

IUFM de l'académie de Montpellier

Site de Montpellier

*De l'erreur dans les schémas intonatifs en lecture*  
*oralisée due à l'absence de maîtrise*  
*de la compréhension écrite*

Discipline: Anglais

André Dodeman

Mémoire Professionnel dirigé par M. Jean-Paul Mérrou.

Assesseur: Mme. Estelle Bossonney

Niveau scolaire: Regroupement de Terminales Scientifique et de Sciences Médico-Sociales  
Stage en situation effectué au Lycée Général et Technologique *Jean Moulin* de Béziers.

1999-2000

### ***Résumé***

Le travail suivant a été réalisé à l'aide de la participation active de mes élèves de lycée. Il traitera des phénomènes d'accentuation et d'intonation qui caractérisent la langue anglaise. Il s'agira de repérer et de traiter les difficultés que rencontrent les élèves lorsqu'ils sont amenés à lire un texte écrit. La conclusion de ce travail individuel et collectif devra montrer à quel point la prononciation et la lecture oralisée sont indissociables de la compréhension écrite.

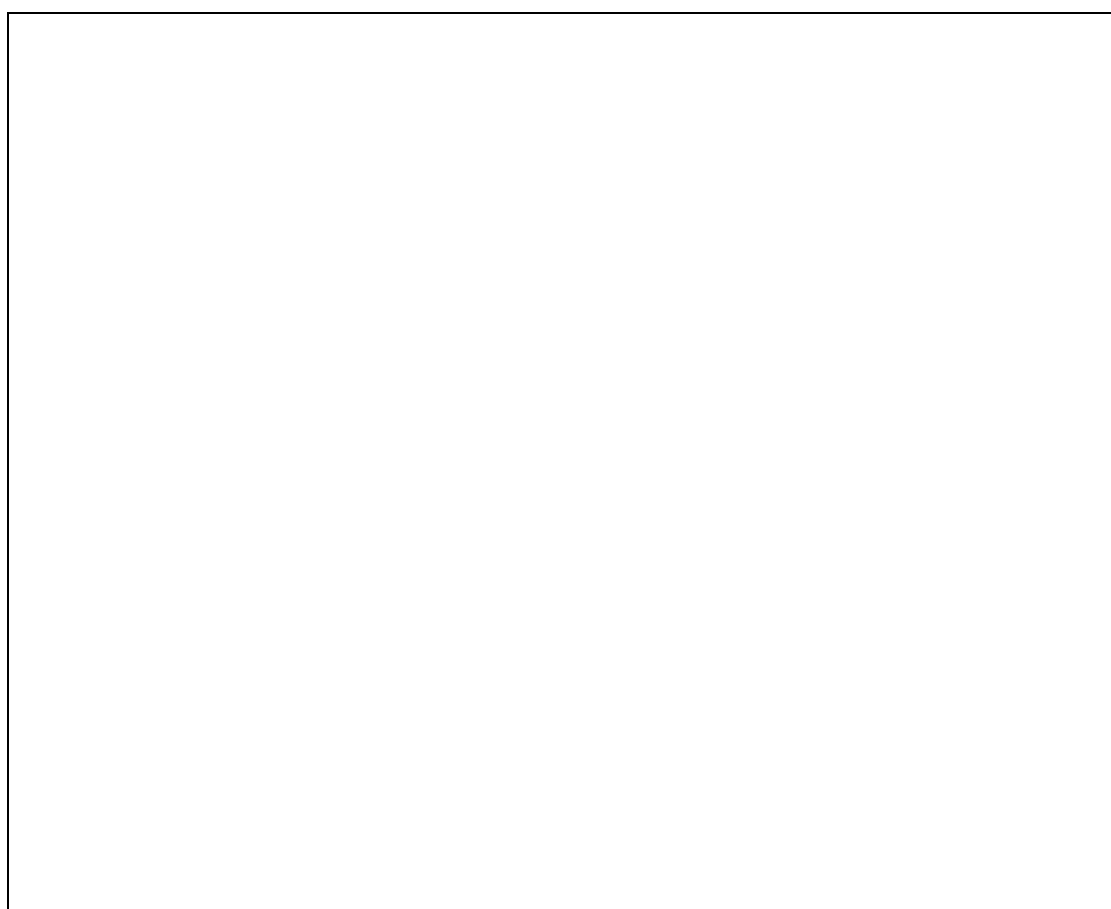
### ***Summary***

The following study was carried out thanks to the active participation of my High School students. It deals with stress and intonation proper to the English language. It aims at locating and treating the many difficulties students are confronted with when they are asked to read a written text. The conclusion of this individual and collective study shall show to what extent pronunciation and reading are inseparable from written comprehension.

### ***Mots-clés***

***Lecture oralisée***  
***Intonation***  
***Accents***  
***Compréhension écrite***  
***littérature***

## CADRE RESERVE AU JURY



## ***TABLE DES MATIERES***

### **Introduction**

#### **I. Typologie de l'erreur.**

##### **1. Les accents.**

- a. L'accent de mot.
- b. L'accent de phrase.

##### **2. Le cas de l'intonation emphatique et contrastive.**

- a. Quelques exemples.
- b. La lecture oralisée: un symptôme.

#### **II. Les Sources de l'erreur.**

##### **1. La compréhension de l'écrit.**

- a. Lacunes et analyse du contexte.
- b. Le cas du champ lexical.

##### **2. L'obstacle pédagogique.**

- a. L'*a priori* de l'élève.
- b. Le cas de la littérature.

