

**Univerzita Karlova**  
**Filozofická fakulta**

Ústav Románských studií / Francouzská filologie

## **Bakalářská práce**



Zdeňka Krivancová

### **La problématique de la resyllabation en français parlé : théorie et application pédagogique**

Problematika přeslabikování v mluvené francouzštině:  
teorie a pedagogická aplikace

The Issue of the Resyllabification in Spoken French:  
Theory and Pedagogical Application

## **Remerciements**

Je voudrais adresser mes sincères remerciements à la directrice de mon mémoire de licence PhDr. Sylva Nováková, Ph.D. pour tout son temps dédié à ce travail, ses idées et ses conseils utiles. Je tiens à remercier également mademoiselle Amélie Chaudron pour avoir ajusté le français de mon mémoire sur le plan stylistique.

**Prohlášení:**

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze, dne 31. července 2018

Podpis: .....

Zdeňka Křivancová

## **Abstrakt**

Tato bakalářská práce ve své první části popisuje fenomén „přeslabikování“ ve francouzštině, které je důsledkem realizace vázání, konsonantického navazování a odpadnutí tzv. e caduc v proudu řeči. Těžištěm práce je část praktická, v níž bude provedena analýza výsledků průzkumu dovedností čtené produkce ve vybrané skupině českých studentů v porovnání se skupinou rodilých mluvčích. Součástí pedagogické aplikace bude náhled do učebnic francouzštiny se zaměřením na sledovaný jev.

**Klíčová slova:** fonetika, přeslabikování, výslovnost, vázání, souhláskové navazování, němé e

## **Abstract**

The first part of the bachelor thesis describes the phenomenon of the resyllabification in French which exists as the consequence of the realization of liaison, “enchaînement consonantique” and disappearance of the mute-e in the flow of speech. Practical part of the thesis analyses the results of the reading skills research carried out within a selected group of Czech students in comparison with a group of native speakers. The pedagogical application part is looking at the French textbooks focusing on this phenomenon.

**Key words:** phonetics, resyllabification, pronunciation, liaison, enchaînement consonantique, mute-e

## Sommaire

<b>1. INTRODUCTION</b> .....	<b>7</b>
<b>I. PARTIE THÉORIQUE</b> .....	<b>8</b>
<b>2. LA RESYLLABATION EN FRANÇAIS PARLÉ</b> .....	<b>8</b>
2.1 La resyllabation et la syllabe .....	8
2.1.1 La caractéristique de la syllabe française .....	9
2.1.2 Le découpage syllabique .....	10
<b>3. LES PHÉNOMÈNES DE RESYLLABATION</b> .....	<b>12</b>
3.1 L'élision .....	12
3.2 Le « e caduc » .....	14
3.2.1 La réalisation du « e caduc » .....	14
3.3 L'enchaînement .....	17
3.3.1 L'enchaînement consonantique .....	17
3.4 La liaison .....	19
3.4.1 Les consonnes de liaison .....	19
3.4.2 Les types de liaison .....	21
3.4.2.1 La liaison obligatoire .....	22
3.4.2.2 La liaison interdite .....	23
3.4.2.3 La liaison facultative .....	24
3.4.3 Les rôles de la liaison .....	24
<b>4. LE FRANÇAIS PARLÉ CONTEMPORAIN</b> .....	<b>27</b>
4.1 Les aspects phonostylistiques des niveaux de langue .....	27
4.1.1 Le niveau recherché .....	27
4.1.2 Le niveau moyen .....	28
4.1.3 Le niveau familier .....	28
<b>5. LE FRANÇAIS LU</b> .....	<b>29</b>
5.1 Le français « écrit oralisé » .....	29
5.2 La lecture à haute voix .....	29
<b>II. PARTIE EMPIRIQUE</b> .....	<b>31</b>
<b>6. L'OBSERVATION DES PHÉNOMÈNES DE RESYLLABATION</b> .....	<b>31</b>
6.1 Les objectifs .....	31
6.2 La présentation de la méthode .....	32
6.3 Les locuteurs .....	33
6.4 Le corpus .....	35
6.4.1 Le texte à enregistrer .....	35
6.4.2 Les phénomènes observés dans le texte .....	36

6.5 Les hypothèses .....	37
6.6 L'observation des phénomènes .....	37
6.6.1 Les liaisons obligatoires .....	37
6.6.2 Les liaisons facultatives.....	39
6.6.3 Les liaisons interdites (non-liaisons) .....	42
6.6.4 Les enchaînements consonantiques.....	43
6.6.5 Les résultats de l'observation .....	45
<b>7. L'APERÇU DES MANUELS DE FLE.....</b>	<b>47</b>
7.1 <i>Connexions</i> .....	47
7.2 <i>On y va !</i> .....	48
7.3 La conclusion partielle .....	49
<b>8. CONCLUSION .....</b>	<b>51</b>
<b>9. RÉSUMÉ .....</b>	<b>53</b>
<b>10. BIBLIOGRAPHIE.....</b>	<b>55</b>

## 1. INTRODUCTION

Le choix de ce mémoire de licence a été initié par mon intérêt pour la phonétique française ainsi que pour une meilleure compréhension du phénomène de *resyllabation* en français parlé.

L'un des sujets importants des études phonétiques du français ainsi que le point essentiel de notre travail est l'exploration de la *resyllabation* qui représente l'un des facteurs clés pour une bonne compréhension du discours français. Ses phénomènes principaux tels que la *liaison* et *l'enchaînement consonantique* sont réalisés par les locuteurs natifs naturellement. La syllabe est considérée comme l'élément de perception et de production considérablement important mais la *resyllabation* cause une non-correspondance entre les frontières syllabiques et les frontières lexicales. En conséquence, pour un étranger, il n'est pas facile de distinguer les frontières des mots lexicaux pendant le discours car le français parlé est bien fluide.

Ce travail est divisé en deux parties. L'objectif de la première partie, théorique, sera de découvrir la problématique des phénomènes de la *resyllabation* en décrivant principalement la *liaison* et *l'enchaînement consonantique* que nous traiterons dans la deuxième partie de notre travail. Nous résumerons également des aspects phonostylistiques des niveaux de langue qui sont relatifs à notre problématique. Ensuite, nous parlerons du « français lu » que nous appliquerons dans la partie empirique de notre travail.

Les objectifs de la deuxième partie consistent en comparaison de la réalisation des phénomènes de *resyllabation* choisis entre des locuteurs natifs – des francophones et des locuteurs non-natifs (des apprenants) – des étudiants universitaires tchèques en philologie française de licence et master. Nous allons nous concentrer sur la réalisation des *liaisons* et *l'enchaînement consonantique* pendant la lecture du texte journalistique choisi. Le corpus observé sera donc un texte non-mémorisé qui va être lu à haute voix par des locuteurs. Nous pourrons ainsi comparer la réalisation des phénomènes de *resyllabation* entre ces trois groupes sociolinguistiques différents et découvrir dans quelle mesure se diffèrent l'un de l'autre.

Dans le dernier chapitre de la partie empirique, nous examinerons également deux manuels scolaires de la langue française qui ont été utilisés par les locuteurs non-natifs de notre observation afin de voir et de décrire dans quelle mesure les auteurs se consacrent à cette problématique et comment ils pouvaient influencer l'enseignement phonétique des locuteurs non-natifs.

## I. PARTIE THÉORIQUE

Pour que nous puissions analyser notre corpus dans la partie empirique, il est important d'expliquer préalablement tous les termes concernant notre problématique. Tout d'abord, nous parlerons du phénomène de la *resyllabation* et également de la syllabe en tant qu'unité de perception et de production importante. Ensuite, nous traiterons les phénomènes de *resyllabation* en se concentrant principalement sur la *liaison* et *l'enchaînement consonantique*. Finalement, nous nous lancerons dans la question des aspects phonostylistiques des niveaux de langue et nous parlerons également du « français lu ».

### 2. LA RESYLLABATION EN FRANÇAIS PARLÉ

#### 2.1 La resyllabation et la syllabe

Dans la langue écrite, les espaces blancs nous indiquent les pauses et les frontières lexicales des mots sont délimitées par des marques graphiques. Au contraire, dans le discours oral, nous n'entendons aucun signal pour pouvoir distinguer les mots lexicaux et nous rencontrons que peu de pauses bien marquées qui aideraient au découpage de la chaîne parlée. Quand une personne entend la langue française, elle perçoit un discours intégral où elle n'est pas capable de discerner les unités composantes ou de déterminer leurs frontières.<sup>1</sup>

Ce « non-alignement » entre les frontières syllabiques et lexicales à l'oral est caractéristique, particulièrement pour la langue française et il est causé par la *resyllabation*. Il s'agit du phénomène qui relie la consonne finale du premier mot avec la voyelle initiale du mot suivant. Par conséquent les frontières entre les mots sont masquées à l'oral et ce sont plusieurs phénomènes qui le causent : la *liaison* (p. ex. : *les amis* [lezami]) et *l'enchaînement consonantique* (p. ex. : *une araignée* [y.na.ʁe.ne]) – que nous traiterons principalement dans notre mémoire ; mais également la réalisation de *e caduc* ou *l'élision* (p. ex. : *l'avion* [la.vjɔ̃]). Ce masquage et le « non-alignement » produisent des problèmes de segmentation notamment chez les personnes qui apprennent le français comme langue étrangère.<sup>2</sup>

Lors de la réalisation des phénomènes mentionnés ci-dessus, l'orthographe peut considérablement aider à discerner les frontières des mots en français. Il est donc important de

---

<sup>1</sup> RUVOLETTO, Samantha – Étude longitudinale des phénomènes de resyllabation chez les enfants français entre compétence phonologique, lecture et orthographe, 2016, pp. 27

<sup>2</sup> Ibidem, pp. 28



connaître la forme visuelle du mot et un lexique orthographique qui influencent notre perception à l'oral.<sup>3</sup>

## 2.2 La syllabe

Pour que nous puissions bien comprendre la *resyllabation*, nous allons d'abord expliquer les caractéristiques de la syllabe.

Dans le français parlé (et chanté), la séquence des sons se décompose en syllabes qui forment les mots. Dohalská et Schulzová mentionnent que presque chaque travail linguistique ou phonétique ainsi que les linguistes et les phonéticiens renommés tels que Saussure, Jespersen, Rosetti, Romportl introduisent leurs définitions de la syllabe et ils prennent en compte leur point de vue sur ce sujet (par exemple : physiologique, acoustique etc. ou le plus souvent plusieurs aspects ensemble).<sup>4</sup> Gougenheim mentionne que « *la structure syllabique n'est pas quelque chose d'absolument fixe en français.* »<sup>5</sup> Tout bien considéré, nous pouvons voir que les définitions de la syllabe sont très variées.

### 2.1.1 La caractéristique de la syllabe française

Comme nous l'avons déjà mentionné, il est difficile d'établir une définition unifiée de la syllabe parce qu'il existe pléthore d'aspects et de façons de voir cette problématique, pourtant, nous allons essayer de la caractériser brièvement.

Dans la langue française, en général la syllabe est composée d'une ou plusieurs consonnes et d'une voyelle prononcées en production orale en une seule émission de voix. Étant donné que la syllabe française ne prend d'existence que par une voyelle, nous la qualifions donc comme *vocalique*.<sup>6</sup>

Contrairement à la langue tchèque, nous ne rencontrons jamais une consonne qui pourrait elle-même former un noyau syllabique ; effectivement, il est indispensable qu'une ou plusieurs consonnes dans la syllabe soient accompagnées par une voyelle. En outre, la syllabe française est composée de trois parties principales telles que l'attaque, le noyau et la coda (voir

---

<sup>3</sup> RUVOLETTO, Samantha – Étude longitudinale des phénomènes de resyllabation chez les enfants français entre compétence phonologique, lecture et orthographe, 2016, pp. 29

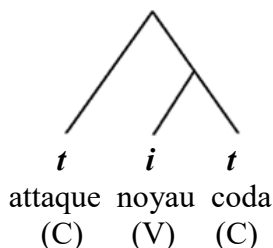
<sup>4</sup> DOHALSKÁ Marie, SCHULZOVÁ, Olga – Fonetika francouzštiny, 2011, pp. 190

<sup>5</sup> GOUGENHEIM, Georges – Éléments de phonologie française, 1935, pp. 94

<sup>6</sup> BÉCHADE, Hervé-D. – Phonétique et morphologie du français moderne et contemporain, 1992, pp. 41

image<sup>7</sup> ci-dessous). Il est important de remarquer que le noyau dans la syllabe française est formé seulement et toujours par une voyelle, à l'opposé de la syllabe tchèque où des consonnes telles que « r » ou « l » peuvent créer un noyau syllabique.<sup>8</sup>

*petite* – [pə.tit] = syllabe



Parmi les différences entre le français et le tchèque concernant ce sujet, nous pouvons en ajouter encore une : il s'agit du cas du dépassement de la syllabe hors de la frontière du mot. La frontière d'un mot ne coïncide pas souvent avec la frontière de la syllabe. En conséquence, pour les locuteurs non natifs il est très difficile de distinguer non seulement les syllabes isolées mais aussi les mots.<sup>9</sup>

Ce dépassement de la syllabe ou bien la décomposition générale du discours est influencée par des syllabes ouvertes qui prédominent en français (leurs occurrences sont d'après Pierre et Monique Léon à peu près de 80%)<sup>10</sup> ; elles représentent ainsi l'un des facteurs les plus importants. Ce phénomène est caractéristique du français, surtout dans le cas de *l'enchaînement* à l'intérieur des groupes rythmiques où la consonne finale d'un mot se lie étroitement à la voyelle initiale suivante et forme une syllabe commune qui dépasse la frontière du mot (par exemple : *Il est à la maison.* → [il-ε-ta-la-mε-zɔ̃]).<sup>11</sup>

### 2.1.2 Le découpage syllabique

Cette segmentation en syllabes, en d'autres termes le découpage syllabique, se détermine à l'intérieur des groupes accentuels. Ce fait est basé sur plusieurs règles qui s'appliquent non seulement aux mots isolés mais aussi aux mots dans le discours parlé. Nous

<sup>7</sup> L'image est créée à partir des schémas du chapitre sur la syllabe de : ENCREVÉ, Pierre – La liaison avec et sans enchaînement, 1988, pp.138 – 141 ; C = consonne, V = voyelle

<sup>8</sup> DOHALSKÁ Marie, SCHULZOVÁ, Olga – Fonetika francouzštiny, 2011, pp. 191

<sup>9</sup> Ibidem, pp 190

<sup>10</sup> LÉON, Pierre, LÉON, Monique – Introduction à la phonétique corrective (Dohalská – pp. 190)

<sup>11</sup> DOHALSKÁ Marie, SCHULZOVÁ, Olga – Fonetika francouzštiny, 2011, pp. 191

allons voir un bref tableau avec des commentaires créés à partir des règles décrites par Béchade

.<sup>12</sup>

	La position des voyelles et des consonnes	Formation de la syllabe	Exemple
1	V – C – V	V – <u>C – V</u>	<i>atome</i> [a-tom]
2	V – C – C – V	<u>V – C</u> – <u>C – V</u>	<i>ardeur</i> [ar-dœr]
3	V – C – C – C – V	<u>V – C – C</u> – <u>C – V</u>	<i>abstinence</i> [abs-ti-nãs]

Dans le premier cas, quand nous prenons une consonne (C) entre deux voyelles (V), elle forme une syllabe avec la voyelle qui la suit. Si nous rencontrons une consonne double, elle ne compte que pour une simple : *endetté* [ã-de-te].

Deuxièmement, dans le cas de deux consonnes entre deux voyelles, la première consonne forme une syllabe avec la voyelle qui la précède, la seconde avec la voyelle qui la suit. Mais si la seconde est [l] ou [r] ou une semi-consonne, le groupe ainsi établi ne se scinde pas et forme une syllabe avec la voyelle qui suit : *aplomb* [a-plõ]. Sauf si la première consonne est elle-même [l] ou [r] : *parler* [par-le].

Troisièmement, si nous parlons du cas de trois consonnes entre deux voyelles, les deux premières consonnes forment une syllabe avec la voyelle qui les précède, la troisième avec celle qui la suit. Mais si la dernière consonne est un [l] ou un [r], elle s'unit à la consonne qui précède et ce groupe forme une syllabe avec la voyelle qui suit : *esclave* [es-klav].

