

Marie-Louise Parizet  
Conseillère pédagogique  
CAVILAM Vichy, France



**Résumé :** *Pour dédramatiser la phonétique en classe de FLE, il convient de mener une réflexion sur les raisons d'être de la compétence phonologique et sur son importance pour la communication. En amont, des bases théoriques théoriques et méthodologiques doivent être acquises pour une meilleure mise en oeuvre des activités. Celles-ci, ludiques le plus souvent, constituent un appel à l'imagination de l'enseignant, une invitation au plaisir d'enseigner la phonétique.*

**Mots clés :** *Communication, musicalité, phonologie.*

#### **Fonética y Marco Común: propuestas para un curso de FLE**

**Resumen :** *Para desdramatizar la fonética en clase de FLE conviene reflexionar sobre las razones de ser de la competencia fonológica, y su importancia para la comunicación. Algunas bases teóricas y metodológicas deben adquirirse antes para llevar a cabo adecuadamente las actividades. Éstas, la mayoría de las veces lúdicas, constituyen una llamada a la imaginación del docente, una invitación al placer de enseñar la fonética.*

**Palabras clave :** *Comunicación, musicalidad, fonología.*

Phonetics and Common European Framework : proposal for a french foreign language course

**Abstract :** *In order to address the difficulty of teaching phonetics in classes of French as a foreign language, it is helpful to consider why phonetic skills are needed and what role they play in communication. A sound theoretical and methodological basis is essential to enhancing classroom activities. These often include play-based activities which appeal to the imagination teachers and encourage them to enjoy teaching phonetics.*

**Keywords :** *Communication, musicality, phonology.*

## J'aime... tu aimes la phonétique ?

Maltraitée par les enseignants car mal traitée par peur du sujet, la « phonétique » est malheureusement l'un des aspects le plus négligé de l'apprentissage d'une langue alors qu'il en est un élément clé et qu'il pourrait en être l'un des plus ludiques.

La phonétique, « science de la face matérielle des sons du langage humain », ainsi que Troubetzkoy la définit, étudie les éléments phoniques d'une langue sans tenir compte de leur rôle dans la communication. Par opposition, la phonologie, « science de la face fonctionnelle » des éléments phoniques étudie le rôle que jouent ceux-ci dans la communication. De l'ignorance de cette différence viennent peut-être les a-priori souvent négatifs que les enseignants, mais aussi les apprenants, ont de ce qu'ils appellent la phonétique. Les uns et les autres réduisent en effet trop souvent la phonétique à l'articulation la plus correcte possible des sons de la langue cible et à la « correction des fautes » commises, en les isolant du cadre communicatif de leur production. Il conviendrait bien au contraire, dans la plupart des cas, d'identifier les raisons de ces « inadéquations », de justifier les activités permettant d'y remédier et de réaliser celles-ci de la façon la plus simple et la plus agréable possible.

Pour une meilleure approche de ce domaine de la langue, il est par ailleurs essentiel de s'interroger sur la place et les rôles respectifs de la prosodie, la musique de la langue, et de la phonématique, l'articulation des sons, afin de déterminer ce sur quoi il est bon d'insister en fonction de la langue maternelle de l'apprenant et de son niveau d'apprentissage.

Seule la prise en compte de ces divers paramètres peut permettre de dédramatiser l'approche de la « phonétique », d'amener les partenaires de l'enseignement - apprentissage d'une langue, à l'« aimer » ou au moins à l'apprécier à sa juste valeur.