#### **III. Modes de traitement.**

##### **1. Retour sur le texte écrit.**

- a. L'apprentissage de l'autonomie.
- b. L'interdisciplinarité.

##### **2. Les technologies au secours de l'élève.**

- a. L'audiovisuel.
- b. L'internet.

### **Conclusion.**

## **Introduction.**

Dans *L'erreur: un outil pour enseigner*, Jacques Astolfi considère l'erreur comme un symptôme qui révèle l'existence d'obstacles que l'élève doit surmonter. En d'autres termes, l'erreur est un symptôme et un tremplin vers une réflexion plus approfondie et une redéfinition des bases sur lesquelles tout enseignement se fonde. Le travail suivant traite des divers problèmes que rencontre l'élève lorsqu'il s'exerce à lire l'anglais. Par conséquent, ce travail touche à tout ce qui relève de l'accentuation et du schéma intonatif en lecture oralisée. Il n'est bien sûr pas chose aisée que de définir l'erreur dans ce type de domaine. L'erreur consiste-t-elle en une réponse contraire ou incorrecte ou peut-elle être également un oubli ou une omission de la part de l'élève ? En classe d'anglais, l'incorrect et l'omission se côtoient régulièrement et l'élève qui déplace des accents de phrase aura également tendance à en omettre. Le travail suivant traitera bien évidemment des deux aspects du problème tout en s'appuyant sur l'expérience vécue dans la classe. Ce mémoire a été réalisé en présence d'élèves de Terminale (séries scientifique et sciences médico-sociales) qui ont opté pour l'anglais LV2. L'épreuve du baccalauréat consistera en une lecture oralisée d'un texte traité en classe suivie d'un commentaire du texte lu. Bon nombre d'enseignants soulignent parfois à tort le peu d'intérêt de cette activité. K.Julié, dans *Enseigner l'Anglais*, redéfinit clairement l'objectif principal de ce type d'activité: «la lecture à haute voix dans la classe correspond à un réel besoin: celui d'apprendre à prononcer ce qui est écrit». Par conséquent, l'erreur se situe au niveau de la prononciation et de la réalisation de schémas intonatifs propres à la langue anglaise et le travail effectué en classe a consisté à affiner les diverses méthodes dont bénéficient les élèves pour comprendre un texte écrit. La lecture oralisée est en effet l'une des techniques utilisées pour vérifier si la compréhension de l'écrit est acquise.

J'ai traité de l'erreur dans l'intonation et les schémas intonatifs selon une démarche progressive qui consiste à déceler le type d'erreurs, à repérer les diverses sources d'erreurs et à proposer quelques solutions afin de les traiter. Etant donné que le champ relatif à l'intonation est vaste, je me suis intéressé tout particulièrement à l'intonation emphatique et contrastive. J'ai donc choisi de centrer ce travail sur ce qui apparaît de la façon la plus visible (la mise en italiques) dans un texte littéraire ou journalistique. Cette expérience vise à montrer à quel point la qualité d'une lecture oralisée dépend de la qualité de la compréhension écrite.

## **I Typologie de l'erreur.**

### **1. Les accents.**

#### a. L'accent de mot.

Les accents anglais, qu'ils se placent au sein du mot ou au sein de la phrase, représentent une difficulté majeure pour l'apprenant francophone. Les problèmes qui surviennent lors de la phase de lecture oralisée relèvent bien souvent de la simple prononciation du mot et du placement de l'accent. L'élève ne perçoit pas toujours l'*utilité* de l'accent d'un mot et ne la perçoit réellement que lorsqu'il est confronté à un interlocuteur anglophone. Alors l'élève qui ne prête pas suffisamment attention au placement de l'accent dans un mot réalise que le message qu'il souhaite faire passer suscite l'incompréhension de l'interlocuteur. Pour mieux cerner le problème, Daniel Jones parle dans *An Outline of English Phonetics* de sons qui dans un mot ou une phrase se distinguent nettement des autres sons environnants:

... one or more sounds in a spoken word or phrase are heard to stand out more prominently than their immediate neighbours.(246)

Cette définition qui semble si élémentaire aux yeux de certains spécialistes est au coeur du problème en question. L'élève francophone a souvent tendance à accentuer toutes les syllabes d'un mot. Le mot devient alors une suite de sons indifférenciée. Les élèves avec lesquels j'ai travaillé connaissent les règles sans pour autant les appliquer de façon spontanée et naturelle. Nous sommes en mesure de constater une véritable rupture entre la théorie acquise au cours des classes de Seconde et de Première et la pratique dans la classe. L'erreur, dans ce cas précis, n'est guère une nouveauté: bon nombre d'élèves prononcent l'anglais en s'inspirant du modèle français. Un effort sincère est fourni par l'élève lorsqu'il prononce une

voyelle ou une diphtongue mais l'accent de mot propre à l'anglais continue de poser problème. La langue française vient faire obstacle à la bonne prononciation de l'anglais.

Par ailleurs, lorsque nous énonçons une règle afin de redresser certaines maladresses dans la prononciation, l'élève cherche systématiquement à l'appliquer dans chaque cas. Par exemple, les élèves savent que les mots anglais polysyllabiques se voient placer leur accent principal sur l'avant-dernière syllabe. En classe de Terminale, cette règle est considérée acquise mais certains mots tels que *development* n'a de cesse de confondre les élèves. Même en répétant la prononciation correcte du mot à plusieurs reprises, les élèves éprouvent des difficultés à le restituer. Cela dit, un mot prononcé de façon incorrecte dans une phrase n'empêche pas toujours le message de se transmettre entre deux interlocuteurs. Cependant, l'absence de maîtrise des règles de base de la prononciation du mot anglais se développe par extension dans la chaîne parlée. L'absence de l'accent de phrase articulée par un élève est symptomatique de l'absence d'une véritable *prise de conscience* de ces règles.

