

Christian Meunier

# **Grammaire participative**

**enseignée avec la contribution active  
des apprenants**

en s'appuyant sur la théorie grammaticale  
du site [www.egrammaire.com](http://www.egrammaire.com)  
et sur toutes ses ressources



**Les Editions du FLE CHRISTIAN MEUNIER**  
**Marseille**

Du même auteur

Petit Guide de la traduction systématique CMV Berlin 1986 ISBN 3-89283-001-0

Grammaire raisonnée Le Verbe CMV Berlin 1987 ISBN-3-89283-003-7

Einführung in das Programmieren eines Personal Computers : eine Einführung für Sprachdozenten und Sprachstudenten CMV Berlin 1987

La Cosaque Edilivre Paris 2008 ISBN 978-2-8121-0185-4

Français, bougez-vous le Q Edilivre Paris 2011 ISBN 978-2-332-46616-7

Marche de Rakoczy à Saint-Avoid Editions du Net Suresnes 2013 ISBN 978-2-312-01197-4

eGrammaire Marseille 2014 Editions du FLE Marseille ISBN 979-10-94113-00-4

Petit guide de la Phonétique corrective du FLE Marseille ISBN 979-10-94113-06-6

Vous qui enseignez la grammaire, vous trouverez dans le livre eGrammaire toute la théorie grammaticale nécessaire, et vous pourrez faire faire à vos apprenants sur le site [www.egrammaire.com](http://www.egrammaire.com) tous les tests, tous les exercices corrigés par l'ordinateur, tous les conseils nécessaires pour apprendre, apprendre à apprendre et gérer leur motivation.

L'utilisation du site est gratuite.

Vous trouverez sur le même site, à la rubrique « plateforme de l'enseignant », en libre téléchargement, toutes les « fiches de recherche » pour les apprenants, et les b1oîtes à outils nécessaires à votre enseignement. Pour en profiter, il vous faudra vous être inscrit (e).

© Editions du FLE Christian Meunier

[https:// www.editions-du-fle.fr](https://www.editions-du-fle.fr)

Distribué par BOOKELIS 13856 Aix-en-Provence



ISBN 979-10-227-0296-6





# 1 **Généralités**

## Avant-propos

L'enseignante qui espère enthousiasmer les foules en leur proposant une leçon de grammaire s'expose à une cruelle déception. En effet, même si l'on ne discute pas l'importance de cette discipline dans l'apprentissage d'une langue, elle n'en a pas moins la réputation d'être sèche et ennuyeuse.

Pour intéresser son public, l'enseignante doit faire preuve de rigueur, pour que les règles qu'elle enseigne soient aussi claires et précises que possible, et comme on ne peut guère plaisanter avec les règles, c'est sur les exemples et la façon d'aborder les problèmes qu'il faudra acquérir la réputation d'une enseignante qui a le sens de l'humour. Mais ceci n'est qu'un détail.

La langue étant un système, il est évident que l'apprentissage de la grammaire devra être systématique.

### 1.1 **L'importance de la syntaxe**

#### 1.1.1 **Règles systématiques dans un enseignement morcelé.**

Être systématique, c'est facile à dire, mais lorsque l'on enseigne en utilisant un livre scolaire, les données grammaticales apparaissent rarement en système. Un jour, on voit quelques articles indéfinis, quelques jours plus tard, quelques articles définis, pour finir, deux semaines après, par l'article partitif. Comment faire alors pour systématiser l'enseignement de l'article, que l'on aurait besoin de voir en opposition, défini/indéfini, dénombrable/non dénombrable en une seule fois pour bien montrer le fonctionnement du système ?

Il est donc nécessaire d'apprendre le strict nécessaire en attendant que l'on ait vu l'ensemble du problème. On pourra alors marquer une pause dans l'apprentissage, et revenir en arrière pour récapituler tout ce que l'on a vu, pour démonter le système.

#### 1.1.2 **Difficulté de certains problèmes**

La deuxième difficulté vient de la complexité de certains problèmes. L'accord du participe passé en est un bon exemple. Il est souvent imperceptible à l'oral (acheté, achetée, achetés et achetées sont prononcés de façon identique sous la forme [aʃte]), et ce n'est souvent qu'à l'occasion de l'écrit que l'élève est confronté au dilemme : accord ou non ? Ensuite vient le fait que l'auxiliaire **avoir** et l'auxiliaire **être** entraînent des réactions différentes.

*Elles sont parties. /Elles ont mangé.*

Et lorsqu'on a affaire à l'auxiliaire **avoir**, il faut encore savoir s'il y a un C.O.D., s'il est placé avant, et s'il entraîne un accord ou non.

*Elle a mangé des pommes. Les poires, elle ne les a jamais aimées.*

Encore faut-il que l'on sache ce qu'est un C.O.D., qu'on sache le retrouver sous quelque forme qu'il se cache (substantif, pronom personnel, pronom démonstratif), et que l'on ne prenne pas **en** pour un C.O.D.

