

« L'école maternelle », en cinq, ou sept syllabes ? *La syllabe et l'-e- atone en français*

Qu'est-ce qu'une syllabe ?

La notion de syllabe est à la fois extrêmement simple et extrêmement complexe – sans doute du fait même de sa simplicité. Mais dans une langue comme le français, vient s'y ajouter un autre problème crucial, qu'on peut repérer autour de l'articulation de l'oral et de l'écrit. Fondamentalement, la syllabe est un phénomène vocal, ou plutôt audio-vocal^A; mais il s'agit aussi d'une unité graphique. La question est de savoir comment s'articulent ces deux phénomènes : comment passe-t-on de la syllabe graphique à la syllabe vocale; comment passe-t-on de la syllabe orale à la syllabe écrite ?^B

C'est un problème pédagogique fondamental, puisque l'un des enjeux de l'école, c'est d'apprendre à aller de la voix à la lettre, et de la lettre à la voix, en passant par la pensée. Or aujourd'hui, à l'école maternelle, on recommande d'enseigner à décomposer *girafe* se décompose en deux « syllabes orales » : GI et RAF^C. Ce qui implique que l'on devra ensuite dire, ou sous-entendre, que la « syllabe orale » RAF s'écrit en deux « syllabes écrites » : *ra-fe*. Cette rupture entre l'oral et l'écrit, source d'incompréhension

A. Ici, une première difficulté : le problème ne se pose pas exactement de la même façon selon qu'on envisage la syllabe du point de vue de l'appareil vocal du locuteur, ou du point de vue de l'appareil auditif de l'interlocuteur. Mais, comme nous l'expliquons dans notre article sur « langue orale et langue écrite », ces deux points de vue sont en réalité indissociables et entremêlés : il y a quelque chose dans l'interlocuteur qui mime l'acte vocal du locuteur quand il en reçoit la parole.

B. Autrement dit, nous allons véritablement essayer de penser la question de la syllabe, en articulant sa forme orale et sa forme écrite, au contraire de la méthode qui consiste à se contenter de dire : « Attention! la syllabe écrite n'est pas la syllabe orale », ou, de façon plus savante, « La syllabe graphique du français doit être nettement distinguée de la syllabe phonique », comme l'écrivent Riegel, Pellat et Rioul (*Grammaire Méthodique du Français*, 2004). Se contenter de « distinguer » sans étudier ce qui articule l'un et l'autre, ce qui fait qu'ils sont deux aspects d'un même phénomène, ce n'est pas penser le concept; c'est juste le découper en morceaux.

C. C'est ce qu'on trouve dans un document proposé sur le site Eduscol du ministère de l'Éducation nationale, dans un document intitulé *Je rentre au CP, conscience phonologique, principes pour concevoir son enseignement* : « Point de vigilance : les syllabes traitées sont des syllabes orales, il faut donc veiller à ne pas prononcer les E en fin de mot (ex : girafe comprend deux syllabes orales : GI et RAF) » (<https://eduscol.education.fr/document/13861/download>).

et d'angoisse pour les élèves^D, peut être dépassée si l'on réfléchit plus précisément, en veillant à articuler le plan scientifique et le plan pédagogique, à ce que sont les syllabes du français.

Au plan phonétique, il s'agit, à l'intérieur d'un mot^E, d'une unité articulatoire^F centrée autour d'une voyelle^G : une série de phonèmes « pris ensemble »^H, prononcée d'un seul souffle^I, où l'aperture^J est d'abord croissante^K, puis décroissante. Ainsi a-t-on, au début de la syllabe *croi-*, une occlusive, [k], puis une fricative, [r]/[ʁ], puis une semi-voyelle, [w], avant d'arriver à la voyelle, « sommet » de la syllabe : [krwa]^L. Ainsi trouve-t-on, à la fin de l'unique syllabe de *ouest*, après la voyelle [ɛ], la fricative [s], puis l'occlu-

D. Professeur en lycée, je perçois très vivement les conséquences du divorce pédagogique prononcé entre l'oral et l'écrit, entre la lettre et la voix, en particulier quant à la structuration des mots en syllabes. Parmi mes élèves, au moins 9 sur 10 ne savent pas couper convenablement un mot en bout de ligne, soit qu'ils ne savent pas délimiter les syllabes d'un mot, soit qu'ils n'aient pas acquis la rigueur nécessaire pour appliquer leur connaissance des syllabes à l'acte d'écrire un discours. Les deux-tiers des lycéens ne savent pas comment choisir entre -é-, -è- avec un accent et -e- sans accent quand il s'agit de noter les phonèmes [ɛ] ou [e] — ce qui nécessite de savoir segmenter un mot en syllabes. De façon générale, les fautes d'orthographe qui témoignent d'une incapacité à découper les mots en syllabes sont très nombreuses, et l'expression « ça s'écrit comme ça se prononce » n'a pas de sens pour eux, dès lors qu'ils n'ont pas idée qu'il existe une écriture *normale* de tel phonème ou de telle syllabe : la situation est bien pire que ce qu'on entend dans les sempiternelles jérémiades réactionnaires (« Ils écrivent en *fonétique!* »), puisque en réalité leurs fautes viennent bien plus souvent du fait qu'ils n'écrivent pas les mots comme ils se prononcent. J'éprouve des difficultés très longues à surmonter pour leur enseigner à dire un vers français classique, en prononçant les -e- qui ne sont pas suivies d'une voyelle, ou à leur faire dénombrer les syllabes d'un tel vers : a priori pour eux, l'-e- caduc n'a aucune existence vocale. En outre, l'in vraisemblable proportion d'élèves déclarés dyslexiques ou dysorthographiques signale en réalité, dans l'immense majorité des cas, des enfants intelligents, dont l'intelligence se refuse à ce divorce entre la lettre et la voix : comment n'être pas dysorthographique quand on a le sentiment que pour connaître l'orthographe d'usage, il faudrait apprendre par cœur l'orthographe particulière de chacun des vingt mille mots français qu'il faudrait connaître pour avoir un bon niveau de bachelier ? Mais tout cela ne serait qu'accessoire si je ne rencontrais pas tant d'élèves en souffrance relativement à l'écrit, au point que pour eux la langue écrite est une espèce de magma, qui ne saurait avoir le moindre lien avec une pensée humaine s'énonçant naturellement par la parole, pour qui l'acte graphique est complètement déconnecté de la voix et de la pensée : ce n'est pas que les copies de ces élèves soient fautives ; c'est qu'en de nombreux paragraphes, elles sont dépourvues de sens. Aucun être humain ne pourrait prononcer de tels propos, qui ne sont en réalité qu'un amas de mots : ce que je constate, c'est que pour beaucoup d'élèves, nous avons installé un gouffre infranchissable et effrayant entre la lettre et la voix. Ce petit essai a l'ambition de jeter des ponts qui rétablissent quelque peu l'unité profonde de la langue française, essentiellement vocale, et marquée culturellement par la possibilité de son écriture.

sive [t]^M. Cependant, seule la présence de la voyelle, sommet de la syllabe, est obligatoire : chaque élément de la série croissante initiale, et de la série décroissante finale est facultatif. Ainsi, le schéma standard¹ d'une syllabe française pourrait être celui-ci, où chaque phonème entre parenthèses est facultatif :

(O_{cclusive}) + (F_{ricative}) + (S_{emi-voyelle}) + V_{oyelle} + (S_{emi-voyelle}) + (F_{ricative}) + (O_{cclusive})

-
- E. La notion de mot, que l'on suppose acquise ici, pose en réalité un second problème. Comment définir ce qu'est un mot ? En particulier, il est sans doute un peu présomptueux de considérer que les syllabes, dans la chaîne parlée, ne pourraient pas s'affranchir des frontières entre les mots. L'on peut penser, par exemple, au syntagme « *l'orange* ». Nous n'éviterons pas de discuter un peu plus avant cette question, aussi bien au plan scientifique qu'au plan pédagogique.
- F. On aurait pu dire aussi « unité vocale », « unité phonétique » : il faut bien entendre là que, si la bouche joue un rôle central, s'y engage aussi l'ensemble de l'appareil vocal : fosse nasale, luvette, gorge, mais aussi les poumons et le diaphragme — lequel appareil vocal ne fonctionne ensemble que parce que, d'une certaine façon, le cerveau conçoit ce système, justement, comme un système : il a « conscience » de faire se succéder ces unités articulatoires. De même, cette unité rythmique est liée d'une façon complexe aux rythmes fondamentaux du corps : rythme cardiaque, rythme pulmonaire, et rythme de la marche.
- G. La notion de voyelle elle-même n'est pas si évidente qu'elle n'en a l'air. D'abord, évidemment, il faut bien entendre qu'il s'agit des voyelles au plan phonétique ; ainsi [u], qu'on écrit -ou- est une voyelle. Ensuite, et surtout, la langue française connaît une voyelle évanescence, l'-e- « muet », ou, mieux, « caduc », ou « atone ». C'est le problème que nous allons traiter dans cet article. Enfin, dans d'autres langues que le français, des phonèmes qu'on ne considère généralement pas comme des voyelles peuvent occuper le centre d'une syllabe ; mais c'est un problème qui ne nous concerne pas ici.
- H. Selon l'étymologie grecque du mot *syllabe*, de *syn-* (συν-), « avec, ensemble », et *labein* (λαβείν), « prendre ».
- I. La notion de souffle ici est délicate à saisir : il ne s'agit pas d'un expir qui devrait alterner un inspir, mais d'un moment dans l'expulsion d'air, scandé par les mouvements d'ouverture et de fermeture de l'appareil buccal, sans aucun doute associé, d'une façon ou d'une autre, aux autres muscles qui accompagnent l'expulsion d'air, du diaphragme à la gorge.
- J. On parle d'aperture (du latin *aperire*, « ouvrir ») pour le degré d'ouverture de la bouche : plus l'aperture est grande, plus on laisse passer d'air. L'aperture est maximale pour un [a], et minimale pour les consonnes occlusives, qui se réalise à travers une fermeture complète, une occlusion (cf. *clore*) du passage de l'air.
- K. Ce phénomène connaît une exception en français : le [s] initial d'une syllabe, comme dans *spectacle*. En effet, en passant de [s] à [p], on passe d'une consonne fricative, qui laisse passer un mince filet

