

Des trucs, des trucs, des trucs!

Si, après des exercices ponctuels de discrimination auditive, l'apprenant¹ hispanophone n'arrive toujours pas à prononcer la séquence adéquatement, voici quelques techniques qui ont fait leurs preuves.

Prononciation inadéquate	Solution envisagée
<p>1. L'apprenant ne met pas l'accent «tonique» sur la dernière syllabe du mot (ou du groupe de mots). Ex.: <i>fantastique</i> [f ă 't a s t i k] au lieu de [f ă t a s 't i k]</p>	<p>Demander à l'apprenant de se concentrer sur la dernière syllabe du mot (ou du groupe de mots) comme on regarde loin devant soi quand on conduit une voiture.</p>
<p>2. L'apprenant ne prononce pas la consonne finale de mot (ou ne la prononce pas assez fortement). Ex.: <i>Elle est malade.</i> [ɛ l e m a 'l a] au lieu de [ɛ l e m a 'l a d] Ex.: <i>Il est vif.</i> [i l e 'v i] au lieu de [i l e 'v i f]</p>	<p>Demander de faire exploser la consonne: <i>Elle est malade!</i> ou de l'allonger énormément: <i>Il est vif :::!</i> à la fin d'une phrase exclamative.</p>
<p>3. L'apprenant prononce le «e instable» de <i>dehors</i> comme le [e] de <i>thé</i>. Ex. : <i>Les laboratoire est au sous-sol.</i> au lieu de <i>Le laboratoire est au sous-sol.</i></p>	<p>a. Demander par un geste de la main de projeter les lèvres: <i>Le > laboratoire est au sous-sol.</i> b. répéter le procédé chaque fois que l'apprenant commet l'erreur.</p>
<p>4. L'apprenant ne peut pas prononcer le [R] dorso-vélaire français.</p>	<p>Demander de remplacer le [R] par la jota [x]. Ex.: prononcer <i>resto</i> comme l'espagnol <i>gesto</i></p>
<p>5. L'apprenant prononce le [y] de «sur» comme le [u] de «pour».</p>	<p>a. Demander de souffler comme pour éteindre une allumette; b. demander de se concentrer sur la voyelle [i] sans écarter les lèvres; c. demander d'imaginer le [y] dans le front; d. demander la réalisation du [y] en contact avec les consonnes [s t z] : <i>Suzie</i> e. mettre la voyelle [y] dans une intonation montante, sous l'accent : <i>C'est ta voiture?</i></p>

¹La forme masculine utilisée dans ce document désigne aussi bien les hommes que les femmes et est employée pour alléger le texte.

<p>6. L'apprenant prononce le [Ø] de <i>deux</i> comme le [u] de <i>douze</i>.</p>	<p>a. Demander de se concentrer sur la voyelle [y] ; b. demander la réalisation du [Ø] en contact avec les consonnes [s t z] : ceux-ci c. mettre la voyelle [Ø] dans une intonation montante, sous l'accent : <i>Ils sont chez eux?</i></p>
<p>7. L'apprenant ne fait pas la différence entre le [Ø] de «<i>deux</i>» et le [œ] de «<i>peur</i>».</p>	<p>a. Mettre le [Ø] de «<i>deux</i>» en contact avec les consonnes [s z t] dans des phrases à intonation montante : «Des oeufs? - Il est vaniteux?» b. demander une projection importante des lèvres en insistant sur l'effort musculaire à faire. c. Mettre le [œ] de «<i>peur</i>» en contact avec les consonnes [p b m] dans une phrase à intonation descendante : «Passe-moi le beurre.» d. demander une projection réduite des lèvres en soulignant le caractère « relax » de l'articulation.</p>
<p>8. L'apprenant prononce la voyelle [ɛ̃] de <i>Tintin</i> comme la voyelle [ã] de <i>maman</i>.</p>	<p>a. Mettre en intonation montante, sous l'accent, en syllabe ouverte, entre des consonnes aiguës comme [s t z] : Ex. : Tintin? Le Saint? Magasin? b. demander d'écartier les lèvres, comme dans un sourire.</p>
<p>9. L'apprenant ne nasalise pas suffisamment la voyelle nasale française. Il prononce la voyelle orale correspondante qu'il nasalise parfois en partie. Il dit -<i>Tètè</i>: [t ɛ 't ɛ] au lieu de <i>Tintin</i> [t ɛ̃ 't ɛ̃] ; -<i>Mama</i> [m a 'm a] au lieu de <i>maman</i> [m a 'm ã] ; -<i>Po</i> (rte) : ['p ɔ] au lieu de <i>pont</i> ['p ɔ̃] ; « <i>parfe</i> » [pa R 'f œ] au lieu de <i>parfum</i> [pa R 'f œ̃] .</p>	<p>a. Mettre la voyelle nasale entre deux consonnes nasales [m n ɲ (gn)] ; b. ralentir le débit ; c. mettre en intonation descendante : Ex. : <i>comme un nain</i> <i>comme en en disant</i> <i>comme on en achète</i></p>