#### b. L'accent de phrase.

Comme le souligne K.Julié, le problème du placement de l'accent de phrase est d'autant plus difficile qu'il peut être *libre* ou *contrainte*:

En fait, l'intonation est intimement liée à l'accentuation, car les accents tonique et nucléaire sont produits entre autres par une variation de la hauteur de la voix. De plus, comme l'accent de phrase, l'intonation est à la fois libre et contrainte.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> K. Julié, *Enseigner l'Anglais*, 122.

Les erreurs de prononciation des mots sont repérables surtout lorsque ces mots s'inscrivent dans la chaîne parlée. Lorsqu'il lit un texte à haute voix, l'élève appuie sur tous les mots de façon indistincte. Alors que le français se découpe aisément en syllabes, l'anglais s'articule en fonction des accents qui se placent au sein de la phrase. Les mots lexicaux et grammaticaux apparaissent dans la production orale de l'élève de façon claire et indifférenciée. Les élèves pleins de bonne volonté qui préfèrent se fier à un dictionnaire de prononciation restent muets lorsque la prononciation d'un mot change à l'intérieur de la phrase. Certains dictionnaires de prononciation ne donnent en effet que les transcriptions phonétiques relatives aux formes dites *fortes* de certains mots grammaticaux. Bien que ceux qui conçoivent ces dictionnaires fassent un effort considérable pour signaler cette différence, il arrive que l'élève choisisse la transcription inappropriée ou la première qui se présente.

Dans le cadre de ce travail sur l'intonation, j'ai proposé aux élèves un extrait du film *Liar, Liar* qui avait la particularité de mettre clairement en évidence la différence entre ces deux formes. L'exubérance du protagoniste et la clarté de son élocution devaient permettre aux élèves de saisir cette nuance. La préposition *for* par exemple apparaît dans le dialogue à deux reprises sous ces deux formes. A la ligne 6 (« one *for* sure », voir annexe), c'est la forme faible de *for* qui est employée alors qu'à la ligne 13 (« all of which he himself is responsible *for* »), c'est la forme forte qui apparaît clairement à l'écoute. Cependant, lors du passage à la lecture oralisée, la réalisation des élèves n'a observé aucune différence. La préposition *for* a été prononcée de la même façon dans le plus grand nombre de cas.

A ce stade de l'étude, il s'agit avant tout de repérer et de classer les erreurs produites lors du passage à la lecture oralisée. Le manque d'entraînement régulier à la production orale et l'absence de maîtrise de certaines règles de la

prononciation des mots anglais génèrent une lecture monotone et dénuée de conviction. C'est pour cette raison que je me suis intéressé de près à l'intonation emphatique et contrastive. L'intérêt était de montrer que les schémas intonatifs et les accents de phrase participaient directement de la rhétorique et du sens d'un texte.

## 2. L'intonation emphatique et contrastive.

### a. Quelques exemples.

Dans *An Outline of English Phonetics*, Daniel Jones décrit théoriquement les deux types d'emphase qui peuvent se rencontrer dans un texte écrit ou dans une production orale. L'emphase, telle qu'elle est définie par D.Jones, permet d'ajouter au contenu un effet d'intensité ou de contraste.

There are two kinds of emphasis, which may be termed *emphasis for contrast* and *emphasis for intensity*. The first is emphasis intended to show that a word is contrasted with another word (either implied or previously expressed), or that a word introduces a new and unexpected idea. The second is an extra emphasis to express a particularly high degree of the quality which a word expresses; it is equivalent to the insertion of such words as *very*, *extremely*, *a great deal of*.(298)

Cette analyse théorique de l'anglais permet de mettre au point une méthode de travail qui repose exclusivement sur l'élève. En prenant l'exemple du texte « Fame » (voir annexe), les élèves lisaient le texte tout en négligeant la présence de l'accent sur le verbe *gave* au prétérit, dans la phrase « People *gave* it to me ». L'élève a simplement fait l'erreur qui consiste à isoler la phrase de manière à la rendre indépendante de ce qui l'entoure. En d'autres termes, l'élève fait abstraction du contexte qui donne un sens à la phrase et qui détermine par là même sa prononciation appropriée. C'est donc l'ensemble du texte qui doit donner un sens aux phénomènes d'intonation. Dans son ouvrage, *Langage et Littérature, Essai sur le*

*sens*, Michel Meyer souligne à juste titre l'importance du contexte et le caractère hautement rhétorique du texte littéraire:

Quand nous prétendons découvrir la signification d'un texte, nous nous intéressons, d'une part, à la disposition textuelle des phrases spécifiques composant le texte et, d'autre part, à la question pour laquelle les phrases sont organisées de la manière dont elles le sont.<sup>2</sup>

Il va de soi que ceci est vrai quelle que soit la langue et ses particularités. Peu d'élèves, dans le cas du texte « Fame », sont allés plus loin que l'insistance dans leur explication de l'accent sur *gave*. Là encore, il s'agit pour contourner l'erreur d'observer et d'approfondir. Le problème relève essentiellement de la compréhension écrite et de tout ce que cela suppose (lexique, grammaire, rhétorique, etc.). Tous ces aspects de la compréhension écrite sont autant de barrages qui font obstacle à une lecture oralisée convaincante. K.Julié écrit même que « ...pour lire à haute voix, il faut *déjà* avoir compris »<sup>3</sup>. L'intonation emphatique ou contrastive est particulièrement intéressante en ce sens qu'elle est *visible* dans le texte. L'auteur ou le journaliste nous guide explicitement vers le sens même de ce qui est écrit.

