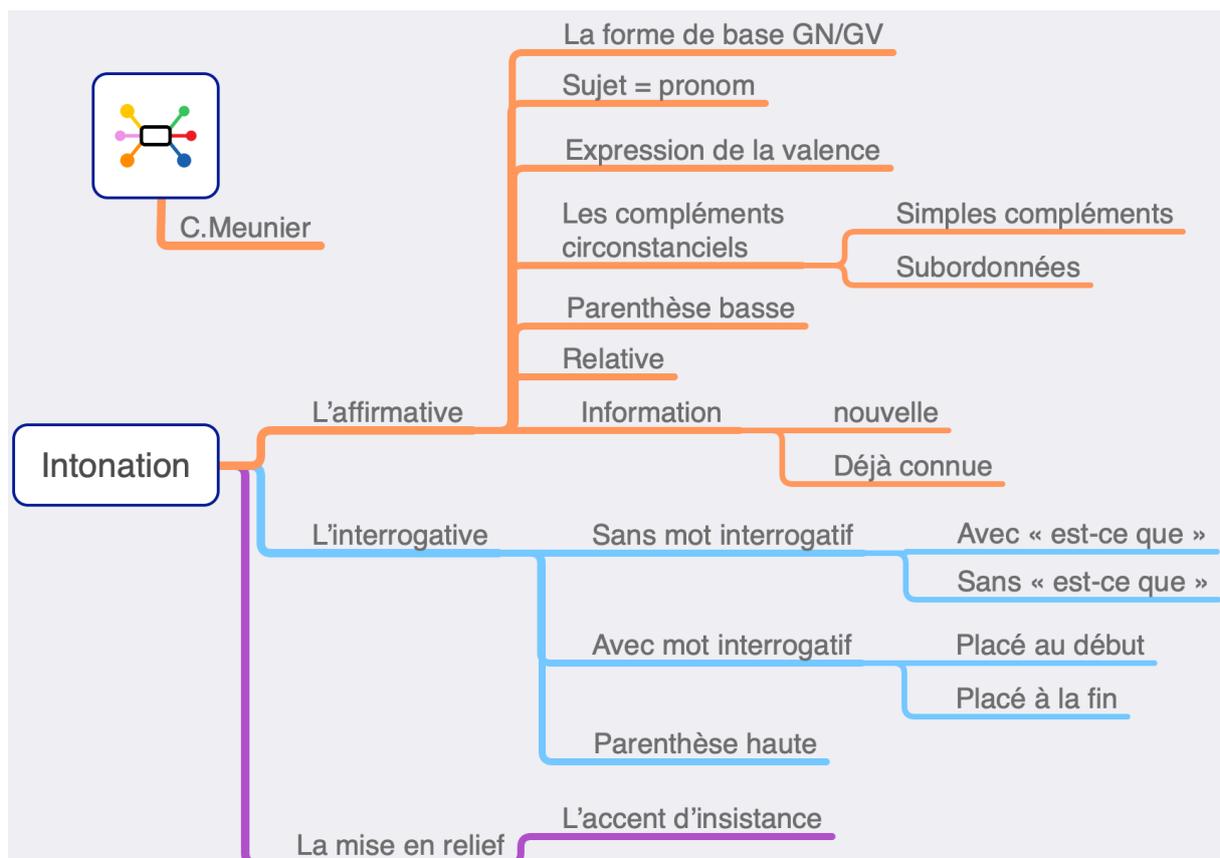
Les résultats obtenus dans cette étude, ainsi que les graphiques représentant l'intonation avec ses trois paramètres hauteur (fréquence), accent tonique (intensité) et longueur des syllabes (durée) constituent des exemples modèles, vers lesquels les locutrices ou les locuteurs tendent, et vers lesquels vous pourrez faire tendre vos apprenants.

Contrairement aux résultats livrés par les phonéticiens, qui représentent fidèlement la réalité, mais dont les graphiques ne sont pas directement utilisables dans l'enseignement des langues, nos graphiques peuvent servir de modèles, et sont destinés à guider les apprenants étrangers vers une réalisation acceptable et utile de l'intonation du français.

Rappelons que les niveaux que nous allons découvrir sont tous relatifs à la locutrice, ou au locuteur. Il ne s'agit pas de valeurs absolues mais d'indications qui varient d'une personne à l'autre dans les mêmes proportions.

Ce sont pour ainsi dire des partitions comportant la musique et le texte, adaptables à chacune des personnes les utilisant, en fonction de leur  $F_0$  personnel.

### 2.2.6.2 Plan de notre étude de l'intonation



### 2.2.6.3 Les bases de l'intonation

#### 2.2.6.3.1 Les paramètres de base

L'intonation, partie de la prosodie, est due à l'activité des cordes vocales, qui peuvent faire varier leurs vibrations en hauteur (plus aigu, plus grave) en intensité (plus fort, plus faible) ou en durée (plus longtemps, plus brièvement), en produisant des sons de durée plus longue ou moins longue. La fréquence des vibrations produites par les cordes vocales s'appelle **Fondamental**, ou  $F_0$  (Formant 0).

Ces phénomènes suprasegmentaux ont lieu parallèlement à la réalisation des phonèmes. Ce sont ces trois paramètres que nous allons étudier : d'abord, leur fonctionnement physique, ensuite, la signification linguistique que cela implique.

##### 2.2.6.3.1.1 La fréquence du $F_0$ → La hauteur

Les cordes vocales vibrent à une certaine fréquence,  $F_0$ , qui dépend de l'âge et du sexe de la personne qui parle. Les valeurs moyennes sont {Courbis, Montereymard 2014 }

Personnes	$F_0$ de ...	à ...	
enfant âgé de 4 à 8-9 ans	248 Hz	330 Hz	1Hz (Hertz) = 1 vibration par seconde
femme	198 Hz	296 Hz	
homme	99 Hz	148 Hz	

Remarques : La fréquence moyenne vocale des hommes est une octave en-dessous de celle des femmes. (On passe d'une octave à la suivante en multipliant par 2 la fréquence).

Lors de la mue, ses cordes vocales s'allongent et s'épaississent rapidement, l'enfant acquiert au final les valeurs correspondant à son sexe. C'est chez les garçons que la différence est la plus grande.

Lorsque l'on parle, les cordes vocales vibrent lors de la prononciation des voyelles et des consonnes sonores (dont les nasales).

En français, l'intonation se déplace sur cinq niveaux différents, allant du plus grave (le grave) au plus aigu (le sur-aigu) :

5	sur-aigu	Fin surprise/évidence
4	aigu	Fin d'interrogative.
3	infra-aigu	Fin de mot phonique non final.
2	médium	Débit inaccentué
1	grave	Fin de phrase

#### 🔍 Pour trouver le niveau 2 :

On vous pose une question embarrassante. Comme vous n'en connaissez pas la réponse, vous réfléchissez : « **Euh...** » Ça y est : vous êtes au niveau 2. C'est là que commence le discours à l'affirmative. **C'est là que vous produirez les syllabes non accentuées**, c'est-à-dire, et de loin, les plus nombreuses.

#### 🔍 Pour trouver les autres niveaux :

Prenons une phrase affirmative comme exemple :

♦ **Le chat est l'ami de l'homme.** [ lə-ʃa/ e-la-mi-de-lɔm// ]

Cette phrase se prononce en deux mots phoniques : celui du sujet, « **Le chat** » [ lə-ʃa / ] et celui du verbe « **est l'ami de l'homme** . » [ e-la-mi-de-lɔm// ]

Chaque mot phonique se termine par une syllabe accentuée : le mot phonique du verbe se termine au niveau 1 par une syllabe accentuée : [lɔm].

Dans certaines langues, c'est le mot le plus important qui est accentué. En français, **c'est généralement la dernière syllabe du mot phonique qui est accentuée**, c'est-à-dire prononcée avec une intensité plus forte, et ce quelle que soit l'importance du dernier mot.

🔍 **Le niveau 3 :**

Les syllabes accentuées du mot phonique qui ne termine pas la phrase sont au niveau 3 (niveau 3 → le mot phonique est fini, mais la phrase continue).

La première syllabe d'un monème dont on veut souligner l'importance par un accent d'importance se prononce également au niveau 3.

🔍 **Le niveau 1 :**

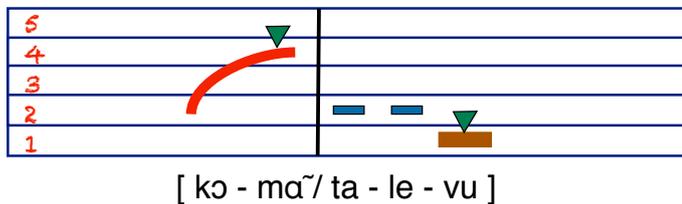
Les syllabes accentuées du mot phonique qui termine la phrase est au niveau 1 (niveau 1=le mot phonique est fini, et la phrase est finie).

🔍 **Le niveau 4 :**

Il n'est utilisé que dans l'interrogative :

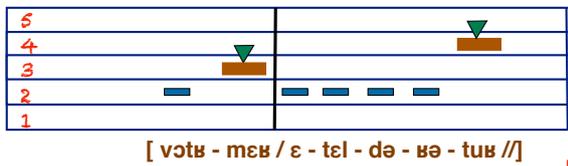
Au début de la phrase lorsqu'on utilise un syntagme interrogatif en début de phrase.

♦ **Comment allez-vous ?** [ kɔ - mɑ̃ / ta - le - vu // ]

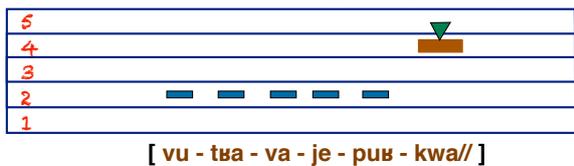


Sans syntagme interrogatif ou lorsque le mot phonique est à la fin.

♦ **Votre mère est-elle de retour ?** [ vɔ - tʁə - mɛʁ / ɛ - tɛl - də - və - tuʁ // ]



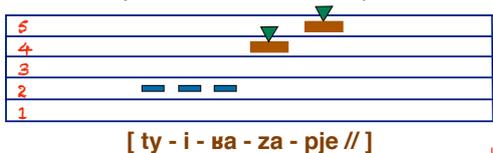
♦ **Vous travaillez pourquoi ?** [ vu - tʁa - va - je - puʁ - kwa // ]



🔍 **Le niveau 5 :**

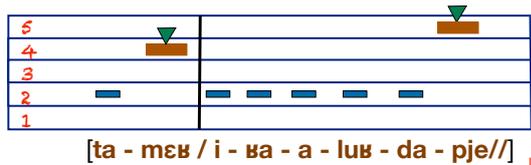
Il est utilisé dans l'intonation marquée niveau 4 + niveau 5 :

En fin de phrase évidente : (Ta voiture est en panne ?) ♦ **Tu iras à pied !** [ ty - i - va - za - pje // ]



En fin de surprise / indignation :

♦ **Ta mère ira à Lourdes à pied ?** [ ta - mɛʁ / i - va - a - luʁ - da - pje // ]



### 🔍 Explications sur la représentation des niveaux

Nous représentons les syllabes sous la forme de tirets :

- Des tirets de petite taille bleus, qui représentent les syllabes non-accentuées.
- Des tirets de grande taille marron, surmontés d'un triangle sur la pointe, qui représentent les syllabes accentuées. L'accent est représenté par la flèche en triangle.



**Attention, il n'y a pas de pause entre les syllabes.** Le locuteur passe d'une syllabe à l'autre sans arrêt. La pause qui sépare les mots phoniques est représentée par un trait vertical qui franchit tous les niveaux. Dans la version en API (alphabet phonétique international), la coupure est représentée par « / », la fin de la phrase est représentée par « // », sur le graphique par les deux barres parallèles.

***Il faut donc veiller à utiliser le bon niveau, et tout le mot phonique doit être dit d'un seul coup, sans aucune pause ni respiration.***

#### 2.2.6.3.1.2 L'intensité du F<sub>0</sub> → L'accent

##### 🔍 Accent tonique

Comme on peut le voir, chaque mot phonique a une syllabe accentuée, la dernière. Cet accent tonique fait que la syllabe est légèrement plus longue que les syllabes non-accentuées. Les syllabes non-accentuées sont toutes réalisées au niveau 2. Les accentuées au niveau 1, 3 ou 4.

##### 🔍 Accent d'insistance

On rencontre une autre sorte d'accent, l'accent d'insistance.

Quand on veut souligner l'importance d'un mot, on s'arrange pour le mettre à l'endroit où se trouve l'accent tonique (nous soulignons la syllabe qui reçoit l'accent tonique) :

- ◆ **C'est moi.** [sɛ-mwa //]
- ◆ **Tu fais des études pourquoi ?** [ty-fɛ-de-ze-tyd-puʋ-kwa //]

Mais on peut aussi accentuer un mot grâce à un accent d'insistance (ou d'importance).

Celui-ci se place sur **la première syllabe du mot** que l'on veut signaler comme important et que l'on prononce au niveau 3.

Dans un discours politique, par exemple (ici, l'accent tonique est souligné simplement, l'accent d'insistance en double) :

- ◆ **La France métropolitaine / est un pays difficile à gouverner.**  
[la-fʋās-me-tʋo-po-li-tɛn / ɛ-toɛ-pe-i-di-fi-si-la-gu-vɛʋ-ne //]

La syllabe qui reçoit l'accent d'insistance est prononcée au niveau 3. L'intensité est plus forte que dans le cas de l'accent tonique. Plus le monème paraît important, plus l'intensité est forte.

Bien sûr, il ne faut pas exagérer. S'il y a trop de syllabes accentuées, cela finira par perdre de son efficacité. En effet, quand tout est accentué, on finit par ne plus remarquer ce qui est vraiment important.

**Nous avons donc, pour l'instant, deux sortes d'accents (augmentation de l'intensité de  $F_0$ ).**

**L'accent tonique, qui sert à montrer où se termine un mot phonique. Il a donc une fonction syntaxique démarcative. On le trouve sur la dernière syllabe d'un syntagme interrogatif, ou d'un mot phonique. Il se trouve aux niveaux 1, 3 ou 4.**

**L'accent d'insistance, qui sert à désigner un monème comme important. Il a donc une fonction intentionnelle d'importance. On le trouve exclusivement au niveau 3 sur la première syllabe du monème visé.**

### 2.2.6.3.1.3 La durée des phonèmes / des syllabes

Pour ce qui est de leur durée, on peut répartir les syllabes en deux catégories :

Les non-accentuées, qui ont une durée moyenne, plutôt égale de l'une à l'autre.

Les accentuées, qui sont un peu plus longues que les non-accentuées.

Notons que les voyelles précédant les consonnes constrictives sonores [ʁ, ʒ, v, ʒ] sont légèrement plus longues que les autres, sans autre raison que celle due à leur articulation.

### La régularité syllabique du français

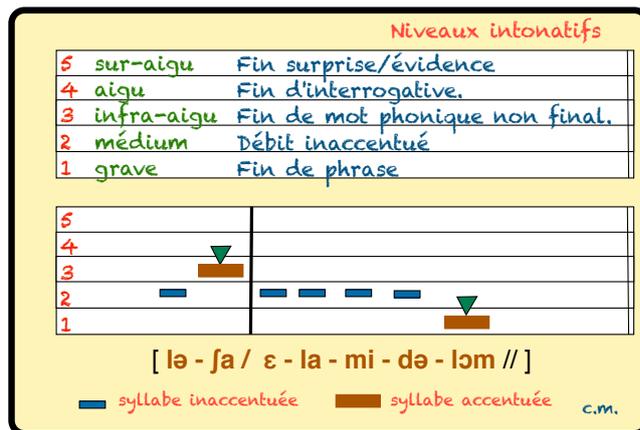
On parle souvent de la régularité syllabique du français. En effet, les syllabes non-accentuées, qui sont de loin les plus nombreuses, ont à peu près la même hauteur (niveau 2), la même durée et la même intensité.

Les syllabes accentuées, qui sont plus longues et plus fortes, mais justement peu nombreuses, apportent cependant une variété : elles sont prononcées à un autre niveau, avec une autre intensité et une autre durée.

Niveau	Cas correspondants
Niveau 1	A la fin d'une phrase affirmative, ou d'une phrase interrogative dont le syntagme interrogatif est au début.
Niveau 2	Dans lequel se situent toutes les syllabes atones (non-accentuées).
Niveau 3	A la fin d'un mot phonique situé ailleurs qu'à la fin d'une phrase, ou dans le cas d'un accent d'insistance.
Niveau 4	A la fin d'un mot phonique situé à la fin d'une phrase interrogative sans syntagme interrogatif, ou dont le syntagme interrogatif est placé à la fin. Également à l'avant-dernière syllabe d'une évidence, et dans la surprise, à la fin d'un mot phonique situé ailleurs qu'à la fin d'une phrase.
Niveau 5	A la dernière syllabe de l'évidence ou de la surprise / indignation.

### 2.2.6.4 Notre système graphique pour représenter l'intonation

[ lə-ʃa/ e-la-mi-de-lɔm//



Nous décrivons cet exemple en le répartissant sur une portée (comme pour le solfège, mais avec une ligne en plus). Cette portée représente les cinq niveaux que nous avons décrits plus haut.

Les syllabes sont représentées par des traits : ■ (trait fin = syllabe non-accentuée)

et ■ surmontées du signe ▼ (trait épais + flèche = syllabe accentuée), le triangle sur la pointe représentant l'accent tonique.

Le signe | montre la séparation entre

les mots phoniques. Le double signe || désigne la fin de la phrase.



**N'oubliez pas que le mot phonique se prononce sans aucune pause. Les syllabes sont produites les unes après les autres. Il faut respecter la régularité syllabique, les changements de niveaux ainsi que l'intensité plus forte pour les syllabes accentuées.**

### 2.2.7 L'intonation non-marquée

L'intonation est donc due à la vibration des cordes vocales, appelée  $F_0$ . Cette vibration, qui a lieu lorsque sont prononcées des voyelles, des semi-consonnes et des consonnes sonores varie en fréquence, en intensité et en durée selon les besoins.

L'auditeur doit donc non seulement reconnaître les phonèmes, mais encore identifier les syllabes, puis les monèmes et les mots phoniques, et enfin savoir se servir de l'intonation pour découper les phrases en mots phoniques.

L'intonation a trois fonctions de base :

- **En tant qu'intonation non marquée**, une **fonction syntaxique**. Elle sert à organiser le message oral en mots phoniques, comme dans les exemples présentés, pour permettre à l'interlocuteur de décoder le message.
- **En tant qu'intonation marquée**, une **fonction intentionnelle**, qui permet de montrer, simplement en employant les bons patrons intonatifs, que l'on ne croit pas quelqu'un, que l'on trouve quelque chose évident, ou encore que l'on est surpris ou indigné.
- **En tant qu'intonation marquée**, une **fonction émotionnelle**, qui permet d'extérioriser dans la parole les émotions que l'on ressent (joie, peur, enthousiasme, déception etc.) Cette fonction n'étant pas gérée par le locuteur, qui se laisse alors emporter par ses sentiments, chacun peut exprimer ses réactions de façon personnelle, très différente d'un individu à l'autre. Nous ne nous occuperons pas de cette fonction dans notre ouvrage.

Nous allons étudier successivement les deux premières fonctions et d'abord la première, qui correspond au rôle syntaxique assurée par l'intonation non marquée, qui ne véhicule aucune intention ni aucun sentiment particulier. Il va nous falloir envisager deux cas différents :

- La forme affirmative.
- La forme interrogative.

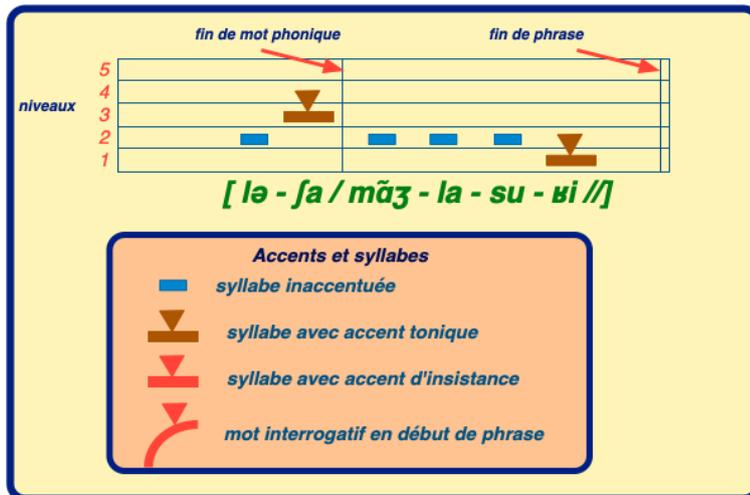
Auxquels nous ajouterons

- La mise en relief
- Le discours rapporté

#### 2.2.7.1 L'affirmative

Avant de passer à l'étude de l'intonation non marquée, nous allons faire connaissance avec la façon dont nous allons présenter le fonctionnement de cette intonation.

Voici les signes de base qu'il faut savoir reconnaître :



Le texte est écrit en alphabet phonétique international (API).

Les petits rectangles représentent les syllabes, le triangle sur la pointe représente l'accent tonique (maron) ou l'accent d'insistance (rouge).

Le signe en forme de cloche représente le syntagme interrogatif en tête de phrase, avec son accent tonique sur la dernière syllabe.

La grille comporte cinq niveaux, de 1 en bas à 5 en haut. Le trait vertical correspond au signe [ / ] de la phonétique et désigne une limite

en fin de mot phonique. La double barre à droite correspond au signe [ // ] de la phonétique et désigne la fin de la phrase, en même temps que la fin du dernier mot phonique.

### 2.2.7.1.1 La forme de base GN / GV

La forme de base de l'affirmative comprend deux mots phoniques : celui du groupe nominal sujet principal, et celui du verbe principal.

Voici la phrase la plus célèbre de la grammaire française :

Analyse A1	
♦ <b>Le chat mange la souris.</b>	(Texte écrit)
[ lə - fa / mǎʒ - la - su - bi // ] (Texte oral en API)	
<p>Le premier mot phonique se compose de deux syllabes : une non-accrénuée [ lə ] au niveau 2, et une accrénuée [ fa / ] au niveau 3, plus longue, et qui annonce la fin du mot phonique, tout en indiquant que la phrase continue.</p> <p>Le deuxième mot phonique se compose de quatre syllabes : trois inaccrénuées au niveau 2 [ mǎʒ - la - su // ] et une accrénuée [ bi // ], au niveau 1, plus longue, et qui annonce à la fois la fin du mot phonique et celle de la phrase.</p>	
<p>Notons que la phrase se compose de deux mots phoniques :</p> <p>[ lə - fa / ], qui contient un article [ lə ] et un substantif [ fa / ], : le signe [ / ] représente la fin du groupe nominal. Comme plus haut, nous avons séparé les syllabes par un trait d'union. Mais attention : il n'est pas question de faire une pause à cet endroit. Pour cela, il faut attendre la fin du mot phonique.</p> <p>[ mǎʒ - la - su - bi // ], qui contient le verbe [ mǎʒ ], un article [ la ] et un substantif [ su - bi // ], le signe [ // ] représente à la fois la fin du groupe verbal et de la phrase.</p> <p>Le verbe est suivi de sa valence, ici du C.O.D. [ la - su - bi // ]</p>	

Voyons maintenant plusieurs variations sur le thème :

### 2.2.7.1.2 Et si on rallongeait le mot phonique ?

Analyse A2	
♦ <b>Le chat blanc mange la souris avec appétit.</b>	(Texte écrit)
[ lə - fa - blɑ̃ / mǎʒ - la - su - bi - a - vε - ka - pe - ti // ] (API)	

[ lə-ʒa-blɑ̃ / mɑ̃ʒ-la-su-ʒi-a-ve-ka-pe-ti// ]

Le premier mot phonique a été rallongé d'une syllabe, **blanc** [blɑ̃]. L'accent tonique s'est donc déplacé de [ʒa] à blanc [blɑ̃]. Contrairement à certaines langues où l'accent tonique tombe sur les mots importants, l'accent tonique du français tombe toujours sur la dernière syllabe du mot phonique, quelle que soit son importance.

Le second mot phonique a été rallongé de cinq syllabes : [ -a-ve-ka-pe-ti// ]. Là aussi, l'accent tonique passe à la dernière syllabe du mot phonique, de [ʒi] de [su-ʒi] à [ti] de [a-pe-ti].

Retenons : Donc, là aussi, l'accent tonique du français tombe sur la dernière syllabe du mot phonique.

### 2.2.7.1.3 Lorsque le sujet est un pronom personnel.

Reprenons le premier exemple et remplaçons le sujet {chat} par le pronom personnel {il}.

Analyse A3

♦ **Il mange la souris.** (Texte écrit)

[ il-mɑ̃ʒ-la-su-ʒi // ] (API)

[ il-mɑ̃ʒ - la - su - ʒi // ]

Le premier mot phonique a disparu. Le pronom personnel n'ayant pas droit à son propre mot phonique, il est intégré dans celui du verbe. Ainsi, il ne nous reste plus qu'un seul mot phonique. L'accent tonique reste placé sur [ʒi] de [su-ʒi].

Retenons : lorsque le sujet principal est remplacé par un pronom personnel, il n'a plus droit à son propre mot phonique et il est intégré dans le mot phonique du verbe.

### 2.2.7.1.4 Expression de la valence

Voyons maintenant comment se comporte la valence d'un verbe du point de vue de l'intonation.

Analyse B1

♦ **Ma sœur montre la souris au chat.** (Texte écrit)

[ma-sœʁ/ mɔ̃ʃʁ-la-su-ʒi-o-ʒa //]

[ma-sœʁ / mɔ̃ʃʁ-la - su - ʒi - o - ʒa //]

Le verbe et sa valence se trouvent dans le deuxième mot phonique, les compléments selon la valence étant placés derrière le verbe.

Ici, le verbe est **montrer qc à qn**

Qc = [la-su-ʒi] à qn= [o-ʒa]

Les éléments de la valence se présentent dans l'ordre prévu, et utilisent la structure prévue dans la valence.

Notons que Les éléments de la valence se présentent dans l'ordre prévu, et utilisent la structure prévue dans la valence.

### 2.2.7.1.5 Les compléments circonstanciels

Contrairement aux compléments de la valence du verbe, qui ont leur place attitrée, les compléments circonstanciels sont plus mobiles. Lorsqu'ils représentent une **nouvelle information**, on les retrouve dans le mot phonique du verbe, après le verbe et les compléments selon

la valence. Mais si l'information qu'ils apportent est **déjà connue**, on les met dans leur propre mot phonique, devant le mot phonique du sujet principal.

### 2.2.7.1.5.1 Simples compléments

❖ Si l'on vous pose la question : « **Quand le chat chasse-t-il les souris ?** », vous répondrez : **Le chat chasse les souris toute la nuit.**

Analyse C1
<b>Le chat chasse les souris toute la nuit. (A)</b>
[lə-ʃa / ʃas-le-su-ʁi-tut-la-nʁi // ]
<p>[lə-ʃa / ʃas-le-su-ʁi-tut-la-nʁi // ]</p>
<p>Nous avons ici le patron intonatif bien connu, composé de deux mots phoniques (celui du sujet principal et celui du verbe principal). L'accent tonique porte sur la dernière syllabe de chacun des mots phoniques. Les syllabes inaccentuées sont de longueur semblable, au niveau 2. La syllabe accentuée du premier mot phonique est plus longue que les autres syllabes du même mot, et se trouve au niveau 3 (mot phonique fini, phrase continue). Celle du dernier mot phonique est elle aussi accentuée, allongée, mais au niveau 1 (mot phonique terminé, phrase également).</p>
Le même patron intonatif peut aussi être utilisé sans question, comme simple information.

❖ Si l'on vous pose la question : **Que fait le chat toute la nuit ?**  
**Toute la nuit, le chat chasse les souris.**

Analyse C2
<b>Toute la nuit, le chat chasse les souris. (B)</b>
[tut-la-nʁi / lə-ʃa / ʃas-le-su-ʁi // ]
<p>[tut-la-nʁi / lə-ʃa / ʃas-le-su-ʁi // ]</p>
<p>L'information « <b>toute la nuit</b> » étant déjà connue, on s'en débarrasse en la mettant au début de la phase, dans un mot phonique ressemblant à tous les autres ne se trouvant pas à la fin.</p>
L'information doit déjà être connue de l'interlocuteur.

❖ Vous pourrez aussi répondre :

**Le chat chasse les souris, toute la nuit.** (attention à la virgule)

Analyse C3
<b>Le chat chasse les souris, toute la nuit. (C)</b>
[lə-ʃa / ʃas-le-su-ʁi / tut-la-nʁi // ]
<p>[lə-ʃa / ʃas-le-su-ʁi / tut-la-nʁi // ]</p>
<p>Vous remarquerez que la phrase semble s'achever après la syllabe [ʁi], qui est tonique et au niveau 1, comme tous les mots phoniques situés à la fin. Le mot phonique supplémentaire [/ tut-la-nʁi // ] se trouve complètement au niveau 1, la dernière syllabe étant tonique et située au niveau 1.</p>
<p>Cette construction se nomme <b>parenthèse basse</b>. Elle contient une information déjà connue, comme dans l'exemple (B)</p>
<p>Notez que si vous décomptez les périodes de la journée, vous prendrez la solution (B). La nuit, le chat chasse les souris. Le matin, il les mange. Le reste du temps, il les digère. Vous utiliserez le patron intonatif avec la parenthèse basse pour un cas unique.</p>

❖ Et si votre interlocuteur ne vous a rien demandé, mais que vous voulez l'informer quand-même, vous pourrez lui dire (attention aux virgules)

**Le chat, toute la nuit, chasse les souris.**

Analyse C4
<b>Le chat, toute la nuit, chasse les souris. (D)</b>

[ lə - fa / tut - la - nʏi / ʃas - le - su - bi // ]

[ lə - fa / tut - la - nʏi / ʃas - le - su - bi // ]

Le style consistant à placer le mot phonique du complément circonstanciel entre les deux mots phoniques de base (D) dénote un meilleur style que celui de (C) ou de (D). Il sera plutôt employé dans le discours qui ne répond pas à une question.

Attention au style !

### 2.2.7.1.5.2 Subordonnées

#### ❖ *Ma tante lit un conte de fée à son fils quand il est couché.*

Analyse D1

Ma tante lit un conte de fée à son fils quand il est couché.

[ ma - tāt / li - œ̃ - kō̃t - də - fé - a - sɔ̃ - fis - kã - ti - le - ku - fe // ]

[ ma - tāt / li - œ̃ - kō̃t - də - fé - a - sɔ̃ - fis - kã - ti - le - ku - fe // ]

Deux mots phoniques standards. Attention à la longueur du deuxième.

#### ❖ *Ma tante lit un conte de fée à son fils quand il est couché.*

Analyse D2

Ma tante lit un conte de fée à son fils quand il est couché. (Mot trop long)

[ ma - tāt / li - œ̃ - kō̃t - də - fé - a - sɔ̃ - fis / kã - ti - le - ku - fe // ]

[ ma - tāt / li - œ̃ - kō̃t - də - fé - a - sɔ̃ - fis - kã - ti - le - ku - fe // ]

Quand un mot est trop long, on peut placer le complément circonstanciel dans un mot phonique classique, avec les syllabes atones au niveau 2, et la dernière syllabe, qui est tonique, au niveau 3 si la phrase n'est pas finie, et 1 si elle est terminée avec le mot phonique. (Ici, nous avons le niveau 1, puisque la phrase est terminée après la syllabe tonique).

On ne trouve aucune trace de l'existence de ce nouveau mot phonique à l'écrit. C'est logique, puisque nous ne créons ce mot phonique qu'à l'oral, pour pouvoir respirer, ce que nous n'avons pas besoin de faire en lisant le texte à l'écrit, tant que nous ne le lisons pas à haute voix.

#### ❖ *Quand il est couché, ma tante lit un conte de fée à son fils.*

Analyse D3

*Quand il est couché, ma tante lit un conte de fée à son fils.*

[ kã - ti - le - ku - fe / ma - tāt / li - œ̃ - kō̃t - də - fé - a - sɔ̃ - fis // ]

[ kã - ti - le - ku - fe / ma - tāt / li - œ̃ - kō̃t - də - fé - a - sɔ̃ - fis // ]

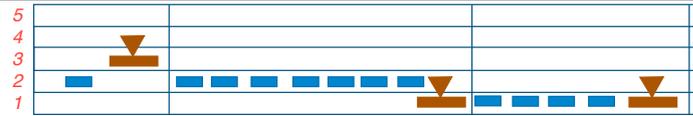
L'information déjà connue, ici, « *Quand il est couché* », se met au début dans un mot phonique standard, avec les syllabes atones au niveau 2, et la dernière syllabe, qui est tonique, au niveau 3 si la phrase n'est pas finie, et 1 si elle est terminée avec le mot phonique. (ici, nous avons le niveau 3, puisque la phrase continue après la syllabe tonique.)

#### ❖ *Ma tante lit un conte de fée à son fils, quand il est couché.*

Analyse D4

**Ma tante lit un conte de fée à son fils, quand il est couché.** (attention à la virgule)

[ ma-tāt / li-œ-kõt-də-fé-a-sõ-fis // kã-ti-le-ku-fe // ]



[ma-tāt / li-œ-kõt-də-fé-a-sõ-fis- kã-ti- le-ku-fe//]

Voici une parenthèse basse pour montrer que l'information « **quand il est couché** » est déjà connue.

La phrase pourrait aussi bien s'arrêter à **{fils}** [fis].

### 2.2.7.1.6 La parenthèse basse

Nous en avons déjà étudié le principe dans l'exemple (C).

**Le chat chasse les souris, toute la nuit.** (Attention à la virgule)

Analyse E1

**Le chat chasse les souris, toute la nuit.** (C)

[lə-ʃa / ʃas-le-su-ʁi / tut-la-nui // ]



[lə-ʃa / ʃas - le - su- ʁi / tut- la -nui // ]

La parenthèse basse se place après la fin du mot phonique du verbe. Celui-ci se termine au niveau 1, et la parenthèse basse se trouve placée après, entièrement au niveau 1.

Vous utiliserez le patron intonatif avec la parenthèse basse pour un cas unique.

Attention, il existe aussi une parenthèse haute, entièrement au niveau 4.

### 2.2.7.1.7 Le complément de nom

Comme le verbe a des compléments gérés par sa valence, le nom peut aussi avoir le sien : le complément de nom.

**La voiture de mon père est souvent en panne.**

Analyse F1

**La voiture de mon père est souvent en panne.**

[ la-vwa-tyr-də-mõ-peʁ / e-su-vã-ã-pan // ]



la-vwa-tyr-də-mõ-peʁ / e-su-vã-ã-pan //

Le complément de nom « **de mon père** » se rapporte au nom **{voiture}** et en désigne le propriétaire. Il fait partie du même mot phonique que le nom auquel il se rapporte. Notons que le complément de nom est non-déplaçable, et qu'il est impossible de faire une pause entre les deux.

Retenons le fait que le complément doit obligatoirement suivre le nom auquel il se rapporte. Seul un adjectif se rapportant au nom est susceptible de se placer entre les deux :

**La voiture verte de mon père est souvent en panne.** Mais il se rapporte lui aussi au même nom.

⚠ Attention : Dans certains cas, un complément circonstanciel (donc, déplaçable), peut ressembler à un complément de nom. Voyons cela de plus près dans deux phrases qui se ressemblent :

◆ **Le directeur de l'école voit la Tour Eiffel.** (A)

◆ **Le directeur, de l'école, voit la Tour Eiffel.** (B)

Analyse F2

**Le directeur de l'école voit la Tour Eiffel.** (A)

[lə-di-ʁɛk-tœʁ-də-le-kɔl / vwa-la-tu-ʁe-ɛʃl / ]

5 4 3 2 1	
[lə-di-ʁɛk-tœʁ-də-le-kɔl / vwa-la-tu- ʁe-fɛl// ]	
Nous avons ici, dans le même mot phonique, un nom, <b>directeur</b> , suivi de son complément de nom	
Le directeur d'une école que l'on connaît, située peut-être à Aix-en-Provence, est à Paris et voit la Tour Eiffel.	

Analyse F3	
<b>Le directeur, de l'école, voit la Tour Eiffel.</b> (B)	
[ lə-di-ʁɛk-tœʁ / də-le-kɔl / vwa-la-tu-ʁe-fɛl // ]	
5 4 3 2 1	
[lə-di-ʁɛk-tœʁ/də-le-kɔl / vwa-la-tu- ʁe-fɛl// ]	
Nous avons ici un nom, <b>directeur</b> , suivi d'un complément circonstanciel de lieu. Ce complément est dans son propre mot phonique, seul avec les mots qui s'y rapportent : <b>de l'</b> . Nous savons que le complément circonstanciel est déplaçable. Nous aurions pu aussi dire ou écrire :	
<b>De l'école, le directeur voit la Tour Eiffel.</b> (C)	
<b>Le directeur voit, de l'école, la Tour Eiffel.</b> (D)	
<b>Le directeur voit la Tour Eiffel de l'école.</b> (E)	
Ici, nous avons un directeur qui, placé dans son école, voit la Tour Eiffel, sans doute par la fenêtre. L'école est forcément à Paris. Le directeur peut aussi bien diriger une poste, une prison, un hôpital ou l'école dans laquelle il se trouve. Celui qui parle, en employant l'article défini <b>le</b> , suppose que nous connaissons cette personne et que nous savons qu'il est directeur.	

### 2.2.7.1.8 La relative

Comme le verbe, le nom peut avoir une subordonnée comme complément. Une telle subordonnée s'appelle une relative, et elle est introduite par un pronom relatif (**qui, que, quoi, dont, où, lequel** et ses dérivés : **laquelle, lesquels, lesquelles, auquel, duquel** etc.)

Partons de ces deux exemples qui se ressemblent un peu :

◆ **Charlemagne, qui était le fils de Pépin le Bref, fut couronné empereur en l'an 800.** (A)

◆ **L'empereur qui a été couronné en l'an 800 était Charlemagne, le fils de Pépin le Bref.** (B)

#### 2.2.7.1.8.1 Raisonons sur l'écrit

Dans les deux cas, nous avons une relative introduite par **qui**, se rapportant à un antécédent. Dans le cas A, l'antécédent est **Charlemagne**. Avons-nous besoin d'une explication pour savoir de qui il s'agit ? Si vous avez bien écouté votre professeur d'histoire, vous devez savoir que Charlemagne a été couronné empereur d'Occident en l'an 800. Peut-être savez-vous même qu'il était le fils du roi des Francs Pépin le Bref et de sa femme, Berthe au grand pied (au singulier cas elle avait un pied plus grand que l'autre).

Dans le cas B, l'antécédent est **L'empereur**. Si la phrase s'arrêtait là, nous ne saurions jamais de quel empereur on nous parle. Il pourrait s'agir d'un empereur romain, ou japonais, ou encore de Napoléon Ier, voire de Bokassa, l'ancien empereur de Centrafrique. Pour le savoir, il faut que l'on nous donne des détails. Et justement, la subordonnée **qui a été couronné en l'an 800** restreint notre choix. Il ne peut s'agir que de Charlemagne.

Et la relative de l'exemple A, **qui était le fils de Pépin le Bref** ? Elle donne quelques détails intéressants, mais comme nous savons déjà que l'on nous parle de Charlemagne, elle ne nous apporte aucune information essentielle nouvelle.

Dans l'exemple A, la relative est placée entre virgules, comme une apposition. Elle a une **fonction explicative**, mais ne sert pas à définir l'antécédent.

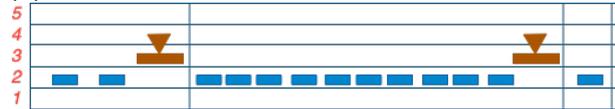
Dans l'exemple B, la relative n'est pas placée entre virgules. Elle a une **fonction déterminative**, et sert à préciser qui est l'antécédent. Sans elle, nous, les auditeurs, n'aurions pas accès aux informations les plus importantes sur cet antécédent, ne sachant pas de qui on parle.

### 2.2.7.1.8.2 Raisonçons maintenant sur l'oral

Pour cela, partons d'une version en API :

**[ʃav-lə-man / ki-e-tɛ-lə-fis-də-pe-pɛ-lə-bvɛf / fy-ku-ɯɔ-ne-ɑ̃-pə-ɯœ-ɯɑ̃-lɑ̃-ɥi-sɑ̃ // ]**

(A)



**[ʃav-lə-man / ki-e-tɛ-lə-fis-də-pe-pɛ-lə-bvɛf / fy...]**

Dans le cas A, la relative est placée dans un mot phonique qui lui est propre. Ainsi, elle est employée comme une apposition, et ne sert pas à définir l'antécédent.

**[ɑ̃-pə-ɯœɯ-ki-a-ete-ku-ɯɔ-ne-ɑ̃-lɑ̃-ɥi-sɑ̃/etɜ-ʃav-lə-man/ lə-fis-də-pe-pɛ-lə-bvɛf //]**

(B)



**[ɑ̃-pə-ɯœɯ-ki- a- e-te-ku-ɯɔ-ne-ɑ̃-lɑ̃-ɥi- sɑ̃/ete ...]**

Dans le cas B, la relative fait partie du mot phonique du sujet principal. Elle est intimement liée à son antécédent, et sert donc à le définir.

On voit ainsi que les virgules servent à rendre par écrit les limites du mot phonique supplémentaire.

### 2.2.7.1.9 Information nouvelle/déjà connue

Nous avons vu à plusieurs reprises que certaines informations sont présentées comme nouvelles, alors que d'autres le sont comme déjà connues.

Nous avons pu constater que les informations nouvelles en rapport avec le verbe et donc intéressantes sont généralement placées dans le mot phonique du verbe, alors que les actions connues sont soit dans un mot phonique avant celui du nom sujet principal, soit après la fin de la phrase, dans une parenthèse basse.

### 2.2.7.1.10 Les mots phoniques très courts ou très longs

❖ **Les mots phoniques les plus courts** sont constitués d'une seule syllabe.

Cette syllabe étant la dernière de son mot phonique, elle est forcément tonique, et au niveau 3 ou 1, selon les cas, comme nous l'avons vu plus haut. :

♦ **Paul mange trop.**

Analyse G1	
<b>Paul mange trop.</b>	
<b>[pɔl/mɑ̃ʒ-tʁo// ]</b>	
5	
4	
3	
2	
1	
<b>[pɔl / mɑ̃ʒ-tʁo//]</b>	
Le mot phonique du sujet, [pɔl/], constitué d'une seule syllabe, est au niveau 3 : mot phonique terminé, mais phrase continue.	

♦ **Le petit Paul mange.**

**[lə-pə-ti-pɔl/mɑ̃ʒ// ]**

Analyse G2	
<b>Le petit Paul mange.</b>	
[lə-pə-ti-pɔl/mɑ̃ʒ// ]	
[lə-pə-ti-pɔl/mɑ̃ʒ// ]	
Le mot phonique du verbe [mɑ̃ʒ// ] est lui aussi constitué d'une unique syllabe. Il est au niveau 1 : fin du dernier mot phonique et fin de la phrase.	

