

De la phonétique et de l'oralité dans les manuels de FLE : Le cas de *Connexions 3*

Yves Loiseau

Centre interdisciplinaire de recherche
en histoire, langues et littératures
Université catholique de l'Ouest, Angers



Synergies Espagne n° 1 - 2008 pp. 123-132

Résumé : *Les manuels de langue publiés ces dernières années, à tout le moins les manuels de français langue étrangère élaborés en France, ne proposent pas systématiquement des activités relevant de la phonétique ou des rubriques présentant la phonétique du français. Lorsque ces activités et rubriques existent, elles sont souvent limitées dans leurs apports. En choisissant comme titre de rubrique l'expression « la musique de la langue », les auteurs de Connexions 3 (parmi lesquels je compte) ont voulu sortir d'une présentation mécaniste des traits de l'oralité pour s'ouvrir à d'autres dimensions.*

Mots clés : *phonétique, manuels, français, musique de la langue, oralité.*

Fonética y oralidad en los manuales de francés como lengua extranjera: el ejemplo de *Connexions 3*

Resumen : *Los libros de enseñanza de lengua publicados durante estos últimos años, por lo menos los manuales de francés lengua extranjera hechos en Francia, no ofrecen de manera sistemática actividades ligadas a la fonética o rúbricas presentando la fonética del francés. Además, cuando estas actividades o rúbricas existen, muchas veces están limitadas en lo que proponen. Los autores del libro Connexions 3 (soy uno de ellos) eligieron como título de rúbrica la expresión « la música de la lengua » porque querían escapar de una presentación mecanicista de las características de la lengua oral y abrirse a otras dimensiones.*

Palabras clave : *fonética, manuales, francés, música de la lengua, oralidad.*

Phonetics and orality in textbooks of French as a foreign language: the example of *Connexions 3*

Abstract : *Language textbooks which have been published for the last few years, at least textbooks of French as a foreign language published in France, do not systematically offer activities related to phonetics or sections explaining French phonetics. When these activities and sections are present, their content is often somewhat limited. The authors of Connexions 3 (of whom I am one) chose, as a title for the phonetics section of the book, the phrase « the language melody » because they wanted to get away from a mechanical presentation of the characteristics of language orality and open up other dimensions.*

Keywords : *phonetics, textbooks, French, language melody, orality.*

Introduction

C'est à mon entrée au collège, au début des années 1970, que j'ai découvert l'alphabet phonétique international. Grâce au savoir-faire certain de notre enseignante d'anglais, mes camarades de classe et moi avions, sans trop de difficultés (pour autant que je me souvienne de ces temps presque lointains), adopté ce code mystérieux qui venait s'ajouter aux non moins mystérieux termes anglais écrits en alphabet latin. Chaque nouveau mot était alors accompagné de sa transcription phonétique qui devait recevoir de notre part autant d'attention que le mot lui-même et son signifié.

Les caractéristiques orales d'une langue ne se limitent toutefois pas à sa transcription en API et il est d'autres traits de l'oralité qu'il est nécessaire de prendre en compte. En outre, les méthodologies d'enseignement changent et les pratiques de classe évoluent.

Les manuels de langue sont de rares preuves de ces pratiques didactiques. Ils peuvent bien évidemment être pris comme des révélateurs (le livre traduit une pratique déjà communément en place dans les salles de classe) ou comme des initiateurs (le livre tente d'introduire ou de favoriser de nouvelles pratiques). Certains manuels peuvent aussi être des cas uniques et extraordinaires au milieu de masses éditoriales plus conformes à des pratiques didactiques ordinaires.

L'élaboration d'un manuel ne se fait jamais dans un milieu vierge et isolé du monde : il se place nécessairement dans un contexte méthodologique et conceptuel construit sur une évolution historique. Ce contexte a eu, bien évidemment, des conséquences quant à la place que les auteurs du manuel *Connexions* ont accordée à l'oralité du français.