## Le Cadre européen commun et la phonétique

Plus implicite qu'explicite dans les descripteurs des compétences de compréhension et production orales décrites dans le chapitre 4 du Cadre, la maîtrise de la compétence phonétique, ou plus exactement phonologique, fait l'objet d'une description relativement plus précise dans le chapitre 5 :

*Elle suppose une connaissance de la perception et de la production et une aptitude à percevoir et à produire*

les unités sonores de la langue (phonèmes) et leur réalisation dans des contextes particuliers (allophones),

les traits phonétiques qui distinguent les phonèmes [...],

la composition phonétique des mots (structure syllabique, séquence des phonèmes, accentuation des mots, tons, assimilation, allongements),

la prosodie ou phonétique de la phrase : accentuation et rythme de la phrase, intonation [...].<sup>1</sup>

*Cette maîtrise du système phonologique est déclinée selon les niveaux du Cadre<sup>2</sup>.*

MAÎTRISE DU SYSTÈME PHONOLOGIQUE	
C2	Comme C1
C1	Peut varier l'intonation et placer l'accent phrastique correctement afin d'exprimer de fines nuances de sens.
B2	A acquis une prononciation et une intonation claires et naturelles.
B1	La prononciation est clairement intelligible même si un accent étranger est quelquefois perceptible et si des erreurs de prononciation proviennent occasionnellement.
A2	La prononciation est en général suffisamment claire pour être comprise malgré un net accent étranger mais l'interlocuteur devra parfois faire répéter.
A1	La prononciation d'un répertoire très limité d'expressions et de mots mémorisés est compréhensible avec quelque effort pour un locuteur natif habitué aux locuteurs du groupe linguistique de l'apprenant/utilisateur.

Il est intéressant de noter que la prononciation constitue l'objet principal des niveaux A1, A2 et B1. Mentionnée à égalité avec l'intonation au niveau B2, elle ne « s'efface » devant celle-ci qu'aux niveaux C1 et C2. Ces descripteurs indiquent à l'enseignant qu'il lui faut centrer son enseignement sur ces aspects, faire en sorte que les apprenants acquièrent au mieux ces compétences. Toutefois dans ce cas, comme pour les autres compétences mentionnées dans le Cadre, aucune proposition méthodologique n'est faite à l'enseignant pour lui permettre d'atteindre son objectif. Tout au contraire, si l'on peut dire, l'encadré qui fait suite au tableau précédent lui confère toute latitude pour agir :

Les utilisateurs du Cadre de référence envisageront et expliciteront selon le cas :

- les aptitudes phonologiques nouvelles exigées de l'apprenant
- l'importance relative des sons et de la prosodie
- si l'exactitude phonétique et l'aisance constituent un objectif d'apprentissage immédiat ou à plus long terme.

Quoi qu'il en soit, l'accent mis, ici aussi, sur la prononciation, induit à penser que c'est sur elle que repose une bonne intercompréhension entre les locuteurs d'une même langue. Cela devrait donc convaincre les enseignants de son importance et les inciter à la « corriger » chez leurs apprenants, dès les premiers moments de leur apprentissage, afin qu'ils acquièrent une bonne compétence de communication.

### **Communication et phonétique : constats et exemples**

Une bonne compétence de communication ne peut toutefois être acquise sans que la prosodie soit prise en compte. En effet, comme tout un chacun le sait, la prononciation ne saurait être dissociée de la prosodie : lorsque l'on parle d'une langue, c'est bien à sa musicalité que l'on fait d'abord référence. Ce n'est qu'ensuite que l'on mentionne les sons, c'est à dire les phonèmes qui la composent. De même nous n'ignorons pas que l'essentiel du sens d'un message oral tient dans l'accentuation et le rythme de la phrase, dans son intonation

plus que dans les mots employés. Il est plus difficile de comprendre une phrase mal accentuée qu'une phrase prononcée de façon approximative. Différents arguments peuvent être avancés dans ce sens. Qui d'entre nous, par exemple, n'a pas rencontré de difficulté à transcrire une chanson dont l'accentuation ne respecte pas les règles de la prosodie française ? De même, si le rap demeure assez « inaccessible » à bon nombre d'entre nous, cela est très probablement dû à la distorsion, la rupture des groupes rythmiques. En effet, l'accent ne se trouvant généralement pas à la fin du groupe rythmique, c'est-à-dire pas à la fin du groupe de sens, il est difficile de comprendre les paroles. Le succès rapide du slam pourrait, a contrario, s'expliquer par le fait que ce nouveau genre musical renoue avec les règles de la prosodie.