<p>10. L'apprenant nasalise partiellement la voyelle nasale française et la fait suivre d'une consonne nasale appelée appendice nasal [n m ŋ] selon la consonne qui suit la voyelle nasale. -uⁿ travail : [œ̃ⁿ t R a ' v a j] au lieu de un travail [œ̃ t R a ' v a j]; -u^m bisou : [œ̃^m b i ' z u] au lieu de un bisou [œ̃ b i ' z u]; -uⁿ gâteau : [œ̃ⁿ g a ' t o] au lieu de un gâteau [œ̃ g a ' t o].</p>	<p>Pour faire disparaître l'appendice nasal: a. faire un découpage progressif à syllabation ouverte en faisant un grand silence entre la fin de la syllabe <i>un</i> et le début de la syllabe <i>tra</i> (dans le cas de la 1^{re} séquence <i>un travail</i>); entre la fin de la syllabe <i>un</i> et le début de la syllabe <i>bi</i> (dans le cas de la 2^e séquence <i>un bisou</i>); entre la fin de la syllabe <i>un</i> et le début de la syllabe <i>gâ</i> (dans le cas de la 3^e séquence <i>un gâteau</i>); b. mettre entre deux consonnes occlusives: C'est <i>un-</i> travail.</p>
<p>11. L'apprenant nasalise indûment la voyelle orale qui est suivie (dans la graphie) par une consonne nasale. Il dit [m ε k s i ' k ɛ̃ n] au lieu de [m ε k s i ' k ε n]; [m y z y l ' m ɑ̃ n] au lieu de [m y z y l ' m a n]; [' b ɔ̃ n] au lieu de [' b ɔ n].</p>	<p>a. Faire un découpage progressif à syllabation ouverte en faisant un grand silence entre la fin de la syllabe <i>cai</i> et le début de la syllabe <i>n(e)</i> (dans le cas du mot <i>mexicain(e)</i>); entre la fin de la syllabe <i>ma</i> et le début de la syllabe <i>n(e)</i> (dans le cas du mot <i>musulman(e)</i>); entre la fin de la syllabe <i>bo</i> et le début de la syllabe <i>nn(e)</i> (dans le cas du mot <i>bonne</i>); b. attirer l'attention de l'apprenant sur le fait que l'air ne passe que par la bouche.</p>
<p>12. L'apprenant ne fait pas la différence entre le [e] de <i>fee</i> et le [ε] de <i>faire</i>.</p>	<p>a. Travailler d'abord le [ε] en syllabe fermée en l'opposant au [e] : <i>et – elle; thé – terre; chez – chef; c'est – cesse; ses – seize; j'ai – gemme; ré – rêve; orée – oreille...</i> L'apprenant prendra ainsi conscience que du [e] au [ε] la bouche ouvre d'un cran; b. ensuite, pour aider l'apprenant à prononcer le [ε] en syllabe ouverte (comme dans le mot <i>taie</i>), demander de prononcer une consonne réelle, puis chuchotée et, enfin, mentale, après le [ε] : - t[ε]lle, t[ε](+syllabe chuchotée -lle), t[ε](+syllabe mentale -lle) : taie; c. utiliser un moyen sensitif : faire poser les doigts des deux mains sur le maxillaire inférieur et faire répéter la séquence i - é - è - a.</p>