État des lieux didactographiques

En 1988, Élisabeth Pedoya-Guimbretière constatait dans la revue *Reflète* n°26 (1988 : 18) : « *On ne sait plus quelle place accorder à la phonétique [...] Ces dernières années, on a eu tendance à négliger l'apprentissage du système phonique au profit du seul apprentissage rythmique et intonatif du français. Cela convenait mieux, semble-t-il, aux tendances méthodologiques de l'approche communicative, et cela permettrait d'autre part de se débarrasser des exercices de prononciation purement articulatoires que l'on ne supportait plus.* » La lecture de certains manuels publiés au début des années 1980, tels qu'*Archipel*, *Cartes sur table* ou *Sans frontières* confirme en effet un net recul de la phonétique dans les manuels et l'absence presque totale de rubriques qui y soient consacrées. Toutefois, en cette même année 1988, le manuel *Grand large 1* réserve à la phonétique de larges pages et force schémas et explications. Ce bel élan phonétique (treize pleines pages !) n'est cependant pas poursuivi dans le niveau 2 de *Grand large* où il est réduit drastiquement et malheureusement à de simples activités de répétition.

PRONONCIATION

1 Quelles sont les expressions illustrées ?
2 Placez les expressions sur la lyre.

69 • UNITÉ 5

« Le sport, l'adobe »
« La cigarette, l'omble »
« Force Alphaïse! »

Le mine Bib et sa pipe à la pipe
Soul pailleur à deux c'est un peu dangereux
Bip de la barre Mère à la barre
C'est un poisson un flateur, quel séducteur!
Musique de fête pour aller le funambule
« J'arrête, bonjour les dégâts! »
« Du pain, du vin et du boivin, c'est bien. »
Le défilé et ses défilés

Grand large 1, p. 33

S'il fallait établir un palmarès des manuels de français langue étrangère publiés en France en fonction de la part réservée à la phonétique, le manuel *La clé des champs 1*, publié en 1991, remporterait haut la main la première place et il fait figure d'exception parmi les autres manuels publiés à la même époque. Ses auteurs multiplient d'abord les schémas articulatoires : des « lyres » sont proposées en pleine page¹ ou de façon plus discrète pour la découverte des sons.

La clé des champs 1, p. 16

Lisez.

gufRƏZƏGRƏŦ
lɔ̃mɔ̃dəkromɑ̃ŋɔ̃-gufRədəpɾumɛ̃sək
gufRədəpadirak-grɔ̃tɔ̃dəbarabao
grɔ̃tɔ̃dygrārək-gufRədərəkamadr
lɛkrəvɪs
ɛ̃sɛrtɪtyd, omedelis
vuzemwa nunuzānalɔ̃
kɔ̃mɔ̃sāvɔ̃ lɛzɛkrəvɪs
arəkylɔ̃

G. APOLLINAIRE « L'ÉCREVISSE » IN « LE BESTIAIRE » ISSU DE ŒUVRES POÉTIQUES. BIBLIOTHÈQUE DE LA PLEIADE. ÉD. GALLIMARD.

Les auteurs font également un large usage de l'alphabet phonétique international dans les activités de discrimination et ils attendent des apprenants une connaissance suffisamment importante de l'API pour qu'ils soient en mesure de lire, au niveau 2 du manuel, non pas de simples dialogues, mais de difficiles poèmes tels que « L'écrevisse » de Guillaume Apollinaire.

La Clé des champs 2, p. 154

V

[ɔ]

Les autres manuels publiés à la fin des années 1980 et depuis la sortie de *La clé des champs* sont beaucoup plus modestes dans leurs apports phonétiques. Je ne

puis malheureusement multiplier ici les exemples et je renvoie le lecteur aux activités proposées dans, par exemple, *Métro Saint-Michel 1* ou *Taxi 1*, pour ne citer que deux ouvrages récents. Dans ces manuels, la rubrique « phonétique » est récurrente de leçon en leçon et s'impose donc régulièrement à la progression de l'apprentissage.

Dans *Alter ego 2* (Annie Berthet, *et alii*, 2006), les activités sont placées en fin d'ouvrage et dans *Rond point 1* la rubrique est dans le *Cahier d'exercices* (Josiane Labascoule *et alii*, 2004). Les auteurs de ces deux derniers manuels ont certes prévu que du temps soit réservé à la phonétique lors de l'étude d'une leçon, mais la phonétique semble un peu à part : il appartient à l'enseignant et aux apprenants d'aller rechercher ces activités (ou de les omettre), même si elles font partie des matériaux d'apprentissage.