L'-e- atone

Sa place dans le mot

En somme, la base de la syllabe, c'est la voyelle, puisque c'en est le centre. Or, parmi les voyelles françaises, il en est une qui pose problème ; c'est l'-e- dit *muet*, ou *caduc* ou *atone*^A. Deux solutions opposées, et tout aussi inexactes l'une que l'autre, s'offrent pour décrire son rôle dans le fonctionnement des syllabes françaises. La première consiste à considérer qu'elle joue exactement le même rôle que les autres voyelles ; la seconde consiste à lui nier sa valeur de voyelle dans la syllabe, du fait que cet -e- est le plus souvent élidé. En réalité, cet -e- n'est pas un pur phénomène graphique et, même si cette voyelle n'est voyelle que d'une façon assez évanescence^B, elle a une véri-

d'air, à une consonne occlusive, où l'on ferme momentanément le passage de l'air : l'aperture en début de syllabe n'est pas croissante. Le fait qu'il y ait ici une entorse à la règle générale de formation des syllabes françaises explique sans doute le fait que tous les enfants commencent par dire *pestaclé*. Cela explique aussi pourquoi beaucoup ont tant de mal à prononcer *ek-s-pri-mer*, et tendent à dire *es-pri-mer*.

- L. On peut noter ici que pour l'essentiel, en français, les groupes consonantiques initiaux de syllabe sont formés d'une occlusive ([p], [b], [d], [t], [k], [g]), ou d'une fricative labio-dentale ([f], [v]) et d'une « liquide » ([r], [l]) : [pl-, pr-, bl-, br-, dr-, tr-, kr-, kl-, gr-, gl- ; fr-, fl-, vr-]. Ce sont les groupes que les manuels d'apprentissage de la lecture font travailler à juste titre en CP.
- M. En réalité, une occlusive finale de syllabe ne peut véritablement être entendue qu'à condition d'être suivie par un autre phonème. Ainsi, quand on prononce *ouest* isolément, en fait, on réalise une espèce de voyelle minimale après le [t] afin de relâcher l'occlusion : quelque chose comme [west⁹], avec une ébauche très légère de -e-. C'est ce qui permet de faire entendre le bruit explosif, caractéristique des occlusives, qu'on appelle aussi des plosives : elles produisent une implosion (quand on opère l'occlusion), puis une explosion (quand on relâche l'occlusion). Les deux parties de ce phénomène se perçoivent assez nettement quand on « double » le [t] dans l'expression familière « à t't à l'heure », prononcée [at.ta.lœr]. Cette « voyelle » minimale disparaît à peu près complètement quand l'occlusive finale de syllabe est suivie d'une autre syllabe, comme dans *at-mos-phère*.
- A. En fait, on verra que nous préférons cantonner l'appellation d'-e- *muet* aux cas où il est vraiment muet : quand il suit une voyelle à la fin d'une syllabe, comme dans *vie*. Les deux autres étiquettes paraissent beaucoup plus justes : la première, « caduc », du latin *cadere*, signifie qu'il peut tomber ; la seconde, « atone », qu'il ne porte pas l'accent tonique. Cette dernière appellation est particulièrement bienvenue ; mais elle est souvent difficile à comprendre, parce que la notion d'accent tonique en français est généralement négligée ou malmenée... alors qu'elle est fort utile pour en comprendre l'orthographe.
- B. Il est évanescence : parfois, il est physiquement présent ; parfois il est physiquement absent. De même, parfois, *maman* est là ; parfois *maman* n'est pas là. Ce qui ne veut pas dire qu'elle n'existe pas.

table existence dans la voix et dans l'oreille des francophones, dans leur perception de la structuration syllabique des mots et des énoncés.

Pour commencer, puisque cet -e- atone pose un problème assez délicat — sa présence n'est pas aussi évidente que celle des autres voyelles du français —, il est important, au plan pédagogique, pour travailler de façon efficace et progressive, d'éviter dans un premier temps ce problème, et de faire d'abord scander des mots d'où cet -e- atone est absent.

À l'école maternelle, on commence par apprendre à scander les mots où toutes les voyelles sont pleines, comme *CHO-CO-LAT*, ou *MAI-SON*.

L'-e- prétonique

Voyons ce qu'il en est d'abord pour l'-e- prétonique^C de *petit*, *dangereux* et *cheval*. D'abord, force est de constater que dans les parlures qu'on rencontre au sud de la France, il est courant que cet -e- prétonique soit prononcé. C'est un point important : la langue française que nous nous devons de décrire n'est pas la seule variante parisienne du français. Le français, c'est aussi les différentes parlures du français.

D'autre part, un grand nombre des chansons et comptines populaires du français tiennent à cet -e- prétonique : « *Et ron, et ron, petit patapon...* ». Il est bien sûr obligatoirement prononcé dans toute la poésie classique française. Or le français oral, la voix française, ce n'est pas seulement le français de la conversation informelle ; c'est aussi celui d'une langue orale plus tenue^D. Autrement dit, il est indéniable que ces trois mots peuvent se prononcer, en bon français, de deux façons différentes quant au nombre de syllabes : [pti] ou [pø.ti]^E ; [dã.ʒrø] ou [dã.ʒø.rø] ; [ʃfal], [ʒval] ou [ʃø.val]. On ne peut pas dire que cet -e- est muet. Il peut s'amuir ; mais il n'est pas, par nature, muet. La syllabe

C. Si cet -e- est prétonique, c'est qu'il est placé avant la syllabe tonique du mot. Reste évidemment qu'il faut savoir repérer la syllabe tonique d'un mot français : elle est tonique, accentuée, dans la mesure où sa voyelle est plus longue, plus forte, et plus aiguë ou plus grave que les autres voyelles du mot. Il s'agit de la dernière syllabe prononcée du mot, sauf si la dernière voyelle du mot est un -e- atone ; dans ce cas, c'est l'avant-dernière syllabe qui porte l'accent tonique. Ici, l'accent tonique porte sur l'-i- de *petit*, sur l'-eu- de *dangereux*, et sur l'-a- de *cheval*.

D. C'est ce que développe de façon très intéressante Christian Montelle dans *La parole contre l'échec scolaire — la haute langue orale* (2005). C'est aussi ce que montrent les études sur l'épopée et les littératures orales, que je tente de synthétiser dans « Langue écrite, langue orale » (2023), <https://doi.org/10.5281/zenodo.7994049>.

dont il est le centre peut s'agréger, dans la prononciation, à une autre syllabe ; mais ce n'est pas obligatoire. Pour autant, [pti] et [pø.ti] sont un seul et même mot dans la conscience des locuteurs^F.

Que se passe-t-il quand un enfant du nord de la France apprend de tels mots ? Bien sûr, il associe les deux variantes phonétiques ; mais surtout, il remarque que la variante avec l'-e- prononcé est celle que les adultes veillent davantage à leur articulation, en particulier quand ils s'adressent à lui, quand ils lui parlent comme on parle à un enfant, pour l'aider à bien comprendre, pour l'aider à pouvoir bien reproduire. Lui-même tend à prononcer cet -e-, les premières fois qu'il dit « dangereux » : il est moins difficile de prononcer la suite des phonèmes ainsi distingués, en évitant la succession délicate à gérer du [ʒ] et du [r]. Autrement dit, cet -e- prétonique se prononce quand on prononce « bien », c'est-à-dire de façon *pédagogique*.

Ainsi, quand on apprend à scander les syllabes de *dangereux* ou de *petit*, à l'école maternelle, il est raisonnable de s'en tenir à la prononciation soignée, et de faire scander^G la version où l'-e- est prononcé, de sorte que cette scansion orale s'accordera tout naturellement avec la scansion graphique de ces mots, quand on apprendra à les lire et à les écrire, entre la Grande Section et le Cours Préparatoire. En écrivant le mot syllabe graphique après syllabe graphique, l'élève pourra s'entendre les ébaucher virtuellement : on n'accroîtra pas son angoisse en créant un gouffre artificiel entre la mise en voix de la langue et sa mise par écrit.