De plus, il est important de mentionner que la formation des syllabes dépend de plusieurs facteurs tels que le style de prononciation ou le débit et elle est influencée surtout par la réalisation des *e caducs*, *l'élision*, *l'enchaînement* et *la liaison* :

« *L'élision, l'enchaînement et la liaison, à l'exception des h disjonctifs et des faits de jointure entre unités rythmiques successives, ne sont que des conséquences de cette habitus fondamentale de la structuration syllabique française qui, dans le cadre de l'unité rythmique, tend à réunir en une seule syllabe toute consonne avec la voyelle qui suit, même si à l'écrit elles sont séparées par un blanc.* »<sup>13</sup>

<sup>12</sup> BÉCHADE, Hervé-D. – Phonétique et morphologie du français moderne et contemporain, 1992, pp. 42

<sup>13</sup> WIOLAND, François – Prononcer les mots du français, Hachette, 1991, pp. 88

### 3. LES PHÉNOMÈNES DE RESYLLABATION

Comme nous l'avons déjà mentionné dans le chapitre précédent sur la syllabe, la *resyllabation* est causée par plusieurs phénomènes qui influencent dans une large mesure la prononciation française :

« *La liaison, l'élision et l'enchaînement sont des phénomènes linguistiques qui agissent sur deux mots : Mot1, le mot de gauche et Mot2, le mot de droite. Dans les trois cas, le Mot2 est un mot à voyelle initiale, dont l'attaque syllabique est vide*<sup>14</sup>. Une consonne du Mot1 va remplir l'attaque vide du Mot2. La manière dont a lieu ce remplissage et la nature des segments impliqués permettent de distinguer ces trois phénomènes [...] »<sup>15</sup>

Notre mémoire observe principalement deux faits importants concernant la *resyllabation* : la *liaison* et l'un des types de *l'enchaînement* – *l'enchaînement consonantique*. Mis à part cela, nous traiterons également brièvement la problématique du *e-caduc* ; cependant, la question de cette voyelle spécifique ne représente pas le sujet de notre travail car elle est complexe à tel point qu'elle pourrait être à elle-même le thème principal d'un travail particulier.<sup>16</sup> Nous mentionnerons aussi le phénomène de *l'élision* qui est d'après Ruvoletto un fait très fréquent dans la langue française<sup>17</sup> mais nous n'allons pas examiner ce sujet en détail car il s'agit plutôt d'un cas qui est lexicalement donné.

#### 3.1 L'élision

Premièrement, nous traiterons le phénomène de *l'élision*. Ruvoletto cite la définition de Schane qui décrit *l'élision* de la façon suivante : « *l'élision est définie comme la suppression ou effacement de la voyelle finale d'un mot devant un autre mot commençant aussi par un son vocalique* ». <sup>18</sup>

---

<sup>14</sup> *L'attaque syllabique* est la première partie d'une syllabe, souvent formée d'une ou des consonnes. Sous le terme *l'attaque syllabique vide* nous comprenons l'absence d'attaque consonantique, le mot donc commence par une voyelle ou h aspiré.

<sup>15</sup> RUVOLETTO, Samantha – Étude longitudinale des phénomènes de resyllabation chez les enfants français entre compétence phonologique, lecture et orthographe, 2016, pp. 49

<sup>16</sup> Tel est le cas du travail de Madame Sylva Nováková qui décrit en détail cette problématique dans sa thèse : *La production et la perception du schwa (e caduc) en français et en tchèque, Étude comparée et applications pédagogiques*, 2011

<sup>17</sup> RUVOLETTO, Samantha – Étude longitudinale des phénomènes de resyllabation chez les enfants français entre compétence phonologique, lecture et orthographe, 2016, pp. 49 - 50

<sup>18</sup> SCHANE, S., A. – *L'élision et la liaison en français*, 1967, pp. 37

*L'élision* assure également une fonction importante : nous l'employons pour empêcher le hiatus (du mot latin *hiatus* = *ouverture*) ; quand les deux voyelles du premier et du deuxième mot se rencontrent. Dans le discours parlé, nous ne prononçons pas certaines voyelles (p. ex. : *e caduc*, *i* etc.) qui sont situées à la fin du mot et quand le mot suivant commence par une voyelle ou un *h muet*.<sup>19</sup>

Pour que nous puissions bien comprendre ce phénomène, nous allons utiliser les exemples suivants :

- |                          |                        |   |                 |              |
|--------------------------|------------------------|---|-----------------|--------------|
| 1) <i>l'objet</i> :      | <i>le + objet</i>      | → | [lɔb-ʒɛ]        | → 2 syllabes |
| 2) <i>l'habitation</i> : | <i>la + habitation</i> | → | [la-bi-ta-sjɔ̃] | → 4 syllabes |
| 3) <i>le sujet</i> :     | <i>le + sujet</i>      | → | [lə-sy-ʒɛ]      | → 3 syllabes |

Dans le premier exemple, *l'élision* est présente, au contraire, dans l'exemple numéro 2, *l'élision* n'a pas lieu.

En considérant l'exemple 1 et 2, autrement dit les cas avec le processus de *l'élision*, nous pouvons voir la rencontre de deux voyelles qui suit (la rencontre d'une voyelle et d'un *h muet* pour l'exemple 2), l'une après l'autre (*le + objet* ; *la + habitation*) et par conséquent l'amuïssement se produit dans ce cas-là. Ensuite, la consonne qui formait l'attaque du premier mot (*le* ; *la*) devient l'attaque du deuxième mot (*objet* ; *habitation*). La voyelle finale du premier mot est le *e caduc* [ə] et elle occupe le noyau vocalique de ce mot. De ce fait, elle peut être élidée et permet à la consonne [l] de remplir l'attaque vide<sup>20</sup> du deuxième mot. Conséquemment, le premier mot (*le* ; *la*) est ainsi resyllabifié dans le deuxième mot (*objet* ; *habitation*).<sup>21</sup> C'est donc à partir de ce phénomène que vient le « non-alignement » entre les frontières lexicales et syllabiques dont nous avons parlé dans le chapitre introductif sur la *resyllabation*.

<sup>19</sup> BÉCHADE, Hervé-D. – Phonétique et morphologie du français moderne et contemporain, 1992, pp. 55

<sup>20</sup> *L'attaque syllabique* est la première partie d'une syllabe, souvent formée d'une ou des consonnes. Sous le terme *l'attaque syllabique vide* nous comprenons l'absence d'attaque consonantique, le mot donc commence par une voyelle ou h aspiré.

<sup>21</sup> RUVOLLETTO, Samantha – Étude longitudinale des phénomènes de resyllabation chez les enfants français entre compétence phonologique, lecture et orthographe, 2016, pp. 49 - 50

### 3.2 Le « e caduc »

La *resyllabation* est influencée aussi par la réalisation de la voyelle *e caduc* (la voyelle neutre, arrondie et orale).<sup>22</sup> Comme nous l'avons déjà indiqué, cette voyelle spécifique représente une problématique très complexe qui peut être le thème principal d'un travail particulier et elle ne représente pas le sujet d'étude de notre mémoire. Cependant, nous allons la traiter brièvement car le rapport entre la *resyllabation* et la voyelle *e caduc* est assez important. En fait, si nous prononçons cette voyelle, nous ajoutons une nouvelle syllabe au groupe rythmique tandis que lors de son omission la syllabe disparaît.<sup>23</sup>

Pour cette voyelle, nous utiliserons la désignation de Pierre Léon – *e caduc* – mais nous pouvons trouver également d'autres dénominations telles que *e muet*, *e instable*, *e intermittent* etc.<sup>24</sup>

La voyelle *e caduc* est associée surtout au graphème « e », nous pouvons la rencontrer aussi sous les graphèmes « ai » ou « on » (p. ex. : *faisait* [fəzɛ], *monsieur* [mɔsjø]) mais il s'agit plutôt de cas exceptionnels.<sup>25</sup>

La spécificité de cette voyelle vient du fait que sa réalisation est dépendante du style concret de prononciation ; elle joue donc un rôle phonostylistique important. En général, nous pouvons constater que le *e caduc* est réalisé dans le style cultivé, principalement lors des discours festifs, conférences ou dans des œuvres artistiques (chansons, poèmes etc.).<sup>26</sup> Plus le style est soutenu, plus le locuteur cultivé réalise le *e caduc*. De plus, Léon compare le rôle du *e caduc* à celui de la *liaison* car ces deux phénomènes jouent un rôle similaire qui nous indique le style concret du discours.<sup>27</sup>

#### 3.2.1 La réalisation du « e caduc »

Bien que la problématique du *e caduc* soit assez complexe, nous allons essayer de résumer ses règles fondamentales de prononciation qui sont dépendantes de plusieurs facteurs s'influçant réciproquement. Lors de sa réalisation, nous nous concentrerons principalement sur les facteurs suivants : le nombre de consonnes précédant le *e caduc*, une ou plusieurs

---

<sup>22</sup> DOHALSKÁ Marie, SCHULZOVÁ, Olga – Fonetika francouzštiny, 2011, pp. 109

<sup>23</sup> Ibidem, pp. 191

<sup>24</sup> Ibidem, pp. 109

<sup>25</sup> LÉON, Pierre – Phonétisme et prononciations du français, 1992, pp. 142

<sup>26</sup> DOHALSKÁ Marie, SCHULZOVÁ Olga – Fonetika francouzštiny, 2011, pp. 110

<sup>27</sup> LÉON, Pierre – Phonétisme et prononciations du français, 1992, pp. 230

syllabes qui se suivent et contiennent le *e caduc* mais aussi sur la position du *e caduc* (le début, le milieu ou la fin du groupe rythmique).<sup>28</sup>

Nous allons décrire les règles de prononciations principales d'après la position du *e caduc* dans un groupe rythmique<sup>29</sup> en utilisant cette triple division (*e caduc* toujours réalisé, souvent réalisé, non-réalisé)<sup>30</sup> :

### **Le e caduc au début d'un groupe rythmique :**

a) *Le e caduc* est toujours réalisé dans les cas suivants :

- Dans les mots : *dehors* [dəʁ:r], *monsieur* [məsjø], *un faisan* [fəzã] ; dans les formes du présent ou de l'imparfait : *nous faisons* [nuʔəzɔ̃], *il faisait* [ilfəzɛ]

b) *Le e caduc* est souvent réalisé dans les cas suivants :

- Dans des locutions avec un mot monosyllabique *que* et *de* : *que faites-vous ?* [kəfɛtvu], *de lui ou de moi* [dəlyiudəmwa]

c) *Le e caduc* est souvent non-réalisé dans les cas suivants :

- Quand le *e caduc* est précédé par une consonne prononcée : *venez ici* [v(ə)neisi], *cela arrive* [s(ə)laɑvɪv]
- Dans des locutions qui commencent par un mot monosyllabique *je*, *ne*, *le*, *ce*, *me*, *se* : *ce livre* [s(ə)livʁ], *le monde* [l(ə)mɔ̃d]

### **Le e caduc au milieu d'un groupe rythmique**

a) *Le e caduc* est toujours réalisé dans les cas suivants :

- Dans des locutions avec *h aspiré* : *dans le hall* [dãləɔl]

b) *Le e caduc* est souvent réalisé dans les cas suivants :

- Quand le *e caduc* est précédé par la combinaison d'une consonne prononcée et d'une semi-consonne [j] – [lj], [rj], [nj] : *et de rien* [edəʁjɛ̃], *Richelieu* [riʃəljo]
- Quand le *e caduc* est précédé par au moins deux consonnes prononcées : *vendredi* [vãdrɛdi], *autrement* [otrəmã]<sup>31</sup>

<sup>28</sup> LÉON, Pierre – Phonétisme et prononciations du français, 1992, pp. 142 - 143

<sup>29</sup> DOHALSKÁ Marie, SCHULZOVÁ, Olga – Fonetika francouzštiny, 2011, pp. 111 - 115

<sup>30</sup> OPLETALOVÁ, Kateřina – Fonetická analýza politického diskurzu francouzských prezidentských kandidátů v r. 2012, 2014, pp. 22

<sup>31</sup> Au contraire, les mots tels que *justement*, *fortement*, *exactement* etc. rencontrent souvent une fluctuation. (Dohalská a Schulzová, 2006: 113)

c) *Le e caduc* est souvent non-réalisé dans les cas suivants :

- Quand le *e caduc* est précédé par une consonne prononcée : *lentement* [lãt(ə)mã], *promenade* [prɔm(ə)nad]

### **Le e caduc à la fin d'un groupe rythmique**

a) *Le e caduc* est souvent réalisé dans les cas suivants :

- Quand le *e caduc* est précédé par deux consonnes prononcées : *elle marche bien* [ɛlmarʃəbjẽ], *garde-la* [gardəla]

b) *Le e caduc* est souvent non-réalisé dans les cas suivants :

- Quand le *e caduc* est précédé par une consonne prononcée : *père* [pɛ:r(ə)], *chose* [ʃo:z(ə)], *cave* [ka:v(ə)] etc.
- Quand la dernière syllabe d'un premier mot est suivie par un mot commençant par une consonne : *la belle rose* [ləbɛl(ə)ro:z], *une robe rouge* [ynrɔb(ə)ru:ʒ] etc.

### **Le e caduc dans plusieurs syllabes consécutives**

Il existe également des cas où le *e caduc* est présent dans plusieurs syllabes qui se suivent. D'après Dohalská, deux *e caducs* ne devraient pas être prononcés dans deux syllabes attenantes, excepté les cas où ils sont séparés par deux consonnes. Par conséquent, pour le français courant, il est donc typique de réaliser soit tous les *e caducs* pairs (*ce que je te redemande*), soit tous les *e caducs* impairs (*je ne me le demande pas*). Cependant, dans une prononciation soignée, tous les *e caducs* peuvent être réalisés dans plusieurs syllabes consécutives.

Le rôle important lors de la réalisation du *e caduc* est de jouer les « groupes figés » qui sont prononcés presque toujours de la même façon : *je ne, de ne, ce que, parce que* et aussi *que de, que te, que je*.

Il est également intéressant de voir le rôle de l'*assimilation régressive*<sup>32</sup> en rapport avec la chute du *e caduc*. Comme nous pouvons le voir dans les exemples ci-dessous, si le *e caduc* n'est pas prononcé, la consonne qui le suit (*il n'y a pas de qui, pas de problème*) affecte la consonne précédant le *e caduc* (*il n'y a pas de quoi, pas de problème*). En d'autres termes, à

---

<sup>32</sup> Le premier son est influencé par le son qui le suit.



cause de la chute du *e caduc*, l'assimilation régressive a lieu et la consonne « d » (qui est dans le cas de la réalisation du *e caduc* sonorisé) est influencée par le son qui la suit ([k] ou [p], voir exemples), par conséquent la désonorisation de la consonne « d » est produite ([ɖk], [ɖp]).<sup>33</sup>

	Les cas avec le <i>e caduc</i> prononcé	Les cas avec la chute du <i>e caduc</i>
<i>il n'y a pas de quoi</i>	[ilnjapadəkwa]	[ilnjapaɖkwa]
<i>pas de problème</i>	[padəpɛɔblɛm]	[paɖpɛɔblɛm]

### 3.3 L'enchaînement

Dans cette partie, nous allons traiter d'un autre phénomène de *resyllabation* qui s'appelle l'*enchaînement*. Il en existe deux types : l'*enchaînement consonantique* et *vocalique*. Nous parlons de l'*enchaînement vocalique* lorsqu'on lie la voyelle finale prononcée d'un mot à la voyelle qui débute un autre mot. Ces deux voyelles forment deux syllabes et nous ne faisons pas de pause entre celles-ci, autrement dit le *coup de glotte* (typique pour la prononciation tchèque) n'a pas lieu. Ce type d'*enchaînement* n'a pas d'influence sur la *resyllabation* et c'est pourquoi nous allons traiter de manière plus détaillée le deuxième type appelé l'*enchaînement consonantique* qui influence la *resyllabation*. Il s'agit du cas où nous prononçons la consonne finale d'un mot avec la voyelle qui débute le mot suivant. Comme c'était le cas auparavant, le coup de glotte ne se produit pas.