Globalement, dans tous ces ouvrages, les activités sont bonnes et précises. Elles portent bien évidemment d'abord sur des activités de discrimination des voyelles et des consonnes, mais abordent aussi certains phénomènes supra-segmentaux tels que la liaison ou l'intonation.

Ma petite exploration des manuels de FLE m'a aussi conduit à rencontrer certaines activités qui auraient mérité une réflexion plus poussée. Je n'en citerai qu'une². Le manuel *Mosaïque 2* (1998 : 140) utilise la formidable chanson de Bobby Lapointe, « Le tube de toilette »³. Comme souvent dans ses chansons, Bobby Lapointe y fait un fantastique travail sur les liaisons, enchaînements et groupes rythmiques qui lui permet de passer, par exemple, de « qui t'a servi était : "ponds-je" » à « serviette éponge ». Les auteurs de *Mosaïque* mettent hélas de côté tous les riches « à-peu-près » qui ont fait la gloire de Bobby Lapointe et se limitent à un bref et triste exercice de repérage de vocabulaire. L'activité ne figure certes pas sous la rubrique « *Écoutez les sons* » du manuel, mais les caractéristiques du matériau servant de base à l'activité auraient dû l'orienter d'emblée vers un traitement de l'oralité plutôt que vers un traitement du lexique.

8 Écoutez et repérez

Cette chanson de Bobby Lapointe, « Le tube de toilette », est pleine de jeux de mots. Écoutez-la et essayez de repérer uniquement les expressions suivantes :

douche tiède – savon de toilette – lavabo – salle de bains – shampooing – rasoir électrique –
verre à dents – crème à raser – cosmétiques – serviette éponge – peigne à moustache –
gant de toilette – cabinet de toilette – eau de lavande – eau de toilette

Mosaïque 2, p. 140

Les manuels de FLE de niveau 1 et 2 proposent donc souvent une étude de certaines caractéristiques de l'oralité. Les manuels de niveau 3, quand ils existent, sont en revanche plutôt arides : la plupart ne comportent pas de rubrique consacrée à l'oralité et les activités sont rares. *Panorama 3* (Jacky Girardet, Jean-Louis Frérot, 1996) figure parmi les exceptions à cette aridité et comporte une rubrique « *intonation expressive* » dans chacune de ses unités,

mais les activités y sont courtes et peu explicites. *Reflét 3* (Catherine Dollez, Sylvie Pons, 2001), pour sa part, offre une rubrique « *rythme et intonation* » mais les activités de cette rubrique sont pour beaucoup des activités relevant de la seule compréhension des messages et les traits de l'oralité n'y sont présentés que de manière réduite. Dès lors, puisque les auteurs ne proposent pas, ou peu, d'activités, il incombe aux enseignants d'inclure, dans la progression, les caractéristiques orales qu'ils peuvent relever dans les documents sonores de ces manuels de niveau 3. À moins qu'il leur faille considérer que l'étude de l'oralité est superflète ou qu'elle ne relève pas de ce niveau de l'apprentissage.

Bases méthodologiques

Tous les manuels font aujourd'hui référence dans leur avant-propos au *Cadre européen commun de référence pour les langues* (Conseil de l'Europe, 2001). C'est donc d'abord dans cet ouvrage qu'il faut chercher des repères. Le *Cadre* est relativement peu disert quant aux caractéristiques orales de la langue. Il invite toutefois les utilisateurs à déterminer (2001 : 86) « *de quelles aptitudes de discrimination auditive et de capacités articulatoires l'apprenant aura besoin ou devra disposer* », ce dans le but d'atteindre une « *compétence phonologique* » (2001 : 91) qui suppose « *une aptitude à percevoir et à produire [...] la prosodie ou phonétique de la phrase : accentuation et rythme de la phrase, intonation, réduction phonétique, réduction vocalique, formes faibles et fortes, assimilation, élision.* » (2001 : 86). Il ajoute en outre que les traits prosodiques « *sont paralinguistiques lorsqu'ils véhiculent un sens consensuellement admis traduisant une attitude ou un état d'esprit mais n'entrent pas dans le système phonologique régulier qui joue sur la durée, l'accent tonique, le ton, etc.* »