Dans nos cours, par ailleurs, nous avons tous eu des apprenants qui parvenaient à se faire comprendre assez bien malgré une articulation approximative, et, inversement, d'autres apprenants, dotés d'une prononciation satisfaisante qu'il était difficile de comprendre à cause de leur prosodie, souvent « calquée » sur celle de leur langue maternelle.

On peut dès lors se demander ce qu'il convient, en priorité, d'enseigner, c'est à dire de « mettre en place », mais aussi ce qu'il convient de corriger, à quel moment et comment le faire.

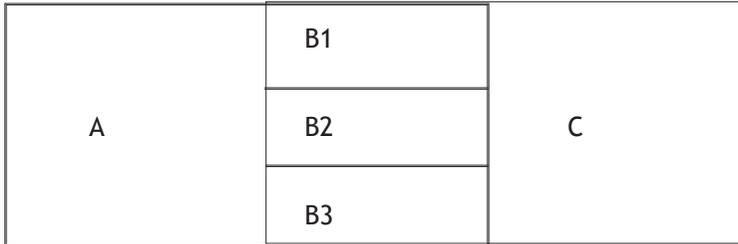
### Remarques méthodologiques à propos de la « correction »

En prosodie, il est indispensable que l'apprenant acquière dès que possible un certain nombre de notions et qu'il puisse les mettre en pratique. Ce sont essentiellement celles qui concernent la place de l'accent, la syllabation et les schémas intonatifs de l'interrogation, de l'assertion et de l'injonction. Le français se caractérise par la place de l'accent sur la dernière syllabe du groupe rythmique, correspondant à un groupe de sens. C'est cet aspect qui est présenté dans la plupart des leçons « zéro » de bon nombre de matériels où l'on propose à l'apprenant d'identifier l'énoncé français parmi une série d'énoncés faits en différentes langues. L'apprenant pourra ainsi apprendre à reconnaître les différents groupes rythmiques d'une phrase constitués en moyenne de 5 à 7 syllabes de longueur égale, exception faite des allongements syllabiques dus à une intonation expressive. Les tout premiers échanges en français - salutations, présentations - permettent de mettre en évidence les différents schémas intonatifs et de les faire acquérir progressivement, avec leur valeur communicative. Il faut donc veiller à ce que l'apprenant les utilise correctement, que son intonation corresponde à ce qu'il désire exprimer.

En articulation, on constate que généralement les enseignants traitent toutes les fautes des apprenants de la même façon, et que, quelle que soit la nature de celles-ci, ils parlent de « correction » phonétique - c'est-à-dire phonématique - alors que, pour bon nombre de ces fautes, il s'agit non pas de « corriger » l'articulation d'un phonème mais d'enseigner à l'articuler, lorsque ce dernier n'existe pas dans la langue maternelle de l'apprenant.

Le schéma ci-dessous permet à l'enseignant non seulement de prévoir quelles seront les difficultés d'articulation de son public mais aussi d'envisager en conséquence les activités d'enseignement ou de correction à mettre en place de même que les stratégies à faire acquérir par l'apprenant. Il est bon en effet,

ainsi qu'il en est pour les compétences de réception ou de production, de lui faire prendre conscience de ses difficultés et de lui enseigner à les corriger ou les éviter.