Pour voir la différence entre ces deux types d'*enchaînement*, comparons les deux exemples suivants :

*Tu as un ami espagnol.* (vocalique) vs *Il est gentil.* (consonantique)

#### 3.3.1 L'enchaînement consonantique

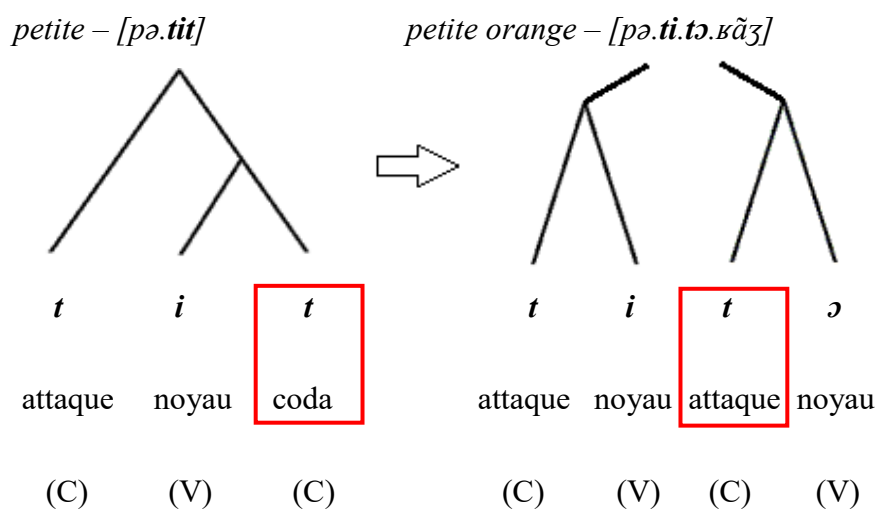
Comme nous l'avons déjà mentionné, l'*enchaînement consonantique* est un des phénomènes de *resyllabation* où la consonne finale prononcée ou un groupe de consonnes forme une syllabe avec la voyelle initiale du mot suivant.<sup>34</sup>

<sup>33</sup> DOHALSKÁ Marie, SCHULZOVÁ, Olga – Fonetika francouzštiny, 2011, pp. 175

<sup>34</sup> BÉCHADE, Hervé-D. – Phonétique et morphologie du français moderne et contemporain, 1992, pp. 52

Si nous observons le procédé de cet *enchaînement*, la consonne du premier mot (1) qu'Encrevé appelle *consonne fixe* (CF)<sup>35</sup> va se lier grâce à *l'enchaînement* à la voyelle initiale du deuxième mot (2) par le biais d'une *resyllabation*. La consonne qui est en position de coda dans la dernière syllabe du premier mot lexical, se transmet à la position d'attaque de la syllabe qui suit. Nous pouvons nettement voir ce processus dans l'exemple et sur le schéma<sup>36</sup> ci-dessous :<sup>37</sup>

« (1) : *petite* [pə.tit] + (2) : *orange* [ɔ.vãʒ] → *petite*[t]*orange* [pə.ti.tɔ.vãʒ] »



Il est ainsi important de remarquer que les frontières de ces deux mots forment une seule unité prosodique. Contrairement au cas de *liaison*, en général, la consonne fixe ne change pas de nature lors de la réalisation de *l'enchaînement*. Dans la majorité des cas d'enchaînement, nous ne rencontrons pas de modification sonore sauf quelques exceptions (p. ex. : le mot *neuf*<sup>38</sup> où le *f* se sonorise en *v* devant *ans*, *heures*).<sup>39</sup> De plus, cette consonne fixe du premier mot qui s'enchaîne est chaque fois prononcée, soit avec soit sans enchaînement (p. ex. : *la petite fille* [la.pə.tit.fij]).<sup>40</sup>

<sup>35</sup> ENCREVÉ, Pierre – La liaison avec et sans enchaînement, 1988, pp. 24

<sup>36</sup> Le schéma est créé à partir des schémas du chapitre sur la syllabe de : ENCREVÉ, Pierre – La liaison avec et sans enchaînement, 1988, pp.138 – 141 ; C = consonne, V = voyelle

<sup>37</sup> RUVOLLETTO, Samantha – Étude longitudinale des phénomènes de resyllabation chez les enfants français entre compétence phonologique, lecture et orthographe, 2016, pp. 50

<sup>38</sup> Cet exemple peut être désigné parfois comme le cas de liaison comme nous pouvons voir dans la chapitre 3.4.1 sur les consonnes de liaison.

<sup>39</sup> BÉCHADE, Hervé-D. – Phonétique et morphologie du français moderne et contemporain, 1992, pp. 52

<sup>40</sup> RUVOLLETTO, Samantha – Étude longitudinale des phénomènes de resyllabation chez les enfants français entre compétence phonologique, lecture et orthographe, 2016, pp. 50

*L'enchaînement* peut comporter une seule consonne prononcée (p. ex. : *j'écoute* [ʒe-*kut*]) ou deux consonnes prononcées (p. ex. : *parc à huitres* [par-ka-yitr]). Dans le premier cas, la consonne finale et la voyelle initiale du mot qui suit forment ensemble une syllabe. Concernant le deuxième cas, quand un mot finit par une double consonne, l'un d'eux fait partie de la première syllabe, l'autre devient l'attaque de la syllabe suivante.<sup>41</sup>

Un cas spécifique concerne les consonnes finales de ce type : *r* + consonnes non prononcées (*rd, rg, rs, rt*) où c'est la consonne *r* qui est articulée et produit *l'enchaînement* tandis que la consonne finale est muette : *farà joué* [fa-ra-zu] ; *je sorsà pied* [ʒə-sɔ-ra-pje].<sup>42</sup>

### 3.4 La liaison

Enfin et ce n'est pas le moins important, nous traiterons du phénomène de *resyllabation* appelé la *liaison* que nous analyserons surtout dans la partie empirique de notre travail.

Comme dans les cas précédents, la *liaison* réorganise aussi la structure syllabique et produit une discordance entre frontières lexicales et frontières syllabiques des mots.<sup>43</sup> La consonne finale du premier mot se lie avec la voyelle initiale ou éventuellement avec le *h muet* du mot suivant. Contrairement à *l'enchaînement*, la *liaison* se fait par la réalisation d'une consonne entre les deux mots à lier ; cette consonne finale écrite qui reste normalement muette lorsque le mot est prononcé seul (par exemple : *deux fois* [døfwa]), peut ou doit être prononcée et liée avec le mot suivant, ainsi elle forme une syllabe avec la voyelle (ou *h muet*) suivante (par exemple *deux amis* [dø-za-mi], *des hommes* [de-zɔm]).<sup>44</sup>

#### 3.4.1 Les consonnes de liaison

Cette consonne latente entre les deux mots en liaison, surnommée *consonne de liaison* (CL), dispose d'un statut spécifique : elle appartient lexicalement au mot mais elle ne se réalise que sous les conditions que nous avons mentionnées ci-dessus. La CL est donc parfois réalisée

---

<sup>41</sup> BÉCHADE, Hervé-D. – Phonétique et morphologie du français moderne et contemporain, 1992, pp. 52

<sup>42</sup> Ibidem

<sup>43</sup> RUVOLETTO, Samantha – Étude longitudinale des phénomènes de resyllabation chez les enfants français entre compétence phonologique, lecture et orthographe, 2016, pp. 53

<sup>44</sup> Université de Genève – Laboratoire d'Analyse et de Technologie du Langage [en ligne] [cit. 20. 5. 2018], disponible sur : <http://www.latl.unige.ch/safran/data/phono/>

et parfois non-réalisée dans la prononciation.<sup>45</sup> Nous pouvons bien observer ce procédé sur l'exemple suivant : le [z] dans [le.za.mi] vs les [le] en isolation où le [z] n'est pas prononcé. En bref, si le deuxième mot commence par une voyelle ou *h muet*, la CL est resyllabifiée et les frontières de ces deux mots ne correspondent pas aux frontières syllabiques.<sup>46</sup>

Nous comptons sept *consonnes de liaison*, ou plus précisément sept sons consonantiques : [z], [t], [n], [r], [p], [g], [v]. Après avoir étudié le site du *Laboratoire d'Analyse et de Technologie du Langage de l'Université de Genève*<sup>47</sup>, nous allons résumer brièvement cette recherche sur la CL dans notre tableau où CL représente la *consonne de liaison*, donc une consonne prononcée ; CF est la consonne finale, donc une consonne écrite. La troisième colonne comporte le pourcentage de l'occurrence des *liaisons* ; la quatrième colonne contient des exemples :

CL	CF	Occurrence des liaisons	Exemples
[z]	« s », « z », « x »	plus de 50 %	<i>des arbres, chez eux, des abeilles</i>
[t]	« t », « d »	moins de 25 %	<i>petit insecte, grand insecte</i>
[n]	seule « n »	moins de 25 %	<i>bon élève</i>
[r]	seule « r »	moins de 25 %	<i>le premier essai</i>
[p]	seule « p »	moins de 1 %	<i>trop aimable</i>
[g]	seule « g »	moins de 1 %	<i>un long autobus</i>
[v]	seule « f »	moins de 1 %	<i>neuf ans</i>

Comme nous pouvons voir dans le tableau, la CL [z] apparaît le plus souvent mais il existe un cas spécifique : quand la consonne « r » précède la consonne finale « s », la *liaison* n'a pas lieu et c'est un enchaînement avec la consonne [r] qui est produit ; la consonne « s »

<sup>45</sup> ENCREVÉ, Pierre – La liaison avec et sans enchaînement, 1988, pp. 169

<sup>46</sup> RUVOLETTO, Samantha – Étude longitudinale des phénomènes de resyllabation chez les enfants français entre compétence phonologique, lecture et orthographe, 2016, pp. 53

<sup>47</sup> Université de Genève – Laboratoire d'Analyse et de Technologie du Langage [en ligne] [cit. 20. 5. 2018], disponible sur : <http://www.latl.unige.ch/safran/data/phono/>

reste donc muette (p. ex. : *toujours absent*). Néanmoins s'il s'agit d'un « s » marquant le pluriel, la *liaison* se produit normalement avec la consonne [z] (p. ex. : *leurs éléphants*).<sup>48</sup>

La *liaison* cause des changements au niveau segmental et par conséquent les *consonnes de liaison* telles que [z], [t], [f] ou [n] sont parfois phonétiquement changées. Premièrement, il peut s'agir du dévoisement de la CL : par exemple, quand la CL occlusive « d » se dévoise et devient [t] (p. ex. : *grand homme* [gra.tɔm]) ; ou bien au contraire quand la CL fricative /s/ se voise et se réalise en [z] (p. ex. : *gros homme* [gro.zɔm]). Deuxièmement, nous pouvons rencontrer le changement au niveau des voyelles nasales.<sup>49</sup> Concernant le mot *bon* et les adjectifs qui finissent par une voyelle nasale [ê] (*plein, certain, moyen* etc.), leur son vocalique terminant le premier mot est dénasalisé (p. ex. : *bon* [bɔ̃] réalisé [bɔn] dans *bon élève* [bɔnelev]). Mais il existe ainsi des cas où la nasalité sur la voyelle est conservée (p. ex. *mon enfant* [mɔ̃.nɑ̃.fɑ̃]).<sup>50</sup>

### 3.4.2 Les types de liaison

La *liaison* est un phénomène complexe qui se réalise pour des raisons tenant compte de la syntaxe, la morphologie ou la phonostylistique (le style *familier* vs *soutenu*). Pour l'une ou l'autre de ces raisons, nous distinguons trois types de *liaison* en théorie : *obligatoires, interdites* ou *facultatives*.<sup>51</sup>

Il est important de noter que la désignation « *liaison interdite* » n'est pas tout à fait clair car en réalité, la *liaison* n'y est absolument pas présente. En conséquence, il s'agit plutôt de « *non-liaison* » ; elle est intitulée « *interdite* » surtout pour la pratique rhétorique et scolaire.

En somme, cette triple classification est traitée sous différents points de vue par les grammaires diverses, par conséquent, nous allons puiser surtout dans les sources qui nous paraîtront le plus complexes.

D'après Ruvoletto, le facteur essentiel pour la réalisation de la *liaison* est la cohésion syntaxique entre les deux mots. S'il n'y avait pas de cohésion syntaxique, la *liaison* n'aurait

---

<sup>48</sup> Université de Genève – Laboratoire d'Analyse et de Technologie du Langage [en ligne] [cit. 20. 5. 2018], disponible sur : <http://www.latl.unige.ch/safran/data/phono/>

<sup>49</sup> RUVOLETTO, Samantha – Étude longitudinale des phénomènes de resyllabation chez les enfants français entre compétence phonologique, lecture et orthographe, 2016, pp. 53

<sup>50</sup> Université de Genève – Laboratoire d'Analyse et de Technologie du Langage [en ligne] [cit. 29. 5. 2018], disponible sur : <http://www.latl.unige.ch/safran/data/phono/>

<sup>51</sup> BÉCHADE, Hervé-D. – Phonétique et morphologie du français moderne et contemporain, 1992, pp. 53

pas lieu. En conséquence, c'est grâce aux études des catégories syntaxiques de ces deux mots que cette première classification (*obligatoire, interdite, facultative*) a été créée.<sup>52</sup>

Il est important de mentionner que la réalisation d'un type concret de *liaison* dépend du locuteur ainsi que de son niveau de langue atteint ; plus le langage est soutenu, plus les *liaisons* s'effectuent.<sup>53</sup> En ce qui concerne le *français standard* ou *familier*<sup>54</sup>, c'est-à-dire le langage courant, ses locuteurs doivent respecter surtout des cas de *liaisons obligatoires* car ce type de *liaison* est important du point de vue fonctionnel.

### 3.4.2.1 La liaison obligatoire

Ce premier type de *liaison* se produit à l'intérieur du groupe rythmique entre les mots qui sont étroitement liés au sens grammatical et lexical. Par conséquent, ce type est obligatoire pour tous les niveaux de langue française.<sup>55</sup> Étant donné que son omission peut complètement changer le sens de l'énoncé, il est considérablement important de la respecter. Afin de bien illustrer son importance fonctionnelle, comparons ces deux exemples :

Ex. 1 : *il adore* [iladɔʁ] → 3<sup>ème</sup> personne du singulier

Ex. 2 : *ils adorent* [ilz adɔʁ] → 3<sup>ème</sup> personne du pluriel

Ces exemples nous amènent à ce que nous avons déjà mentionné : les différences entre les trois catégories de *liaison* sont explicitées selon le rapport syntaxique entre les deux mots en *liaison*. Après avoir étudié des chapitres sur la *liaison obligatoire* de Léon<sup>56</sup>, Béchade<sup>57</sup> et Ruvoletto<sup>58</sup>, nous allons essayer de résumer des cas où il faut faire la *liaison* :

- Dans les contextes nominaux entre :
  - déterminant + nom (*les amis, un examen, ton affaire, ces histoires*)
  - (déterminant) + adjectif + nom (*leurs habiles arguments, grand ami*)

---

<sup>52</sup> RUVOLETTO, Samantha – Étude longitudinale des phénomènes de resyllabation chez les enfants français entre compétence phonologique, lecture et orthographe, 2016, pp. 54 - 55

<sup>53</sup> BÉCHADE, Hervé-D. – Phonétique et morphologie du français moderne et contemporain, 1992, pp. 53

<sup>54</sup> Les niveaux de langues (*familier, moyen, recherché*) sont travaillés plus profondément dans le chapitre 4.1 sur les aspects phonostylistiques des niveaux de langue.

<sup>55</sup> BÉCHADE, Hervé-D. – Phonétique et morphologie du français moderne et contemporain, 1992, pp. 53

<sup>56</sup> LÉON, Pierre – Prononciation du français standard, 1978, s. 120

<sup>57</sup> BÉCHADE, Hervé-D. – Phonétique et morphologie du français moderne et contemporain, 1992, pp. 54

<sup>58</sup> RUVOLETTO, Samantha – Étude longitudinale des phénomènes de resyllabation chez les enfants français entre compétence phonologique, lecture et orthographe, 2016, pp. 55

- préposition + déterminant + nom (*dans\_un\_an, après\_une\_interruption*)
- Dans les contextes verbaux :
  - sujet pronom + verbe et vice versa (*ils\_ont, vous\_hésitez ; ont-ils ?, hésitez-vous ?*)
  - sujet + pronom ou adverbe pronominal + verbe (*nous\_en\_avons*)
- Dans beaucoup de mots composés ou des constructions figées :
  - *en\_outré, vis-à-vis, les\_États-Unis*

### 3.4.2.2 La liaison interdite

L'opposé à la *liaison obligatoire* est la *liaison interdite*, de préférence la *non-liaison*. La réalisation de ce type de *liaison* est considérée comme fautive. D'après Léon, il est interdit de la produire dans les cas suivants :<sup>59</sup>

- Entre deux groupes rythmiques : *maintenant // il part*<sup>60</sup>
- Après la conjonction *et* : *un livre et // un dictionnaire*
- Dans la question avec inversion après les pronoms *ils, elles, on* : *sont-elles // arrivées, a-t-on // apporté*
- Devant *h aspiré* : *les // halles, en // haut*
- Après un nom au singulier (avec un adjectif, un verbe, un adverbe ou une préposition qui suit) : *un repas // excellent, le repas // est bon, un repas // assez chaud*
- Devant les nombres *onze, huit* : *les // huit* (mais attention à l'exception : *dix-huit, vingt-huit* ou la *liaison* a lieu)
- Entre les mots *oui, ah, oh* lors de la citation : *il dit // oui*

Béchade mentionne encore les cas suivants :<sup>61</sup>

- Après la marque *s* intérieure de pluriel des mots composés : *arcs // -en-ciel*
- Devant des onomatopées ou nom étrangers : *des // uhulements*

<sup>59</sup> LÉON, Pierre – Prononciation du français standard, 1978, s. 124 - 125

<sup>60</sup> La liaison interdite est marquée par ce symbole : //

<sup>61</sup> BÉCHADE, Hervé-D. – Phonétique et morphologie du français moderne et contemporain, 1992, pp. 55

### 3.4.2.3 La liaison facultative

Excepté les cas où la *liaison* est obligatoire ou interdite, il existe aussi la *liaison facultative* qui est souvent objet de choix ; c'est-à-dire les deux mots sont prononcés soit avec *liaison* ou sans *liaison*. La production n'est pas une erreur, et en même temps la non-réalisation n'est pas fautive. Contrairement aux deux cas précédents qui doivent être respectés dans tous les niveaux de la langue française, ce type de *liaison* est réalisé principalement et le plus souvent dans la prononciation soutenue. Il est plutôt rare de la rencontrer dans la conversation ordinaire.<sup>62</sup>

En ce qui concerne la réalisation ou non-réalisation de *liaison*, ce sont surtout les facteurs sociolinguistiques qui y jouent un rôle important.<sup>63</sup>

A partir des chapitres de Léon<sup>64</sup> et Dohalská et Schulzová<sup>65</sup> nous allons former un bref résumé sur la *liaison facultative*. Le locuteur peut prononcer ou pas la *liaison* après :

- Certaines prépositions : *devant, après, avant, depuis, durant* etc. (*depuis\_un\_an*)<sup>66</sup>
- Certains adverbes : *vraiment, plus, trop* (*vraiment\_adorable, trop\_intelligent*)
- Des noms au pluriel : *les trains\_arrivent, des hommes\_heureux, des prix\_élevés*
- Des mots tels que *avoir, être, aller, devoir* : *je suis\_heureux, je vais\_essayer* etc.
- Certaines formes verbales : *il écrit\_une lettre, écrivez\_une page* etc.