Le *Cadre* est petit à petit enrichi par les référentiels d'enseignement. Les chapitres 7 (*Matière sonore*) et 8 (*Matière graphique*) du *Niveau B2 pour le français* (Jean-Claude Beacco, 2004) apportent une aide précieuse au concepteur de matériaux d'enseignement, reprenant des bases phonétiques déjà largement diffusées et connues. Véronique Traverso, dans le volume compagnon du référentiel B2, complète cette présentation en relevant quelques « *particularités de la production orale* » (2004 : 128) qui apparaissent lorsque l'on est en présence d'un discours spontané en face à face et qui font l'objet de nombreuses études universitaires.

Pour les néophytes en matière de phonétique, Aline Germain-Rutherford et Philippe Martin (2005) offrent quant à eux sur leur site réticulaire « *Phonétique corrective et prosodie du français* » d'excellentes explications et de tout aussi bonnes activités d'entraînement à l'écoute. Dans leur page « *Rythme et musique* », ils lancent une invitation au lecteur : « *L'intonation, c'est en quelque sorte la musique de la langue. Alors pourquoi ne pas commencer en musique ?* »

L'activité qui suit - différencier des rythmes musicaux binaires et ternaires - me semble pourtant convenir d'abord à une oreille formée à la musique et je ne suis pas sûr que la musique apporte, à une oreille novice, une aide à l'écoute d'une langue étrangère. J'aurais voulu croire que si l'on acquiert par la musique des

capacités de réception auditive étendues, l'oreille, devenue plus intelligente, entend plus facilement les sons de la langue étrangère. Bruno Dubuc (2005) tend à infirmer cette hypothèse : « *Même si le langage a une "musique", musique et langage sont des fonctions distinctes puisque les sons musicaux et les sons du langage ne semblent pas traités dans les mêmes régions du cerveau.* » Qui plus est, certains de mes étudiants, pianistes ou violonistes expérimentés, parfois même compositeurs à leurs heures, ne semblent pas toujours plus fringants que leurs compatriotes non musiciens face à la langue étrangère.

À moins qu'un éveil aux langues⁴ - et à la musique - ait été mis en place assez tôt dans l'enfance et que l'apprentissage des langues puisse bénéficier d'un important investissement en temps, il paraît difficile d'acquérir une compétence auditive performante quand l'oreille n'est pas habituée à entendre.

3. Le cas de *Connexions*

Contraintes

Dès le début de l'écriture du niveau 1, nous (auteurs) avons l'idée que la partie phonétique devait avoir une dimension large. L'expression « la musique de la langue » était alors celle qui nous paraissait la plus idoine pour nommer la rubrique qui lui serait consacrée, parce que ce que nous avons l'intention d'y mettre était certes de la discrimination, du rythme, de l'intonation, mais aussi tout ce qui fait qu'en terre linguistique étrangère un Français sait, à l'oreille, en reconnaître un autre grâce à cet ensemble qui donne au français sa musicalité.

La rubrique devait permettre aux apprenants de pouvoir saisir, grâce à l'enregistrement accompagnant le livre, les principales caractéristiques sonores de la langue. Nous avons conscience qu'il est toutefois difficile d'isoler, de l'ensemble du contexte de production, les particularités sonores et qu'il revient, au besoin, à l'enseignant de présenter ces particularités en regard d'autres facteurs de communication. Je rejoins ainsi Sophie Aubin quand elle explique que « *des approches globales (et structuro-globales) seraient souhaitables afin de s'adapter, en synchronie et en diachronie, à la complexité des multiples facteurs (perceptif, acoustique, rythmique, mélodique) qui interviennent dans la communication au moyen de sons émis sur le mode parlé, par le corps en général et l'appareil audio-phonatoire en particulier, structurés et orchestrés à travers les âges par les usagers d'une langue* » (Sophie Aubin, 2005 : 66).