Chaque rectangle correspond à une langue : le rectangle de gauche à l'ensemble des phonèmes de la langue maternelle de l'apprenant, le rectangle de droite à l'ensemble des phonèmes de la langue cible, c'est-à-dire le français. Ces deux ensembles se recoupent pour former trois sous-ensembles, A, B et C :

- A renferme les phonèmes de la langue maternelle de l'apprenant, absents dans la langue cible. Ils ne sont donc pas à prendre en compte.
- C correspond aux phonèmes de la langue cible, absents dans la langue maternelle de l'apprenant et que celui-ci devra apprendre à articuler. Pour ces phonèmes il s'agira non pas de correction mais d'apprentissage.
- B correspond aux phonèmes communs aux deux langues. On distingue alors trois cas. Pour certains d'entre eux - sous-ensemble B1 - l'apprenant ne rencontrera aucune difficulté d'articulation car ces phonèmes ont la même distribution syllabique dans les deux langues. Pour les phonèmes du sous-ensemble B2 on constatera qu'un même phonème est tantôt mal, tantôt bien prononcé, sa distribution n'étant pas toujours la même dans les deux langues.

Ainsi, un phonème pourra par exemple apparaître en position initiale et médiane dans la langue cible alors qu'il n'existe qu'en position médiane dans la langue maternelle de l'apprenant. Quant aux phonèmes du sous-ensemble B3, ils seront inmanquablement une source d'erreurs d'articulation, leur distribution n'étant jamais la même dans les deux langues.

En résumé, on parlera de correction phonématique pour les phonèmes des sous-ensembles B2 et B3 et d'apprentissage pour ceux du sous-ensemble C.

Il appartient dès lors à l'enseignant de déterminer quels sont les phonèmes qui correspondent à chacun de ces sous-ensembles en établissant un tableau complet du système phonématique de la langue cible, illustré d'exemples pour chaque distribution d'un même phonème, confronté à sa distribution dans la langue maternelle de l'apprenant.

L'amorce de ce tableau comparatif, pour l'espagnol et le français, dans le cas des voyelles, peut, par exemple, se présenter comme suit :

Phonème	Espagnol			Français		
	Position du phonème			Position du phonème		
	Initiale	Médiane	Finale	Initiale	Médiane	Finale
[a]	/al/ <i>al</i>	/mas/ <i>más</i>	/la/ <i>la</i>	/amə/ <i>âme</i>	/kaR/ <i>car</i>	/pla/ <i>plat</i>
[u]	<sup>/u/</sup> ( <i>uno</i> ) <i>u</i> ( <i>otro</i> )	/bus/ <i>bus</i>	/tu/ <i>tu</i>	/ut/ <i>août</i>	/pulə/ <i>poule</i>	/ku/ <i>coup</i>
[ã]	/	/	/	/ãkRə/ <i>encre</i>	/lâtə/ <i>lente</i>	/kRã/ <i>cran</i>

Il est bon toutefois de noter que, selon les apprenants, en fonction de leur connaissance d'une ou de plusieurs autres langues étrangères, certains phonèmes seront plus faciles à enseigner à articuler ou à corriger. On peut en effet « partir » de certains phonèmes, proches du français, pour amener l'apprenant à mieux articuler tel ou tel autre phonème français. Par exemple, si l'apprenant prononce assez correctement le mot anglais « bird » il parviendra assez bien à articuler le phonème [Ø] de « beurre » ou « sœur ».

## Propositions d'activités

### - Activités de prosodie

1. Dès le premier cours, sensibiliser au rythme en demandant aux apprenants de se présenter. Former un cercle dans lequel on prend place. Frapper une fois dans ses mains : tout apprenant ayant un prénom comportant une seule syllabe s'avance dans le cercle et dit son prénom. Frapper ensuite deux fois dans ses mains, en « accentuant » la deuxième, correspondant à la deuxième syllabe d'un prénom comportant deux syllabes : tout apprenant ayant un prénom correspondant à ce rythme s'avance et dit son prénom. Poursuivre de la même façon pour les prénoms de trois, quatre, cinq... n syllabes, en veillant à accentuer la dernière syllabe, et en faisant prononcer le prénom dans le rythme.