Certaines copies d'élèves révèlent l'existence de certains dysfonctionnements dans les méthodes utilisées pour comprendre l'écrit. Concernant « Don't send me back ! » (voir annexe), j'avais attiré l'attention des élèves sur trois cas d'intonation emphatique et contrastive. A la ligne 23, le protagoniste prénommé Jacob, un Juif russe qui arrive à Ellis Island, est terrorisé à l'idée d'être renvoyé en URSS et de redevenir la victime des Cosaques. Cette terreur nous est signalée par l'auteur au travers du texte écrit et de l'utilisation fréquente des italiques. L'accent sur *kill* a posé problème d'autant plus qu'il n'y a que la base verbale qui apparaît dans le texte. Dans sa copie (voir annexe), Aurélie Marc, élève de Terminale S3,

---

<sup>2</sup> M.Meyer, *Langage et Littérature, Essai sur le sens*, 114.

parle de *portée émotionnelle* et du *présent* pour indiquer la situation dite *périlleuse* du personnage. Christelle Mas, élève de Terminale SMS1 (voir annexe), évoque le *désarroi* du personnage au moment de l'énonciation en s'inspirant sans doute de ce qui précède dans le texte. La phase d'anticipation et de commentaire a permis de résoudre un certain nombre de problèmes relatifs aux faits historiques qui encadrent le texte. A la lecture des explications des élèves, peu d'entre eux ont indiqué la notion de futur. En approfondissant l'analyse, nous pouvons en effet remarquer que le protagoniste lui-même ne maîtrise pas l'anglais et qu'il a tout simplement gommé le modal *WILL*. L'erreur provient d'une compréhension écrite insuffisante. L'erreur a consisté à mettre tous les types de schémas dans le même panier, c'est à dire dans celui de l'insistance, et ce sans aucune réflexion préalable. L'idée de K.Julié à savoir qu'il « faut *déjà* avoir compris » avant d'aboutir à une lecture convenable reste vraie.

b. La lecture oralisée: un symptôme.

La lecture oralisée se présente ainsi comme un symptôme révélant une absence de maîtrise de la compréhension écrite. La restitution incorrecte d'un tel type de schéma dévoile une défaillance dans l'approche méthodologique de l'élève qui est confronté à un texte nouveau. Les sources d'erreurs, qui sont d'ailleurs très diverses, tiennent donc des éléments-clés de la compréhension écrite dont les effets se font ressentir dans la production orale de chaque élève. La lecture oralisée apparaît clairement comme un symptôme sur lequel l'enseignant peut prendre appui pour trouver une solution, et non comme un remède en soi.

## **II. Les Sources de l'erreur.**

### **1. La compréhension de l'écrit.**

a. Lacunes et analyse du contexte.

---

<sup>3</sup> K.Julié, *Enseigner l'Anglais*, 57.

L'une des premières sources d'erreurs dans la réalisation de schémas intonatifs en lecture oralisée est la compréhension du contexte. Par analogie, nous pourrions faire un rapprochement entre *contexte* et *paralangage*, c'est-à-dire tout ce qui existe à côté du langage tel que la voix d'une personne, son accent, son milieu social, etc. En ce qui concerne l'écrit, il s'agira d'assimiler toutes les données relatives à un personnage ou une situation afin de reproduire le schéma intonatif correspondant. Dans *Describing Spoken English: An Introduction*, Charles.W.Kriedler définit l'intonation comme un changement de fréquence dans la vibration des cordes vocales qui peut varier en fonction du paralangage ou du contexte:

The elements of intonation are changes in the frequency of vibration of the vocal cords, centering on an accented syllable.

Kriedler établit par ailleurs cette relation étroite entre l'intonation et ses variations d'une part, et l'attitude de l'individu vis à vis d'un contexte dans lequel s'inscrit la conversation de l'autre (« the individual's attitude toward the context of the conversation and to the other participant »).

Par conséquent, l'apprenant qui n'assimile pas l'ensemble des informations relevant du contexte a toutes les chances de faire des erreurs lorsqu'il tente de lire le texte à voix haute.

#### b. Le cas du champ lexical.

Le lexique représente la première difficulté majeure pour l'élève qui découvre un texte. Dans le texte étudié en classe pour l'épreuve du baccalauréat, « The handshake » (voir annexe), le narrateur commence par décrire les personnages et par ancrer l'action dans une situation donnée. L'erreur souvent faite consiste à ne

pas tenir compte du *champ lexical* que constituent les mots lexicaux du discours narratif. La description des lignes 1 à 14 (voir annexe) a pour but de conditionner l'échange qui aura lieu entre les deux protagonistes, Andrew Beckett et Mr.McDermott.