*Des pommes, il en a pris trois, et les a toutes mangées.*

(**en** n'est pas un C.O.D. : pas d'accord, alors que **les** en est un : accord)

Et enfin, lorsqu'on croit avoir tout compris, arrive le participe passé de **faire**, invariable lorsqu'il est suivi d'un infinitif :

*Les cheveux, elle se les est fait laver hier.*

*Les cheveux, elle les a fait laver hier.*

Sans oublier les verbes suivis d'un infinitif et dont le C.O.D. apparent est en fait sujet actif du verbe à l'infinitif et qui veulent l'accord : **les fruits que j'ai vus tomber**, et ceux qui sont suivis d'un infinitif et dont le C.O.D. apparent est en fait sujet passif du verbe à l'infinitif et qui ne s'accordent pas : **les fruits que j'ai vu cueillir**. Et je vous passe les verbes pronominaux, surtout lorsqu'ils sont suivis d'un infinitif.

On comprendra aisément que les apprenants se noient, et il va être indispensable de mettre de l'ordre dans tout cela, et d'être aussi clair que possible.

### 1.1.3 Les règles fausses

Eh oui, vous avez bien lu : il y a des règles fausses.

Prenez les temps du passé, l'opposition passé simple/ imparfait/ Passé composé.

Tout le monde, s'il ne vient pas de la lune, a appris que l'imparfait dénotait une habitude, une description, une action longue, alors que le passé simple (le passé composé à l'oral) décrivait des actions brèves, qui se suivaient.

Ces règles sont fantaisistes.

*Toute sa vie, il fuma 50 cigarettes par jour* est une (mauvaise) habitude, qui est pourtant au passé simple.

*Pendant toute son enfance, il eut les cheveux longs, blonds et frisés* est une description, pourtant au passé simple.

*Le Mont-Blanc mit plusieurs millions d'années à sortir de la mer et à atteindre l'altitude de 4810 m.* Il s'agit là d'une action longue au passé simple.

*Elle nageait depuis 3 secondes lorsqu'elle fut dévorée par un requin.* La pauvre a nagé peu de temps, mais à l'imparfait.

Comme vous voyez, les exemples donnés ici contredisent les règles. Comment cela est-il possible ? C'est très simple : les Français apprennent intuitivement à se servir du passé composé et de l'imparfait, qui sont en distribution complémentaire, chacun occupant une fonction particulière. Lorsque l'enfant apprend les règles, généralement en quatrième, il n'en a pas besoin, car il manipule déjà ces temps sans problème. On peut donc lui donner n'importe quelle règle. En effet, comme il n'aura jamais à s'en servir, il n'aura pas l'occasion de remarquer le manque de fiabilité de cette règle. L'étranger, lui, apprend aussi ces règles mais il les applique. Il y a des cas où cela fonctionne, d'autres où il va se tromper. Cependant, si son enseignante n'a pas le français pour langue maternelle, elle enseignera les fausses règles. Tout le monde faisant les mêmes fautes, il n'y a pas de conflit, et tout va bien... Jusqu'au jour où l'on est confronté à un Français qui trouvera que la phrase produite est fautive, mais qui ne pourra ni dire pourquoi elle est fautive, ni comment faire pour faire juste.

#### Mais d'où viennent ces règles fausses dans un pays cartésien ?

Elles ont tout simplement une valeur statistique. Si une action est longue, elle aura plus de chances d'être à l'imparfait que si elle est brève. En effet, l'important n'est pas la longueur de l'action, mais le fait que cette action soit encore en train lorsqu'une action nouvelle arrive (imparfait) ou qu'elle soit déjà terminée (passé simple à l'écrit/passé composé à l'oral.)

Si vous vous arrachez un cil, il y a peu de chances qu'une nouvelle action ne commence avant la fin. Si vous tricotez un pull-over, les chances d'être interrompue sont évidemment plus grandes, et si l'on fait les statistiques des gens interrompus pendant qu'ils s'arrachent un cil, comparées à ceux qui tricotent des pull-overs, je suis prêt à parier ma chemise que ces derniers sont plus souvent interrompus que les premiers.

Mais, dans un cas particulier, quelqu'un qui a commencé à s'arracher un cil peut-être interrompu en

pleine action par un coup de téléphone, alors qu'une tricoteuse rapide et efficace pourra, si elle n'est pas dérangée, arriver au bout de son pull sans être dérangée.

De même, les statistiques montrent que les fumeurs ont beaucoup plus de chances d'attraper un cancer que les non-fumeurs, mais il n'empêche que certains fumeurs vivent vieux et sans cancer, alors que certains non-fumeurs meurent de cette maladie. Ce ne sont pas les statistiques qui décident de la répartition du cancer dans la population.

En F.L.E., il faut donc se méfier des règles qui n'en sont pas, et qu'il est difficile de reconnaître, puisque ceux qui devraient s'en rendre compte ne les utilisent pas, et que ceux qui les utilisent croient faire juste, puisqu'ils appliquent la règle.

## 1.2 L'importance de la pragmatique

La pragmatique, la façon de voir notre contexte et de le décrire, est une chose importante et dont il faut tenir compte. Ainsi, lorsqu'on apprend l'allemand, il faut s'habituer à un monde où les personnes et les objets sont en position horizontale (verbe : *liegen*) ou verticale (verbe : *stehen*). Quand on fait de l'anglais, il faut s'habituer aux actions en progression (« forme progressive ») et à celles qui ont lieu et s'arrêtent.

