

LE ROLE DU RYTHME ET DE L'INTONATION

DANS LA MISE EN VOIX D'UN TEXTE

Niveaux de référence: B2 /C1

Objectif : par un travail récurrent sur le rythme et l'intonation au travers de la mise en voix de textes de nature et d'enjeux différents, il s'agit de **construire la compétence pragmatique des élèves** en développant leur **capacité à repérer et interpréter** les « *principes selon lesquels les messages sont organisés, structurés et adaptés, et utilisés pour la réalisation de fonctions communicatives.* »¹

Problématique : comment la mise en voix d'un texte écrit peut-elle contribuer à renforcer les compétences des élèves à la fois en réception écrite et orale et en production orale?

¹ Mme Cadot, formatrice CECRL, blog sur la création d'une séquence CECRL

SOMMAIRE

AVANT-PROPOS

INTRODUCTION

I° LA MISE EN VOIX

- 1. Définition**
- 2. Intérêt de la pratique**

II° LE RYTHME

- 1. Définition et analyse**
- 2. Commentaires**

III° L'INTONATION

- 1. Définition et composantes**
- 2. Fonctions de l'intonation**

IV° ACTIVITES AUTOUR DE LA MISE EN VOIX

- 1. Repérage (prononciation et accent lexical)**
- 2. Reproduction (rythme)**
- 3. Analyse (fonctions de l'intonation)**
- 4. Transfert (création partielle ou totale)**

BILAN D'UNE ANNEE ET CONCLUSION

ANNEXES & PRODUCTIONS D'ELEVES

AVANT-PROPOS

Afin de s'exprimer dans une langue proche de l'authentique, compréhensible sans effort par un natif, le locuteur francophone doit progressivement, au travers d'activités de réception et de production, **s'approprier le rythme spécifique** de l'anglais et acquérir une **intonation adéquate**.

Dans l'étude qui suit, les propositions d'activités et les productions d'élèves qui en découlent relèvent d'un effort de **mise en voix de textes**.

Au long de l'année, les élèves se sont ainsi exercés à mettre en voix

- des poèmes,
- un extrait de pièce de théâtre, (**ANNEXE 1** : Productions élèves en LELE)
- un audio-guide, (**ANNEXE 2** : Productions élèves en LVA)
- un éditorial radiophonique, (**ANNEXE 3** : Productions élèves en LVA)
- un clip promouvant une alternative économique au consumérisme.

Les activités de mise en voix décrites en quatrième partie de cette étude portent uniquement sur des poèmes, parce que c'est par ce format que la notion de mise en voix a été travaillée en premier lieu. Ces mêmes activités ont ensuite été reproduites pour l'ensemble des supports textuels travaillés.

INTRODUCTION

Afin de transmettre de façon efficace un message oral, il importe d'avoir recours à différents outils, entre autres phonologiques. Le **rythme** de la langue (à ne pas confondre avec le débit du locuteur) et l'**intonation** jouent un rôle essentiel.

La **mise en voix réussie d'un texte anglais** requiert la conscience et la maîtrise des deux. En fonction du support textuel et des circonstances de la mise en voix, mais aussi de la teneur du message et de l'auditoire auquel il s'adresse, le rythme du discours pourra se trouver modifié et l'intonation illustrer des fonctions ou des émotions différentes. **La recherche d'un rythme et d'une intonation authentiques, appropriés à un contexte donné, est donc indispensable dans toute activité de mise en voix.**

I° LA MISE EN VOIX

1. Définition

Il ne faut pas confondre lecture à haute voix et mise en voix. La lecture à haute voix fait référence à des pratiques scolaires de déchiffrement et d'oralisation fonctionnelle du message écrit. La mise en voix est une activité plus artistique, correspondant à ce que les comédiens appellent « lecture » : travail esthétique recherchant, de façon dénudée (neutre) ou non, des effets de sens. »² La « matière langagière du texte [est] exhibée, travaillée, mise en bouche. »³ Ainsi en est-il de la mise en voix d'un poème, d'un texte de théâtre ou d'un discours.

De même, **il ne faut pas confondre mise en voix et prise de parole en continu**. Une prise de parole en continu ne relève pas d'un écrit oralisé même si elle n'est pas toujours spontanée et peut avoir fait l'objet d'une préparation en amont (prise de parole à partir de notes succinctes par exemple).

2. Intérêt de la pratique

« La mise en voix, une aide à la construction du sens³. Un mode d'appropriation du texte.

La **mise en voix d'un texte** est le **lien** entre une **activité de réception** (compréhension du document)⁴ et une **activité de production** (interprétation du document). Elle permet de vérifier la compréhension fine d'un texte au travers d'une interprétation orale pertinente. *« S'exercer à trouver, dans le cadre de la confrontation avec le texte, le ton qui paraît le plus juste revient à pratiquer, sans forcément passer par la verbalisation explicite préalable, à (sic) des formes de questionnements analytiques intuitifs qui s'opèrent à travers l'écoute de sa propre voix ou de la voix de l'autre quand c'est l'autre qui dit. »⁵*

Activité à part entière, la mise en voix de textes permet de **construire ou renforcer la compétence pragmatique de l'élève** (par exemple convaincre un auditoire, susciter des émotions, etc).