<p>13. L'étudiant produit un yod [j] comme dans <i>Yolaine</i> au lieu d'un [ʒ] comme dans <i>Jolaine</i>. Il dit «<i>Yé suis ici.</i> » au lieu de «<i>Je suis ici.</i> »</p>	<p>a. Prononcer la séquence [j] - [ʒ] quelques fois pour mettre en évidence la nature différente des deux <i>bruits</i>; b. demander à l'étudiant de projeter les lèvres pour prononcer le [ʒ] et d'écartier les lèvres pour prononcer le [j]; c. mettre le [ʒ] en intonation montante, sous l'accent, avec des voyelles tendues comme [i y e]: «<i>Tu fais de la luge?</i> »</p>
<p>14. L'étudiant produit un [ʒ] comme dans <i>Jolaine</i> au lieu d'un yod [j] comme dans <i>Yolaine</i>. Il dit <i>le bage</i> au lieu de <i>le bail</i>.</p>	<p>a. Demander de prononcer un [i] en enchaînement vocalique : <i>Jolaine</i> ou un [i] entre deux enchaînements vocaliques: <i>le ba-i-e</i> b. mettre en intonation descendante : <i>Signe le bail</i>.</p>
<p>15. L'étudiant fait [b] comme dans <i>ber</i> au lieu de [v] comme dans <i>ver</i>.</p>	<p>a. Le [f] se prononçant de la même manière en espagnol et en français, demander à l'étudiant de prononcer un [f] avec des vibrations : <i>faire – verre</i>; b. favoriser un relâchement dans la prononciation de la consonne [v] en mettant le [v] dans une séquence dont l'intonation est descendante, au débit ralenti et avec un entourage vocalique relâché [a a â] : <i>Il s'en va. La vente</i>.</p>
<p>16. L'apprenant fait [b] fricatif (prononcé avec une friction des lèvres) au lieu du [b] occlusif du français.</p>	<p>a. Attirer l'attention de l'apprenant sur le lieu et sur le <i>mode</i> d'articulation du [b] français: les deux lèvres se détachent dans <i>un bruit d'explosion</i>; b. demander de faire un effort musculaire important lors de la prononciation du [b]; c. demander de prononcer le [b] comme dans <i>Bueno, un beso</i>; d. mettre en intonation montante, sous l'accent, dans un entourage de voyelles tendues [i y e] : <i>Il a marqué un but?</i></p>
<p>17. L'apprenant fait [d] fricatif (prononcé avec une friction du bout de la langue contre les dents supérieures) au lieu du [d] du français <i>international</i>.</p>	<p>a. Attirer l'attention de l'apprenant sur le lieu et sur le <i>mode</i> d'articulation du [d] du français <i>international</i>: la langue se détache de la zone des alvéoles et des dents supérieures dans <i>un bruit</i></p>