Le français, lui, s'intéresse particulièrement aux temps : les actions qui ont lieu avant une autre (antériorité), celles qui sont en train au moment où quelque chose de nouveau commence (imparfait/passé composé), les actions qui viennent d'avoir lieu (passé immédiat) ou qui vont bientôt avoir lieu (futur proche). **Si l'on veut avoir une chance de bien appliquer les règles d'une langue, il faut absolument voir les choses comme ceux dont elle est la langue maternelle.**

Ainsi, les Français voient déjà la mort alors que les Allemands voient encore la vie : Lebensgefahr (danger pour la vie) = *danger de mort*, er schwebt in Lebensgefahr (il plane en danger pour sa vie) = *il lutte contre la mort*, er kämpft ums Leben (il se bat pour la vie), er hat das Leben verloren (il a perdu la vie) = *il a trouvé la mort*. Même les *natures mortes* de la peinture sont en allemand des vies tranquilles (Stillleben).

Ces façons de voir le monde autour de nous intéressent souvent les élèves, qui, au début, ont la réaction d'Obélix « ils sont fous, ces Romains », avant de finir par se rendre compte qu'il y a plusieurs façons de voir la même chose, comme pour le verre à moitié plein, qui peut aussi être considéré comme étant à moitié vide.

Les proverbes, les expressions de la langue courante permettent aussi de s'habituer à voir les choses autrement. L'expression « *c'est comme si je pissais dans un violon* » a toujours laissé mes étudiants rêveurs.

## 1.3 L'importance de la phonétique

Alors que les enseignants d'anglais ont pratiquement tous fait de la phonétique, les enseignants de français qui l'ont apprise sont rares. C'est bien dommage, car l'influence de la prononciation sur la grammaire est primordiale.

Il est difficile de croire qu'un professeur de langue ne connaisse pas bien les phonèmes de la langue qu'il enseigne.

Or, comment optimiser la compréhension orale des élèves, comment améliorer leur prononciation, si l'on n'arrive pas à diagnostiquer les fautes, et à mettre au point un plan de traitement?

De plus il est primordial de connaître les règles de base de l'intonation. En effet, les règles de liaison,

la formation et le décodage des interrogatives, le découpage des affirmatives, l'élision du « e » et du « i », les conjugaisons de verbes, le choix des pronoms personnels sont directement influencés par l'intonation.

L'enseignante doit être en mesure d'établir le diagnostic, de trouver les causes de la faute, et de prévoir un plan de traitement pour améliorer la compréhension auditive et la production orale.

Il lui faut connaître les grands principes de la correction phonétique (consonnes sourdes et sonores, problèmes du R placé après le sommet de syllabe, des semi-consonnes, des voyelles ouvertes ou fermées, des voyelles arrondies ou étirées, des voyelles nasales ou orales, problèmes de diphtongues) avec les étapes principales : la prise de conscience, les exercices de discrimination, les exercices de production, et les exercices de transfert.

## **1.4 Comment allons-nous procéder ?**

Pour être sûrs de ne rien rater, pour faire le lien entre tous les éléments qui influent les uns sur les autres, nous allons suivre l'ordre des chapitres de la eGrammaire, qui est par la même occasion celui de notre grammaire écrite.

### **1.4.1 La matière**

Nous allons passer en revue l'ensemble des chapitres qui sont traités dans la Grammaire française pas à pas, en suivant l'ordre proposé.

D'abord la base (système phonique et intonation, forme affirmative, forme interrogative, forme négative, la mise en relief.)

Ensuite, le groupe nominal avec les déterminants (article, démonstratif, possessif, indéfini), l'adjectif qualificatif, l'adverbe, le nom, l'adjectif numéral et le pronom personnel.

Viendront ensuite le verbe (voix, mode, temps, valence), la formation des modes et des temps et leur emploi, l'accord du participe.

Enfin, nous finirons par l'articulation syntaxique des idées, avec les phrases simples et complexes, le discours rapporté, les relatives, les complétives et les circonstancielles.

Il est important, lorsque l'on aborde un problème, de connaître les prérequis, c'est-à-dire de disposer des connaissances préalables nécessaires à la compréhension.

Par exemple, cela ne sert à rien d'aborder l'accord du participe si on ne sait pas reconnaître un C.O.D. ou de parler des temps du passé si on ne connaît pas les conjugaisons.

### **1.4.2 La méthode**

- Énumérer les prérequis
- Mettre au point une stratégie d'explication s'appuyant sur ces prérequis, et passant en revue les éléments importants.
- Mise en relations de tous les points importants, de quelque chapitre qu'ils viennent.

### **1.4.3 Comment faire travailler les apprenants**

Nous partons dans nos explications d'un public d'étudiants de français. Mais la méthode est applicable à des lycéens, ou à des étudiants français de F.L.E.

Nous allons proposer à nos apprenants une grammaire participative, ce qui veut dire qu'ils devront « mettre la main à la pâte », ce qui revient à :

- Leur proposer une série d'exemples qui explorent tous les aspects du projet.
- Les répartir en groupes de travail pour favoriser l'échange de points de vue.
- Préparer une feuille de route permettant de piloter la recherche, pour leur éviter de tourner en rond
- Faire trouver les règles par les apprenants. Les leur faire formuler, avec des exemples de leur cru, pour leur apprendre à être précis dans les explications et entretenir leur créativité.
- En plénum, faire donner les grandes lignes, puis affiner les détails.