Les élèves ont tôt fait de négliger la mise en italiques de *me* à la ligne 24 (« You want *me* to take on Wyant, Wheeler »). Le passage descriptif est censé donner les indices d'un malaise à venir. Les élèves de cette classe ont aisément repéré la structure globale du texte en deux parties. La phrase-clé apparaît à la ligne 21, « They fired me yesterday because I have AIDS,... », et indique le moment où le texte bascule en la défaveur du protagoniste Andrew Beckett. Le champ lexical du vêtement et de la propreté, qui se dénote clairement dans la première partie du texte, révèle le caractère méticuleux et travailleur de Mr.McDermott. Cependant, les mots lexicaux nouveaux sont devenus, aux yeux de certains élèves, des obstacles insurmontables. L'une des premières solutions est de leur démontrer le contraire.

Les mots et groupes de mots tels que « elegantly decorated » (1.4), « dressed immaculately » (1.6), « starched, snow-white cuffs » (1.6), « custom-made » (1.7) n'ont eu de cesse d'embarrasser les élèves. Bien que les premiers termes n'aient pas posé problème, les élèves sont restés muets devant « starched », « cuffs » et « custom-made ». Nous pouvons constater une fois de plus que l'élève considère que la phrase est une suite de mots sans rapports entre eux et qui sont forcément porteurs d'informations nouvelles. Dans le texte littéraire, l'élève fait l'erreur de ne pas classer tous les mots relevant d'une même catégorie d'idées, procédé nécessaire au repérage d'un champ lexical donné. L'élève lit le texte sans faire le rapport entre la description et le dialogue qui s'ensuit. L'indice de la ligne 4, « Irish-immigrant background », n'a été révélatrice que pour une seule élève dont le niveau est

nettement supérieur à la moyenne de la classe. Pour l'élève en question, « Irish-immigrant » a non seulement évoqué l'intensité du travail fourni par Mr. McDermott qui explique sa réussite professionnelle mais a également fait naître l'idée de l'existence d'un complexe d'infériorité au su de ses origines et de son hostilité inconsciente à l'égard de l'homosexualité. « Irish » a en effet suggéré la pauvreté, le travail et le catholicisme. Cette analyse, fruit tout de même d'un travail long et soutenu de la part de l'élève, est donc nécessaire à la restitution appropriée du schéma intonatif imposé par le texte. Dans le texte, il existe deux occurrences exploitables:

1.20: « You want what ?! »

1.24: « You want *me* to take on Wyant, Wheeler. »

Les accents présents dans ces deux phrases sont déplacés en raison de la présence des points d'interrogation et d'exclamation, des italiques et du contexte. Dans le premier cas, l'accent se place sur *what* puisqu'il est supposé signaler le grand étonnement du personnage. Dans le deuxième exemple, l'emphase sur *me* révèle la peur que ressent le personnage à l'idée de défier un concurrent aussi puissant. L'erreur de l'élève consiste à examiner les phrases comme si elles n'étaient que des groupes de mots isolés et indépendants des champs lexicaux qui contribuent à la création de l'univers de la fiction.

Une compréhension appropriée commence donc par l'analyse du lexique. L'enseignant est par conséquent confronté au problème de la compréhension écrite et aux méthodes à utiliser pour la rendre accessible au plus grand nombre d'élèves. La lecture oralisée, étape à franchir lors du déroulement de l'épreuve du baccalauréat, apparaît davantage comme le symptôme d'une compréhension

insuffisante et ce type d'exercice permet indubitablement au membre d'un jury de déceler les insuffisances et les lacunes du candidat. L'enseignant peut aller plus avant dans ses explications en se concentrant sur ce que l'élève sait et pense *avant* qu'il n'entre dans la classe. La littérature et la poésie inspirent un sentiment ambigu chez l'apprenant. Il arrive qu'un élève entre dans une classe, nourri d'un certain nombre d'*a priori* qui l'empêchent de s'investir dans le texte. Bien que l'élève paraisse débordant d'enthousiasme, j'ai personnellement remarqué qu'il avait tendance à se sous-estimer face à la découverte d'un texte inconnu. Au lieu de commencer à lire, certains préfèrent *attendre* sagement le professeur.

## 2. L'obstacle pédagogique.

### a. L'*a priori* de l'élève.

Dans *La Formation de l'Esprit Scientifique*, Gaston Bachelard traite de la notion d'*obstacle pédagogique* (en parlant des Sciences Physiques) et des acquis de la vie quotidienne. L'élève qui entre dans la classe d'anglais ne fait pas exception à la règle. Il est nourri d'idées reçues à propos de la langue étrangère qu'il apprend. Selon Bachelard:

Ils [les professeurs de sciences] n'ont pas réfléchi au fait que l'adolescent arrive dans la classe de Physique avec des connaissances empiriques déjà constituées: il s'agit alors, non pas d'acquérir une culture expérimentale, mais bien de changer de culture expérimentale, de renverser des obstacles déjà amoncelés par la vie quotidienne.<sup>4</sup>

Le plus intéressant dans la pensée de Bachelard est précisément ce qui se passe à l'extérieur de la classe d'anglais proprement dite. J.Astolfi, dans *L'Erreur: un outil pour enseigner*, replace le problème au niveau *psychologique* par opposition au point de vue *épistémologique*. Selon lui, « l'origine des erreurs peut enfin être

---

<sup>4</sup> G.Bachelard, *La Formation de L'Esprit Scientifique*, 18.

recherchée du côté d'une complexité propre au contenu d'enseignement »<sup>5</sup>. En ce qui nous concerne, la lecture oralisée implique aussi bien la maîtrise des schémas intonatifs que l'analyse littéraire. Un grand nombre d'élèves ne parvient pas à transférer les savoirs acquis dans les autres disciplines sur l'apprentissage de la langue étrangère sous prétexte qu'il ne s'agit pas de la même chose ou que les préoccupations ne sont pas les mêmes. En d'autres termes, en se plaçant du point de vue psychologique de l'élève, la langue reste à jamais une barrière qui fait obstacle à tout investissement dans la littérature anglo-saxonne. La lecture oralisée dévoile les deux problèmes déjà mentionnés à savoir la compréhension écrite et la question d'ordre psychologique qui freine le travail personnel nécessaire à l'élucidation de la complexité littéraire.