De même, comme je voyais ce matin^H une lycéenne écrire le nom *pèlerinage*^I, que nous venions d'étudier, sans son -e- atone, me suis-je aperçu qu'il fallait non seulement écrire correctement le mot au tableau, comme je l'avais fait, mais encore, le prononcer entièrement, soigneusement, au moment où je l'enseignais à mes élèves : *pè-le-ri-na-ge*. Si l'élève n'apprend pas que derrière *pèl'rinaj* il y a *pè-le-ri-na-ge*, que derrière *pèl'rin* il y

E. Je note le phonème correspondant à l'-e- caduc par [ø] fermé ; dans la réalité, il oscille entre [ø] fermé et [œ] ouvert, ce qu'on note parfois [œ] ou [. Ce raffinement dans l'analyse phonétique étant sans conséquence majeure pour notre propos, on s'en affranchira ici.

F. En revanche, *aptitude* ne connaît pas de variante qui se prononcerait °*apétitude* : [pti] de *petit* n'a pas du tout le même statut phonologique que [pti] dans *aptitude*.

G. Pour ce faire, il est bon que la maîtresse assume sa fonction normative, comme l'indique le beau nom d'*institutrice*, ce qui ne signifie pas qu'elle devrait imposer la norme d'une caste dominante, mais qu'elle propose une norme permettant à tous de saisir la langue dans sa complexité ordonnée.

H. « Ce matin » : le mardi 12 décembre 2023.

I. L'-e- atone est ici prétonique au sens large : il est placé *avant* la syllabe tonique, mais pas juste avant.

a *pè-le-rin*, et qu'on le corrige, offusqué, de sa « faute », il continuera à envisager l'orthographe comme un domaine mystérieux et angoissant, dépourvu de cohérence intelligible : il sera placé, bien malgré lui, dans la posture très justement nommée de la *dysorthographe*, parce qu'en réalité on ne lui aura pas enseigné l'orthographe, en lui montrant comment la voix et la graphie s'articulent ; on se sera contenté de la lui asséner.

A l'école maternelle, le moment venu,
il faut faire scander *PE-TIT, CHE-VAL, et DAN-GE-REUX*.

L'-e- posttonique

Il en va de même pour l'-e- posttonique, celui qu'on trouve à la fin d'un mot, après la syllabe tonique, comme dans *école* ou *électrique*, ou *crabe*. Bien sûr, dans l'immense majorité des situations, l'immense majorité des francophones ne le prononcent pas. Mais, encore une fois, l'immense majorité, ce n'est pas l'ensemble complet. Les parlures du sud de la France ne sont pas quantité négligeable quand il s'agit de décrire *la langue française*. Dire à un Marseillais qu'*école* se prononce [e.kɔl], ce serait véritablement étrange. On ne peut pas dire que « en français, *école* se prononce en deux syllabes », sauf si on sous-entend, dans cette affirmation, « en général ». Mais allons plus loin, en nous arrêtant sur les mots où l'-e- posttonique est précédé d'une occlusive, comme dans *électrique*, ou dans *herbe*.

Quand on prononce ces mots de façon isolée, et qu'on veille à articuler la consonne occlusive « finale », même dans les parlures du nord de la France, il faut en réalité expulser un peu d'air au moment de l'explosion, quand on relâche l'occlusion, de sorte qu'apparaît un embryon de voyelle, un souffle. Et même, lorsque l'occlusive est une sonore, comme dans *herbe*, ce souffle est-il naturellement voisé, et on a obligatoirement l'ébauche d'un phonème qui ressemble fort à un [ø]. De même, quand on dit un poème, une chanson, si l'on veut que la consonne occlusive finale d'un vers soit perceptible, il vaut mieux prononcer assez nettement un -e-, comme on l'entend dans la comptine « *Une souris ver-te / qui courait dans l'her-be* ». En revanche, si l'on n'articule pas cet -e- final, tout se passe comme si l'on n'articulait pas la consonne finale. Ainsi, quand Serge Reggiani chante « Ma liberté », où riment « fortune » avec « lune », il allonge considérablement -tu- et -lu- ; mais on n'entend pas le [n] : on se contente de le deviner, quoique il le prononce sans aucun doute. En revanche, comme il prononce nettement l'-e- de *solitu-*

de et d'*habitu-de*, parce que la mélodie accorde une note à cette syllabe, on entend le [d] très clairement¹.

Autrement dit, la présence de l'-e- atone soutient l'articulation de la consonne, et en particulier de la consonne occlusive : apprendre à prononcer cet -e-, dans les circonstances où l'on parle une langue orale plus *tenue*, dans la diction poétique, dans certaines comptines^K, dans la lecture expressive, quand l'institutrice parle en tant qu'institutrice, c'est apprendre à articuler^L plus nettement².

Mais, de façon générale, c'est aussi se préparer à comprendre comment l'oral et l'écrit s'articulent, de façon aussi simple et cohérente que possible. En apprenant à scander, dès l'école maternelle, *Ja-de*, *A-dè-le* ou *Al-phon-se*^M, on pourra éviter d'avoir à dire

-
- J. Il en est de même pour l'-e atone qui suit un groupe de consonnes, comme dans *ar-bre* : il est en fait nécessaire pour l'articulation du groupe de consonnes. Sans émission vocalique finale, dans la réalité de la chaîne parlée, des mots comme *arbre* ou *prendre* deviennent *arb'* ou *prend'*, ce qui correspond bien à la règle fondamentale de la « sonorité » croissante puis décroissante de la syllabe : on ne peut avoir, à la fin d'une syllabe, une consonne plus ouverte comme la vibrante [r] après une consonne plus fermée comme l'occlusive [d] ou [b]. On ne peut donc considérer que [arbr] serait une syllabe unique. On a bien [ar.brø], en deux syllabes, quand on considère le mot isolé.
- K. Nous avons déjà évoqué à cet égard « Une souris verte ». Ajoutons-y d'autres comptines très populaires : « Ah! vous dirai-je Maman »; « À la claire fontaine »; « Au clair de la lune »; « Cadet Rousselle »; « En passant par la Lorraine »; « Frère Jacques ». Notons cependant qu'il ne s'agit pas de prétendre que dans toutes les comptines, toutes les chansons, tous les poèmes, les -e- atones non suivies d'une voyelle se prononcent : cet -e- est bien un -e- évanescent, *caduc*, qui peut être prononcé, ou pas. Mais ce qui importe ici, c'est de faire entendre qu'il peut être prononcé dans certaines circonstances, qu'il a une certaine existence, de repérer les ponts qui relient l'oral et l'écrit.
- L. Il est à cet égard intéressant de corriger une erreur largement répandue quant à la diction de la poésie classique, et en particulier celle qui veille à alterner les rimes féminines et les rimes masculines : l'-e-final de vers ne *compte* certes pas dans le mètre du vers. Pourtant il se prononce : on dit, en principe « Heureux qui, comme Ulysse, a fait un beau voya-ge ». La rime féminine est vocalement différente de la rime masculine parce qu'elle comporte une syllabe « surnuméraire », à laquelle, quand on met le vers en musique, correspond une note de la mélodie.
- M. On pourra bien évidemment scander aussi des prénoms d'origine étrangère comme *Ha-mid* ou *Da-vid*, dont la logique orthographique diffère un peu de la logique orthographique française standard. Mais, encore une fois, il faudra que la maîtresse prononce elle-même le nom à scander, et, la première fois que la classe fera face à un tel phénomène grapho-phonétique, il faudra qu'elle avertisse à propos de cette différence, qu'elle l'explique, en se référant à la forme écrite du prénom, à son origine étrangère, et au fait que dans une chanson, on pourra chanter « Ja-de », alors qu'on chantera toujours « Ha-mid ». Cela dit, ces difficultés sont un indice qui devraient inviter à accorder une place réduite aux prénoms dans les exercices de phonologie et de préparation à l'écriture. Il vaut mieux choisir, le plus souvent des noms communs (ou des verbes, des adjectifs...) : cela permet à la maîtresse de choisir les mots qui permettront d'appréhender le système grapho-phonétique d'une façon véritablement pédagogique; on

« la consonne [l] s'écrit parfois -l-, et parfois -le-... », ou pire, de ne pas le dire, mais seulement de le sous-entendre. On pourra aussi éviter de dire : « Bon ; maintenant, on va oublier ce qu'on a appris à faire en Moyenne Section, et on va apprendre à scander les syllabes écrites, qui n'ont rien à voir avec les syllabes orales », autrement dit de faire de *lalanguécrite* un domaine obscur et ésotérique auquel on ne pourrait avoir accès que par une initiation : d'en faire une source d'angoisse — de fabriquer de la dyslexie^N.

À l'école maternelle il faut travailler très régulièrement avec des comptines comme « FRÈRE JACQUES », qui font entendre l'-e- caduc.