## 2 *Le système phonique et l'intonation du français*

Je ne vous apprendrai rien en vous disant que le français est une langue. L'important, c'est justement que le terme de **langue** fasse référence au caractère oral du français, et qu'il montre bien le caractère fondamental de ce concept d'oralité.

Quand on enseigne une langue étrangère, que l'on utilise un manuel écrit, avec des cahiers d'exercices écrits, que de plus on enseigne la grammaire, on aurait plutôt tendance à privilégier l'écrit. Pourtant, **une langue passe avant tout par l'oral**.

Faites une petite expérience. Dites-vous, dans votre tête :

« Le français est une langue difficile. »

Quel code utilisez-vous dans votre tête ? Votre cerveau mémorise le français dans sa forme orale. D'ailleurs, au moment où j'écris ces lignes sur mon ordinateur, je les formule dans ma tête sous une forme orale. Mon cerveau commande à mes doigts d'appuyer sur des touches qui portent bien une lettre écrite, mais il formule les idées par oral, et c'est une partie non cognitive qui code l'oral en écrit. De même, lorsque vous lirez ces lignes, votre cerveau décodera l'écrit pour le formuler en code oral, et lorsque vous raisonnerez sur le contenu, vous le ferez par oral, même si, je l'espère du moins, aucun son ne sort de votre cerveau.

Formulons cette première constatation :

**Le français, comme toutes les autres langues, possède un code oral. C'est donc ce code qu'il s'agit d'apprendre.**

**Bien évidemment, le français possède aussi un code écrit, qui n'est qu'une méthode de codification de l'oral, et qu'il faut aussi apprendre.**

**Mais le code de référence, c'est l'oral.**

Il est donc logique de commencer par l'étude de l'intonation et du système phonique.

Nous allons suivre le plan suivant :

1. Assurer les bases d'une bonne intonation.
2. Diagnostiquer les problèmes de prononciation.
3. Corriger les fautes.

### **2.1 Assurer les bases d'une bonne intonation (eGrammaire, p. 28 à 36)**

Contrairement à ce que l'on peut lire chez de nombreux auteurs, l'intonation n'est pas un phénomène lié au style. C'est en fait le mode d'emploi de la construction des phrases, qui permet à l'auditeur de décoder les informations contenues dans le texte en assignant aux divers constituants leur fonction. Il est donc indispensable d'en connaître les règles, d'abord pour mieux comprendre, et ensuite pour bien construire ses phrases de façon à être compris.

Avant de se lancer dans la lecture de ce chapitre, il est fortement conseillé d'avoir lu le chapitre de notre Grammaire cognitive, soit sous sa forme imprimée, soit sur le site **www.egrammaire.com**.

Notre but sera :

- D'assurer une bonne intonation non marquée de la forme affirmative.
- D'entraîner l'apprenant à manier l'intonation de l'interrogative.
- De le familiariser à l'emploi judicieux des parenthèses hautes et basses.
- De le familiariser à l'emploi de l'intonation marquée.
- De rappeler l'influence de l'intonation sur la grammaire

## 2.1.1 L'intonation de la forme affirmative

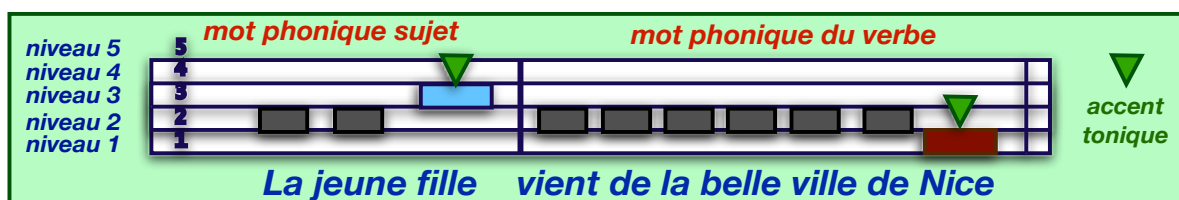
Rappelons d'abord les caractéristiques de base de l'intonation du français, c'est-à-dire de l'interaction entre la mélodie (variation de la fréquence des vibrations des cordes vocales), de l'accent tonique (augmentation notable de l'intensité de ces variations), l'allongement de certaines syllabes (augmentation de la durée de ces syllabes).

### 2.1.1.1 Quelques rappels importants

La phrase française s'organise en deux groupes phoniques, celui du sujet, et celui du verbe principal.

Ex : *La jeune fille vient de la belle ville de Nice.*

Le groupe phonique du sujet est « la jeune fille », le groupe du verbe étant « vient de la belle ville de Nice ». Ce groupe phonique est constitué d'un certain nombre de syllabes, la **dernière** portant le **signe de fin du mot phonique**.



Ce qui caractérise le mot phonique français, c'est :

- Que les syllabes qui ne sont pas en dernière position ont à peu près la même longueur, la même hauteur (niveau 2). On peut voir sur l'image ci-dessus que le plus grand nombre des syllabes sont identiques quant à la hauteur (niveau 2), l'intensité (moyenne) et la durée (moyenne). C'est cette uniformité qui fait parler de la « **régularité syllabique du français** ».
- La dernière syllabe du mot phonique concentre sur elle la modification des 3 phénomènes : **la syllabe change de niveau** (3 lorsque le mot phonique est terminé, mais que la phrase continue, 1 lorsque le mot et la phrase sont terminés), **elle reçoit un accent tonique** (elle est prononcée avec plus d'intensité) et **elle est plus longue** (une fois et demie) que les syllabes non accentuées.