Le premier constat est que l'élève ne sait pas toujours que le texte forme un tout et que chaque élément, si difficile qu'il soit à comprendre, dépend des autres éléments de l'ensemble. La réalisation d'un schéma donné, reflète la qualité de l'analyse littéraire personnelle de l'élève. Dans le cas du texte étudié en classe, intitulé « Fame », les élèves ont lu le début de l'extrait et ont négligé l'accent sur *gave*. Dans ce cas précis, il s'agissait de traiter du problème de l'intonation contrastive et dont l'explication résidait dans la phrase même: « I didn't ask for it or take it; people *gave* it to me ». Il est par conséquent nécessaire à l'enseignant d'orienter le regard de l'apprenant et de l'amener à situer les éléments interdépendants du texte. *Gave* est ici accentué par opposition à *ask* et *take*.

#### b. Le cas de la littérature.

L'élève qui apprend une langue étrangère sait pertinemment qu'il ne maîtrise pas la langue en question mais il fait l'erreur de considérer, au su de cette

---

<sup>5</sup> J.Astolfi, *L'Erreur: un outil pour enseigner*, 92.

réalité, que la littérature anglo-saxonne lui est inaccessible. C'est au coeur même du problème de l'obstacle pédagogique tel qu'il est défini par Bachelard. Il faut donc tout reprendre depuis le début de façon que l'enseignant puisse offrir les outils nécessaires au développement de l'autonomie de l'élève. Pour reprendre le cas de l'accent sur *gave*, il m'a fallu procéder à des manipulations qui ont permis à l'élève de visualiser et de *sentir* cette différence. J'avais donc déplacé l'accent de la phrase à différents endroits:

People *gave* it to me.

*People* gave it to me.

People gave it to *me*.

Les élèves sont parvenus à faire la différence entre ces trois exemples en faisant le lien avec la phrase précédente. La conclusion de cette analyse permettait d'affirmer que l'intonation contrastive avait pour but d'évoquer les autres possibilités tout en les éliminant. L'un des premiers pas vers le traitement de l'erreur fut une analyse fine du contexte au travers de l'étude des éléments environnants. Dans *Langage et Littérature, Essai sur le sens*, M.Meyer souligne à juste titre l'importance du rôle que joue le contexte au sein du texte écrit:

Les phrases ne sont jamais séparables de celles qui les précèdent dans le contexte initial. Quand une seule phrase est énoncée, elle s'inscrit malgré tout à l'intérieur d'un contexte où d'autres phrases sont apparues antérieurement et par rapport auxquelles cette phrase est produite, comme c'est le cas dans les dialogues.<sup>6</sup>

L'élève qui a effectivement pris connaissance de cette réalité a en grande partie résolu le problème. En orientant le regard de l'élève vers le contexte et

---

<sup>6</sup> M.Meyer, *Langage et Littérature, Essai sur le sens*, 32.

les phrases immédiatement environnantes, il perçoit l'intérêt de l'accent en question et le reproduit à sa façon au cours de sa lecture.

### **III. Modes de traitement.**

#### **1. Retour sur le texte écrit.**

##### a. L'apprentissage de l'autonomie.

Toute tentative de traitement relative au domaine de l'intonation ou à tout autre domaine (et surtout en Terminale) ne peut s'effectuer que par le truchement de l'enseignement de l'autonomie. Les divers problèmes qui résultent du repérage de champs lexicaux peuvent être en partie résolus par l'analyse de la formation des mots et du classement de ces derniers. Dans « The Handshake », j'ai attiré l'attention sur la façon dont les mots se formaient. Les exemples de « dressed immaculately » et de « elegantly decorated » n'ont pas posé problème. Cependant, « starched », « cuffs » et même « suit » ont fait naître une certaine *frustration* chez les élèves. En classant ces mots et en orientant leur regard vers les phrases antérieures qui contenaient « dressed immaculately », les élèves ont pu déduire, grâce à cette indice et au repérage du champ lexical de la propreté et du soin, qu'il s'agissait de la qualité des vêtements que portait le personnage. Le portrait de Mr. McDermott ainsi établi, les élèves ont pris conscience du grand étonnement de celui-ci lorsque Andrew Beckett lui demande de lui venir en aide. La montée sur *what* dans la phrase « You want what ?! », et l'accent sur *me* dans la phrase « You want *me* to take on Wyant, Wheeler. » ont été correctement observés au cours de la phase de lecture oralisée, et ce grâce à une recherche plus approfondie de la part des élèves. Il s'agit donc de les amener à revenir sur le texte écrit et à valoriser leurs analyses personnelles. En s'aidant des différents champs lexicaux qui peuvent apparaître au sein d'un texte, l'élève affine ses propres méthodes de com-préhension écrite. Et c'est seulement à la

suite de cette phase qu'il sera plus à même de s'investir dans une compréhension détaillée et approfondie.

b. L'interdisciplinarité.