	<p><i>d'explosion;</i></p> <p>b. demander de faire un effort musculaire important lors de la prononciation du [d];</p> <p>c. demander de prononcer le [d] comme dans Damelo, toldo, un dos;</p> <p>d. mettre en intonation montante, sous l'accent, dans un entourage de voyelles tendues [i y e] : <i>C'est ton idée?</i></p>
<p>18. L'apprenant fait [g] fricatif (prononcé avec une friction du dos de la langue contre le voile du palais) au lieu du [g] occlusif du français.</p>	<p>a. Attirer l'attention de l'apprenant sur le lieu et sur le <i>mode</i> d'articulation du [g] français: le dos de la langue se détache du voile du palais dans <i>un bruit d'explosion;</i></p> <p>b. demander de faire un effort musculaire important lors de la prononciation du [g].</p> <p>c. demander de prononcer le [g] comme dans Guiso. Un gato;</p> <p>d. mettre en intonation montante, sous l'accent, dans un entourage de voyelles tendues [i y e] : <i>C'est Guy ?</i></p>
<p>19. L'apprenant ne prononce pas le [g] dans le groupe [gr]. Il dit <i>rein</i> au lieu de <i>grain</i>.</p>	<p>a. Demander de faire un effort musculaire important lors de la prononciation du [g];</p> <p>b. insérer un élément vocalique, par exemple un [i], entre le [g] et le [r] du mot : [g i 'r i] (<i>gris</i>);</p> <p>c. mettre en intonation montante, sous l'accent, dans un entourage de voyelles tendues [i y e] : <i>C'est gris ?</i></p>
<p>20. L'apprenant prononce [w], comme dans Louis, au lieu de [ʉ] comme dans lui.</p>	<p>a. Remplacer temporairement la semi-consonne [ʉ] par la voyelle [y] (sur) et demander de faire un enchaînement vocalique entre le [y] et la voyelle suivante: lu-i: [l y 'i];</p> <p>b. demander de répéter la séquence quelques fois en augmentant progressivement le débit : [l y 'i]-[l y 'i] -[l y 'i] = [l ʉ i];</p> <p>c. mettre dans une phrase exclamative à intonation montante, sous l'accent : <i>C'est lui qui suit !</i></p>
<p>21. L'apprenant prononce le [n] comme un [m] devant [p b m]. Il dit <i>ume</i></p>	<p>a. Isoler le mot contenant le [n] final, allonger le [n::] et attirer ainsi l'attention de l'apprenant sur</p>

<p><i>pomme</i> au lieu de <i>une pomme</i>; <i>ume bataille</i> au lieu de <i>une bataille</i>; <i>ume mère</i> au lieu de <i>une mère</i>.</p>	<p>la prononciation apico-alvéo-dentale du [n] français, même devant les consonnes [p b m]; b. répéter le procédé chaque fois que l'apprenant commet l'erreur.</p>
<p>22. L'apprenant prononce le [n] comme un [ŋ] devant [f v]. Il dit <i>uŋge face</i> au lieu de <i>une face</i>; <i>uŋge voûte</i> au lieu de <i>une voûte</i>.</p>	<p>a. Isoler le mot contenant le [n] final, allonger le [n::] et attirer ainsi l'attention de l'apprenant sur la prononciation apico-alvéo-dentale du [n] français, même devant les consonnes [f v]; b. répéter le procédé chaque fois que l'apprenant commet l'erreur.</p>
<p>23. L'apprenant prononce le [n] comme un [ŋ] devant [k g]. Il dit <i>uŋge canne</i> au lieu de <i>une canne</i>; <i>uŋge gomme</i> au lieu de <i>une gomme</i>.</p>	<p>a. Isoler le mot contenant le [n] final, allonger le [n::] et attirer ainsi l'attention de l'apprenant sur la prononciation apico-alvéo-dentale du [n] français, même devant les consonnes [k g]; b. répéter le procédé chaque fois que l'apprenant commet l'erreur.</p>
<p>24. L'apprenant ne produit pas correctement les combinaisons de consonnes. Il dit <i>en spécial</i> au lieu de <i>en spécial</i>; <i>la sychologie</i> au lieu de <i>la psychologie</i>.</p>	<p>a. Séparer artificiellement le groupe de manière à donner à chacune des deux consonnes un appui vocalique : <i>ens – pécial</i>; <i>lap – sychologie</i> b. répéter le procédé chaque fois que l'apprenant commet l'erreur.</p>

Références

Garant-Viau, Colette. La portée des sons, Niveaux intermédiaire et avancé, PUL, Québec, 2007.

LeBel, Jean-Guy. Traité de correction phonétique ponctuelle, Essai systémique d'application, Québec, Université Laval, CIRAL, Publication L-2, 1990.

Fiches correctives des sons du français, Québec, Éditions FL, 1991.

Plante, Claire. Cahier d'exercices de phonétique corrective, Niveau débutant, PUL, Québec, 2007.