² Laurent Baizet, CPC Villefranche, Formation Mise en voix – Projet Villa Gillet – 3 octobre 2012

³ Laurent Baizet, CPC Villefranche, Formation Mise en voix – Projet Villa Gillet – 3 octobre 2012

⁴ Danielle Dubois Marcoin , *Mise en voix, en espace et appropriation du texte poétique, ENS de Lyon*

⁵ Danielle Dubois Marcoin , *Mise en voix, en espace et appropriation du texte poétique, ENS de Lyon*

II° LE RYTHME

1. Définition et analyse

Le rythme est « **l'organisation temporelle d'un énoncé.** »⁶

La notion de rythme implique qu'un événement remarquable se produit à intervalles réguliers⁷. L'une des principales caractéristiques de la phonologie anglaise est l'existence de syllabes accentuées et de syllabes non accentuées⁸. **Le rythme de l'anglais repose donc en partie sur l'alternance à peu près régulière de syllabes accentuées et de syllabes non accentuées**, contrairement au français où les syllabes ont une intensité égale⁹. Les **syllabes accentuées** nécessitent une **énergie articulatoire** relative plus grande, elles sont plus longues dans leur durée, parfois plus aiguës et plus fortes en volume, alors que les **syllabes inaccentuées** subissent une légère **réduction du temps** donné à leur prononciation, ce qui génère un affaiblissement, voire une transformation, de leur prononciation. On parle alors de **réduction vocalique**. Cette **différence entre langue à rythme dit « syllabique » (le français) et langue à rythme dit « accentuel » (l'anglais)** explique les difficultés parfois rencontrées par les apprenants francophones à comprendre les informations transmises par un locuteur natif (compréhension de l'oral), mais également à se faire comprendre de locuteurs natifs lors de situations de production orale.

Afin d'optimiser leur compréhension de l'oral lors d'activités de réception, mais aussi la qualité de leur production lors de la mise en voix d'un texte, il est important que les élèves aient conscience de la spécificité du rythme de l'anglais et soient entraînés à repérer non seulement la syllabe accentuée d'un mot isolé, mais également le rythme créé par l'alternance de syllabes accentuées et non accentuées au sein d'un énoncé.

⁶ Christelle Dodane, *UE11 Phonétique appliquée*, Université de Montpellier3

⁷ Peter Roach, *English Phonetics and Phonology* Cambridge University Press, Second Edition

⁸ Alain Deschamps, Jean-Louis Duchet, Jean-Michel Fournier, Michael O'Neil, *Manuel de Phonologie de l'anglais*, *Agrégation d'Anglais*, CNED, Didier Erudition 2000

⁹ Marc Capliez, *Typologie des erreurs de production d'anglais des francophones : segments vs suprasegments* Cahiers de l'Aplut, Vol. XXX n°3, 2011

2. Commentaires

Dans son manuel de phonétique et phonologie anglaise, Peter Roach¹⁰ explique que les locuteurs natifs auront tendance à parler de façon **très rythmée s'ils maîtrisent leur sujet, mais de manière moins rythmée, voire « arythmique », s'ils sont hésitants ou nerveux**. Dans un article de 2003¹¹, Albert di Cristo écrit:« *l'organisation rythmique est sensible à l'influence des événements, [elle] tend à s'y plier, et [elle] peut outrepasser ainsi les contraintes qu'imposerait une organisation métrique stricte, (cf. également Klages, 1934), cité par Auer et al. 1999).* »

On peut en déduire que le rythme répondra généralement à un mode d'organisation conventionnel lors de la mise en voix d'un poème ou d'un discours, afin de ne pas trahir la musicalité recherchée au travers de mots choisis avec soin. En revanche, lors de la mise en voix d'un texte de théâtre illustrant une situation tumultueuse ou imprévue, le rythme peut être malmené, afin de reproduire les aléas d'une scène de vie ou les caractéristiques d'une conversation impromptue.

¹⁰ Peter Roach, *English Phonetics and Phonology*, Cambridge University Press, Second Edition

¹¹ Albert di Cristo, *De la métrique et du rythme de la parole ordinaire*, Semen Revues, Presses universitaires de Franche Comté (2003)

III° L'INTONATION

1. Définition et analyse

L'intonation est « **l'organisation mélodique d'un énoncé.** »¹² Etudier l'intonation dans un énoncé anglais demande de considérer trois aspects : la **tonalité**, qui correspond au découpage de la parole en unités intonatives (encore appelées groupes de souffle, et « breath groups » ou « tone units », en anglais), le **ton** (« tone »), qui peut être montant, descendant, mais aussi une combinaison des deux mouvements, et enfin la **tonicité** (« tonicity »), qui marque le placement de la tonique.

A) La tonalité

- Un groupe de souffle est un groupe terminé par une pause.

- Il est important de **distinguer entre « la ponctuation » -qui structure le langage écrit- et « la tonalité » -qui structure le langage oral.** S'il est vrai que dans de nombreux cas, un signe de ponctuation coïncide avec une pause correspondant à la borne d'un groupe de souffle, ce n'est pas systématique. Ainsi, *"Where are you going, Peter"* ? donnera sans doute /Where are you going Peter?//, sans pause devant Peter. De même, *"Margaret's not coming, I suppose"* sera prononcé /Margaret's not coming I suppose// sans pause entre « coming » et « I ». Inversement, l'absence d'une marque de ponctuation à l'écrit ne correspond pas forcément à une absence de pause à l'oral. C'est notamment le cas dans les énoncés comportant une proposition relative définissante. Ainsi, « Candidates who study phonetics improve their English » s'entendra / Candidates who study phonetics / improve their English //, le double slash étant le signe d'une pause plus longue.¹³

- Un groupe de souffle ou unité intonative correspond approximativement à une unité grammaticale (phrase, proposition, voire un mot). La plupart des groupes de souffle en anglais correspondent toutefois à une proposition, que ce soit une simple phrase (proposition indépendante), ou une proposition subordonnée dans un énoncé complexe¹⁴.