Cependant, reste le problème des idées préconçues de l'élève à l'égard de l'enseignement de la langue étrangère et de ses objectifs. Un mot couramment entendu dans les lycées et qui n'a pas encore de définition très précise dans la sphère de la pratique est l'*interdisciplinarité*. Le cas du texte « Don't send me back ! » m'a semblé particulièrement intéressant en ce sens que le thème de l'immigration avait été abordé en classe d'histoire. J'ai souhaité baser la phase d'anticipation à partir de l'image en haut du texte sur les acquis récents des élèves en cours d'histoire. Le projet est pour ainsi dire *tombé à l'eau*. Ils n'ont pas *pensé* à mobiliser les connaissances récemment acquises afin de nourrir une réflexion sur le texte proprement dit. Je leur avais demandé par la suite d'expliquer, tout en utilisant leurs propres termes, la différence qui existait entre les trois couples de phrases suivants :

But nothing wrong with my leg ! / But *nothing* wrong with my leg !

They kill me ! / They *kill* me !

They kill all Jews ! / They kill *all* Jews !

La copie d'Elisabeth Besançon (voir annexe) est très révélatrice en ce sens qu'elle n'a pas perçu l'intérêt réel des italiques. L'erreur, si souvent répétée, est de ne pas faire appel au contexte pour construire une explication plausible. Dans la phrase « But *nothing* wrong with my leg ! », cette élève s'est cantonnée à la phrase stricto-sensu. A ses yeux, « ça ne sert à rien qu'il [le médecin] cherche car sa jambe n'a rien de mauvais », alors qu'elle sait pertinemment que le personnage avait été blessé d'une balle dans la jambe dans un passé plus ou moins proche. Les italiques devaient indiquer l'inquiétude extrême de Jacob et son souci de cacher la vérité pour

qu'on le laisse enfin passer. De la phrase, elle n'est pas remontée aux phrases environnantes, au contexte et enfin à ce qu'elle avait appris *ailleurs*. Elle reproduit la même erreur dans l'explication du couple de phrases suivant où elle n'a vu qu'une forme du présent du verbe *kill* (« l'action de tuer »). Les autres disciplines sont en mesure d'aider l'élève à se construire une représentation mentale relative à un pays ou à une époque donnés. Le traitement consisterait donc à attirer l'attention de l'élève sur ce qu'il est censé *déjà* savoir. Il est reconnu que le problème n'est pas nouveau et qu'il reste difficile à résoudre d'autant plus qu'il s'agit d'un changement d'ordre *épistémologique*. En d'autres termes, il faut reconsidérer la façon dont l'élève *apprend* les choses. L'élève tend encore trop à assimiler des connaissances indépendamment des autres qui peuvent lui être communiquées. Il paraît nécessaire de réorienter l'intérêt de l'élève vers une nouvelle conception de la connaissance, à savoir celle qui inscrit un élément donné dans un ensemble.

## **2. Les technologies au secours de l'élève.**

### a. L'audiovisuel.

L'une des façons de traiter les erreurs décrites précédemment consiste à convoquer tout ce qui entoure le texte écrit. Le son et l'image par exemple peuvent venir s'ajouter au texte. L'élève est alors en mesure de s'aider des informations et des indices fournies par le son et l'image afin de trouver des solutions. Après avoir travaillé sur l'intonation avec ces élèves de Terminale, je leur ai proposé une séance audiovisuelle dont l'objectif était de faire comprendre la portée réelle de l'intonation et du schéma intonatif dans le discours. Pour ce faire, j'avais choisi un extrait du film *Liar, Liar*, réalisé par Tom Shadyac en 1997 et dont le protagoniste est interprété par Jim Carrey. Jim Carrey, universellement connu pour être un acteur exubérant (et c'est d'ailleurs la raison pour laquelle j'avais choisi cet extrait), incarne un avocat,

Fletcher Reede, prêt à tout pour sa carrière. Dans cette séquence, il parvient à convaincre une cliente qui a trompé son mari à sept reprises de porter plainte contre celui-ci et de se faire passer pour une victime. La situation évolue en la faveur de la cliente en question. L'extrait avait pour but d'illustrer le rôle que jouaient les variations d'ordre intonatif dans la rhétorique d'un personnage. Les formes forte et faible apparaissent à plusieurs reprises et on y trouve un excellent exemple de ce que Michel Ginésy appelle, dans *Mémento de Phonétique Anglaise*, le ton circonflexe (*rise-fall* intonation). Mais avant d'aborder la question du schéma intonatif, les élèves avaient reçu pour consigne de répondre à des questions relevant de la compréhension proprement dite. Le nombre de personnages, l'endroit où l'échange a lieu, les noms des personnages et leur description sont autant d'éléments qui amènent l'élève vers une compréhension plus fine de la séquence et une véritable prise de conscience de l'importance des schémas intonatifs mis en oeuvre.