L'un des enjeux fondamentaux de l'école, c'est d'articuler la mise en voix de la langue et sa mise en lettres ; c'est de les rapprocher plutôt que les écarter l'une de l'autre. Or, considérer que le groupe [consonne + -e- atone] constitue une syllabe véritable, à l'oral comme à l'écrit est tout à fait possible au plan linguistique : si cet -e- atone est évanescent, il existe bel et bien dans la voix française.

A l'école maternelle, le moment venu, il faut faire scander *Ja-de, A-dè-le, Al-phon-se*, ou, mieux : *HER-BE, É-CO-LE, É-LEC-TRI-QUE*.

L'-e- muet : associé à une voyelle

En revanche, il existe bien dans la langue, un -e- qu'on peut considérer comme muet : celui qui vient immédiatement après la voyelle et termine la syllabe, comme dans *amie, vue, paierai*. Dans ce cas-là, on a bien un phénomène essentiellement graphique, qui donne une information morpho-sémantique, et fort peu phonétique, en tout cas en français contemporain³.

Les manuels d'apprentissage de la lecture au Cours Préparatoire traitent à juste titre des finales -ie, -ue, -ée, qui se prononcent comme -i, -u, -é. Ils ont d'autre part raison d'introduire aussitôt que possible une explication morphosémantique : les noms fémi-

pourra choisir par exemple *camarade, sage, chance, balançoire...*

N. Nous avons cependant ici mis de côté un problème délicat : assez rarement, mais pas exceptionnellement, il arrive qu'un mot français se termine par une occlusive articulée : *club, hop, raid, net, roc, grog...* Il vaut mieux, autant que possible, éviter ce problème dans les petites classes. Si l'on doit s'y arrêter un peu, un jour ou l'autre, toutefois, l'on peut faire une différence assez nette de degré entre *raid* et *raide*, au moment où l'on scande ces deux mots, en coupant presque immédiatement l'émission d'air après l'explosion dans *David*, et en la prolongeant un peu plus pour *vide*. En outre, l'absence d'-e posttonique dans *raid* implique aussi un abrègement de la syllabe tonique ; elle est, au contraire, allongée avant cet -e : [ʀe:dø].

nins prennent normalement^O un -e final, même après une voyelle, pour signifier qu'ils sont féminins. On a là encore un point très important qui permet d'éviter une angoisse orthographique inutile : celle de l'imprévisibilité de l'-e final. Il est très important de l'enseigner explicitement dès le CP, et d'éviter de faire apprendre mécaniquement des listes de mots avec ces finales sans en expliquer la présence ou l'absence.

AMIE, VUE — Après une voyelle, à la fin d'une syllabe, l'-e- est muet ; pour les noms et les adjectifs, il sert surtout à marquer le féminin.

Alternatives à l'-e- atone

L'apostrophe

Dans la chaîne parlée, les frontières entre les syllabes ne sont plus les mêmes que pour les mots pris isolément ; on scanderait ainsi « *un arbre en fleurs* » : un-nar-bren-fleurs. Mais cela n'a guère d'utilité pour un élève de l'école primaire, y compris quand il apprendrait à compter les syllabes d'un vers : il lui suffit de savoir qu'un -e- s'élide avant voyelle, qu'on fait autant de liaisons.

Cependant, dès lors qu'on scande les mots isolément, il faut absolument considérer l'-e- atone après consonne comme une voyelle, et donc bien scander *ar-bre* en deux syllabes, sans quoi on arrive à une prétendue syllabe, vraiment problématique à divers titres au plan linguistique, [arbr], et surtout horriblement compliquée au plan pédagogique. Quelle procédure intellectuelle suivre pour passer de [arbr] à *arbre*, pour « coder », comme l'on dit aujourd'hui, le nom de l'arbre, si l'on s'interdit le découpage très clair *ar-bre* ?

Reste un phénomène orthographique à prendre en compte pour l'enseignement du découpage en syllabes : l'apostrophe. En effet, l'apostrophe note l'élision d'une voyelle, qui est presque toujours un -e- atone, et, rarement, un -a, comme dans *l'orange*, de *la+orange*. C'est un phénomène assez particulier, puisqu'on écrit *l'arbre*, mais pas *le jeun'homme*. En effet, il ne concerne que les mots enclitiques, c'est-à-dire les mots qui ne

O. Malgré la présence d'exceptions, l'orthographe des noms féminins n'est en effet pas anomique. Parmi les milliers de noms féminins de la langue française, seules quelques dizaines, qu'on peut répertorier assez facilement, ne répondent pas à la règle suivante : « Les noms féminins prennent un -e final, sauf les noms féminins en nasale comme *main*, *maison*, *potion*, les noms féminins en -eur comme *sœur*, *honneur*, *pâleur*, et les noms féminins abstraits en -té ou -tié comme *beauté* et *amitié*. » Les exceptions qui nous concernent ici sont *bru*, *glu*, *vertu*, *tribu* ; *eau*, *peau* ; *clé*, *acné*, *acmé*, *psyché* ; *foi*, *loi*, *paroi* ; *fourmi*, *merci* ; *forêt*, *nuit* ; *souris*, *fois* ; *noix*, *voix*, *poix*, *faux*, *paix*, *toux*, *perdrix*... et quelques mots d'origine étrangère comme *pizza*, *toundra*...

possèdent pas d'accent tonique propre : *le, la^P, de, je, me, te, se, ce, ne, que^Q*, ainsi que *jusque^R*. Ce sont essentiellement des monosyllabes dont la voyelle est un -e atone. D'autre part les conjonctions de subordination composées *puisque, lorsque, quoique*, dont la deuxième syllabe est en fait la conjonction *que*, ne s'élident^S obligatoirement qu'avant un autre mot atone commençant par une voyelle : *il, elle, on, un, une*. On peut noter les cas marginaux de *quelqu'un, presqueîle; aujourd'hui, d'abord* et *d'accord*, qui forment des mots composés; l'apostrophe y conserve le souvenir de leur composition originelle : *quelque+un, presque+île, au+jour+de+hui, de+abord, de+accord*.

L'apostrophe remplace la voyelle élidée à la fin des enclitiques
LA, LE; JE, ME, TE, SE, CE; DE, NE, QUE, JUSQUE,
 avant un mot commençant par une voyelle.

Il ne semble pas poser de problème insurmontable pendant l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Cependant, certaines difficultés tenaces perdurent jusqu'au lycée. D'une part, presque tous les lycéens d'aujourd'hui — et de nombreux candidats aux concours de l'enseignement — ignorent qu'on ne peut placer une apostrophe en bout de ligne. D'autre part, nombreux sont ceux qui placent des apostrophes où il n'en faudrait pas : °*j'usque, °l'orsque °va-t'on^T...*

LE+ABRICOT → L'A-BRI-COT — Les deux mots reliés par l'apostrophe
 forment comme un seul mot : on doit scander leurs syllabes ensemble.
 Il est donc impossible de placer une apostrophe en bout de ligne.

-
- P. On peut noter que jusqu'au XVI^e siècle, l'-a du possessif *ma* pouvait s'élider : *ma+amie* → *m'amie*.
- Q. Il faudrait y ajouter le cas de *s'il*, qui semble représenter *si+il*, mais vient en réalité de l'ancien français *se+il* : *se* est une ancienne forme de la conjonction de subordination *si*.
- R. Comprendre que dans *jusqu'à* est composé de deux mots indépendants permet de comprendre que dans la langue tenue, on dit *jusqu'ouï, jusqu'ici, jusque là-bas, jusque chez moi*, sans ajouter de préposition superfétatoire.
- S. On pourra remarquer que nous utilisons ici le terme que nous avons réservé jusque-là au phénomène vocal pour le phénomène graphique. C'est qu'en réalité les deux ont un lien très fort; en l'espèce, c'est parce que l'-e atone de *quoique, puisque, lorsque* s'élide obligatoirement devant ces mots à l'oral qu'on doit noter cette élision par une apostrophe à l'écrit.
- T. Erreurs auxquelles il faudrait ajouter le délicat et très accessoire problème de l'adverbe *d'avantage* en un seul mot, au sens de « plus », qui s'oppose au syntagme *d'avantage* dans « Je n'ai pas d'avantage à agir ainsi »... alors que *d'abord* ne s'écrit pas °*dabord*! Cette distinction est très accessoire, mais très plaisante, dès lors qu'elle a permis le joli jeu de mots de Bobby Lapointe : « Davantage d'avantages / Avantagent davantage! » (*Avanie et Framboise*, 1960).

-e- ou -eu- ?

Pour comprendre ce qu'est l'-e- atone, il faut le rapprocher de sa version tonique, qui s'écrit -eu-. On a là encore un phénomène qui montre l'importance de la notion d'accent tonique de mot en français, en dépit de l'affirmation courante qu'on trouve dans les grammaires et la littérature scientifique depuis la fin du XX^e siècle, selon laquelle en français moderne le seul accent tonique serait l'accent de groupe, et non l'accent de mot. En fait, en dehors des mots atones ou enclitiques, chaque mot français a un accent propre : celui qui est apte à recevoir l'accent de groupe quand ce mot se trouve en fin de groupe⁴. Il s'agit soit de la dernière syllabe du mot (*pa-que-bot*), soit de l'avant-dernière syllabe, si la dernière a pour voyelle un -e- caduc (*na-vi-re*).