¹² Christelle Dodane *UE11 Phonétique appliquée, Université de Montpellier3*

¹³ Alain Deschamps, Jean-Louis Duchet, Jean-Michel Fournier, Michael O'Neil, *Manuel de Phonologie de l'anglais, Agrégation d'Anglais*, CNED, Didier Erudition 2000

¹⁴ Alain Deschamps, Jean-Louis Duchet, Jean-Michel Fournier, Michael O'Neil, *Manuel de Phonologie de l'anglais, Agrégation d'Anglais*, CNED, Didier Erudition 2000

- Un groupe de souffle contient au moins une syllabe accentuée, ce qui s'exprime par une augmentation de l'intensité vocale sur cette syllabe.
- La syllabe la plus accentuée dans le groupe de souffle (la syllabe tonique) est celle du mot qui contient l'information jugée capitale par l'énonciateur. Dans l'exemple « *Where are you going, Peter ?* », la tonique sera donc sur « **going** »
- De manière logique, c'est donc sur la tonique que s'opère la variation principale de ton de voix ou changement de hauteur tonale.

B) Les tons

Il existe quatre tons principaux en anglais, correspondant à quatre variations de la hauteur tonale de la voix. Les deux derniers étant une combinaison de deux tons.

Fall

Rise

Fall→Rise

Rise→Fall

De façon générale, le premier exprime un certain degré de définitivité, de certitude, ou encore de neutralité. Le second donne au contraire le sentiment d'une suite à venir, d'une invitation à prendre le relais, d'une incertitude. Cela peut également être l'expression d'une interrogation. La combinaison Fall-Rise marque quant à elle une certaine réserve, une hésitation, une forme de concession, un avertissement, une contradiction soulevée. Enfin, la combinaison Rise-Fall indique fréquemment un fort sentiment d'approbation, de désapprobation, de défi, ou encore de surprise¹⁵.

Exemples de combinaison :

Fall→Rise:

A: *I've read gas fracking is especially promising.*

B: ✓ *Possibly (marque de réserve, concession)*

Vera Scroggins is an activist, isn't she? (demande de confirmation, incertitude)

¹⁵ Peter Roach, *English Phonetics and Phonology*, Cambridge University Press, Second Edition

Rise→Fall:

A: *How about joining the movement?*

B: *I'd love to!* (approbation)

Un cinquième ton sans variation ("level tone") peut être utilisé pour marquer la routine, le manque d'intérêt, l'ennui ou la réception neutre.

C) La tonicité ("tonicity")

On trouve au sein de chaque unité intonative un mot comportant une syllabe dite « tonique ». Cette tonique marque le moment où le ton varie.

La tonicité est directement liée à des contraintes syntaxiques (nature du mot et place dans l'énoncé), ainsi qu'à des choix pragmatiques (intégration contextuelle, mise en relief de l'énonciateur). Les parties de l'énoncé présentant une information nouvelle ou jugée capitale sont mises en relief. Dans une unité intonative, **la tonique est donc la syllabe accentuée du mot qui contient l'information principale**. Il s'agit généralement du dernier mot lexical de l'unité.

Exemples:

This is an editorial

They've launched a new competition

Il peut toutefois s'agir d'un mot lexical qui ne soit pas placé en dernière position, ou d'un mot grammatical, selon que le locuteur apporte une nouvelle information, un contraste, ou une insistance.¹⁶

Exemples:

***Bill** called. (not Jane)*

*They all had a **fantastic** time*

*She was smiling at **him** / not at **me** //*

A: *Pull hard!*

B: *I **am** pulling hard*

¹⁶ Marc Capliez, *Typologie des erreurs de production d'anglais des francophones : segments vs suprasegments*
Cahiers de l'Aplut, Vol. XXX n°3, 2011

La tonique (en gras, en lettres capitales) peut être précédée ou suivie d'autres syllabes accentuées (en caractères gras) ou non accentuées.

Exemple :

*There's a **big slice** of **CAKE** for him¹⁷*

Les parties entre crochets étant optionnelles, la structure d'une unité intonative peut donc se schématiser ainsi:

(prehead) + (**head**) + **TONIC** + (tail)

Structure pour laquelle « prehead » et « tail » correspondent aux syllabes non accentuées et « head » à la partie comportant une ou plusieurs syllabes accentuées, et précédant la syllabe tonique.

2. Fonctions de l'intonation

L'intonation est un élément fondamental en situation de communication. Elle rend plus aisé pour l'interlocuteur le décodage du message transmis par le locuteur. Parmi les nombreuses fonctions de l'intonation, on peut distinguer la fonction grammaticale, la fonction accentuelle (mise en relief d'une information) et la fonction attitudinale ou comportementale (l'expression d'émotions).

- **La fonction grammaticale**

Parmi les schémas intonatifs courants, nous trouvons:

- une intonation descendante pour les questions en wh- (questions « ouvertes »),
- une intonation légèrement montante sur les yes/no questions (questions « fermées »)
- une intonation descendante sur les impératives
- une intonation légèrement montante sur la conditionnelle ("if-clause"), descendante sur la proposition principale.

¹⁷ Alain Deschamps, Jean-Louis Duchet, Jean-Michel Fournier, Michael O'Neil, *Manuel de Phonologie de l'anglais*, *Agrégation d'Anglais*, CNED, Didier Erudition 2000

Toutefois, il existe des schémas différents. Ainsi :

What's his name ? (schéma courant, intonation descendante, avec la tonique sur "name"),
mais:

What did you say his name was? (demande de confirmation d'une information, d'où une intonation légèrement ascendante, avec la tonique sur le pronom interrogatif.)

Have you read the news? (intonation légèrement montante), mais, si les questions sont posées en série, comme pour vérifier un certain nombre de données, l'intonation devient descendante, avec la tonique sur le dernier mot lexical :

A: Do you speak French?

B: Yes

A: Can you use a computer?

B: Yes

A: Have you got a driving-licence?

B: No

Dans certains cas, **une intonation inappropriée peut brouiller la compréhension de l'énoncé et la teneur du message**. Ainsi, une intonation montante sur l'unité intonative "*May God continue to bless the United States of America*" évoquerait vraisemblablement une question (sans réel sens, d'ailleurs), alors qu'il s'agit d'une prière.