2. Lors d'un autre cours il est possible de reprendre le rythme des prénoms en les plaçant dans de petits dialogues basés sur le même rythme. Par exemple: Mar ?/Oui - Juan ?/Oui - José ?/C'est moi - Maribel ?/C'est bien moi. Ou encore : Ana, c'est toi ? / Mais oui, c'est moi (Rythme binaire), Felipe, tu es là?/Mais bien sûr, me voilà. (Rythme ternaire)

3. Une autre activité consiste à former des groupes et à demander à chacun de « fredonner », de scander des phrases à l'intention des autres. Ceux-ci doivent alors « traduire » ces « phrases fredonnées », mettre des paroles sur les rythmes entendus. Ainsi sur la « phrase » : « la la, la, la la la ? » peut, selon l'intonation choisie, produite par le groupe, avoir par exemple pour « traductions » : « Et ça, là, qu'est-ce que c'est ? », « Bonjour, Paul, tu vas bien ? », « Cette place, là, elle est libre ? », « Alors, oui, tu veux bien ? »... De même que précédemment il est aussi possible d'envisager non pas des phrases mais de petits dialogues.

On peut également donner à cette activité un caractère de « compétition » en attribuant des points pour les phrases bien « fredonnées » mais surtout bien « traduites ».

4. Afin de faire « entendre » l'accent placé sur la fin du groupe rythmique, il est possible de faire écouter aux apprenants des chansons dans lesquelles celui-ci est bien placé. Pour ce faire, on remet à chacun une « grille » dans laquelle les syllabes sont remplacées par un tiret. Pendant l'écoute l'apprenant coche les syllabes accentuées. On demande ensuite aux apprenants de fredonner la chanson en veillant à bien suivre le rythme, en l'accentuant légèrement. On distribue enfin le texte, ce qui permet de vérifier la corrélation entre la place de l'accent et le sens des groupes rythmiques.

On pourrait prendre pour exemple le début et une partie du refrain de la célèbre chanson d'Édith Piaf « La foule », traduction en français d'une chanson argentine « Que nadie sepa mi sufrir » (ou « Amor de mis amores ») de Sonora de Margarita, bien que l'accent soit placé, pour les besoins du rythme sur des « e » muets, à la fin de certains vers, ou encore sur l'avant dernière syllabe et non la dernière, comme dans le refrain:

\_ \_ X \_ \_ \_ X \_ \_ \_ \_ X  
\_ \_ X \_ \_ \_ X \_ \_ \_ X

Je revois la ville en fête et en délire / no te asombres si te digo lo que fuiste  
Suffoquant sous le soleil et sous la joie/un ingrato con mi pobre corazon

.....  
Emportés par la foule qui nous traîne/amor de mis amores amor mio  
Nous entraîne/que me hiciste  
Écrasés l'un contre l'autre/que no puedo soportarme  
Nous ne formons qu'un seul corps/sin poderte contemplar

Il est intéressant, pour un public hispanophone, de comparer les deux versions de la chanson et ainsi de montrer qu'il est nécessaire de changer les paroles afin que celles-ci correspondent au rythme de la musique.

5. Bon nombre d'activités de sensibilisation au rythme peuvent également être réalisées en faisant en sorte que la parole soit accompagnée par le geste, ainsi que le propose Régine Llorca.<sup>3</sup>

### - Activités sur les phonèmes

Deux types d'activités sont à envisager : d'une part des activités de perception, c'est-à-dire d'audition et de reconnaissance des phonèmes, d'autre part des activités d'articulation, de production orale.

#### 1. Activités de perception.

Elles sont au nombre de deux : les activités de reconnaissance et celles de discrimination.

Ce sont des activités rapides, à effectuer avant toutes autres : on ne peut bien produire que ce que l'on entend, ce que l'on distingue bien.