◆ **Paul mange.**

Analyse G3	
<b>Paul mange.</b>	
[pɔl/mɑ̃ʒ// ]	
[pɔl / mɑ̃ʒ// ]	
Les deux mots phoniques sont constitués chacun d'une seule syllabe. Elles sont toutes les deux toniques, la première au niveau 3, la dernière au niveau 1.	

**Tu as bien mangé ?**

◆ **Oui.**

Analyse G5	
<b>Oui.</b>	
[wi]	
[wi// ]	
Voici une phrase très courte, constituée d'une seule syllabe. Comme c'est le dernier mot phonique, la syllabe est accentuée et au niveau 1 (fin de phrase affirmative)	

❖ **Quand un mot phonique est trop long**, il faut, quand cela est possible, le diviser en plusieurs mots phoniques plus courts.

On évitera de séparer un complément de nom du nom auquel il se rapporte, un verbe des compléments de sa valence, et, bien sûr, les déterminants et les adjectifs des noms auxquels ils se rapportent.

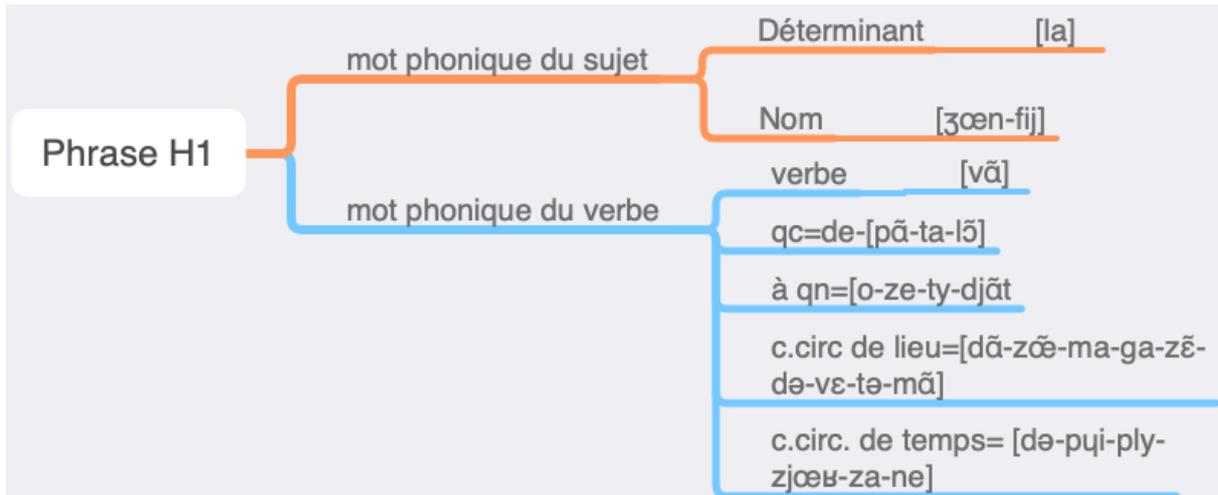
On commencera donc par mettre dans un nouveau mot phonique les compléments circonstanciels.

◆ **La jeune-fille vendait des pantalons aux étudiantes dans un magasin de vêtements depuis plusieurs années.**

[la-ʒœn-fij/vɑ̃-dε-de-pɑ̃-ta-lɔ̃-o-ze-ty-djɑ̃t-dɑ̃-zœ-ma-ga-zɛ-də-vɛ-tə-mɑ̃-də-pɥi-  
ply-zjœv-za-ne]

- Le premier mot phonique est assez court (3 syllabes).
- Le deuxième est très long.

Voici la carte mentale de la phrase :

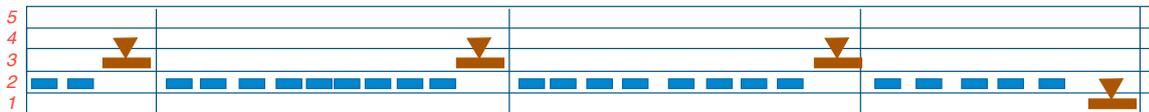


Nous ne pouvons pas séparer le verbe  **vendre**  de sa valence ( **qc à qn** ). En revanche, nous pouvons créer des mots phoniques avec les compléments circonstanciels de lieu et de temps.

Attention : on forme des mots phoniques classiques, dont la dernière syllabe est tonique et au niveau 3 si la phrase continue après, également tonique mais au niveau 1 si la phrase s'arrête avec le mot phonique.

[la-ʒœn-fij / vã-dɛ-de-pã-ta-lõ-o-ze-ty-djãt / dã-zœ-ma-ga-zẽ-dø-vɛ-tø-mã / dø-pɥi-ply-zjœv-za-ne]

Et voilà le résultat



[la-ʒœn-fij / vã-dɛ-de-pã-ta-lõ-o-ze-ty-djãt / dã-zœ-ma-ga-zẽ-dø-vɛ-tø- mã / dø-pɥi-ply-zjœv-za-ne // ]

Cela va nous permettre, en cas de besoin, de respirer rapidement entre deux mots phoniques.

### 2.2.7.2 L'interrogative

On utilise l'intonation de l'interrogative chaque fois que l'on veut poser une question.

On distingue deux sortes d'interrogations :

❖ **L'interrogation totale**, qui sert à demander si une information est juste ou non.

◆ **La capitale du Tchad s'appelle-t-elle N'Djamena ?**

Comme l'information proposée est juste, on répondra « **Oui**. » Sinon, on aurait dû répondre « **Non**. » Vous aurez remarqué que nous n'avons employé aucun syntagme interrogatif.

❖ **L'interrogation partielle**, elle, interroge sur un aspect de l'information.

◆ **Quand partez-vous pour N'Djamena ?**

**Nous partons lundi prochain.**

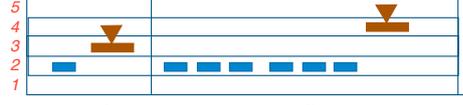
Cette fois, nous avons utilisé un interrogatif : quand, chargé de poser une question sur le jour où nos interlocuteurs vont faire l'action déjà connue : **lundi prochain**.

Nous allons examiner les deux cas séparément, en commençant par l'interrogation totale.

#### 2.2.7.2.1 L'interrogation totale, sans syntagme interrogatif

◆ **Le Tchad est-il situé en Afrique ?**

Analyse
<b>Le Tchad est-il situé en Afrique ?</b>
[lɛ-tʃad / ɛ-til-si-tɥe-ã-na-fʁik //]



**[lə-tʃad / ε- til-si-tʏe-ã-na-fvik //]**

Nous avons ici, comme d'habitude, deux mots phoniques : celui du sujet **[lə-tʃad /]** et celui du verbe principal **[ε-til-si-tʏe-ã-na-fvik //]**.  
Si le premier culmine au niveau 3, le second atteint sur sa dernière syllabe le niveau 4, celui de la fin du mot phonique du verbe dans une interrogative totale.

On s'étonnera de la présence dans le deuxième mot phonique du pronom personnel sujet **il**, relié au verbe par un trait d'union.  
Comme le sujet a son propre mot phonique, il ne peut pas participer lui-même à l'inversion, comme en allemand par exemple : **Tschad ist → Ist Tschad ... ?**  
Il se fait représenter dans le mot phonique du verbe par un pronom personnel sujet de même genre (masculin) et de même nombre (singulier), **il**. Comme la place derrière le verbe est réservée aux éventuels compléments dans la valence, le trait d'union montre que le pronom personnel n'est là que pour des raisons d'inversion, et qu'il est rattaché au verbe.

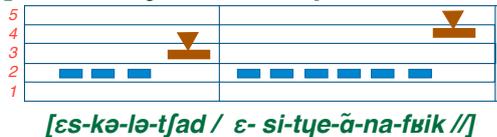
### 2.2.7.2.1 Avec ou sans « est-ce-que »

Dans la langue courante, on peut aussi s'épargner l'inversion de deux manières :

❖ On emploie l'expression **est-ce que**, qui n'est pas un syntagme interrogatif mais qui, un peu comme le signe espagnol **¿**, annonce le début d'une interrogative qui se terminera par « ? ». L'emploi de ce syntagme dispense de faire l'inversion.

◆ **Est-ce que le Tchad est situé en Afrique ?**

**[εs-kə-lə-tʃad / ε- si-tʏe-ã-na-fvik //]**



❖ On emploie le même patron intonatif que pour l'affirmative, sauf pour la dernière syllabe du dernier mot phonique, où l'on monte au niveau 4 au lieu du niveau 1 :

◆ **Le Tchad est situé en Afrique ?**

**[lə-tʃad / ε- si-tʏe-ã-na-fvik //]**

Cette méthode, appelée « **interrogative intonative** » est très pratique mais dénote un style familier. On ne l'emploiera que par oral, dans les cas où l'on peut se permettre d'être familier : dans la famille, avec des copines ou des copains.

La méthode avec inversion est la plus distinguée, mais celle où l'on emploie « **est-ce que** » est tout-à-fait correcte.

### 2.2.7.2.2 Avec un syntagme interrogatif : l'interrogation partielle

Lorsque l'on connaît une partie de l'information, mais que l'on veut aussi en connaître les détails, on emploie, comme nous l'avons dit plus haut, une interrogation partielle en employant un syntagme interrogatif.

**Qu'entend-on par syntagme interrogatif ?**

Il s'agit d'un syntagme qui peut être constitué d'un simple pronom interrogatif, ou d'une expression plus élaborée. Plus la question sera précise, plus l'expression sera compliquée :

- ◆ **Quand le président va-t-il se rendre à la Réunion ?**
- ◆ **Combien de jours le président va-t-il passer à la Réunion ?**
- ◆ **Quel jour de la semaine va-t-il se rendre à la Réunion ?**
- ◆ **Combien de jours avant Noël va-t-il se rendre à la Réunion ?**

### 2.2.7.2.1 Avec ou sans « est-ce-que »

❖ Partons d'un cas de base :

❖ **Combien de jours le président va-t-il passer à la Réunion ?**

Analyse	
<b>Combien de jours le président va-t-il passer à la Réunion ?</b>	
<i>[kɔ̃-bjɛ̃-de-zuɐ̃ / lə-pʁe-zi - dɑ̃ / va-til-pa-se-a-la-ʁe- y -njɔ̃ //]</i>	
<i>[kɔ̃-bjɛ̃-de-zuɐ̃ / lə-pʁe-zi - dɑ̃ / va-til-pa-se-a-la-ʁe- y -njɔ̃ //]</i>	
On voit que le syntagme interrogatif <i>[kɔ̃-bjɛ̃-de-zuɐ̃]</i> occupe son propre mot phonique au début de l'interrogative. La fréquence $F_0$ monte « en cloche » du niveau 2 au niveau 4 tout le long du syntagme interrogatif dont la dernière syllabe, qui se trouve au niveau 4, reçoit l'accent tonique. Le reste de la phrase ressemble à une affirmative. La dernière syllabe se trouve au niveau 1.	
On notera l'inversion avec pronom personnel dans le mot phonique du verbe principal <i>[kɔ̃-bjɛ̃-de-zuɐ̃ / lə-pʁe-zi - dɑ̃ / va-til-pa-se-a-la-ʁe- y -njɔ̃ //]</i>	

❖ Pour éviter l'inversion, on emploiera **est-ce que**

*[kɔ̃-bjɛ̃-de-zuɐ̃ / ɛs-kə-lə-pʁe-zi-dɑ̃ / va-pa-se / a-la-ʁe-y-njɔ̃ //]*

Analyse	
<b>Combien de jours est-ce que le président va passer</b>	
<i>[kɔ̃-bjɛ̃-de-zuɐ̃ / ɛs-kə-lə-pʁe-zi-dɑ̃ / va-pa-se / a-la-ʁe-y-njɔ̃ //]</i>	
<i>[kɔ̃-bjɛ̃-de-zuɐ̃ / ɛs-kə-lə-pʁe-zi-dɑ̃ / va-pa-se-a-la-ʁe- y -njɔ̃ //]</i>	
On voit que le syntagme interrogatif <i>[kɔ̃-bjɛ̃-de-zuɐ̃]</i> occupe son propre mot phonique au début de l'interrogative. La fréquence $F_0$ monte « en cloche » du niveau 2 au niveau 4 tout le long du syntagme interrogatif dont la dernière syllabe, qui se trouve au niveau 4, reçoit l'accent tonique. Le reste de la phrase ressemble à une affirmative. La dernière syllabe se trouve au niveau 1.	
<i>[ɛs-kə]</i> dispense de faire l'inversion du sujet avec <i>[il]</i> .	

### 2.2.7.2.2 Syntagme interrogatif au début

❖ On pourra ne pas faire l'inversion

*[kɔ̃-bjɛ̃-de-zuɐ̃ / lə-pʁe-zi - dɑ̃ / va-pa-se-a-la-ʁe- y -njɔ̃ //]*

Analyse	
<b>Combien de jours le président va passer à la Réunion ?</b>	
<i>[kɔ̃-bjɛ̃-de-zuɐ̃ / lə-pʁe-zi - dɑ̃ / va-pa-se-a-la-ʁe- y -njɔ̃ //]</i>	
<i>[kɔ̃-bjɛ̃-de-zuɐ̃ / lə-pʁe-zi - dɑ̃ / va-pa-se-a-la-ʁe- y -njɔ̃ //]</i>	
On voit que le syntagme interrogatif <i>[kɔ̃-bjɛ̃-de-zuɐ̃]</i> occupe aussi son propre mot phonique au début de l'interrogative. La fréquence $F_0$ monte « en cloche » du niveau 2 au niveau 4 tout le long du syntagme interrogatif dont la dernière syllabe, qui se trouve au niveau 4, reçoit l'accent tonique. Le reste de la phrase ressemble à une affirmative. La dernière syllabe du dernier mot phonique se trouve au niveau 1.	
Nous prenons nous-même l'autorisation de ne pas faire l'inversion. L'intonation interrogative suffit pour montrer qu'il s'agit d'une interrogation. C'est ce que l'on appelle une interrogation intonative.	
Ce genre d'interrogation n'est acceptable qu'à l'oral, et ne dénote pas un bon style.	

### 2.2.7.2.3 Syntagme interrogatif à la fin

❖ On pourra aussi mettre le syntagme interrogatif à la fin.

[lə-*pve*-zi - dā / va-pa-se-a-la-*ve*- y -njō / kō-bjē-de-*zu*v / //]

Analyse			
<b>Le président va passer à la Réunion combien de jours ?</b>			
[lə- <i>pve</i> -zi - dā / va-pa-se-a-la- <i>ve</i> - y -njō / kō-bjē-de- <i>zu</i> v / //]			
5			
4			
3			
2			
1			
[lə- <i>pve</i> -zi- dā / va-pa-se-a-la- <i>ve</i> - y -njō / kō-bjē-de- <i>zu</i> v //]			
En mettant le syntagme interrogatif à la fin, on retombe dans le même patron interrogatif que pour l'interrogative totale. Le syntagme interrogatif tonique se retrouve à la fin du dernier mot phonique et sa dernière syllabe monte au niveau 4.			
Le syntagme interrogatif et son mot phonique se retrouve à la fin et profite de l'accent tonique.			

❖ On pourra aussi mettre le syntagme interrogatif en avant-dernière position. On mettra en dernière position le complément circonstanciel, dont le contenu est déjà connu, dans une parenthèse haute.

[lə-*pve*-zi - dā / va-pa-se/ kō-bjē-de-*zu*v / -a-la-*ve*- y -njō //]

Analyse			
<b>Le président va passer à la réunion combien de jours à la Réunion ?</b>			
[lə- <i>pve</i> -zi - dā / va-pa-se/ kō-bjē-de- <i>zu</i> v / a-la- <i>ve</i> - y -njō //]			
5			
4			
3			
2			
1			
[lə- <i>pve</i> -zi- dā / va-pa-se/ kō-bjē-de- <i>zu</i> v / a-la- <i>ve</i> - y -njō//]			
Cette fois, la fin de la phrase est, comme dans le cas précédent, constituée par le syntagme interrogatif contenant le syntagme interrogatif dont la dernière syllabe se trouve au niveau 4. Le dernier mot phonique, qui arrive après la fin de la phrase, et qui contient des informations déjà connues, se retrouve dans une <b>parenthèse haute</b> . Celle-ci se trouve au même niveau que la dernière syllabe de la phrase, laquelle se trouve dans le dernier mot phonique juste avant la parenthèse haute, ici [kō-bjē-de- <i>zu</i> v]			
Cette dernière version qui évite l'inversion est plus usitée que l'exemple précédent.			

### 2.2.7.3 Le discours rapporté

L'interrogation peut également se retrouver enfermée dans un discours rapporté. Ceci entraînera de nombreuses modifications dans la syntaxe, mais également dans l'intonation.

#### 2.2.7.3.1 Affirmative

1. ♦ **Il a dit : « Venez ! »** (direct)

**Il a dit de venir.** (indirect)

Discussion des exemples	
[ i-la-di/ və-ne// ]	
<p>[ i-la - di / və-ne// ] c.m.</p> <p>[ i-la - di / də-və-niʁ//]</p>	<p><b>Impératif -&gt; de + infinitif</b></p> <p>Le discours indirect est intégré dans son propre mot phonique et fonctionne comme le mot phonique du verbe, lequel est ici à l'infinitif.</p>
[ i-la-di / də-və-niʁ //]	

2. ♦ **Il a dit : « Je ne suis pas d'accord. »**

**Il a dit qu'il n'était pas d'accord.**

Discussion des exemples	
[i-la-di/ ʒə-nə-sʊi-pa-da-kɔv//]	
<p>[i-la-di / ʒə-nə-sʊi-pa-da-kɔv//] c.m.</p> <p>[i-la-di / kil-nɛ-tɛ-pa-da-kɔv//] c.m.</p>	<p><b>Autre mode -&gt; que + forme conjuguée</b></p> <p>Le discours indirect est intégré dans son propre mot phonique. Il est présenté sous la forme d'une subordonnée complétive par « <b>que</b> ».</p>
[i-la-di/ kil-nɛ-tɛ-pa-da-kɔv//]	

**2.2.7.3.2 Interrogative**

Une interrogative au discours direct doit atteindre le niveau 4, soit à la fin lorsque l'interrogative est totale, soit sur le syntagme interrogatif lorsqu'elle est partielle.

**3. ♦ Elle a demandé : « Il va pleuvoir ? »**  
**Elle a demandé s'il allait pleuvoir.**

Discussion des exemples	
[ɛ-la-də-mɑ̃-de / il-va-plø-vvaʁ//]	
<p>[ɛ-la-də-mɑ̃-de / il-va-plø-vvaʁ//] c.m.</p> <p>[ɛ-la-də-mɑ̃-de / sil-a-lɛ-plø-vvaʁ//] c.m.</p>	<p>Nous avons ici une interrogative totale, sans syntagme interrogatif, donc.</p> <p>Au discours direct, on atteint le niveau 4 à la dernière syllabe du mot phonique.</p> <p>Au discours indirect, cette même dernière syllabe se retrouve au niveau 1, qui signifie : fin de mot phonique et fin de phrase. Il n'y a plus de trace de l'intonation interrogative. Seule la conjonction « <b>si</b> » montre qu'il s'agit d'une interrogative.</p>
[ɛ-la-də-mɑ̃-de / si-la-lɛ-plø-vvaʁ//]	

**4. ♦ Elle a demandé : « Qu'est-ce qui t'intéresse ? »**  
**Elle a demandé ce qui m'intéressait. »**

Discussion des exemples	
[ɛ-la-də-mɑ̃-de / kɛs-ki-tɛ-te-ʁɛs//]	
<p>[ɛ-la-də-mɑ̃-de / kɛs / ki-tɛ-te-ʁɛs//] c.m.</p> <p>[ɛ-la-də-mɑ̃-de / sɛ-ki-mɛ-te-ʁɛ-sɛ//] c.m.</p>	<p>Nous avons ici une interrogative partielle, avec expression interrogative : « <b>qu'est-ce</b> », contenant l'antécédent de <b>qui</b>, « <b>ce</b> ».</p> <p>Au discours direct, on atteint le niveau 4 sur la fin de « qu'est-ce ».</p> <p>Au discours indirect, « <b>qu'est-ce qui</b> » est remplacé par « <b>ce qui</b> ». La dernière syllabe se retrouve au niveau 1, qui signifie : fin de mot phonique et fin de phrase. Seul « <b>a demandé ce qui</b> » rappelle l'interrogative.</p>
[ɛ-la-də-mɑ̃-de / sɛ-ki-mɛ-te-ʁɛ-sɛ//]	

5. ♦ **Elle a demandé : « Que veux-tu manger ? »**  
**Elle a demandé ce que je voulais manger.**

Discussion des exemples	
[ɛ-la-də-mã-de // kə-vø-ty-mã-ʒe//]	
<p>[ɛ-la-də-mã-de / kə / vø-ty-mã-ʒe//] c.m.</p> <p>[ɛ- la-də-mã-de / sə-kə- ʒə-vu-lɛ-mã- ʒe] c.m.</p>	<p>Nous avons ici une interrogative partielle, avec le pronom interrogatif : « <b>que</b> ».</p> <p>Au discours direct, on atteint le niveau 4 par glissant sur ce pronom interrogatif.</p> <p>Au discours indirect, « <b>que</b> » est remplacé par « <b>ce que</b> ». La dernière syllabe se retrouve au niveau 1, qui signifie : fin de mot phonique et fin de phrase. Seul « <b>demande ce que</b> » évoque l'interrogative.</p>
[ɛ-la-də-mã-de / sə-kə-ʒə-vu-lɛ-mã-ʒe//]	

6. ♦ **Elle a demandé : « Qui te l'a dit ? »**  
**Elle a demandé qui me l'avait dit.**

Discussion des exemples	
[ɛ-la-də-mã-de // ki-tə-la-di//]	
<p>[ɛ- la-də-mã-de / ki / tə- la- di/] c.m.</p> <p>[ɛ- la-də-mã-de / ki- mə- la- vɛ- di/] c.m.</p>	<p>Nous avons ici une interrogative partielle, avec le pronom interrogatif : « <b>qui</b> ».</p> <p>Au discours direct, on atteint le niveau 4 sur ce pronom interrogatif.</p> <p>Au discours indirect, « <b>qui</b> » est conservé. La dernière syllabe se retrouve au niveau 1, qui signifie : fin de mot phonique et fin de phrase. Seul « <b>demande qui</b> » évoque l'interrogative.</p>
[ɛ-la-də-mã-de // ki-mə-la-vɛ-di//]	

7. ♦ **Elle a demandé : « Pourquoi vous promenez-vous sous la pluie ? »**  
**Elle a demandé pourquoi nous nous promenions sous la pluie.**

Discussion des exemples	
[ɛ-la-də-mã-de / puʁ-kwa/vu-pʁɔ-mə-ne-vu-su-la-plɥi//]	
<p>[ɛ-la-də-mã-de / puʁ-kwa/vu-pʁɔ-mə-ne-vu-su-la-plɥi//] c.m.</p> <p>[ɛ- la-də-mã-de / puʁ-kwa/ nu-nu-pʁɔ-mə-nʒ-su-la-plɥi//] c.m.</p>	<p>Nous avons ici une interrogative partielle, avec le pronom interrogatif : « <b>pourquoi</b> ».</p> <p>Au discours direct, on atteint le niveau 4 par glissant sur ce pronom interrogatif.</p> <p>Au discours indirect, « <b>pourquoi</b> » est conservé. Seul « <b>demande pourquoi</b> » évoque l'interrogative.</p>
[ɛ-la-də-mã-de/puʁ-kwa-nu-nu-pʁɔ-mə-nʒ-su-la-plɥi// ]	

Voyons maintenant ce qui se passe lorsque nous avons plus de mots phoniques dans la phrase.

8. ♦ *Il a demandé : « Pourquoi l'examen n'a-t-il pas lieu plus tard ? »*  
*Il a demandé pourquoi l'examen n'avait pas lieu plus tard. »*

Discussion des exemples	
[i-la-də-mã-de/puɐ-kwa/-lɛg-za-mɛ̃/-na-til-pa-ljɔ-ply-taʋ// ]	
<p>gvf</p> <p>[ i - la - də-mã-de / puɐ-kwa / lɛg-za- mɛ̃ / na-til-pa-ljɔ-ply-taʋ// ] c.m.</p> <p>[ i - la - də-mã- de / puɐ-kwa / lɛg-za- mɛ̃ / na- vɛ-pa-ljɔ-ply - taʋ// ] c.m.</p>	<p>Nous avons un mot phonique supplémentaire car, dans le discours direct, le sujet est un nom « <i>l'examen</i> ».</p> <p>Nous avons le même nombre de mots phoniques au discours indirect. La différence, c'est que l'on n'atteint plus le niveau 4, et qu'il n'y a pas de montée en cloche sur « <i>pourquoi</i> », simplement une montée au niveau 3 sur la dernière syllabe de « <i>pourquoi</i> »</p>
[i-la-də-mã-de/puɐ-kwa/-lɛg-za-mɛ̃/-na-vɛ-pa-ljɔ-ply-taʋ// ]	

9. ♦ *Il a demandé : « Pourquoi l'examen n'a-t-il pas lieu plus tard, cette année ? »*  
*Il a demandé pourquoi l'examen n'avait pas lieu plus tard, cette année. »*

Discussion des exemples	
[i-la-də-mã-de/puɐ-kwa/-lɛg-za-mɛ̃/na-til-pa-ljɔ-ply-taʋ/sɛ-ta-ne //]	
<p>[i-la-də-mã-de / puɐ-kwa/ lɛg-za-mɛ̃ / na-til-pa-ljɔ-ply - taʋ / sɛ-ta-ne? //] c.m.</p> <p>[i- la- də-mã- de / puɐ- kwa / lɛg-za- mɛ̃ / na-vɛ-pa-ljɔ-ply-taʋ / sɛ-ta-ne? //] c.m.</p>	<p>L'interrogation est partielle. La phrase se termine au discours direct au niveau 1. La parenthèse basse continue au niveau 1. C'est pareil au discours indirect.</p>
[i-la-də-mã-de/puɐ-kwa/-lɛg-za-mɛ̃-na-vɛ-pa-ljɔ-ply-taʋ/sɛ-ta-ne //]	

10. ♦ *Il a demandé : « L'examen n'a-t-il pas lieu plus tard, cette année ? »*  
*Il a demandé si l'examen n'avait pas lieu plus tard, cette année. »*

Discussion des exemples	
[i-la-də-mã-de/lɛg-za-mɛ̃/-na-til-pa-ljɔ-ply-taʋ /sɛ-ta-ne // ]	
<p>[i-la-də-mã-de / lɛg-za-mɛ̃ / na-til-pa-ljɔ-ply - taʋ / sɛ-ta-ne? //] c.m.</p> <p>[ i - la- də-mã- de / si -lɛg-za-mɛ̃ -na-vɛ- pa-ljɔ- ply-taʋ / sɛ-ta-ne? //] c.m.</p>	<p>L'interrogation est totale, et se termine au niveau 4 sur la syllabe [taʋ/].</p> <p>Au discours indirect, « <i>si...</i> », la syllabe finale est au niveau 1. La parenthèse haute est devenue basse, puisqu'elle est au dernier niveau atteint par la phrase, ici 1, alors qu'au discours direct, c'était 4.</p>
[i-la-də-mã-de/si-lɛg-za-mɛ̃-navɛ-pa-ljɔ-ply-taʋ/sɛ-ta-ne // ]	

On pourrait, puisque *cette année* est un complément circonstanciel de temps, le mettre en tête du discours indirect, juste après *si* :

◆ **Il a demandé si, cette année, l'examen n'avait pas lieu plus tard. »**

[i-la-də-mã-de/si/sɛ-ta-ne/-lɛg-za-mɛ-na-vɛ-pa-ljɔ-ply-taʁ// ]

On pourrait aussi avoir recours à une apposition :

◆ **Il a demandé si l'examen, cette année, n'avait pas lieu plus tard. »**

[i-la-də-mã-de/si-lɛg-za-mɛ/sɛ-ta-ne/--na-vɛ-pa-ljɔ-ply-taʁ// ]

### 2.2.8 L'intonation marquée

L'intonation marquée suppose que l'on enrichisse l'information par une sorte de mode d'emploi, qui permet d'évaluer le contenu : Ce que je dis est mis en doute par moi-même (mise en doute), est évident (évidence), est surprenant (surprise) voire inadmissible (indignation).

#### 2.2.8.1 Principe de l'intonation marquée

Outre sa fonction d'organisation syntaxique de la phrase et du texte à l'oral, l'intonation remplit, dans l'intonation marquée, le rôle de doubler le texte d'une fonction d'intention.

Si votre fils à qui vous reprochez de ne pas réviser les maths pour son contrôle, vous raconte :

◆ **Je n'ai pas besoin de réviser. Les maths, c'est facile.**

Vous aurez du mal à le croire. Vous pouvez lui démontrer que ce qu'il dit n'est pas possible : les maths, ce n'est pas si facile, et d'ailleurs, ses notes montrent qu'il n'est pas bon du tout. Alors, il faut préparer le contrôle le mieux possible.

Vous en aurez pour plusieurs minutes, et il ne vous écoutera pas parce que vous le « gavez ». En revanche, vous obtiendrez un meilleur résultat en répétant la phrase qui pose problème, que vous accompagnerez d'une intonation de mise en doute, qui montrera à votre fils que vous avez toutes les raisons de ne pas le croire.

#### 2.2.8.2 La mise en doute

Pour réussir l'intonation de la mise en doute 😊:

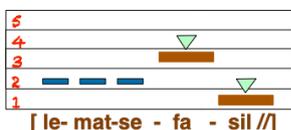


Tout est dit en un seul mot phonique, les lèvres en avant pour montrer votre dégoût que l'on essaie de vous tromper. Vous devez donc faire la moue. Vous pouvez aussi mettre votre index sous un de vos yeux et tirer dessous pour agrandir l'œil. Vous pouvez faire précéder votre phrase de l'expression « **mon œil ...** ».

N'oubliez pas que lorsque l'on parle avec les lèvres en avant, les sons sont plus graves et que cela s'entend.

◆ **Les maths c'est facile !?**

[ le-mat-se-fa-sil //]

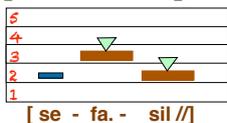


L'avant dernière syllabe et la dernière sont allongées, l'accent tonique assez faible. L'avant dernière syllabe est au niveau 3, et la dernière au niveau 1. Il faut parler posément, sans s'énerver.

Si votre interlocuteur est natif (de langue maternelle française), il devrait comprendre que vous ne le croyez pas, même si vous ne faites que répéter ses paroles.

◆ **C'est facile !?**

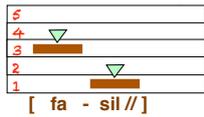
[ se-fa-sil //]



⊙ Comme vous devez tout dire en un seul mot phonique, donc, sans pause et sans possibilité de respirer, il vaut mieux choisir dans ce qu'a dit votre interlocuteur juste la partie que vous voulez mettre en doute.

◆ **Facile !?**

[ fa-sil //]



⊙ Ici, le mot facile **[fa-sil]** a la longueur minimum, 2 syllabes, ce qui permet de réaliser les deux dernières syllabes selon le patron intonatif de la mise en doute, avec une syllabe allongée au niveau 3, une autre allongée au niveau 1, et bien sûr, avec les lèvres en avant.

Comme on peut le voir, l'intonation marquée est utilisée de façon **consciente**. C'est pour ainsi dire le mode d'emploi pour coder ou décoder le fait que l'on ne croit pas tout en voulant que l'interlocuteur le sache. Il devra donc en tenir compte, ce qu'il fera s'il est de langue maternelle française, et, s'il est étranger, s'il a appris ce que nous venons de vous expliquer. Cela devrait donc être le cas de vos apprenants dès demain.

Que faire lorsque l'on veut mettre en doute une information ne contenant qu'une seule syllabe ?

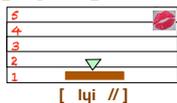
Votre sonnette ne fonctionne plus. Vous demandez à votre fils : « **Qui a cassé la sonnette ?** »  
Votre fils montre le chien (pauvre bête) et dit : « **Lui !** »

Comment mettre en doute ce « **lui** », constitué d'une seule syllabe ? Comment faire une syllabe au niveau 3 + une syllabe au niveau 1 ?

Vous allez dire :

◆ **Lui !?**

[lui //]



⊙ La syllabe est prononcée les lèvres en avant, au niveau 1, et elle est allongée assez longtemps.

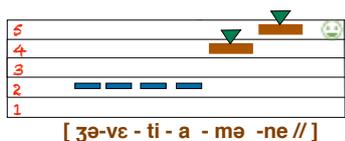
### 2.2.8.3 L'évidence 😊

La voiture de votre meilleure amie est tombée en panne. Elle vous dit qu'à cause de cela, elle ne pourra pas se rendre chez le médecin. Pour vous, c'est évident : vous ne pouvez pas la laisser tomber. Vous allez lui faire comprendre que, évidemment, vous allez l'y amener.

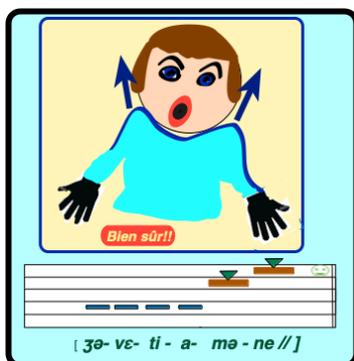
◆ « **Ma voiture est en panne. Je ne peux pas aller chez le médecin...**

– **Je vais t'y amener !!** »

[ʒə-vɛ-ti-a-mə-ne //]



L'évidence est marquée par les deux dernières syllabes, l'avant-dernière étant au niveau 4 et la dernière au niveau 5, le suraigu.



Pour s'aider, il faut, sur les deux dernières syllabes, lever les épaules avec une mine décontractée et bienveillante.

Comme dans le cas de la mise en doute, il n'y a qu'un seul mot phonique, et tout se passe sur les deux dernières syllabes.

Mais cette fois-ci, il faut grimper haut. Pour vous aider, il vous est conseillé de hausser les épaules en même temps que la fréquence  $F_0$  monte, sur les deux syllabes

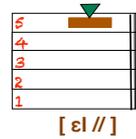
Ce patron intonatif nécessite, comme le doute, deux syllabes pour mener la pénultième (l'avant-dernière) au niveau 4, et la dernière au niveau 5.

Lorsque le message se limite à une seule syllabe :

Dans cette famille, qui va conduire la voiture : lui (le grand-père, qui a la maladie de Parkinson) ou elle (la grand-mère) ?

Nous répondons évidemment : ♦ « **Elle !!** » puisqu'elle est la seule à ne pas trembler.

[ εl // ]



Nous montons dès la première syllabe au niveau 5, ce qui constitue une sorte de record. Pour bien réussir, il faut hausser les épaules, ne pas parler trop fort, et garder son énergie pour atteindre le niveau 5 dès le début de la syllabe.

### 2.2.8.4 La surprise / indignation 😞

Nous avons eu jusqu'à présent des cas où l'on pouvait gérer l'intonation sans problème.

Avec la surprise / indignation, les problèmes commencent.

D'abord, il faut savoir la raison pour laquelle on est surpris. En effet, il y a de bonnes surprises (*j'ai gagné à l'Euromillion*), mais il y en a aussi de mauvaises (*mon chauffe-eau a explosé*).

On peut aussi s'indigner : *M. Dupont a eu la mauvaise surprise de voir sa femme allumer une cigarette, alors qu'elle avait promis d'arrêter de fumer.*

Il y a ensuite le problème de l'importance de cette surprise.

*Notre voisine, madame Héoui, s'était faite belle pour aller chercher son mari à l'heure de sortie des bureaux. Elle voulait lui en faire la surprise. En arrivant devant l'école où il travaillait, elle aperçut sa voiture. C'est en arrivant à un mètre de cette voiture qu'elle s'aperçut que son mari s'y trouvait, penché sur le siège droit. Se rapprochant encore un peu pour voir de quoi il retournait, elle reconnut, embrassant son mari, le visage d'une de ses collègues. Frappée au cœur, elle perdit connaissance et tomba lourdement sur le trottoir.*

Dans ce cas, la surprise est tellement forte que Mme Héoui ne peut plus gérer sa parole.

C'est pourquoi nous allons nous limiter à des surprises ou des indignations qui nous laissent le loisir de gérer notre parole, tout en évitant celles qui relèvent de la fonction émotionnelle.

Il y a plusieurs façons d'exprimer sa surprise. Nous allons vous présenter une façon simple et efficace de montrer votre surprise ou votre indignation. Partons d'une banale interrogative :

♦ *Ton médecin fume encore ?*

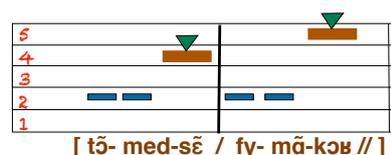
[ tɔ̃-med-sɛ̃ / fy- mā-kɔ̃ // ]



Passons à la surprise / indignation

♦ *Ton médecin fume encore ???*

[ tɔ̃- med-sɛ̃ / fy- mā-kɔ̃ // ] 😞



Ce patron intonatif s'appuie sur la forme interrogative. Il suffit de faire passer les syllabes du niveau 3 au niveau 4, et la dernière syllabe de la phrase du niveau 4 au niveau 5.

Plus vous voudrez vous montrer indigné, plus vous augmenterez l'intensité de vos accents toniques.

### 2.2.8.5 La mise en relief

Il y a au moins deux façons de **souligner**, nous dirons aussi **mettre en relief**, un ou plusieurs mots :

- L'accent d'insistance : **La France est un grand pays.**
- La tournure « **c'est qui** » / « **c'est que** ». **C'est Paris qui est la capitale de la France.**

#### ❖ L'accent d'insistance

C'est un moyen propre à l'oral. Il s'agit de mettre en relief un monème en prononçant sa **première syllabe** avec un accent tonique.

Il suffit d'écouter le discours d'un homme politique qui veut, en mettant des accents d'insistance dans son discours, donner du relief à son texte oral.

Fin de l'appel du 18 juin 1940 par le Général de Gaulle - Discours enregistré le 22 juin 1940.

« **Vive la France, libre, dans l'honneur, et dans l'indépendance.** »

[ viv-la-fʁɑ̃s / libʁ / dɑ̃-lɔ-nœ-ʁe-dɑ̃-lɛ̃-de-pɑ̃-dɑ̃s // ]

[ viv-la-fʁɑ̃s / libʁ / da-lɔ-nœ-ʁe-dɑ̃-lɛ̃-de-pɑ̃-dɑ̃s // ]  
c.m.

La première syllabe des monèmes mis en relief reçoit un accent tonique et se trouve réalisée au niveau 3.

Cette façon de faire, propre à l'oral, est assez facile à réaliser. Pourtant, attention ! S'il y a trop d'accents, ils perdent de leur efficacité.

Notez que l'on ne peut pas, par écrit, mettre en relief en soulignant un mot car le soulignement n'a pas de valeur définie qui serait la même pour tous. Il vaut mieux alors utiliser la solution qui suit.

#### ❖ La mise en relief par **c'est que** / **c'est qui**

Ce moyen syntaxique consiste à employer **c'est** avec le pronom **qui** lorsque l'on met l'accent sur le sujet principal, et **que** dans les autres cas.

**Sujet** : **c'est ... qui**

- ◆ **Mon père a inventé le fil à couper le beurre.**  
→ **C'est mon père qui a inventé le fil à couper le beurre.**

**C.O.D.** : **c'est ... que**

- ◆ **Vous aimez le gâteau.**  
→ **C'est le gâteau que vous aimez.**

**Complément second** (complément d'attribution) : **c'est ... que**

- ◆ **Vous donnez un livre à votre voisin.**  
→ **C'est à votre voisin que vous donnez un livre.**

**Complément circonstanciel** : **c'est ... que**

- ◆ **Il se lève à six heures.**  
→ **C'est à six heures qu'il se lève.**

**Complément d'agent** : **c'est ... que**

- ◆ **Le voisin a été assassiné par ses propres enfants.**  
→ **C'est par ses propres enfants que le voisin a été assassiné.**

### 2.2.8.6 Mise en relief et pronoms personnels

Lorsque l'on met un pronom personnel en relief, il faut choisir le pronom dans la catégorie des pronoms toniques.

Vous les trouverez dans le tableau suivant

	Préposition	Av./ap. verbe		1° pers.	2° pers.	3° pers.	
						masc.	fém.
animé	seul, avec préposition , ou après verbe		singulier	<i>moi</i>	<i>toi</i>	<i>lui</i>	<i>elle</i>
			pluriel	<i>nous</i>	<i>vous</i>	<i>eux</i>	<i>elles</i>
non-animé	à					<i>y</i>	
	de					<i>en</i>	
	autre prép.					<i>Prép + adv</i>	

◆ ***C'est moi qui ai pris cette photo.***

◆ ***C'est à vous que je parle.***

Et n'oubliez pas que le pronom relatif sujet transmet la personne :

◆ ***C'est vous qui avez raison.*** (Vous avez)

◆ ***C'est nous qui avons mérité cette récompense.*** (Nous avons)

◆ ***C'est toi qui le lui as dit.*** (Tu as)

### 2.2.8.7 Lorsque l'antécédent est *ce, rien, quelque chose*

Lorsque l'antécédent est ***ce, rien ou quelque chose***, on a un problème : ces trois antécédents ne sont ni masculin, ni féminin. ***Ils sont donc neutres.***

Et lorsque l'antécédent est neutre, et que le pronom relatif est introduit par une préposition, on doit remplacer ***que*** par ***quoi***.

◆ ***C'est ce à quoi je pense.*** (= Je pense à cela. )

◆ ***C'est quelque chose à quoi nous pensons.*** (= Nous pense à quelque chose. )

◆ ***Il n'y a rien de quoi elle ait peur.*** (= Elle n'a peur de rien)

### 3 La base des fautes de prononciation

Nous avons vu les bases les plus pertinentes de la phonétique du français. Nous voilà prêts à attaquer la deuxième partie, celle qui va nous apprendre à identifier les fautes, à en comprendre les causes, et à les corriger, ou plus exactement à apprendre aux apprenants à se corriger.

Les fautes de prononciation peuvent être dues à des causes diverses :

→ **Le phonème n'existe pas dans la langue maternelle de l'apprenant.**

Exemple : le th anglais. **This [ðɪs] man**. L'apprenant ne connaissant pas ce son, il croira entendre un [z] ou un [v].

→ **Un phonème ressemble à un phonème connu.** Le [p] français se prononce sans souffle. L'équivalent allemand se prononce avec un souffle [pʰ]. L'apprenant allemand prononcera **papa [pʰapʰa]**. Cela peut paraître anodin, mais pour un Français, la différence entre [pa] et [ba] est que [p] est sourd, alors que [b] est sonore. Pour certains Allemands, [pʰapʰa] et [baba] se ressemblent. La différence n'est pas sourde / sonore mais souffle / pas de souffle, donc [pʰapʰa] / [papa]. Ce qui fait que beaucoup d'entre eux prononcent toutes ces consonnes sourdes, ce qui ne convient pas au français.