Ce n'est donc pas le mot le plus important qui est accentué, mais la dernière syllabe du mot phonique.

Cela entraîne un certain nombre de conséquences :

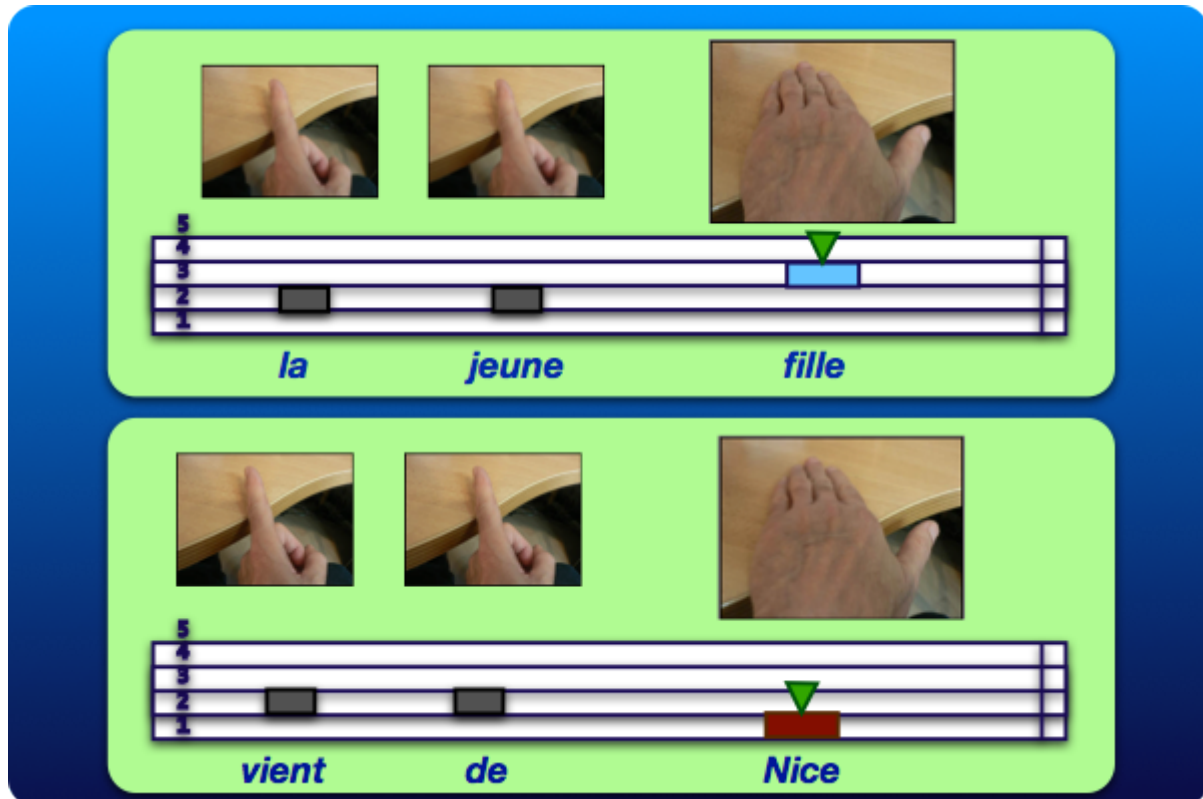
- Comme le mot important n'est pas accentué, on a tendance, en français, à mettre la nouvelle information à la fin. Nous y reviendrons plus tard.
- **À l'intérieur d'un mot phonique, on n'a pas le droit de s'arrêter**, même pas pour respirer, sous peine de détruire la construction et de rendre l'information incompréhensible. On a donc tout intérêt à rester calme, à **garder du souffle et de l'énergie pour la dernière syllabe du mot phonique**. Voilà pourquoi le français, pour économiser l'énergie et le souffle, et rendre les syllabes uniformes, a recours à certains procédés : liaisons, élision du **e muet** [ə] (le → l'), voire du **[a]** (la → l') ou du **i** (si → s'). Comme le **e muet** ne peut pas recevoir l'accent tonique (sauf le pronom personnel **le** (regarde-le), **me** devient moi (**tu me regardes** → **regarde-moi**), **te** devient **toi**). Ou encore, dans les conjugaisons, le **e muet** disparaît, et le **e muet** [ə] situé dans l'avant-dernière syllabe, et qui doit être accentué, devient [ɛ], ce qui entraîne des problèmes d'orthographe (redoublement de la consonne : **nous appelons** → **j'appelle** / utilisation d'un accent : **je pèle** → **nous pelons** [pələ → pel]). Quelquefois, l'orthographe reste, seule la prononciation change (**nous interpellons** → **j'interpelle**) [ɛtɛpələ → ɛtɛpɛl].
- **La liaison**, en revanche, **est interdite d'un mot phonique à l'autre** : **les enfants aiment le chocolat** [lezɑ̃fɑ̃ / ɛmləʃokola] : liaison entre **les** et **enfants**, dans le même mot phonique, mais pas entre **enfants** et **aiment**, qui sont dans deux mots phoniques différents.
- **Lorsque le sujet est remplacé par un pronom, ce pronom n'a plus droit à un mot phonique**. Il est absorbé par le mot suivant : **ils aiment le chocolat** [ilzɛmləʃokola]