Il est important, dans tous ces exercices, afin de justifier leur bien fondé, de montrer qu'une différence de phonème correspond à une différence de sens. Il est dès lors essentiel de mettre en opposition de réelles « paires minimales » c'est-à-dire des termes qui, s'ils sont mal perçus, entraînent une mauvaise compréhension de la phrase dans laquelle ils se trouvent. Ainsi, il convient par exemple, dans les phrases proposées, de ne pas opposer deux noms de genre différent (la rue/le riz) à moins de les mettre au pluriel, ou encore d'opposer un nom à un verbe ou à un adjectif : la distribution de ces termes dans un énoncé évite toute confusion (« mange » (il mange)/(un) manche ou encore « dit » (il dit)/« du »).

- Les activités de reconnaissance peuvent se pratiquer de deux façons : soit à l'aide d'une grille soit sous forme de jeu type « Pigeon vole ». Si l'on choisit le jeu, on peut demander aux apprenants de lever la main s'ils entendent l'un des deux phonèmes mis en opposition et de ne pas bouger dans le cas contraire. Dans l'autre cas on peut distribuer des grilles semblables à celle proposée ci-dessous : les apprenants cochent la case du haut ou celle du bas selon le phonème entendu.

Exemple d'exercice : si vous entendez le son [b] comme dans « bu », vous cochez la case du haut (ou : vous levez la main), si vous entendez le son [v] comme dans « vu », vous cochez la case du bas (ou : vous ne bougez pas).  
Exemple : 0. Il boit ça ? Vous cochez la case du haut.

1. Quel joli bol ! - 2. Il prend un vin. - 3. Tu vois ça ? - 4. C'est un balai. - 5. Il a tué un vison. Etc.

[b]      .....  
[v]      .....  
0 1 2 3 4 5 .....

- Les activités de discrimination consistent à reconnaître un son parmi d'autres qui lui sont proches. Il est possible de procéder à l'aide d'une grille. L'apprenant devra par exemple cocher la case correspondant au mot ou à la phrase différent(e) de deux autres identiques.

Exemple d'exercice : Si vous entendez : 01 : « Ce sont des cubes. Ce sont des cuves. Ce sont des cubes. », la deuxième phrase est différente des autres. Vous cochez la case du centre. Ou encore si vous entendez 02 : « Ce sont des cuves. Ce sont des cuves. Ce sont des cubes », vous cochez la case du bas.

1. Quelle grosse vague !/Quelle grosse bague !/Quelle grosse bague !  
2. C'est une valise./ C'est une valise./C'est une balise. Etc.

.....  
     .....  
     .....  
01 02 1 2 3 4 .....

## 2. Activités de production.

Il en existe de nombreux types, à commencer par les exercices de répétition. Le plus fréquent est celui qui consiste à opposer, sous forme de « paire minimale », deux mots ou deux petits énoncés que l'apprenant répète. Il convient, comme précédemment, d'opposer des termes pour lesquels une mauvaise articulation entraînerait une modification de sens. Il est alors non seulement possible mais préférable de « reprendre » les exemples précédents, et d'opposer par exemple « C'est une grosse vague. / C'est une grosse bague » ou encore « Il remplit des cubes. / Il remplit des cuves ». Il est bon de veiller à faire répéter des mots dans lesquels le phonème se trouve en différentes positions : en position initiale (« Un bol. / Un vol », « Un angle. / Un ongle »), médiane (« Une bonde. / Une bande ») ou finale de syllabe (« Des caves. / Des cabs », « Un rond. / Un rang »).

Il est possible également d'associer la reconnaissance et la répétition ou la production d'un phonème. On demande ainsi aux apprenants d'écouter un mot ou un énoncé et de dire « oui » s'ils entendent un certain phonème et de répéter alors le mot ou l'énoncé proposé. Dans le cas contraire les apprenants disent « non » et transforment le mot ou l'énoncé, en substituant au phonème entendu celui qui s'y oppose. L'exercice se déroule alors comme suit : Si vous entendez [v], vous dites oui et vous répétez. Par exemple, vous entendez « Cuve ». Vous dites : « Oui, cuve », ou bien « Il achète des cuves », vous dites : « Oui, il achète des cuves ». Si vous entendez [b], vous dites non et vous transformez le mot ou la phrase entendue. Par exemple, vous entendez « Cube ». Vous dites « Non, cuve », ou bien « Il achète des cubes », vous dites : « Non, il achète des cuves ».