→ **Un phonème identique peut suivre deux traitements différents.**

En fin de mot, les occlusives se terminent bouche ouverte en français (avec explosion), donc, [pɔm], mais bouche fermée (sans explosion) [baum] en allemand...

→ **Il y a erreur d'ouverture sur un phonème.**

Fermé au lieu d'ouvert : encore [dʒɔʊ] et non pas [dʒoʊ]

→ **Il y a erreur sur la labialité d'un phonème. [wi] devient [vi]**

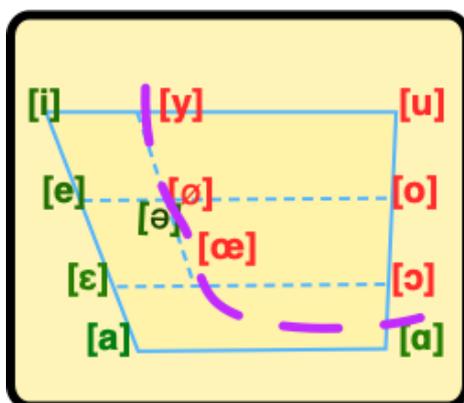
#### 3.1 Les phonèmes

Avant de commencer à réfléchir comment on va corriger une faute, il faut se demander si l'on n'a pas affaire à un problème pathologique (bégaiement, défaut de langue, clicchement ou autre). Dans ce cas, il vaut mieux s'adresser à un orthophoniste ou à un spécialiste de la médecine.

Pour que l'élève en question ne se sente pas discriminé, on pourra essayer de corriger une faute ou deux clairement identifiées, et lui dire après correction qu'il s'est bien amélioré, sans perdre de temps à s'appesantir sur son problème.

Nous n'avons pas la prétention de connaître toutes les langues, et donc, tous les problèmes possibles. Nous allons nous limiter aux plus fréquents. Vous pourrez toujours vous inspirer de nos réflexions pour résoudre des problèmes que nous n'aurons pas envisagés.

##### 3.1.1 Voyelles



Nous allons voir les problèmes suivants, dont on retrouvera les plus importants sur le trapèze vocalique.

- Ouvertes / fermées
- Étirées / arrondies
- Orales / nasales
- Problèmes sur le [ə]
- Voyelles diphtongues ou triphthongues
- Longueur des voyelles

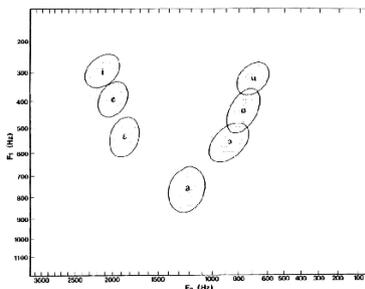
Servez-vous du trapèze des voyelles orales pour suivre la réflexion.

### 3.1.1.1 Le système des voyelles

Chaque langue possède son système de voyelles, lequel peut différer de façon significative du système français.

Par exemple, l'italien florentin connaît un triangle vocalique.

Ci-dessous : Les voyelles de l'italien florentin dans l'espace acoustique F1/F2 (d'après Ferrero, 1972). Cité dans : « [http://theses.univ-lyon2.fr/documents/get-part.php?id=lyon2.2001.vasilescu\\_ig&part=181495](http://theses.univ-lyon2.fr/documents/get-part.php?id=lyon2.2001.vasilescu_ig&part=181495) »



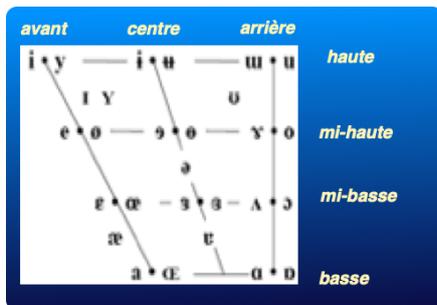
Si l'on compare le triangle italien au trapèze français, on remarque que les voyelles se répartissent à peu près de la même façon dans les deux langues, avec une différence notable : l'italien ne connaît pas les voyelles [y, ø, œ, ə].

Il est facile de comprendre pourquoi certains italianophones remplacent régulièrement les voyelles du français :

Le petit \*[le-pe-ti] au lieu de [lə-pə-ti]

Tu es \*[tu-e] au lieu de [ty-e].

Prononcer [e] au lieu de [ə] revient, entre autres problèmes, à mettre des articles singuliers au pluriel. On comprendra l'étendue du problème.



Le système allemand, lui, est plus riche. Il possède à peu près les mêmes voyelles orales que le français. Cependant, l'allemand connaît des voyelles brèves et des voyelles longues, dont le timbre diffère.

Les voyelles [ɪ] *Pille* [ʏ] *Küsse* [ʏ] *uns* [ɔ] *normal* n'existent que dans la version brève. Cela amènera les apprenants en français à modifier le timbre et la durée de la voyelle française correspondante jugée plus longue, et ne pouvant donc pas avoir le timbre de celle qui est toujours brève.

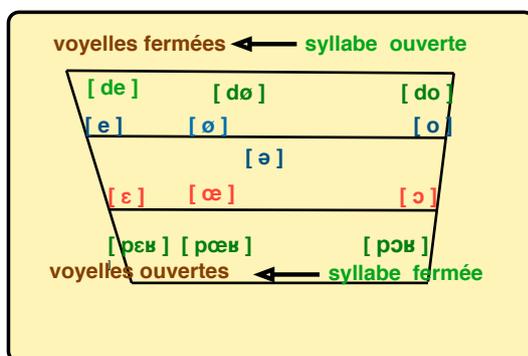
Ex : *école* [e-kɔl] prononcé \*[e-ko:l], le {o} étant plus fermé et plus long que le [ɔ].

Il faudra donc à la fois faire attention que la voyelle prononcée soit la même que celle attendue, et qu'elle ait la même longueur.

### 3.1.1.2 Voyelles ouvertes / fermées

On devra donc surveiller l'ouverture, mais aussi la position avant / arrière des voyelles.

Les voyelles semi-ouvertes et semi-fermées suivent une règle qui fonctionne toujours au Sud de la Loire, et le plus souvent au Nord de la Loire.



Une voyelle mi-fermée [e] [ø] [o] et [ə] se retrouve dans une syllabe ouverte (celles qui se terminent par une voyelle). En revanche, les voyelles *mi-ouvertes* [ɛ] [œ] [ɔ] se retrouvent dans les syllabes fermées (celles qui se terminent par une consonne).

Ainsi lorsque l'on ferme une syllabe ouverte :

[e] → [ɛ] : *mes* [me] → *mer* [mɛʁ]

[ø] → [œ] : *bœufs* [bø] → *beurre* [bœʁ]

[o] → [ɔ] : *mot* [mo] → *mort* [mɔʁ]

[ə] → [œ] : *je te le dis* [ʒə-tə-lə-di] → [ʒə-tœl-di]

C'est ce qui se passe lorsque, dans le dernier cas, la syllabe [ʒə] est fermée parce que, en élidant le [ə], on force le [t] à venir fermer la syllabe [ʒœt]. Ainsi, la voyelle fermée de [ʒə] devient la voyelle mi-ouverte [œ] → [ʒœt].

Ceci est vrai, et pour les mêmes raisons, dans l'exemple qui suit :

♦ **Mais puisque je te le dis.** [mɛ-puis-kə-ʒə-tə-lə-di] → [mɛ-puis-kə-ʒœt-lə-di]

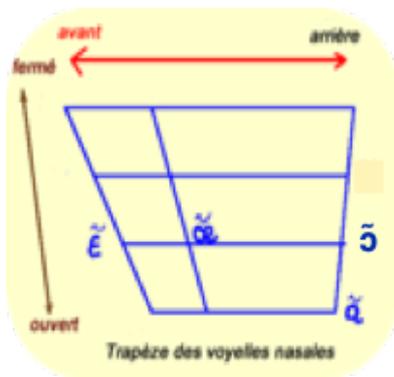
### 3.1.1.3 Voyelles étirées / arrondies

Les voyelles du français : [ u, o, ɔ ] sont arrondies, c'est-à-dire, prononcées avec projection des lèvres en avant, ce qui allonge le « tuyau » buccal et rend le F<sub>2</sub> plus grave.

Ceci est vrai également pour les voyelles du milieu [ y, ø, œ ] . Mais attention ! Ces voyelles sont prononcées très proches des voyelles [ i, e, ε ], qui elles, sont étirées. Les langues qui ignorent la version arrondie auront donc tendances à remplacer les arrondies par les étirées. Ainsi, **tu peux heurter les fleurs** [ty-pø-œʁ-te-le-fløʁ] deviendra \* [ ti-pe-εʁ-te-le-flεʁ ]. Il faudra donc surveiller particulièrement les voyelles [ y, ø, œ ] .

Notons encore qu'une voyelle arrondie est préparée inconsciemment par le locuteur. Ainsi, toutes les consonnes de l'attaque de la syllabe qui contient une voyelle arrondie sont arrondies, même si, habituellement, elles ne le sont pas.

### 3.1.1.4 Orales / nasales



Le français fait partie des rares langues européennes avec le polonais et le portugais qui comportent des voyelles nasales. Comme disait un de mes étudiants en tordant le nez : « Le français a quatre nasales : [ɛ̃], [œ̃], [ɔ̃] et [ɑ̃]. » Nous savons, nous, que les quatre nasales sont [ɛ̃], [œ̃], [œ̃], [ɑ̃].

Ce qui est sûr, c'est que la nasalité impressionne l'étranger, mais que celui-ci ne sait pas du tout comment faire quatre nasales différentes. Si l'enseignante ne donne pas d'indication, il aura du mal à trouver la solution. Il faudra donc absolument provoquer une prise de conscience.

### 3.1.1.5 Problèmes sur le [ə]

Le [ə] pose plusieurs problèmes.

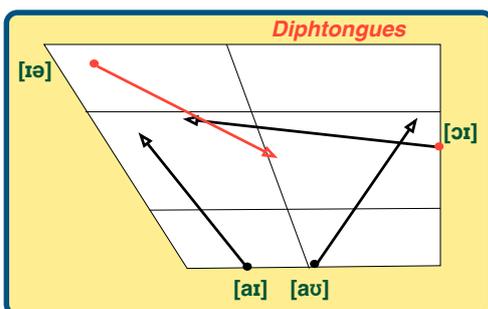
D'abord, beaucoup de langues n'en ont pas, ce qui fait qu'on le remplace le plus souvent par un [e], ce qui pose de nombreux problèmes, comme nous l'avons dit plus haut.

Ensuite, le français le fait disparaître à l'oral autant que possible pour raccourcir les mots phoniques. Il y a deux sortes d'élisions :

Celle qui est voulue par la syntaxe : **je, me, te, le, se, ce, de** etc. deviennent **j', m', t', l', s', c', d'** devant voyelle ou h muet : **l'éléphant / l'hôpital**.

Celle qui fait que l'on pratique l'élision pour raccourcir le mot phonique d'une syllabe : je ne sais pas [ʒœn-sɛ-pa//] (2 syllabes) au lieu de [ʒə-nə-sɛ-pa//] (3 syllabes).

### 3.1.1.6 Voyelles diphtongues ou triptongues



Les diphtongues sont des voyelles dont l'articulation commence comme une voyelle ouverte, mais pour lesquelles la langue remonte vers la position d'une voyelle fermée. C'est le signe d'une articulation relâchée, puisque les muscles ne parviennent pas à garder l'ouverture jusqu'au bout.

Le français, qui est prononcé avec beaucoup d'énergie, ne connaît pas de diphtongues. En revanche, l'allemand ou l'anglais en ont. L'anglais a même des triptongues comme dans **fire**.

Le problème, c'est que, dans certains cas, l'apprenant anglais ou allemand a tendance à prononcer des diphtongues.

Par exemple, dans le mot paille [paj], certains vont prononcer [paɪ]. Au lieu de prononcer la voyelle [a], et de la faire suivre de la consonne [j], ils ouvrent la bouche, commencent par [a], et la referment progressivement avant la fin vers le [ɪ].

Lorsque l'on fait un exercice avec *pays* [pɛi], *paye* [pɛj], *paille* [paj] beaucoup d'apprenants ont de grosses difficultés.

Il faudra leur apprendre à prononcer la voyelle jusqu'au bout et à résister à la tentation de relâcher les muscles avant la fin.

### 3.1.1.7 Début vocalique et coup de glotte

Rappelons ce que l'on entend par « coup de glotte ». Il s'agit d'une occlusive sourde qui ferme le passage à l'air venu des poumons à la hauteur de la glotte, qui est la partie du larynx située entre les deux cordes vocales.

Cette fermeture permet à l'air de se presser contre la glotte fermée, et lorsque la glotte s'ouvre, les cordes vocales sont tendues et prêtes à vibrer avec beaucoup d'énergie.

Le français n'a pas de coup de glotte. Il y a bien un h dit « aspiré » qui empêche les liaisons :

*Le héros* (h aspiré) mais *l'hôpital* (h muet)

Mais ce h aspiré n'est pas aspiré du tout. Il n'est pas du tout audible. Il n'est qu'une sorte de mur empêchant la liaison.

En revanche, l'allemand (comme le néerlandais et le danois) en a un. On peut se demander pourquoi nous parlons d'une consonne dans un paragraphe consacré aux voyelles. Le problème est le suivant : alors que le français cherche une consonne pour faire une liaison avec un mot commençant par une voyelle, l'Allemand, qui met systématiquement un coup de glotte devant chaque mot débutant par une voyelle en allemand, n'a pas besoin de faire de liaison. L'ennui, c'est que lorsqu'il parle français, il se peut qu'il continue à mettre systématiquement un coup de glotte devant chaque mot commençant par une voyelle. Si tel est le cas, l'enseignante devra veiller à ce que toutes les liaisons à faire le soient vraiment. Il faudra susciter le besoin qu'il n'a pas.

### 3.1.1.8 Longueur des voyelles

L'anglais ou l'allemand connaissent des voyelles brèves, d'autres longues, dont le timbre est souvent différent.

Comme nous l'avons vu dans la première partie, la longueur des syllabes françaises est sensiblement la même. La voyelle est plus longue lorsqu'elle est soumise à un accent tonique.

Il y a bien quelques consonnes qui provoquent un léger allongement de la voyelle qui les précède : [ʁ, z, v, ʒ], mais cela se fait automatiquement, sans qu'on ait besoin d'une intention particulière.

## 3.1.2 Consonnes

Les consonnes apportent quelques problèmes semblables à ceux des voyelles, mais beaucoup d'autres fort différents.

Pour nous aider dans nos réflexions, nous allons utiliser le tableau des consonnes et le graphique des lieux d'articulation.

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	<b>p</b>		<b>t</b>	<b>(+i) k (+u)</b>		
	sonore	<b>b</b>		<b>d</b>	<b>(+i) g (+u)</b>		
	nasale	<b>m</b>		<b>n</b>	<b>(+i) ŋ (+u)</b>		

constrictive	sourde		<b>f</b>	<b>s</b>	<b>ʃ</b>		
	sonore		<b>v</b>	<b>z</b>	<b>ʒ, j</b>		<b>ʁ</b>
vibrante	sonore			<b>r</b>			<b>R</b>
latérale	sonore			<b>l</b>			

Et voici les exemples correspondants :

<b>[p]</b> pou, cap	<b>[t]</b> tout, saute	<b>[k]</b> coup, coque	<b>[f]</b> fou, sauf	<b>[s]</b> : sel, tasse
<b>[b]</b> beau, tube	<b>[d]</b> doux, rade	<b>[g]</b> goût, bague	<b>[v]</b> vie, sauve	<b>[z]</b> : zèbre, case
<b>[m]</b> mot, dame	<b>[n]</b> nous, une	<b>[ŋ]</b> gnou, pigne	<b>[ʃ]</b> chat, biche	<b>[ʒ]</b> : je, sage
<b>[j]</b> yaourt	<b>[ʁ]</b> rat, bar	<b>[l]</b> lit, bal		

Les deux lèvres : **bilabiales**. [p,b,m]

La lèvre du dessous et les dents du haut : **labiodentales**. [f,v]

La pointe de la langue et les alvéoles : **apico-alvéolaires**. : [t,d,n,s,z,l,r]

Le dos de la langue et le palais dur : **palatales** [ʃ,ʒ] [k,g,ŋ] + voyelle avant

Le dos de la langue et le palais mou : **vélaires** [k,g] + voyelle arrière

Bord arrière de la langue et luvette : **uvulaires** [R, ʁ]

### 3.1.2.1 Sourdes/sonores

Le premier problème vient des caractéristiques **sourde / sonore**. Une sonore reste sonore en français, qu'elle soit au début, au milieu ou à la fin d'un mot.

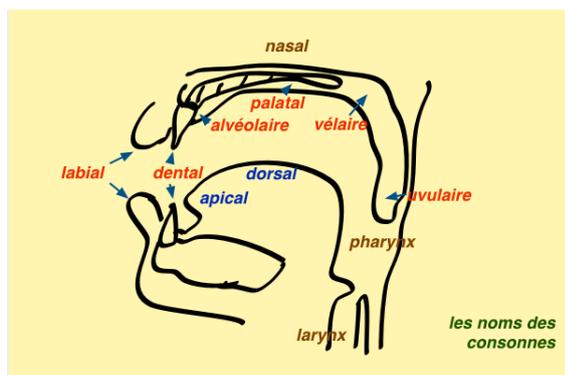
En allemand, les consonnes sonores en position finale deviennent sourdes. Ainsi, les apprenants germaniques auront tendance à prononcer sourdes les sonores en fin de mot :

- **Rade** sera prononcé \*[vat] au lieu de [vad]
- **Arbre** sera prononcé \*[aʁpʁ] au lieu de [aʁbr]

Le mot correspondant à [vat] est **rate**, alors que \*[aʁpʁ] ne correspond à rien.

Il est important que l'on ne puisse pas prendre un mot pour un autre. Ainsi, **basse** et **base**, **rosse** et **rose**, **mode** et **motte** ne doivent pas être confondus.

Si l'on observe le tableau des consonnes, on s'aperçoit que les couples de consonnes sourdes/sonores sont nombreux. Ainsi, les problèmes touchant des mots se ressemblant sont programmés.



### 3.1.2.2 Occlusives/constrictives

Nous avons déjà eu l'occasion d'examiner les problèmes posés par les apprenants germaniques qui prononcent les occlusives sourdes [p, t, k] avec un souffle [p<sup>h</sup>, t<sup>h</sup>, k<sup>h</sup>], alors que les sourdes le sont sans souffle [b, d, g], c'est l'absence ou la présence de ce souffle qui lui permet-

tra de reconnaître le son. Ainsi, [p, t, k] et [b, d, g] sont perçus comme identiques, puisqu'ils ne comportent pas de souffle.

En revanche, pour un Français, c'est la présence d'une vibration des cordes vocales [b, d, g] ou son absence [p, t, k] qui montre la différence. Le fait que pour certains apprenants germaniques [p, t, k] et [b, d, g] soient perçus comme identiques représente un problème puisque pour les Français, ils sont différents.

Il faudra, lors de la correction, non seulement leur apprendre à reconnaître l'opposition sourde/sonore, mais encore les amener à prononcer les consonnes correctement.

### 3.1.2.3 Orales / nasales

Contrairement aux voyelles nasales, qui sont présentes dans très peu de langues, les consonnes occlusives nasales sont plutôt répandues. Que ce soit pour appeler sa maman avec un mot commençant par [m] ([mamǎ, mama, mam...]) ou pour dire non ([nǔ, no, nain...]), les langues qui utilisent des consonnes nasales sont légions. Il ne devrait donc pas, sauf cas très spécial) y avoir de problème majeur sur les consonnes nasales.

### 3.1.2.4 Lieu d'articulation

[ʒ] [ʋ] [ɐ] [r] [R] [ʁ] [ç] [χ] [ʔ]

Si l'on considère le tableau des lieux d'articulation, on rencontrera quelques consonnes problématiques :

[ʒ] n'existe pas dans toutes les langues. Selon la langue maternelle de chacun, les apprenants essaieront de trouver une consonne de substitution.

Pour les Allemands, qui ont un [ʃ], qui a le même lieu d'articulation que le [ʒ], mais qui est sourd au lieu d'être sonore, c'est lui qui servira souvent de substitution au [ʒ]. Ainsi, pour *Je le juge cher*, nous aurons droit à [ʃə-lə-ʃyʃ-ʃɛR] au lieu de [ʒə-lə-ʒyʒ-ʃɛʋ].

Les Espagnols ou les Italiens auront tendance à le remplacer par [j]. Ainsi, *je ne sais pas* [ʒə-ne-sɛ-pa] deviendra \*[je-ne-se-pa].

Les Anglais, qui possèdent bien un [dʒ], mais toujours dans la combinaison [dʒ], auront tendance à dire, pour *je sais* [dʒə-sɛ] au lieu de [ʒə-sɛ].

Ainsi, l'enseignante se retrouvera dans trois cas différents, qu'elle devra avoir identifiés, et qu'elle devra résoudre de trois façons différentes. :

- Apprendre à l'Allemand à sonoriser la consonne [ʃ] en [ʒ].
- Apprendre à l'Espagnol à reculer le point d'articulation en arrondissant la consonne (en projetant les lèvres en avant).
- Apprendre à l'Anglais à ne pas prononcer le [d] dans la combinaison [dʒ].

Le [ʋ] nous pose plusieurs problèmes. Il existe plusieurs sortes de /r/. Rien qu'en France, selon les régions, il y en a trois :

- [r], pour lequel la pointe de la langue vibre (vibrante apico-alvéolaire).
- [R], pour lequel la luette vibre (vibrante uvulaire).
- [ʁ], pour lequel un passage étroit est créé entre langue et luette (constrictive uvulaire).

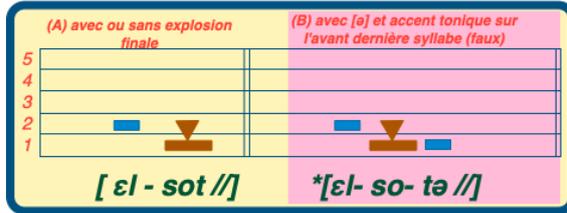
En fait, l'apprenant a le choix et peut adopter la solution qui lui convient le mieux. Cependant, il y a des problèmes en fin de syllabe. Nous y reviendrons à la fin du prochain point : *Problèmes à la fin de la syllabe*.

### 3.1.2.5 Problèmes à la fin de la syllabe

Lorsqu'une consonne occlusive se trouve dans la coda de la syllabe, ou en fin de mot phonique, l'explosion a toujours lieu. Dans une langue comme l'allemand, par exemple, l'explosion n'a pas lieu, comme dans *Baum* (=arbre). L'explosive devient une implosive, [baumʔ]. Le signe [ʔ] désigne l'implosion. En revanche, en français, à part les cas où l'occlusive se trouve dans la syllabe devant une autre occlusive, comme dans *apte* [apʔt], l'explosion a lieu, et cela s'entend.

Selon la faculté d'observation de l'apprenant germanique, ou bien celui-ci garde la bouche fermée, comme en allemand, ou bien, ayant remarqué la réouverture chez les francophones, il ajoute un [ə], ce qui s'entend encore plus. En outre, contrairement à toutes les règles d'intonation du français, cela amène un accent tonique sur l'avant dernière syllabe du mot phonique.

Ex : **Elle saute** [ɛl-sot] devient \*[ɛl-sotə]



Dans l'exemple (A), que l'on fasse l'explosion finale ou non, l'accent tonique porte sur la dernière syllabe, ce qui est correct.

Dans l'exemple (B), lorsque l'on ajoute un [ə] pour pouvoir réaliser l'explosion du [t], on crée une syllabe supplémentaire et l'accent tonique se trouve placé sur l'avant-dernière syllabe, ce qui est anti-français.

Il faudra donc impérativement rouvrir la bouche pour l'explosion mais sans rien ajouter.

Problèmes posés par le /r/ dans la coda de la syllabe.

En allemand ou en anglais, le /r/ placé après voyelle dans la coda de la syllabe est prononcé comme une voyelle : [ɐ]. Ainsi, la bière [bjɛʁ] sera prononcée par un Allemand [bɪɛɐ].

La vocalisation du /r/ est une habitude articulatoire, à laquelle on a du mal à échapper lorsqu'on est Allemand ou Anglais.

L'enseignante devra donc être très attentive à ce que ses apprenants prononcent le /r/ comme la consonne [ʁ], et non pas comme la voyelle [ɐ].

### 3.1.3 Semi-consonnes

Comme nous avons déjà eu l'occasion de le dire, il y a en français trois semi-consonnes.

[j] peut être une consonne, comme dans **paille** [paj] ou encore une semi-consonne, qui remplace une voyelle fermée (ici [i]) placée devant une autre voyelle, ce qui n'est pas le cas dans **paille**.

Lorsque [j] est employé comme consonne juste derrière la voyelle [a], les apprenants dont la langue maternelle connaît des diphtongues (allemand : Mai [maɪ] auront tendance à prononcer [aj] comme une diphtongue. Ainsi, **paille** sera prononcé [paɪ] au lieu de [paj].

L'enseignante devra insister pour prononcer une voyelle suivie d'une consonne.

[w] [ɥ] sont deux semi-consonnes assez semblables, l'une venant du [w], l'autre du [y].

Elles sont toutes les deux prononcées les lèvres projetées en avant. Elles sont donc arrondies.

Le [w] existe en anglais, comme dans **we** [wi:], mais pas en allemand, où la consonne la plus proche est le [v], encore que le [w] soit arrondi, alors que le [v] ne l'est pas.

Le [ɥ] est assez rare. Il n'existe pas en allemand, ni en anglais, en italien ou en espagnol.

Ainsi, il sera souvent confondu avec le [w].

Il n'est donc pas étonnant que les pronoms personnels : moi, toi, lui seront mal prononcés.

Au lieu de [mwa], on entendra [mva] ou [mfa], au lieu de [twa] on aura [tva] ou [tfa]. Quant à lui, au lieu de [lɥi], il sera prononcé [lvi] ou même [lfi].

On aura donc le double problème d'apprendre aux apprenants à arrondir les deux phonèmes, et ensuite à faire la différence entre le [w] qui vient du [u], et le [ɥ], qui vient du [y].

## 3.2 Les syllabes

Avec les phonèmes que nous avons vus, on forme des syllabes. Les règles de formation des syllabes ne sont pas les mêmes dans toutes les langues. Certaines combinaisons de sons n'existent pas dans la langue maternelle et nécessitent un entraînement particulier.

La présentatrice des Chemins de la Philosophie (France culture) ne s'en rend pas compte, mais lorsqu'elle nous parle de Nietzsche, qui se prononce en allemand ['nɪts-fə], en le nommant ['nitʃ], on se dit que le pauvre Friedrich ne comprendrait même pas qu'on parle de lui. La philosophe ignore que le nom se prononce en deux syllabes, que le [i] est long [i:] et que [ts] fait partie de la première syllabe alors que [fə] appartient à la deuxième.

### 3.2.1 Répartition des sons en syllabes

Nous avons vu au §2.2.1 le découpage syllabique, comment une consonne pouvait changer de syllabe, comment fonctionnaient les liaisons.

### 3.2.2 Les liaisons

Nous avons vu l'importance des liaisons pour la compréhension de la syntaxe. La liaison est un phénomène propre au français, et inconnu de l'allemand où elle est rendue impossible par l'existence des coups de glottes.

### 3.2.3 Les consonnes finales

Les consonnes finales des syllabes sont en position instable, car certaines peuvent être amenées à rejoindre la syllabe suivante pour cause de découpage ou de création d'une liaison. Les consonnes finales peuvent perdre leur sonorité, mais elles continuent à exister quoi qu'il se passe. Quant aux occlusives, elles explosent même situées à la fin.

### 3.2.4 La régularité syllabique

La régularité est un terme qui convient bien au français. Les voyelles gardent leur longueur. Les voyelles sont prononcées jusqu'au bout, avec la même intensité, la même énergie. Seules les dernières syllabes de mots phoniques sont accentuées. Les autres gardent leur durée, leur hauteur et leur intensité.

## 3.3 L'intonation

### 3.3.1 L'intonation, un épiphénomène ?

Si l'on consulte l'un des livres de grammaire les plus connus, on en trouvera très peu qui enseignent la phonétique. Les phonèmes sont très peu abordés. Quant à l'intonation, elle mène une existence fantomatique. Si l'on en parle, c'est pour dire qu'il s'agit d'un phénomène suprasegmental, autant dire un épiphénomène.

Pourtant, l'intonation assure trois fonctions qui sont loin d'être négligeables.

- Une fonction syntaxique : elle permet de reconnaître la structure syntaxique du message oral et permet son décodage par l'auditeur.
- Une fonction intentionnelle qui permet de savoir comment il faut comprendre le message, si on a des doutes, si on doit le tenir pour évident, si on le trouve surprenant voire scandaleux.
- Une fonction émotionnelle, qui permet au locuteur de faire transparaître les sentiments qui l'agitent tandis qu'il formule son message.

Nous avons déjà évoqué ces trois fonctions dans le chapitre 2, et nous avons expliqué que, d'un point de vue linguistique, seules les deux premières présentaient un intérêt.

### 3.3.2 De la stabilité de l'intonation

Alors que la grammaire a des règles précises, même si elle comporte quelques phénomènes rebelles à l'analyse, l'intonation comporte une base composée de règles, mais laisse à l'utilisateur un certain degré de liberté.

Le rôle de l'enseignante est d'enseigner à ses apprenants les règles de base, pour donner une assise à leur intonation. Ils pourront, à mesure qu'ils progresseront dans leur apprentissage, personnaliser leur intonation personnelle, tout en respectant les principes de base.

**On pourrait comparer l'intonation à l'écriture manuscrite.** Si l'on dicte à des élèves une phrase et que l'on compare les écritures manuscrites, on trouvera toutes sortes de formes différentes d'écritures, mais on arrivera, dans la plupart des cas, à reconnaître et même à lire le message dicté. Il y a donc un minimum commun à toutes ces écritures, qui fait qu'on arrive à les déchiffrer. Il y a aussi des cas où l'on a beaucoup de mal à lire, comme l'écriture quasi-pathologique de bien des médecins

La phonétique corrective

**La phonétique corrective**

*La phonétique corrective*

**La phonétique corrective**

**La phonétique corrective**

*La phonétique corrective*

**LA PHONÉTIQUE CORRECTIVE**

*La phonétique corrective*

dont on peut légitimement se demander s'ils n'ont pas suivi en fac de médecine des cours d'illisibilité.

C'est un peu pareil pour l'intonation. Il ne sera pas difficile de trouver des gens qui s'éloignent notablement de la base, mais heureusement, ils respectent certains principes intangibles sous peine d'être mal compris. Par exemple, certains professeurs de sexe féminin montent dans les aigus pour se faire respecter, au lieu de parler plus fort, et plus énergiquement.

Nous allons ici proposer des règles de base, qui permettront aux apprenants d'avoir une meilleure compréhension orale, et une meilleure production. Nous allons privilégier le support commun plutôt que l'originalité individuelle.

Les règles que nous avons énoncées dans le chapitre 2 ont été dégagées lors d'une étude menée par nos soins sur un corpus de textes utilisés dans l'enseignement du FLE au Centre des langues de l'Université libre de Berlin (ZE Sprachlabor der Freien Universität Berlin) au cours des années 1980. Ce corpus était inspiré de la méthode « C'est le Printemps » de l'Université de Besançon, éditée par CLE international.

Il s'agissait alors de dégager les patrons intonatifs de base et de mettre au point un système graphique pour représenter les trois valeurs de base fréquence, intensité et durée, sur une sorte de portée à cinq niveaux, et contenant le texte en phonétique (API) sous la forme d'une série de syllabes. Ainsi, il devenait possible de représenter, un peu comme sur une portée musicale comportant des notes de musique, les phrases du texte.

C'est ce système, qui, rappelons-le, donne une idée qualitative et non quantitative, que nous avons utilisé dans cet ouvrage et que nous vous avons présenté au § 2.2.6.3, les bases de l'intonation.

### 3.3.3 Quelle intonation peut-on s'attendre à trouver chez les apprenants ?

Lorsque les apprenants de FLE débutent dans la langue française, ils n'ont aucune connaissance de l'intonation du français. Ils ne connaissent, et encore de façon intuitive, que celle de leur langue maternelle.

Il y a aussi gros à parier qu'ils se trouvent dans l'impossibilité, même si leur enseignante parle un français parfait, de repérer le système intonatif du français, même s'ils entendent les variations en fréquence, en intensité et en durée. Leur intonation du français sera bien trop souvent un calque de l'intonation de la langue maternelle.

### 3.3.4 Intonation non marquée

L'enseignante aura donc pour tâche principale de leur apprendre à décoder l'intonation correcte et de les amener à la reproduire, d'abord par imitation, puis d'en appliquer les règles dans tout ce qu'ils seront amenés à dire en français.

Il faudra leur apprendre à bien décoder et à bien produire les phonèmes, à bien découper le texte en syllabes. Ensuite, on les amènera à construire les mots phoniques d'abord au niveau de la phrase, puis à celui du texte oral.

On les initiera à respecter ces règles aussi bien dans l'affirmative que dans l'interrogative.

Dans un travail en commun, on peut faire répéter des phrases ou les faire lire plus tard en chœur. Pour surveiller le rythme des syllabes et pour bien le marquer, on peut taper d'un doigt pour marquer les syllabes inaccentuées (atones), et de la main pour marquer les syllabes accentuées (toniques) en même temps que l'on énonce ou que l'on lit le texte.

Le rythme obtenu doit être synchrone, signe qu'il est correct.

On fera attention à ce que le bon niveau (2 pour les atones, 3 pour les toniques sauf pour la dernière syllabe de la phrase, 1 (affirmative ou interrogative avec mot interrogatif au début) ou 4 (autres interrogatives) pour la fin de la phrase.

On fera en outre attention à un découpage correct des syllabes et des mots phoniques.

### **3.3.5 Intonation marquée**

Une fois que l'apprenant maîtrisera les principes de l'intonation non-marquée, on passera à la découverte de l'intonation marquée, qui permet à la fois de gagner du temps, d'économiser de l'énergie, et de s'intégrer dans le groupe des natifs, en employant les mêmes méthodes qu'eux.

On leur fera appliquer en chœur, puis individuellement, les mimiques que nous avons expliquées plus haut pour bien réussir l'intonation correspondante.

Nous nous servirons donc de ce que nous avons appris sur les règles de base de l'intonation pour améliorer notre enseignement de la langue.

## 4 Pédagogie et didactique de la correction phonétique

Nous allons voir dans ce chapitre comment aborder la correction phonétique.

### 4.1 Généralités

Lorsque l'on veut corriger une faute, il faut partir d'un plan que l'on adaptera à la situation.

### 4.2 Principales fautes de prononciation en FLE

#### 4.2.1 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.

##### 4.2.1.1 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. La grammaire acquise ainsi est intuitive. L'enfant utilise la langue sans connaître de règles.

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 ou son téléphone portable. C'est pourquoi il est illusoire de penser que l'on puisse apprendre une langue seconde et atteindre le même niveau que dans la langue maternelle sans y consacrer beaucoup de temps et d'énergie.

##### 4.2.1.1.1 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 : [ je-vjen-de-na-po-li ] au lieu de [ ʒə-vjɛ-də-napl ], car en plus, il y a un [ ʒ ] inconnu et une vilaine voyelle nasale, ce [ ɛ̃ ] tout à fait imprononçable.

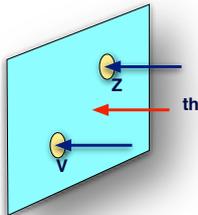
Mais le problème est bien sûr le même lorsque nous, Français, nous apprenons l'anglais ou l'allemand. Qui n'a pas sué sur le fameux « **th** », comme dans « **the** » ?

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.

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<sup>e</sup>, 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 persécute ainsi, et finissant par éclater en sanglots.



Le crible ne prévoit pas le th

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.

#### 4.2.1.1.2 Attention aux problèmes pathologiques.



Avant de commencer à réfléchir comment on va corriger une faute, il faut se demander si l'on n'a pas affaire à un problème pathologique (bégaiement, défaut de langue, cliquement ou autre). Contrôlez bien si ce problème ne se retrouve pas lorsque l'apprenant parle sa langue maternelle. Si c'est le cas, il vaut mieux s'adresser à un orthophoniste ou à un spécialiste de la médecine.

Pour que l'élève en question ne se sente pas discriminé, on pourra essayer de corriger une faute ou deux clairement identifiées, et le féliciter après correction, sans perdre de temps à s'appesantir sur son problème.

#### 4.2.1.1.3 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.

##### 4.2.1.1.3.1 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 telles que l'allemand, le néerlandais, les 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.

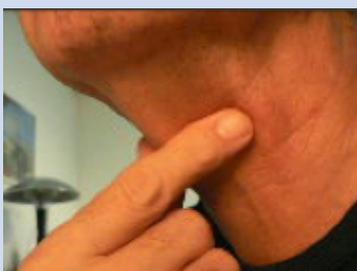
Inutile de dire que cela pose de très nombreux problèmes : **bouche** et **bouge**, **rade** et **rate**, **daube** et **dope**, **cache** et **cage**, etc.

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]	sous, cinq, saucisse, ils s'aiment
Sonore :	[z]	zoo, zinzin, ils aiment (liaison)

Si un élève est particulièrement réfractaire, permettez-lui de poser ses doigts sur votre cou, ou sur celui d'un autre apprenant plus doué que lui. 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 cru 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 déchanté aussitôt lorsqu'il prononce [dʒə] pour le « je » de « *je m'appelle* ». Là aussi, une prise de conscience sera nécessaire.

Vous pouvez réutiliser 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 [nj], qui, à l'oreille, ressemble beaucoup à [ɲ] : c'est une **combinaison d'une nasale [n] 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* [œ-njõ] / *un gnon* [œ-ɲõ].

Vous connaissez sûrement la signification du premier, un atome qui a perdu sa neutralité électrique par l'acquisition ou la perte d'électrons. Quant 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* » [vjɛ-jaʋ-ma-njak] et le « *vieil Armagnac* » [vjɛ-jaʋ-ma-ɲak], 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 [ʋ].**

Le [ʋ] 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 [ʋ] 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*. \*[ʒə-ʃɛ:ʃ-lə-ka:-pu:-a:l] se cache : « *Je cherche le car pour Arles*. » [ʒə-ʃɛʋʃ-lə-kaʋ-pu-ʋaʁl]. Je suppose que vous êtes convaincue, et que vous accepterez l'idée d'une prise de conscience dans le cas du [ʋ] 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 nazi disait « Ach so ! » [ax-zo], 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 [ʋ], et le [ʋ] français, en fin de syllabe, est souvent assourdi. C'est un pis-aller.**

**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 [ʁ], 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* : [ pɔ̃-mə ] répéter en raccourcissant le [ pɔ̃-mə ] → [ pɔ̃m ]

#### 4.2.1.1.3.2 Par les voyelles

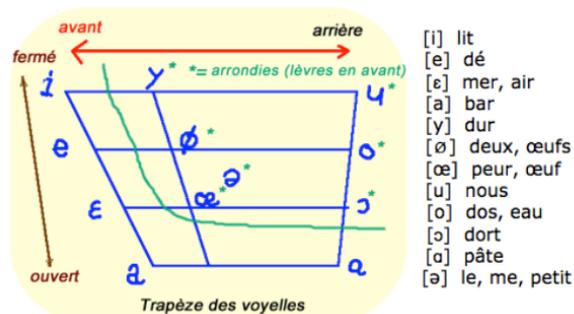
Les voyelles apportent elles aussi leur lot de problèmes. Mais n'oubliez pas, tout au long de cette étude, que ces voyelles constituent le support principal des syllabes et que, **étant donné la régularité syllabique du français, elles sont toujours réalisées entièrement, jusqu'au bout, et ne sont jamais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

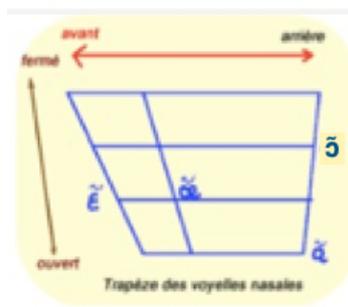
En Europe, seuls le français, le polonais et le portugais ont des voyelles nasales. Les autres langues n'en ont pas, ce qui pose des problèmes sérieux.

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 [ʃaŋ-sɔŋ]. 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 [ɔ̃], ce qui donnera **le pain** \*[pɔ̃], **la chanson** \*[ʃɔ̃sɔ̃], 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 : [ɔ̃], et on fait prononcer **mon** [mɔ̃] 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 [ɔ̃], qui seront d'abord prononcés en chœur, puis individuellement.

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

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

Faites enfin la même chose avec [ɑ̃]. 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 [œ̃]. Sinon, profitez de ce que beaucoup de Français la remplacent par [ɛ̃]. 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 **mi-fermée / mi-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, particulièrement avec la voyelle [ɔ] .

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

**Il faut donc absolument faire prononcer le [ʁ] 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, quantités 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 [pwavʁ].**

### 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 [ʔ]** (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] → *s + il(s)*□*s'*
- On réveille une consonne latente : *quand* [kɑ̃] □ *quand elles* [kɑ̃tɛl], *il vient* □ *vient-il*.
- Ou encore, on en glisse une, un [t], 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 [de-ɛʁo],** car [de-ze-ɛʁo] signifie **des zéros**

**En haut [ɑ̃o]** car [ɑ̃-no] signifie **en eau**.

De plus, l'absence de liaison là où il aurait pu 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* [ʒə-vɛ-za-lu-ni-vɛʁ-si-te/puʁ-də-və-niʁ-pro-fɛ-sœʁ/] : 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 \* [yni-vers-te] pour devenir professeur \* [pʁɔf-sœʁ]*. Le dernier [i] de *université* avait disparu. Quant à *professeur* [pʁɔ-fɛ-sœʁ], 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.**

#### 4.2.1.1.3.3 Par les semi-consonnes

Les semi-consonnes ne sont pas nombreuses, mais elles ne manqueront 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 [y]**, 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* [a-bɛ-i] : avec une vraie voyelle [i] dans sa propre syllabe.
- *abeille* [a-bɛj] : tirez sur le [ɛ] pour l'allonger un peu, et finissez par le [j],
- *pays* [pɛ-i] : avec une vraie voyelle [i] dans sa propre syllabe.
- *paye* [pɛj] – tirez sur le [ɛ] et finissez par la semi-consonne [j],
- *paille* [paj] – tirez sur le [a] et finissez par la semi-consonne [j].

#### 4.2.2 Problèmes posés par les syllabes

		Attaque	Noyau	Coda	mots
syllabe ■ ouverte ■ fermée	V	—	a	—	[a]
	CV	m	a	—	[ma]
	VC		a	s	[as]
	VCC		ε	st	[εst]
	VCCC		a	stɥ	[astɥ]
	CVC	m	a	l	[mal]
	CCV	bɥ	a		[bɥa]
	CCVC	bɥ	a	s	[bɥas]
	CCVCC	pɥ	ε	tɥ	[pɥεtɥ]
	CCVCCC	kɥ	i	stɥ	[kɥistɥ]
	CCCVC	tɥɥ	i		[tɥɥi]
	CCCVCC	tɥɥ	i	t	[tɥɥit]
	CVCCCC	d	ε	kstɥ	[dεkstɥ]

Les syllabes françaises comportent toutes forcément une voyelle (et non pas une consonne vocalisée comme certaines autres langues).