### 3.4.3 Les rôles de la liaison

Outre cette division en trois catégories, dans le français parlé, comme nous le savons déjà grâce au chapitre 3.4.2, la *liaison* occupe plusieurs rôles importants du point de vue grammatical, sémantique ou pragmatique. Nous allons les décrire brièvement en résumant les

---

<sup>62</sup> DOHALSKÁ Marie, SCHULZOVÁ, Olga – Fonetika francouzštiny, 2011, pp. 181

<sup>63</sup> Nous pouvons bien observer ce fait dans la recherche de Pierre Encrevé où il présente le résumé des politiciens et politiciennes et leur occurrence de réalisation de *liaison facultative*. D'après lui, les politiciens de gauche utilisent beaucoup moins des *liaisons facultatives* que les politiciens de droite (1988, pp. 55).

<sup>64</sup> LÉON, Pierre – Prononciation du français standard, 1978, s. 129 - 130

<sup>65</sup> Ibidem, pp. 181 - 182

<sup>66</sup> La liaison est marquée par ce symbole : \_



chapitres élaborés par le *Laboratoire d'Analyse et de Technologie du Langage*<sup>67</sup> car ils sont étroitement liés à notre sujet observé – la *resyllabation* :

### a) Le rôle grammatical

Étant donné que la *liaison* assume le rôle du marquage du pluriel, nous pouvons premièrement parler du rôle grammatical. Grâce à ce fait, il est possible de distinguer le singulier du pluriel. Comparons les exemples suivants où c'est la CL [z] entre le déterminant et le nom qui rend possible la distinction entre le nom au singulier et celui au pluriel : *Quel enfant formidable !* contre *Quels enfants formidables !*

La même chose est valable pour le pronom sujet et son verbe qui ne possède pas d'indice audible. Dans ce cas-là, la CL nous permet de distinguer par exemple la 3<sup>ème</sup> personne du singulier de la 3<sup>ème</sup> personne du pluriel : *Il aime danser.* vs *Ils aiment danser.*<sup>68</sup>

Ruvoletto mentionne encore une remarque intéressante qui est que « [...] pour cette raison, parfois les locuteurs ajoutent entre Mot1 et Mot2 une consonne qui n'appartient ni à Mot1 ni à Mot2, correspondant à la marque du pluriel à l'oral, [z]. Ce type de phénomène est appelé « fausse liaison » : \*vingt[z]oiseaux [vẽ.zwa.zo] au lieu de vingt[t]oiseaux [vẽ.twa.zo]. »<sup>69</sup>

### b) Le rôle sémantique

Grâce à ce deuxième rôle de *liaison*, sémantique, nous sommes capables de distinguer des paires minimales<sup>70</sup> du lexique français comme par exemple : *les hauteurs* [le otæʁ] vs *les auteurs* [lezotæʁ].<sup>71</sup>

### c) Le rôle pragmatique

Ce troisième rôle de *liaison* est essentiel pour la partie empirique de notre travail car il dispose d'une fonction d'identification ; autrement dit elle rend possible la distinction des

---

<sup>67</sup> Université de Genève – Laboratoire d'Analyse et de Technologie du Langage [en ligne] [cit. 29. 5. 2018], disponible sur : <http://www.latl.unige.ch/safran/data/phono/>

<sup>68</sup> Ibidem

<sup>69</sup> RUVOLETTI, Samantha – Étude longitudinale des phénomènes de resyllabation chez les enfants français entre compétence phonologique, lecture et orthographe, 2016, pp. 54

<sup>70</sup> Deux mots qu'ils forment une paire minimale lorsque leur prononciation ne se distingue que d'un seul phonème.

<sup>71</sup> Université de Genève – Laboratoire d'Analyse et de Technologie du Langage [en ligne] [cit. 30. 5. 2018], disponible sur : <http://www.latl.unige.ch/safran/data/phono/>

situations d'énonciation diverses ou la reconnaissance de l'appartenance à des groupes régionaux ou sociaux différents.<sup>72</sup>

Par conséquent, avant que nous nous lancions dans les analyses de nos enregistrements, nous allons traiter les aspects phonostylistiques des niveaux de langue qui ont un rapport proche avec la problématique observée dans ce travail.

---

<sup>72</sup> Université de Genève – Laboratoire d'Analyse et de Technologie du Langage [en ligne] [cit. 30. 5. 2018], disponible sur : <http://www.latl.unige.ch/safran/data/phono/>

## 4. LE FRANÇAIS PARLÉ CONTEMPORAIN

Nous avons déjà mentionné qu'il existe plusieurs niveaux de la langue française contemporaine qui s'interpénètrent et s'influencent réciproquement. Deux tendances entrent en collision, à savoir, d'une part, la prononciation cultivée qui pénètre dans une langue parlée d'un locuteur courant, d'autre part, les éléments familiers qui sont spontanément reflétés dans la pratique du langage plus élevé.<sup>73</sup>

### 4.1 Les aspects phonostylistiques des niveaux de langue

En exploitant le phénomène de *resyllabation*, il est donc important de prendre en considération les aspects phonostylistiques des niveaux de langue car la réalisation des *liaisons* ou d'autres faits concernant la *resyllabation* nous permet de révéler beaucoup d'informations sur le locuteur.

Nous rencontrons plusieurs classifications des niveaux de langues ; à chaque fois tout dépend du point de vue de l'auteur. Nous allons traiter la classification de Pierre Léon qui y présente trois niveaux phonostylistiques de langue : *recherché, moyen et familier*.<sup>74</sup>

#### 4.1.1 Le niveau recherché

Ce premier style est caractérisé par une façon du langage raffiné, utilisé surtout en public quand un locuteur tente d'attirer l'attention, convaincre ou toucher un auditoire par l'intermédiaire d'expressions langagières variées. En ce qui concerne la *resyllabation*, la réalisation fréquente des *e caducs* et des *liaisons* y est typique. Excepté cela, ce niveau reflète d'autres traits :<sup>75</sup>

- Le besoin de clarté et d'expressivité.
- L'articulation précise dans toutes les positions.
- La distinction maximale entre les phonèmes.
- La prononciation courante des doubles consonnes.
- Le rythme dépend du discours concret et son importance varie selon le genre abordé.
- L'intonation spécifique et souvent l'exagération de la fonction distinctive.

---

<sup>73</sup> DOHALSKÁ, Marie, SCHULZOVÁ, Olga, Fonetika francouzštiny, 2011, pp. 61

<sup>74</sup> RIGAULT, André – La grammaire du français parlé sous la direction d'André Rigault, 1971, pp. 150

<sup>75</sup> Ibidem, pp. 156 - 158

#### 4.1.2 Le niveau moyen

Le deuxième aspect phonostylistique – dit *moyen* – indique en général la prononciation standard représentée dans les médias en masse des Français au quotidien. Par conséquent, ce niveau joue un rôle considérablement important car il s’agit du style fréquemment parlé. En ce qui concerne la *resyllabation*, les locuteurs de ce niveau réalisent moins de *liaisons facultatives* et ils ont une tendance à prolonger des syllabes proches de la syllabe finale accentuée. Parmi d’autres traits de cet aspect appartiennent :<sup>76</sup>

- Les règles d'ouverture et de fermeture des voyelles ne sont respectées que dans les positions accentuées.
- L’articulation est toujours assez tendue.
- L’intonation caractérisée par le registre moyen qui dispose 4 positions : continuité, finalité, interrogation, commandement.

#### 4.1.3 Le niveau familier

« *Le niveau familier caractérise un ton employé avec la famille, les amies intimes, les camarades de travail. Il reflète un état spontané, détendu, et une absence d’autocontrôle.* »<sup>77</sup>

Pour ce niveau de langue, la suppression des *liaisons* est typique surtout en prononçant les locutions figées et les verbes auxiliaires (*rie(n) à dire, je vai(s) arriver*). Nous reconnaissons *le niveau familier* ainsi selon les traits suivants :<sup>78</sup>

- Le besoin de brièveté et d’expressivité.
- L’effort minimal et l’économie de langue qui causent l’ellipse des phonèmes ou syllabes : par exemple une locution *quatre francs* est prononcée *quat(re) francs* (nous pouvons observer l’omission de la syllabe *re*).
- Le débit de parole rapide.
- Les pauses et les phénomènes d’hésitation (*euh*)
- L’utilisation des mots d’appui (à titre d’exemple : *bien, bon, donc, alors, enfin*).

---

<sup>76</sup> RIGAULT, André – La grammaire du français parlé, 1971, pp. 151 - 153

<sup>77</sup> Ibidem, pp. 153

<sup>78</sup> Ibidem, pp. 153 - 156

## 5. LE FRANÇAIS LU

La connaissance des aspects phonostylistiques des niveaux de langue est importante pour la partie empirique de notre travail ainsi que l'explication du terme du « français lu » que nous y allons appliquer. Avant que nous passions dans la partie empirique nous parlerons brièvement du français « écrit oralisé » ainsi que de la lecture à haute voix.

### 5.1 Le français « écrit oralisé »

Tout d'abord, nous distinguons plusieurs variantes de *l'oral* :<sup>79</sup>

- *l'oral spontané* (p. ex. : la conversation)
- *l'oral médiatisé* (p. ex. : des émissions télévisées)
- *l'écrit oralisé*

Concernant l'étude de notre sujet, nous pouvons constater que la réalisation et l'occurrence des *liaisons* et d'autres phénomènes de *resyllabation* est dépendante de ces trois types d'oraux, autrement dit des situations communicatives.

Étant donné que des présentateurs lisent souvent les textes sur un dispositif placé à côté de la caméra, nous considérons la frontière entre *l'oral médiatisé* et *l'écrit oralisé* assez floue.

En bref, sous le terme *l'écrit oralisé*, nous comprenons par exemple une récitation ou un discours prononcé à partir de notes – tel est l'exemple de Pierre Encrevé et de sa recherche sur la réalisation des *liaisons facultatives* dans les discours politiques<sup>80</sup> (nous l'avons mentionné dans le chapitre 3.4.2.3 sur la *liaison facultative*). Pour notre travail et surtout pour la partie empirique, c'est surtout la lecture à haute voix qui est la plus importante car nous allons analyser des enregistrements des lectures d'un texte non mémorisé.<sup>81</sup>

### 5.2 La lecture à haute voix

Sous le mot « *lecture* », nous pouvons comprendre deux sens différents : la compréhension écrite ou la lecture à haute voix qui est le terme clé pour notre partie empirique. La différence essentielle entre ces deux types de lecture provient du fait que la compréhension

---

<sup>79</sup> POITOU, Jacques – Pratiques langagières [en ligne] [cit. 18. 6. 2018], disponible sur : <http://j.poitou.free.fr/pro/html/gen/gen-intro.html>

<sup>80</sup> ENCREVÉ, Pierre – La liaison avec et sans enchaînement, 1988, pp. 55

<sup>81</sup> POITOU, Jacques – Pratiques langagières [en ligne] [cit. 18. 6. 2018], disponible sur : <http://j.poitou.free.fr/pro/html/gen/gen-intro.html>

écrite est orientée vers le lecteur, contrairement à la lecture à haute voix où la personne clé est celle qui reçoit le message.<sup>82</sup>

En d'autres termes, dans notre travail, nous nous focaliserons principalement sur ce que nous entendrons, autrement dit sur la production sonore d'un lecteur/locuteur. Il s'agira d'une lecture d'un texte non mémorisé.<sup>83</sup>

S. Dheur<sup>84</sup> mentionne le résumé (de F. Bruyas) de trois éléments principaux qui sont essentiels pour la lecture à haute voix et il nomme ces faits ensemble comme « *circulation triangulaire de la parole* », c'est-à-dire nous passons « *de la main de l'auteur à la bouche du lecteur à l'oreille de l'auditeur.* »<sup>85</sup> Nous pouvons appliquer ce résumé de Bruyas à notre travail empirique : *la main de l'auteur* – c'est le texte journalistique choisi, *la bouche du lecteur* – nos lecteurs/locuteurs choisis et enfin *l'oreille de l'auditeur*, c'est l'auteur de ce travail et l'observateur des enregistrements. Nous décrirons ces trois éléments essentiels dans les chapitres suivants de la partie empirique de notre mémoire.

---

<sup>82</sup> LAH, Meta – La lecture à haute voix en classe de langue étrangère – une activité à réhabiliter, 2013, pp. 199, [en ligne] [cit. 25. 6. 2018], disponible sur : <https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-3V3Z90PO/d7a2c7bc-8d62-481e-876c-de1b548b8229/PDF>

<sup>83</sup> POITOU, Jacques – Pratiques langagières [en ligne] [cit. 25. 6. 2018], disponible sur : <http://j.poitou.free.fr/pro/html/gen/gen-intro.html>

<sup>84</sup> DHEUR, Sonia – La lecture à voix haute : Entre écriture et oralité, une autorité en jeu [en ligne] [cit. 26. 6. 2018], disponible sur le site de Bulletin des bibliothèques de France : <http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2017-11-0168-002.pdf>

<sup>85</sup> BRUYAS, Frédéric – Le métier de lire à voix haute, 2014, pp. 29 - 30

## II. PARTIE EMPIRIQUE

Dans la première partie de notre mémoire, nous avons parlé des phénomènes de *resyllabation* ainsi que des aspects phonostylistiques de langue et du français lu. Nous allons à présent les appliquer dans notre partie empirique.

La deuxième partie présente la méthode et les objectifs de ce travail qui consistent en la comparaison de la réalisation des phénomènes tels que la *liaison* et *l'enchaînement consonantique* entre trois groupes sociolinguistiques différents. Nous y présenterons les caractéristiques de ces groupes de même que les locuteurs individuels. Nous parlerons également du corpus – c'est-à-dire du texte choisi pour les enregistrements.

Ensuite, nous passerons à l'observation et à la comparaison de l'occurrence de la réalisation de chaque phénomène entre ces trois groupes mais également entre les phénomènes eux-mêmes.

Dans le dernier chapitre de cette partie, nous regarderons deux manuels du français pour pouvoir observer dans quelle mesure les auteurs se consacrent à la problématique observée et comment ils pouvaient influencer les locuteurs non-natifs – les Tchèques – qui ont utilisé ces manuels pendant leur formation.

### 6. L'OBSERVATION DES PHÉNOMÈNES DE RESYLLABATION

#### 6.1 Les objectifs

Premièrement, nous définirons les objectifs de cette partie du travail. La partie empirique vise à observer les réalisations des phénomènes de *resyllabation* telles que la *liaison* et *l'enchaînement consonantique* dans les enregistrements créés par dix locuteurs que nous classons en trois groupes sociolinguistiques différents. En d'autres termes, entre un groupe de locuteurs natifs – les Français et entre deux groupes de locuteurs non-natifs – les étudiants tchèques de licence et master en philologie française à l'Université Charles.

Notre but est de faire la comparaison entre l'occurrence des faits de *resyllabation* entre les locuteurs de ces trois groupes différents. Nous comparerons également le taux d'apparition entre les phénomènes eux-mêmes.

Étant donné que notre travail est orienté vers l'application pédagogique, notre observation des enregistrements peut servir comme source d'inspiration ou comme matériel pour travailler les phénomènes de *resyllabation* dans la classe de FLE.<sup>86</sup>

De plus, à la fin de notre partie empirique, nous consulterons deux manuels scolaires qui ont été utilisés par la plupart des locuteurs non-natifs pendant sa formation dans la langue française. Nous montrerons dans quelle mesure les manuels se consacrent à la problématique de *resyllabation* et donc comment ils pouvaient influencer la prononciation des locuteurs non-natifs.

## 6.2 La présentation de la méthode

Comme nous l'avons déjà touché, pour pouvoir observer et comparer la réalisation des phénomènes de *resyllabation*, nous avons choisi dix personnes qui ont reçu la fiche contenant le texte ainsi que les consignes précises concernant l'enregistrement (voir l'annexe n° 1). Tous les locuteurs ont eu approximativement trois minutes pour pouvoir découvrir le contenu du texte avant de l'enregistrer. Ensuite, ils ont été chargés de lire le texte d'une façon naturelle et de prononcer clairement en imaginant qu'ils le récitent à quelqu'un. Chaque enregistrement a été pris sur le dictaphone d'un smartphone, dans un lieu calme (une salle de lecture). Afin que les résultats de notre observation ne soient pas influencés, les locuteurs ne connaissaient pas le sujet d'étude de notre travail.