C'est dans cet ordre d'idée que l'unité 0 de *Connexions 1* comporte quelques activités non-verbales (Yves Loiseau, Régine Mérieux, 2004-b : 12). Les conseils des manuels ont hélas une portée limitée et les manuels ne peuvent avoir pour vocation de former les enseignants. Dès lors, quand bien même le manuel en propose, il sera difficile à un enseignant de faire des exercices phonatoires s'il n'a pas reçu une formation à l'utilisation de la voix ou de mettre en place des activités de théâtralisation s'il n'a pas lui-même, peu ou prou, fait de théâtre. À priori, l'enseignant doit savoir faire lui-même, doit avoir appris à faire, avant d'enseigner à faire.

À côté des compétences des enseignants, les auteurs doivent, lors de l'élaboration d'un manuel, prendre en compte plusieurs contraintes. Les premières sont éditoriales et l'éditeur joue un rôle important, de collaboration, auprès des auteurs. Il fixe les contraintes matérielles (nombre d'ouvrages, nombre de pages, charte graphique, illustrations, documents sonores...) et convient avec les auteurs des choix méthodologiques.

La progression, décidée conjointement avec l'éditeur, du niveau A1 au niveau B1 par exemple, impose des priorités puisque l'apprenant ne peut tout apprendre en un seul instant et qu'il faut répartir l'apprentissage sur plusieurs centaines d'heures. Le choix des actes de parole constituant la progression est arbitraire mais doit être fait en fonction des connaissances et des besoins de l'apprenant, c'est pourquoi, bien souvent, les auteurs jugent préférable d'enseigner aux apprenants à « saluer » avant de voir avec eux comment « exprimer sa colère, sa mauvaise humeur ». Il en va de même pour les caractéristiques orales de la langue. Étant donné que, par exemple, la langue française comporte une quinzaine de voyelles⁵, il peut sembler nécessaire à un apprenant ayant pour langue maternelle le japonais ou l'arabe que l'on lui présente lesdites voyelles avant de souligner les modalités d'intonation marquant la surprise.

Les documents sonores, joints au manuel, ont bien évidemment un rôle capital lorsqu'un apprenant souhaite découvrir les caractéristiques orales de la langue. L'idéal serait de pouvoir fournir à l'apprenant une ambiance francophone strictement telle qu'elle peut être en France, en Belgique ou ailleurs. En raison des impératifs de progression donnés ci-dessus, un autre choix s'impose souvent. C'est ainsi que l'on en vient, pour les manuels de niveau débutant du moins, à écarter beaucoup de documents sonores authentiques pour recourir (et je regrette de ne pas pouvoir exposer ici les multiples raisons de ce choix) à des documents fabriqués. Malgré les efforts des comédiens qui réalisent les enregistrements, les particularités de la langue ne transparaissent pas toujours suffisamment dans ces documents⁶.

En outre, les apprenants (que dire des enseignants eux-mêmes ?) ne sont pas totalement réceptifs aux particularités orales du français : ils ne peuvent pas entendre ce qu'ils ne connaissent pas et il faut pointer du doigt ces particularités pour que les apprenants les entendent. Quand, par exemple, des apprenants ont déjà des difficultés à différencier un [l] d'un [R], il leur importe assez peu que les « r » du locuteur ne correspondent pas à la norme du français standard parisien et ils ne sont que peu surpris de la prononciation d'un individu de la campagne sarthoise. Il est donc nécessaire de sélectionner ce qui est utile et est assimilable par les apprenants.

Par ailleurs, la plupart des productions éditoriales françaises en FLE n'étant pas créées pour des publics déterminés, ces productions ne peuvent prendre appui sur la langue maternelle de l'apprenant, ou sur les autres langues apprises, pour en tirer profit quant à la performance orale (il revient à l'enseignant, quand il le peut, de mener une étude comparative des langues).

Enfin, les manuels publiés en France le sont en français (et non dans la langue

maternelle de l'apprenant) et, parce qu'ils s'adressent (ou le devraient !) à l'apprenant avant de s'adresser à l'enseignant, ils doivent être par lui compréhensibles, ce qui impose nombre de réductions, simplifications et schématisations.