La première difficulté, c'est d'arriver à prononcer le groupe de consonnes situées dans l'attaque, ou dans la coda de la syllabe. Il n'est pas sûr que tout le monde arrive à les prononcer, comme par exemple dans le mot **dextre** [dεkstɥ], où on trouve 4 consonnes dans la coda.

Il sera donc nécessaire d'entraîner les apprenants à prononcer les syllabes problématiques.

##### 4.2.2.1 Le découpage syllabique

Le second problème est l'élision du [ə], qui entraîne un chamboulement dans l'organisation des syllabes.

Elle le rejettera [ɛl-lə-~~ɔ~~-zɛ-tə-~~ba~~] → [ɛl-ləɔ-zɛt-~~ba~~]. On voit que le [ɥ] de l'attaque de la 3e syllabe passe dans la coda de la seconde. En effet, il est très difficile de prononcer [ɥzɛ], ce qui fait que l'on doit déplacer le [ɥ].

De même pour le [t] de la cinquième syllabe, qui se retrouve seul après l'élision et que l'on déplace dans la coda de la syllabe d'avant.

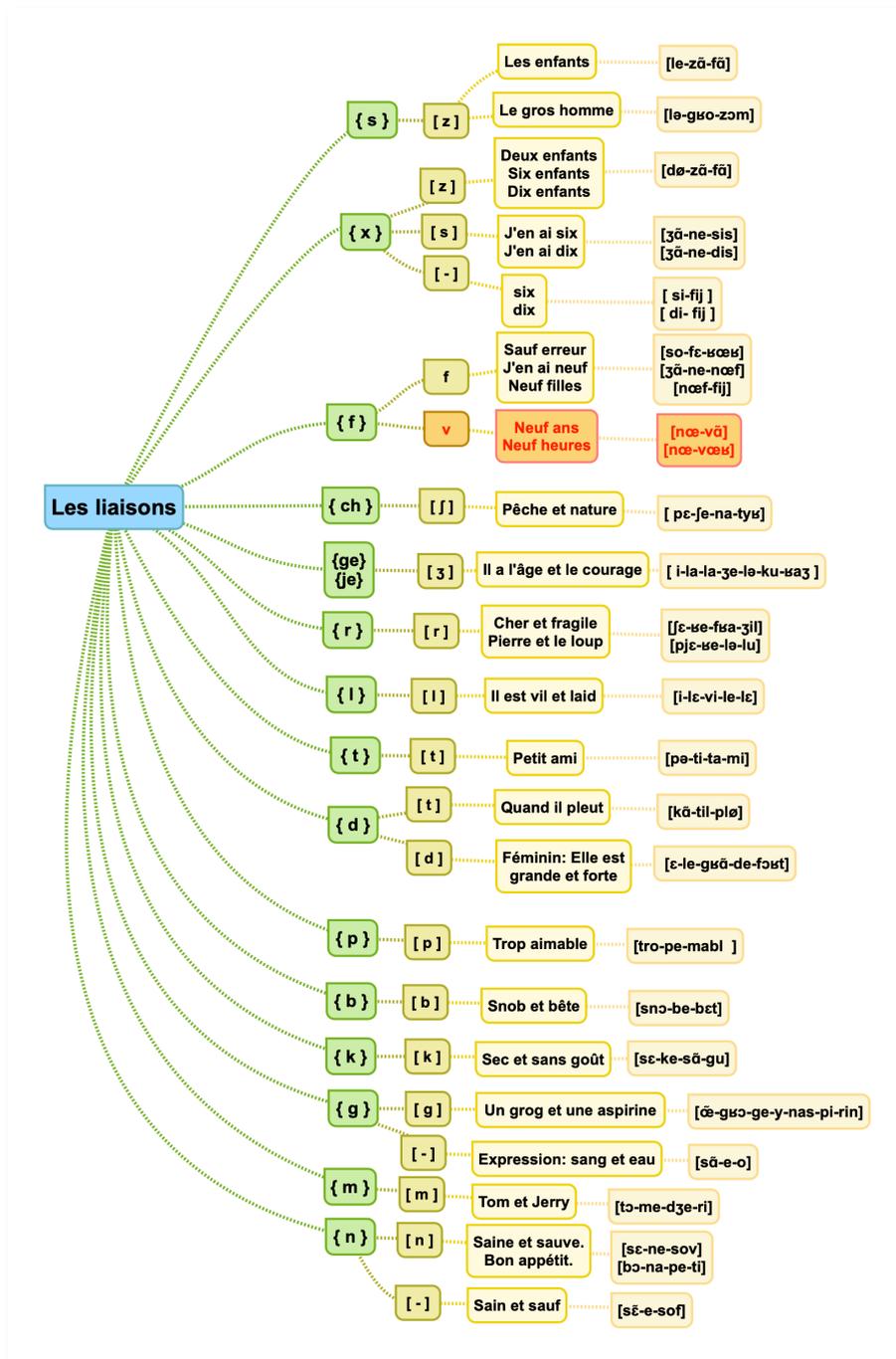
Là aussi, il faudra entraîner les apprenants à élider les [ə].

##### 4.2.2.2 Cas particulier des liaisons

Les liaisons ont souvent une valeur syntaxique. Par exemple, c'est à elles que l'on reconnaît le genre ou le nombre des noms.

Comme les liaisons ne sont pas un phénomène évident pour qui n'est pas de langue française, il faudra enseigner aux apprenants à manipuler les liaisons de base.

On trouvera dans le graphique qui suit les variantes les plus intéressantes, qui peuvent avoir différentes valeurs et révéler selon les cas le genre, le nombre, la personne ou d'autres détails.



### 4.2.3 Problèmes posés par l'intonation

Ou bien vos apprenants débutent en français, et ils ne savent rien sur l'intonation du français, ou bien ils apprennent cette langue depuis un certain temps. Dans ce dernier cas, il y a gros à parier qu'ils appliquent au français les règles de l'intonation de leur propre langue maternelle.

Quoi qu'il en soit, il faudra leur apprendre les règles que nous avons définies plus haut. Cela leur permettra de mieux décoder les informations orales, et, côté production, de mieux se faire comprendre.

L'important sera pour nous de leur apprendre à acquérir une intonation intuitive, en limitant le plus possible l'apprentissage cognitif car la manipulation de l'intonation doit se faire rapidement, sans temps de réflexion.

#### **4.2.3.1 L'intonation non marquée**

Il faudra tout faire pour qu'ils appliquent les règles définies ci-dessus dès le début, et éviter qu'ils s'habituent à parler n'importe comment.

Rappelons que comme pour l'écriture manuscrite, chacun a la sienne, mais que chacun respecte certaines règles nous permettant de reconnaître et de lire les lettres et les mots.

Pour l'intonation, c'est un peu la même chose. Chacune et chacun pourra, selon son caractère, s'éloigner de la règle de base. Pourtant, il faudra que nos interlocuteurs se retrouvent dans les informations orales que nous leur livrerons.

C'est pourquoi il faudra insister pour que soient respectées nos règles de base, et en particulier :

- La construction des syllabes.
- Les niveaux de hauteur, les accents toniques et la durée des syllabes.
- La présentation en mots phoniques.
- La position des mots phoniques dans la phrase, permettant de reconnaître les informations nouvelles et les informations déjà connues.
- L'interrogative et les façons d'interroger.
- La transformation de mots phoniques trop longs en mots phoniques plus courts.

Chacune et chacun pourra, avec le temps, adopter une version plus personnelle, respectant les règles de base.

#### **4.2.3.2 L'intonation marquée**

L'intonation marquée se résume chez nous à quatre cas différents :

- La mise en doute.
- L'évidence
- La surprise / l'indignation
- La mise en relief.

Nous ferons en sorte d'entraîner les apprenants à formuler ces intentions plus facilement.

#### **4.2.3.3 La mise en relief**

Nous insisterons aussi sur un entraînement menant à une mise en relief intuitive.

### 4.3 Les phases de la correction

Voici le plan de base permettant de corriger une faute



#### 4.3.1 Identification des fautes et de leurs causes

Si vous entendez par exemple un apprenant anglais ou allemand dire [fe:m-la-po:t] pour [fɛʋm-la-pɔʋt] (*Ferme la porte !*), vous constatez 4 fautes :

- Sur [fɛʋm] :
  - [e:] au lieu de [ɛ] (Faute 1)
  - Pas de [ʋ] (Faute 2)
- Sur [pɔʋt] :
  - [o:] au lieu de [ɔ] (Faute 3)
  - Pas de [ʋ] (Faute 4)

Ensuite, il faut trouver *les causes de la faute* :

Nous savons que le /r/ anglais ou allemand est vocalisé quand il est dans la coda de la syllabe. Cela se traduit, quand il parle français, par une voyelle plus longue, la seconde partie de la voyelle remplaçant le /r/ vocalisé [ʋ].

Voilà expliquées les fautes 2 et 4.

Nous avons vu plus haut, à l'occasion de l'étude sur les voyelles ouvertes/fermées (§3.1.1.2) les règles suivantes :

Une voyelle mi-fermée [e] [ø] [o] et [ə] se retrouve dans une syllabe ouverte (celles qui se terminent par une voyelle).

En revanche, les voyelles *mi-ouvertes* [ɛ] [œ] [ɔ] se retrouvent dans les syllabes fermées (celles qui se terminent par une consonne).

Ainsi lorsque l'on ouvre une syllabe fermée (on enlève la consonne [ʋ] :

[ɛ] → [e] : [fɛʋm] → \* [fe:m]

[œ] → [ø] : [pœʋt] → \* [po:t]

Et c'est comme cela que l'on n'a plus qu'une faute, les quatre que nous avons identifiées ayant pour cause le même phénomène.

Comme vous voyez, une bonne connaissance des bases de la phonétique est indispensable.

### 4.3.2 Stratégie et plan de traitement

Lorsque l'on a identifié la cause de la faute, il ne reste plus qu'à savoir comment on va la corriger.

Par corriger, nous voulons dire : montrer à l'apprenant qu'il a fait une faute, lui faire comprendre d'où vient la faute, et l'entraîner à mieux comprendre et à mieux prononcer. Pour cela, il faut avant tout provoquer une prise de conscience.

Pourquoi ne pas se contenter de lui dire la forme juste, et de la lui faire répéter ?

Parce que si l'apprenant fait une faute, c'est justement parce que quelque chose lui échappe :



Le son lui est inconnu, et, ne le connaissant pas, il ne peut le reconnaître. Il fait comme il peut pour le répéter. Par exemple, la voyelle nasale [ɛ̃] dans **cousin** [ku-zɛ̃]. L'apprenant prend une voyelle comme [i], [a] ou [o] et la fait suivre de la consonne [ŋ], qui sert d'appendice nasal, car il a bien compris que la voyelle inconnue était nasale.



Le son ressemble à un phonème qu'il connaît. Il croit à tort avoir identifié le bon son. Par exemple, la semi-consonne [ɥ] dans le pronom [lɥi]. On peut croire qu'il s'agit de la semi-consonne [w] et **Lui** devient **Louis** [lwi].



Il connaît le son, mais il a des habitudes qui font qu'il le remplace par un autre. Par exemple, dans **base** [baz], l'allemand transformera l'occlusive sonore [z] en occlusive sourde [s] et dira [bas], ce qui faussera son discours car une **base** n'est pas une **basse**.

C'est un peu le même phénomène qui explique le cas de « **Ferme la porte** » dont nous avons parlé plus haut et qui oblige les Anglais ou les germaniques à vocaliser le /r/ dans la coda de la syllabe, ce qui mène à une solution inconnue en français : **\*Fème la pote** \*[fem-la-pot] .

### 4.3.3 La prise de conscience

Contrairement à l'enfant natif qui ne connaît encore aucune langue, et qui peut donc apprendre le français de façon intuitive, notre apprenant dispose déjà du système de sa langue maternelle, ce qui va le handicaper dans son apprentissage du FLE, prisonnier qu'il est du crible de sa langue maternelle. Il faudra donc avoir recours à une prise de conscience cognitive.

On pourra pour cela se servir des outils de base comme le trapèze vocalique, le tableau des consonnes, le trapèze des semi-consonnes ou les outils de base de l'intonation qui vous seront proposés dans le § 4.5.

On devra, selon les cas, parler de différents problèmes :

- Voyelles, consonnes, semi-consonnes.
- Position sur le trapèze vocalique ou lieu d'articulation dans le tableau des consonnes
- Voyelles ou consonnes arrondies ou étirées
- De sourdes ou de sonores
- De syllabes ouvertes ou fermées
- De syllabes toniques ou atones
- De niveaux et de durées
- Etc.

### 4.3.4 Les exercices de discrimination

Avant de passer à la production de sons, il faut s'assurer que l'apprenant arrive à les reconnaître à l'oreille. Pour cela, on fait des exercices de discrimination, c'est à dire que l'on fait

écouter des mots, ou des phrases contenant des sons voisins, et que l'apprenant doit reconnaître le son étudié. Admettons que l'on veuille faire un exercice sur [lɥi] pour mieux apprendre à reconnaître [ɥ] de [w].

#### 4.3.4.1 En comparaison directe

On propose d'abord un exercice présentant le son [ɥ] et une autre voyelle deux par deux dans des mots différents, en faisant varier l'ordre des mots. A l'apprenant de trouver dans lequel se trouve la semi-consonne [ɥ]. La raison est que si l'on ne reconnaît pas le [ɥ], on reconnaîtra peut-être, en entendant l'autre son, que ce n'est pas [ɥ].

<b>1</b>	<b>tuile</b>	<b>tulle</b>
<b>2</b>	Louis	lui
<b>3</b>	suède	souhaite
<b>4</b>	suer	scier
<b>5</b>	Soin	suin
<b>6</b>	linguiste	égoïste
<b>7</b>	l'huis	L'ouïe
<b>8</b>	quizz	cuisse
<b>9</b>	Suisse	sienne
<b>10</b>	hile	huile

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

#### 4.3.4.2 Dans l'absolu

On passe ensuite à des exercices où un son est proposé, et où l'apprenant doit trouver s'il s'agit de [ɥ] ou non. Identifiez la semi-consonne :

<b>1</b>	<b>suivre</b>
<b>2</b>	tiède
<b>3</b>	poursuite
<b>4</b>	poire
<b>5</b>	souhaite
<b>6</b>	lui
<b>7</b>	tiens
<b>8</b>	essuie
<b>9</b>	oui
<b>10</b>	sieste

[ɥ]	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
+	x		x			x		x		
-		x		x	x		x		x	x

#### 4.3.5 Les exercices d'application directe

Une fois que l'on est sûr que les apprenants identifient sans problème les phonèmes étudiés, on passe aux exercices de production. D'abord, on fait des exercices d'application directe, qui sont des exercices franchement phonétiques.

#### 4.3.6 Les exercices de transfert

Ensuite, on fera des exercices où l'apprenant oubliera qu'il fait de la phonétique, tout en produisant un certain nombre de fois les sons étudiés.

#### 4.3.7 Les tests

Enfin, pour pouvoir évaluer les résultats obtenus, et apprécier les progrès, on fera des tests de discrimination et de production.

#### 4.3.8 Le service après-vente...

Dans l'enseignement, rien n'est définitif. Quoi que l'on fasse avec les apprenants, il faut être vigilant sur leur prononciation. Il ne faudra pas hésiter à intervenir, ne serait-ce que pour rappeler ce que l'on a déjà fait.

#### 4.4 La correction en situation

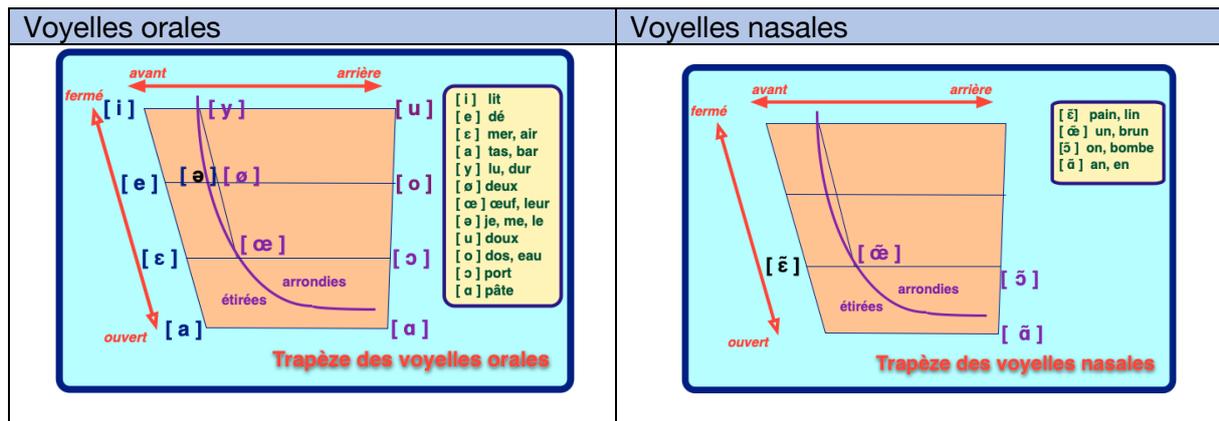
Il y a une différence entre la correction que l'on fait avec une classe, chapitre par chapitre et la correction ad-hoc, en situation donc, que l'on fait en classe, en passant, sur un apprenant individuel. Tandis que la première demande une organisation pour produire les sons à l'échelon de la classe, et un cahier de l'apprenant comprenant les feuilles nécessaires à l'exercice, la seconde se contente d'une intervention ponctuelle, pour laquelle on peut se servir des outils qui sont proposés sous 4.6.

#### 4.5 La correction dans la durée

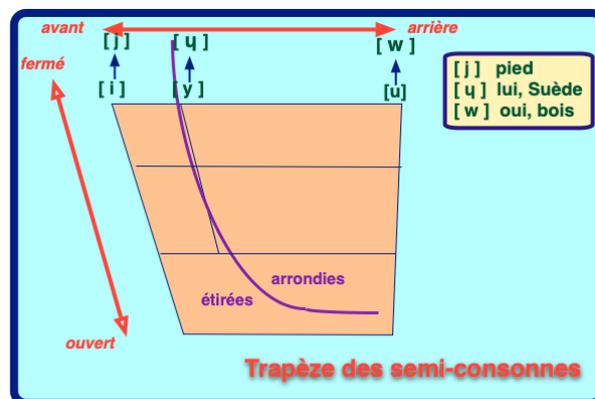
On peut bien sûr ne pratiquer la correction phonétique que le cas échéant, mais on peut aussi, surtout pour l'intonation, organiser à intervalles réguliers des séances de révision.

#### 4.6 Les outils de la correction

##### 4.6.1 Le trapèze vocalique



##### 4.6.2 Le trapèze des semi-consonnes



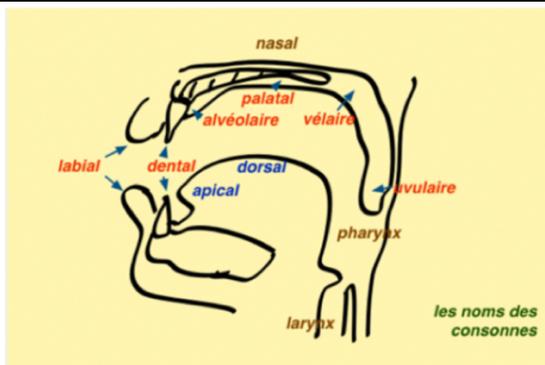
### 4.6.3 Le tableau des consonnes

Voici un tableau qui rassemble les consonnes selon leurs traits pertinents

Mode d'articulation	Cordes vocales	bilabiale	labiodentale	apicoalvéolaire	Palatale		Vélaire	uvulaire
	Fosses nasales	2 lèvres	Lèvres+dents	Langue /alvéoles	Langue / palais dur avant	Langue / palais dur arrière	Langue / palais mou	Luette
occlusive	sourde	<b>p</b>		<b>t</b>	<b>k (+i)</b>	<b>k (+u)</b>		
	sonore	<b>b</b>		<b>d</b>	<b>g (+i)</b>	<b>g (+u)</b>		
	Sonore nasale	<b>m</b>		<b>n</b>	<b>ɲ (+i)</b>	<b>ɲ (+u)</b>		roue, car
Constrictive	Sourde		<b>f</b>	<b>s</b>	<b>ʃ</b>			<b>R</b>
	sonore		<b>v</b>	<b>z</b>	<b>ʒ</b>	<b>j</b>		<b>ʁ</b>
vibrante	sonore			<b>r</b>				
latérale	sonore			<b>l</b>				

[p] pou, cap	[z] zèbre, case	[k] nous, une	[v] vous, rêve	[ʁ] roue, arbre
[b] beau, tube	[t] tout, saute	[g] goût, bague	[ʃ] chat, cache	[r] radis, dur
[m] mot, dame	[d] doux, rade	[ɲ] gnou, pigne	[ʒ] joue, bouge	[R] rare, pur
[s] sel, tasse, science	[n] nous, une	[f] fou, sauf	[j] yoyo, bâille	[l] loup, 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, j]  
[k, g, ɲ] + voyelle d'avant

Vélaires : [k, g] + voyelle d'arrière

Uvulaires : [ʁ, R]

### 4.6.4 L'intonation

Intonation non marquée	Intonation marquée
<b>L'affirmative</b>  La jeune fille vient de la belle ville de Nice.	<b>Mise en doute</b>  Il est S D F.
<b>L'interrogative sans mot interrogatif</b>  Sam my vient de Pa-ri-s ?	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
<b>L'interrogative avec mot interrogatif à la fin</b>  Sam my vient d'où ?	<b>Évidence</b>  On ap-pelle les pom-piers.
<b>L'interrogative avec mot interrogatif au début</b>  D'où Sam my vient-il ?	Un seul mot phonique. Bien identifier l'avant-dernière syllabe. Hausser les épaules sur les deux dernières syllabes.
<b>Parenthèse basse</b>  J'ai vu Paul, cet i-diot.	<b>Surprise / indignation</b>  Vous vous ma-riez dans un mois ??
<b>Parenthèse haute</b>  Tu as vu Paul, cet i-diot ?	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



## 5 Exercices de correction phonétique de base (livret de l'enseignante).

Ces exercices permettent de s'exercer à la correction phonétique, intonation y comprise. Ils s'adressent aux enseignantes qui veulent les utiliser soit dans leur enseignement en tant que professeur, soit dans leur propre formation comme apprenant, indirectement, par l'intermédiaire du cahier de l'apprenant, qui est téléchargeable sur le site [www.la-grammaire-du-fle.com](http://www.la-grammaire-du-fle.com) à la rubrique *Grammaire Corrective/Cahier de l'apprenant*.

La version pour l'enseignante contient des explications, des réflexions et des solutions qui lui sont réservées.

### 5.1 Principes de la correction phonétique participative

Nous allons travailler dans plusieurs directions, à l'intérieur d'unités tournant autour d'un problème précis.

D'abord, nous allons travailler à faire acquérir aux apprenants une compétence intuitive en phonétique et en intonation.

Ensuite, en utilisant des explications simples, nous allons les initier à l'utilisation des voyelles, consonnes et semi-consonnes en les amenant à réfléchir seuls ou en groupes.

Comme nous avons besoin de l'intonation pour corriger les phonèmes fautifs, et que nous avons besoin des phonèmes pour réaliser notre intonation, nous nous retrouvons devant le fameux problème de l'œuf et de la poule : l'œuf vient d'une poule, mais la poule vient d'un œuf, lequel vient d'une poule, etc. Question : qu'est-ce qui était au début ?

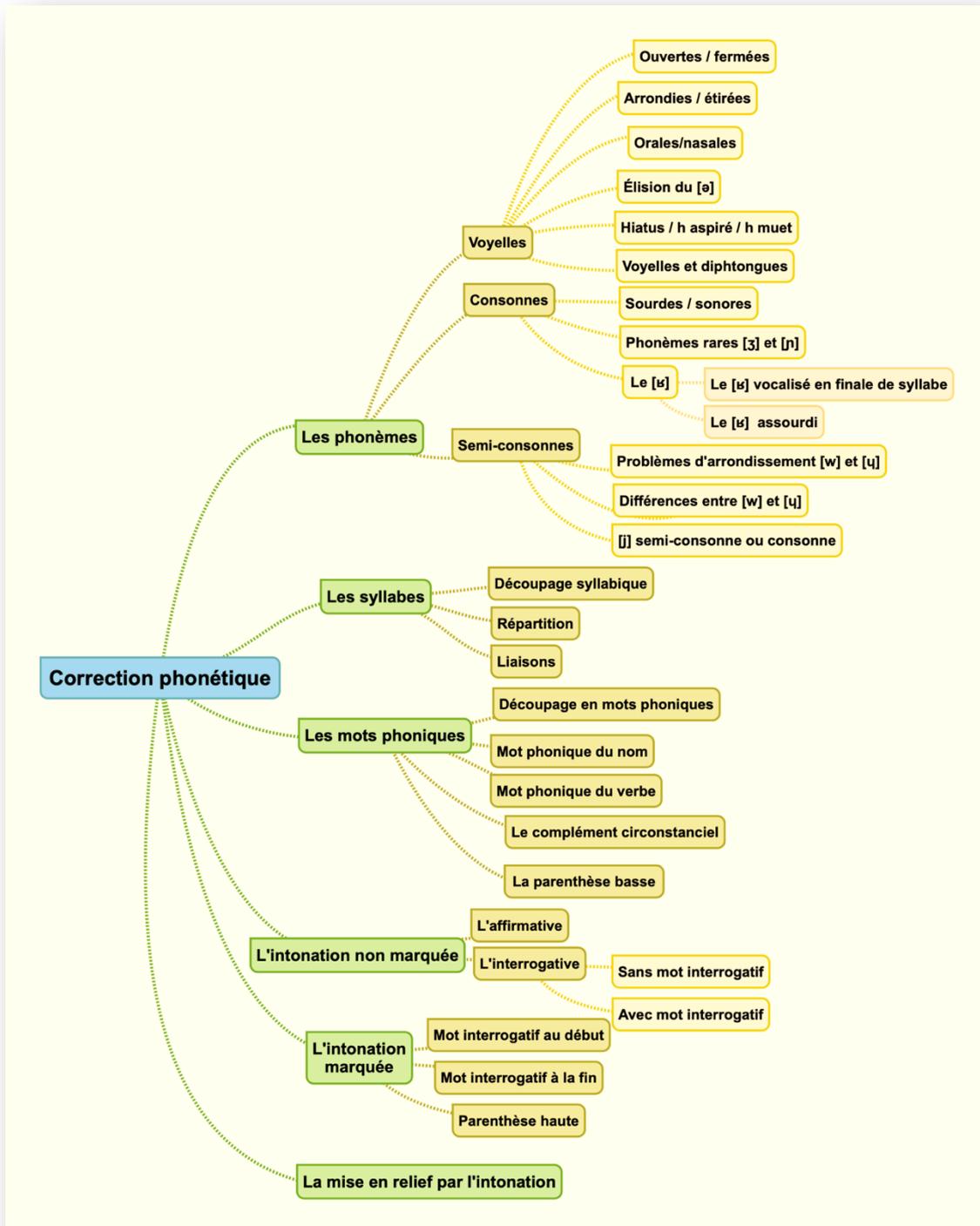
Nous allons donc tricher en utilisant les deux en même temps pour corriger les phonèmes, en utilisant une démarche logique pour les phonèmes, et une appréhension intuitive pour l'intonation.

Nous agrémenterons nos recherches d'exercices de discrimination pour contrôler la compréhension, et d'exercices d'application directe pour s'entraîner à la production, accompagné dans certains cas d'exercices de transfert, et nous terminerons l'unité par un test.

L'ensemble des unités peut faire l'objet d'un cours pour préparer des apprenants au professorat à la correction phonétique. On peut l'imaginer plus simplement comme une occasion, pour des apprenants, d'améliorer leur compréhension et leur production grâce à une meilleure connaissance de la phonétique et de l'intonation.

Il est possible de faire la totalité des unités, ou d'en choisir un certain nombre, selon les besoins.

Voici les unités prévues, présentées sur une carte mentale :



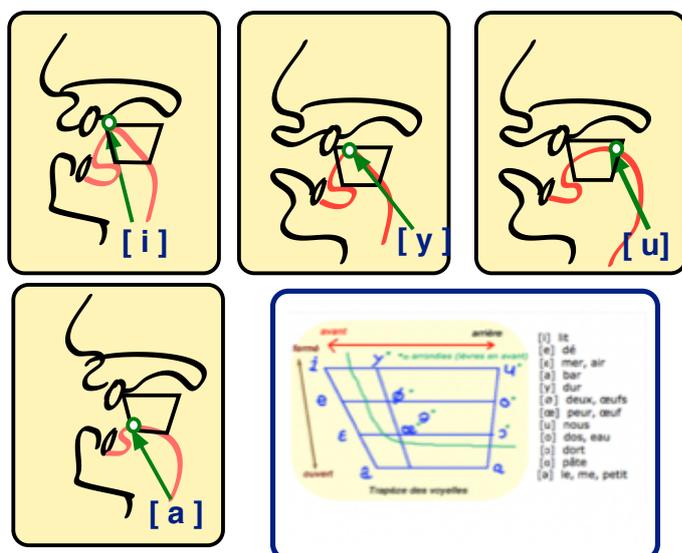
## 5.2 Correction phonétique des phonèmes, des syllabes et de l'intonation

### 5.2.1 Les phonèmes

#### 5.2.1.1 Voyelles

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.**

On présente les voyelles sur un **trapèze vocalique**. Voyons d'abord de quoi il s'agit.



Le trapèze vocalique représente une zone de la bouche où se déplace la langue. On repère l'endroit le plus haut de la langue au moment de prononcer la voyelle. Ainsi, le [i], le [y] et le [u] sont les voyelles pour lesquelles la langue atteint un sommet, à l'avant de la bouche pour le [i], un peu plus en arrière pour le [y] et à l'arrière de la bouche pour le [u].

Notons que le [y] est un [i] **pour lequel on projette les lèvres en avant**, ce qui recule un peu le point le plus haut atteint par la langue. Le même problème se pose pour passer de [e] à [ø], et de [ɛ] à [œ].

Le tableau en bas à droite représente le trapèze de toutes les voyelles orales.

Dessinez ce trapèze dans un coin du tableau. Expliquez aux apprenants ce qu'il représente. Lorsque vous expliquerez les concepts « ouvert » ou « fermé », servez-vous-en.

#### 5.2.1.1.1 Les voyelles fermées / mi-fermées / mi-ouvertes / ouvertes

nom	voyelles	exemples
Fermées	[i], [y], [u]	Lit, du, doux
Mi-fermées	[e], [ø], [o]	Les, deux, faux
Mi-ouvertes	[ɛ], [œ], [ɔ]	Mer, peur, fort
Ouvertes	[a], [ɑ]	La, génération

□ Écoutez les couples de mots. Trouvez si la voyelle mi-ouverte est dans le premier ou le deuxième mot.

N°	Mot 1	Mot 2	N°	Mot 1	Mot 3
1	Cœur	queue	6	Tôt	Tort
2	Port	Pot	7	Tortue	Taupe
3	Peu	Peur	8	Chez	Chaise
4	Cher	Chez	9	Pleur	Pleut
5	Le	Leur	10	Crocs	croque

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

□ Trouvez quelle voyelle se trouve dans le mot que vous entendez.

1	Mère	4	Tortue	7	Cher	10	Air
2	Peur	5	Sort	8	Perte	11	Beurre
3	Prêt	6	Leur	9	Mord	12	Os

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
[ɛ]	x		x				x	x		x		
[œ]		x				x			x		x	
[ɔ]				x	x							x

□ Je retranscris en API ce que j'entends.

une mémère, un pépère, deux sœurs.	Il a un peu peur.
[yn-mɛʁ / œ̃-pe-peʁ / dø-sœʁ]	[i-la-œ̃-pø-peʁ]

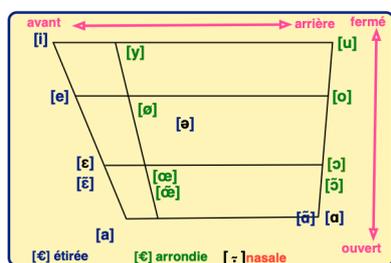
□ Je retranscris en API ce que je lis.

Elle est chez des militaires.	Elle a découvert deux écureuils morts.
[i-lɛ-ʒe-de-mi-li-tɛʁ]	[ɛ-la-de-ku-vœʁ-dø-ze-ky-ʁœj-mɔʁ]

□ J'écris en lettres ce que je lis en API

[ɛ-la-dœʁ-sɑ̃-pe-ʁe-sa-mɛ-ʁe-le-zɛm-də-tu-sɑ̃-kœʁ]
Elle adore son père et sa mère et les aime de tout son cœur.

□ Reparlons des voyelles



Complétez les zones  .  
 Les trois voyelles orales les plus fermées sont **[i], [y] et [u]**.  
 Les plus ouvertes sont **[a] et [ɑ]**.  
 Les voyelles **[e], [ø] et [o]** sont **mi-fermées**.  
 Les voyelles **[ɛ], [œ] et [ɔ]** sont **mi-ouvertes**.

Étudiez le o de **dos** et de **dort**. Écrivez les deux mots en phonétique : **dos** = [dɔ] et **dort** [dɔʁ]. Quand une syllabe se termine par une consonne prononcée, on dit qu'elle est fermée. Lorsqu'elle se termine par une voyelle prononcée, on dit qu'elle est ouverte.

Complétez la règle. Lorsque la voyelle est mi-ouverte ou fermée : **Lorsqu'une syllabe est fermée, la voyelle est mi-ouverte. Lorsqu'une syllabe est ouverte, la voyelle est mi-fermée.**

□ Je m'entraîne à répéter des phrases entières

1	<b>Mon père cherche une porte en verre pas chère.</b>
2	<b>On ne sait pas si la verrière résistera à la tornade.</b>
3	<b>Ta mère sortira un peu.</b>
4	<b>Mes frères et sœurs connaissent le jeu des chaises musicales.</b>
5	<b>Ferme la porte à double tour.</b>
6	<b>Le sapeur n'a pas peur de nettoyer la rue à la vapeur.</b>
7	<b>Médor dort sur le dos et ronfle fort.</b>
8	<b>Elle adore se promener au bord de la mer Méditerranée</b>
9	<b>Elle chante dans une chorale, et elle n'a pas le cœur de la quitter</b>
10	<b>Mon directeur touche un bon salaire.</b>

## Test final

□ Trouvez quelle voyelle mi-ouverte se trouve dans le mot que vous entendez.

1	Fleur	4	prêt	7	sorte	10	vapeur
2	Bord	5	fort	8	chair	11	carpette
3	Perte	6	leur	9	sœur	12	flotte

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
[ɛ]			x	x				x			x	
[œ]	x					x			x	x		
[ɔ]		x			x		x					x

□ Je lis les phrases suivantes en faisant bien attention aux voyelles mi-ouvertes / mi-fermées. J'ai le droit de regarder la transcription phonétique.

	Lire les phrases suivantes.
1	Le corbeau tenait dans son bec un camembert qui sentait fort. [ lə-kɔ̃b-bo / tənɛ-dɑ̃-sɑ̃-bɛ-kœ̃-ka-mɑ̃-bɛ̃b-ki-sɑ̃-tɛ-fɔ̃b// ]
2	Le masseur de ma mère adore les fleurs de la forêt. [ lə-ma-sœ̃b-de-ma-mɛ̃b / a-dɔ̃b-le-flœ̃b-də-la-fo-bɛ̃// ]
3	Au Moyen-Âge, on torturait les menteurs dans un bain de vapeur. [ o-mwa-jɛ̃-naʒ / ɑ̃-tɔ̃b-ty-bɛ̃-le-mɑ̃-tœ̃b-dɑ̃-zœ̃-bɛ̃-de-va-pœ̃b// ]
4	Les senteurs de ces fleurs lui donnaient mal à la tête. [ le-sɑ̃-tœ̃b-de-se-flœ̃b / lui-dɔ̃-nɛ-ma-la-la-tɛt// ]
5	Entre le désert et la mer, des nuages de sauterelles s'abattent sur les récoltes. [ ɑ̃-tɛ̃-lə-de-zɛ̃-bɛ̃-la-mɛ̃b / de nuʒɑʒ-də-so-tə-bɛ̃l / sa-bat-syr-le-bɛ̃-kɔ̃lt// ]

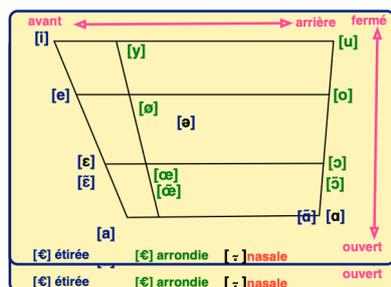
### 5.2.1.1.2 Arrondies / étirées

Qu'entend-on par arrondi ?

Pour un phonème arrondi, il faut projeter les lèvres en avant, comme on l'a montré plus haut dans le § 6 4.2.1.1.3.2 Rappelons que l'on peut contrôler que les lèvres sont arrondies en mettant la main comme sur la photo de droite contre le nez, les lèvres devant toucher la paume de la main.



Si elles ne la touchent pas, c'est que les lèvres sont étirées, c'est-à-dire que les commissures des lèvres (les coins de la bouche) sont trop tirées vers l'arrière. Les apprenants peuvent contrôler eux-mêmes l'arrondissement de leurs lèvres si vous leur expliquez comment.



Reprenons le trapèze vocalique et indiquons les voyelles étirées et les voyelles arrondies.

Les voyelles en vert sont **arrondies**, celles qui sont en bleu sont **étirées**.

Les voyelles [i], [e], [ɛ], [ø] et [a] sont **étirées**.

Les voyelles [y], [ø], [œ], [u], [o] et [ɔ] sont **arrondies**.

Lorsque les lèvres sont arrondies, elles sont projetées vers **l'avant**.

Si je prononce [i] avec les lèvres en avant, cela donne [y].

Si je prononce [ø] sans mettre les lèvres en avant, cela donne [e..].

Un élève prononce [je] [ʒe]. Qu'a-t-il fait comme faute ? Il n'a pas mis les lèvres en avant. Avant de vous lancer dans la correction d'un phonème, contrôlez si l'apprenant ne fait la faute que sur un son (comme par exemple [e] au lieu de [ø]), ou si la faute n'est pas systémique (il prononce toutes les arrondies comme étirées). La correction serait alors plus générale, et on pourrait corriger plusieurs phonèmes à la fois.

N'oublions pas que lorsque l'on emploie une voyelle arrondie, toutes les consonnes placées dans l'attaque de la même syllabe sont prononcées aussi arrondies, et que cela s'entend.

nom	voyelles	exemples
étirées	[[i], [e], [ɛ], [ə] et [a]	Lit, les, air, le et la
arrondies	[y], [ø] et [œ], [u], [o] et [ɔ]	Lu, deux, œuf, doux, porc

□ Écoutez les couples de mots. Trouvez si la voyelle arrondie est dans le premier ou le deuxième mot.

N°	Mot 1	Mot 2	N°	Mot 1	Mot 3
1	Cœur	père	6	Mot	Mie
2	Port	Patte	7	Tape	Taupe
3	Peu	Dit	8	Chez	Choux
4	Pas	Douce	9	Pli	Pleut
5	Mère	Bord	10	Crocs	Craque

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

□ Trouvez quelle voyelle se trouve dans le mot que vous entendez.

1	Oeuf	4	Tortue	7	Cher	10	Oeufs
2	Chez	5	Sort	8	Perte	11	Beurre
3	Prêt	6	Leur	9	Mord	12	Os

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
[ɛ]			x				x	x				
[œ]	x					x					x	
[ø]				x						x		
[e]		x										
[ɔ]					x				x			x

□ Je retranscris en API ce que j'entends.

Qui vole un œuf vole un bœuf.	Le beurre de Normandie est célèbre.
[ ki-vɔ-lœ̃-nœf / vɔ-lœ̃-bœf // ]	[ lə-bœ̃b-də-nɔ̃b-mã-di-ɛ-se-lɛb // ]

□ Je retranscris en API ce que je lis.

Il faut supporter la perte d'un être cher.	Les œufs de tortue sont encore chers.
[ il-fo-sy-pɔ̃b-te-la-pɛ̃t-dœ̃-nɛ̃b-ʃɛ̃b // ]	[ lɛ-zø-də-tɔ̃b-ty-sɔ̃-tã-kɔ̃b-ʃɛ̃b // ]

□ J'écris en lettres ce que je lis en API

[ lə-kɔ̃b-bo / u-vɛ̃i-lə-bɛk / e-lɛ-sa-tɔ̃-be-le-ka-mã-bɛ̃b-sỹb-lə-sɔl. // ]
Le corbeau ouvrit le bec et laissa tomber le camembert sur le sol.

□ Parlons aussi des consonnes.

Il existe trois consonnes arrondies : les trois consonnes occlusives bilabiales [p], [b] et [m].

Il y a aussi deux semi-consonnes : [ɥ] comme dans *lui* [lɥi] et [w] comme dans *oui* [wi].

Il sera plus facile de prononcer une voyelle arrondie derrière une consonne qui l'est aussi.

Ex : *Elle peut* [ɛl-pø]. *Il meurt de faim.* [il-mœʋ-də-fɛ̃]

□ Je m'entraîne à répéter des phrases entières

1	Qui vole un œuf, vole un bœuf.
2	Qui vole des œufs, vole des bœufs.
3	Elle veut se promener au bord du Rhône.
4	Elle est prête à laisser faire le destin.
5	Le beau portrait de la Joconde trône dans une grande salle du musée.
6	J'ai dû attendre deux heures chez le kiné.
7	Le cirque possède deux éléphants, douze hippopotames et dix ouistitis.
8	J'ai deux grands bœufs dans mon étable.
9	Chez les chasseurs alpins, le port du béret est obligatoire.
10	A la mort du beau gosse, beaucoup de jeunes femmes pleurèrent à son enterrement.

### Test final

□ Trouvez quelle voyelle arrondie se trouve dans le mot que vous entendez.

1	Nous	4	Tu	7	Deux	10	Lu
2	Leur	5	vos	8	Heure	11	Jeu
3	Nos	6	Vous	9	Cor	12	D'abord

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
[ø]							x				x	
[œ]		x						x				
[o]			x		x							
[ɔ]									x			x
[y]				x						x		
[u]	x					x						

□ Je lis les phrases suivantes en faisant bien attention aux voyelles arrondies / étirées. J'ai le droit de regarder la transcription phonétique.