Ainsi, la différence essentielle entre le numéral *deux* et la préposition *de*, entre *jeu* et *je*, est que l'un est accentué, l'autre pas. Sous l'accent, la voyelle est plus nettement articulée : elle est un peu plus longue, l'[ø] fermé est plus fermé, prononcé plus fort, et, le plus souvent, plus aigu. En position prétonique, [ø] se note -e- : *venu, cheval, retraité*. Seuls des mots comme *peureux* ou *heureux*, dérivés de *peur* et de *heur*, notent -eu- en position prétonique^U. Voilà pourquoi on écrit *dangereux*, et non °*dangeureux*, comme peuvent l'écrire des élèves à qui on n'a pas expliqué, à leur niveau, cette règle.

CHE-VEU, DAN-GE-REUX — Les sons [ø] ou [œ] s'écrivent -eu- quand ils représentent la voyelle de la syllabe tonique d'un mot.^V

Il en est de même pour un -e final atone, même s'il est le plus souvent élidé. Quand cet -e final est prononcé, dans le Midi, *cou-ra-ge* ne se prononce pas comme *cou-ra-geux*. Le digramme -eu- note un [ø] accentué, tandis qu'-e- note un [ø] atone. Mais apprendre à prononcer cet -e- atone, comme on doit le faire dans la poésie classique, n'est pas évident pour les Français du nord, pas plus que pour les autres francophones hors du Midi. Ils peuvent apprendre en imitant les gens du Midi; ils peuvent aussi le faire en se forçant à prononcer l'[ø] final, tout en veillant bien à allonger nettement la voyelle tonique qui précède. Ils apprendront à dire *cou-ra-ge* sans dire *cou-ra-geux* en disant *cou-raa-ge* : par contraste, l'-e- posttonique sonnera bien comme un -e- atone.

U. En réalité, on trouve la graphie -eu- en syllabe prétonique dans d'autres mots, comme *jeudi*. Le graphème permet alors de noter qu'il ne s'agit pas d'un -e- caduc, et qu'en principe on ne peut pas dire *j'di* pour *jeudi*. Le graphème -eu- n'est pas seulement l'alternative de l'-e- atone ; c'est, sans doute, plus fondamentalement, l'alternative de l'-e- caduc.

V. On pourrait aussi noter que lorsqu'on veut préciser que cette voyelle tonique est un [ø] fermé, on ajoute un circonflexe sur l'-u-. On écrit ainsi *jeûne*, [ʒø̃nə], « abstention de nourriture », pour le distinguer de *jeune*, [ʒœ̃nə], « récent, pas vieux ».

« COU-RAAAA-GE » — Pour bien dire l' -e- caduc posttonique, il faut veiller à allonger de façon un peu exagérée la voyelle tonique :
 « Un soldat jeune, bouche ouverte, tête nue »

-e-, -é- ou -è-

Au carrefour de la notion d' -e- atone et de la notion de syllabe se trouve la question de l'accent graphique pour noter les phonèmes [e] fermé et [ɛ] : pourquoi ne faut-il pas d'accent dans *excellent*, pourquoi en faut-il dans *dépêtrer*, pourquoi écrit-on *décète* avec divers accents, mais *desceller* sans accent ? C'est une question de découpage des syllabes.

On s'est mis au XVI^e siècle à dessiner des accents sur la lettre -e- pour aider le lecteur à décider s'il fallait le prononcer [ø] arrondi, [e] fermé, ou [ɛ] ouvert. Mais on a considéré qu'il était inutile d'ajouter un signe supplémentaire quand il n'y avait pas d'ambiguïté sur la prononciation de la syllabe. À partir du moment où la syllabe se lit « naturellement » avec un [ɛ] ou un [e], et ne pourrait se lire, en tant que syllabe isolée, [ø], on évite d'ajouter un signe diacritique supplémentaire^W. Ainsi n'ajoute-t-on pas d'accent graphique à l'adjectif *ma-ter-nel* au masculin : une syllabe écrite dont le centre est la lettre -e-, lorsqu'elle se termine par une consonne, se prononce en principe [ɛ]^X : si l'on trouve, écrites comme des mots isolés, les syllabes *-ter-* ou *-nel-*, on prononcera [tɛr], [nɛl].

MA-TER-NEL-LE — Quand une syllabe graphique dont la voyelle est un -e- se termine par une consonne, cet -e- se prononce [ɛ] : inutile de dessiner un accent pour l'indiquer.

Ainsi, lorsqu'on découpe l'adjectif *ma-ter-nel-le* au féminin, en considérant qu'on coupe une syllabe entre deux consonnes redoublées, chaque syllabe graphique a un correspondant vocal logique... même si ce découpage s'éloigne de la réalité phonique dans la mesure où le double -l- se prononce ici simple. En fait, il faut considérer que la dernière consonne d'une syllabe graphique peut être muette : elle a pour rôle de signaler une prononciation particulière de la voyelle la précédant.

W. C'est la même logique qui fait qu'on n'ajoute pas de cédille au -c- dans *merci* ou *mercenaire*, au contraire de *perçant*, *perçons*, *reçoivent*.

X. On peut noter cependant qu'en syllabe atone, l'articulation se fait moins nette, et l'opposition entre voyelles semi-fermées et voyelles semi-ouvertes s'estompe : il est assez indifférent de prononcer plutôt [e] ou [ɛ] dans ces syllabes. En outre, si, phonétiquement, la syllabe n'est pas entravée, on aura tendance à prononcer un [e] plutôt fermé : *des-cen-dre* = [de.'sɑ̃.drø]

Il serait certes assez cohérent que l'orthographe française se débarrassât de telles doubles consonnes, et écrivît *ma-ter-nè-le*, avec un accent sur l'-e- et un seul -l- ; mais en l'état, un découpage des syllabes graphiques qui exige de couper entre deux consonnes doubles permet de percevoir une certaine cohérence dans l'usage de l'-e- sans accent et de l'-è- ou de l'-é- pourvus d'un accent. Autrement dit, le découpage des syllabes « graphiques » n'est pas purement graphique : il permet d'articuler la graphie et la prononciation.

Quoi qu'il en soit, il est important de disposer d'une règle suffisamment exacte. On trouve en effet parfois l'affirmation qu'un -e- avant deux consonnes se prononce [ɛ], ce qui est inexact, puisqu'on dit *retrouver*, et qu'on doit écrire *étroit* avec un accent. On trouve aussi parfois la seule affirmation que ce sont les doubles consonnes qui font d'un -e- un [ɛ] ; elle est très insuffisante puisqu'elle n'explique pas pourquoi *exercer*^Y s'écrit sans accent.

Quelques difficultés à surmonter

Comment éviter que les élèves ajoutent des -e- où il n'y en a pas ?

Une collègue institutrice soulevait naguère, lors d'une discussion informelle, cette objection, quand je lui avançai qu'il ne fallait jamais scander *gi-raf* en deux syllabes à l'école primaire, que ce fût à l'élémentaire ou à la maternelle. Le premier élément de réponse est d'éviter de faire scander des mots avec un -e- atone posttonique avant la grande section. Cela implique que, dans les activités de phonologie qui concernent les syllabes, la maîtresse soit au centre du travail, et dirige un travail collectif, dans lequel l'exemple qu'elle donne occupe une grande place. Autrement dit, il me semble qu'autant que faire se peut, ce travail ne se fait pas en ateliers tournants.

D'autre part, j'ai idée qu'un travail qui partirait d'images plastifiées où les enfants devraient reconnaître tel animal ou telle chose, pour ensuite en scander le nom présente, en tout cas avant la grande section, plus d'inconvénients que d'avantages. En effet, dans un tel processus, le mot semble faire le voyage suivant : de l'image graphique déposée sur une surface plane — en fait, un écran soit électronique ou de papier. Il devient ensuite représentation dans l'esprit de l'enfant qui doit le nommer ; puis, presque immédiatement, devient le nom de cette représentation de la chose ; ce nom devient instantanément un mot prononcé ; puis ce mot prononcé doit perdre virtuellement sa signification, afin d'analyser la structure syllabique d'une forme sonore ; il est dès lors associé à un geste. C'est processus long et complexe ; surtout, il ne passe pas véritablement par la saisie intuitive du lien entre l'idée, la chose et sa représentation.

Y. Où l'on voit que la syllabe graphique dépend bien de la syllabe vocale : c'est parce qu'on scande oralement *eg-zer-cer* qu'on n'a pas besoin d'accent sur le premier -e-, et ce même s'il est difficile de couper graphiquement au milieu de l'-x-.