Connexions 3

L'ensemble de ces contraintes nous a menés à favoriser de nécessaires activités de discriminations phonétiques (mais pas exclusivement : les quatre premières rubriques de *Connexions 1* portent sur l'intonation, le rythme, l'élision et la liaison) dans les deux premiers niveaux de *Connexions*. Ce travail de discrimination accompli, et parce que les compétences en français des apprenants le permettaient, nous avons pu proposer des activités relevant des caractéristiques supra-segmentales dans *Connexions 3* et pu affirmer notre choix en nommant la rubrique « *la musique de la langue* ».

Dans ce troisième volume, les documents sonores sont en priorité des documents authentiques. Ce sont, d'une part, des documents que nous avons empruntés au cinéma, à la radio ou à des spectacles, d'autre part des conversations spontanées en situation informelle. Tous ces documents sont évidemment d'une grande richesse et servent de base à l'étude des traits de l'oralité du français. Je ne puis que renvoyer le lecteur aux enregistrements et aux activités de *Connexions 3* et ne peux en donner ici une description complète.

Le manuel comporte dix unités et chaque unité inclut une rubrique « *la musique de la langue* » :

- les deux premières rubriques présentent de manière assez générale les traits les plus marquant de l'oralité ;
- le manuel faisant une part non négligeable à l'expression des sentiments, quatre rubriques y sont liées et présentent les phénomènes d'intonation et d'insistance ;
- deux rubriques apportent un aperçu de quelques accents francophones ;
- les deux dernières rubriques abordent, l'une, le phénomène, fréquent dans les échanges spontanés, des ruptures de phrases (lesquelles, bien évidemment, jouent un rôle important dans le rythme d'énonciation et l'intonation) et, l'autre, le rôle des interjections⁷.

Le travail proposé dans *Connexions 3* est partiel et ne saurait suffire à une étude et une pratique performantes des traits de l'oralité. Nous avons toutefois le sentiment d'avoir pu tirer un juste profit des documents que nous avons à disposition et d'avoir offert, à ce niveau B1, une sensibilisation à la musique de la langue qui ne demanderait qu'à être poursuivie dans les niveaux d'apprentissage qui suivent.

Conclusion

Nous (auteurs) avons voulu, dans les trois niveaux de l'ensemble *Connexions*, présenter les traits de l'oralité du français qui s'imposaient le plus à l'apprentissage. En raison des contraintes qui nous limitaient, nous savons que ce sont avant tout des pistes que nous avons offertes et qu'il reviendrait

aux enseignants à adapter ces pistes pour qu'elles profitent plus amplement aux apprenants selon leurs compétences langagières individuelles. Nous avons également conscience que la description sommaire que nous faisons de quelques phénomènes de l'oralité française ne fera pas des apprenants des orateurs hors pairs : il faudrait pour cela que soit mené en classe un véritable travail sur l'articulation, sur l'écoute des sons et des mélodies, sur la respiration, sur la maîtrise de la voix (volume, variations, tonalité...) et, en conséquence, sur la maîtrise du corps dans la communication orale. Nous avons toutefois le sentiment d'avoir produit une suite d'activités qui restent accessibles, dans leurs objectifs, aux apprenants et aux enseignants et qui leur permettent de mieux entendre, si ce n'est parler, la langue française.

Notes

1. Voir un exemple de ces lyres en annexe.
2. L'ouvrage ayant été publié en 1994 et ne connaissant donc plus qu'une diffusion restreinte, j'ai moins de peine à donner cet exemple.
3. Bobby Lapointe, 1970, « Le tube de toilette », *Paroles et Musique*: Bobby Lapointe, éditions Chappell.
4. Un véritable éveil aux langues (arabe, turc, chinois, vietnamien, quechua, peul, soninke, malayalam...), pas la piètre sensibilisation à trois langues d'Europe de l'ouest que l'on rencontre dans nos écoles primaires françaises.
5. Le nombre est variable selon les régions francophones et selon les oppositions que l'on veut entendre.
6. Il me faut ici noter que, si nous avons dû restreindre le nombre de documents authentiques dans les deux premiers volumes de *Connexions*, ces deux volumes sont accompagnés de deux séries d'enregistrements vidéographiques présentant uniquement des documents authentiques (soit 24 documents au total) et pouvant donc servir de support à une étude approfondie de l'oralité du français.
7. Une de mes étudiantes (étrangère), il y a quelques années, avait compris le rôle important des interjections en français. Elle avait pris l'habitude de commencer, en contexte informel, la plupart de ses phrases par « Bon, bah » ou ses variantes, ce qui lui avait valu de se voir souvent félicitée par ses interlocuteurs pour l'aisance avec laquelle elle maniait la langue française.