	Lire les phrases suivantes.
1	« Qui vole un œuf vole un bœuf. » [ ki-vɔ-lœ̃-nœf / vɔ-lœ̃-bœf // ]
2	Le cuisinier fait bouillir le poulet avec de petits légumes pour la soupe. [ le-kɥi-zi-ɲje/fɛ-bu-ʒiv-lə-pu-lɛ/a-vɛk-də-pə-ti-le-gym-puʋ-la-sup // ]
3	Les petits avaient peur du loup, qui adorait dévorer les cuisses juvéniles. [ le-pə-ti/a-vɛ-pœʋ-dy-lu/ki-a-do-ʋɛ-de-vo-ʋe-le-kɥis-ʒy-ve-nil// ]
4	Elle adore les oiseaux puisqu'elle a une perruche, un perroquet et un corbeau. [ ɛ-la-dɔʋ-le-zwa-zo/pɥis-kɛ-la-yn-pɛ-ʋy]/œ̃-pɛ-ʋo-kɛ-e-œ̃-kɔʋ-bo// ]
5	Tu connais le bonheur de courir dans l'herbe fraîche? [ ko-nɛ-ty-lə-bo-nœʋ-də-ku-ʋiv-dɑ̃-lɛʋb-fɛʃ ]

### 5.2.1.1.3 Orales / nasales

Parmi les grandes langues d'Europe, seuls le polonais, le portugais et le français comportent des voyelles nasales.

Dans certaines régions de France, comme en Provence, Alpes, Côte d'Azur (PACA), la plupart des habitants remplacent les voyelles nasales par leur correspondante orale, à laquelle ils ajoutent un appendice nasal, la consonne nasale [ŋ], comme dans l'anglais *king* ou l'allemand *Sprung*. Ainsi, au lieu de rendre la voyelle nasale, ils se contentent de fractionner la difficulté la difficulté en produisant les deux caractéristiques demandées (voyelle et nasale en même temps) par deux caractéristiques successives (voyelle puis nasale).

**Le pain** [pɛŋ] au lieu de [pɛ̃]

On pourrait envisager d'apprendre à nos apprenants la prononciation marseillaise des voyelles orales, surtout s'ils sont anglophones ou germanophones, puisqu'ils disposent A la fois de la voyelle et de la consonne [ŋ].

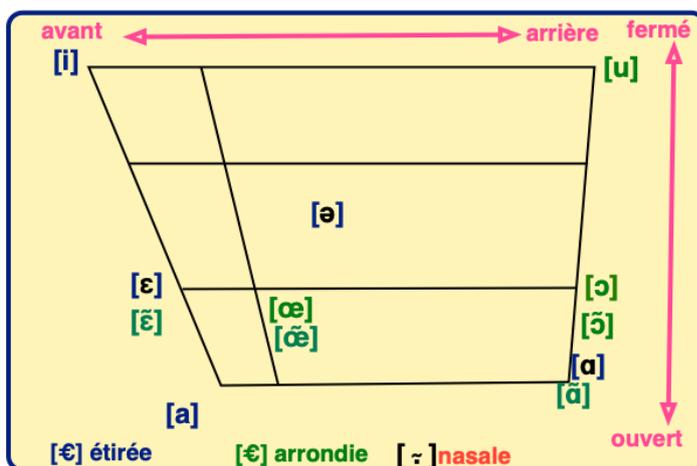
Cependant, il faudrait leur apprendre les autres caractéristiques du parler de cette région.

Pourquoi faire de tous les apprenants de FLE des Marseillais ?

Nous allons donc nous attacher à leur apprendre les vraies voyelles nasales françaises.

Pour cela, il nous faudra le trapèze vocalique des voyelles nasales et de leurs correspondantes orales pour leur montrer que les nasales se forment à partir d'orales.

Ensuite, il faudra leur faire prendre conscience de ce qu'est la nasalité en partant d'une consonne nasale et de sa correspondante orale. Pour finir, on appliquera la même recette aux voyelles.



Seules quatre voyelles orales ont une nasale qui leur correspond :

[ɛ] □ [ɛ̃] *vin, pain, plein*

[œ] □ [œ̃] *un, parfum*

[ɔ] □ [ɔ̃] *mon, bombe*

[ɑ] □ [ɑ̃] *an, en, temps, paon*

Ce sont toutes des voyelles ouvertes, parce que le palais mou (velum) doit descendre pour laisser passer de l'air par le nez, et qu'il a besoin de place pour cela.

**Remarque :** Au Nord de la Loire, [œ̃] est souvent remplacé par [ɛ̃].

**Un** [ɛ̃] au lieu de [œ̃].

- Tout d'abord, il faut voir de quelle voyelle orale les voyelles nasales sont issues.
- Ensuite, il faut apprendre à les reconnaître entre elles à l'oreille.
- Enfin, il faut savoir les transcrire en phonétique, puis, en orthographe classique, et inversement, savoir les produire à partir de la transcription.

### Exercices et tests

□ Écoutez les couples de mots. Trouvez si la voyelle nasale est dans le premier ou le deuxième mot.

N°	Mot 1	Mot 2	N°	Mot 1	Mot 3
1	Un	Deux	6	Nasal	Plan
2	Mes	Mon	7	Blanc	Noir
3	Plan	Pleut	8	Plot	Plomb
4	Chien	Chiot	9	Poulet	Parfum
5	Court	Long	10	Plein	Pluie

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

□ Trouvez quelle voyelle se trouve dans le mot que vous entendez.

1	Viens	4	Malin	7	Pion	10	Ponce
2	Vont	5	Soin	8	Câlin	11	Blanc
3	Vend	6	Prend	9	Alun	12	Brun

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
[ɛ̃]	x			x	x			x				
[œ̃]									x			x
[ɔ̃]		x					x			x		
[ɑ̃]			x			x					x	

□ Je retranscris en API ce que j'entends.

Ton oncle et ta tante trinquent un peu trop.	Antonin prend un train pour Londres.
[ tɔ̃-nɔ̃-kle-tɑ̃t / tʁɛ̃-kœ̃-pø-tʁɔ // ]	[ ɑ̃-to-nɛ̃ / pʁɑ̃-tõ-tʁɛ̃-pʁɛ̃-lɔ̃dʁ // ]

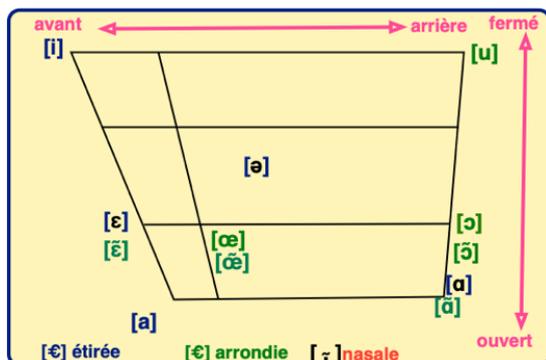
□ Je retranscris en API ce que je lis.

Nous chanterons un refrain.	Ces parfums enivrants font grosse impression.
[ nu-ʃɑ̃-tə-ʁɛ̃-fʁɑ̃ // ]	[ se-pʁɑ̃-fœ̃-zɑ̃-ni-vʁɑ̃ / fɔ̃-gʁɔ-sɛ̃-pʁɛ̃-sjɔ̃ // ]

□ J'écris en lettres ce que je lis en API

[ ɑ̃-lu-wɑ̃-œ̃-ka-mjɔ̃ / vu-zɔ̃b-tjɛ̃-dʁɛ̃-zœ̃-de-me-naʒ-mɑ̃-bjɛ̃-mwɛ̃-ʃɛ̃ ]
En louant un camion, vous obtiendrez un déménagement bien moins cher.

□ Reparlons des voyelles nasales



Les voyelles nasales sont une voyelle pour lesquelles le palais mou s'abaisse, ce qui permet à de l'air de passer par le nez. Il y en a 4 :

- [ɛ̃] □ [ɛ̃] *vin, pain, plein*
- [œ̃] □ [œ̃] *un, parfum*
- [ɔ̃] □ [ɔ̃] *mon, bombe*
- [ɑ̃] □ [ɑ̃] *an, en, temps, paon*

Remarque : au Nord de la Loire, on remplace systématiquement [œ̃] par [ɛ̃]

*un, parfum* [ɛ̃] , [pʁɑ̃-fɛ̃]

□ Je m'entraîne à répéter des phrases entières

1	Un bon « tiens » vaut mieux que deux « tu l'auras ».
2	Son gendre est ingénieur dans la construction de ponts.
3	Mon oncle est bien ronchon, ce matin.
4	Son chien est bien un caniche nain.
5	Mon cousin ment à sa maman comme un arracheur de dents.
6	Un chien, c'est sympa, mais il faut bien s'en occuper.
7	Vingt et un plus trente et un, ça fait cinquante-deux, si je compte bien.
8	Elle a fait un emprunt pour acheter une maison en Irlande.
9	Le Mont-Blanc est le point culminant de la France.
10	Le parfum de la lavande embaume dans les champs de Provence.

**Test final**

□ Trouvez quelle voyelle nasale se trouve dans le mot que vous entendez.

1	Parfum	4	Champ	7	Pont	10	Loudun
2	Bond	5	Plomb	8	Pain	11	Banc
3	Plein	6	Un	9	Brun	12	Rognon

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
[ɛ̃]			x					x				
[œ̃]	x					x			x	x		
[ɔ̃]		x			x		x					x
[ɑ̃]				x							x	

□ Je lis les phrases suivantes en faisant bien attention aux voyelles nasales qui se ressemblent. J'ai le droit de regarder la transcription phonétique.

	Lire les phrases suivantes.
1	Cinq fois cinq font vingt-cinq. [ sɛ̃k-fwa-sɛ̃k / fɔ̃-vɛ̃t-sɛ̃k // ]
2	Le Mont-Blanc est le point culminant de la France. [ lə-mɔ̃-blɑ̃-ɛ-lə-pwɛ̃-kyl-mi-nɑ̃-də-la-fvɑ̃s ]
3	Quelles sont les cent façons de compter les moutons blancs ? [ kel-sɔ̃-le-sɑ̃-fa-sɔ̃ / də-kɔ̃-te-le-mu-tɔ̃-blɑ̃// ]
4	En France, le camion des pompiers fait « pin-pon ». [ ɑ̃-fvɑ̃s / lə-ka-mjɔ̃-de-pɔ̃-pje / fɛ-pɛ̃-pɔ̃ // ]
5	Le pont s'est effondré car la circulation était interdite au plus de trente tonnes. [ le-pɔ̃ / sɛ-te-fɔ̃-dvɛ / kar-la-siv-ku-la-sjɔ̃ / ɛtɛ-tɛ̃-tɛv-di-to-plu-də-tvɑ̃t-tɔ̃n // ]

**5.2.1.1.4 [ə] /élision + me / moi**

Le [ə], que l'on appelle **e muet** ou **e caduc** est appelé ainsi parce que, dès qu'on le peut, on l'élide (on pratique son élision) pour gagner une syllabe dans le mot phonique.

On peut dire qu'il y a deux sortes d'élisions :

- Celles qui sont d'origine syntaxique
- Celles que l'on pratique pour des raisons de confort, pour gagner du temps.

**5.2.1.1.4.1 Les élisions syntaxiques**

En général, l'élision touche le e caduc placé dans des monosyllabes. Lorsque le mot est placé devant une syllabe commençant par une voyelle (y compris « y »), située dans le même mot phonique, le e caduc est éliminé.

- Les pronoms **je, me, te, se**. **J'achète, je m'amuse, tu t'ennuies, il s'embête.**
- La préposition **de**. **Le roi d'Arabie.**
- Les conjonctions **que, parce que, dès que, encore que**, etc. **Elle veut qu'il vienne.**
- Ceci vaut aussi pour l'article **la** devant voyelle (**l'automobile**) et **si** devant il(s) (**S'il le veut. S'ils le font**) mais : **si elle le veut.**

Notons que ces élisions touchent aussi bien l'oral que l'écrit.

**5.2.1.1.4.2 Les élisions de confort**

Les mots phoniques peuvent être trop longs pour votre capacité pulmonaire.

Dans ce cas, tout mot se terminant par un e caduc peut être touché. Notons que cette élision ne touche que l'oral.

- Devant voyelle ou h muet, la consonne (ou un groupe de consonnes) quitte alors la coda de sa syllabe pour rejoindre la voyelle de la syllabe suivante. [ə]
- Devant consonne, le e caduc final d'un mot disparaît. [ə]

◆ **Elle fume le cigare et les cigarettes.**

[ɛl-fy-mə-lə-si-ga-ʋə-e-le-si-ga-rɛ-tə] [ɛl-fym-lə-si-ga-ʋe-la-si-ga-rɛ] La première version compte 13 syllabes, la seconde 10. Notons que nous avons gardé [lə] avant [-si] car \*[fymlsi-ga-ʋe] aurait été imprononçable.

◆ **Il aime le poivre et les piments.**

[i-lɛ-mə-lə-pwa-ʋə-e-le-pi-mã//] (10 syllabes)

[i-lɛm-lə-pwa-ʋe-le-pi-mã//] (8 syllabes)

Notons que nous avons gardé [lə] avant [pwa] car \*[mlpwa] aurait été imprononçable.

Rappelons à ce sujet le § 3.1.1.2, qui présente l'exemple suivant :

◆ **Mais puisque je te le dis.** [mɛ-puis-kə-ʒə-tə-lə-di] → [mɛ-puis-kə-ʒœt-lə-di]

La syllabe [ʒə] est fermée parce que, en élidant le [ə], on force le [t] à venir fermer la syllabe. [ʒœt]. Ainsi, la voyelle *fermée* de [ʒə] devient la voyelle *mi-ouverte* [œ] → [ʒœt].

Nous allons faire des activités avec les apprenants pour

- Qu'ils apprennent à décoder les mots touchés par l'élision.
- Qu'ils apprennent à élider les [ə] quand c'est possible.

### 5.2.1.1.4.3 Petite étude en groupes, puis en plenum.

Nous allons amener les apprenants à réfléchir sur une série d'exemples.

□ **Écoutez les exemples suivants et répétez-les en faisant bien attention à l'élision des [ə].**

1) <b>Tu le relèveras, le compteur.</b>
a) [ty-lə-ʋə-lɛ-ʋə-ʋa/lə-kɔ̃-tœʋ //]
b) [ty-lə-ʋlɛv-ʋa/lə-kɔ̃-tœʋ //]
c) [ty-lœʋ-lɛ-ʋʋa/lə-kɔ̃-tœʋ //]
2) <b>Il le lui relèvera, le compteur.</b>
a) [ty-lə-ʋə-lɛ-ʋə-ʋa/lə-kɔ̃-tœʋ //]
b) [ty-lə-ʋlɛv-ʋa/lə-kɔ̃-tœʋ //]
c) [ty-lœʋ-lɛ-ʋʋa/lə-kɔ̃-tœʋ //]
3) <b>Je te le relèverai.</b>
a) [ʒtə-lə-ʋə-lɛ-ʋə-ʋe //] (6 syl.)
b) [ʒtœl-ʋə-lɛ-ʋə-ʋe //] (5 syl.)
c) [ʒtə-lə-ʋlɛv-ʋe //] (4 syl.)
d) [ʒtœl-ʋə-lɛv-ʋe //] (4 syl.)
e) [ʒtœl-ʋlɛv-ʋe //] (3 syl.)

□ **Maintenant, réfléchissons sur ces exemples**

1) <b>Tu le relèveras, le compteur.</b> (syl=syllabes)	a) Tous les [ə]
a) [ty-lə-ʋə-lɛ-ʋə-ʋa/lə-kɔ̃-tœʋ //] (9 syl.)	Lorsque la syllabe est fermée (c :[lœʋ]), le
b) [ty-lə-ʋlɛv-ʋa/lə-kɔ̃-tœʋ //] (7 syl.)	[ə] est remplacé par une mi-ouverte : [œ]
c) [ty-lœʋ-lɛ-ʋʋa/lə-kɔ̃-tœʋ //] (7 syl)	

2) <b>Il le lui relèvera, le compteur.</b>	a) Tous les [ə]
a) [il-lə-lɥi-ʋə-lɛ-ʋə-ʋa/lə-kɔ̃-tœʋ //] (10 syl.)	
b) [il-lə-lɥi-ʋlɛv-ʋa/lə-kɔ̃-tœʋ //] (8 syl.)	
c) [il-lə-lɥi-ʋlɛv-ʋa/lkɔ̃-tœʋ //] (7 syl.)	

Là aussi, l'exemple (a) contient tous les [ə].

On notera que [blɛv] est tout-à-fait prononçable. (b, c) Cela nous permet de gagner 2 syllabes. Dans l'exemple c, on enlève le [ə] de [ləkɔ̃tœv //]. Cela nous permet de gagner encore 1 syllabe.

3) <b>Je te le relèverai.</b>	a) Tous les [ə]
a) [ʒtə-lə-ʁə-lɛ-və-ʁe //] (6 syl.)	Lorsque la syllabe est fermée (b, d, e, f : [lœʁ]), le [ə] est remplacé par une mi-ouverte.
b) [ʒtœl-ʁə-lɛ-və-ʁe //] (5 syl.)	
c) [ʒtə-lə-blɛv-ʁe //] (4 syl.)	
d) [ʒtœl-ʁə-lɛv-ʁe //] (4 syl.)	
e) [ʒtœl-blɛv-ʁe //] (3 syl.)	

Dans b, d, et e, on applique la règle suivante qui s'applique à **je te** ([ʒə-tə]) :

<b>Règle</b>
Lorsque deux syllabes contenant un [ə] se suivent ([ʒə-tə]) Lorsque, du fait de l'élision du deuxième [ə], la consonne libérée ([t]) vient fermer la syllabe d'avant, la syllabe contenant le premier [ə] est alors fermée et on remplace le [ə] qui se trouve dans cette syllabe par une voyelle mi-ouverte. Ainsi, la voyelle mi-fermée de [ʒə] devient la voyelle <b>mi-ouverte</b> [œ] → [ʒœt].

Dans notre exemple 3) nous avons je te le ([ʒə-tə-lə]). Si nous enlevons le premier et le troisième [ə], il nous reste le deuxième : ([ʒtə]). Comme le [l] vient fermer la syllabe, le [ə] doit s'ouvrir en [œ]. Ainsi, nous aurons ([ʒtœl-]).

□ **Essayez de supprimer le plus de [ə] possibles.**

Voici deux exemples.

Transcrivez-les en phonétique (API).

Enlevez un [ə] par essai.

1) <b>Je te le dis .</b>
a) [ʒə-tə-lə-di] (enlever le 1er [ə])
b) [ʒtə-lə-di] (enlever le 1er [ə])
c) [ʒœt-lə-di] (enlever le 2 <sup>e</sup> [ə])
d) [ʒə-tœl-di] (enlever le 3 <sup>e</sup> [ə])
e) [ʒtœl-di] (enlever le 1 <sup>er</sup> et le 3 <sup>e</sup> [ə])

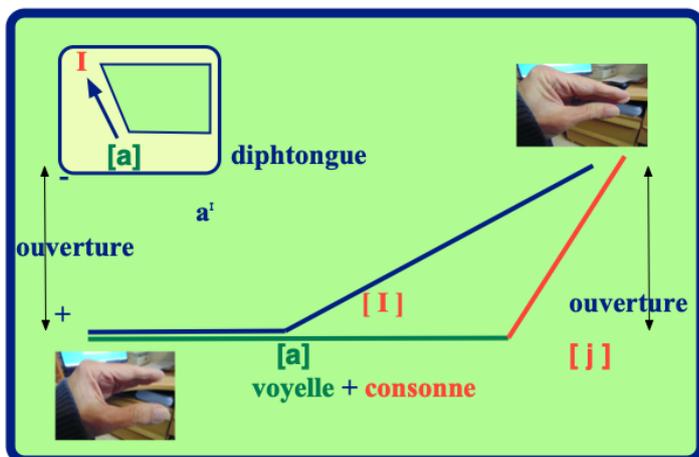
2) <b>Je ne le sais pas.</b>
a) [ʒə-nə-lə-sɛ-pa] (enlever le 1er [ə])
b) [ʒnə-lə-sɛ-pa] [ʒə-nlə-sɛ-pa] (enlever le 1er [ə])
c) [ʒə-nlə-sɛ-pa] (enlever le 2 <sup>e</sup> [ə])
d) [ʒə-nœl-sɛ-pa] (enlever le 3 <sup>e</sup> [ə])
e) [ʒnœl-sɛ-pa] (enlever le 1 <sup>e</sup> et le 3 <sup>e</sup> [ə])

□ **Transcrivez avec tous les [ə], puis en supprimant le plus de [ə] possibles.**

Le jeune homme et sa copine allemande ont pris le train.
[lə-ʒœ-nɔ̃-me-sa-ko-pi-na-lə-mãd /ɔ̃-pvi-lə-tʁɛ//]
[lə-ʒœ-nɔ̃-me-sa-ko-pi-nal-mãd /ɔ̃-pvil-tʁɛ//]

### 5.2.1.1.5 Les voyelles diphtonguées

#### 5.2.1.1.5.1 Qu'entend-on par « diphtongue » ?



De nombreuses langues, telles l'anglais ou l'allemand, connaissent des diphtongues. La voyelle commence avec une certaine ouverture, et du fait du relâchement de la musculature, la langue remonte (on se repose la bouche fermée), et le maxillaire remonte avant la fin de la voyelle.

Une voyelle qui commence en [a] se termine en [ɪ].

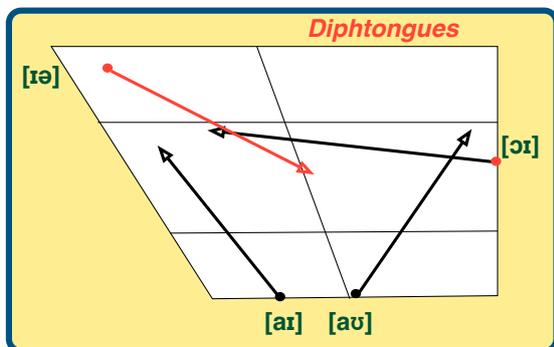
Le français ne connaît pas de diphtongues. En revanche, certains couples de voyelles suivies d'une consonne ressemblent à des diphtongues. Par exemple, l'allemand *bei*

[ba'] ressemble au français *bâille* [baj]. Mais tandis que la voyelle [a] de l'allemand se ferme rapidement pour prendre la direction de [ɪ], la voyelle française reste ouverte tout le temps, jusqu'à l'arrivée de la consonne [j].

Il faudra donc surveiller de près toutes les combinaisons de consonnes + voyelles qui ressemblent à des diphtongues connus de vos apprenants.

Ces exercices ne sont bien sûr valables que pour le cas où la langue maternelle de vos apprenants comprend des diphtongues.

#### 5.2.1.1.5.2 La prise de conscience



Il faut expliquer à vos apprenants ce qu'est une diphtongue en donnant des exemples :

*bei* [ba'] opposé à *bâille* [baj].

*I* [a'] *go* (anglais) canaille *ail* [aj].

En fait, seule la diphtongue [a'] ressemble à du français.

On peut supposer qu'il n'y a pas de problème pour reconnaître [aj]. Le problème vient des habitudes articulatoires, qui amènent l'apprenant habitué à faire des diphtongues.

Comme indiqué sur le graphique ci-dessus,

vous pouvez signaler par votre main « en canard » la voyelle ouverte, et, en disant [a], vous pouvez montrer que la voyelle reste ouverte, et vous la fermerez en laissant une petite ouverture pour signaler l'arrivée de la consonne.

Vous pouvez faire durer la voyelle un peu plus longtemps que nécessaire pour bien montrer que la voyelle reste ouverte tout le temps.

En cas d'erreur de l'apprenant, vous pourrez rappeler le problème en répétant ce simple geste.

#### 5.2.1.1.5.3 Exercices

□ Écoutez et répétez. (entraînement)

1.	Il y a une faille de belle taille
2.	Les non-voyants lisent le braille.
3.	Il n'y a que maille qui m'aille.
4.	Les racailles offrent des bonbons à l'ail.
5.	Tu as la taille fine, ma caille.

6.	Tu pinailles.
7.	Les gloutons font ripaille.
8.	Dans cette abbaye, on élève des abeilles.
9.	Laissez-nous en paix avec votre paye.
10.	Il faut une bonne paye pour ne pas être sur la paille.

□ Lisez la transcription en API.

**Attention à ne pas faire de diphtongues !**

1.	Il y a une faille de belle taille [ i-li-a-yn-faj-də-bɛl-taj// ]
2.	Les non-voyants lisent le braille. [ le-nɔ̃-vwa-jɑ̃ / liz-lə-braj // ]
3.	Il n'y a que maille qui m'aille. [ il-ni-ja-kə-maj-ki-maj // ]
4.	Ces racailles offrent des bonbons à l'ail. [ se-ʁa-kaj / ɔ̃ʁ-de-bɔ̃-bɔ̃-a-laj // ]
5.	Tu as la taille fine, ma caille. [ tu-a-la-taj-fin / ma-kaj // ]
6.	Cette canaille pinaille. [ sɛt-ka-naj / pi-naj // ]
7.	Les gloutons font ripaille au pays. [ le-glu-tɔ̃-fɔ̃-vi-pa-jo-pɛ-i // ]
8.	Dans cette abbaye, on élève des abeilles. [ dɑ̃-sɛ-ta-bɛ-i / ɔ̃-ne-lɛv-de-za-bɛj // ]
9.	Laissez-nous en paix avec votre paye. [ lɛ-se-nu-ɑ̃-pɛ / a-vɛk-vɔ̃ʁ-pɛj // ]
10.	Il faut une bonne paye pour ne pas être sur la paille. [ il-fo-yn-bɔ̃n-pɛj / puʁ-nə-pa-zɛʁ-syʁ-la-paj // ]

### 5.2.1.2 Consonnes

Les consonnes apportent elles aussi leur lot de problèmes.

Nous choisirons quatre points principaux

- Le problème des sourdes / sonores
- Les occlusives en finale
- Les consonnes rares [ʒ] [ɲ]
- Le [ʁ] en finale

#### 5.2.1.2.1 Le problème des sourdes / sonores

##### 5.2.1.2.1.1 Rappelons d'abord ce que l'on entend par *sourde* et *sonore*.

Lorsque la consonne se prononce avec vibration des cordes vocales, on dit qu'elle est **sonore**. Mais lorsqu'elle se prononce sans vibration des cordes vocales, on dit qu'elle est **sourde**.

##### 5.2.1.2.1.2 Le public touché.

Le problème qui se pose ici touche les apprenants de langue maternelle germanique ou scandinave, lorsqu'ils prononcent des occlusives (Consonnes où l'on crée un obstacle total. L'air s'accumule derrière l'obstacle. Quand celui-ci cède, on a une explosion.) En français, la différence entre [p] et [b], c'est que l'un est sourd, [p], alors que l'autre est sonore, [b]. On aura ainsi **pèle** [pɛl] et **belle** [bɛl] .

En revanche, en allemand, par exemple, la différence entre **pellen** (peler) et **bellen** (aboyer), c'est que l'explosion du [p] est suivi d'un souffle <sup>h</sup> [p<sup>h</sup>ɛ-lɪŋ] alors que [bɛ-lɪŋ] se prononce

sans souffle. On peut bien le prononcer sourd et sans souffle [pɛ-lŋ] ou sonore [bɛ-lŋ], cela reviendra au même.

Lorsque l'apprenant germanique parle français, il fera de même et prononcera *pèle* [p<sup>h</sup>ɛl], et *belle* [pɛl] ou [bɛl]. Évidemment, l'interlocuteur français, lui comprendra *pèle* que l'on prononce [p<sup>h</sup>ɛl] ou [pɛl], mais pour qu'il comprenne *belle*, il faudra réaliser la consonne sonore [bɛl].

On voit que la même réalisation [bɛl] sera comprise différemment par les Allemands *pèle* et par les Français *belle*.

### 5.2.1.2.1.3 Prise de conscience

Il faudra lutter contre cette habitude articulatoire. Qu'il y ait un souffle ou non, cela sera compris de la même façon par les interlocuteurs français, pourvu que la consonne soit sourde. Mais en revanche, la consonne devra impérativement être réalisée en sonore si l'on doit comprendre [b].

Trois couples de consonnes sont touchés par ce phénomène :

occlusives	bilabiales	Apico-dentales	Palatale/vélaire
sourde	p	t	k
sonore	b	d	g

Pour plus de détails, voyez le § 4.2.1.1.3.1

Il suffit d'entendre parler des scandinaves ou des germaniques en français pour se rendre compte que la sonorité et la sourdité ne les intéressent pas beaucoup.



Il faudra les habituer à mettre les doigts sur la gorge, à la hauteur du larynx, pour que la sensation de vibration dans les doigts vienne soutenir l'impression acoustique souvent déficiente.

Ce problème touche toutes les consonnes sourdes ou sonores, surtout à l'initiale d'une syllabe ou à la fin d'un mot, sauf que les constrictives germaniques ne s'accompagnent pas de souffle.

Il touche aussi les liaisons : *dix* [dis] mais *dix ans* : [di-zɑ̃] / *grand ami* [gʁɑ̃-ta-mi] mais *grande amie* [gʁɑ̃-da-mi]. Dans ce dernier exemple, le masculin est sourd [t], alors que le féminin est sonore [d].

### 5.2.1.2.1.4 Exercices et tests

Passons maintenant aux exercices en commençant par identifier les sourdes et les sonores.

□ Écoutez les couples de mots. Trouvez si la consonne sonore est dans le premier ou le deuxième mot.

N°	Mot 1	Mot 2	N°	Mot 1	Mot 2
1	Bon	Pont	6	Porte	Borde
2	Pompe	Bombe	7	Coûter	Goûter
3	Doux	Tout	8	Carte	Garde
4	Soute	Soude	9	Gâter	Cape
5	Gong	Cape	10	Sape	Zape

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

□ Trouvez quelle sonore se trouve dans le mot que vous entendez.

1	Case	4	Soude	7	Pause	10	Dix
2	Base	5	Zoo	8	Gale	11	Gag

3	gâte	6	Date	9	Bouton	12	Pause
---	------	---	------	---	--------	----	-------

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
[b]		x							x			
[d]				x		x				x		
[g]			x					x			x	
[z]	x				x		x					x

Identifions les liaisons (sourdes / sonores)

Je retranscris en API ce que j'entends.

Ce sont de grands enfants.	Antonin rencontre son grand ami.
[sə-sɔ̃-də-ɡʁɑ̃-zɑ̃-fɑ̃ //]	[ɑ̃-to-nɛ̃ / pʁɑ̃-tõ-tʁɛ̃-pʁɑ̃-lɑ̃dʁ //]

Je retranscris en API ce que je lis.

Nous sommes de grands amis.	Elles ont de grandes idées.
[nu-sɔm-də-ɡʁɑ̃-za-mi//]	[ɛl-zɔ̃-də-ɡʁɑ̃d-zi-de//]

J'écris en lettres ce que je lis en API

[le-za-mi-də-me-za-mi/sɔ̃-me-zami// le-zɛ-ne-mi-də-me-za-mi/sɔ̃-me-zɛn-mi//]
Les amis de mes amis sont mes amis. Les ennemis de mes amis sont mes ennemis.

Écoutez et répétez

Je lis les phrases suivantes en faisant bien attention aux consonnes sourdes ou sonores qui se ressemblent. J'ai le droit de regarder la transcription phonétique.

	Lire les phrases suivantes.	
1	Les oiseaux n'ont pas besoin d'instruments pour jouer de la musique.	[le-zwa-zo / nɔ̃-pa-bə-zwɛ̃-dɛ̃s-tʁɪ-mɑ̃ / pʁɔ̃-ju-we-də-la-my-zik //]
2	Les insectes sont les grands ennemis des oiseaux.	[le-zɛ̃-sɛkt / sɔ̃-le-ɡʁɑ̃-zɛ-nə-mi-de-zwa-zo //]
3	Pour changer, ces gens sont chargés de jouer à des jeux de cartes avec les invités.	[pʁɔ̃-ʃɑ̃-ʒɛ / se-ʒɑ̃ / sɔ̃-ʃɑ̃-ʒɛ-də-ʒwe-a-vɛk-de-kɑ̃t-a-vɛk-le-zɛ̃-vi-te //]
4	Elles se promènent en pagnes dans les campagnes de la Champagne.	[ɛl-sə-pʁɔ-mɛ-nɑ̃-pɑ̃-dɑ̃-le-kɑ̃-pɑ̃-də-la-ʃɑ̃-pɑ̃ //]
5	Il est vrai qu'il fait franchement frais quand le vent souffle du Nord.	[i-lɛ-vʁɛ-kil-fɛ-fʁɑ̃ʃ-mɑ̃-fʁɛ-kɑ̃-lə-vɑ̃-sufl-dy-nɔ̃ //]

Test

Identifier les consonnes sonores

Trouvez quelle sonore se trouve dans le mot que vous entendez.

1	Rose	4	Goût	7	Phase	10	don
2	Ode	5	Zoo	8	Dalle	11	gars
3	Banc	6	Bond	9	Bouton	12	treize

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
[b]			x			x			x			
[d]		x						x		x		
[g]				x							x	
[z]	x				x		x					x

1.	La Joconde vous regarde quand vous allez la voir au Louvres. [ la-ʒo-kɔ̃d / vu-və-gavd / kɔ̃-vu-za-le-la-vwa-vo-luvv // ]
2.	Par petits bonds, le kangourou traverse les bois. [ pav-pə-ti-bɔ̃ / lə-kɔ̃-gu-bu / tva-vɛvs-le-bwa // ]
3.	La moutarde de Dijon est connue de tout le monde [ la-mu-tavd-də-di-ʒɔ̃ / e-kɔ̃-ny-də-tul-mɔ̃d // ]
4.	Connais-tu le pays où fleurissent les citronniers ? (Goethe) [ kɔ̃-nɛ-ty-lə-pɛ-i / u-flø-vis-le si-tro-nje // ]
5.	Un bon « tiens » vaut mieux que deux « tu l'auras ». [ œ̃-bɔ̃-tjɛ̃ / vo-mjø-kə-dø-ty-lɔ̃-va // ]
6.	La chanson de la légion étrangère, c'est « tiens, voilà du boudin » . [ la-ʃɑ̃-sɔ̃-də-la-le-ʒjɔ̃-e-tvɑ̃-ʒɛv / sɛ-tjɛ̃ / vwa-la-dy-bu-dɛ̃ // ]
7.	Ce soir, nous ferons ripaille au cabanon. [ sɔ̃-swav / nu-fe-vɔ̃-bi-pa-jo-ka-ba-nɔ̃ // ]
8.	J'aime le son du cor, le soir, au fond des bois. (Vigny) [ ʒɛ-mə-lə-sɔ̃-dy-kɔ̃v / le-swav / o-fɔ̃-de-bwa // ]
9.	Je chante soir et matin sur le chemin. (Trenet) [ lɛ-sɛ-nu-ɑ̃-pɛ / a-vɛk-vɔ̃tv-pɛj // ]
10.	Tonton Cristobal est revenu. (Perret) [ tɔ̃-tɔ̃-kvɛs-to-bal / e-və-və-ny // ]

### 5.2.1.2.2 Les occlusives en finale

Nous allons retrouver les fameuses occlusives, sourdes, sonores orales et sonores nasales en fin de syllabe.

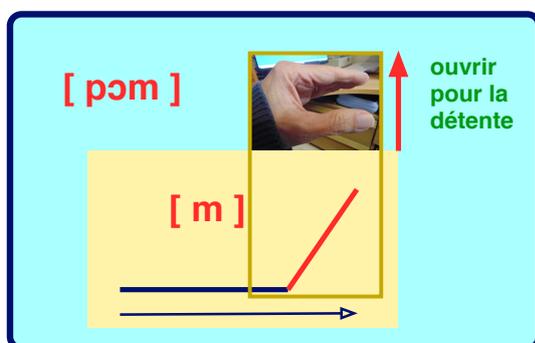
#### 5.2.1.2.2.1 Le problème

Dans une langue comme le français, même si l'on a élidé le [ə] final, les lèvres se rouvrent à la fin pour assurer la détente, au cours de laquelle l'air qui pressait contre l'obstacle s'échappe *de façon audible*. Ex. : **Pomme** [pɔ̃m] .

Mais dans une langue comme l'allemand, la bouche reste fermée, et la détente n'a pas lieu. On parle alors d'une occlusive implosive. Ex. : **Baum** [baʊm̩] Cet absence de détente s'entend également.

Il est donc nécessaire, lorsque l'on a des apprenants germaniques, de les amener à comprendre qu'ils doivent assurer la détente finale.

#### 5.2.1.2.2.2 La prise de conscience



Faire comprendre aux apprenants qu'ils doivent aller jusqu'à la détente n'est pas très difficile. Il suffit de leur donner quelques exemples, et de leur faire effectuer cette détente en chœur, puis individuellement, en faisant un geste de la main comme sur le graphique ci-contre, où l'on écarte rapidement les doigts comme un bec de canard. Vous pouvez utiliser ce dessin pour expliquer le principe. Par la suite, il suffira de faire le geste pour rappeler le problème et sa solution.

### 5.2.1.2.2.3 Exercices

□ Écoutez les couples de mots. Trouvez dans quel mot la consonne finale se termine par une détente.

N°	Mot 1	Mot 2	N°	Mot 1	Mot 2
1	[pɔm]	[pɔm̃]	6	[ pɔŋ ]	[ pɔŋ ]
2	[pɔ̃p]	[pɔ̃p]	7	[pik]	[ pik ]
3	[fyt]	[fyt̃]	8	[ bɔn ]	[ bɔñ ]
4	[sud]	[sud̃]	9	[ tɛt̃ ]	[ tɛt̃ ]
5	[ dyñ ]	[dyn]	10	[ ʁɛd̃ ]	[ ʁɛd̃ ]

dé- tente	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Mot 1	x		x	x			x	x		
Mot 2		x			x	x			x	x

□ Trouvez si la dernière consonne du mot se termine par une détente ou non.

1	[pɔm]	4	[sud]	7	[pik]	10	[ ʁɛd̃ ]
2	[pɔ̃p]	5	[ dyñ ]	8	[ bɔn ]	11	[ bat ]
3	[fyt]	6	[ pɔŋ ]	9	[ tɛt̃ ]	12	[ nɔŋ ]

détente	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
oui	x		x	x			x	x			x	
non		x			x	x			x	x		x

□ Lisez les exemples suivants. Faites attention de bien réaliser la détente des consonnes occlusives finales.

1.	La piscine est profonde. [ la-pi-si-n / e-pɥɔ-fɔ̃d //]
2.	La petite chatte tête sa mère. [ la-pə-tit-fat / tɛt-sa-mɛʁ //]
3.	La bête monte sur ta tête. [ la-be-bɛt / mɔ̃t-syʁ-ta-tɛt //]
4.	Il porte des chaussettes vertes. [ il-pɔʁt-de-ʃo-sɛt-vɛʁt //]
5.	L'inspecteur tâtonne. [ lɛ̃s-pek-tœ̃v / ta-tɔ̃n //]
6.	Le cheval trotte, puis il galope. [ lə-ʃə-val / tʁɔt / pɥi-zil-ga-lɔp //]
7.	Le soldat rate son but. [ lə-sɔl-da / ʁat-sɔ̃-byt //]
8.	Vingt-deux, vingt-trois, trente-huit. [ vɛ̃t-dø / vɛ̃t-tʁwa / tʁɛ̃t-ɥit //]
9.	J'ai du travail par-dessus la tête [ ʒe-dy-tʁa-vaj-paʁ-dɛs-sy-la-tɛt //]
10.	Le capitaine est à la tête de sa troupe. [ lə-ka-pi-tɛn / ɛ-ta-la-tɛt-də-sa-tʁup //]

### 5.2.1.2.3 Deux phonèmes rares : [ʒ] [ɲ]

Le français possède deux consonnes que l'on trouve dans peu de langues : [ʒ] et [ɲ]

#### 5.2.1.2.3.1 La constrictive prépalatale [ʒ]

Peu de langues possèdent cette consonne.

#### 🔍 Présentation du problème

**Cas 1 :** Beaucoup d'apprenants italiens ou espagnols, peut-être inspirés par l'orthographe *je*, le prononcent [j]. *Je ne sais pas* devient alors [je-ne-se-pa].

**Cas 2 :** Beaucoup d'apprenants germaniques ou scandinaves diront [ʃə]. Le [ʒ] est lui aussi une constrictive palatale, mais sonore. Il est donc logique qu'il soit identifié par les apprenants qui ne connaissent que cela, comme un [ʃ].

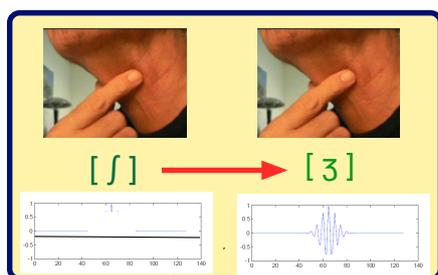
**La seule différence** Quant aux anglophones, qui possèdent l'affriquée [dʒ], composée d'un [d] suivi d'un [ʒ], ils auront tendance à la reconnaître chaque fois qu'ils entendent un [ʒ]. Cela donnera : \*[dʒə-ne-se-pa /ʃ].

#### 🔍 Prise de conscience

Reprenons le tableau des consonnes.

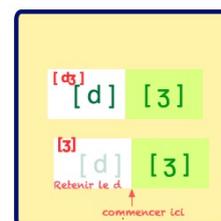
mode d'articulation	cordes vocales fosses nasales	bilabiale	labiodentale	apico-alvéolaire	palatale	vélaire	uvulaire
		2 lèvres	lèvre + dents	langue /alvéoles	langue palais dur	langue palais mou	luette
occlusive	sourde	<b>p</b>		<b>t</b>	<b>(+i) k (+u)</b>		
	sonore	<b>b</b>		<b>d</b>	<b>(+i) g (+u)</b>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

Quel que soit le problème, il faudra provoquer une prise de conscience.



Le cas le plus facile est le deuxième. Le [ʒ] est la version sonore du [ʃ]. Il suffit donc de placer deux doigts sur le larynx pour contrôler si l'on dit [ʃ] (pas de vibrations des cordes vocales) ou [ʒ] (vibrations des cordes vocales). Pour le cas n°1, il faut évoquer l'existence du [ʒ], montrer que c'est la version sonore du [ʃ].

Le cas n° 3 est plus compliqué. L'apprenant entend bien la consonne [ʒ] et l'identifie malheureusement comme l'affriquée [dʒ] (qui commence par [d] et se termine comme [ʒ], qu'il utilise alors en croyant répéter [ʒ]. Il va donc falloir lui en faire prendre conscience et l'inviter à ne pas prononcer le [d]. Pour cela, il faudra se retenir pendant le temps nécessaire au [d] en faisant semblant de vouloir dire le [d] avant le [ʒ] et ne commencer que lorsque le tour du [ʒ] arrive. Faites faire cet exercice avec [ʒə] en chœur, et, en montrant le [d] de la main gauche (sur le graphique), mettez l'index de la main droite sur vos lèvres pour montrer qu'il faut se taire. Puis,



commencez à prononcer le [ʒ]. Si vous n'avez pas le graphique ci-dessus, contentez-vous d'écrire [dʒə], en barrant le [d]. Refaites l'exercice plusieurs fois, en raccourcissant la durée fictive du [d].

### 🔍 Exercices de discrimination [ʒ] ou [ʒ]

□ Écoutez les couples de mots. Trouvez si la consonne sonore [ʒ] est dans le premier ou le deuxième mot.