De la même manière, "*The Conservatives who like the proposal are pleased*" ne peut suivre le même schéma intonatif que "*The Conservatives, who like the proposal, are pleased.*"¹⁸ Le premier énoncé est composé d'une proposition relative dite définissante (ou essentielle) qui fournit une information déterminante pour le sens de la phrase, tandis que le deuxième énoncé contient une relative non définissante (accessoire), qui fournit une information complémentaire, mais non indispensable à la compréhension de cet énoncé.

¹⁸ Peter Roach, *English Phonetics and Phonology*, Cambridge University Press , Second Edition

- **La fonction accentuelle:**

Si l'accentuation de mot est un phénomène indépendant de l'intonation (chaque mot en anglais possédant une syllabe accentuée, même isolé de tout contexte), le placement de la **syllabe tonique** au sein d'une unité intonative est lui bel et bien lié à la fonction accentuelle de l'intonation. Nous l'avons vu, **cette tonique a tendance à être placée sur le dernier mot lexical** (nom, verbe, adjectif, adverbe) de l'unité intonative, **mais** peut être déplacée sur **tout autre mot jugé plus important**. Ainsi, dans "*I weep for my country*"¹⁹, l'emplacement de la tonique sur "*I*" ne produirait pas le même effet de sens que sur "*weep*" ou sur "*country*".

- **La fonction attitudinale :**

Les émotions sont multiples et la relation entre une **hauteur tonale** ("pitch height") ou sa **variation** et **l'émotion exprimée** a déjà été abordée.

Deux autres paramètres entrent en jeu dès lors que la fonction comportementale de l'intonation est étudiée: le volume de la voix ("loudness") et la vitesse d'énonciation ("speed"). En effet, selon le type d'émotion exprimée et son intensité, le volume de la voix pourra être différent, de même que le débit du locuteur.


¹⁹ Senator Robert Byrd, *The Arrogance of Power*, 2003 (Americanrhetoric.com)


IV ACTIVITES AUTOUR DE LA MISE EN VOIX

Avant de pouvoir mettre en voix un texte en anglais de manière autonome et authentique, il faut avoir été confronté à des mises en voix produites par des locuteurs natifs. De la **fréquence de l'exposition à ces mises en voix modélisantes** va dépendre la faculté de l'apprenant à **s'approprier** cet exercice complexe. L'entraînement récurrent au repérage des spécificités de l'anglais en termes de prononciation, de rythme, et d'intonation, ainsi que la mise en œuvre d'activités orales de **mimétisme** dans un premier temps, permettront dans un second temps de gagner en confiance, en authenticité, et de favoriser le passage du stade de **reproduction** à celui de **création partielle ou totale**, par **transfert** des acquis. **Les créations sont partielles** lorsque les élèves peuvent s'appuyer sur des versions sonores étudiées préalablement. Leur part de liberté s'exprime alors le plus souvent dans le choix d'intonation qu'ils font, à la fois dans sa dimension attitudinale et accentuelle. **Les créations sont totales** lorsque les élèves n'ont eu à aucun moment le support sonore du texte à leur disposition. Au cours de l'année, les élèves ont dû mettre en œuvre les deux procédés, en commençant par des créations partielles, puis en proposant des créations totales.

1. Transfert par création partielle

➤ *The Rime of the Ancient Mariner* de Samuel T. Coleridge, Part IV

 Cf partie IV du poème en ANNEXE 4

 Cf production audio en ANNEXE 5

Cadre de mise en œuvre : Littérature Etrangère en Langue Etrangère, thématique du voyage, voyage initiatique, exil.

Contexte de mise en œuvre : Il s'agit, pour projet final de la séquence, de **concourir à la meilleure mise en voix** d'un extrait de la partie IV **du poème** *The Rime of the Ancient Mariner*, de Samuel Taylor Coleridge. Le poème a auparavant été étudié en classe dans le cadre d'une activité de compréhension de l'écrit.

Démarche:

❖ Support papier seul/dictionnaire sonore en ligne

➤ **Vérification de la prononciation des mots du poème**

- **Vérifier la prononciation** des mots du poème à l'aide d'un dictionnaire sonore en ligne et identifier **l'emplacement de l'accent lexical** des mots polysyllabiques.

❖ Support papier + support sonore version n°1

Cette version est intéressante à différents titres :

- **l'étude du rythme**, d'une part, car l'alternance des syllabes accentuées et non accentuées est clairement audible,
- **l'étude des fonctions attitudinale et accentuelle de l'intonation**, d'autre part, car aucun fond musical ne vient renforcer ou remplacer l'expression d'une émotion ou d'une information.

➤ **Travail sur le rythme**

- Mettre en évidence **l'alternance de syllabes accentuées et de syllabes non accentuées**

➤ **Travail sur l'intonation**

- **Repérer les unités intonatives** (groupes de souffle).
- Identifier **les émotions véhiculées par le choix d'intonation du locuteur natif (fonction attitudinale)**.
- Analyser l'intonation dans sa **fonction accentuelle** en identifiant la raison de la mise en relief de certains mots (**choix pragmatique.**)

❖ Quatre interprétations différentes de mise en voix par des locuteurs natifs, chaque version proposant des nuances de choix d'intonation, à la fois dans sa fonction attitudinale et accentuelle.

➤ **Mise en voix**

- **Identifier et analyser** les nuances **d'émotion** apportées par des **choix d'intonation différents**.
- **Choisir une émotion parmi celles identifiées et s'en inspirer, ou proposer une émotion différente en étant capable d'argumenter sur son intérêt.**
- **Mettre en voix sa propre version**, dans le respect des spécificités prosodiques étudiées en amont.