Après avoir obtenu tous les enregistrements, nous les avons écoutés individuellement, l'un après l'autre, plusieurs fois à l'aide de la fiche où les phénomènes sont marqués par des couleurs différentes pour pouvoir observer et compter la réalisation du fait concret plus facilement (voir l'annexe n° 2). En écoutant les enregistrements, nous avons marqué la prononciation, non-prononciation ou prononciation fautive dans la fiche. Ensuite, nous avons noté l'occurrence des phénomènes concrets dans le tableau où nous avons complété aussi plusieurs notes intéressantes ; p. ex. : des cas spécifiques de la réalisation etc. (voir l'annexe n° 3). Enfin, nous avons créé des tableaux individuels pour chaque phénomène dans le cadre de chaque groupe pour pouvoir comparer les résultats.

Il est important de mentionner que les enregistrements n'ont pas été analysés à l'aide des spectrogrammes ; il s'agit juste de la perception d'un auditeur – de l'auteur de ce travail. En

---

<sup>86</sup> FLE = l'abréviation du *français langue étrangère*. Il s'agit des cours où la langue française est enseignée à des apprenants non-francophones.



bref, cette observation sert surtout d'application pédagogique pouvant révéler des nouvelles façons de voir cette problématique de la perception de la parole pour les professeurs de FLE qui n'ont pas accès aux spectrogrammes dans les classes et qui doivent traiter la problématique par eux-mêmes (p. ex. : comment procéder lors de la correction des exercices phonétiques etc.).

### 6.3 Les locuteurs

Comme nous l'avons déjà prévu, pour notre observation, nous avons choisi dix personnes de trois milieux sociolinguistiques différentes. Nous parlerons de la caractéristique de chaque groupe en général ainsi que des locuteurs individuels.

#### Le premier groupe

Le premier groupe se compose de quatre Français (deux femmes, deux hommes), c'est-à-dire des locuteurs natifs qui ont entre 23 et 27 ans. Tous les locuteurs sont des étudiants universitaires. Ci-dessous, nous les décrirons plus en détail sous les sigles : LN1, LN2, LN3 et LN4.<sup>87</sup>

**LN1** est une femme qui vient de la région de Lorraine. Étant donné qu'elle étudie les Sciences du langage à l'Université de Lorraine à Nancy, nous pouvons estimer que sa lecture contiendrait l'occurrence élevée de nos phénomènes observés. De plus, elle se spécialise dans la didactique. Cette année universitaire, la locutrice a passé son séjour Erasmus à la Faculté des lettres à l'Université Charles de Prague.

**LN2** est aussi une femme, originairement de l'Est de la France. Elle est en train d'effectuer son stage en Tchéquie qu'elle pratique dans le cadre de ses études de commerce à l'École supérieure de commerce de Troyes.

**LN3** est un homme, originaire de l'Est de la France. Actuellement, il est étudiant à l'école ostéopathique à Strasbourg.

**LN4** est également un homme qui vient et vit dans la région de l'Île de France où il fait ses études en école d'ingénieur CESI.<sup>88</sup>

---

<sup>87</sup> LN = l'abréviation du *locuter natif*

<sup>88</sup> CESI = l'abréviation pour le *Centre des études supérieures industrielles*

## **Le deuxième groupe**

Les représentants du deuxième groupe sont trois étudiants tchèques (un homme, deux femmes), en d'autres termes des locuteurs non-natifs qui sont en train de finir leur première année d'études de licence en philologie française à la Faculté des lettres de l'Université Charles. Ils devraient disposer à priori du niveau B1/B2 du CECR<sup>89</sup>. Leur âge est entre 19 et 21 ans. Il est important de dire que tous ces locuteurs ont participé à un cours complexe sur la phonétique française, ce que nous pouvons considérer comme un facteur influençant positivement leur prononciation. Nous pouvons ajouter encore d'autres informations complémentaires sur ces personnes (LA1, LA2 et LA3) :<sup>90</sup>

**LA1** est une femme qui a étudié six années au lycée bilingue tchèque où elle avait non seulement des cours de langue française supplémentaires mais aussi des cours de plusieurs matières en français. Après avoir participé à plusieurs échanges scolaires en France, elle y a effectué également des séjours de travail pendant les vacances d'été.

**LA2** est une femme qui a étudié le français au lycée tchèque. Avant son entrée à la Faculté des lettres, elle a passé un été comme jeune fille au pair en France.

**LA3** est un homme qui a étudié également le français au lycée tchèque mais il s'intéresse surtout à l'anglais.

## **Le troisième groupe**

Le troisième groupe est représenté par trois étudiants tchèques (1 homme, 2 femmes), donc de nouveau des locuteurs non-natifs qui sont actuellement des étudiants en master dans le même domaine que les locuteurs du deuxième groupe. Ces représentants ont également participé à des cours sur la phonétique française. De plus, ils ont tous achevé leurs études de licence en philologie française, par conséquent, d'après l'annotation du programme ils devraient disposer du niveau C1 d'après le CECR. Ces locuteurs seront désignés sous les sigles suivants : LA4, LA5 et LA6.

---

<sup>89</sup> CECR = l'abréviation officielle pour le *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues*

<sup>90</sup> LA = l'abréviation du *locuteur apprenant*

**LA4** est une femme qui a passé huit ans au lycée bilingue tchèque où elle a étudié des matières générales en français ainsi qu'en L1. Elle s'intéresse à la littérature française et aux traditions bretonnes.

**LA5** est également une femme. Parallèlement à ses études de philologie, elle est intéressée par la didactique de FLE.

**LA6** est un homme, écrivain. À côté de ses études du français à l'université, il s'intéresse à la littérature française (principalement la poésie), le théâtre ou la culture italienne.

## 6.4 Le corpus

Les locuteurs décrits dans les paragraphes précédents ont effectué leurs enregistrements à partir de la lecture du texte choisi à haute voix. Nous parlerons de cette base de notre corpus dans le chapitre suivant.

### 6.4.1 Le texte à enregistrer

Étant donné que notre travail est orienté entre autres vers la didactique, pour l'enregistrement, nous avons sélectionné un texte des ressources FLE du web pédagogique en ligne.<sup>91</sup> Concrètement, nous avons choisi l'extrait de la fiche pédagogique réalisée par Agnès Picot<sup>92</sup> où elle cible les liaisons obligatoires et facultatives.

À l'origine, il s'agit d'un texte journalistique publié le 28 septembre 2016 dans l'Express ;<sup>93</sup> cet article parle des résidences sécurisées, concrètement de celle de Bussy-Saint-Georges, une commune française située dans la région de Île de France.

Pour notre mémoire, nous avons tiré deux extraits relatifs à notre sujet ; c'est-à-dire des parties où les phénomènes de la *liaison* et de *l'enchaînement consonantique* apparaissent fréquemment. Nous en parlerons de façon plus détaillée ci-dessous.

---

<sup>91</sup> Le web pédagogique – Site de FLE [en ligne] [cit. 28. 6. 2018], disponible sur : <http://lewebpedagogique.com/ressources-fle/prononciation/savoir-lire/>

<sup>92</sup> PICOT, Agnès, Site de FLE – Fiche pédagogique – Ghettos, sweet ghettos [en ligne] [cit. 28. 6. 2018], disponible sur : <http://lewebpedagogique.com/ressources-fle/files/2011/02/Ghettos-liaison1.pdf>

<sup>93</sup> DUROX, Solenne, VIDALIE, Anne – Ghettos, sweet ghettos [en ligne] [cit. 28. 6. 2018], disponible sur: [https://www.lexpress.fr/informations/ghettos-sweet-ghettos\\_675624.html](https://www.lexpress.fr/informations/ghettos-sweet-ghettos_675624.html)

#### 6.4.2 Les phénomènes observés dans le texte

Tout d'abord, nous marquerons ces phénomènes choisis dans le texte où ils seront identifiés à l'aide des symboles suivants :

- Les liaisons obligatoires : =\_
- Les liaisons facultatives : -\_
- Les liaisons interdites : //
- Les enchaînements consonantiques : \_

*Souriez, vous=êtes-encore filmé. Trois=étages plus // haut, un couple de résidents // allume son téléviseur, chaîne 9. L'image est-en noir et blanc, mais la vue est-imprenable sur le hall d'entrée. La vraie télé-réalité. « Cela décourage les=intrus, confie Eric, 38=ans, mais ce n'est pas-un bunker. » Chaque appartement est-équipé d'une alarme, et la présence rassurante d'un régisseur complète le dispositif. Au centre de la résidence trône la piscine, elle aussi grillagée. Il faut-une clef pour\_y barboter entre voisins. Mais pas de caméra en vue autour du bassin. « Au départ, nous=en=installions, mais nous les=avons retirées par crainte du voyeurisme », explique Robert Monné, du groupe Monné-Decroix, l'un des 300=exposants du Salon // immobilier de Paris, qui se tient à l'Espace Champerret du 29 septembre\_au 1er-\_octobre. Il est le premier-à avoir\_introduit le concept\_en France, en 1991.*

*Un ghetto de riches paranoïaques ? Non. Ces petites forteresses s'adressent majoritairement // aux classes moyennes. « Ce sont-elles qui subissent de plein fouet le sentiment d'insécurité, observe le psychiatre Serge Hefez. Les plus=aisés, eux, vivent déjà dans des lieux privilégiés et protégés. » A Bussy, un 3-pièces se loue moins de 800=euros par mois.*

En bref, nous observerons 10 liaisons obligatoires, 9 liaisons facultatives, et 9 enchaînements consonantiques potentiellement réalisables et 4 cas de non-liaison (la liaison interdite).

## 6.5 Les hypothèses

En ce qui concerne nos hypothèses sur cette observation, nous supposons que la réalisation des phénomènes la plus précise sera celle du premier groupe composé des locuteurs natifs. Vu que tous les locuteurs sont des Français qui fréquentent le milieu universitaire, nous présumons le taux d'apparition des phénomènes entre 90 et 100 % (LO, LF, EC) et 0 % (LI).

La deuxième hypothèse se rapporte au deuxième groupe qui est formé des locuteurs non-natifs – des apprenants de la langue française. Étant donné que ce groupe dispose du niveau le plus bas de tous les groupes (B1/B2 du CECR), nous présumons qu'ils auront plus tendance à la prononciation fautive car ils n'ont pas encore acquis trop d'expérience concernant la prononciation française (surtout LA2 et LA3).

La dernière hypothèse concerne le troisième groupe, formé aussi des locuteurs non-natifs. Puisque ces locuteurs ont atteint le niveau C1 dans le cadre des études de licence en philologie française et qu'ils fréquentent toujours le milieu universitaire, nous attendons de ce groupe un niveau de prononciation proche des Français, en d'autres termes, le taux de la réalisation des phénomènes pourrait être approximativement de 80 – 90 % (LO, LF, EC) et 0 % (LI).

## 6.6 L'observation des phénomènes

Après avoir eu toutes les connaissances nécessaires telles que le corpus et les locuteurs, nous pouvons passer à l'observation même des phénomènes de *resyllabation*. Nous observerons ces quatre phénomènes de *resyllabation* en particulier, en comparant nos trois groupes divers ainsi que les locuteurs individuels.<sup>94</sup>

### 6.6.1 Les liaisons obligatoires

En premier lieu, nous allons voir les *liaisons obligatoires* qu'il faut respecter car leur omission peut complètement changer le sens de l'énoncé.

---

<sup>94</sup> Pour ne pas se répéter, nous allons utiliser désormais les abréviations suivantes : la *liaison obligatoire* = la LO, la *liaison facultative* = la LF, l'*enchaînement consonantique* = l'EC, la *liaison interdite* = la LI

## Le premier groupe

Étant donné que pour les Français, la réalisation de ce phénomène est d'une part automatique et naturelle, il n'est pas surprenant que la moyenne de l'occurrence des LO du premier groupe soit 93 % (voir tableau ci-dessous).

Locuteurs	LO réalisables	LO réalisées	Occurrence des LO
LN1	10	10	100 %
LN2	10	9	90 %
LN3	10	9	90 %
LN4	10	9	90 %
<b>Moyenne du 1<sup>er</sup> groupe</b>	10	<b>9,25</b>	<b>93 %</b>

LN1 a réalisé toutes les LO ce qui peut être influencé entre autres par ses études des Sciences du langage et son intérêt pour la didactique. LN2, LN3 et LN4 ont tous fait la même faute ; ils n'ont pas réalisé la dernière LO : 800 =    euros. Nous considérons que le facteur principal influençant cette non-réalisation est qu'il s'agit de la fin du texte où la concentration et la précision de lecture baissent ; nous voyons cela surtout chez les hommes (LN3, LN4) qui font généralement plusieurs lapsus dans le deuxième paragraphe.

## Le deuxième groupe

Comme nous avons pu supposer, le deuxième groupe – composé des locuteurs non-natifs et ayant un niveau plus inférieur du français que le troisième groupe – a effectué la LO à 79 %, ce qui est la réalisation de la LO la plus basse de tous les groupes.

Locuteurs	LO réalisables	LO réalisées	Occurrence des LO
LA1	10	8	80 %
LA2	10	8	80 %
LA3	10	7	78 %
<b>Moyenne du 2<sup>ème</sup> groupe</b>	10	<b>7,7</b>	<b>79 %</b>

Les locutions problématiques ont été surtout les expressions contenant le nombre : 300=*exposants*, 800=*euros*. Dans ces deux cas, LA1 et LA3 n'ont pas du tout prononcé la CL [z] entre deux mots. Le cas spécifique représente LA2 qui a réalisé la LO mais d'une manière fautive, c'est-à-dire au lieu de prononcer la CL [z] entre les mots (*trois cents exposants* [tʁwasãzɛkspozã], *huit cents euros* [ɥitsãzøʁo]), elle a prononcé la consonne [t] (*trois cents exposants* [tʁwasãtɛkspozã], *huit cents euros* [ɥitsãtøʁo]). Dans ce cas-là, il s'agit donc d'une confusion entre le singulier « cent » et le pluriel « cents ».

### Le troisième groupe

Les locuteurs du troisième groupe ont effectué ce type de phénomène à 87 %. En conséquence, nous pouvons constater que concernant la LO, le groupe des Français est suivi de près par ce troisième groupe composé des locuteurs non-natifs.

Locuteurs	LO réalisables	LO réalisées	Occurrence des LO
LA4	10	9	90 %
LA5	10	8	80 %
LA6	10	9	90 %
<b>Moyenne du 3<sup>ème</sup> groupe</b>	10	<b>8,6</b>	<b>87 %</b>

De même que les deux groupes précédents, les représentants de ce groupe ont rencontré des problèmes avec les locutions numériques (300=*exposants*, 800=*euros*). Nous pouvons donc observer la non-réalisation de la LO dans ces deux expressions chez LA4 et LA5. LA6 a réalisé 8 liaisons correctement ; la neuvième a été prononcée de la même façon fautive que chez LA2, c'est-à-dire il l'a lue avec la consonne [t] au lieu de [z] ([ɥitsãtøʁo] vs [ɥitsãzøʁo]).

#### 6.6.2 Les liaisons facultatives

En deuxième lieu, nous sonderons les *liaisons facultatives* dont leur prononciation n'est pas une faute, et en même temps la non-réalisation n'est pas incorrecte. Comme nous avons déjà mentionné dans la partie théorique, ce type de liaison est très intéressant du point de vue sociolinguistique : plus le langage est soutenu, plus les LF sont réalisées.

En général, la réalisation des LF est plus basse que la réalisation des LO dans tous les groupes observés. Ce qui est important de remarquer c'est que, contrairement à la réalisation

des LO où la différence entre les locuteurs natifs et non-natifs n'est pas si marquante, lorsque nous observons les LF, le décalage dans la réalisation de celles-ci entre ces deux groupes est presque de 50 % (l'occurrence moyenne des LF chez les locuteurs natifs : 73 %, l'occurrence moyenne des LF chez les locuteurs non-natif : 24 %).

### **Le premier groupe**

Nous commençons avec le premier groupe – composé des Français – qui a effectué les LF à 73 % en moyenne. La réalisation des LF est donc assez élevée ce qui peut être influencé par le fait que tous les locuteurs sont des étudiants universitaires ; ils ont donc atteint un certain niveau de formation et ils fréquentent une société de langue cultivée. Nous pouvons supposer que si nous enregistrerions une personne moins instruite (p. ex. : un ouvrier moyen), sa réalisation des LF serait inférieure.

<b>Locuteurs</b>	<b>LF réalisables</b>	<b>LF réalisées</b>	<b>Occurrence des LF</b>
<b>LN1</b>	9	7	78 %
<b>LN2</b>	9	7	78 %
<b>LN3</b>	9	6	68 %
<b>LN4</b>	9	6	68 %
<b>Moyenne du 1<sup>er</sup> groupe</b>	9	<b>6,5</b>	<b>73 %</b>

Comme nous pouvons le voir dans le tableau ci-dessus, ce sont les femmes (78 %) qui ont fait plus de LF que les hommes (68 %) ; ce fait pourrait être influencé par la précision supérieure des femmes lors de la lecture. Il est intéressant de mentionner que chez les quatre locuteurs, nous avons rencontré trois cas pareils dans la non-réalisation des LF :

*êtes-encore [ɛtākɔk], faut-une [foyn], premier-à [pʁəmjea]*

### **Le deuxième groupe**

Comme lors de la réalisation des LO, le deuxième groupe a effectué le moins de LF de tous les groupes (à 22 % en moyenne) ; néanmoins, en comparaison avec le troisième groupe composé aussi des locuteurs non-natifs, la différence en réalisation des LF est négligeable.