N°	Mot 1	Mot 2	N°	Mot 1	Mot 2
1	Joue	Chou	6	Jute	Chute
2	Chu	Jus	7	Rouge	Ruche
3	Jacques	Chaque	8	Chardon	Jardin
4	Shoot	Joute	9	Cage	Cache
5	Chatte	Jatte	10	Boucher	Bouger

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

□ Trouvez quelle consonne ([ʒ] ou [ʒ]) se trouve dans le mot que vous entendez.

1	Gorge	4	Gage	7	Châle	10	Chaude
2	Gâche	5	Courge	8	Jeton	11	Riche
3	Cherche	6	Bougie	9	Cher	12	Chose

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
[ʒ]		x	x				x		x	x	x	x
[ʒ]	x			x	x	x		x				

### 🔍 Exercices de production

□ Lisez les exemples suivants.

1.	Le chat se cache dans la cage [ lə-ʃa / sə-caʃ-dɑ̃-la-caʒ // ]
2.	La petite chatte chérie joue avec la jatte. [ la-pø-tit-ʃat-ʃe-ʁi / ʒu-a-vøk-la-ʒat // ]
3.	Les chaussettes de l'archiduchesse sont-elles sèches et archi-sèches. [ le-ʃo-sɛt-də-lɑv-ʃi-du-ʃɛs / sɔ̃-tɛl-sɛ-ʃe-ɑv-ʃi-sɛʃ // ]
4.	Jules va chez le juge. [ ʒyl-va-ʃe-lə-ʒyʒ // ]
5.	Giselle a giflé Jacques avec courage. [ ʒi-zɛl / a-gi-flɛ-ʒa-ka-vøk-ku-ʁaʒ // ]
6.	Il faut un peu de jugeote pour lire la jauge. [ il-fo-œ̃-pø-də-ʒy-ʒɔt-puʁ-liʁ-la-ʒɔʒ // ]
7.	La jeune-fille a l'âge et le courage de juger la situation. [ la-ʒœn-fij / a-la-ʒe-lə-ku-ʁaʒ-də-ʒy-ʒe-la-si-tɥa-sjɔ̃ // ]
8.	J'aime beaucoup les jujubes. [ ʒɛm-bo-ku-le-ʒy-ʒyb // ]
9.	Je n'aime pas la gelée de courge. [ ʒə-nɛm-pa-la-ʒə-le-də-kuʁʒ // ]
10.	Le jeune Jules ne peut pas s'empêcher de gigoter chez le coiffeur. [ [lə-ʒœn-ʒyl / nə-pø-pa-sɑ̃-pɛ-ʃe-də-ʒi-go-te-ʃe-lə-kwa-fœv // ]

## 🔍 Tests

☐ Trouvez quelle consonne ( [j] ou [ʒ] ) se trouve dans le mot que vous entendez.

1	Châlet	4	Gigot	7	Jalon	10	Jade
2	Gauche	5	Chicot	8	Châlon	11	Triche
3	Charge	6	Bougie	9	Rêche	12	Chose

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
[j]	x	x			x			x	x		x	x
[ʒ]			x	x		x	x			x		

## 🔍 Exercices de production

☐ Lisez les exemples suivants.

1.	J'apprends le japonais. [ ja-pɔ̃ɑ̃-lə-ʒa-po-nɛ ]
2.	Le chien jappe tout le temps. [ lə-fjɛ̃ / ʒap-tu-lə-tɑ̃ // ]
3.	Elle a un joker dans son jeu. [ ɛ-la-œ̃-dʒo-kɛʁ-dɑ̃-sɔ̃-ʒɔ̃ // ]
4.	Je suis chargé de diriger le jeu. [ ʒə-sɥi-ʒaʁ-ʒe-də-di-ʁi-ʒe-lə-ʒɔ̃ // ]
5.	J'ai mal à la joue. [ ʒə-ma-la-la-ʒu // ]
6.	Le juge l'a jugé coupable. [ lə-ʒyʒ / la-ʒy-ʒe-ku-pabl // ]
7.	J'aime le jus. [ ʒɛm-lə-ʒy // ]
8.	Ci-gît la jeune Gigi. [ si-ʒi-la-ʒœn-ʒi-ʒi // ]
9.	Les feuilles jonchent le sol. [ le-fœj-ʒɔ̃ʃ-lə-sɔl // ]
10.	Je changerai de genre de chant. [ ʒə-ʃɑ̃-ʒə-ʁe-də-ʒɑ̃ʁ-də-ʃɑ̃ // ]

### 5.2.1.2.3.2 L'occlusive palatale nasale [ɲ]

Le phonème /ɲ/ 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 qui fonctionne.

/ɲ/ 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 [ɲ], la nasale la plus proche (pointe de la langue contre les alvéoles).
- Et comme il s'agit d'une palatale, ils rajoutent la constrictive palatale /j/.

[ɲ] + [j] → [ɲ]

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 même 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 [nj]. Si personne ne les corrige, ils vont persister dans leur erreur.

Il est très difficile, à l'oreille, de savoir si une personne a dit [nj] ou [ɲ].

Si l'apprenant reconnaît bien qu'il a affaire à un [ɲ], même s'il le répète [nj], alors, il vaut mieux ne rien y changer.

Sinon, on peut essayer en partant du [j] (pointe de la langue derrière les dents du bas, et dos de la langue contre le milieu du palais dur), et le faire prononcer avec le nez, comme dans l'exercice sur les nasales.

#### 5.2.1.2.4 Le [ʁ] en finale

C'est un problème qu'ont surtout les apprenants germanophones ou anglophones

##### □□Le problème

Le [ʁ] pose un problème aux anglophones et aux germanophones lorsqu'il se trouve après la voyelle de sa syllabe, dans la coda, parce qu'ils le prononcent comme si c'était une voyelle, [ɛ], ce qui pose un grave problème de compréhension.

La voyelle située avant le [ʁ], s'il s'agit d'une voyelle mi-ouverte, est généralement la version ouverte : *morte* = [mɔʁt], *perte* = [pɛʁt], *heurte* = [œʁt]. Or, si l'on transforme le [ʁ] en voyelle [ɛ], la syllabe s'ouvre, puisqu'elle ne se termine plus par une consonne. En effet, le [ɛ] (vocalique) se retrouve dans sa propre syllabe. Dans l'exemple [mɔʁt], la voyelle mi-ouverte [ɔ] devient donc mi-fermée [o], ce qui donne [mo-ɛt]. Ainsi, on est loin de la version française [mɔʁt], avec un [ʁ] véritable consonne et une seule syllabe, et on se permet de produire un son inconnu en français, et qui ressemble vaguement à un [ə] caduc. L'interlocuteur français ne peut pas y reconnaître le [ʁ]. Il vaudrait mieux prononcer une vibrante, [R] (vibration de la luette) ou [r] (vibration de la pointe de la langue

##### □□La prise de conscience

Dans la prise de conscience, il faudra faire d'abord prononcer le [ʁ] devant une voyelle.

Ex : *Rare* [ʁavə] au lieu de [ʁav].

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 films du début du XX<sup>e</sup> siècle.

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. De plus, la voyelle située avant doit être correctement ouverte.

##### □□Elision du [ʁ]

Lorsque le [ʁ] se trouve placé à la fin d'une syllabe, il arrive souvent que le locuteur ne fasse pas l'effort de faire vibrer en même temps ses cordes vocales. Ainsi, le [ʁ] est prononcé sourd [ʁ̥]. Cela ne pose aucun problème pour la compréhension, puisqu'on ne peut pas le confondre avec un autre phonème.

En revanche, lorsque ce [ʁ] se retrouve derrière une consonne sourde à la fin de la même syllabe, il arrive que le locuteur s'arrête à cette consonne, sans prononcer le [ʁ].

□□*Il s'est acheté un costume de quatre sous.* (= pas cher, qui ne vaut rien)

[ il-sɛ-ta-fə-te-œ-kɔs-tym-də-kat-su // ] au lieu de [ katʁ-su // ]

□□*Ils se sont parlé entre quatre-z-yeux.* (= en cachette)

[ il-se-sɔ̃-paʁ-le-ɑ̃-twɔ-kat-zjø ] au lieu de [ katʁ-jø // ]

### Exercices de production :

Comme il n'y a pas, de la part de l'apprenant, de difficulté à comprendre, mais seulement à la production, nous nous limiterons à un exercice 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. <b>(histoire idiote)</b>
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.	Mangeons une tarte aux aïelles.
10.	On lui a offert un collier de perles naturelles.

#### 5.2.1.3 Semi-consonnes

Les semi-consonnes, que l'on pourrait également appeler des semi-voyelles, sont à l'origine des voyelles fermées ( [i] , [y] , [u] ) qui, parce qu'elles se trouvent en contact avec une autre voyelle, produisent un hiatus (un choc entre deux voyelles). Comme elles sont assez fermées, on en profite pour faire monter un peu plus la langue, ce qui provoque un passage étroit, qui force l'air à faire du bruit, et entraîne la réalisation d'une consonne.

Ainsi, *dans les conjugaisons*, on essaie de garder intact le radical, avec la voyelle, pour que nos interlocuteurs reconnaissent bien le verbe, et on utilise, entre le radical et la terminaison, la semi-consonne qui correspond, qui sert à glisser de la voyelle du radical à celle de la terminaison, en créant ainsi une liaison en glissando :

[ i ] □ [ j ] **Je crie.** [ kʁi ] □ □ **Nous crions.** [ kʁi-jɔ̃ ].  
 [ y ] □ [ ʏ ] **Je sue.** [ sy ] □ □ **Nous suons.** [ sy-ʊɔ̃ ].  
 [ w ] □ [ j ] **Je loue.** [ lu ] □ □ **Nous louons.** [ lu-wɔ̃ ].

*Dans les cas autres que les conjugaisons*, la semi-consonne remplace tout simplement la voyelle fermée correspondante.

**Pied** [pje]

**Lui** [lui]

**Louis** [lwi]

##### 5.2.1.3.1 [w], [ɥ] problème d'arrondissement



Attention aux deux semi-consonnes [w] et [ɥ], qui sont arrondies et doivent être réalisées avec les deux lèvres projetées en avant. Il faudra, dans les exercices, amener les apprenants à contrôler l'arrondissement comme expliqué plus haut (p. 71).

Beaucoup d'apprenants ont tendance à prononcer le [w] [v], qui n'est pas arrondi. Ainsi, on aura : Louis \***[lvi]** au lieu de **[lwi]**. Il faudra leur faire prendre conscience de l'existence d'un [w], issu du [u]. Il faudra partir du [u] pour prononcer [w].

Prononcer en chœur et en contrôlant comme sur l'image : [ **uwu** ] ... [ **uwu** ] ...

Le [ɥ] est un son plus rare, qui, lui, vient du [y]. Lui aussi est souvent remplacé par un [v] (c'est lui **[lvi]** au lieu de **[lui]**). Il faudra leur faire prendre conscience de l'existence d'un [ɥ], issu du [y]. Il faudra partir du [y] pour prononcer [ɥ].

Prononcer en chœur et en contrôlant comme sur l'image l'arrondissement [ **yɥy** ] ... [ **yɥy** ] ...

### Différences entre [w] et [ɥ].

Une fois que les apprenants ont bien pris connaissance de l'existence de [w] et [ɥ], il faudra encore apprendre à les distinguer l'un de l'autre, en se référant à [u] et [y].

#### 5.2.1.3.2 [j] semi-consonne ou consonne ?

Il y a deux versions de [j] :

- o **la semi-consonne** qui remplace le [i] en cas de hiatus, comme nous l'avons expliqué plus haut.
- o **La consonne** qui se retrouve souvent au début d'un mot (**yaourt** [ja-urɔ̃t], **yoyo** [jo-jo]) à la fin d'un mot **fille** [fij], **bâille** [baj], **abeille** [a-bɛj].

#### 5.2.1.3.3 Voyelle + [j] et diphtongue

Nous avons vu précédemment que beaucoup d'apprenants prenaient [aj] ou [ɔj] pour des diphtongues, alors qu'il s'agissait en fait d'une voyelle complète suivie de la consonne [j].

Nous vous renvoyons au paragraphe 5.2.1.1.5.1 sur les diphtongues pour plus de détails.

### 5.2.2 Syllabes

Nous avons vu plus haut ce que l'on entendait par syllabes et comment elles s'organisaient. Jetons un coup d'œil sur le tableau ci-dessous. On y trouve à peu près tout ce qui peut s'imaginer comme syllabe en français.

Rappelons qu'une partie des syllabes sont ouvertes, c'est-à-dire qu'elles n'ont pas de coda et se terminent donc par une voyelle.

Les consonnes qui se trouvent dans la coda sont souvent capturées par la syllabe qui suit lorsque celle-ci commence par une voyelle.

Il n'est pas aisé de commencer une syllabe par une voyelle parce qu'il est difficile aux cordes vocales d'atteindre leur rythme de croisière en partant de la position de repos. Cela est plus facile quand on commence par une consonne.

Dans une langue comme l'allemand, on fait précéder chaque voyelle de début de syllabe d'un coup de glotte, qui est une occlusive pour laquelle les cordes vocales se ferment (comme les lèvres pour [p], [b] ou [m]). L'air venu des poumons s'accumule derrière l'obstacle. Lorsque la pression est assez forte, les cordes vocales s'ouvrent et se mettent à vibrer. C'est pour cela que les apprenants germaniques ne ressentent pas le besoin de faire de liaisons. En effet, chaque mot commence pour eux par une consonne, soit de façon naturelle, soit par ajout d'un coup de glotte jugé intempestif en français.

L'enseignante de FLE en Allemagne aura la tâche ingrate d'amener des apprenants qui n'en ont pas besoin à lier toute syllabe commençant par une voyelle aux consonnes de la coda de la syllabe précédente. C'est un peu comme faire boire un âne qui n'a pas soif.

#### 5.2.2.1 Découpage syllabique

Le premier problème posé par les syllabes, c'est le découpage en syllabes. Comme on peut le voir sur le graphique ci-contre (C=consonne, V= voyelle), les syllabes les plus courtes comportent une voyelle. Les plus longues sont du type CCCVCC (**truisme**) ou CVCCCC (**dextre**) avec un record de 4 consonnes qui se suivent.

Il y a des consonnes que l'on trouve souvent en combinaisons avec d'autres : le [ʁ], le [l] et le [s].

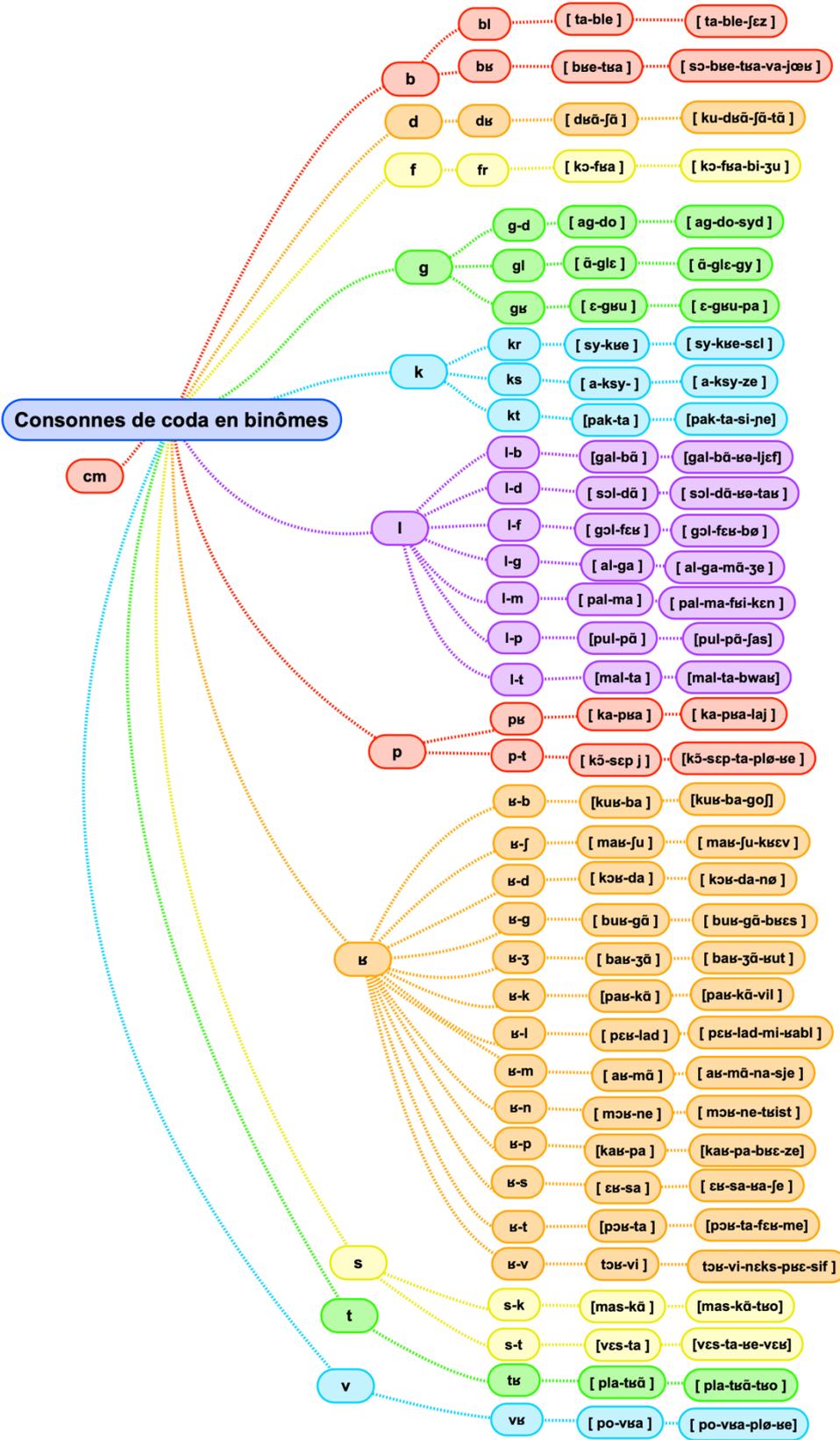
Les semi-consonnes, qui sont forcément liées à une voyelle fermée, se trouvent toujours juste avant elles.

Syllabes		attaque	noyau	coda	types de syllabes
ouvertes	V→	→	a		→ {à}
fermées	CV→	→ m	a		→ {ma}
	VC→	→	a	s	→ {as}
	VCC→	→	ɛ	st	→ {Est}
	VCCC→	→	a	stɛ	→ {astre}
	CVC→	→ m	a	l	→ {mal}
	CCV→	→ bʁ	a		→ {bras}
	CCVC→	→ bʁ	a	s	→ {brasse}
	CCVCC→	→ pʁ	ɛ	tʁ	→ {prêtre}
	CCVCCC→	→ kʁ	i	stʁ	→ {cuisire}
	CCCV→	→ tʁ	i		→ {truis}
	CCVCV	→ tʁ	i	t	→ {truite}
	CCVCCV	→ tʁ	i	sm	→ {truisme}
	CVCCCC	→ d	ɛ	kstʁ	→ {dextre}

© c.m.

5.2.2.2 Répartition  
Les consonnes en binôme

La syllabe qui commence par une voyelle « emprunte » les consonnes dont elle a besoin à la coda de la syllabe qui la précède, ce qui fait varier la physionomie des syllabes.



Si l'on élide le [ə], on constatera que le groupe de consonnes se trouvant au début de la syllabe sera capturé, si besoin est, par la voyelle située au début de la syllabe de la syllabe suivante.

On aura deux cas de figures :

**-le couple de consonnes reste ensemble :**

□□ *Sa famille était pauvre à pleurer.*

[ **po**v**v** ] □ [ **po-**v**va** ] □ [ **sa-fa-mi-jε-tε-po-**v**va-plø-**v**e** ]

**-Le couple est scindé en deux :** la première consonne reste dans la coda de sa syllabe. La deuxième passe dans l'attaque de la syllabe suivante.

□□ *Il monte avec une corde à nœuds.*

[ **kɔ**v**d** ] □ [ **kɔ**v**-da** ] □ [ **il-mɔ̃-ta-vε-kyn-kɔ**v**-da-nø** ]

### Les consonnes en trio

Lorsque l'on a affaire à trois consonnes, on atteint le maximum du possible. S'il est encore facile de prononcer certaines terminaisons en fin de coda, comme dans *arbre* [ **av**v**v** ], on se facilitera la tâche en séparant le groupe dès que l'emploi d'une voyelle supplémentaire le permettra :

- <b>v</b> v	Un arbre [ <b>œ̃-na<b>v</b>v</b> ]	Arbre à chat	<b>v</b> - <b>b</b> va	[ <b>a<b>v</b>-<b>b</b>va</b> -fa ]
- <b>st</b> v	Un sinistre [ <b>œ̃-si-ni<b>st</b>v</b> ]	Sinistre affaire	<b>s</b> - <b>t</b> va	[ si-nis- <b>t</b> va-fεv ]
- <b>kt</b> v	Un spectre [ <b>œ̃-spε<b>kt</b>v</b> ]	Spectre inquiétant	<b>k</b> - <b>t</b> ṽ	[ spεk- <b>t</b> ṽ-kje-tã ]

### Les consonnes en quatuor

Lorsque l'on a affaire à quatre consonnes, il devient difficile de les prononcer dans un souffle. Cela est parfois possible quand les quatre consonnes sont placées dans la coda :

L'épée est portée par la dextre (= la main droite) [ **la-dε**kt**v** ].

Mais si l'on ajoute une voyelle, dans notre exemple [ **e** ], on en profite pour séparer le quatuor, ce qui va rendre la prononciation des quatre consonnes plus facile :

<b>kst</b> v	La dextre [ <b>la-dε<b>kt</b>v</b> ]	Dextre et senestre	<b>ks</b> - <b>t</b> ve	[ dεks- <b>t</b> ve-se-nε <b>st</b> v ]
--------------	--------------------------------------	--------------------	-------------------------	---

Il est important que les apprenants

- sachent bien découper les syllabes,
- dominent la régularité syllabique,
- sachent bien combiner les consonnes qui s'unissent dans l'attaque ou la coda.

Pour cela, il convient de leur proposer des exercices :

- Repérer et répéter.
- Faire varier certains éléments pour qu'ils décodent, puis recomposent les syllabes.

#### 5.2.2.1 Repérer et répéter

□ Écoutez les phrases et répétez-les. Vous pouvez aussi lire la transcription phonétique.

N°	Écoutez en lisant les phrases en phonétique
1.	{ La petite fille a une corde à sauter } [ <b>la-pe-tit-fij / a-yn-kɔ<b>v</b>-da-so-te</b> ]
2.	A Paris, il habite près d'un parc en ville. [ <b>-pa<b>v</b>-kã-vil</b> ]
3.	Le roi avait offert une perle admirable à la reine. [ <b>yn-pε<b>v</b>-la-dmi-<b>v</b>abl</b> ]
4.	On ne mélange pas sucre et sel. [ <b>il-me-lãz-su-vã-sy-k<b>v</b>e-sel</b> ]

5.	Luxe affreux [la-βu-ka-se / a-ve-toẽ-na-ksy-ze ]
6.	Cosette aimait coudre en chantant. [ ko-zɛt / ɛ-me-ku-dβã-ʃã-tã ]
7.	Mon prof de dessin portait une veste à revers. [ mɔ̃-pʁɔf-də-dɛ-sẽ / pɔβ-te-tyn-ves-ta-βə-veβ ]
8.	La lagune décrivait un golfe herbeux. [ la-la-gyn / de-kβi-ve-toẽ-gɔl-fɛβ-bø ]
9.	Les révolutionnaires se sont fait des piques avec une herse arrachée. [le-sã-ky-lɔt-sə-sɔ̃-fɛ-de-pi-ka-ve-kyn-ɛβ-sa-βa-ʃɛ ]
10.	Ces gens étaient pauvres à pleurer. [ se-ʒã-e-te-po-va-plø-ve ]

### 5.2.2.2 Décoder et recomposer

□ Écoutez les exemples suivants. Écrivez-les en respectant l'orthographe.

**Phrase en phonétique □ Ecrire en version orthographique.**

1.	Son mari était sobre et travailleur. [ sɔ̃-ma-βi-ɛ-te-sɔ-βve-tβa-va-jœβ ]
2.	Coudre en chantant, c'était très tentant. [ ku-dβã-ʃã-tã / sɛtɛ-tβɛ-tã-tã ]
3.	Il y a des angles obtus et des angles aigus. [ il-i-ja-de-zã-glɔb-ty-e-de-zã-glɛ-gy ]
4.	Après la guerre, il y avait encore un pacte à signer. [ a-pβɛ-la-gɛβ / i-li-ja-ve-tã-kɔ-βœ-pak-ta-si-ŋɛ ]
5.	Quand il n'y aura plus de blé, il y aura encore des algues à manger. [ kãtil-ni-jo-βa-ply-də-ble / il-i-jo-βa-ã-kɔβ-de-zal-ga-mã-ʒɛ ]
6.	Prenez la courbe à gauche. [ pβə-ne-la-kυβ-ba-ɡɔʃ ]
7.	« Marche ou crève. » est la devise de la Légion étrangère. [ mav-ʃu-kβɛv / ɛ-la-də-viz-də-la-le-ʒjɔ̃-e-tβã-ʒɛβ ]
8.	C'était un paysage du Nord, morne et triste. [ sɛ-te-toẽ-pɛ-i-zaʒ-dy-nɔβ / mɔβ-ne-tβist ]
9.	Ces gens sont pauvres à pleurer. [ se-ʒã / sɔ̃-po-va-plø-ve ]
10.	J'achète mes poulets à Bourg-en-Bresse. [ ʒa-ʃɛt-me-py-lɛ-a-bυβ-ɡã-bɛs ]

### 5.2.2.3 Liaison syntaxique

La liaison à valeur syntaxique permet de reconnaître certains points syntaxique :

#### 5.2.2.3.1 Le nombre

L'absence ou la présence d'un [s] sert à repérer le singulier ou le pluriel.

L'oral est moins riche en signes significatifs que l'écrit.

Un grand ami	[ œ-ɡvã-ta-mi ]	de grands amis	[ də-ɡvã-za-mi ]
Une grande amie	[ yn-ɡvã-da-mi ]	de grandes amies	[ də-ɡvãd-za-mi ]

Le [z] est le signe acoustique du pluriel. Il ne s'entend à l'oral que dans la liaison entre l'adjectif et le nom, parce que le nom commence par une voyelle, ce qui entraîne l'apparition d'une liaison. Si le nom avait été *camarade*, on aurait eu [də-ɡvã-ka-ma-βad], et il aurait fallu se contenter de *de* au lieu de *un/une* pour reconnaître le pluriel. C'est justement parce que les signes sont si rares qu'il faut être attentif à l'oral.

### 5.2.2.3.2 Le genre

□ Dans le tableau ci-dessus, il faut être attentif à la liaison entre l'adjectif et le nom.

Au singulier, la différence entre le masculin [œ̃-ɡʁɑ̃-ta-mi] et le féminin, [yn-ɡʁɑ̃-da-mi] se retrouve dans la liaison [t] (masculin)/ [d] (féminin) et dans l'article [œ̃] / [yn] .

□ Si l'on avait pris un autre adjectif, par exemple *petit*, le masculin aurait été *petit* [ pəti ], et le féminin *petite* [pətit]. Là aussi, on prononce au féminin la dernière consonne [t], [d] pour grande [ɡʁɑ̃d]

□ L'adjectif en [f] : *neuf* [nœf] devient *neuve* [nœv].

□ L'adjectif en {x} : *heureux* [ø-ʁø] devient *heureuse* [ø-ʁøz]

Résumons cela sur une carte mentale :



Nous allons exercer nos apprenants à identifier le genre et le nombre du nom en tenant compte des déterminants et des adjectifs qui l'entourent grâce à l'interprétation des liaisons à caractère syntaxique.

#### Écoutez les phrases suivantes. Trouvez le genre du nom.

1	C'est la petite amie de Maxime.	[a-mi]	M <input type="checkbox"/> F <input type="checkbox"/>
2	C'est le grand ami de Jacques	[a-mi]	M <input type="checkbox"/> F <input type="checkbox"/>
3	Voyez l'heureuse copine de Dominique	[ko-pin]	M <input type="checkbox"/> F <input type="checkbox"/>
4	L'heureux copain de ma sœur s'appelle Camille.	[ko-pē]	M <input type="checkbox"/> F <input type="checkbox"/>
5	C'est notre grand ami.	[a-mi]	M <input type="checkbox"/> F <input type="checkbox"/>
6	Comment va notre grande amie ?	[a-mi]	M <input type="checkbox"/> F <input type="checkbox"/>
7	C'est l'heureux copain de mon frère.	[ko-pē]	M <input type="checkbox"/> F <input type="checkbox"/>

8	Comment se porte notre grand ami	[a-mi]	M <input type="checkbox"/> F <input type="checkbox"/>
9	Et leurs petites amies ?	[a-mi]	M <input type="checkbox"/> F <input type="checkbox"/>
10	Et ses petits amis ?	[a-mi]	M <input type="checkbox"/> F <input type="checkbox"/>

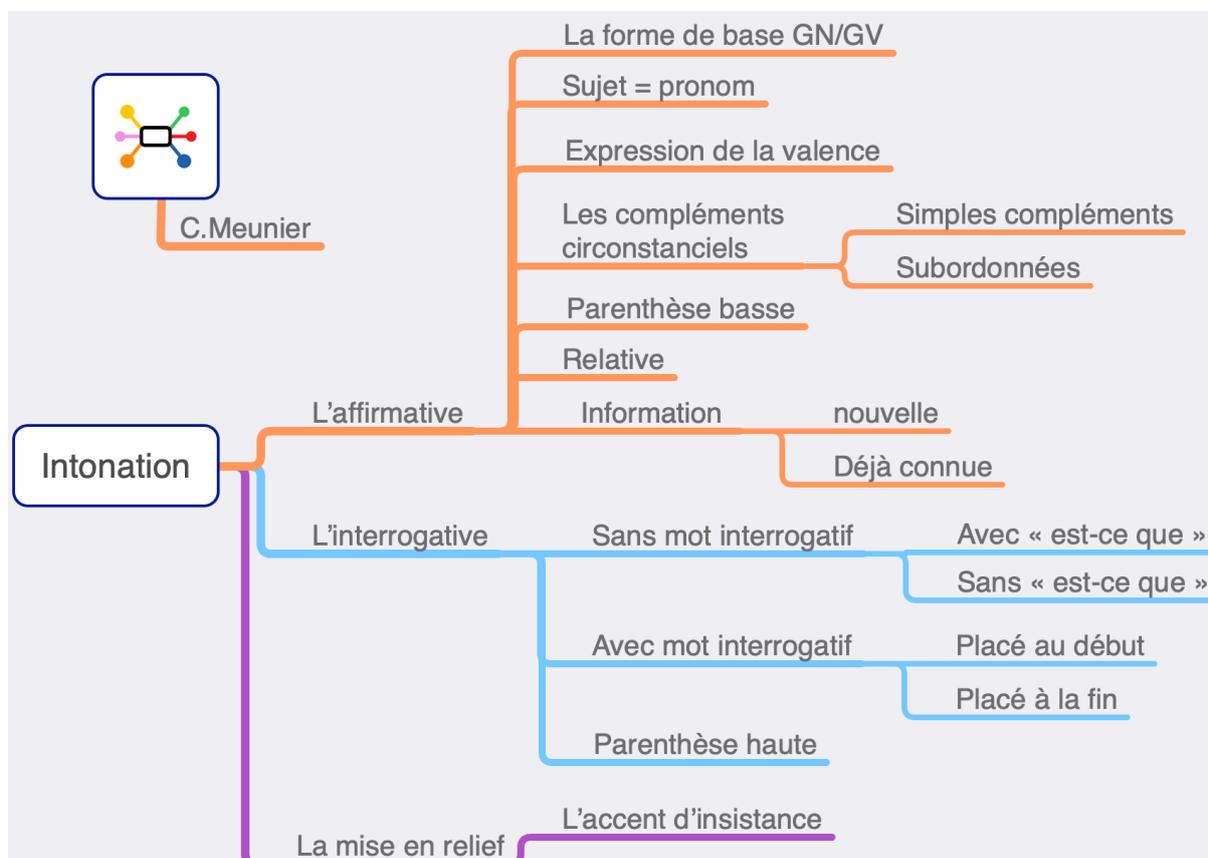
### Écoutez les phrases suivantes. Trouvez le nombre du nom.

1	C'est la petite amie de Maxime.	[a-mi]	Sg <input type="checkbox"/> Pl <input type="checkbox"/>
2	C'est le grand ami de Jacques	[a-mi]	Sg <input type="checkbox"/> Pl <input type="checkbox"/>
3	Voyez les heureuses copines de Dominique	[ko-pin]	Sg <input type="checkbox"/> Pl <input type="checkbox"/>
4	L'heureux copain de ma sœur s'appelle Camille.	[ko-pɛ̃]	Sg <input type="checkbox"/> Pl <input type="checkbox"/>
5	C'est notre grand ami.	[a-mi]	Sg <input type="checkbox"/> Pl <input type="checkbox"/>
6	Comment vont leurs grandes amies ?	[a-mi]	Sg <input type="checkbox"/> Pl <input type="checkbox"/>
7	C'est le frère de leurs heureux copains.	[ko-pɛ̃]	Sg <input type="checkbox"/> Pl <input type="checkbox"/>
8	Comment se portent leurs grands amis	[a-mi]	Sg <input type="checkbox"/> Pl <input type="checkbox"/>
9	Et leurs petites amies ?	[a-mi]	Sg <input type="checkbox"/> Pl <input type="checkbox"/>
10	Et ses petits amis ?	[a-mi]	Sg <input type="checkbox"/> Pl <input type="checkbox"/>

### 5.2.3 Le découpage en mots phoniques (intonation non marquée)

Nous avons acquis une bonne connaissance des phonèmes et des syllabes. Passons maintenant à l'instance supérieure, le mot phonique. Notre but principal est d'amener les apprenants :

- **A la compréhension**, de bien identifier les limites des mots phoniques, d'en reconnaître la nature (mot phonique du sujet, mot phonique du nom, compléments circonstanciels etc.) et d'en identifier les éléments.
- **A la production** de bien construire les mots phoniques et de les articuler selon les règles. Nous suivrons pour cela le plan mis au point p. 27



Nous allons commencer par l'intonation non marquée, qui a une fonction démarcative.

Nous allons procéder de la façon suivante :

- Prise de conscience
- Exercices de compréhension
- Exercices de production
- Test

### 5.2.3.1 L'affirmative et l'intonation non marquée

La phrase française type à l'affirmative comprend deux mots phoniques : le groupe du nom sujet, et le groupe du verbe principal. Cette structure de base peut se compliquer si l'on y ajoute des compléments circonstanciels, certaines relatives ou si un mot phonique devenant trop long pour notre capacité pulmonaire, nous sommes obligés de le scinder en deux ou plus.

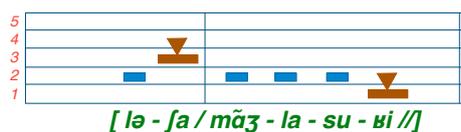
#### 5.2.3.1.1 La forme de base GN / GV

Rappelons que le mot phonique est une suite de syllabes qui sont prononcées sans interruption en une seule expiration.

La phrase de base en contient deux :

1. Le groupe du nom sujet. (Syllabe tonique au niveau 3.)
2. Le groupe du verbe principal. (Syllabe tonique au niveau 1.)

□□ **Le chat mange la souris.**



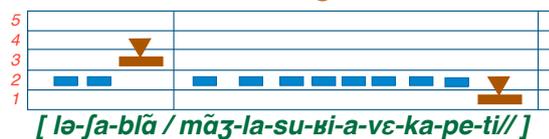
□□ Groupe du sujet [ lə - fa / ]

□□ Groupe verbal et valence [ / mɑ̃ʒ - la - su - vi // ]

Si le groupe est plus long, on gardera :

- Les syllabes atones au niveau 2.
- Les syllabes toniques au niveau 3 (fin du groupe sujet), ou 1 (fin de la phrase).

□□ **Le chat blanc mange la souris avec appétit.**



□□ Groupe du sujet [ lə - fa - blɑ̃ / ]

□□ Groupe verbal et valence [ / mɑ̃ʒ - la - su - vi - a - vɛ - ka - pe - ti // ]

La seule différence, c'est l'allongement des mots phoniques. Le nombre de syllabes atones au niveau 2 est passé de 3 à 5 dans le deuxième mot phonique.

Dernière remarque : que se passe-t-il lorsque l'on remplace le sujet par un pronom personnel ? Voyez plutôt :

□□ **Il mange la souris.**



□□ Un seul groupe contenant le Groupe du sujet, le groupe verbal et la valence :

[ / il mɑ̃ʒ - la - su - vi // ]

Retenons donc que lorsque le pronom personnel remplace le sujet, le pronom sujet n'a pas droit à son propre groupe, et qu'il est absorbé par le groupe du verbe.

C'est pour cette raison que lorsque l'on veut faire l'inversion, on ne peut généralement pas la faire avec le nom (sauf cas exceptionnel dont nous parlerons plus loin).

### ☐☐Exercice de compréhension :

#### Écoutez et répétez.

1.	Le chien rapporte la balle. [ lə-ʃjɛ̃ / ʋa-pɔvɪt-la-bal // ]
2.	Le chien des voisins rapporte la balle de tennis. [ lə-ʃjɛ̃-de-vwa-zɛ̃ / ʋa-pɔvɪt-la-bal-də-tɛ-nis // ]
3.	Le corbeau de la fable portait un fromage dans son bec. [ lə-kɔv-bo-də-la-fabl / pɔv-tɛ-tœ̃-fʋo-maʒ-dɑ̃-sɔ-bɛk // ]
4.	Frédéric Chopin était un pianiste virtuose. [ fʋe-de-rik-ʃo-pɛ̃ / ɛ-tɛ-tœ̃-pja-nist-viʋ-tʏoz // ]
5.	C'était un pianiste virtuose d'origine polonaise. [ sɛ-tɛ-tœ̃-pja-nist-viʋ-tʏoz-do-vi-ʒin-po-lo-nɛz // ]
6.	Le pianiste Frédéric Chopin était un virtuose d'origine polonaise. [ lə-pja-nist-fre-de-rik-ʃo-pɛ̃/ɛ-tɛ-tœ̃-pja-nist-viʋ-tʏoz-do-vi-ʒin-po-lo-nɛz// ]
7.	Il était d'une santé précaire. [ i-lɛ-tɛ-dyn-sɑ̃-tɛ-pʋe-kɛr // ]
8.	Le participe conjugué avec « être » s'accorde avec le sujet. [ lə-pav-ti-sip-kɔ̃-ʒy-ge-a-vɛk-ɛtv / sa-kɔv-da-vɛk-lə-sy-ʒɛ // ]
9.	Le participe conjugué avec « avoir » s'accorde avec le complément d'objet direct. [ lə-pav-ti-sip-kɔ̃-ʒy-ge-a-vɛ-ka-vvav/sa-kɔv-da-vɛk-lə-kɔ̃-ple-mɑ̃-dɔb-ʒɛ-di-vɛkt // ]
10.	Le participe conjugué avec l'auxiliaire « avoir » s'accorde avec le complément d'objet direct placé avant le verbe. [ lə-pav-ti-sip-kɔ̃-ʒy-ge-a-vɛ-ka-vvav/sa-kɔv-da-vɛk-lə-kɔ̃-ple-mɑ̃-dɔb-ʒɛ-di-vɛkt-pla-se-a-vɑ̃-lə-vɛvb // ]

### ☐☐Exercice de production :

#### Lisez les phrases suivantes à haute voix. (Aidez-vous de l'écriture phonétique)

1.	La voiture roule vite. [la-vwa-tyv / ʋul-vit // ]
2.	La voiture de ma sœur roule particulièrement vite. [la-vwa-tyv-də-ma-sœʋ / ʋul-pav-ti-ky-lʒɛʋ-mɑ̃-vit // ]
3.	La voiture rouge de ma sœur aînée roule particulièrement vite par vent arrière. [la-vwa-tyv-ʋuʒ-də-ma-sœʋ / ʋul-pav-ti-ky-lʒɛʋ-mɑ̃-vit-pav-vɑ̃-a-ʋʒɛʋ // ]
4.	Elle roule particulièrement vite. [ ɛl- ʋul-pav-ti-ky-lʒɛʋ-mɑ̃-vit // ]
5.	L'auto qui est garée là est une voiture de course. [ lo-to-ki-e-ga-ʋe-la / ɛ-tʏn-vwa-tyv-də-kuʋs // ]
6.	La grosse auto qui est garée devant chez moi est une vraie voiture de course. [ la-gʋɔ-so-to-ki-e-ga-ʋe-də-vɑ̃-ʃe-mwa / ɛ-tʏn-vʋɛ-vwa-tyv-də-kuʋs // ]
7.	La France est traversée par quatre grands fleuves. [ la-fʋɑ̃s / e-tʋa-vɛʋ-se pav-tʋwa-gʋɑ̃-flœʋ // ]
8.	Le plus long de ces fleuves est la Loire. [ lə-ply-lɔ̃-də-se-flœʋ-e-la-lwaʋ // ]
9.	Elle prend sa source dans le Massif Central. [ ɛl-pʋɑ̃-sa-suʋs-dɑ̃-lə-ma-sif-sɑ̃-tʋal // ]
10.	Elle se jette dans l'Océan Atlantique au bout de mille kilomètres.

[ ɛl-sə-ʒɛt-dǎ-lo-se-ǎ-a-tlǎ-ti-ko-bu-də-mil-ki-lo-mɛtɐ // ]

☐☐ **Exercice de transfert :**

**Lisez le texte suivant à haute voix. Aidez-vous du texte en phonétique.**

Le jeune Pascal aime le rock gothique. Il joue de la batterie dans un petit orchestre. Les musiciens répètent deux fois par semaine. Ils se réunissent dans un garage au fond d'un jardin. L'orchestre joue l'été dans des concerts en plein air. Beaucoup de jeunes viennent l'écouter jouer. Ils ne ratent aucun de ses concerts.

[ lə-ʒœn-pas-kal / ɛm-lə-ʁɔk-go-tik // il-ʒu-də-la-bat-ʁi-dǎ-zœ-pə-ti-tɔʁ-kɛstɐ // le-my-zi-sjɛ-ʁe-pɛt-dø-fwa-paʁ-sə-mɛn // il-sə-ʁe-y-nis-dǎ-zœ-ga-ʁa-ʒo-fɔ̃-dœ-ʒaʁ-dɛ // lɔʁ-kɛstɐ // ʒu-le-te-dǎ-de-kɔ̃-sɛʁ-ǎ-plɛ-nɛʁ // bo-ku-də-ʒœn / vʁœn-le-ku-te-ju-we // il-nə-ʁa-tə-to-kœ-də-se-kɔ̃-sɛʁ // ]

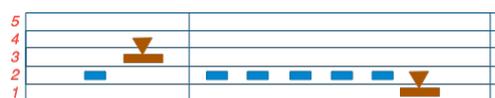
**5.2.3.1.2 Les compléments circonstanciels (complément et subordonnée)**

Nous trouverons dans le mot phonique du verbe deux sortes de compléments :

- Les compléments de la valence.
- Les compléments circonstanciels.