Activité 1 : a) réalisation des voyelles et diphtongues

b) emplacement de l'accent lexical dans le mot isolé

Lieu de travail : salle multimédia

Formes de travail : Travail individuel avec casque audio

Support : partie IV du poème (extrait). Support papier.

Dans un premier temps, il est demandé aux élèves de **vérifier** individuellement **sur un dictionnaire sonore** en ligne la prononciation de tout mot dont ils pensent ne pas maîtriser la prononciation des **voyelles ou diphtongues**, de s'entraîner à les prononcer, puis de s'enregistrer lorsqu'ils se sentent prêts. **Lorsque le mot est polysyllabique**, l'élève doit en outre repérer **l'emplacement de l'accent lexical sur chacun d'entre eux**.

Mots polysyllabiques de la partie du poème traitée : alone ; never ; pity ; agony ; many ; beautiful ; thousand ; slimy ; upon ; rotting ; away ; heaven ; ever ; prayer ; wicked ; whisper ; pulses ; weary.

Le professeur écoute les enregistrements, valide la prononciation des mots et l'emplacement de l'accent lexical, invite l'élève à poursuivre ses efforts si nécessaire.

Remarques et observation de la séance:

- L'intérêt de cette forme de travail est que tous les élèves sont acteurs.
- La plupart des mots du poème étant courants, certains élèves n'ont pas jugé utile de vérifier leur prononciation. Cette omission a eu le mérite de mettre en lumière des erreurs partagées au sein du groupe. Ainsi, en écoutant des enregistrements initiaux, on s'aperçoit que la réalisation de <ea> dans *sea*, *dead*, *heaven*, *weary*, ou encore du son /I/ dans *pity*, *wicked*, *whisper*, ainsi que la réalisation de <ou> dans *thousand* et *soul* sont parfois peu convaincantes, voire erronées.

Un travail de remédiation sera proposé en homework (**ANNEXE 6**).

- Chez ces élèves, davantage que chez les autres, l'accent lexical n'est pas toujours bien placé. On s'aperçoit par ailleurs que les trois syllabes de « beautiful » et de « agony » ont la même intensité et la

même longueur, suivant ainsi le rythme syllabique de la langue française.

De même pour les deux syllabes de « never », « away », « ever », « pity », « many ». Le « r » de « whisper » est parfois prononcé, conférant ainsi à la deuxième syllabe un poids égal à la première.

- Ces erreurs constatées doivent profiter à tous. Après une correction collégiale portant sur la réalisation de <ea>, /I/, et <ou>, ainsi qu'un rappel sur la nécessité de savoir placer un accent lexical sur tout mot polysyllabique, un exercice de remédiation est prévu pour le début du cours suivant, sous forme de jeu (cf infra, Activité1 c). Les élèves doivent donc s'entraîner le soir même, de retour chez eux, à l'aide du dictionnaire sonore en ligne référent.
- Le choix d'un travail de repérage de l'accent lexical sur des mots isolés (et non dépendants d'un contexte) présente l'avantage de mieux en fixer la prononciation et la bonne accentuation.

Activité 1 c) remédiation

Lieu de travail: salle multimédia

Formes de travail : jeu par équipe

Supports : fiches cartonnées ou projetées comportant chacune un mot monosyllabique ou polysyllabique ayant posé des difficultés au cours précédent (cf exemples en ANNEXE 7).

Déroulement :

Un élève « maître de cérémonie » présente tout à tour les différents mots représentés sous forme de dessins ou de symboles ou encore donnés sous forme de définition telle que trouvée dans le dictionnaire de référence. Le premier élève d'une équipe qui a reconnu le mot lève la main et propose sa réponse. **Si la réponse est satisfaisante, l'ensemble de l'équipe doit à son tour prononcer correctement le mot avant que le point soit attribué.** Si la réponse est erronée ou peu convaincante (**mot mal prononcé, accent lexical mal placé**), la main passe à une autre équipe.

Variante : trois équipes, trois élèves n°1, trois élèves n°2, etc. Seuls les élèves n°1 peuvent dans un premier temps répondre au dessin ou à la définition n°1, les élèves n°2 au dessin ou à la définition n°2, etc. Si aucun

élève concerné au premier chef ne peut donner de réponse satisfaisante, les autres membres de l'équipe prennent le relais. Là encore, le point n'est attribué que si l'ensemble de l'équipe prononce ensuite le mot correctement.

Remarques et observation de la séance:

- Lors du jeu, l'adhésion des élèves est immédiate
- Les efforts de prononciation et d'accentuation sont réels, aucun élève ne voulant porter la responsabilité de la perte de point pour l'équipe.

Activité 2 : le rythme d'un énoncé

Lieu de travail: salle multimédia

Forme de travail : Travail individuel avec casque audio

Support : partie IV du poème (extrait). Version papier + version sonore n°1. (cf sitographie)

Les élèves **matérialisent les syllabes accentuées par une petite barre oblique placée devant**. Le professeur s'assure de la validité de leur repérage.

Exemple : *And a 'thousand 'thousand 'slimy things
Lived on and so did I*

Activité 3 : les unités intonatives (groupes de souffle).

Lieu de travail: salle multimédia

Forme de travail : Travail individuel avec casque audio

Support : partie IV du poème (extrait). Version papier+ version sonore n°1.

Les élèves écoutent la partie IV du poème tout en ayant la version papier sous les yeux. Ils **matérialisent les frontières des unités intonatives par des barres obliques** (une barre double lorsque la pause est plus longue). Le professeur s'assure de la validité de leur repérage.

Exemple : *And a thousand thousand slimy things
Lived on / and so did I //*

Activité 4 : la fonction attitudinale de l'intonation

Lieu de travail : salle multimédia configurée en U

Formes de travail :

- Travail individuel avec casque audio
- Groupe classe

Supports :

- quatre versions sonores différentes de la même partie IV du poème : la version étudiée précédemment, ainsi que trois nouvelles interprétations. (cf sitographie.)
- fiche de travail sur la fonction attitudinale de l'intonation.