<b>Locuteurs</b>	<b>LF réalisables</b>	<b>LF réalisées</b>	<b>Occurrence des LF</b>
<b>LA1</b>	9	3	33 %
<b>LA2</b>	9	2	22 %
<b>LA3</b>	9	1	11 %
<b>Moyenne du 2<sup>ème</sup> groupe</b>	9	<b>2</b>	<b>22 %</b>

Comme nous pouvons le voir dans le tableau ci-dessus, LA3 ne fait presque pas de LF et il est visible qu'il n'a pas l'habitude de les réaliser. Sa lecture est très saccadée et nous y rencontrons plusieurs coups de glotte, surtout lors de l'observation des *enchaînements consonantiques*.

En général, LA1 et LA2 ainsi que les locuteurs du troisième groupe ont tendance à se concentrer plutôt sur la réalisation des *enchaînements consonantiques* qu'à la réalisation des LF. Ce fait est bien visible dans l'exemple : « *L'image est- en noir et blanc (...)* » où chez LA1 et LA2 nous ne doutons pas de la réalisation de l'EC (*[limaʒɛ]*, *[nwæʁ]*) ; la locution *est en* est bien enchaînée mais la réalisation de LF y manque complètement (*[limaʒɛãnwæʁblã]*). Nous parlerons de ce sujet de manière plus détaillée dans le chapitre 6.6.4.

### **Le troisième groupe**

Comme nous l'avons évoqué auparavant, le troisième groupe composé de locuteurs non-natifs a effectué les LF à 26 % en moyenne, leurs résultats sont donc très similaires au groupe précédent.

<b>Locuteurs</b>	<b>LF réalisables</b>	<b>LF réalisées</b>	<b>Occurrence des LF</b>
<b>LA4</b>	9	2	23 %
<b>LA5</b>	9	1	11 %
<b>LA6</b>	9	4	44 %
<b>Moyenne du 3<sup>ème</sup> groupe</b>	9	<b>2,3</b>	<b>26 %</b>

Les LF ont été le plus réalisées par LA6 ce qui peut être donné par son intérêt pour les langues et la poésie car il écoute régulièrement cette langue cultivée où les LF sont plus réalisées. Il a fait les LF surtout en prononçant les locutions avec le verbe *être* : *est- en* [*ɛtã*],

*est-équipé [ɛtekipe], sont-elles [sõtɛl]*. LA4 a effectué la LF deux fois – de même que LA6 dans les locutions avec *être* (*est-équipé [ɛtekipe], sont-elles [sõtɛl]*) et LA5 a réalisé la LF juste une fois de nouveau dans l'expression *sont-elles [sõtɛl]*.

Même chez les locuteurs de ce groupe nous pouvons rencontrer la *resyllabation* plutôt dans les cas des *enchaînements consonantiques* que dans les LF.

### 6.6.3 Les liaisons interdites (non-liaisons)

Le troisième et le dernier type de la *liaison* est la *liaison interdite*, ou bien la *non-liaison* dont sa réalisation est considérée comme fautive.

Dans notre texte, nous observons quatre cas de *non-liaisons* : *plus // haut, un couple de résidents // allume son téléviseur ; Salon // immobilier de Paris, majoritairement // aux classes moyennes*.

Si nous comparons de nouveau nos trois groupes, tous les locuteurs du premier et du troisième groupe ont effectué ce type de phénomène d'une manière correcte, c'est-à-dire ils n'ont pas prononcé la *consonne de liaison* entre les deux mots et ils n'ont pas donc réalisé la *liaison*.

Groupe	Occurrence de la réalisation des non-liaisons observées
1 <sup>er</sup> groupe	0 %
2 <sup>ème</sup> groupe	17 %
3 <sup>ème</sup> groupe	0 %

Au contraire, dans le deuxième groupe, nous avons rencontré deux cas de la réalisation de la *non-liaison* au total (voir le tableau ci-dessous). C'était le cas de LA3 qui a prononcé incorrectement la consonne de liaison [z] dans l'expression *plus // haut [plyzo]*. Le deuxième cas fautif a été réalisé par LA2 dans la locution : *un couple de résidents // allume son téléviseur [rezidãtalyɱ]* ; Nous pouvons supposer que ce cas est incorrectement réalisé en prononçant la CL [z] mais LA2 a prononcé la consonne [t] comme c'était le cas lors de la réalisation des LO chez elle (300 exposants [tɪwasãtekspozã], 800 euros [ɥitsãtɔvɔ]). En bref, elle prononce cette locution comme si le mot *résidents* était au singulier – *résident*.

<b>2<sup>ème</sup> groupe</b>			
<b>Locuteurs</b>	<b>Cas des non-liaisons observées</b>	<b>« Non-liaisons » réalisées</b>	<b>Occurrence</b>
<b>LA1</b>	4	0	0 %
<b>LA2</b>	4	1	25 %
<b>LA3</b>	4	1	25 %
<b>Moyenne du 2<sup>ème</sup> groupe</b>	4	<b>0,7</b>	<b>17 %</b>

#### **6.6.4 Les enchaînements consonantiques**

Le dernier phénomène de *resyllabation* observé dans notre travail est *l'enchaînement consonantique*. Comme nous l'avons déjà expliqué, contrairement à la *liaison*, la consonne finale du premier mot qui s'enchaîne est chaque fois prononcée, soit avec soit sans *enchaînement*. C'est pourquoi en observant ce phénomène, il n'était pas facile parfois de déterminer si l'EC avait été réalisé ou pas, principalement chez les locuteurs non-natifs. Il est même important de rappeler encore une fois que les enregistrements n'ont pas été examinés à l'aide de spectrogrammes. Par conséquent, les résultats de notre observation de l'EC sont donc plutôt à titre indicatif car plusieurs cas de la réalisation peuvent être discutables.

Nous allons décrire de nouveau la réalisation de ce phénomène d'après trois groupes observés.

##### **Le premier groupe**

Étant donné que le français est une langue où les mots s'enchaînent beaucoup, il n'est pas surprenant que la réalisation de l'EC fût presque de 100% en moyenne chez le premier groupe composé des locuteurs natifs.

Au contraire, en général dans le discours tchèque, les locuteurs natifs du tchèque prononcent les mots d'une façon isolée en réalisant des coups de glotte. Par conséquent, ils n'ont pas l'habitude de faire ce type d'enchaînement qui est typique du français. Malgré ce fait, dans notre observation, les deux groupes de locuteurs non-natifs (sauf une exception – LA3) ont réalisé l'EC assez fréquemment.

## Le deuxième groupe

Comme nous avons déjà indiqué dans le chapitre 6.6.2, les locuteurs LA1 et LA2 du deuxième groupe ont effectué l'EC plus que la LF et la LO.

Locuteurs	EC réalisables	EC réalisées	Occurrence des EC
LA1	9	8	89 %
LA2	9	8	89 %
LA3	9	1	11 %
Moyenne du 2 <sup>ème</sup> groupe	9	5,6	63 %

LA1 et LA2 effectuent l'EC à 89 %, donc c'est donc plus que leur réalisation de la LF (LA1 l'a réalisée à 33 %, LA2 à 22 %) et de la LO (les deux l'ont effectuée à 80 %). Chez ces deux locuteurs, nous avons rencontré la non-réalisation de l'EC dans la phrase : « (...) *qui se tient à l'Espace Champerret du 29 septembre au 1er octobre.* ». Ils segmentent cette phrase selon le sens sémantique, de cette façon : (...) *du 29 septembre /pause/ au 1er octobre.* Par conséquent, l'EC n'a pas été effectué. Nous avons remarqué l'apparence de ce fait même chez LN4 qui a fait également cette segmentation de la phrase.

Le représentant spécifique de ce groupe est LA3 qui – malgré sa participation à des cours complexes de la phonétique française à la Faculté des lettres – n'a presque pas fait d'EC. Comme nous l'avons déjà mentionné dans le chapitre 8, son discours est très saccadé, il lit les mots comme des unités individuelles et il réalise des coups de glotte fréquemment. Le phénomène de *resyllabation* est donc très faible chez lui. De plus, il est intéressant de voir que sa lecture est la plus longue de tous les locuteurs (1 min. 47 sec. ; la longueur des tous les groupes en moyenne est 1 min 22 sec.) ce qui est donné par l'apparition forte des pauses.

## Le troisième groupe

De même que le groupe précédent, ces locuteurs réalisent plus les EC que les LF ; au contraire les LO apparaissent un peu plus fréquemment (à 87 % en moyenne) que les EC.

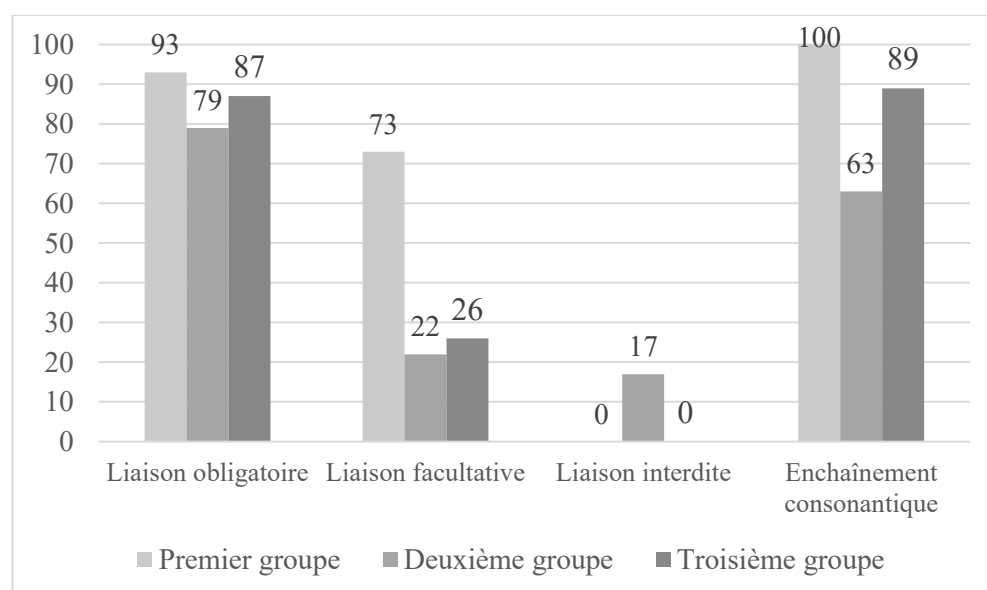
Concernant l'EC, les représentants de ce groupe sont très équilibrés. Nous ne rencontrons que très peu l'apparition des coups de glotte. De nouveau, nous pouvons observer le cas spécifique dans l'expression « *septembre au* » dans la phrase « (...) *qui se tient à l'Espace*

*Champerret du 29 septembre au 1er octobre.* ». LA4 et LA5 segmentent cette phrase d'une façon décrite chez le deuxième groupe et l'EC donc n'a pas lieu. LA6 prononce le mot *septembre* sans la consonne [r] : [septãb], en conséquence l'EC n'est pas réalisé.

Locuteurs	EC réalisables	EC réalisées	Occurrence des EC
LA4	9	8	89 %
LA5	9	8	89 %
LA6	9	8	89 %
<b>Moyenne du 3<sup>ème</sup> groupe</b>	9	<b>8</b>	<b>89 %</b>

### 6.6.5 Les résultats de l'observation

Pour résumer notre observation de quatre phénomènes de *resyllabation* réalisées par trois groupes sociolinguistiques différents, nous allons utiliser le diagramme en pourcentage (%) :



Le premier phénomène observé – la *liaison obligatoire* – a été réalisé le plus fréquemment par le premier groupe de locuteurs natifs (93 %), la deuxième place est occupée par la troisième groupe de locuteurs non-natifs (87 %), le deuxième groupe a pris la dernière position (79 %). Pour conclure, la différence entre les locuteurs natifs et les locuteurs apprenants n'est pas donc si marquante. Nous pouvons alors supposer que lors de l'apprentissage des Tchèques, ils absorbent ce type de phénomène déjà au début de leurs études sans réfléchir profondément sur le phénomène concret (p. ex. : déjà pendant l'apprentissage des premiers

mots tels que la conjugaison du verbe être : *vous = êtes*, ils apprennent à prononcer les mots avec la CL [z] d'une façon automatique et implicite bien qu'ils ne connaissent la *liaison* que superficiellement).

La *liaison facultative* – le deuxième phénomène observé – a indiqué un « gouffre » entre les Français et les Tchèques. Il est important de rappeler que les deux groupes de locuteurs non-natifs observés sont des étudiants universitaires formés en philologie française et ils ont déjà passé le cours de phonétique française. Par conséquent, nous considérons que leur réalisation de ce phénomène (24 % en moyenne) est très bas. Néanmoins, puisque toutes les Françaises et tous les Français du premier groupe fréquentent aussi le milieu universitaire, nous avons supposé que le taux de réalisation des LF serait plus élevé. Ce fait peut démontrer donc deux présomptions chez les locuteurs natifs : premièrement, le langage informel prédomine sur le langage formel ; deuxièmement, nous ne trouvons pas d'accent émis sur la réalisation des LF pendant la formation des Français. Enfin, nous osons estimer que l'occurrence des LF chez les locuteurs natifs auraient été encore plus basses si les locuteurs n'auraient pas été issus du milieu universitaire.

Le dernier type de la *liaison* – la *liaison interdite* ou la *non-liaison* – a été bien « non-prononcée » par le premier groupe, le troisième groupe et par une personne (LA1) du deuxième groupe ; cela peut être influencé par les études plus intensives du français de LA1 grâce auxquelles elle pouvait adopter une meilleure prononciation française que ses collègues du même groupe. Ceux-ci ont effectué deux réalisations incorrectes de la *non-liaison* ce qui en résulte que pour acquérir une bonne prononciation française, il faut du temps et du travail.

Le dernier phénomène observé dans notre partie empirique a été *l'enchaînement consonantique*. Concernant la réalisation de l'EC, le rang a été le même que lors de l'étude de la LO : le premier groupe (100 %), le troisième groupe (89 %) et le deuxième groupe (63 %). Nous avons découvert que les Tchèques réalisent l'EC plus fréquemment que la LF. Puisqu'ils sont habitués à prononcer la consonne finale du mot qui s'enchaîne soit avec soit sans l'EC, l'application de *l'enchaînement* est plus naturelle pour eux.

## 7. L'APERÇU DES MANUELS DE FLE

Comme nous l'avons observé, les locuteurs non-natifs dont la prononciation est en grande partie influencée par les compétences acquises au lycée à l'aide des manuels scolaires, nous observerons maintenant deux manuels du français (*On y va* et *Connexions*) qui ont été généralement utilisés pendant les cours du français de nos locuteurs tchèques. Nous allons voir dans quelle mesure et comment ces manuels traitent la problématique de *resyllabation* ainsi que ses phénomènes.

### 7.1 *Connexions*

Nous commençons avec la présentation de l'ensemble pédagogique *Connexions* qui a été dirigé par des auteurs français. Ce titre, destiné à un public de grands-adolescents et d'adultes, est divisé en trois parties formées d'après les niveaux du CECR : l'utilisateur devrait acquérir les compétences essentielles au niveau A1/A2 à la fin de la première partie, A2/B1 après avoir fini le deuxième et il devrait terminer cet ensemble avec le niveau B2 achevé. Chaque niveau dispose d'un livre pour l'élève, d'un guide pédagogique, d'un cahier d'exercices et des CDs.<sup>95</sup>

Cet ensemble de manuels offre – dans chaque unité – une demi-page ou une page consacrée exclusivement à la phonétique, plus précisément à un phénomène phonétique concret. Concernant la *resyllabation*, nous y rencontrons surtout l'explication et les exercices sur le phénomène de *l'élision*, de la *liaison* dans le premier livre et également la problématique du *e caduc* dans le troisième livre.

Dans le paragraphe qui suit nous observerons comment le livre pour l'élève présente un fait phonétique concret et quelles méthodes explicatives sont utilisées dans le guide pédagogique *Connexions 1*. Comme exemple, nous prendrons la *liaison* qui représente un des phénomènes essentiels de notre travail.<sup>96</sup>

---

<sup>95</sup> MÉRIEUX Régine, LOISEAU Yves – *Connexions 1*, 2004  
MÉRIEUX Régine, LOISEAU Yves – *Connexions 2*, 2004  
MÉRIEUX Régine, LOISEAU Yves – *Connexions 3*, 2005

<sup>96</sup> Le chapitre phonétique entier de *Connexions 1* traitant la *liaison* (du livre pour l'élève ainsi que du guide pédagogique) est scanné dans les annexes sous l'annexe 2.

Dans le livre pour l'élève, les auteurs ont mis en place les explications de base où il faut faire la *liaison* en montrant plusieurs exemples et nous y trouvons également des exercices (souvent à base d'écoute) qui sont successivement plus difficiles (voir l'annexe n° 4).