Les premiers correspondent à la valence du verbe. Par exemple le verbe **montrer** a pour valence **qc à qn**.

☐☐ **Ma sœur montre la souris au chat.**



[ma-sœʁ / mɔ̃ʁ-la - su - ʁi - o - ʃa //]

Les deux compléments [la-su-ʁi-o-ʃa //] sont intégrés au mot phonique du verbe, où ils ont leur place attitrée.

En revanche, les compléments circonstanciels peuvent changer de position selon les cas. Ils possèdent alors leur propre mot phonique.

**5.2.3.1.2.1 Simples compléments**

❖ Si l'on vous pose la question : « **Quand le chat chasse-t-il les souris ?** », vous répondrez :

☐☐ **Le chat chasse les souris toute la nuit.**

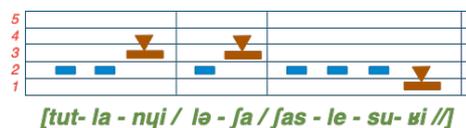


[lə-ʃa / ʃa-s - le - su - ʁi - tut-la-nɥi //]

« **toute la nuit.** » [tut-la-nɥi] est une information nouvelle, la réponse à la question posée. Ce complément circonstanciel se trouve donc dans le mot phonique du verbe.

❖ Si l'on vous pose la question : **Que fait le chat toute la nuit ?**

**Toute la nuit, le chat chasse les souris.**



[tut-la - nɥi / lə - ʃa / ʃa-s - le - su - ʁi //]

« **Toute la nuit.** » [tut-la-nɥi] n'est pas une information nouvelle. Elle est reprise au début, dans son propre mot phonique.

❖ Vous pourrez aussi répondre :

**Le chat chasse les souris, toute la nuit.** (attention à la virgule)

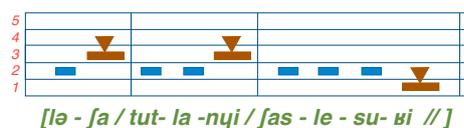


[lə - ʃa / ʃa-s - le - su - ʁi / tut-la - nɥi //]

« **toute la nuit.** » [tut-la-nɥi] n'est pas une information nouvelle. Elle est reprise à la fin dans une parenthèse basse. La phrase aurait pu s'arrêter juste avant.

❖ Et si votre interlocuteur ne vous a rien demandé, mais que vous voulez l'informer quand-même, vous pourrez lui dire (attention aux virgules)

☐☐ **Le chat, toute la nuit, chasse les souris.**

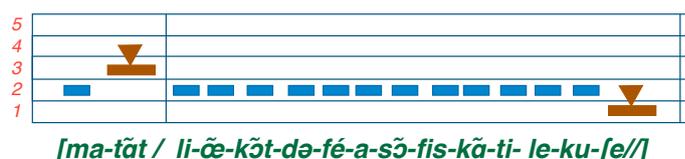


pond pas à une question.

Le style consistant à placer le mot phonique du complément circonstanciel entre les deux mots phoniques de base (D) dénote un meilleur style que celui de (C) ou de (D). Il sera plutôt employé dans le discours qui ne répond pas à une question.

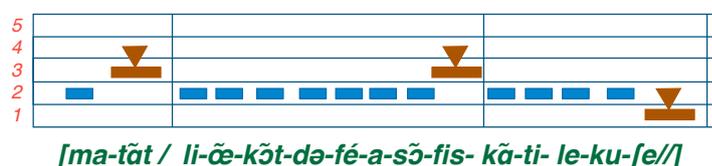
### 5.2.3.1.2 Complément circonstanciel en Subordonnée

☐☐ **Ma tante lit un conte de fée à son fils quand il est couché.**



Deux mots phoniques standards. Attention à la longueur du deuxième. La subordonnée contient une information nouvelle.

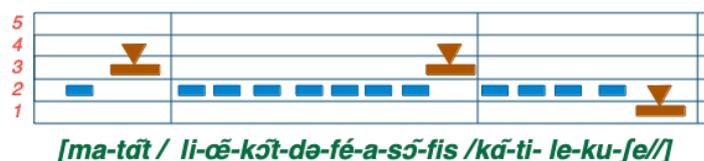
☐☐ **Ma tante lit un conte de fée à son fils quand il est couché.**



Quand on trouve un mot trop long, on peut placer le complément circonstanciel dans un mot phonique classique, avec les syllabes atones au niveau 2, et la dernière syllabe, qui est tonique, au niveau 3 si la phrase

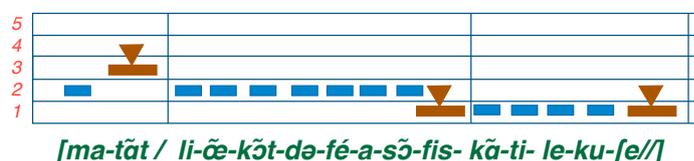
n'est pas finie, et 1 si elle est terminée avec le mot phonique. (Ici, nous avons le niveau 1, puisque la phrase est terminée après la syllabe tonique).

☐☐ **Quand il est couché, ma tante lit un conte de fée à son fils.**



Le complément circonstanciel est placé dans son propre mot phonique en tête de phrase. Soit c'est une information connue, soit c'est pour montrer que l'information essentielle est située dans le mot phonique du verbe (ici, la lecture du conte de fée)

❖ **Ma tante lit un conte de fée à son fils, quand il est couché.**



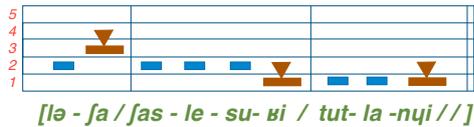
(Attention à la virgule Voici une parenthèse basse pour montrer que l'information « quand il est couché » est déjà connue.

### 5.2.3.1.3 La parenthèse basse

Reprenons l'exemple :

**Le chat chasse les souris, toute la nuit.** (Attention à la virgule)

Si l'on regarde le patron intonatif ci-dessous, on s'aperçoit que les deux premiers mots phoniques constituent une phrase complète. La dernière syllabe du dernier mot **[su-bi]** se termine bien au niveau 1, ce qui signale la fin de la phrase.



Le mot phonique qui vient après est entièrement prononcé au niveau 1. Il s'agit d'une **parenthèse basse**. Nous la qualifions de basse, parce qu'elle est au niveau 1, et parenthèse parce que l'information est déjà connue, et qu'on la mentionne en passant.

On pourra donc utiliser une parenthèse à la fin d'une affirmative lorsqu'elle contient une information déjà connue de votre interlocuteur ou interlocutrice mais que vous voulez rapprocher de ce dont vous parlez.

### Questions et réponses

**Étudiez le cas et trouvez la question qui correspond.**

1.	A. Que fais-tu quand il pleut ? B. Quand vas-tu cueillir des champignons ?	Quand il pleut, je vais cueillir des champignons. □ Question : A
2.	A. Que fais-tu quand il pleut ? B. Quand vas-tu cueillir des champignons ?	Je vais cueillir des champignons quand il pleut. □□ Question : B
3.	A. Que fais-tu quand il pleut ? B. Quand vas-tu cueillir des champignons ?	Je vais cueillir des champignons, quand il pleut. □ Question : A
4.	A. Que fais-tu quand il pleut ? B. Quand vas-tu cueillir des champignons ?	Je vais, quand il pleut, cueillir des champignons. □ Question : A

**Étudiez le cas et trouvez la réponse qui correspond à la question.**

1.	Que fais-tu quand il pleut ? □□□□ Réponse : A	A. Quand il pleut, je vais cueillir des champignons. B. Je vais cueillir des champignons quand il pleut.
2.	Pourquoi fait-il chaud ? □ Réponse : B	A. Comme c'est l'été, il fait chaud. B. Il fait chaud parce que c'est l'été.
3.	Dans quel but étudies-tu le droit ? □□ Réponse : B	A. J'étudie le droit parce que mes parents sont contents. B. Pour que mes parents soient contents de moi, j'étudie le droit.
4.	Lorsqu'il pleut, que fais-tu ? □□ Réponse : A	A. Je vais, lorsqu'il pleut, cueillir des champignons. B. Je vais cueillir des champignons lorsqu'il pleut.

### Exercice de production :

**Lisez les phrases suivantes à haute voix.**

1.	Ma voisine plante des fleurs au printemps. [ ma - vwa - zin / plãt - de - flœv - o - pɛĩ - tã ]
2.	Au printemps, ma voisine plante des fleurs. [ o - pɛĩ - tã / ma - vwa - zin / plãt - de - flœv // ]
3.	Ma voisine, au printemps, plante des fleurs. [ ma - vwa - zin / o - pɛĩ - tã / plãt - de - flœv // ]
4.	Ma voisine plante des fleurs, au printemps. [ ma - vwa - zin / plãt - de - flœv / o - pɛĩ - tã // ] (parenthèse basse)
5.	Les jardiniers ramassent les feuilles quand vient l'automne.

	[ le-ʒav-di-nje / va-mas-le-fœj-kã-vjẽ-lo-tõn // ]
6.	Quand vient l'automne, les jardiniers ramassent les feuilles .
	[ kã-vjẽ-lo-tõn / le-ʒav-di-nje / va-mas-le-fœj // ]
7.	Les jardiniers ramassent les feuilles, quand vient l'automne. (parenthèse basse)
	[ le-ʒav-di-nje / va-mas-le-fœj / kã-vjẽ-lo-tõn // ]
8.	Son ami lui offre des roses pour lui montrer son amour.
	[ sõ-na-mi / lɥi-ɔfɐ-de-voʒ-puv-lɥi-mõ-twe-sõ-na-muv // ]
	[ sõ-na-mi / lɥi-ɔfɐ-de-voʒ / puɐ-lɥi-mõ-twe-sõ-na-muv // ] mot trop long
9.	Son ami lui offre des roses, pour lui montrer son amour.
	[ sõ-na-mi / lɥi-ɔfɐ-de-voʒ / puɐ-lɥi-mõ-twe-sõ-na-muv // ] (parenthèse basse)
10.	Pour lui montrer son amour, son ami lui offre des roses.
	[ puɐ-lɥi-mõ-twe-sõ-na-muv / sõ-na-mi / lɥi-ɔfɐ-de-voʒ // ]

### ☐☐ Exercice de transfert :

Lisez le texte suivant à haute voix.

« Que faites-vous pendant les vacances de Noël ? – Pendant les vacances de Noël, nous allons dans les Alpes pour faire du ski. – Et où allez-vous pour faire du ski ? – Nous allons à l'Alpe d'Huez, pour faire du ski. »
[ kə-fɛt-vu / pã-dã-le-va-kãs-də-no-ɛl // ]
[ pã-dã-le-va-kãs-də-no-ɛl / nu-za-lõ/dã-le-zalp/puɐ-fɛɐ-dy-ski // ]
[ e-u-a-le-vu / puɐ-fɛɐ-dy-ski // ]
[ nu-za-lõ-a-lalp-dɥɛz / puɐ-fɛɐ-dy-ski // ]

#### 5.2.3.1.4 La relative

La subordonnée relative se rapporte à un nom, que l'on appelle son antécédent. Du point de vue de l'intonation, il y a deux sortes de relatives.

- Celle qui a une fonction **déterminative**.
- Celle qui a une fonction **explicative**.

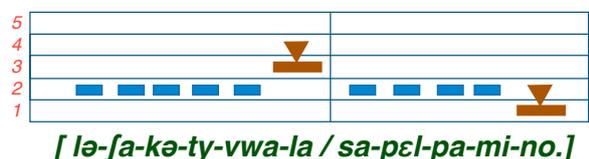
Prenons l'exemple du chat Pamino. Voici deux relatives sur lesquelles nous allons réfléchir :

1. **Le chat que tu vois là s'appelle Pamino.**
2. **Mon chat, qui s'appelle Pamino, aime le poulet.**

Si vous êtes une bonne observatrice, vous aurez remarqué que la deuxième relative, à l'écrit, était placée entre deux virgules. Cela revient à dire qu'à l'oral, elle sera prononcée dans un mot phonique particulier qui fait fonction d'apposition.

Voyons maintenant les patrons intonatifs :

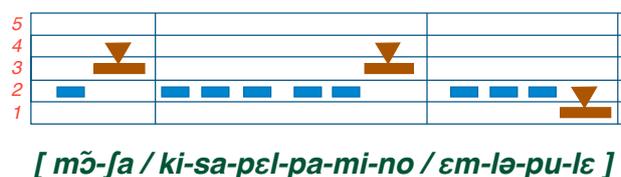
☐☐ **Le chat que tu vois là s'appelle Pamino.**



La relative détermine le chat. Ce n'est pas n'importe lequel : c'est celui que tu vois là.

Cette relative a donc une fonction **déterminative** et elle est intégrée dans le mot phonique auquel appartient son antécédent.

☐☐ **Mon chat, qui s'appelle Pamino, aime le poulet.**



Cette fois, la relative se trouve dans un mot phonique qui lui est propre. Elle a donc une fonction **explicative**. On n'a pas besoin de connaître le contenu de cette relative pour savoir de quel chat on parle. C'est **mon chat** et cela suffit à le définir.

Notons que le mot phonique de la relative est construit comme celui du nom. Il commence au niveau 2 et se termine au niveau 3, ce qui permet d'espérer une suite.

☐☐ **Exercice de compréhension :**

**Trouvez la fonction de chaque relative (D=déterminative, E= explicative)**

1.	La vache qui rit se trouve sur les boîtes de fromage. (Fonction : D) [ la-vaʃ-ki-bi / sə-tʃuv-syʋ-le-bwat-də-fʋo-maʒ ]
2.	La Joconde, qui se trouve au Louvres, sourit à ses visiteurs. (Fonction : E) [ la-ʒo-kɔ̃d / ki-sə-tʃu-vo-luvʋ / su-bi-ta-se-vi-zi-tœʋ ]
3.	La Tour-Eiffel, qui décore le champ de Mars, est le symbole de Paris. (Fonction : E) [ la-tu-ʋe-fɛl / ki-də-kœʋ-lə-ʃɑ̃-də-maʋs / ɛ-lə-sɛ̃-bɔ̃l-də-pa-bi ]
4.	La tour qui se trouve en face de la gare d'Amiens s'appelle « Tour Perret ». (Fonction : D) [ la-tuʋ-ki-sə-tʃu-vɑ̃-fas-də-la-gaʋ-da-mjɛ̃ / sa-pɛl-tuʋ-pɛ-rɛ ]
5.	Le Concorde, qui volait à deux fois la vitesse du son, allait à New-York en deux heures et demie. (Fonction : E) [ lə-kɔ̃-kœʋd / ki-vo-lɛ-ta-dø-fwa-la-vi-tɛs-dy-sɔ̃ / a-lɛ-ta-nju-ʒœʋk-ɑ̃-dø-zœ-ʋe-dø-mi ]
6.	Ce fainéant de Fernand aime les filles qui sont riches. (Fonction : D) [ sə-fe-ne-ɑ̃-də-fɛʋ-nɑ̃ / ɛm-le-fij-ki-sɔ̃-bij ]
7.	Les filles de la Reine, qui sont riches, vont épouser des hommes fortunés. (Fonction : E) [ le-fij-də-la-ʋɛn / ki-sɔ̃-bij / vɔ̃-te-pu-ze-de-zɔm-fœʋ-ty-ne ]
8.	Berthe, qui était la mère de Charlemagne, était surnommée Berthe au grand pied. (Fonction : E) [ bɛʋt / ki-ɛ-tɛ-la-mɛʋ-də-ʃaʋ-lə-mar / ɛ-tɛ-syʋ-no-me-bɛʋ-to ɡʋɑ̃-pje // ]
9.	Pierre qui roule n'amasse pas mousse. (Fonction : D) [ pjɛʋ-ki-ʋul / na-mas-pa-mus // ]
10.	Tel qui rit vendredi, dimanche pleurera. (Fonction : D) [ tɛl-ki-bi-vɑ̃-dʋə-di / di-mɑ̃ʃ-plœ-ʋə-ʋa // ]

☐☐ **Exercice de production :**

**Lisez les phrases suivantes à haute voix.**

1.	Gulda, qui a joué une excellente sonate au clair de lune, était Autrichien. [ ɡul-da / ki-a-ʒu-we-y-ne-kse-lɑ̃t-so-na-to-klɛʋ-də-lyn / e-tɛ-to-tʋi-ʃjɛ̃ // ]
2.	La statue de David qui se trouve à Marseille est une copie. [ la-sta-ty-də-da-vid-ki-sə-tʃu-va-maʋ-sɛj / e-tyʋ-ko-pi // ]
3.	L'original, qui se trouve à Florence, est de Michel-Ange. [ lo-bi-ʒi-nal / ki-sə-tʃu-va-flo-ʋɑ̃s / e-də-mi-kɛ-lɑ̃ʒ // ]
4.	Le bus qui va au Rond-Point du Prado passe à douze heures trente. [ lə-bys-ki-va-o-ʋɔ̃-pwɛ̃-dy-pʋa-do / pa-sa-du-zœʋ-tʋɑ̃t // ]
5.	Le Paris qu'on nous montre dans le film Paris-Texas ne se trouve pas en France. [ lə-pa-bi-kɔ̃-nu-mɔ̃ʋ-dɑ̃-lə-film-pa-bi-tɛ-ksas / nə-sə-tʃuv-pa-zɑ̃-fʋɑ̃s // ]
6.	Berlin, qui a trois millions et demi d'habitants, est plus grand que Paris. [ bɛʋ-lɛ̃ / ki-a-tʋʋa-miljɔ̃-e-də-mi-da-bi-tɑ̃ / e-ply-ɡʋɑ̃-kə-pa-bi // ]
7.	Le buste de Nefertiti, qui se trouve à Berlin, est mondialement connu. [ lə-byst-də-ne-fɛʋ-ti-ti / ki-sə-tru-va-bɛʋ-lɛ̃ / e-mɔ̃-dʒa-lə-mɑ̃-ko-ny // ]
8.	L'homme dont vous me parlez habite près de chez moi. [ lɔm-dɔ̃-ʋu-mə-paʋ-le / a-bit-pʋɛ-də-ʃe-mʋa // ]
9.	L'homme invisible, que vous connaissez sûrement, cachait son visage avec des bandelettes. [ lɔm-ɛ̃-vi-zibl / kə-ʋu-kɔ̃-ne-se-syʋ-mɑ̃ / ka-ʃɛ-sɔ̃-vi-za-ʒa-ʋɛk-də-bɑ̃-də-lɛt // ]
10.	Portez plainte contre celui qui vous a insulté. [ pœʋ-te-plɛ̃t-kɔ̃ʋ-sə-lʋi-ki-ʋu-za-ɛ̃-syl/te // ]

### ☐☐ Exercice de transfert :

Lisez le texte suivant à haute voix.

L'homme qui s'appelait Landru, et dont vous avez peut-être entendu parler, a été accusé du meurtre de onze personnes, qu'il aurait assassinées entre février 1915 et janvier 1919. Il a même étranglé les trois chiens de celle qu'il a assassinée en dernier.

Condamné à mort, il a été exécuté le 2 février 1922. Quelques minutes avant sa mort, il a refusé un verre de rhum et une cigarette, qu'on lui proposait, et qu'il considérait comme mauvais pour la santé.

De son incarcération en 1919 jusqu'à son exécution en 1922, il aurait reçu plus de 4 000 lettres d'admiratrices dont 800 dans lesquelles on le demandait en mariage.

[lɔm-ki-sap-lɛ-lɑ̃-dʁy / e-dɔ̃-vu-za-ve-pø-tɛ-tʁɑ̃-tɑ̃-dy-paʁ-le / a-e-te-a-ky-ze-dy-mœʁtʁ-də-ɔ̃z-fam / kil-o-ʁɛ-ta-sa-si-ne-ɑ̃-dɛʁ-nje ]

[ kɔ̃-da-ne-a-mɔʁ / i-la-e-te-ɛg-ze-ky-te-lə-dø-fe-vʁi-e // kɛl-kə-mi-ny-ta-vɑ̃-sa-mɔʁ / i-la-ʁø-fy-ze-œ̃-vɛʁ-de-ʁum-e-yn-si-ga-ʁɛt / kɔ̃-lyi-pʁø-po-ze / e-kil-kɔ̃-si-de-ʁɛ-kɔm-mo-ve-puʁ-la-sɑ̃-te // ]

[dø-sɔ̃-nɛ̃-kav-se-ʁa-sjɔ̃-ʒys-ka-sɔ̃-nɛg-ze-ky-sjɔ̃-ɑ̃-dis-nœf-sɑ̃-vɛ̃t-dø / i-lo-ʁɛ-ʁø-sy-ply-də-katʁ-mil-lɛtʁ-dad-mi-ʁa-tʁis / dɔ̃-ʁi-sɑ̃-dɑ̃-le-kɛl-ɔ̃-lə-dø-mɑ̃-dɛ-tɑ̃-ma-ʁʒɑ̃ ]

#### 5.2.3.2 L'interrogative et l'intonation non marquée

On utilise l'intonation de l'interrogative chaque fois que l'on veut poser une question.

On distingue deux sortes d'interrogations :

❖ **L'interrogation totale**, qui sert à demander si une information est juste ou non.

◆ **Le chat peut-il voir dans l'obscurité ?**

Comme l'information proposée est juste, on répondra « **Oui**. » Sinon, on aurait dû répondre « **Non**. » Vous aurez remarqué que nous n'avons employé aucun syntagme interrogatif, à savoir ni un mot interrogatif (**Qui, que, pourquoi, comment** etc.), ni un groupe de mots (**Pour quelle raison, à quelle heure**, etc.)

❖ **L'interrogation partielle**, elle, interroge sur un aspect de l'information.

◆ **Que peut voir le chat dans l'obscurité ?**

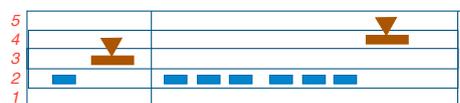
– **Toutes sortes de formes.**

Cette fois, nous avons utilisé un interrogatif : **Que**, chargé de poser une question sur le C.O.D., c'est-à-dire ce que le chat peut voir dans l'obscurité : **Toutes sortes de formes**.

Nous allons examiner les deux cas séparément, en commençant par l'interrogation totale.

##### 5.2.3.2.1 Sans mot interrogatif (interrogation totale)

◆ **Le Tchad est-il situé en Afrique ?**



[lɔ̃-tʃad / ɛ-til-si-tʃe-ɑ̃-na-fʁik //]

Nous avons ici, comme d'habitude, deux mots phoniques : celui du sujet [lɔ̃-tʃad /] et celui du verbe principal [ɛ-til-si-tʃe-ɑ̃-na-fʁik //].

Si le premier culmine au niveau 3, le second atteint sur sa dernière syllabe le niveau 4, celui de la fin du mot phonique du verbe dans une interrogative totale.

Notons l'inversion du sujet *il*. Comme le nom sujet ne peut pas se trouver dans le même mot phonique que le verbe (sauf cas exceptionnel, *que* ou *comment* sans COD) il est représenté par un pronom personnel sujet, ici *il*.

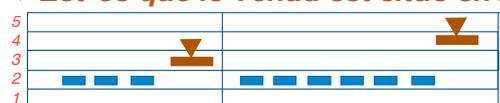
### 5.2.3.2.1.1 Avec ou sans « est-ce-que »

Justement pour éviter de faire l'inversion du sujet, qui peut être compliquée, on peut utiliser *est-ce-que*, qui n'est pas un syntagme interrogatif.

Dans la langue courante, on peut aussi s'épargner l'inversion de deux manières :  
L'emploi de ce syntagme dispense de faire l'inversion.

❖ Avec « *est-ce que* »

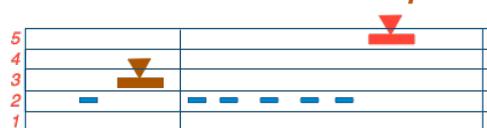
#### ◆ *Est-ce que le Tchad est situé en Afrique ?*



[ɛs-kə-lə-tʃad / ɛ-si-tʃe-ã-na-fʁik //]

❖ Sans *est-ce que* :

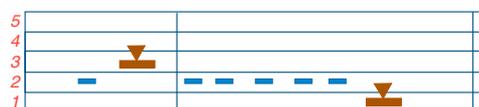
#### ◆ *Le Tchad est situé en Afrique ?*



[lə-tʃad / e-si-tʃe-ã-na-fʁik //]

On emploie le même patron intonatif que pour l'affirmative, sauf pour la dernière syllabe du dernier mot phonique, où l'on monte au niveau 4 au lieu du niveau 1.

#### ◆ *Le Tchad est situé en Afrique.*



[lə-tʃad / e-si-tʃe-ã-na-fʁik //]

On peut voir ici que l'affirmative se termine au niveau 1, alors que l'interrogative intonative se termine au niveau 4.

Cette méthode, appelée « *interrogative intonative* », est très pratique mais dénote un style familier. On ne l'emploiera que par oral, dans les cas où l'on peut se permettre d'être familier : dans la famille, avec des copines ou des copains. La méthode avec inversion est la plus distinguée, mais celle où l'on emploie « *est-ce que* » est tout-à-fait correcte.

### ☐☐ *Exercice de compréhension :*

**Définissez les interrogatives que vous entendez :**

**INV = Avec inversion ECQ = avec est-ce que /est-ce qui AFF= affirmative**

1.	Florence est la capitale mondiale des arts.	AFF
	[flo-ʁãs / e-la-ka-pi-tal-mɔ̃-dʒal-də-zɑ̃ //]	
2.	Florence est-elle la capitale mondiale des arts ?	INV
	[flo-ʁãs / e-tɛl-la-ka-pi-tal-mɔ̃-dʒal-də-zɑ̃ //]	
3.	Florence est la capitale mondiale des arts ?	ECQ
	[flo-ʁãs / e-la-ka-pi-tal-mɔ̃-dʒal-də-zɑ̃ //]	
4.	Les touristes ont-ils visité la Toscane ?	INV
	[le-tu-ʁist / ɔ̃-t-il-vi-zi-te-la-tos-kan //]	
5.	Les touristes ont visité la Toscane ?	AFF

	[ le-tu-ɥist / ɔ̃-vi-zi-te-la-tos-kan //]	
6.	Est-ce que les touristes ont visité la Toscane ?	ECQ
	[ es-kə-le-tu-ɥist / ɔ̃-vi-zi-te-la-tos-kan //]	
7.	Est-ce qu'un guerrier franc a cassé le vase de Soisson ?	ECQ
	[ ɛs-kœ-gɛ-ɥje-fɥɑ̃ / a-ka-se-lə-vaz-də-swa-sɔ̃ //]	
8.	Un guerrier franc a cassé le vase de Soisson.	AFF
	[ œ-gɛ-ɥje-fɥɑ̃ / a-ka-se-lə-vaz-də-swa-sɔ̃ //]	
9.	Un guerrier franc a -t-il cassé le vase de Soisson ?	INV
	[ œ-gɛ-ɥje-fɥɑ̃ / a-til-ka-se-lə-vaz-də-swa-sɔ̃ //]	
10.	Ta grand-mère se porte-t-elle bien ?	INV
	[ ta-gɥɑ̃-mɛʁ / sə-pɔʁ-te-tɛl-bjɛ // ]	

### ☐☐Exercice de production :

**Lisez les phrases suivantes à haute voix.**

1.	Florence est la capitale mondiale des arts.
	[ flo-ɥɑ̃s / e-la-ka-pi-tal-mɔ̃-djal-də-zaʁ //]
2.	Florence est-elle la capitale mondiale des arts ?
	[ flo-ɥɑ̃s / e-tɛl-la-ka-pi-tal-mɔ̃-djal-də-zaʁ //]
3.	Florence est la capitale mondiale des arts ?
	[ flo-ɥɑ̃s / e-la-ka-pi-tal-mɔ̃-djal-də-zaʁ //]
4.	Les touristes ont-ils visité la Toscane ?
	[ le-tu-ɥist / ɔ̃-t-il-vi-zi-te-la-tos-kan //]
5.	Les touristes ont visité la Toscane ?
	[ le-tu-ɥist / ɔ̃-vi-zi-te-la-tos-kan //]
6.	Est-ce que les touristes ont visité la Toscane ?
	[ es-kə-le-tu-ɥist / ɔ̃-vi-zi-te-la-tos-kan //]
7.	Est-ce qu'un guerrier franc a cassé le vase de Soisson ?
	[ ɛs-kœ-gɛ-ɥje-fɥɑ̃ / a-ka-se-lə-vaz-də-swa-sɔ̃ //]
8.	Un guerrier franc a cassé le vase de Soisson.
	[ œ-gɛ-ɥje-fɥɑ̃ / a-ka-se-lə-vaz-də-swa-sɔ̃ //]
9.	Un guerrier franc a -t-il cassé le vase de Soisson ?
	[ œ-gɛ-ɥje-fɥɑ̃ / a-til-ka-se-lə-vaz-də-swa-sɔ̃ //]
10.	Ta grand-mère se porte-t-elle bien ?
	[ ta-gɥɑ̃-mɛʁ / sə-pɔʁ-te-tɛl-bjɛ // ]

### ☐☐Exercice de transfert :

**Lisez le texte suivant à haute voix.**

<p>Vous vous appelez bien Cossu Antoine, demeurant ... à Marseille, dans le septième arrondissement ?</p> <p>— Oui</p> <p>— Et vous êtes âgé de soixante et onze ans ?</p> <p>— C'est cela.</p> <p>Je vous ai fait venir parce que nous sommes chargés de gérer les personnes âgées de soixante-dix ans et au-delà.</p> <p>...</p> <p>— Vous voulez nous faire avoir des subventions ? Nous envoyer en voyage ? Surveiller notre santé ou organiser notre mort ?</p> <p>(CHRISTIAN MEUNIER Comment euthanasier les séniors en toute discrétion)</p>
---

### 5.2.3.2.2 Avec mot interrogatif (interrogation partielle)

Lorsque l'on connaît une partie de l'information, mais que l'on veut aussi en connaître les détails, on emploie, comme nous l'avons dit plus haut, une *interrogation partielle* en employant un *syntagme interrogatif*.

#### ❖ *Qu'entend-on par syntagme interrogatif ?*

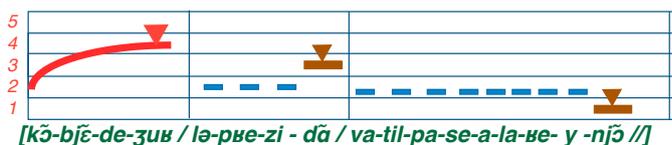
Il s'agit d'un syntagme qui peut être constitué d'un simple pronom interrogatif, ou d'une expression plus élaborée. Plus la question sera précise, plus l'expression sera compliquée :

- ◆ *Quand le président va-t-il se rendre à la Réunion ?*
- ◆ *Combien de jours le président va-t-il passer à la Réunion ?*
- ◆ *Quel jour de la semaine va-t-il se rendre à la Réunion ?*
- ◆ *Combien de jours avant Noël va-t-il se rendre à la Réunion ?*

#### 5.2.3.2.2.1 Syntagme interrogatif au début, avec inversion.

Partons d'un cas de base :

##### ◆ *Combien de jours le président va-t-il passer à la Réunion ?*



On voit que le syntagme interrogatif [kɔ̃-bjɛ̃-de-ʒuʁ] occupe son propre mot phonique au début de l'interrogative. La fréquence F<sub>0</sub> monte « en cloche » du niveau 2 au niveau 4 tout le long du syntagme interrogatif dont la dernière syllabe, qui se trouve au niveau 4,

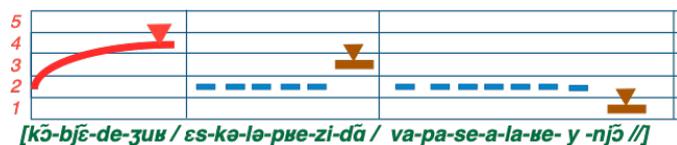
reçoit l'accent tonique. Le reste de la phrase ressemble à une affirmative. La dernière syllabe se trouve au niveau 1.

Nous avons déjà évoqué plus haut (§ 5.2.3.2.1) le cas de l'inversion qui se fait au moyen d'un pronom personnel, ici *il*, qui représente le sujet *président*, qui reste dans son mot phonique.

#### 5.2.3.2.2.2 Syntagme interrogatif au début, avec « est-ce que ».

Si l'on veut s'éviter les problèmes dus à l'inversion, on emploie « *est-ce que* ».

##### ◆ *Combien de jours est-ce que le président va passer à la Réunion*



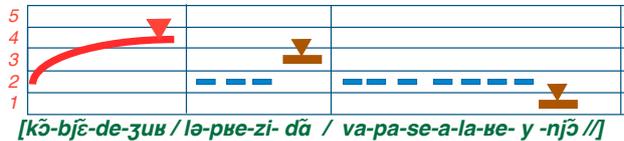
On voit que le syntagme interrogatif [kɔ̃-bjɛ̃-de-ʒuʁ] occupe son propre mot phonique au début de l'interrogative. La fréquence F<sub>0</sub> monte « en cloche » du niveau 2 au niveau 4 tout le

long du syntagme interrogatif dont la dernière syllabe, qui se trouve au niveau 4, reçoit l'accent tonique. Le reste de la Phrase ressemble à une affirmative. « *Est-ce que* » se retrouve au début du mot du mot phonique du nom sujet. La dernière syllabe du dernier mot phonique se trouve au niveau 1. Résultat : aucune inversion.

### 5.2.3.2.3 Syntagme interrogatif au début, sans inversion.

❖ On pourra ne pas faire l'inversion

♦ **Combien de jours le président va passer à la Réunion**



On voit que le syntagme interrogatif [kɔ̃-bjɛ̃-de-ʒuʁ] occupe aussi son propre mot phonique au début de l'interrogative. La fréquence  $F_0$  monte « en cloche » du niveau 2 au niveau 4

reçoit l'accent tonique. Le reste de la Phrase ressemble à une affirmative. La dernière syllabe du dernier mot phonique se trouve au niveau 1.

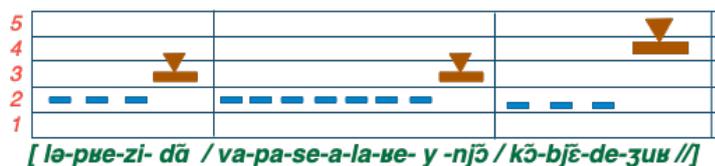
Nous prenons la liberté de ne pas faire l'inversion. Cette solution est moins chic, mais l'intonation interrogative suffit pour montrer qu'il s'agit d'une interrogation. C'est ce que l'on appelle une *interrogation intonative*.

Ce genre d'interrogation n'est acceptable qu'à l'oral, et ne dénote pas un style excellent.

### 5.2.3.2.4 Syntagme interrogatif à la fin.

❖ On pourra aussi mettre le syntagme interrogatif à la fin.

♦ **Le président va passer à la Réunion combien de jours**



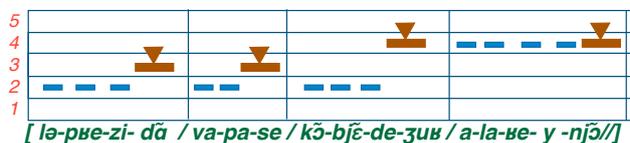
En mettant le syntagme interrogatif à la fin, on retombe dans le même patron interrogatif que pour l'interrogative totale. Le syntagme tonique se retrouve à la fin du dernier mot phonique et sa dernière syllabe monte au niveau 4.

Le syntagme interrogatif et son mot phonique se retrouvent à la fin et profitent de l'accent tonique du dernier mot phonique de l'intonation.

### 5.2.3.2.5 Parenthèse haute

❖ On pourra aussi mettre le syntagme interrogatif en avant dernière position. On mettra alors le complément circonstanciel, dont le contenu est déjà connu, dans une parenthèse haute.

♦ **Le président va passer combien de jours à la Réunion ?**



Cette fois, la fin de la phrase est, comme dans le cas précédent, constituée par le syntagme interrogatif contenant le syntagme interrogatif dont la dernière syllabe se trouve au niveau 4.

Le dernier mot phonique, qui arrive après la fin de la phrase, et qui contient des informations déjà connues, se retrouve dans une *parenthèse haute*. Celle-ci se trouve au même niveau que la dernière syllabe de la phrase, laquelle se trouve dans le dernier mot phonique juste avant la parenthèse, ici [kɔ̃-bjɛ̃-de-ʒuʁ]

Cette dernière version qui évite l'inversion est plus usitée que l'exemple précédent.

### ☐☐Exercice de compréhension :

Écoutez et répétez. Trouvez à quelle catégorie appartient l'interrogative :

**SDI = Syntagme interrogatif au début + inversion**

**SDE = Syntagme interrogatif au début + est-ce que**

**SDS = Syntagme interrogatif au début sans inversion**

**SFS = Syntagme interrogatif à la fin sans inversion**

**PBS = Parenthèse basse**

1.	A quelle heure le train est-il arrivé Gare du Nord ? [ a-kɛ-lœb / lə-tbɛ̃ / e-til-a-bi-ve-gav-dy-nɔb // ]	SDI
2.	A quelle heure est-ce que le train est arrivé Gare du Nord ? [ a-kɛ-lœb / ɛ-skə-lə-tbɛ̃ / e-ta-bi-ve-gav-dy-nɔb // ]	SDE
3.	Le train est arrivé à quelle heure, Gare du Nord ? [ lə-tbɛ̃ / e-ta-bi-ve-a-kɛ-lœb / -gav-dy-nɔb // ]	PBS
4.	A quelle heure le train est arrivé Gare du Nord ? [ a-kɛ-lœb / lə-tbɛ̃ / e-ta-bi-ve-gav-dy-nɔb // ]	SDS
5.	Le train est arrivé Gare du Nord à quelle heure ? [ lə-tbɛ̃ / e-ta-bi-ve-gav-dy-nɔb / a-kɛ-lœb // ]	SFS
6.	Ton frère a offert un vélo à qui, pour Noël ? [ tɔ̃-fʁɛ-b / a-ɔ-fɛ-bœ-ve-lo-a-ki / puɔ-no-el // ]	PBS
7.	A qui ton frère a offert un vélo ? [ a-ki / tɔ̃-fʁɛ-b / a-ɔ-fɛ-bœ-ve-lo // ]	SDS
8.	A qui ton frère a-t-il offert un vélo ? [ a-ki / tɔ̃-fʁɛ-b / a-ti-lɔ-fɛ-bœ-ve-lo // ]	SDI
9.	A qui est-ce que ton frère a offert, pour Noël, un vélo ? [ a-ki / ɛs-kə-tɔ̃-fʁɛ-b / a-ɔ-fɛ-b / puɔ-no-el / œ-ve-lo // ]	SDE
10.	Ton frère a offert un vélo à qui ? [ tɔ̃-fʁɛ-b / a-ɔ-fɛ-bœ-ve-lo-a-ki // ]	SFS

### ☐☐Exercice de production :

Lisez les phrases suivantes à haute voix.

1.	Qui a peint la Joconde ? [ ki / a pɛ̃-la-ʒo-kɔ̃d // ]
2.	A qui est-ce que Jacques a offert un bouquet de fleurs ? [ a-ki / ɛs-kə-ʒak / a-ɔ-fɛ-bœ-bu-kɛ-də-flœb // ]
3.	De qui tenez-vous cette nouvelle ? [ də-ki / tə-ne-vu- / sɛt-nu-vɛl // ]
4.	A quelle heure le président va-t-il faire son allocution ? [ a-kɛ-lœb / lə-pʁɛ-zi-dɑ̃ / va-til-fɛb-sɔ̃-na-lo-ky-sjɔ̃ // ]
5.	A quel âge les Français peuvent-ils prendre leur retraite ? [ a-kɛ-laʒ / lə-fʁɑ̃-sɛ / pœv-til-pʁɑ̃dɔ̃-lœb-bə-tʁɛt // ]
6.	Près de quelle ville le Mont-Blanc est-il situé ? [ pʁɛ-də-kɛl-vil / lə-mɔ̃-blɑ̃ / ɛ-til-si-tu-ʒe // ]
7.	Au bord de quel fleuve se trouve la ville de Toulouse ? [ o-bɔb-də-kɛl-flœv / sə-tʁuv / la-vil-de-tu-luz // ]
8.	Elle vient chercher sa mère quand ? [ ɛl-vjɛ̃-fɛb-ʒe-sa-mɛb-kɑ̃ // ]
9.	Quand la voisine va-t-elle chercher sa mère, pour Noël ? [ kɑ̃-la-vwa-zin / va-tɛl-fɛb-ʒe-sa-mɛb / puɔ-no-el // ]
10.	Quelle question le journaliste peut-il poser au Premier ministre, ce soir ? [ kɛl-kɛs-tjɔ̃ / lə-ʒuɔ-na-list / pø-til-po-ze-o-pʁɛ-mje-mi-nistɔ̃ / se-swaɔ // ]

### Exercice de transfert :

Lisez le texte suivant à haute voix.

« Où suis-je ? Qu'ai-je fait ? Que dois-je faire encore ? Quel transport me saisit ? Quel chagrin me dévore ? Ne puis-je savoir si j'aime ou si je hais » (RACINE *Andromaque* ACTE V, Scène 1)

[ u-sɥiʒ // kɛ-zə-fɛ // kə-dwa-zə-fɜ-vɑ̃-kɔv // kɛl-tvɑ̃s-pɔv-mə-sɛ-zi // kɛl-ʃa-  
gɔ̃v-mə-de-vɔv // nə-pɥi-zə-sa-vvaʋ-si-zɛ-mu-si-zə-ɛ // ]

#### 5.2.3.3 La mise en relief

Lorsque l'on veut souligner quelque chose dans le discours, deux méthodes s'offre à nous :

□□ **C'est qui / c'est que**

□□ L'emploi de l'accent d'insistance

❖ La première consiste à employer **c'est** + ce que l'on veut souligner + **qui** (sujet) ou **que** dans les autres cas :

◆ **C'est Richelieu qui a créé l'Académie française.**

◆ **C'est à Richelieu que l'on doit la création de l'Académie française.**

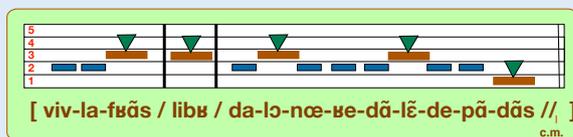
❖ La seconde consiste à placer un accent d'insistance sur la première syllabe du mot que l'on veut accentuer. La première syllabe s'allonge et monte au niveau 3.

Il suffit d'écouter le discours d'un homme politique qui veut, en mettant des accents d'insistance dans son discours, donner du relief à son texte oral.

Fin de l'appel du 18 juin 1940 par le Général de Gaulle - Discours enregistré le 22 juin 1940.

« **Vive la France, libre, dans l'honneur, et dans l'indépendance.** »

[ viv-la-fvɑ̃s / libv / dɑ̃-lɔ̃-nœ-vɛ-dɑ̃-lɛ̃-de-pɑ̃-dɑ̃s // ]



La première syllabe des monèmes soulignés, mis en relief, reçoit un accent tonique sur sa première syllabe et se trouve réalisée au niveau 3.