Dans un premier temps, les élèves écoutent en autonomie (casque audio) les quatre interprétations de la partie IV du poème. Les différentes versions ont été choisies pour leurs nuances d'intonation produisant des effets de sens différents : la **tristesse**, au souvenir d'une situation dont on se sent responsable et que l'on n'a pas su éviter (version 1), la **peur** devant l'horreur (version 2, avec musique), la **colère** (version 3), le **poids de la malédiction** (version 4, très théâtrale, de Richard Burton). Il leur est demandé de **cocher la nature de l'émotion** exprimée dans chaque version. Un tableau leur est fourni à cet effet (cf fiche en ANNEXE 8).

Dans un **deuxième temps**, en **groupe classe**, les élèves **échantent** sur leurs constatations, leur ressenti, leur préférence.

Activité 5 : la fonction accentuelle de l'intonation

Lieu de travail: salle multimédia configurée en U

Formes de travail :

- Travail individuel avec casque audio
- Groupe classe

Supports : les quatre versions sonores de l'extrait de la partie IV étudiée.

Individuellement, et pour chacune des versions sonores, les élèves repèrent les **mots** qui sont **particulièrement accentués**. Il s'agit ensuite d'identifier la **raison de la mise en relief** de ces mots: est-ce parce que l'information qu'ils contiennent est nouvelle? parce qu'elle est jugée particulièrement significative? Dans ce cas, quelle signification est-on invité à percevoir? Pourquoi certains mots sont-ils mis en relief par les quatre locuteurs, tels « agony » ou « dead », alors que d'autres ne le sont que par l'un ou l'autre? Ainsi, “saint ” et “they” sont-ils fortement accentués dans la version 1, “thousand” et “slimy” davantage dans la version 2 que dans les autres versions, tandis que le locuteur de la version 3 insiste clairement sur “so” dans “so do I” et que Richard Burton, dans la version 4, privilégie les derniers mots lexicaux « sea », « agony », « lie », « on » dans « lived on », et « I ». Les élèves consignent par écrit leur repérage et analyse, **puis en débattent en groupe classe**.

Activité 6 : Mise en voix

Lieu de travail: salle multimédia configurée en U

Formes de travail :

- Groupes de 5, un élève par strophe de la partie IV (organisation modifiable selon le profil du groupe classe)
- Travail individuel avec casque audio
- Harmonisation au sein des groupes

Support : l'une des quatre versions sonores, au choix de chaque groupe de cinq élèves.

C'est le moment de **réinvestir le travail fait en amont sur le rythme et l'intonation**.

- Situation n°1 : groupe classe multiple de 5. Cinq élèves par groupe, chaque élève choisit une strophe.
- Situation n°2 : le groupe classe n'est pas un multiple de cinq. Dans ce cas, les élèves qui ont montré le plus d'aisance au cours des activités précédentes devront choisir d'étudier non pas une, mais deux strophes.

Dans un premier temps, les membres d'un même groupe choisissent la version sonore qu'ils préfèrent. Selon leur niveau de confiance et le degré d'autonomie atteint par chacun, ils décident de s'affranchir plus ou moins de la version sonore choisie. Ils doivent dans tous les cas s'attacher à respecter les contraintes de prononciation, de placement de l'accent lexical, de rythme, et de choix d'émotion annoncé. Ils se répartissent les strophes.

Dans un deuxième temps, chaque élève marque la syllabe tonique dans les unités intonatives de la strophe dont il a la responsabilité et est capable de justifier de la raison de cet emplacement: contrainte syntaxique (nature du mot et place dans l'énoncé), choix pragmatique (information nouvelle, information principale, mise en relief...) Le professeur valide ou corrige, le cas échéant.

Dans un troisième temps, les élèves d'un même groupe s'écoutent et s'assurent de l'harmonie et de la logique de leur mise en voix, au regard des critères de prononciation, de rythme, et de choix d'intonation à respecter.

Enfin, chaque élève enregistre sa prestation. Le professeur écoute, conseille. Plusieurs enregistrements sont nécessaires pour correspondre à la représentation d'une mise en voix réussie. Il est donc important de ne pas effacer les enregistrements précédents, car leur qualité varie souvent selon une courbe parabolique: au-delà d'un nombre de fois, la qualité diminue. L'élève a fait son maximum, la fatigue ou la lassitude apparaissent. Il est alors intéressant de leur demander de décider, sous le contrôle du professeur, de leur meilleure prestation. Ils pourront se baser sur celle-ci lorsqu'ils s'entraîneront chez eux, en vue d'une déclamation évaluée devant le groupe classe lors de la séance suivante (Fiche d'évaluation - ANNEXE 9).

Remarques et observation des séances :