L'image graphique en effet de la girafe ou du rhinocéros semble être très concret; mais en réalité, c'est fondamentalement un symbole. L'image graphique d'une girafe n'est pas une girafe, comme le rappellent les fameux tableaux de Magritte qui disent «Ceci n'est pas une pomme». Plus encore : si l'image de girafe n'est pas un dessin, une représentation artistique, mais une photo documentaire, l'image n'est qu'un aplatissement de la réalité, et n'évoque pas comme un dessin, une peinture, une illustration dans un album tout un réseau imaginaire, qui mette en branle l'imaginaire et l'intelligence de l'enfant. Ainsi, le nom «girafe» qu'il va prononcer n'est pas seulement le symbole d'un symbole, mais plutôt le symbole d'un simulacre. Autrement dit, quand on va déshabiller le mot de son vêtement sémantique pour s'occuper de sa forme sonore, ce terme risque de n'avoir plus rien à voir avec la langue qui lui permet d'exprimer ses émotions.

Alors bien sûr, on ne peut pas se contenter de parler de girafe qu'à condition de faire un safari en Afrique; il faut faire venir les choses dont on parle dans la classe de façon symbolique, et tout est bon pour y parvenir, y compris les photos documentaires. Mais il est un médium qui est riche par nature de réseaux symboliques et d'humanité; c'est la voix de la maîtresse. Quand elle prononce le nom *girafe*, il est très signifiant pour elle et pour ses élèves; c'est un mot qui a de la chair, et en particulier parce qu'ils ont déjà parlé de girafes ensemble. Plus encore : scander les syllabes d'un mot, ça n'est pas seulement scander un signifiant; impossible en réalité de ne pas scander en même temps le signifié. Signifiant et signifié sont deux faces d'une même feuille, d'un même plan, qu'on ne peut pas couper en deux dans le sens de la longueur : quand je scande *rhi-no-cé-ros*, le rhinocéros se déploie dans mon imaginaire, syllabe après syllabe. Et ce déploiement connaît un rythme rassurant, qui sait qu'il s'achèvera sur la syllabe tonique finale.

En fait le signe est indissociable de son articulation syllabique, de sa réalisation dans le souffle de la voix humaine^Z. A cet égard, la structuration des relations grapho-phonétiques dans la langue chinoise me paraît assez instructive. En effet si un caractère chinois isolé, qu'on appelle parfois *idéogramme*, évoque une idée, ou un système d'idée, il correspond aussi forcément à une unique syllabe : en réalité un mot chinois ne s'écrit pas forcément en un seul caractère, mais parfois, composé de plusieurs syllabes, en deux ou trois (?) caractères. Autrement dit les mots chinois se déploient dans l'espace graphique en une succession de syllabes plus ou moins signifiantes. En chinois aussi, l'association entre le concept et la réalisation phonétique du mot s'appuie sur son rythme syllabique; et cela se reflète dans la structure de l'écriture chinoise.

Une image, la représentation artistique d'un rhinocéros ou d'une girafe, dessinée par le geste forcément rythmé d'un artiste est donc tout à fait propre à accompagner l'articulation du mot par un enfant, de sorte qu'il sente que chaque syllabe du mot parti-

Z. Pour les sourds-muets d'une certaine façon aussi, le signe est indissociable du rythme : les gestes des diverses langues des signes ne sont pas qu'iconiques; ils sont pourvus d'une temporalité et d'un rythme corporel, articulés sur le souffle et le rythme cardiaque.

cipe à fabriquer sa signification. Pour une photographie du type documentaire, c'est sans doute beaucoup moins le cas. Cependant, n'oublions pas que l'articulation entre la succession des syllabes et le sens se trouve fondamentalement en un lieu : celui de la voix humaine. Et, dans la classe, cette voix humaine est en particulier celle de la maîtresse, qui possède une puissance évocatrice inégalable. En outre, dans cette voix, rien ne fait obstacle au lien qui unit le mot et sa signification : donné par la maîtresse, il provoque quasi inéluctablement le mouvement des syllabes vers la signification du mot. Quand les enfants vont en quelque sorte parcourir le chemin inverse, ils le feront à l'image de ce premier mouvement, même s'il est maintenant inversé.

J'ai beaucoup digressé ; mais il me semble qu'il est bon que les institutrices et les instituteurs fassent confiance à la puissance symbolique de leur voix pour faire vivre les mots dans la classe — surtout quand il s'agit de les disséquer, parce que cette dissection-là ne peut pas s'opérer sur un cadavre de mot : ce doit être un mot vivant qu'on analyse.

En somme, il me semble qu'on peut résumer les moyens d'éviter l'écueil des -e- ajoutés n'importe où de la façon suivante. D'abord, travailler cette scansion de façon progressive, en commençant par la scansion de mots dépourvus d'-e- atones, comme *maison* ou *toboggan* (entre la petite et la moyenne section ?) ; introduire ensuite la difficulté avec l'-e- prétonique, comme dans *cheval* (entre la moyenne et la grande section ?) ; enfin introduire la scansion des mots avec un -e- posttonique comme *gi-ra-fe*, en grande section. Pour ce faire, il faut que ce soit la maîtresse qui choisisse les mots à scander, et qui donne l'exemple, en prononçant elle-même d'abord le mot, en scandant d'abord elle-même devant les élèves des mots construits sur le même modèle. Enfin, comme il sera naturel qu'il fasse parfois des erreurs, et qu'ils aient envie de se mettre à dire ° *soleil*, il faudra d'une part prévenir ces erreurs en scandant, puis en faisant scander des mots terminés par une consonne articulée sans -e- posttonique, en leur faisant remarquer la difficulté, et d'autre part leur expliquer *comment on sait* s'il y a un -e- final — il me semble qu'il faut alors s'appuyer sur l'existence de l'écrit : c'est l'orthographe du mot qui permet de savoir si la norme dit qu'il comporte un -e final ou pas.

Il faut d'autre part absolument s'appuyer sur les comptines et poèmes, en s'arrêtant en particulier sur celles qui prononcent tous les -e- caducs, dès lors qu'ils ne sont pas suivis d'une voyelle, comme « Une souris verte ». Il faut ensuite travailler très régulièrement la diction des poèmes classiques, choisis en fonction du niveau des élèves, où la règle « Tous les -e- atones se prononcent, dès lors qu'ils ne sont pas suivis d'une voyelle ». ^{AA} Éventuellement, afin de faire sentir que l'-e- est véritablement vivant dans le

AA. Cela n'implique aucunement de ne pas étudier des poèmes et chansons à la versification plus moderne ! Mais il est bon de faire remarquer quel choix le poète a fait. Sans est-il bon à cet égard d'adopter aussi souvent que possible l'usage qui consiste à remplacer, dans la transcription graphique de ces chansons et poèmes, l'-e- muet par une apostrophe.

français contemporain, on peut s'inspirer de l'accent marseillais, et tenter de l'imiter, ce qui permet d'aider à sentir ce qu'est effectivement ce phonème atone, et éviter une prononciation par trop scolaire. On peut aussi travailler, dans la diction des poèmes, à bien allonger la syllabe tonique, afin qu'on sente nettement la différence entre la voyelle tonique et la voyelle atone.

Enfin, ajoutons qu'il paraît nécessaire d'éviter de faire scander les prénoms des enfants avant la fin de la Moyenne Section, avant qu'on ait initié les élèves à la question de l'-e- atone, posttonique. Mais est-il possible de renoncer à faire très tôt le travail de scansion sur les prénoms ?

Scander les prénoms ?

Les prénoms semblent être actuellement un passage obligé de l'analyse phonologique à la maternelle. Pourtant, nous l'avons vu, l'utilisation précoce des prénoms peut être une source de complications pédagogiques infinies. Évidemment, les prénoms des enfants ont une grande importance affective, et il est bon, à un moment ou à un autre, d'apprendre à les analyser, à travailler les correspondances grapho-phonétiques qu'ils représentent. En tout cas, cela paraît nécessaire pour chaque enfant pris individuellement. Mais est-il vraiment nécessaire d'imposer l'analyse de cas particuliers très tôt à l'ensemble des enfants d'une classe, en faisant fi d'une progression raisonnable ?

Ne choisir que les prénoms qui rentreraient dans le cadre d'une progression raisonnable paraît très délicat : pour l'analyse phonologique collective, les prénoms me paraissent à éviter, au moins avant la fin de la grande section. Il y a suffisamment de mots aptes à engager l'investissement émotionnel des enfants présents dans la langue pour que ces exercices-là puissent éviter les prénoms.

Comment appeler cet -e- : atone, muet, caduc ?

L'usage le plus courant est de l'appeler « muet ». Cette dénomination présente deux avantages : d'une part, elle est courante ; d'autre part, elle est parlante. Mais ce second avantage est aussi un inconvénient : l'-e- muet, on l'a vu, n'est en réalité pas toujours muet à l'oral. Surtout, considérer qu'il est muet n'aide pas suffisamment bien à comprendre comment s'articulent la lettre et la voix dans la langue française : cela amène à des correspondances d'une complication excessive : une suite de 7 lettres comme *spectre* ne correspondrait qu'à une syllabe. Cet -e- est souvent muet ; il peut s'amuir, ou tomber : c'est la raison pour laquelle on peut l'appeler « caduc ». D'autre part, il est moins nettement et moins fortement articulé qu'un phonème sous l'accent ; ses caractéristiques phonétiques sont essentiellement liées au fait qu'il n'est pas placé sous l'accent tonique. C'est pourquoi il est logique de l'appeler *atone*. Cependant ces deux qualificatifs peuvent paraître relever d'un jargon technique un peu rebutant ; il serait tout à fait cohérent de l'appeler, comme le suggère Catherine Huby, *presque muet*.