Il va donc falloir initier et habituer les apprenants à respecter ces règles :

### 2.1.1.2 Acquérir le rythme régulier

En répétant la phrase, vous tapez doucement du doigt sur le bord d'une table à chaque syllabe atone, et vous tapez du plat de la main pour marquer la syllabe tonique. Attention de ne pas faire les choses trop vite, mais régulièrement.

Vous faites la même chose avec les apprenants, en répétant en chœur, et sur le même rythme.



*Les enfants / aiment le chocolat.* (2 mots phoniques)

*Ils aiment le chocolat.* (1 mot phonique)

*Les petits enfants de la voisine / adorent la télévision.* (2 mots phoniques)

*Le matin, / les enfants qui vont à l'école / doivent se lever tôt.* (3 mots phoniques : avec complément circonstanciel placé avant le sujet.)

*Les enfants / restent au lit plus longtemps parce qu'on est dimanche.* (2 mots phoniques)

*Les enfants / restent au lit plus longtemps / parce qu'on est dimanche.* (3 mots phoniques possibles: avec subordonnée circonstancielle placée à la fin.)

### 2.1.1.3 Acquérir l'endurance nécessaire

Comme des athlètes se préparant au marathon, vos apprenants vont apprendre à gérer leur énergie et leur souffle.

Vous allez faire le même exercice, en répétant les mots phoniques qui vont devenir de plus en plus longs. Faites bien attention de ne pas respirer avant la fin du mot phonique. Et tenez bien le rythme.

*Ma sœur / vient de Nice.*

*Ma petite sœur / revient de Nice.*

*Ma petite sœur adorée / revient de Nice en train.*

*Ma petite sœur adorée par ses parents / revient de Nice par le train de nuit.*

*La cigale ayant chanté tout l'été / se trouva fort dépourvue quand la bise fut venue.* (La Fontaine)

Il sera nécessaire d'insérer, de temps à autre, une petite séance d'intonation, pour rafraîchir les réflexes de vos apprenants.

---

**Vous trouverez une illustration sonore sur le site [eGrammaire.com](http://eGrammaire.com), au chapitre sur le système phonique et l'intonation.**

---

### 2.1.2 L'intonation de la forme interrogative

Nous savons qu'il existe plusieurs sortes de patrons intonatifs, selon que

- l'on utilise un mot interrogatif ou non.
- que le mot interrogatif se trouve placé au début ou à la fin.

Rappelons les principes :

#### 2.1.2.1 Interrogative sans mot interrogatif :

On suit les mêmes règles que pour l'affirmative, sauf pour la dernière syllabe du dernier mot, qui est au niveau 4, le niveau propre à l'interrogative.



Vous pouvez faire des exercices comme pour l'affirmative, en faisant bien attention que les apprenants montent bien au niveau 4, qui est plus haut que le modeste niveau 3, car sinon, cela voudrait dire : fin du mot phonique, mais la phrase continue, ce qui serait une fausse promesse.

*Les enfants / aiment le chocolat ?* (2 mots phoniques)

*Ils aiment le chocolat ?* (1 mot phonique)

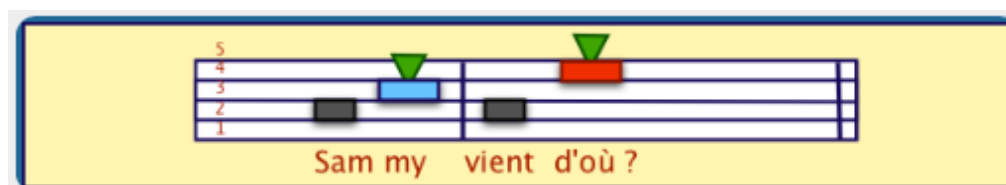
*Vous partez à dix-huit heures ?* (1 mot phonique)

*Le matin, / beaucoup de gens / prennent des céréales au petit déjeuner ?* (3 mots phoniques)

#### 2.1.2.2 Interrogative avec mot interrogatif à la fin :

On suit les mêmes règles que pour l'interrogative sans mot interrogatif. C'est le mot interrogatif qui profite de la dernière syllabe du dernier mot, laquelle est au niveau 4, le niveau propre à l'interrogative.

Vous pouvez aussi diriger la mélodie en remuant les mains comme un chef d'orchestre, et faire monter et descendre les mains en suivant la mélodie, ce qui encouragera les apprenants à monter au bon endroit, et à la bonne hauteur.