On inverse ensuite les phonèmes, afin que les apprenants puissent reconnaître et produire les phonèmes en opposition.

La production des phonèmes étudiés peut enfin se réaliser dans des activités à caractère ludique. On peut ainsi proposer aux apprenants de lire à voix haute des vire-langues ou de petits poèmes, existants ou créés par eux-mêmes, ou encore de chanter des chansons comportant le ou les phonèmes retenus.

### - Activités mettant en œuvre des stratégies de compensation.

En dépit des activités précédentes et de leur application à distinguer les phonèmes et à améliorer leur prononciation il arrive que les apprenants ne parviennent pas toujours à éliminer leurs difficultés. Face à cet état de fait, il convient de ne pas dramatiser, de ne pas décourager les apprenants mais, au contraire, de leur faire découvrir et acquérir des stratégies de compensation leur permettant de surmonter leurs « handicaps ».

En situation de réception, il leur faut apprendre à s'assurer d'avoir bien compris ce qui a été dit, à ne pas hésiter à poser une ou des questions permettant de confirmer leur compréhension. S'ils entendent par exemple « Il y a d'énormes cuves » et hésitent entre « cuves » et « cubes », ils peuvent demander : « Remplies de vin ? », ou encore, s'ils croient entendre « Elle a les cheveux tout blancs. », ils peuvent s'étonner : « Déjà ? Si jeune ? ». La réponse de leur interlocuteur écartera toute ambiguïté.

En situation de production, conscients d'une articulation approximative, prêtant à confusion, les apprenants pourront compenser leur prononciation défectueuse en ayant recours à une paraphrase ou une explicitation de leur message. Si, par exemple, après la visite de caves viticoles ils s'écrient : « Il y avait des cubes énormes », ils peuvent ajouter : « Pleines de Bourgogne, bien sûr ! ».

Il s'agira donc d'encourager, de développer ce genre de réactions chez les apprenants, chaque fois qu'ils sont confrontés à des difficultés de perception ou d'articulation.

## En conclusion

Redonner à la phonétique la place qu'elle a souvent perdu dans les cours c'est avant tout lui redonner son sens et sa justification. Tout apprenant conscient de son importance dans la communication, que ce soit en réception ou en production, s'efforcera d'améliorer ses compétences dans ce domaine. Il n'appartiendra plus à l'enseignant que de lui faciliter la tâche, non seulement en analysant la ou les raisons de ses difficultés mais aussi en lui proposant des activités à sa portée, progressives, répétitives, le plus souvent possible ludiques. Satisfaits des progrès réalisés, enseignant et apprenant pourront alors dire d'une même voix : « J'aime la phonétique ! »

## Notes

<sup>1</sup> CECR, p.91.

<sup>2</sup> CECR, p.92.

<sup>3</sup> En collaboration avec Elisabeth Lhote : « le geste, outil d'écoute », *Le français dans le monde*, N° spécial, janvier 2001, pp. 160-164.

## Bibliographie

Champagne-Muzar, C. Bourdages J.S.: *Le point sur la phonétique* - CLE International 1998 (Québec 1993)

Abry D., Veldeman-Abry J.: *La phonétique, audition, prononciation, correction* - CLE International 2007

Charliac L., Motron A.C., Loreil B., Le Bougnec J.TH.: *Phonétique progressive du français* - CLE International - Niveaux débutant, intermédiaire et avancé

Martins C., Mabilat J.-J.: *Sons et intonation* - Didier 2004 - 3CD audio