Plante, Claire. Cahier d'exercices de phonétique corrective à l'intention des étudiant(e)s de langues espagnole ou chinoise, *Les consonnes*, Niveaux élémentaire et intermédiaire, *Les Cahiers de français n° 13*, École de langues, Université Laval, Québec, 1994.

Dictionnaires où on trouve la transcription phonétique des mots

Dictionnaire du français plus.

Le Petit Robert.

Lien informatique : <http://www.lli.ulaval.ca/labo2256/index.htm> (laboratoire de phonétique et de phonologie de l'Université Laval)

CV résumé de l'intervenante : affiliation et domaine de recherche et d'enseignement

Claire Plante est maître de langues à l'École de langues de l'Université Laval. Elle donne des cours de phonétique, de grammaire et d'expression orale à des étudiants universitaires non francophones. Elle est aussi conseillère pédagogique des cours FLE de la session de printemps et coordonnatrice des stages en langue, culture et société québécoises. Elle possède une maîtrise et la scolarité de doctorat en linguistique (spécialité en phonétique espagnole). Son domaine de recherche et d'enseignement est la phonétique corrective française. Elle a publié deux cahiers de phonétique corrective du français, langue étrangère. Le premier s'adresse aux étudiants débutants en général. Le deuxième s'adresse aux étudiants hispanophones et aux étudiants asiatiques de niveaux élémentaire et intermédiaire.

Résumé de l'atelier : *La correction phonétique, un bien essentiel !*

« Jorge connaît sa grammaire et il sait bien des mots de vocabulaire. C'est dommage qu'on ne le comprenne pas... » Combien de professeurs de français, langue étrangère, en arrivent à ce triste constat ? Cet atelier interactif a pour objectif de partager notre savoir-faire : comment faire vivre à nos étudiants la magie d'apprendre une langue à travers le plaisir de prononcer de manière adéquate ? Par des techniques efficaces pour corriger les inexactitudes de leur prononciation, par des trucs qui font de la correction phonétique une force qui les invite à « dire » leurs connaissances du vocabulaire et de la grammaire du français.

La correction phonétique : un bien essentiel !

Claire Plante

Synthèse de l'atelier

La correction phonétique : un bien essentiel ! est un atelier interactif dont l'objectif principal est d'échanger des techniques de correction phonétique efficaces pouvant être utilisées dans les groupes d'apprenants hispanophones de FLE.

L'atelier compte deux grands moments.

D'abord, un exposé linguistique portant sur les grandes caractéristiques de la prononciation française offre un éventail des principales inexactitudes de prononciation rencontrées chez des hispanophones apprenant le français. Le repérage des groupes rythmiques d'une phrase au moyen des courbes intonatives, la reconnaissance de la syllabe « tonique », le rôle de la détente de la consonne finale d'un mot, la réalisation de la liaison, la chute et le maintien du « e » instable sont les thèmes abordés, de même que la différence entre les codes oral et écrit du français.

Ensuite, un échange dont la teneur est didactique tente de répondre aux questions suivantes. **Que corriger ? Des erreurs phonémiques, plus importantes, nécessitent une correction immédiate. Quand corriger ? Une attention particulière doit être accordée à la correction phonétique des erreurs des débutants pour éviter la fossilisation des productions défectueuses. Les activités de communication orale sont des moments privilégiés d'un cours pour faire de la phonétique corrective. Comment corriger ? Le rappel des sept grands moyens de correction phonétique décrits par monsieur Jean-Guy LeBel dans son Traité de correction phonétique ponctuelle et leur application dans des contextes précis fournissent aux enseignants des techniques de pointe pour**

**rendre la prononciation des apprenants hispanophones de FLE
agréable à l'oreille du francophone.**

Une période de questions est prévue à la fin de l'atelier.

Les semi-consonnes / j ɥ w /	19
Leçon 9 Les voyelles nasales / ẽ õ ã õ /	23
Leçon 11 Les voyelles / e ε /	29
Leçon 12 Les voyelles / y Ø œ/ə u /	31
Leçon 15 Les consonnes / ʃ ʒ /	43