*Vous venez d'où ?* (1 mot phonique)

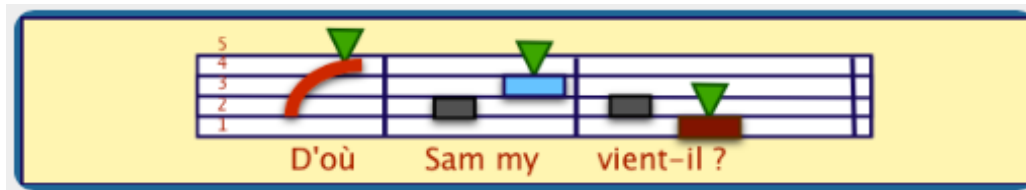
*Votre sœur / s'est mariée quand ?* (2 mots phoniques)

*Le facteur / est passé à quelle heure ?* (2 mots phoniques)

*Le président / y est arrivé comment ?* (2 mots phoniques)

### 2.1.2.3 Interrogative avec mot interrogatif au début.

Le mot interrogatif possède son propre mot phonique. Partie du niveau 2, la mélodie grimpe jusqu'au niveau 4. Le dernier mot phonique de la phrase se termine, lui, au niveau 1.



Vous devrez utiliser vos talents de chef d'orchestre pour encourager de la main les apprenants à monter dès le début, ce qui n'est pas évident.

*Comment / votre sœur / a-t-elle pu gagner le match ?* (3 mots phoniques)

*A quelle heure / le train / part-il ?* (2 mots phoniques)

*Où / peut-on trouver ces chaussures ?* (2 mots phoniques)

### 2.1.3 L'emploi des parenthèses

Nous avons eu l'occasion de dire que **l'information importante était placée à la fin**. C'est pour cela que l'on place en général les informations connues, donc moins importantes, au début.

#### 2.1.3.1 La parenthèse basse :

Voici une information importante : j'ai enfin gagné au loto. Je l'ai lue ce matin dans le journal. Que ce soit ce matin que je l'aie lu n'est pas le plus important. Je m'en débarrasse en la mettant en tête, avant le sujet, dans un mot phonique spécial.

*Ce matin, j'ai lu dans le journal que j'avais gagné au loto.*

Mais on peut aussi placer cette information à la fin, sous la forme d'une parenthèse basse.

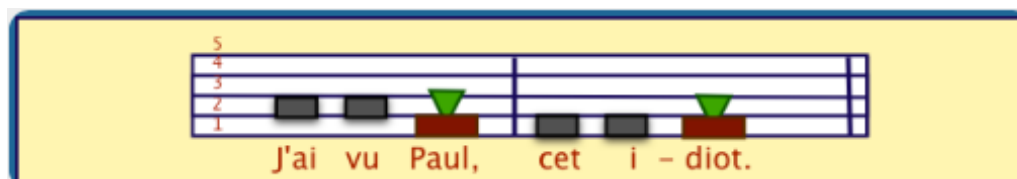
*J'ai lu dans le journal que j'avais gagné au loto, ce matin.*

Attention ! Pour réussir la parenthèse, il faut respecter quelques règles.

→ D'abord, il faut que **la phrase se termine avant la parenthèse**. On fera donc répéter la phrase **sans la parenthèse**. Bien entendu, la phrase se termine au niveau 1. *J'ai lu dans le journal que j'avais gagné au loto.*

→ Ensuite, on rajoutera **la parenthèse**, qui **est entièrement prononcée au niveau 1** : même les syllabes atones, prononcées habituellement au niveau 2, se retrouvent au niveau 1. C'est à cela que l'on reconnaît la parenthèse, donc que l'information n'est pas importante parce que connue.

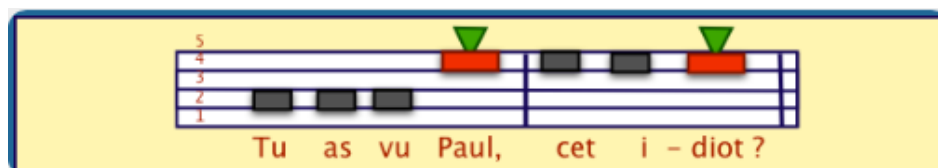
Voici un exemple tiré de notre phonétique du site [www.lesconet.com](http://www.lesconet.com) :



J'ai vu Paul est une phrase qui se suffit à elle-même, mais je me sens obligé de dire que c'est un idiot. Comme cette information n'est pas nouvelle, ni importante, je la rajoute sous la forme d'une parenthèse basse.

### 2.1.3.2 La parenthèse haute.

Comme il existe une parenthèse basse, il existe une parenthèse haute. Il suffit de demander si on a vu Paul, et de préciser que c'est un idiot, pour avoir le cas suivant :



La aussi, la phrase se termine par **Paul** au niveau 4, puisque c'est une interrogative sans mot interrogatif. Mais cette fois, il faut rester au niveau 4 jusqu'à la fin de la parenthèse, ce qui, pour certains, représente une difficulté certaine. Là aussi, **il faut apprendre aux apprenants à rester tranquilles, sobres, et à économiser leur énergie.**



Notez que l'on reconnaît, dans la phrase écrite, la parenthèse à sa place, la dernière, et à la virgule placée avant, qui montre que commence un nouveau mot phonique, justement, la parenthèse.

Mais la parenthèse haute est importante parce qu'il est primordial, lorsque l'on vous pose une question, que vous compreniez bien ce que l'on vous demande.

Allons faire un tour à la gare. Voici quelques questions que l'on peut poser.