L'expression présente en outre l'avantage d'être intelligible par des élèves, y compris des élèves de maternelle, le cas échéant.

La multiplication des consonnes dans les syllabes graphiques

En considérant qu'à l'oral aussi, on peut scander *gi-ra-fe*, on retrouve une certaine cohérence entre l'oral et l'écrit, entre la lettre et la voix, de façon que les élèves peuvent percevoir le lien entre la parole vivante et une parole écrite tout aussi vivante, sans créer de fossé artificiel entre l'oral et l'écrit. Ce fossé en effet est le lieu la pensée se casse la figure — ce qui fait qu'elle peut s'évaporer complètement quand on considère l'écrit comme un univers parallèle, détaché de la voix humaine, et donc de la pensée humaine. Ce fossé, artificiellement élargi, est en fait un véritable gouffre pour la pensée.

En somme, dès lors qu'on prend en compte la nature vocale de l'-e- atone, il apparaît que la transcription orthographique des mots français et leur transcription phonétique dans l'alphabet phonétique international sont, essentiellement, une seule et même opération. Ecrire le mot qui évoque l'animal aux longues pattes et au cou démesuré de la savane africaine *girafe* ou bien [zi'raf(ə)], c'est effectuer exactement la même opération, mais en suivant des conventions de codage légèrement différentes. Il en est de même pour le découpage en syllabes : *gi-ra-fe* et [zi.ra.fə] représentent exactement la même opération d'analyse phonologique.

Reste que les particularités du système de transcription de la voix française par le biais de son orthographe posent quelques problèmes qu'il faut être en mesure sinon de résoudre, du moins de repérer : si les syllabes graphiques du français représentent de façon suffisamment fidèle ses syllabes orales pour que l'esprit humain puisse raisonnablement les associer, elles ne les représentent pas de façon parfaitement régulière. Nous avons étudié les difficultés qui concernent spécifiquement l'-e- atone et ses cousins : -é-, -è-, -eu- : elles s'intègrent en réalité dans un système certes complexe, mais cohérent. Cependant, trois autres particularités de l'orthographe française contemporaine compliquent un peu le passage de la syllabe graphique à la syllabe orale. Elles concernent toutes en quelque sorte la multiplication des lettres, et en particulier des consonnes, à l'écrit ; il s'agit des doubles consonnes, des lettres doubles, et les séries de trois consonnes.

Les doubles consonnes après une voyelle pleine

Commençons par celle du découpage des syllabes en présence d'une consonne double, alors que la voyelle qui précède cette consonne double n'est pas un -e-, puisque nous avons déjà vu ce que peut coder une consonne double après un -e-. L'usage est de découper la syllabe graphique entre les deux consonnes doubles : *tin-ta-mar-re* ; *con-son-ne* ; *syl-la-be*. Certes, dans le cas d'un mot comme *syllabe*, l'usage contemporain tend à redoubler effectivement la consonne à l'oral. On peut aussi, éventuellement, considérer

que « con-son-ne » reflète une prononciation qui existe dans le Sud-Ouest de la France, où l'on nasalise une voyelle suivie d'un double -n- : on peut y entendre *bonne année* prononcé [bõnãne]. Surtout, elle peut donner une indication sur l'aperture d'un -o- : de même que dans les syllabes toniques véritablement entravées à l'oral, comme dans *porte*, l'-o- de *hom-me*, *ros-se*, *ça-rot-te*, *bon-ne*, par opposition à l'[o] fermé de *gnome*, *rose*, *hôte* ou *zone*.

HOMME, ROSSE, CAROTTE — En syllabe tonique, un -o- suivi d'une consonne double est prononcé [ɔ] ouvert.^A

Mais un mot comme *tintamarre* ne se prononce jamais, sauf plaisanterie, [tẽ.ta.mar.rə]. La première des deux consonnes doubles est muette, et la scansion graphique *tin-ta-mar-re* représente la scansion assez bizarrement la scansion orale *tin-ta-ma-re*. Force est de reconnaître que dans l'orthographe contemporaine du français, nombre de consonnes doubles constituent une bizaRRerie qu'on peut trouver superfétatoire. Quoi qu'il en soit, il faut bien faire avec, et la règle « On coupe une syllabe graphique après la première de deux consonnes doubles » est la moins malcommode pour comprendre l'articulation entre syllabe graphique et syllabe orale. Il faut seulement être prévenu que la consonne finale de syllabe peut être muette^B.

RAT-TRAP-PER — On coupe une syllabe graphique après la première de deux consonnes doubles. Cette consonne est souvent muette.

-
- A. Nous avons mis en gris cette règle parce que, malgré son exactitude, elle est très accessoire, et dépourvue d'une réciproque, sinon partielle : un -ô- circonflexe est toujours placé en fin de syllabe, jamais suivi d'une consonne double, et toujours prononcé fermé : *hôte*, *cône*, *dôme*... En outre il reste qu'elle peut bien sûr être contrecarrée la logique des familles de mots, comme dans *gros*, *grosse*, où, en français standard, l'-o- reste fermé.
- B. On peut noter cependant que le lien entre l'oral et l'écrit est par nature si infrangible, qu'à cause de la scansion graphique des consonnes doubles, l'articulation double de ces consonnes peut réapparaître à l'oral. Ainsi l'articulation de collègue avec deux -l- nettement marqués est devenue très courante. De même, quand Morris et Goscinny, dans *La guérison des Dalton* (1975), font dire à Lucky Luke « Évidemment vous êtes fort, mais les Dalton sont in-cor-ri-gi-bles », ce dernier mot peut-il être lu à haute voix aussi bien avec un [r] qu'avec deux [r] : la seconde prononciation vient assez naturellement à la lecture et permet d'y faire rouler l'exaspération du héros qui tire plus vite que son ombre. Ainsi la lecture à voix haute, point de passage entre l'oral et l'écrit, entre la lettre et la voix, peut-elle modeler la voix française et infuser la langue même dans le flux naturel de la conversation courante.

L'-x- et l'-y-, lettres doubles

Comme l'-x- représente normalement un groupe de deux consonnes, [ks] ou [gz]^c, dont la première est une occlusive et la seconde une fricative, elle se trouve presque toujours à cheval sur la frontière entre deux syllabes : on ne peut pas couper graphiquement les deux premières syllabes d'*exercice*, sinon en écrivant *eg-zer-ci-ce*, ou, éventuellement en dessinant une barre au milieu de l'-x-, ce qui ne se fait pas quand on coupe un mot à la fin d'une ligne. L'usage cependant permet de couper graphiquement les mots où l'-x- est suivi d'une consonne : *mix-te*, *ex-cel-ler*.

L'-y- quant à lui, à l'intérieur des mots, ne représente pas deux consonnes, mais deux lettres : en général, une voyelle plus une consonne, comme dans *payer*, *noyer*, ou *appuyer*. De ce fait, ces mots ne sont pas graphiquement découpables en syllabes, sinon en développant l'-y- : *pai-ier*, *noi-ier*, *ap-pui-ier*, ce qui n'est pas sans poser problème non plus, du fait de la valeur consonantique du second -i-.

AP-PUYER, BOXE-RA — En présence d'un -x- ou d'un -y- à l'intérieur d'un mot, on ne peut pas découper graphiquement les deux syllabes^d, puisque la frontière entre celles-ci passe au milieu de la lettre.

Les consonnes muettes entre deux consonnes

Il arrive parfois qu'à la frontière entre deux syllabes on trouve, dans un groupe de consonnes, une consonne occlusive muette du fait qu'elle est suivie d'une autre occlusive. C'est le cas par exemple dans *sculpture*, qui se découpe *sculp-tu-re*, où -p- est muet. L'occlusive qui termine la première syllabe, -p-, est précédé d'une autre consonne, l, et est suivie d'une autre occlusive, -t- : la syllabe graphique *sculp-* s'articule [skyl]. En effet, dans le groupe de trois consonnes, la consonne occlusive du milieu est trop difficile à articuler de façon fluide et s'amuit. On a un phénomène similaire dans *compter* : le [p] avait disparu dans la prononciation dès le latin mérovingien, au VII^e siècle, et dans l'orthographe en ancien français, dès ses premières attestations écrites, au XI^e siècle. En revanche, dans *dompter*, dont la prononciation classique et soutenue est [dōte], l'usage le plus courant restitue le -p- intermédiaire par hypercorrection, ou plutôt parce que la tendance naturelle de la langue est d'unifier sa forme orale et sa représentation écrite.

C. Selon sa place dans le mot : à l'initiale, dans *xylophone*, les deux consonnes sont sonores : à la finale, dans *box*, elles sont sourdes ; entre deux voyelles, dans *exact*, *exercice* ou *exil*, elles sont sonores ; au contact d'une consonne, dans *extase*, *exception* ou *exciter*, elles sont sourdes. On peut noter ici une particularité liée à l'-e- atone : placé après un -x-, il ne le sonorise pas, même si une voyelle le précède : *fixe*, *taxe*, *boxe*. Cette prononciation s'étend à tous les mots de la même famille : *fixa*, *taxa*, *boxa*.