- Le choix de ne pas donner la totalité de la partie IV du poème à apprendre dépend de l'aisance du groupe classe. Cette aisance a été repérée par le professeur lors des activités menées en amont.
- **Répartir les strophes** entre plusieurs élèves permet de faire travailler le poème dans un **esprit de coordination**. Ils sont attentifs les uns aux autres, s'entraident.
- Tous ont fait montre d'une réelle **implication** dans le projet.
- Quelques groupes ont demandé à mettre leur poème en voix sur un **fond musical** qu'ils choisiraient. D'autres ont préféré déclamer sans soutien musical, un groupe a mis en fond sonore le bruit de mouettes.
- Les élèves ont fait leur maximum pour **s'approprier le rythme** authentique de l'anglais.
- La **fonction attitudinale de l'intonation** a toujours été clairement perceptible.
- Des efforts ont également été faits pour rendre compte de la **fonction accentuelle** de l'intonation.
- Certains élèves, rendus confiants par une première belle prestation sur une seule strophe, ont demandé à pouvoir mettre en voix la totalité de la partie du poème travaillée pour la séance suivante.
- Deux élèves ont souhaité proposer une mise en voix **à deux voix**.
- Cette activité de mise en voix d'un poème a été très appréciée des élèves et a permis à ceux qui sont d'ordinaire peu à l'aise à l'oral de se trouver dans une situation de réussite.
- Le résultat n'est certes pas parfait : certains élèves ont du mal à trouver un rythme authentique, et produisent un énoncé où toutes les syllabes ont encore trop souvent la même intensité. D'autres donnent au contraire trop d'intensité aux syllabes accentuées, ce qui rend le rythme quelque peu artificiel. Mais tous les élèves ont pris conscience de l'existence et de la spécificité du rythme de l'anglais, tous cherchent à le reproduire, tous ont progressé.

2. Transfert par création totale :

➤ Mise en voix d'un poème créé par les élèves à partir du chapitre 78 de *Life of Pi*, de Yann Martel

✚ Cf chapitre 78 en ANNEXE 10

✚ Cf production audio-visuelle en ANNEXE 11

Cadre de mise en œuvre : Littérature Etrangère en Langue Etrangère, thématique du voyage initiatique.

Contexte de mise en œuvre : suite à l'étude du chapitre 78 de *Life of Pi*, de Yann Martel, il est demandé aux élèves de réaliser une activité de production en deux temps : dans un premier temps, il s'agit de réécrire le chapitre 78 sous forme de poème, en vers ou en vers libres, au choix des élèves. Dans un deuxième temps, les élèves doivent **mettre en voix et en espace leur poème**. Cette activité complexe a été réalisée au troisième trimestre.

Le chapitre décrit les affres d'un naufragé perdu depuis plusieurs mois au milieu de l'océan pacifique. Les élèves forment des groupes de cinq élèves, chacun étant responsable de l'écriture d'une strophe du poème. Chaque strophe doit illustrer un temps fort du chapitre 78 : le ciel, la mer, le jour, la nuit. La chronologie du chapitre, le lexique, l'atmosphère doivent être respectés. Le poème doit se conclure par une cinquième strophe qui n'a pas d'ancrage dans le chapitre 78, mais qui, en évoquant la fin du long périple de Pi, répond ainsi parfaitement à la thématique du voyage initiatique : Il s'agit d'exprimer la transformation de Pi, une fois revenu à la civilisation. Pour se faire, les élèves s'appuient sur leur connaissance de l'œuvre, de son épilogue et des messages véhiculés.

Lors de l'écriture des strophes, le professeur aide et corrige les élèves si besoin. Cette activité de production permet de juger de la bonne réception des informations contenues dans le passage étudié en amont, et plus largement, dans l'œuvre.

Une fois le poème écrit, les élèves s'entraînent à la mise en voix de leur strophe.

Lieu de travail : salle multimédia

Formes de travail : en individuel (casque audio) puis en groupe

Démarche :

- **Vérification de la prononciation des mots du poème**
 - **Vérifier la prononciation** des mots du poème à l'aide d'un dictionnaire sonore en ligne et identifier **l'emplacement de l'accent lexical** des mots polysyllabiques.
- **Travail sur le rythme**
 - Veiller à respecter **l'alternance de syllabes accentuées et de syllabes non accentuées**
- **Travail sur l'intonation**
 - **Repérer les unités intonatives** (groupes de souffle).
 - Rechercher une correspondance entre intonation produite et **émotion devant être véhiculée (fonction attitudinale de l'intonation)**
 - Identifier les mots importants pouvant être mis en relief (**fonction accentuelle de l'intonation**) en étant capable de justifier de ses choix (**choix pragmatique.**)
- **Harmonisation de la mise en voix au sein du groupe.**
 - **Vérifier la fluidité** de la mise en voix lors du passage d'une strophe à l'autre, harmoniser le **niveau de puissance** des voix des différents orateurs, ainsi que la **vitesse d'énonciation**.

Remarques et observation des séances :

- La répartition des strophes à produire s'est faite sans difficulté au sein de chaque groupe.
- Dans un premier temps, les élèves ont travaillé individuellement à l'écriture de leur strophe, puis ont mis en commun leurs productions et **harmonisé leur style d'écriture**, ainsi que la **longueur des strophes** dans la mesure du possible.
- De manière judicieuse, et sans que cela ait fait partie des consignes données en amont, certains élèves ont utilisé des mots ou groupes de mots initialement entendus dans le poème *The Rime of the Ancient Mariner*, faisant ainsi la preuve d'une **appropriation réussie**.
- Malgré leurs efforts, certains élèves ont du mal à reproduire les sons de mots du lexique thématique qu'ils ont utilisé. Ainsi, les diphtongues dans « ghostly », « foam », mais aussi dans « drowning » ou « clouds » sont-elles parfois transformées en /ɔ:/ ou /ʊ/. La fricative « th » de « the » pose encore parfois problème, de même que les plosives « p », « t », « d ».
- Certains accents lexicaux sont déplacés involontairement, alors qu'ils ne l'étaient pas lors des répétitions.
- Tous se sont attachés à tenir compte des fonctions attitudinale et accentuelle de l'intonation, chacun modulant selon sa personnalité, mais respectant toujours la logique du texte.

Bilan d'une année :

L'approche de la langue anglaise par les activités de mise en voix a été différente cette année des années précédentes, car plus fréquente et plus précise dans l'étude de ses caractéristiques phonologiques et prosodiques.