Ce chapitre est bien décrit pour les professeurs dans le guide pédagogique où juste au début, les auteurs y mentionnent qu'il est « *très important de travailler ce phénomène de la liaison dès le début de l'apprentissage et indispensable de corriger les apprenants pour qu'ils prennent vite de bons réflexes.* »<sup>97</sup> Ensuite, lors de la réalisation de chaque exercice, ils révèlent plusieurs points importants qu'il faut rappeler aux étudiants (voir l'annexe n° 5) :<sup>98</sup>

- Faire remarquer que dans le cas de la liaison le *s* est prononcé [z] : [ilzem].
- Faire remarquer la liaison en *t* dans la phrase « *Elle peut quand elle veut.* » : [kãtel].
- Ils expliquent également la différence entre *l'enchaînement* et la *liaison* en présentant la liaison comme un cas spécifique de *l'enchaînement*.

En somme, nous pouvons constater que ce livre n'omet pas l'explication des phénomènes de *resyllabation* et il met même l'accent sur leur importance déjà dans le niveau A1. Cependant, dans le deuxième et le troisième livre, excepté le chapitre sur le *e caduc*, les phénomènes de *resyllabation* ne sont presque pas traités.

## 7.2 *On y va !*

Ici, nous jetterons un coup d'œil également sur le deuxième manuel – *On y va !* de Jitka Taišlová qui a formé cet ensemble avec un collectif d'auteurs franco-tchèques. Ce volume a été créé principalement pour les lycées et les écoles secondaires (les étudiants de 15 – 19 ans)<sup>99</sup> et il est composé également de trois parties formées selon les niveaux expliqué ci-dessus. Chaque partie est composée d'un livre pour l'élève, de deux cahiers d'exercices, des CDs. Les guides pédagogiques ont été faits seulement pour l'ancienne édition qui a compté deux parties.

Si nous regardons le manuel *On y va !* de plus près, dans le sommaire, Taišlová indique quels sujets phonétiques paraîtront dans les leçons particulières mais contrairement à

---

<sup>97</sup> MÉRIEUX Régine, LOISEAU Yves – Connexions 1, Guide pédagogique, 2004, pp. 60

<sup>98</sup> Ibidem, pp. 60 - 61

<sup>99</sup> TAIŠLOVÁ, Jitka – *On y va !* 1, 2009  
TAIŠLOVÁ, Jitka – *On y va !* 2, 2009  
TAIŠLOVÁ, Jitka – *On y va !* 3, 2012



*Connexions*, nous ne trouvons pas un chapitre qui se concentrerait pleinement sur l'explication et des exercices phonétiques d'un phénomène phonétique concret.

En ce qui concerne la *resyllabation*, dans *On y va ! 1*, nous pouvons voir des exemples du *e caduc* (leçon 3, 5, 8, 10, 11), de la *liaison* (leçon 3, p. ex. : dans l'exercice où l'apprenant doit compléter des noms par des possessifs : *ses\_ami(e)s*, *leurs\_animaux* etc.)<sup>100</sup> et de *l'enchaînement* (leçon 4). A la fin du premier manuel, nous pouvons trouver également un aperçu de base sur la phonétique française où – concernant la *resyllabation* – nous trouverons juste une petite remarque sur les bases du découpage des mots.<sup>101</sup>

*On y va 2 !* et *On y va 3 !* mentionnent très peu les phénomènes de *resyllabation*. Pourtant, nous pouvons y observer des mentions sur l'amuïssement du *e caduc* surtout dans les locutions *pas de, plus de* (*On y va 2 !*, leçon 6) et sur *l'enchaînement* (*On y va 2 !*, leçon 7). *On y va ! 3* se consacre plutôt à la prononciation des formes verbales en opposition à l'intonation ou l'accent.

Pour conclure, *On y va !* (les livres pour l'élève ainsi que les cahiers d'exercice) traite les sujets phonétiques marginalement, plutôt en les observant dans le cadre des exercices orientés vers la grammaire, lors des écoutes etc.

### 7.3 La conclusion partielle

Après avoir parcouru les deux manuels, nous pouvons constater que leur but principal est de « rendre les apprenants capables d'accomplir des tâches dans les domaines variés ».<sup>102</sup> Les apprenants développent donc leurs « savoir-faire communicatifs, linguistiques et culturels »<sup>103</sup> ensemble. Concernant la *resyllabation*, *Connexions* offrent de bonnes explications et d'exercices de plusieurs phénomènes, appropriés au niveau de langue donnés, cependant, les faits sont peu traités, ils ne sont pas trop pratiqués dans les parties suivantes des manuels. Par conséquent, il y a un danger qu'un chapitre consacré à un phénomène soit omis par le professeur et la connaissance du phénomène manquera aux apprenants – débutants.

En ce qui concerne *On y va !*, les phénomènes phonétiques ne sont pas traités explicitement, c'est donc aux professeurs eux-mêmes de mettre l'accent sur les phénomènes et

---

<sup>100</sup> TAIŠLOVÁ, Jitka – *On y va ! 1*, 2009, pp. 34

<sup>101</sup> Ibidem, pp. 179

<sup>102</sup> MÉRIEUX Régine, LOISEAU Yves – *Connexions 1*, Méthode de français, 2004, pp. 2

<sup>103</sup> Ibidem, pp. 2

de les expliquer plus profondément à l'aide d'autres sources phonétiques. *On y va !* ne propose presque pas d'exercices centrés uniquement vers la phonétique, au contraire la phonétique y est travaillée implicitement, par exemple dans le cadre de petits travaux sur l'écoute etc.

Nous avons confirmé ce fait grâce à la consultation avec les locuteurs non-natifs du deuxième et du troisième groupe qui ont consenti que les sujets phonétiques n'ont pas été traités profondément pendant leurs cours de français au lycée et les professeurs ont appliqué l'enseignement phonétique implicite.

## 8. CONCLUSION

Ce mémoire de licence a été divisé en deux parties : théorique et empirique. Dans la partie théorique, nous avons décrit d'abord le fait de *resyllabation* ainsi que ses phénomènes. Les phénomènes observés dans la partie empirique – *l'enchaînement consonantique* et la *liaison* – ont été traités plus profondément. Ensuite, nous avons examiné des aspects phonostylistiques de langue et nous avons mentionné également la brève caractéristique du « français lu ». Tous ces faits ont été relatifs à notre partie empirique.

L'objectif de la partie empirique de notre travail représente la comparaison de la réalisation des *enchaînements consonantiques* et des *liaisons* dans les enregistrements créés à partir de la lecture du texte choisi par les locuteurs natifs – les francophones et les locuteurs non-natifs – les apprenants du français.

En ce qui concerne notre observation, tout d'abord, dans le texte, nous avons marqué les *enchaînements consonantiques*, les *liaisons obligatoires, facultatives et interdites* choisies et potentiellement réalisables. Ensuite, nous avons écouté les enregistrements de chaque locuteur plusieurs fois en notant les phénomènes effectués ou les cas spécifiques de la réalisation.

Les locuteurs ont été classés en trois groupes sociolinguistiques divers : le premier groupe a été composé de locuteurs natifs – des jeunes Français du milieu universitaire ; le deuxième groupe a compté les locuteurs non-natifs, les apprenants du niveau B1/B2 du CECR – les Tchèques qui (lors de l'acte de l'enregistrement : 06/2018) était à la fin de leur première année en philologie française à la Faculté des lettres à l'Université Charles. Le troisième groupe a consisté également en des locuteurs non-natifs du niveau C1 – des Tchèques en master formés dans le même domaine et à la même université que le deuxième groupe.

Grâce à la comparaison des enregistrements individuels, nous avons pu constituer les résultats et comparer trois groupes différents conformément à leur réalisation des phénomènes entre eux-mêmes.

Concernant nos hypothèses, nous avons confirmé partiellement notre supposition que les Français devraient réaliser les phénomènes les plus corrects de tous les groupes. C'était le cas de la *liaison obligatoire, interdite* et de *l'enchaînement consonantique*. Néanmoins, le taux d'apparition de la *liaison facultative* (73 %) dans ce groupe était plus bas que nous avons

présupposé ce qui peut montrer la prédominance de la langue informelle sur la langue formelle ou l'importance inférieure de la LF dans la formation des Français.

La deuxième hypothèse se rapportant au deuxième groupe a été estimée correctement car les locuteurs de ce groupe ont effectué les *liaisons obligatoires*, et surtout les *liaisons facultatives* et les *enchaînements consonantiques* inférieurement. De plus, contrairement aux autres groupes, nous y avons rencontré deux cas de la réalisation fautive de la *liaison interdite*.

En ce qui concerne le troisième groupe, nous avons présumé des résultats qui devaient être proches du premier groupe. Cette affirmation est valable pour la *liaison obligatoire*, *interdite* et l'*enchaînement consonantique*. De même que chez le premier groupe, la réalisation de la *liaison facultative* était très basse, en particulier si nous prenons en compte que tous les locuteurs fréquentent déjà plusieurs années un milieu universitaire et sont donc exposés à la langue cultivée.

Nous pouvons constater que notre observation sert plutôt à titre d'indicatif car pour obtenir des résultats plus objectifs, nous aurions besoin de plus d'enregistrements qui devraient être analysés via des spectrogrammes. Nos enregistrements ont été observés simplement par un auditeur, c'est-à-dire par l'auteur de ce travail. Cependant, ce nombre d'enregistrement est suffisant pour obtenir des résultats qui nous indiquent les différences majeures entre les trois groupes étudiés.

Le dernier chapitre de notre travail a consisté en l'analyse de deux manuels de FLE où nous avons découvert qu'ils existent des différences de traitement de phénomènes de *resyllabation* dans les manuels scolaires. Néanmoins, après des consultations avec les locuteurs ayant utilisé ces manuels lors de l'apprentissage du français, nous sommes arrivés au point qu'il serait utile de consacrer plus de temps à l'explication et au travail des phénomènes phonétiques tels qu'est par exemple la *liaison* à tous les niveaux de langue (débutant – intermédiaire – avancé).

En guise de conclusion, ce travail pourra servir comme inspiration aux professeurs de FLE qui pourront réfléchir sur la possibilité d'intégrer plus de matière phonétique dans leurs leçons dès le début de l'enseignement d'un apprenant. Le travail peut être utile également à ceux qui s'intéressent à la *resyllabation* ainsi que pour l'observation plus profonde des phénomènes traités.

## 9. RÉSUMÉ

Tato bakalářská práce se zabývá problematikou přeslabikování v mluvené francouzštině. Znalost tohoto jevu je pro nerodilé mluvčí jedním z klíčových faktorů ke správnému porozumění francouzské promluvy, protože vlivem přeslabikování neodpovídají slabiky fonetické slabikám grafickým. Tato práce se zaměřuje zejména na jevy jako *vázání* a *souhláskové navazování*, které jsou přeslabikováním způsobovány. Cílem práce je především porovnání četnosti realizace výše zmiňovaných jevů mezi skupinami rodilých a nerodilých mluvčí v jejich čtené produkci.

V teoretické části práce jsme nejprve definovali pojem přeslabikování a vysvětlili základní principy dělení slabik. Poté jsme popsali následující jevy: *elize*, realizace *e caduc*, *vázání povinné*, *nepovinné* a *fakultativní* a *souhláskové navazování*, které s přeslabikováním úzce souvisí. Dále jsme přistoupili k prezentaci úrovní mluvních stylů současné mluvené francouzštiny a též jsme nahlédli do problematiky čtené francouzštiny, kterou jsme aplikovali v praktické části naší práce.

Praktická část si klade za cíl pozorovat a porovnat realizaci jevů jako *vázání* a *souhláskové navazování* v nahrávkách, které obsahují čtení vybraného textu deseti mluvčími z třech odlišných sociolingvistických skupin. První skupinu tvořili rodilí mluvčí (Francouzi), členové druhé skupiny byli nerodilí mluvčí – studenti prvního ročníku bakalářského studia oboru Francouzská filologie Univerzity Karlovy (předpokládaná úroveň B1/B2 dle společného evropského referenčního rámce), třetí skupinu reprezentovali též nerodilí mluvčí – studenti stejného oboru a univerzity jako představitelé druhé skupiny, ovšem již magisterského studia s úrovní C1 dle SERR.

Jako korpus této práce byl vybrán vhodný text z žurnalistického článku, který byl následně s přesnými pokyny předán mluvčím k nahrání. Nahrávky byly posléze pozorovány autorem této práce. Hlavní část praktické části této práce představuje analýza výsledků pozorování jevů v jednotlivých skupinách mluvčích v rámci každého jevu zvlášť. Díky přehlednému procentuálnímu souhrnu výsledků jsme potvrdili několik hypotéz stanovených před pozorováním, našli jsme však i několik odchylek od stanovených předpokladů (např. nízká realizace *fakultativního* *vázání* u první a třetí skupiny).

Empirickou část jsme završili nahlédnutím do dvou školních učebnic, které byly využívány ve výuce francouzštiny nerodilých mluvčích druhé a třetí skupiny. Zkoumali jsme,

do jaké míry se učebnice věnují dané problematice a jak mohly ovlivnit výslovnost francouzského jazyka nerodilých mluvčích.

## 10. BIBLIOGRAPHIE

BÉCHADE, Hervé-D. (1992). *Phonétique et morphologie du français moderne et contemporain*. Paris : Presses universitaires de France. ISBN 2-13-044281-1.

BRUYAS, Frédérique (2014). *Le métier de lire à voix haute*. Paris : Magellan et Cie. ISBN 978-2-35074-302-8.

DHEUR, Sonia. *La lecture à voix haute : Entre écriture et oralité, une autorité en jeu*. [PDF]. 2017. [cit. 18. 7. 2018]. Disponible sur : Bulletin des bibliothèques de France : <<http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2017-11-0168-002.pdf>>.

DOHALSKÁ, Marie, SCHULZOVÁ, Olga (2008). *Fonetika francouzštiny*. Prague : Karolinum. ISBN 978-80-246-1471-7.

ENCREVÉ, Pierre (1988). *La liaison avec et sans enchaînement : phonologie tridimensionnelle et usages du français*. Paris : Seuil. ISBN 2020101009.

FENCLOVÁ, Marie (2003). *Fonetika francouzštiny jako lingvodidaktický problém*. Praha : Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. ISBN 80-7290-126-5.

GASKELL, M.G., SPINELLI, E., MEUNIER, F. *Perception of resyllabification in French*. [PDF]. Memory & Cognition. University of York. pp. 798-810. [cit. 18. 7. 2018]. Disponible sur : <[http://www1.ddl.ish-lyon.cnrs.fr/fulltext/Meunier/Gaskell\\_2002.pdf](http://www1.ddl.ish-lyon.cnrs.fr/fulltext/Meunier/Gaskell_2002.pdf)>.

GOUGENHEIM, Georges (1935). *Éléments de phonologie française : étude descriptive des sons du français au point de vue fonctionnel*. Paris : Société d'édition "Les Belles Lettres", Publications de la Faculté des lettres de l'Université de Strasbourg.

LAH, Meta. *La lecture à haute voix en classe de langue étrangère – une activité à réhabiliter*. [PDF]. 2003. [cit. 18. 7. 2018]. Disponible sur Digitalna knjižnica Slovenije : <<https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-3V3Z90PO/d7a2c7bc-8d62-481e-876c-de1b548b8229/PDF>>.

LÉON, Pierre, LÉON, Monique (1971). *Introduction à la phonétique correctrice : à l'usage des professeurs de français à l'étranger*. Paris : Hachette et Larousse. ISBN 2010038029.

LÉON, Pierre (1992). *Phonétisme et prononciations du français : avec des travaux pratiques d'application et leurs corrigés*. Paris : Nathan. ISBN 2-09-190290-X.

LÉON, Pierre (1978). *Prononciation du français standard : Aide-mémoire d'orthoépie*. Paris : Didier. ISBN 2278001531.

NOVÁKOVÁ, Sylva (2011). *La production et la perception du schwa (E caduc) en français et en tchèque. Étude comparée et applications pédagogiques*. Thèse de doctorat. Université Paris Diderot – Paris 7. Université Charles de Prague. Directeurs : DOHALSKÁ, Marie et MARTIN, Philippe.

OPLETALOVÁ, Kateřina (2014). *Fonetická analýza politického diskurzu francouzských prezidentských kandidátů v r. 2012*. Mémoire de licence. Université Charles de Prague. Directeur : DUBĚDA, Tomáš.

PICOT, Agnès. Fiche pédagogique – *Ghettos, sweet ghettos*. [PDF]. 2011. [cit. 18. 7. 2018]. Disponible sur le Site de français langue étrangère du web pédagogique : <<http://lewebpedagogique.com/ressources-fle/files/2011/02/Ghettos-liaison1.pdf>>.

RIGAULT, André (1971). *La grammaire du français parlé sous la direction d'André Rigault*. Paris : Hachette. ISBN 2010006720.

RUVOLETTO, Samantha (2016). *Étude longitudinale des phénomènes de resyllabation chez les enfants français entre compétence phonologique, lecture et orthographe*. Thèse de doctorat. Université Paris 8. Directeur : WAUQUIER, Sophie.