D. Sauf dans les mots où l'-x- est suivi d'une consonne, comme *ex-cep-tion*...

De l'autre côté, dans des composés comme *arc-boutant* ou *s'arc-bouter*, afin de maintenir le [k] avant l'occlusive [b], la langue tend à insérer un -e- atone intermédiaire, et l'usage le plus courant prononce comme si on écrivait ° *arque-boutant*, ° *s'arque-bouter*.

COMP-TER, SCULP-TU-RE — En général, une occlusive finale de syllabe, entre une autre consonne et une autre occlusive, ne se prononce pas.

Conclusion

Faute de temps, j'ai pour le moment mis de côté les très intéressants problèmes que posent, au sujet de l'-e- atone et de l'articulation de la syllabe graphique avec la syllabe orale les mots ou syntagmes suivants : *ours brun*; *ressembler* et *ressusciter*; *gageüre*, *asseoir*; *femme*; *neige*; *très*, *litres*, *pâles*, *les*; *œil*, *œuf* et *œdème*; je n'ai pas posé la question de l'-ê- circonflexe... Posons-les ici, pour penser éventuellement à les développer plus tard. De façon plus générale, il manque aussi dans cette étude une réflexion plus large sur le rôle de l'étymologie et des familles de mots. Elle mériterait en outre d'être complétée par une étude de l'accent tonique en relation avec les questions pédagogiques. Enfin, je me suis abstenu d'une explicitation de ma réflexion, pourtant nécessaire, sur l'articulation entre lettre et phonème, pourtant indispensable; elle sera apparue cependant en filigrane au cours de cet essai, pour qui aura bien voulu le saisir en profondeur.

Cependant, cet exposé est déjà, en l'état, trop long, et le système de règles qu'il s'efforce de faire toucher du doigt afin de faire apercevoir comment s'articule le système des syllabes des lettres à la voix, et de la voix aux lettres, est sans doute trop complexe pour qu'on puisse envisager de l'exposer entièrement aux élèves dès l'école primaire. Non seulement faut-il en réalité en organiser progressivement l'apprentissage, mais encore apparaît-il raisonnable d'en réserver l'exposé de certains points pour des explications ponctuelles, à destination des seuls élèves qui en auraient besoin. En somme, il s'agit avant tout de transmettre aux instituteurs et aux professeurs les règles qu'il est indispensable de connaître pour comprendre d'éventuelles difficultés, et aider à les surmonter.

Ne reste maintenant qu'une chose à espérer : qu'on cesse un peu de se réfugier derrière un beau discours d'émancipation pour justement interdire l'émancipation. Peut-être un tel texte ne pourra-t-il être entendu dans les hautes sphères intellectuelles, où l'on a l'ambition de transformer la langue, et en particulier une orthographe sans doute excessivement conservatrice. Il concernera sans doute davantage les humbles enseignants qui ont seulement l'espoir que leurs élèves maîtrisent un peu mieux la langue telle qu'elle existe aujourd'hui.

Nicolas Lakshmanan-Minet,

professeur agrégé de grammaire, option linguistique française; docteur en lettres classiques.

Bibliographie

- Claire BLANCHE-BENVENISTE, 2010, *Approches de la langue parlée en français*.
- Ferdinand BUISSON *et al.*, 1887, *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*.
- Nina CATACH *et al.*, 1995, *Dictionnaire historique de l'orthographe française*.
- Catherine HUBY, 2015, *Pour une maternelle du XXI^e siècle*.
- Nicolas LAKSHMANAN-MINET, 2023, « Langue écrite, langue orale » :
<https://www.lettresclassiques.fr/> ; <https://doi.org/10.5281/zenodo.7994049>
- Pierre R. LÉON, 1992, *Phonétisme et prononciations du français*.
- Christian MONTELLE, 2005, *La parole contre l'échec scolaire — la haute langue orale*.
- Henri MORIER, 1998, *Dictionnaire de poésie et de rhétorique*.
- Cécile NARJOUX, 2018, *Le Grevisse de l'étudiant — Grammaire graduelle du français*.
- Martin RIEGEL, Jean-Christophe PELLAT, René RIOUL, 2004, *Grammaire méthodique du français*.
- René THIMONNIER, 1967, *Le système graphique du français*.
- Thierry VENOT, 2015, *De l'écoute des sons à la lecture*.

Textes émanant du MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE :

- *Recommandations pédagogiques* (note de service du 28 mai 2019).
- *Programme d'enseignement de l'école maternelle*, (arrêté du 18 février 2015)
- *Je rentre au CP, conscience phonologique, principes pour concevoir son enseignement*. (Fiche eduscol, consultée en décembre 2023, sur une page web mise à jour en août 2023 : <https://eduscol.education.fr/document/13861/download>)

Pour citer cet article

Lakshmanan-Minet N. (2023), « "L'école maternelle", en cinq, ou sept syllabes? — La syllabe et l'e- atone en français » <https://www.lettresclassiques.fr/2024/01/03/le-compte-des-syllabes-en-francais/> ; <https://doi.org/10.5281/zenodo.10455927>

Table des matières

Qu'est-ce qu'une syllabe ?	1
L'-e- atone	4
<i>Sa place dans le mot</i>	4
L'-e- prétonique.....	5
L'-e- posttonique.....	7
L'-e- muet : associé à une voyelle.....	9
<i>Alternatives à l'-e- atone</i>	10
L'apostrophe.....	10
-e- ou -eu- ?.....	12
-e-, -é- ou -è-.....	13
<i>Quelques difficultés à surmonter</i>	14
Comment éviter que les élèves ajoutent des -e- où il n'y en a pas ?.....	14
Scander les prénoms ?.....	17
Comment appeler cet -e- : atone, muet, caduc ?.....	17
La multiplication des consonnes dans les syllabes graphiques	18
<i>Les doubles consonnes après une voyelle pleine</i>	18
<i>L'-x- et l'-y-, lettres doubles</i>	20
<i>Les consonnes muettes entre deux consonnes</i>	20
Conclusion	21
<i>Bibliographie</i>	22

1. Il s'agit bien d'un « schéma standard » : il est donc schématique et standard, de sorte qu'il n'est pas impossible que certaines syllabes particulières s'en écartent un peu ; par exemple, l'occlusive initiale peut être remplacée par une fricative un peu moins sonore que la seconde fricative, comme dans *froid*, prononcé [frwa]. Ce schéma ne fait que rendre compte de la structure la plus courante, afin de s'approcher d'une compréhension de la structure profonde.
2. En somme, au plan linguistique, le statut de voyelle de l'-e- posttonique, même quand il est prononcé, comme dans la déclamation poétique ou dans certaines parlures, n'est pas entier : il n'alterne pas avec une autre voyelle ; c'est la seule « voyelle » qu'on peut trouver après l'accent tonique. En fait, son seul rôle est d'assurer la présence phonétique de la consonne qui le précède. Mais ce rôle est bien un rôle phonologique : cette ombre de voyelle fait exister une ombre de syllabe où seules les consonnes prononcées « comptent » ; c'est la voyelle qui fait qu'une syllabe sans voyelle existe. Cette affaire illustre bien l'importance de la question de l'accent tonique : la voyelle d'une syllabe n'a pas le même statut selon que cette syllabe est tonique ou posttonique ; même, elle n'a pas le même statut selon qu'elle est prétonique ou posttonique. Selon leur position dans le rythme du mot, les possibilités d'alternance phonologique ne sont pas les mêmes ; ainsi, en position prétonique, la distinction entre voyelles semi-fermées ([e], [ø], [o], ou dans l'alphabet phonétique des romanistes, plus clair, [ɛ], [œ], [ɔ]) et voyelles semi-ouvertes ([ɛ̃], [œ̃], [ɔ̃] ou [ɛ̄], [œ̄], [ɔ̄]) n'importe pas au plan phonologique. En syllabe posttonique non plus l'opposition entre [œ̃] et [œ̄] n'est pas pertinente : on note, par commodité, [ø] ; mais en réalité il faudrait noter [ø/œ̃] ≈ [ø̄], ou, avec l'alphabet des romanistes, [œ̃] sans diacritique.
3. En revanche, jusqu'au milieu du XX^e siècle, pour de nombreux locuteurs, même si cet -e- ne marquait plus depuis longtemps une syllabe, il notait un phénomène phonétique : on prononçait « une amie » avec un [i] plus long que dans « un ami ». On peut aussi considérer que *paierai* est un allophone de *payerai* : *paierai* et *payerai* ne seraient dans ce cas que deux variantes d'un seul et même mot, et l'-e- de *paierai* serait un -e- évanescent, à peu près comme l'-e- de *petit/p'tit*.
4. Cette définition fonctionne sans aucun problème pour les lexèmes : noms, verbes, adjectifs et adverbes. Pour les grammèmes — prépositions, conjonctions et pronoms —, la situation est plus complexe : ils peuvent être pris pour des enclitiques, ou bien recevoir un accent secondaire dans le groupe de souffle.