L'information est :

**18h 30 : Train venant de Strasbourg, en passant par Metz, arrivée au Quai n° 2**

- A quelle heure arrive le train de Strasbourg ? (A)
- A quel quai arrive le train de Strasbourg, à 18h30 ? (B)
- Le train qui arrive au quai n° 2 vient-il de Strasbourg, à 18h30 ? (C)
- Le train de 18h30 arrive-t-il au quai n°2 ? (D)
- Le train de Strasbourg arrive-t-il à 18h 30 au quai n°2 ? (E)
- Le train de Strasbourg arrive-t-il à 18h 30, au quai n°2 ? (F)

Essayez de trouver la bonne réponse :

A : La question est partielle : **à quelle heure ?** Il faut répondre par l'heure : **A 18h30.**

B : Question partielle : **à quel quai ?** Il faut répondre par le quai : **Au quai n° 2.**

C : Oublions la parenthèse **à 18h30**, qui est secondaire. La question qui reste est : Le train arrivant quai n°2 vient-il de Strasbourg ? La réponse est **Oui.**

D : Nous vérifions que le train de 18h30 arrive bien au quai n° 2. La réponse est **Oui.**

E : On nous demande si le train de Strasbourg arrive bien à 18h30 au quai n°2. La réponse est **Oui.**

F : Oublions la parenthèse, qui est secondaire. Le train de Strasbourg arrive-t-il à 18h30 ? La réponse est évidente : c'est **oui.**

**Apprenez aux apprenants à distinguer l'important du secondaire, et mettez le secondaire de côté.**

**S'il y a une question partielle (avec un mot interrogatif), c'est à cette question partielle qu'il faut répondre.**

**Enfin, s'il ne reste plus qu'une question totale, il faut vérifier si les éléments donnés concordent, auquel cas on répondra **OUI**.**

**Mais si ce n'est pas le cas : le train arrive-t-il au quai n° 3, on devra répondre **NON**.**

**Enfin, s'il n'y a pas assez d'éléments, (le conducteur a-t-il plus de 25 ans ?) on dira **JE NE SAIS PAS**.**

Faites poser par des groupes d'apprenants, d'après des informations que vous donnerez (CV de personne, petit article de journal, tableau comprenant de nombreuses informations) des questions avec des parenthèses hautes. Demandez-leur de proposer la réponse.

Posez ces questions aux autres groupes qui donneront leur réponse. Comparez, et donnez votre avis.

Utilisez les parenthèses dans votre propre enseignement. Si vous en rencontrez une, faites-la reconnaître par les apprenants, jusqu'à ce qu'ils la reconnaissent tout seuls.

### 2.1.4 L'intonation marquée

L'intonation marquée contient une intention. Elle donne la clé qui permet de décoder l'information.

Nous nous limitons personnellement aux intentions :

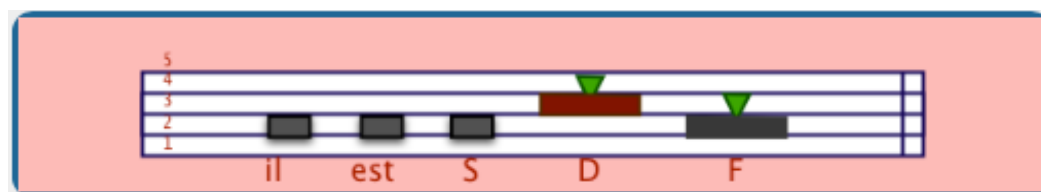
- **Mise en doute** : je ne te crois pas.
- **Evidence** : mais bien sûr ! Pourquoi me demandes-tu cela ?
- **Surprise / indignation** : je suis bien obligé de le croire, mais cela me coupe le souffle.  
L'indignation est de la surprise amenant la déception.

#### 2.1.4.1 Mise en doute

Le meilleur moyen de mettre en doute ce qui a été dit, c'est de le répéter avec l'**intonation du doute**. Pour cela :

- Répétez-le en un seul mot phonique. Si c'est trop long, ne répétez que la partie douteuse.
- Prenez une mine dégoûtée.
- Mettez tout le temps les lèvres en avant, ce qui abaissera le fondamental et le rendra plus grave.
- Terminez en montant sur l'avant-dernière syllabe au niveau 3, avant de redescendre au 2, mais en allongeant fortement ces deux dernières syllabes (2 à 3 fois plus longues que les syllabes toniques normales).

Ex : Vous apprenez que votre voisin, ancien directeur de banque, est désormais SDF. Vous en doutez fortement : « **Il est SDF...** »



Apprenez à vos élèves à reconnaître cette intonation, grâce à des exercices de discrimination.

Faites faire des exercices préparés en groupes, où l'un dit quelque chose d'incroyable, et où son voisin montre qu'il ne le croit pas, avant, à son tour, de proposer autre chose à son voisin, qui ne le croira pas. Chaque groupe aura préparé au moins une proposition par membre, chaque membre choisissant dans la liste.

#### 2.1.4.2 Evidence

L'évidence est presque l'inverse du doute, puisque la chose est claire pour tous. Mais là, on ne peut pas se contenter de répéter. Il faudra proposer une solution ou une explication :

- « Il n'y a plus de bière !  
— **Va en acheter, ou bois de l'eau !** »
- « Elle n'est pas venue travailler !  
— **Elle sera malade !** »