SCHANE, Sanford A. *L'élision et la liaison en français*. [en ligne]. Langages, 2<sup>e</sup> année, n°8, 1967. La phonologie générative, sous la direction de Sanford A. Schane. pp. 37-59. [cit. 18. 7. 2018]. Disponible sur : <<https://doi.org/10.3406/lgge.1967.2891>>.

WIOLAND, François (1985). *Les structures syllabiques du français : fréquence et distribution des phonèmes consonantiques, contraintes idiomatiques dans les séquences consonantiques*. Paris : Champion. ISBN 2051006792.

WIOLAND, François (1991). *Prononcer les mots du français*. Paris : Hachette. ISBN 2-01-017482-8.



### **Méthodes de FLE :**

MÉRIEUX, Régine, LOISEAU, Yves (2004). *Connexions 1 – Méthode de français*. Paris : Didier. ISBN 978-2-278-05411-4.

MÉRIEUX, Régine, LOISEAU, Yves (2004). *Connexions 2 – Méthode de français*. Paris : Didier. ISBN 978-2-278-05532-6.

MÉRIEUX, Régine, LOISEAU, Yves (2005). *Connexions 3 – Méthode de français*. Paris : Didier. ISBN 978-2-278-05622-4.

MÉRIEUX, Régine, LOISEAU, Yves (2004). *Connexions 1 – Guide pédagogique*. Paris : Didier. ISBN 2278055305.

MÉRIEUX, Régine, LOISEAU, Yves (2004). *Connexions 2 – Guide pédagogique*. Paris : Didier. ISBN 2278055372.

MÉRIEUX, Régine, LOISEAU, Yves (2005). *Connexions 3 – Guide pédagogique*. Paris : Didier. ISBN 2278056247.

MÉRIEUX, Régine, LOISEAU, Yves (2004). *Connexions 1 – Cahier d'exercices*. Paris : Didier. ISBN 978-2-278-05528-9.

MÉRIEUX, Régine, LOISEAU, Yves (2004). *Connexions 2 – Cahier d'exercices*. Paris : Didier. ISBN 978-2-278-05534-0.

MÉRIEUX, Régine, LOISEAU, Yves (2005). *Connexions 3 – Cahier d'exercices*. Paris : Didier. ISBN 978-2-278-05627-9.

TAIŠLOVÁ, Jitka (2009). *On y va ! 1 : francouzština pro střední školy*. Leda. ISBN 978-80-7335-203-5.

TAIŠLOVÁ, Jitka (2009). *On y va ! 2 : francouzština pro střední školy*. Leda. ISBN 978-80-7335-168-7.

TAIŠLOVÁ, Jitka (2012). *On y va ! 3 : francouzština pro střední školy*. Leda. ISBN 978-80-7335-265-3.

TAIŠLOVÁ, Jitka (2009). *On y va ! 1 : francouzština pro střední školy – Pracovní sešit 1A, 1B*. Leda. ISBN 978-80-7335-192-2.

TAIŠLOVÁ, Jitka (2009). *On y va ! 2 : francouzština pro střední školy – Pracovní sešit 2A, 2B*. Leda. ISBN 978-80-7335-169-4.

TAIŠLOVÁ, Jitka (2012). *On y va ! 3 : francouzština pro střední školy – Pracovní sešit 3A, 3B*. Leda. ISBN 978-80-7335-266-0.

### **Sitographie :**

Le web pédagogique – Site de FLE. [en ligne]. [cit. 18. 7. 2018]. Disponible sur : <<http://lewebpedagogique.com/ressources-fle/prononciation/savoir-lire/>>.

Pratiques langagières de Jacques Poitou. [en ligne]. [cit. 18. 7. 2018]. Disponible sur : <<http://j.poitou.free.fr/pro/html/gen/gen-intro.html>>.

Université de Genève – Laboratoire d'Analyse et de Technologie du Langage. [en ligne]. [cit. 18. 7. 2018]. Disponible sur : <<http://www.latl.unige.ch/safran/data/phono/>>.

## ANNEXES

**Annexe n° 1 : La fiche destinée aux locuteurs. Elle contient les consignes et le texte à enregistrer.**

Voici un petit texte pour la partie expérimentale de mon mémoire de licence. Avant de commencer à l'enregistrer, vous pouvez découvrir le contenu du texte (3 min au maximum).

Lors de l'enregistrement, imaginez que vous lisez le texte à quelqu'un ; prononcer donc clairement, d'une façon naturelle.

Je vous remercie par avance de votre amabilité et vous assure de garder votre enregistrement dans l'anonymat.

### Texte :

Souriez, vous êtes encore filmé. Trois étages plus haut, un couple de résidents allume son téléviseur, chaîne 9. L'image est en noir et blanc, mais la vue est imprenable sur le hall d'entrée. La vraie télé-réalité. « Cela décourage les intrus, confie Eric, 38 ans, mais ce n'est pas un bunker. » Chaque appartement est équipé d'une alarme, et la présence rassurante d'un régisseur complète le dispositif. Au centre de la résidence trône la piscine, elle aussi grillagée. Il faut une clef pour y barboter entre voisins. Mais pas de caméra en vue autour du bassin. « Au départ, nous en installions, mais nous les avons retirées par crainte du voyeurisme », explique Robert Monné, du groupe Monné-Decroix, l'un des 300 exposants du Salon immobilier de Paris, qui se tient à l'Espace Champerret du 29 septembre au 1er octobre. Il est le premier à avoir introduit le concept en France, en 1991.

Un ghetto de riches paranoïaques ? Non. Ces petites forteresses s'adressent majoritairement aux classes moyennes. « Ce sont elles qui subissent de plein fouet le sentiment d'insécurité, observe le psychiatre Serge Hefez. Les plus aisés, eux, vivent déjà dans des lieux privilégiés et protégés. » A Bussy, un 3-pièces se loue moins de 800 euros par mois.

**Annexe n° 2 : La fiche destinée à l'auditeur. A utiliser lors des écoutes des enregistrements individuels pour pouvoir observer et marquer les phénomènes réalisés et non-réalisés.**

Souriez, vous=êtes-encore filmé. Trois=étages plus haut, un couple de résidents allume son téléviseur, chaîne 9. L'image est-en noir et blanc, mais la vue est-imprenable sur le hall d'entrée. La vraie télé-réalité. « Cela décourage les=intrus, confie Eric, 38=ans, mais ce n'est pas-un bunker. » Chaque appartement est-équipé d'une alarme, et la présence rassurante d'un régisseur complète le dispositif. Au centre de la résidence trône la piscine, elle aussi grillagée. Il faut-une clef pour-y barboter entre voisins. Mais pas de caméra en vue autour du bassin. « Au départ, nous=en-installions, mais nous les=avons retirées par crainte du voyeurisme », explique Robert Monné, du groupe Monné-Decroix, l'un des 300=exposants du Salon immobilier de Paris, qui se tient à l'Espace Champerret du 29 septembre au 1er-octobre. Il est le premier-à avoir-introduit le concept-en France, en 1991.

Un ghetto de riches paranoïaques ? Non. Ces petites forteresses s'adressent majoritairement aux classes moyennes. « Ce sont-elles qui subissent de plein fouet le sentiment d'insécurité, observe le psychiatre Serge Hefez. Les plus=aisés, eux, vivent déjà dans des lieux privilégiés et protégés. » A Bussy, un 3-pièces se loue moins de 800=euros par mois.

Phénomène	Réalisable	Réalisé	Occurrence	Note
LO	10			
LF	9			
LI	4			
EC	9			

**Annexe n° 3 : L'exemple concret de la fiche déjà remplie par l'auditeur (il s'agit du locuteur LA6 du troisième groupe).**

Souriez, vous=êtes-encore filmé. Trois=étages plus haut, un couple de résidents allume son téléviseur, chaîne 9. L'image est-en noir et blanc, mais la vue est-imprenable sur le hall d'entrée. La vraie télé-réalité. « Cela décourage les=intrus, confie Eric, 38=ans, mais ce n'est pas-un bunker. » Chaque appartement est-équipé d'une alarme, et la présence rassurante d'un régisseur complète le dispositif. Au centre de la résidence trône la piscine, elle aussi grillagée. Il faut-une clef pour y barboter entre voisins. Mais pas de caméra en vue autour du bassin. « Au départ, nous=en=installions, mais nous les=avons retirées par crainte du voyeurisme », explique Robert Monné, du groupe Monné-Decroix, l'un des 300=exposants du Salon immobilier de Paris, qui se tient à l'Espace Champerret du 29 septembre au 1er octobre. Il est le premier-à avoir introduit le concept en France, en 1991.

Un ghetto de riches paranoïaques ? Non. Ces petites forteresses s'adressent majoritairement aux classes moyennes. « Ce sont-elles qui subissent de plein fouet le sentiment d'insécurité, observe le psychiatre Serge Hefez. Les plus=aisés, eux, vivent déjà dans des lieux privilégiés et protégés. » A Bussy, un 3-pièces se loue moins de 800=euros par mois.

Phénomène	Réalisable	Réalisé	Occurrence	Note
LO	10	9	90 %	800 euros = fausse liaison avec [t]
LF	9	4	44 %	
LI	4	0	0 %	
EC	9	8	89 %	septembre au = il a fait une pause

**Explications :**

✓ = la réalisation de la LO, la LF et l'EC ; la non-réalisation de la LI (c'est-à-dire la réalisation correcte)

X = la non-réalisation (ou la réalisation fautive) de de la LO, la LF et l'EC ; la réalisation de la LI (c'est-à-dire la réalisation fautive)

## phonétique

### La liaison


**A**  Écoutez et répétez.

1. Ils ont trois enfants.
2. Nous allons chez elle.
3. Quelle heure est-il ?
4. Il est neuf heures.
5. C'est une grande famille.
6. Elle peut quand elle veut.

**B**  Écoutez et marquez les liaisons.

Exemple : Il a trois enfants.

1. Ils adorent le café.
2. Les étudiants travaillent.
3. Il est deux heures.
4. Un petit enfant.
5. C'est très intéressant !
6. Tu vas chez elle ?
7. Paul est un grand ami.
8. Elles arrivent bientôt ?
9. C'est mon université.
10. Bon anniversaire !

**C**  Lisez les phrases, marquez les liaisons puis contrôlez avec l'enregistrement.

1. Ils ont des amis belges ?
2. Pierre est très amoureux...
3. Vous avez un chien ?
4. C'est un grand homme.
5. Il est né en avril ou en mai ?
6. Elle adore son amie Fanny.

**D**  Écoutez et cochez la case qui convient.

	1	2	3	4	5	6	7	8
[s] (son)								
[z] (poser)								

### la liaison

Il faut faire la liaison :

- Entre *ils, nous, vous* et le verbe :  
*ils aiment / ils vous aiment*
- Entre *un, les, des, mes, tes...* et le nom  
*les amis / mes enfants*
- Entre *petit, grand, gros, vieux, bon...* et le nom  
*un petit homme / un grand amour*
- Entre *très, trop...* et l'adjectif  
*très important*
- Entre *chez* et le pronom  
*chez eux*
- Entre *quand* et *il, elle, on, ils, elles*  
*quand il veut [kɑtilvo]*



Annexe n° 5 : Le chapitre phonétique sur la liaison du guide pédagogique (*Connexions 1, Guide pédagogique, 2004, pp. 60 - 61*)

**Unité**

annoncer qu'il a terminé et, avant de corriger collectivement, l'enseignant regarde le travail du groupe pour s'assurer que tout est juste. Si c'est le cas, le groupe est déclaré gagnant.

1. boulangère	3. place	5. serveuse	7. rue
2. journaux	4. blague	6. inspecteur	8. café

**Activité 12**      **Activité de réemploi, en contexte, du vocabulaire étudié.**

- Demander aux apprenants, individuellement, de compléter les répliques avec certains des mots proposés.
- Par deux, leur faire comparer leurs résultats.
- Corriger collectivement.

**CORRIGÉ**

1. horreur	2. journaux	3. carte postale	4. faim	5. de la chance
------------	-------------	------------------	---------	-----------------

## phonétique

### La liaison

Il est très important de travailler ce phénomène de la liaison dès le début de l'apprentissage et indispensable de corriger les apprenants pour qu'ils prennent vite de bons réflexes.

**Activité A**

1. Ils ont trois enfants.	4. Il est neuf heures.
2. Nous allons chez elle.	5. C'est une grande famille.
3. Quelle heure est-il ?	6. Elle peut quand elle veut.

- Faire écouter les phrases et demander aux apprenants de bien observer les liaisons, puis faire répéter chaque phrase.
- Faire remarquer la liaison en t dans la phrase 6 [kätɛl].

**Activité B**

1. Ils adorent le café.	5. C'est très intéressant	9. C'est mon université.
2. Les étudiants travaillent.	6. Tu vas chez elle ?	10. Bon anniversaire !
3. Il est deux heures.	7. Paul est un grand ami.	
4. Un petit enfant.	8. Elles arrivent bientôt ?	

- Faire écouter les phrases en demandant aux apprenants de les lire en même temps. Ici, l'objectif n'est nullement la compréhension des phrases mais seulement l'écoute des liaisons et la prise de conscience de l'enchaînement des éléments de la chaîne parlée.

À propos de l'enchaînement,

1. **L'enchaînement.**  
La consonne finale prononcée est liée à la voyelle initiale du mot suivant.  
*Elle habite à Tours gussi.*

2. **La liaison.**  
C'est un cas particulier de l'enchaînement. Une consonne finale écrite et non prononcée habituellement est produite à l'oral avec la voyelle initiale du mot qui suit.  
*un, deux, trois*  
*un ami      deux enfants      trois éléphants*

- Faire écouter de nouveau chaque phrase une à une.
- Demander aux apprenants de marquer la liaison.
- Corriger collectivement en réécoutant chaque phrase et en faisant répéter chacune par quelques apprenants.

**CORRIGÉ**

1. Ils adorent le café.	5. C'est très intéressant !	9. C'est mon université.
2. Les étudiants travaillent.	6. Tu vas chez elle ?	10. Bon anniversaire !
3. Il est deux heures.	7. Paul est un grand ami.	
4. Un petit enfant.	8. Elles arrivent bientôt ?	



## Unité

### Activité C

1. Ils ont des amis belges ?      3. Vous avez un chien ?      5. Il est né en avril ou en mai ?  
2. Pierre est très amoureux...      4. C'est un grand homme.      6. Elle adore son amie Fanny.

- Lire le tableau des liaisons obligatoires, en explicitant et en donnant (ou en faisant chercher aux apprenants dans le livre) des exemples supplémentaires, si nécessaire.
- Bien faire remarquer que dans le cas de la liaison, le s est prononcé [z] : [ilzɛm].
- Demander aux apprenants, par deux, de marquer les liaisons (sans le soutien de l'enregistrement maintenant).
- Corriger avec l'aide de l'enregistrement.

### CORRIGÉ

1. Ils ont des amis belges ?      3. Vous avez un chien ?      5. Il est né en avril ou en mai ?  
2. Pierre est très amoureux...      4. C'est un grand homme.      6. Elle adore son amie Fanny.

### Activité D

1. question      3. télévision      5. message      7. saluer  
2. désolé      4. propose      6. difficile      8. bise

#### Activité de discrimination auditive

- Expliquer aux apprenants qu'ils vont écouter huit mots et que, dans ces mots, ils entendront soit le son [s] comme dans son, soit le son [z] comme dans poser. Selon qu'ils repéreront le son [s] ou le son [z], ils cocheront la case correspondante.
- Faire écouter l'enregistrement une première fois : les apprenants, individuellement, remplissent la grille.
- Corriger en faisant écouter une seconde fois l'enregistrement ; interrompre l'enregistrement après chaque mot.

### CORRIGÉ

	1	2	3	4	5	6	7	8
[s] son	X				X	X	X	
[z] poser		X	X	X				X

## Vous avez 1 nouveau message

#### Nouvel échange entre Marco et Flora.

- Lire à voix haute l'intégralité du message.
- Laisser quelques minutes aux apprenants afin qu'ils relisent le texte silencieusement et qu'ils puissent le comprendre dans sa globalité. Bien préciser que l'objectif est seulement de comprendre le sens général du texte et qu'il n'est pas nécessaire de comprendre tous les mots.
- Demander ensuite qui écrit, à qui.

### Activité 13

- Poser les questions de l'activité. Les apprenants auront certainement compris que c'est Marco qui va visiter Paris et que Flora lui parle de ce qu'elle connaît de cette ville.
- Faire lire le message par quelques apprenants et expliquer le vocabulaire inconnu.
- Attirer l'attention sur la structure *il y a* que les apprenants comprendront certainement sans problème en lisant le petit tableau et en faisant trouver d'autres exemples : *il y a des voitures dans la rue, il y a 20 étudiants dans la classe, etc.*

### CORRIGÉ

1. Marco va visiter Paris.  
2. À Saint-Germain des Prés.  
3. La Samaritaine / le Printemps / le Bon Marché  
4. On trouve des boutiques, des musées, un marché d'antiquités...  
5. Elle aime le quartier Saint-Germain, le Marais, les bateaux-mouches sur la Seine.