Cette façon de faire, propre à l'oral, est assez facile à réaliser. Pourtant, attention ! S'il y a un trop grand nombre d'accents, ils perdent de leur efficacité.

Notez que l'on ne peut pas, par écrit, mettre en relief en soulignant un mot car le soulignement n'a pas de valeur définie qui serait la même pour tous. Il vaut mieux alors utiliser la solution qui suit.

### Exercice de compréhension :

Écoutez et répétez. (Le mot mis en relief est en rouge)

1.	La <b>France</b> est un grand pays.
2.	Je vais lui parler, à cet <b>imbécile</b> .
3.	Napoléon a été vaincu à <b>Waterloo</b> en 1815.

4.	C'est à <b>Waterloo</b> que Napoléon a été vaincu.
5.	C'est une simple question d' <b>honnêteté</b> .
6.	En Égypte, le <b>pouvoir</b> était détenu par le pharaon.
7.	Regarde bien dans le moteur si le bouchon du <b>radiateur</b> est fermé.
8.	<b>Labourage</b> et <b>Pâturage</b> sont les deux mamelles de la France.
9.	Est-ce qu'on dit deux et deux <b>font</b> cinq ou deux et deux <b>fait</b> cinq ?
10.	Deux et deux font <b>quatre</b> , gros malin !

### ☐☐Exercice de production :

**Lisez les phrases suivantes à haute voix.**

1.	La <b>France</b> est un grand pays. [ la-fʁɑ̃s / ɛ-toẽ-gʁɑ̃-pɛi // ]
2.	Je vais lui parler, à cet <b>imbécile</b> . [ zə-vɛ-lɥi-paʁ-lɛ / a-sɛ-tẽ-be-sil // ]
3.	Napoléon a été vaincu à <b>Waterloo</b> en 1815. [ na-po-le-ɔ̃ / a-e-te-vẽ-ky-a-wa-tɛʁ-lo-ɑ̃-di-zɥi-sɑ̃-kẽz // ]
4.	C'est à <b>Waterloo</b> que Napoléon a été vaincu. [ sɛ-ta-wa-tɛʁ-lo-kə-na-po-le-ɔ̃-a-e-te-vẽ-ky // ]
5.	C'est une simple question d' <b>honnêteté</b> . [ sɛ-tɥn-sẽpl-kɛs-tjɔ̃-do-nɛ-tɛ-te // ]
6.	En Égypte, le <b>pouvoir</b> était détenu par le pharaon. [ ɑ̃-ne-zipt / lə-pu-vwaʁ / e-tɛ-de-tɛ-ny-paʁ-lə-fa-ʁa-ɔ̃ // ]
7.	Regarde bien dans le moteur si le bouchon du <b>radiateur</b> est fermé. [ ʁə-gavd-bjẽ-dɑ̃-lə-mɔ-tœʁ / si-lə-bu-ʃɔ̃-dy-ʁa-dja-tœ-ʁe-fɛʁ-mə // ]
8.	<b>Labourage</b> et <b>Pâturage</b> sont les deux mamelles de la France. [ la-bu-ʁa-zɛ-pa-ty-ʁaʒ / sɑ̃-le-dø-ma-mɛl-də-la-frɑ̃s // ]
9.	Est-ce qu'on dit deux et deux <b>font</b> cinq ou deux et deux <b>fait</b> cinq ? [ ɛs-kɔ̃-di / dø-e-dø-fɔ̃-sɛ̃k / u / dø-e-dø-fɛ-sɛ̃k // ]
10.	Deux et deux font <b>quatre</b> , gros malin ! [ dø-e-dø-fɔ̃-katʁ / gʁo-ma-lẽ // ]

#### 5.2.4 L'intonation marquée

L'intonation marquée suppose que l'on enrichisse l'information par une sorte de mode d'emploi, qui permet d'évaluer le contenu : ce que je dis est mis en doute par moi-même, est évident, est surprenant voire inadmissible.

On gagne beaucoup de temps et d'efficacité en utilisant les principes de l'intonation marquée, qui permettent de montrer comment il faut comprendre nos paroles avec des moyens très simples.

Nous allons voir trois patrons intonatifs très utiles :

- La mise en doute (= je ne te crois pas)
- L'évidence (= bon sang, mais c'est bien sûr !)
- La surprise / indignation (ça, alors ! C'est extraordinaire !)

### 5.2.4.1 La mise en doute



Pour réussir l'intonation de la mise en doute 😊:

Tout est dit en un seul mot phonique, les lèvres en avant pour montrer votre dégoût que l'on essaie de vous tromper. Vous devrez donc faire la moue.

N'oubliez pas que lorsque l'on parle avec les lèvres en avant, les sons sont plus graves et que cela s'entend.

Vous pouvez aussi, avant de dire ce que vous avez à mettre en doute, mettre la pointe de votre index sous l'un de vos yeux et dire « mon œil... », ce qui revient à dire : je ne te crois pas.

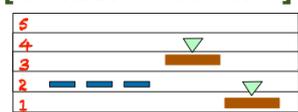


#### ◆ *Les maths c'est facile !?*

Votre fils, qui a un poil dans la main (=il est un peu fainéant), joue avec sa console au lieu de préparer le contrôle de demain.

Il vous explique qu'il sait déjà tout. Les maths, c'est trop facile ! Vous voulez mettre cette opinion en doute :

[ le-mat-se-fa-sil //]



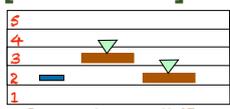
[ le - mat - se - fa - sil //]

L'avant dernière syllabe et la dernière sont allongées, l'accent tonique assez faible. L'avant dernière syllabe est au niveau 3, et la dernière au niveau 1. Il faut parler posément, sans s'énerver.

Si votre interlocuteur est natif (de langue maternelle française), il devrait comprendre que vous ne le croyez pas, même si vous ne faites que répéter ses paroles, même si c'est pour les mettre en doute.

#### ◆ *C'est facile !?*

[ se-fa-sil //]

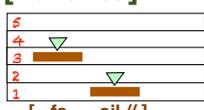


[ se - fa. - sil //]

⊙ Comme vous devez tout dire en un seul mot phonique, donc, sans pause et sans possibilité de respirer, il vaut mieux choisir dans ce qu'a dit votre interlocuteur juste la partie que vous voulez mettre en doute.

#### ◆ *Facile !?*

[ fa-sil //]



[ fa - sil //]

⊙ Ici, le mot facile [fa-sil] a la longueur minimum, 2 syllabes, ce qui permet de réaliser les deux dernières syllabes selon le patron intonatif de la mise en doute, avec une syllabe allongée au niveau 3, une autre allongée au niveau 1, et bien sûr, avec les lèvres en avant.

Que faire lorsque l'on veut mettre en doute une information ne contenant qu'une seule syllabe ?

Votre sonnette ne fonctionne plus. Vous demandez à votre fils : « Qui a cassé la sonnette ? »

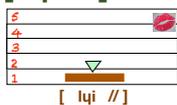
Votre fils montre le chien (pauvre bête) et dit : « *Lui !* »

Comment mettre en doute ce « *lui* », constitué d'une seule syllabe, alors qu'il en faut deux pour aller au niveau 3, puis au niveau 1 ?

Vous allez dire :

#### ◆ *Lui !?*

[ lui //]



[ lui //]

⊙ La syllabe est prononcée les lèvres en avant, au niveau 1, et elle est allongée assez longtemps.

### 5.2.4.2 L'évidence

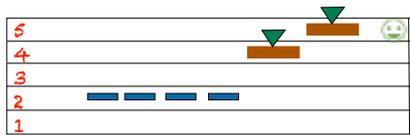
Le véhicule de votre meilleure amie est tombé en panne. Elle vous dit qu'à cause de cela, elle ne pourra pas se rendre chez le médecin.

Pour vous, c'est évident : vous ne pouvez pas la laisser tomber. Vous allez lui faire comprendre que, évidemment, vous allez l'y amener.

♦ « **Ma voiture est en panne. Je ne peux pas aller chez le médecin...**

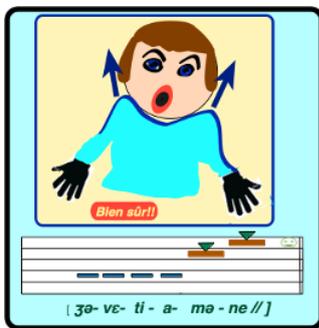
– **Je vais t'y amener !!** »

[ ʒə-vɛ-ti-a-mə-ne // ]



[ ʒə-vɛ - ti - a - mə -ne // ]

L'évidence est marquée par les deux dernières syllabes, l'avant-dernière étant au niveau 4 et la dernière au niveau 5, le suraigu.



Pour aider, il faut, sur les deux dernières syllabes, lever les épaules avec une mine décontractée et bienveillante.

Comme dans le cas de la mise en doute, il n'y a qu'un seul mot phonique, et tout se passe sur les deux dernières syllabes.

Mais cette fois-ci, il faut grimper haut. Pour vous aider, il vous est conseillé de hausser les épaules en même temps que la fréquence  $F_0$  monte, sur les deux dernières syllabes.

Ce patron intonatif nécessite, comme le doute, deux syllabes pour mener la pénultième (l'avant-dernière) au niveau 4, et la dernière

au niveau 5.

#### Lorsque le message se limite à une seule syllabe :

Dans cette famille, qui va conduire la voiture : lui (le grand-père, qui a la maladie de Parkinson) ou elle (la grand-mère) ?

Nous répondons évidemment : ♦ « **Elle !!** » puisqu'elle est la seule à ne pas trembler.

[ ɛl // ]



[ ɛl // ]

Nous montons dès la première syllabe au niveau 5, ce qui constitue une sorte de record. Pour bien réussir, il faut hausser les épaules, ne pas parler trop fort, et garder son énergie pour atteindre le niveau 5 dès le début de la syllabe.

### 5.2.4.3 La surprise / indignation

Nous avons eu jusqu'à présent des cas où l'on pouvait gérer l'intonation sans problème.

Avec la surprise / indignation, les problèmes commencent.

D'abord, il faut savoir la raison pour laquelle on est surpris. En effet, il y a de bonnes surprises (**j'ai gagné à l'Euromillion**), mais il y en a aussi de mauvaises (**mon chauffe-eau a explosé**).

On peut aussi s'indigner : **M. Dupont a eu la mauvaise surprise de voir sa femme allumer une cigarette, alors qu'elle avait promis d'arrêter de fumer.**

Il y a ensuite le problème de l'importance de cette surprise.

**Notre voisine, madame Héoui, s'était faite belle pour aller chercher son mari à l'heure de sortie des bureaux. Elle voulait lui en faire la surprise. En arrivant devant l'école où il travaillait, elle aperçut sa voiture. C'est en arrivant à un mètre de cette voiture qu'elle s'aperçut que son mari s'y trouvait, penché sur le siège droit. Se rapprochant encore**

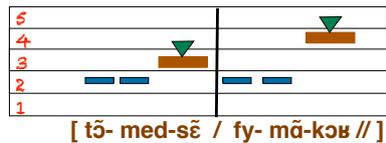
*un peu pour voir de quoi il retournait, elle reconnut, embrassant son mari, le visage d'une de ses collègues. Frappée au cœur, elle perdit connaissance et tomba lourdement sur le trottoir.*

Dans ce cas, la surprise est tellement forte que Mme Héoui ne peut plus gérer sa parole. C'est pourquoi nous allons nous limiter à des surprises ou des indignations qui nous laissent le loisir de gérer notre parole, tout en évitant celles qui relèvent de la fonction émotionnelle. Il y a plusieurs façons d'exprimer sa surprise. Nous allons vous présenter une façon simple et efficace de montrer votre surprise ou votre indignation.

Partons d'une banale interrogative :

◆ *Ton médecin fume encore ?*

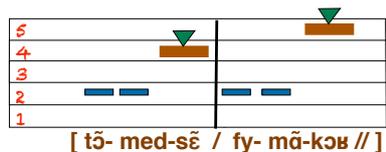
[ tō-med-sē / fy-mā-kəv // ]



Passons à la surprise / indignation

◆ *Ton médecin fume encore !?!*

[ tō-med-sē / fy-mā-kəv // ] 😞



Ce patron intonatif s'appuie sur la forme interrogative. Il suffit de faire passer les syllabes du niveau 3 au niveau 4, et la dernière syllabe de la phrase du niveau 4 au niveau 5.

Plus vous voudrez vous montrer indignée, plus vous augmenterez l'intensité de vos accents toniques.

#### 5.2.4.4 Exercices sur l'intonation marquée

☐☐ *Exercice de compréhension :*

**Écoutez et répétez. Puis, dites à quel patron intonatif vous avez affaire :  
DTE = mise en doute / EVI = évidence / SRP = surprise- indignation**

1.	Je parle chinois. ☐☐Tu parles chinois...	DTE
	[ ty-paʌl-ʃi-nwa // ]	
2.	J'ai maigri de 30 kilos ☐☐Tu as maigri de 30 kilos !?!	SRP
	[ ty-a-mɛ-gwi-də-tʌʃt-ki-lo // ]	
3.	Comment on va à Lille ? ☐☐On y va en train !!	EVI
	[ ʃ-ni-va-ā-tʌʃ // ]	
4.	Je saute 3m en hauteur. ☐☐Tu sautes trois mètres en hauteur...	DTE
	[ ty-sot-trwa-mɛ-tʌʃ-o-təv ]	
5.	Mon chat ouvre les robinets ☐ Ton chat ouvre les robinets !?!	SRP
	[ tō-ʃa / uvv-le-vo-bi-nɛ // ]	
6.	Le pape s'est marié. ☐ Le pape s'est marié.	DTE
	[ lə-pap-sɛ-ma-vje // ]	
7.	Cet enfant joue du violon comme Paganini. ☐☐Il joue comme Paganini ...	DTE
	[ il-ʒu-kəm-pa-ga-ni-ni // ]	
8.	Il faut que j'aille aux urgences. ☐☐ Je vais t'y amener !!	EVI

	<b>[ ʒə-vɛ-ti-a-mə-ne// ]</b>	
9.	Mon chat pèse 6 kg. □ Six kilos...	DTE
	<b>[ si-ki-lo// ]</b>	
10.	Je vais lui casser la figure. □ Tu vas lui casser la figure !?!	SRP
	<b>[ ty-va-lɥi-ka-se-la-fi-gyʁ// ]</b>	

### □□ Exercice de production :

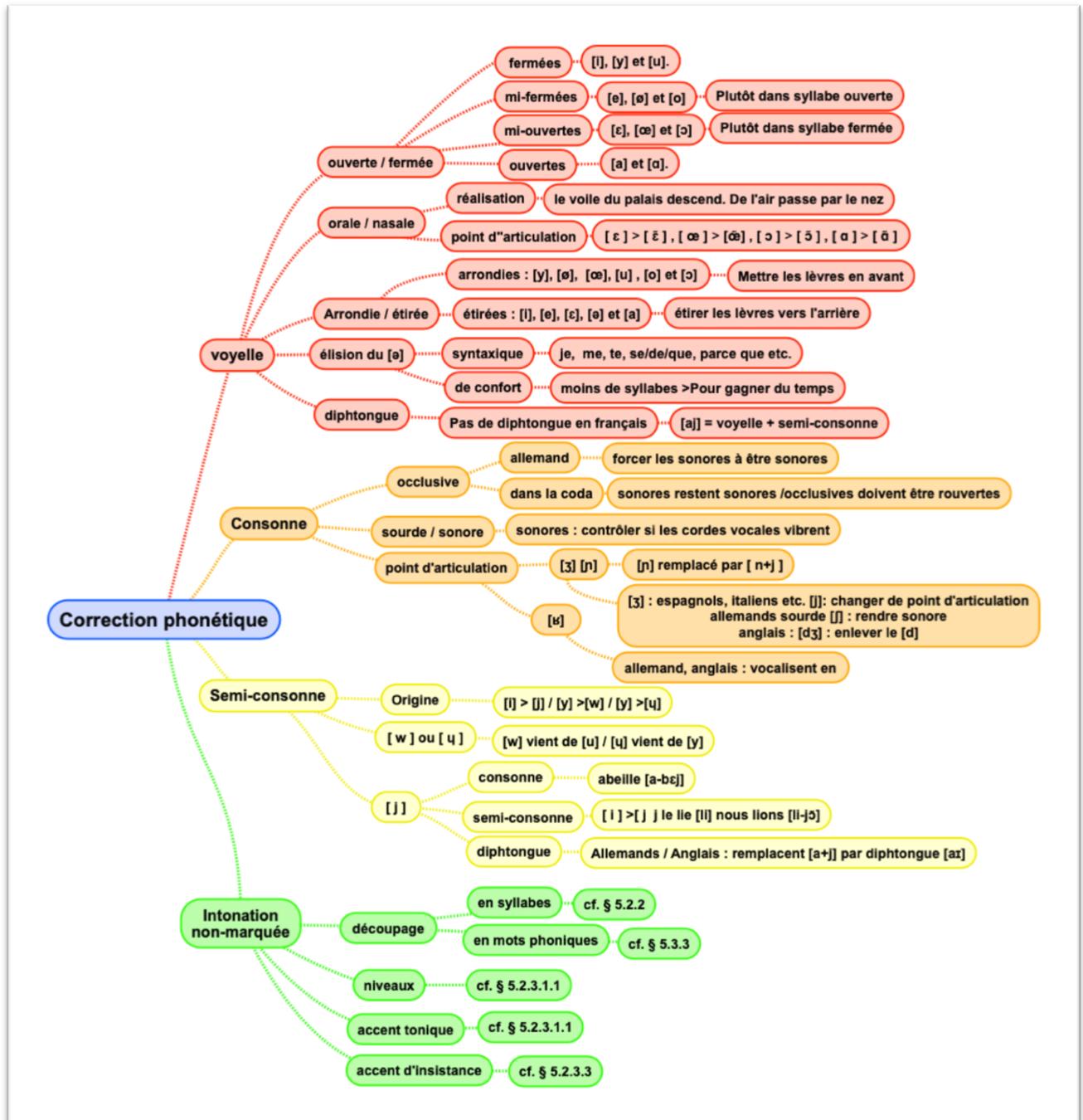
**Lisez les phrases suivantes à haute voix.**

1.	Doute : Tu parles chinois ...
	<b>[ ty-paʁl-ʃi-nwa // ]</b>
2.	Surprise : Le chat a soulevé le vase !?!
	<b>[ lə -ʃa / a-su-lə-vaz // ]</b>
3.	Évidence : Les Chinois sont plus nombreux que les Français !!
	<b>[ le-ʃi-nwa-sɔ̃-ply-nɔ̃-bɛʃ-kə-le-fʁɑ̃-sɛ // ]</b>
4.	Surprise : Tu as battu un champion aux échecs !?!
	<b>[ ty-a-ba-ty-œ̃-ʃɑ̃-pjɔ̃-o-ze-ʃɛk // ]</b>
5.	Doute : Elle mange des sauterelles vivantes...
	<b>[ ɛl-mɑ̃ʒ-de-so-tə-vɛl-vi-vɑ̃t // ]</b>
6.	Doute : Vous connaissez l'opéra Carmen par cœur ...
	<b>[ vu-kɔ̃-nɛ-se-lo-pe-ʁa-kaʁ-mɛn-paʁ-kœʁ // ]</b>
7.	Surprise : Tu t'es remise à fumer !?!
	<b>[ ty-te-ʁe-mi-za-fy-me // ]</b>
8.	Évidence : Les Chinois mangent le riz avec des baguettes !!
	<b>[ le-ʃi-nwa-mɑ̃ʒ-lə-ʁi-a-vɛk-de-ba-gɛt // ]</b>
9.	Doute : Elle touche son nez avec le bout de la langue ...
	<b>[ ɛl-tuʃ-sɔ̃-ne-a-vɛk-lə-bu-də-sa-lɑ̃g // ]</b>
10.	Évidence : On mange le poisson avec de la mayonnaise !!
	<b>[ ɔ̃-mɑ̃ʒ-lə-pwa-sɔ̃-a-vɛk-də-la-ma-jo-nɛz // ]</b>





6 Carte mentale : Correction phonétique du FLE





## 7 Travailler avec le site [www.la-grammaire-du-fle.com](http://www.la-grammaire-du-fle.com)

Le site [www.la-grammaire-du-fle.com](http://www.la-grammaire-du-fle.com) rassemble plusieurs sites dont le point commun est le fait qu'ils traitent tous certains points de la grammaire du FLE.

Les sous-titres sont :



- EGrammaire
- Phonétique corrective
- Prosodie et Grammaire
- Conception des temps en français, anglais et allemand
- Théorie des temps par les Traits pertinents temporels
- Valence verbale

Une initiation à la phonétique du FLE est assurée de plusieurs manières :

1. Dans la rubrique « Phonétique corrective » dans les sous-rubriques



### ☐☐ Enseigner la phonétique

[Les étapes de la correction phonétique](#)  
[Les bases de la bonne intonation](#)  
[l'intonation non-marquée](#)  
[L'intonation marquée](#)  
[Les Bases de la phonétique: les sons](#)  
[Les bases de la correction phonétique](#)  
[L'intonation marquée](#)  
[Problèmes posés par le système phonique](#)  
[Problèmes posés par les consonnes](#)  
[Problèmes posés par les voyelles](#)  
[Correction des semi-consonnes](#)  
[Boîte à outils](#)  
[Conclusion](#)

### ☐☐ Apprendre la phonétique

[L'alphabet phonétique international](#)  
[L'intonation](#)  
[Les voyelles](#)  
[Les consonnes](#)  
[Les semi-consonnes](#)  
[La consonne \[ʒ\]](#)  
[La consonne \[ʀ\]](#)  
[Les liaisons](#)  
[Test final](#)

2. Dans la rubrique « Initiation à la Phonétique corrective » en utilisant

☐☐Ce livre pour l'acquisition du savoir de base (phonèmes, syllabes, mots phoniques, intonation non-marquée et marquée, bases de la correction phonétique (pédagogie et didactique), outils d'enseignement.

☐☐Le cahier de l'apprenant, version du professeur (texte en PDF, téléchargeable sur le site, avec explications, exercices, tests et solutions)

☐☐Le cahier de l'apprenant, avec le même contenu, permettant le travail en plénum, en groupes ou en individuel, bien sûr sans les solutions.

☐☐Le cahier électronique de l'apprenant permettant un apprentissage individuel en autonomie grâce à des explications, des exercices de discrimination et de production autocorrigés, des tests de progression autocorrigés, traitant les points suivants :

[Les phonèmes-Voyelles-Ouvertes-fermées](#)  
[Voyelles arrondies -étirées](#)  
[Voyelles orales -nasales](#)  
[Les élisions-élisions syntaxiques](#)  
[Diphthongues](#)  
[Les consonnes sourdes-sonores](#)  
[Les occlusives en finale](#)  
[La constrictive prépalatale \[ʒ\]](#)  
[L'occlusive palatale nasale \[ɲ\]](#)  
[Le \[ʁ\] en finale](#)  
[Elision du \[ʁ\]](#)  
[Les semi-consonnes](#)  
[\[w\], \[ɥ\] problème d'arrondissement](#)  
[Syllabes - Découpage syllabique](#)  
[Liaison syntaxique](#)  
[Le découpage en mots phoniques -L'intonation non marquée](#)  
[Les compléments circonstanciels](#)  
[La parenthèse basse](#)  
[La relative](#)  
[L'interrogative et l'intonation non marquée](#)  
[Interrogative avec mot interrogatif au début sans inversion](#)  
[Parenthèse haute](#)  
[La mise en relief](#)  
[L'intonation marquée-La mise en doute](#)  
[L'évidence](#)  
[La surprise - indignation](#)  
[Exercices sur l'intonation marquée](#)  
[Outils utiles](#)

Cette dernière possibilité s'adresse de préférence à des apprenants futurs enseignants de FLE, qui veulent s'initier en autonomie. Mais elle peut être utilisée en accompagnement d'un cours sur la phonétique corrective, ou d'un cours de FLE, en individuel ou en groupe.

Enfin, vous pouvez vous adresser directement à l'auteur en écrivant à :

Christian Meunier : [christmeunier@me.com](mailto:christmeunier@me.com)

## 8 Documents utiles

### 8.1 Boîte à outils

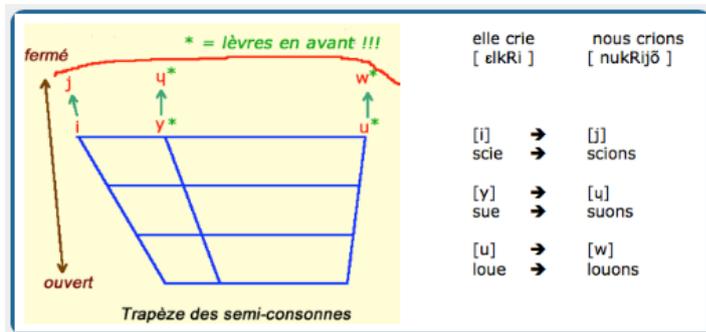
#### 8.1.1 L'intonation

Intonation non marquée	Intonation marquée
<p><b>L'affirmative</b></p> <p>niveau 5 niveau 4 niveau 3 niveau 2 niveau 1</p> <p>mot phonique sujet      mot phonique du verbe</p> <p>La jeune fille vient de la belle ville de Nice</p> <p>accent tonique</p>	<p><b>Mise en doute</b></p> <p>Il est S D F</p>
<p><b>L'interrogative sans mot interrogatif</b></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 E deux dernières syllabes</p>
<p><b>L'interrogative avec mot interrogatif à la fin</b></p> <p>Sam my vient d'où ?</p>	<p><b>Evidence</b></p> <p>On ap-pelle les pom-piers</p>
<p><b>L'interrogative avec mot interrogatif au début</b></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><b>Parenthèse basse</b></p> <p>J'ai vu Paul, cet i - diot.</p>	<p><b>Surprise / indignation</b></p> <p>Vous vous ma-riez dans un mois ??</p>
<p><b>Parenthèse haute</b></p> <p>Tu as vu Paul, cet i - diot ?</p>	<p>Comme interrogative sans mot interrogatif, mais:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Plus d'intensité sur les syllabes toniques.</li> <li>- Niveau 4 au lieu de 3, et 5 au lieu de 4</li> </ul>

#### 8.1.2 Le trapèze vocalique

Voyelles orales	Voyelles nasales
<p>avant      arrière</p> <p>fermé ←      → arrière</p> <p>i      y      ø      œ      e      ε      a      u      ɔ      o      ɔ      ə</p> <p>*= arrondies (lèvres en avant)</p> <p>ouvert</p> <p>Trapèze des voyelles</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>[i] lit</li> <li>[e] dé</li> <li>[ɛ] mer, air</li> <li>[a] bar</li> <li>[y] dur</li> <li>[ø] deux, œufs</li> <li>[œ] peur, œuf</li> <li>[u] nous</li> <li>[o] dos, eau</li> <li>[ɔ] dort</li> <li>[ɔ] pâte</li> <li>[ə] le, me, petit</li> </ul>	<p>avant      arrière</p> <p>fermé ←      → arrière</p> <p>ɛ̃      œ̃      ɔ̃      ɑ̃</p> <p>ouvert</p> <p>Trapèze des voyelles nasales</p>

### 8.1.3 Le trapèze des semi-consonnes



### 8.1.4 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	<b>p</b>		<b>t</b>	<b>(+i) k (+u)</b>		
	sonore	<b>b</b>		<b>d</b>	<b>(+i) g (+u)</b>		
	nasale	<b>m</b>		<b>n</b>	<b>(+i) ŋ (+u)</b>		
constrictive	sourde		<b>f</b>	<b>s</b>	<b>ʃ</b>		
	sonore		<b>v</b>	<b>z</b>	<b>ʒ</b>		<b>ʁ</b>
vibrante	sonore			<b>r</b>			<b>R</b>
latérale	sonore			<b>l</b>			

#### 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] gnon, 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, R ] .

## 8.2 Tableau de l'API appliqué au français

son	catégo- rie	exemples
[p]	con- sonne	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- con- sonne	Bouilli, bail, bâille, yeux
[w]		Oui, doigt, poids
[ɥ]		Lui, huile Suède, Suisse, essuyer
[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
[ɔ̃]		Pont, pompier, bonbon
[œ̃]		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** [œ̃], 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] / [sot]

Mais aussi : nous sautons / elle saute Sud : [sotɔ̃ / sot] Nord : [sotɔ̃ / sot]

### 8.3 Tableau sur les liaisons

{ s }	□	[ z ]	: <i>les enfants</i> [lezãfã], <i>le gros homme</i> [løgɥozɔm]. (cas de h muet)
{ z }	□	[ - ]	: on évite la liaison : <i>nez à nez</i> [neane].
{ x }	□	[ z ]	: <i>deux enfants</i> [døzãfã], <i>dix ans</i> [dizã]
{ f }	□□	[ v ]	: <i>neuf ans</i> [nœvã] seulement pour le nombre <i>neuf</i> .
{ f }	□□	[ f ]	: <i>sauf erreur</i> [sofɛɥœr]
{ v }	□□	[ v ]	: <i>neuve et utile</i> [nœveytil]
{ ʃ }	□□	[ ʃ ]	: <i>pêche et nature</i> [pɛʃenatyɥ]
{ ʒ }	□□	[ ʒ ]	: <i>il a l'âge et le courage</i> [ilalazɛləkɥvaz]
{ ɥ }	□□	[ ɥ ]	: <i>cher et fragile</i> [ʃɛɥɛvazil], <i>Pierre et le loup</i> [pjɛɥelelu]. Mais on évite la liaison lorsque {r} fait partie de la terminaison de l'infinitif {er}.
{ l }	□□	[ l ]	: <i>vil et laid</i> [vilelɛ]
{ t }	□	[ t ]	: <i>petit ami</i> [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 [miʃɛleani]
{ d }	□	[ t ]	: <i>quand elle veut</i> [kãtelvø], <i>un grand ami</i> [œgrãtami]
ATTENTION : une grande amie [ynggrãdami]. Le {d} n'est pas une liaison. Il se prononce [d] comme dans la forme féminine {grande}			
{ p }	□	[ p ]	: <i>trop aimable</i> [tɥopɛmabl]
{ b }	□	[ b ]	: <i>snob et bête</i> [snɔbebɛt]
{ k }	□	[ k ]	: <i>sec et sans goût</i> [sɛkesãgu]
{ g }	□	[ g ]	: <i>un grog et une aspirine</i> [œgɥɔgeynaspivɛin] ATTENTION : On ne fait pas la liaison lorsque {g} se trouve placé en fin de syllabe après une nasale : <i>sang et eau</i> [sãeo].
{ m }	□	[ m ]	: <i>Tom et Jerry</i> [tɔmedʒeri] ATTENTION : On ne fait pas la liaison lorsque {m} sert à constituer une voyelle nasale.
{ n }	□	[ n ]	: <i>saine et sauve</i> [sɛnesov] mais <i>sain et sauf</i> [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 : <i>bon appétit</i> [bɔnapɛti]. Mais cela ne marche pas avec <i>sain et sauf</i> [sɛsɔf] car cela ressemblerait trop à la forme féminine <i>saine et sauve</i> [sɛnesov].

## 9 Bibliographie

Ferrero (1972). Cité dans : [http://theses.univlyon2.fr/documents/get-part.php?id=lyon2.2001.vasilescu\\_ig&part=181495](http://theses.univlyon2.fr/documents/get-part.php?id=lyon2.2001.vasilescu_ig&part=181495)

Georgeton Laurianne et al. *Analyse formantique des voyelles orales du français en contexte isolé : à la recherche d'une référence pour les apprenants* de FLE Actes de la conférence conjointe JEP-TALN-RECITAL 2012 volume 1 : JEP Pages 145-152 Grenoble, 4 au 8 juin 2012 ©2012 ATALA & AFPC

Meunier (2015) Meunier, Christian *Petit guide de la Phonétique corrective* BoD ISBN : 978-2-322-08399-2

Meunier (2019) Meunier, Christian *Prosodie, Intonation et Grammaire* BOD ISBN-978-2-322-09600-8

Racine (1667) *Andromaque* ACTE V, Scène 1



## 10 Table des matières

1	Réflexions préliminaires.....	3
1.1	L'importance de l'oral .....	3
1.1.1	Compréhension orale.....	3
1.1.2	Expression orale.....	4
1.2	L'importance de la phonétique corrective.....	4
2	Le système phonique du français .....	5
2.1	Le matériau de base : le phonème .....	5
2.1.1	Voyelles .....	5
2.1.1.1	Production orale .....	5
2.1.1.1.1	L'effet produit par la position de la langue.....	5
2.1.1.1.2	L'effet produit par la projection des lèvres vers l'avant .....	7
2.1.1.1.3	L'effet produit par l'abaissement du voile du palais. ....	7
2.1.1.2	Quelques remarques sur les voyelles.....	8
2.1.2	Consonnes .....	9
2.1.2.1	Le mode d'articulation .....	9
2.1.2.2	Le lieu d'articulation .....	9
2.1.2.3	La vibration des cordes vocales ou non. ....	10
2.1.2.4	L'abaissement ou non du voile du palais.....	10
2.1.3	Semi-consonnes .....	11
2.1.3.1	Une voyelle devient semi-consonne .....	11
2.1.3.2	La semi-consonne glissando .....	11
2.1.3.3	Le cas du [j] .....	12
2.2	Prosodie et intonation .....	12
2.2.1	Le découpage en syllabes .....	13
2.2.1.1	Le principe des syllabes.....	13
2.2.1.2	Les différents types de syllabes.....	14
2.2.1.3	Le découpage en syllabes .....	14
2.2.1.4	Principe de translation des consonnes .....	14
2.2.1.5	L'élision grammaticale du [ə] ou du [a] .....	15
2.2.1.5.1	A l'oral :.....	15
2.2.1.5.2	La langue écrite nous propose l'utilisation de l'apostrophe.....	15
2.2.1.5.3	On peut être amené à élider soi-même des [ə] dans certains cas.....	15
2.2.1.6	Les liaisons.....	18
2.2.1.6.1	Les liaisons à valeur syntaxique .....	19
2.2.1.7	Les nombres.....	21
2.2.1.8	Les adjectifs masculins à deux formes .....	23

2.2.2	Comment reconstituer les monèmes à partir des syllabes.....	23
2.2.3	Les mots phoniques.....	24
2.2.4	Les phrases.....	24
2.2.5	Les textes.....	25
2.2.6	Intonation et mots phoniques .....	27
2.2.6.1	Remarque.....	27
2.2.6.2	Plan de notre étude de l'intonation .....	27
2.2.6.3	Les bases de l'intonation .....	28
2.2.6.3.1	Les paramètres de base.....	28
2.2.6.4	Notre système graphique pour représenter l'intonation .....	31
2.2.7	L'intonation non-marquée.....	32
2.2.7.1	L'affirmative.....	32
2.2.7.1.1	La forme de base GN / GV .....	33
2.2.7.1.2	Et si on rallongeait le mot phonique ? .....	33
2.2.7.1.3	Lorsque le sujet est un pronom personnel.....	34
2.2.7.1.4	Expression de la valence.....	34
2.2.7.1.5	Les compléments circonstanciels .....	34
2.2.7.1.6	La parenthèse basse .....	37
2.2.7.1.7	Le complément de nom .....	37
2.2.7.1.8	La relative .....	38
2.2.7.1.9	Information nouvelle/déjà connue .....	39
2.2.7.1.10	Les mots phoniques très courts ou très longs.....	39
2.2.7.2	L'interrogative .....	41
2.2.7.2.1	L'interrogation totale, sans syntagme interrogatif.....	41
2.2.7.2.2	Avec un syntagme interrogatif : l'interrogation partielle.....	42
2.2.7.3	Le discours rapporté .....	44
2.2.7.3.1	Affirmative.....	44
2.2.7.3.2	Interrogative.....	45
2.2.8	L'intonation marquée .....	48
2.2.8.1	Principe de l'intonation marquée .....	48
2.2.8.2	La mise en doute.....	48
2.2.8.3	L'évidence 😊 .....	49
2.2.8.4	La surprise / indignation 😡 .....	50
2.2.8.5	La mise en relief .....	51
2.2.8.6	Mise en relief et pronoms personnels .....	52
2.2.8.7	Lorsque l'antécédent est <i>ce, rien, quelque chose</i> .....	52
3	La base des fautes de prononciation .....	53
3.1	Les phonèmes.....	53

3.1.1	Voyelles .....	53
3.1.1.1	Le système des voyelles .....	54
3.1.1.2	Voyelles ouvertes / fermées .....	54
3.1.1.3	Voyelles étirées / arrondies .....	55
3.1.1.4	Orales / nasales.....	55
3.1.1.5	Problèmes sur le [ə].....	55
3.1.1.6	Voyelles diphtongues ou triptongues.....	55
3.1.1.7	Début vocalique et coup de glotte .....	56
3.1.1.8	Longueur des voyelles .....	56
3.1.2	Consonnes .....	56
3.1.2.1	Sourdes/sonores .....	57
3.1.2.2	Occlusives/constrictives .....	57
3.1.2.3	Orales / nasales.....	58
3.1.2.4	Lieu d'articulation.....	58
3.1.2.5	Problèmes à la fin de la syllabe.....	58
3.1.3	Semi-consonnes .....	59
3.2	Les syllabes.....	59
3.2.1	Répartition des sons en syllabes .....	59
3.2.2	Les liaisons.....	60
3.2.3	Les consonnes finales.....	60
3.2.4	La régularité syllabique .....	60
3.3	L'intonation.....	60
3.3.1	L'intonation, un épiphénomène ? .....	60
3.3.2	De la stabilité de l'intonation.....	60
3.3.3	Quelle intonation peut-on s'attendre à trouver chez les apprenants ?.....	61
3.3.4	Intonation non marquée.....	61
3.3.5	Intonation marquée .....	62
4	Pédagogie et didactique de la correction phonétique .....	63
4.1	Généralités .....	63
4.2	Principales fautes de prononciation en FLE.....	63
4.2.1	Problèmes posés par le système phonique.....	63
4.2.1.1	La cause des fautes .....	63
4.2.1.1.1	Le crible de la langue maternelle.....	63
4.2.1.1.2	Attention aux problèmes pathologiques. ....	64
4.2.1.1.3	Les problèmes posés par les phonèmes .....	64
4.2.2	Problèmes posés par les syllabes.....	72
4.2.2.1	Le découpage syllabique .....	72
4.2.2.2	Cas particulier des liaisons .....	72

4.2.3	Problèmes posés par l'intonation .....	73
4.2.3.1	L'intonation non marquée .....	74
4.2.3.2	L'intonation marquée .....	74
4.2.3.3	La mise en relief .....	74
4.3	Les phases de la correction .....	75
4.3.1	Identification des fautes et de leurs causes.....	75
4.3.2	Stratégie et plan de traitement.....	76
4.3.3	La prise de conscience .....	76
4.3.4	Les exercices de discrimination.....	76
4.3.4.1	En comparaison directe .....	77
4.3.4.2	Dans l'absolu.....	77
4.3.5	Les exercices d'application directe .....	77
4.3.6	Les exercices de transfert.....	77
4.3.7	Les tests.....	77
4.3.8	Le service après-vente... ..	78
4.4	La correction en situation.....	78
4.5	La correction dans la durée.....	78
4.6	Les outils de la correction .....	78
4.6.1	Le trapèze vocalique .....	78
4.6.2	Le trapèze des semi-consonnes.....	78
4.6.3	Le tableau des consonnes .....	79
4.6.4	L'intonation .....	79
5	Exercices de correction phonétique de base (livret de l'enseignante).....	81
5.1	Principes de la correction phonétique participative.....	81
5.2	Correction phonétique des phonèmes, des syllabes et de l'intonation .....	83
5.2.1	Les phonèmes.....	83
5.2.1.1	Voyelles .....	83
5.2.1.1.1	Les voyelles fermées / mi-fermées / mi-ouvertes / ouvertes .....	83
5.2.1.1.2	Arrondies / étirées .....	85
5.2.1.1.3	Orales / nasales.....	88
5.2.1.1.4	[ə] /élision + me / moi .....	90
5.2.1.1.5	Les voyelles diphtonguées .....	93
5.2.1.2	Consonnes .....	94
5.2.1.2.1	Le problème des sourdes / sonores.....	94
5.2.1.2.2	Les occlusives en finale.....	97
5.2.1.2.3	Deux phonèmes rares : [ʒ] [ɲ].....	99
5.2.1.2.4	Le [ʁ] en finale .....	102
5.2.1.3	Semi-consonnes .....	103

5.2.1.3.1	[w], [ɥ] problème d'arrondissement.....	103
5.2.1.3.2	[ j ] semi-consonne ou consonne ?.....	104
5.2.1.3.3	Voyelle + [j] et diphtongue.....	104
5.2.2	Syllabes.....	104
5.2.2.1	Découpage syllabique.....	104
5.2.2.2	Répartition.....	105
5.2.2.2.1	Repérer et répéter.....	106
5.2.2.2.2	Décoder et recomposer.....	107
5.2.2.3	Liaison syntaxique.....	107
5.2.2.3.1	Le nombre.....	107
5.2.2.3.2	Le genre.....	108
5.2.3	Le découpage en mots phoniques (intonation non marquée).....	109
5.2.3.1	L'affirmative et l'intonation non marquée.....	110
5.2.3.1.1	La forme de base GN / GV.....	110
5.2.3.1.2	Les compléments circonstanciels (complément et subordonnée).....	112
5.2.3.1.3	La parenthèse basse.....	113
5.2.3.1.4	La relative.....	115
5.2.3.2	L'interrogative et l'intonation non marquée.....	117
5.2.3.2.1	Sans mot interrogatif (interrogation totale).....	117
5.2.3.2.2	Avec mot interrogatif (interrogation partielle).....	120
5.2.3.3	La mise en relief.....	123
5.2.4	L'intonation marquée.....	124
5.2.4.1	La mise en doute.....	125
5.2.4.2	L'évidence.....	126
5.2.4.3	La surprise / indignation.....	126
5.2.4.4	Exercices sur l'intonation marquée.....	127
6	Carte mentale : Correction phonétique du FLE.....	131
7	Travailler avec le site <a href="http://www.la-grammaire-du-fle.com">www.la-grammaire-du-fle.com</a> .....	133
8	Documents utiles.....	135
8.1	Boîte à outils.....	135
8.1.1	L'intonation.....	135
8.1.2	Le trapèze vocalique.....	135
8.1.3	Le trapèze des semi-consonnes.....	136
8.1.4	Le tableau des consonnes.....	136
8.2	Tableau de l'API appliqué au français.....	137
8.3	Tableau sur les liaisons.....	138
9	Bibliographie.....	139
10	Table des matières.....	141

© Editeur : BoD-Books on Demand  
12/14 Rond-Point des Champs Elysées 75008 Paris, France  
Impression : BoD- Books on Demand, Norderstedt, Allemagne

ISBN 9-782322-207060  
Dépôt légal Mars 2020

ISBN 9782322207060