Bibliographie

1. Références méthodologiques et conceptuelles

- Aubin, S. 2005. « Histoire de l'enseignement de la "prononciation": de la phonétique appliquée vers une didactique musicale », *Synergies Pologne*, n°1, pp. 62-69.
- Beacco, J.C. et al., 2004. *Niveau B2 pour le français, Un référentiel*. Paris : Didier.
- Pedoya-Guibretière, É. 1988. « La phonétique aujourd'hui ». *Reflète*, n°26, pp.18-20.
- Dubuc, B. 2005. « Broca, Wernicke et les autres aires du langage ».
- http://www.lecerveau.mcgill.ca/flash/d/d_10/d_10_cr/d_10_cr_lan/d_10_cr_lan.html
- Consulté le 10 octobre 2006.

Traverso, V. 2004. « Grille d'analyse des discours interactifs oraux ». In Jean-Claude Beacco *et al.*, *Niveau B2 pour le français, Textes et références*. Paris : Didier, pp. 119-148.

Germain-Rutherford, A. Martin, P. 2005. « Phonétique corrective et prosodie du français », Université d'Ottawa.

<http://courseweb.edteched.uottawa.ca/Phonetique/index.htm>

Consulté le 10 octobre 2006.

2. Manuels

Berthet, A. *et al.*, 2006. *Alter ego 2*. Paris : Hachette.

Capelle, G., Menand, R. 2003. *Taxi 1*. Paris : Hachette.

Dollez, C., Pons, S. 2001. *Reflets 3*. Paris : Hachette.

Frérot, J.-L., Girardet, J. 1996. *Panorama 3*. Paris : CLE international.

Geoffroy, R. *et al.*, 1991. *La Clé des champs 1*. Paris : CLE international.

Geoffroy R. *et al.*, 1992. *La Clé des champs 2*. Paris : CLE international.

Job, B. 1999. *Mosaïque 2*. Paris : CLE international.

Labascoule, J. *et al.*, 2004. *Rond point 1, Cahier d'exercices*. Grenoble : PUG - Barcelone (Esp.) : Difusión.

Loiseau, Y., Mérieux, R. 2004. *Connexions 1*. Paris : Didier.

Loiseau, Y., Mérieux, R. 2004-b. *Connexions 1. Guide pédagogique*. Paris : Didier.

Loiseau, Y., Mérieux, R., Bouvier, B. 2005. *Connexions 3*. Paris : Didier.

Monnerie-Goarin, A. *et al.*, 2006. *Métro Saint-Michel 1*. Paris : CLE international.

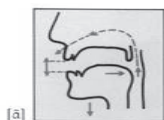
Paccagnino, Cl., Poletti, M.-L. 1988. *Grand large 1*. Paris : Hachette.

Paccagnino, Cl., Poletti, M.-L. 1989. *Grand large 2*. Paris : Hachette.

Annexe

René Geoffroy, *et al.*, 1991. *La Clé des champs 1*, p. 69.

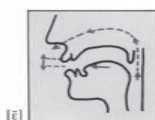
POUR BIEN PRONONCER LES SONS [ɑ], [ɔ] ET [ɛ]



[ɑ] Placez la langue en arrière, comme quand vous prononcez le [ɑ] de «âne». Baissez légèrement le menton et faites passer un peu d'air par le nez (nasalisation).



[ɔ] Partez du son [o] de «dos». Avancez légèrement les lèvres. Relevez le menton et faites passer un peu d'air par le nez (nasalisation).



[ɛ] Partez du son [e] de «clé». Baissez légèrement le menton et faites passer un peu d'air par le nez (nasalisation). Attention! Gardez les lèvres écartées.