La diversité des supports choisis pour travailler cette mise en voix (poèmes, extrait de pièce de théâtre, audio-guide, éditorial radiophonique, clip promotionnel) a permis aux élèves de mieux analyser, puis de mieux s'approprier les diverses **fonctions de l'intonation**. Ainsi, la fonction attitudinale de l'intonation a-t-elle été reconnue primordiale par les élèves lors de déclamation de poèmes ou de mise en voix d'un extrait de pièce de théâtre. En revanche, la fonction accentuelle leur a paru prédominante lors de la mise en voix d'un audio-guide. Et de fait, ce type de support sert davantage à informer qu'à véhiculer des émotions. La parité entre la fonction attitudinale et la fonction accentuelle de l'intonation leur a paru plus logique lors de la mise en voix d'un éditorial ou d'un clip promotionnel.

Au-delà de l'intonation, les élèves ont également pris conscience de la nécessité d'adapter leur **vitesse d'énonciation** au type de support mis en voix, tout autant qu'à la nature du public. La déclamation d'un poème, la réalisation d'un audio-guide ou d'un éditorial requièrent une vitesse d'énonciation suffisamment lente et contrôlée pour permettre à l'auditoire de s'imprégner des sentiments décrits ou des informations données. En revanche, la mise en voix d'un extrait de pièce de théâtre dans lequel se mêlent des sentiments de peur, de culpabilité réelle ou supposée, d'affolement, de toute-puissance, d'excitation, doit comporter des accélérations, des décélérations, des pauses... De la même manière, un clip promotionnel a tendance à privilégier une vitesse d'énonciation assez rapide, reflétant par là-même notre société. Les élèves se sont donc appliqués à tenir compte de ces différents éléments, **tout en respectant le rythme caractéristique de l'anglais**.

Ceux qui ont le plus largement bénéficié de cette nouvelle approche ont été les élèves de terminale L, notamment grâce aux heures de LELE et de LVA, mais tous les élèves de tronc commun des séries L et ES ont travaillé à la mise en voix de textes. Les résultats des ES, moins aboutis en raison d'un temps d'exposition à la langue anglaise en cours moindre, se sont pourtant révélés encourageants.

L'adhésion à cette approche a été réelle dans l'ensemble des classes.

Les activités de mise en voix ont permis à certains de prendre conscience d'atouts qu'ils n'avaient jusqu'alors pas pu ou osé exploiter. Leur diction s'est améliorée, leur confiance s'est petit à petit développée, leur envie de s'exprimer également. D'autres, timides lors des premiers exercices de mise en voix, se sont libérés en cours d'année, et ont même osé un langage corporel spontané, voire proposé des mises en espace, des mises en scène qui permettaient aux activités de prendre alors toute leur dimension.

Bien sûr, le degré de réussite n'est pas le même pour tous, mais tous ont tiré profit de ces activités.

Pour permettre au plus grand nombre de progresser, et aux progrès de devenir pérennes, il est souhaitable que ce type d'activités soit **récurrent** au long du cursus scolaire. Il semble intéressant d'insérer des activités de mise en voix de textes au sein de chaque séquence.

CONCLUSION

La conscience, puis maîtrise des phénomènes prosodiques permet d'augmenter considérablement le niveau de réussite de nos efforts de communication. **La mise en voix de textes ne doit pas être perçue comme un exercice artificiel.** Que ce soit au travers de poèmes déclamés, de pièces de théâtre jouées, ou de discours prononcés, la mise en voix fait bel et bien partie des habitudes culturelles de l'aire anglophone. Enfin, la mise en voix de textes peut constituer une étape judicieuse dans le processus d'apprentissage de la prise de parole en continu. C'est donc un procédé qui a toute sa pertinence dans la construction des compétences pragmatiques de l'élève.

SITOGRAPHIE d'ouvrages et articles théoriques

Mme Cadot, formatrice CECRL, *Création d'une séquence CECRL*

<http://cadot.over-blog.net/article-6494910.html>

Laurent Baizet, CPC Villefranche, Formation Mise en voix – Projet Villa Gillet
– 3 octobre 2012

<http://www2.ac-lyon.fr/enseigne/arts-culture/IMG/pdf/Annexes-2.pdf>

Danielle Dubois Marcoin , Mise en voix, en espace et appropriation du texte poétique, ENS Lyon

<http://litterature.ens-lyon.fr/litterature/recherches/histoire-de-la-recherche/poesie/mise-en-voix-en-espace-et-appropriation-du-texte-poetique>

Christelle Dodane : *UE11 Phonétique appliquée, Université Montpellier3*

<http://asl.univ-montp3.fr/phonetique/cdodane/ue11/TD9-10-UE11.pdf>

Peter Roach, *English Phonetics and Phonology* Cambridge University press,
Second Edition

Alain Deschamps, Jean-Louis Duchet, Jean-Michel Fournier, Michael O'Neil,
Manuel de Phonologie de l'anglais, Agrégation d'Anglais, CNED, Didier
Erudition 2000

Albert di Cristo, *De la métrique et du rythme de la parole ordinaire*, Semen
Revues.org, Presses universitaires de Franche-Comté (2003)

Marc Capliez, Typologie des erreurs de production d'anglais des francophones : segments vs. suprasegments, Cahiers de l'Apliut, Vol. XXX
n°3, 2011

<http://apliut.revues.org/1645>

David Horner

<http://clm-bell.com/wp-content/uploads/2014/02/And-What-about-Testing-Pronunciation.pdf>

SITOGRAFIE des supports utilisés en cours

The Rime of the Ancient Mariner, S.T. Coleridge.

- Version n°1

<https://www.youtube.com/watch?v=ZET9Q2RhONw>

- Version n°2

<https://www.youtube.com/watch?v=OAgc224bxmg>

- Version n°3

<https://www.youtube.com/watch?v=vUv6uEEBdHA>

- Version n°4

<https://www.youtube.com/watch?v=1Aa1Fj9pPYI>