Au cours de la phase de description des personnages, les élèves ont tôt fait de les classer. La cliente, Mrs.Cole, est décrite comme étant une femme idiote et naïve. Le ton circonflexe est aisément repérable à la ligne 22 du dialogue (voir annexe) sur « wonderful father ». « Wonderful » et « father » sont prononcés très lentement et la montée est on ne peut plus audible sur les premières syllabes de chaque mot. Selon Ginésy, le ton circonflexe marque « une incertitude vite effacée par l'affirmation portée par la chute ». Les élèves, de leur côté, avaient repéré la part d'affirmation dans la réplique en y superposant le caractère naïf du personnage. Après avoir visionné l'extrait à deux reprises, j'ai pris le soin de distribuer le dialogue écrit. Ils avaient pour tâche d'entourer tous les mots particulièrement accentués par Fletcher Reede. Au lieu de se limiter au visible, les variations devenaient audibles. L'exubérance du personnage a facilité le travail demandé qui

consistait à isoler les mots sur lesquels Fletcher Reede appuyait. A l'aide de cette même exubérance sonore et gestuelle, les élèves ont été à même de déduire que toutes ces variations faisaient partie intégrante de sa rhétorique. La preuve en est que la cliente se laisse emporter par le discours grandiloquent de l'avocat sans scrupules et termine fermement convaincue qu'elle est victime de son mari.

Au cours de la séance du lendemain, j'ai demandé aux élèves d'interpréter le dialogue en n'oubliant pas de faire clairement ressortir les mots qu'ils avaient entourés la veille. Il va sans dire que cette séance, réussie dans l'ensemble, ne s'est pas déroulée sans quelques éclats de rire de la part des élèves. Les uns insistaient peu sur les mots entourés et les autres beaucoup trop, mais l'objectif peut être estimé atteint dans la mesure où la compréhension de l'écrit et la production orale coïncidaient sans poser de problèmes. Cette expérience permet de montrer que les mystères de l'écrit peuvent être percés au moyen d'autres éléments qui viennent au secours de l'élève en mal de comprendre.

Au lieu d'être exclusivement symptomatique d'une compréhension de l'écrit peu maîtrisée, la lecture oralisée devient par là même un instrument de vérification, de progrès et même de jeu. Trois élèves de cette même classe ont demandé à interpréter le dialogue devant la classe.

b. L'internet.

Cet exercice prouve que l'élève ressent le besoin de s'inspirer d'un réseau d'apports différents et nouveaux. Presque tout est bon pour venir étayer l'écrit. Les technologies dites *modernes* permettent de répondre à ce besoin. Pour ne pas se limiter à l'audiovisuel, une utilisation plus massive d'Internet permettrait à l'élève de développer une certaine autonomie. L'interactivité qui caractérise ce nouveau moyen de communication conduirait celui-ci à plonger au sein de tout ce qui caractérise une

langue étrangère. L'écrit, l'image et le son permettent en effet d'englober tous les aspects d'une langue. On peut même dire que ces moyens favorisent la recherche d'une solution possible, quel que soit le domaine, étant donné que ces moyens touchent aussi bien à l'aide à la compréhension écrite et orale qu'à la production et l'interdisciplinarité. Bien que cet aspect de la difficulté paraisse relativement éloigné de la question de l'erreur dans les schémas intonatifs en lecture oralisée, ces nouvelles méthodes ont le mérite d'amener l'élève à prendre connaissance d'un contexte donné afin qu'il puisse être à même de réaliser les schémas appropriés.

## **Conclusion.**

Il est bien évident que le travail précédent est de loin trop sommaire pour traiter de tous les aspects concernant les relations entre la lecture oralisée et la compréhension écrite. Je me suis cantonné dans cette analyse au contexte et au champ lexical afin d'expliquer au mieux les erreurs des élèves lorsqu'ils sont amenés à lire un texte à voix haute. La compréhension des faits de langue ainsi que la maîtrise de ces faits sont aussi nécessaires à la prononciation et à l'intonation que l'analyse du contexte et le lexique qui le constitue. La poésie anglo-saxonne pourrait également permettre à l'élève de prendre conscience des différences rythmiques qui différencient l'anglais du français. Grâce à l'étude de la poésie, l'élève serait davantage en mesure de prendre connaissance des spécificités de chaque langue. L'anglais est en effet une langue qui repose sur l'accentuation (« stress-timed language ») à la différence du français axé sur la syllabe (« syllable-timed language »). La poésie et la récitation peuvent effectivement remédier aux divers problèmes déjà indiqués que rencontrent les élèves. Dans ce domaine, il existe encore bien des aspects de l'accentuation, de l'intonation et des schémas intonatifs de base qui restent à traiter et le travail ainsi réalisé en présence d'élèves volontaires et enthousiastes ne peut constituer qu'une ébauche du travail qui reste à faire dans ce domaine.

## BIBLIOGRAPHIE.

### *Ouvrages:*

Adamczewski, Henri et Denis Keen. *Phonétique et Phonologie de l'anglais contemporain*. Paris: Armand Colin, 1973.

Bachelard, Gaston. *La Formation de l'Esprit Scientifique*. Paris: Vrin, 1967.

Ginésy, Michel. *Mémento de Phonétique Anglaise*. Série « langues étrangères ». Paris: Nathan, 1990.

Jones, Daniel. *An Outline of English Phonetics*. Ninth edition. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

Julié, Kathleen. *Enseigner l'Anglais*. Coll. « Didactiques, pédagogies pour demain », nouvelle édition mise à jour. Paris: Hachette Education, 1998.

Kreidler, Charles.W. *Describing Spoken English, an introduction*. New York: Routledge, 1997.

Meyer, Michel. *Langage et Littérature*. Coll. « L'interrogation philosophique ». Paris: PUF, 1992.

### *Films:*

Shadyac, Tom. *Liar, Liar*. 1997.

### *Extraits de l'annexe:*

Les textes « Don't send me back ! »<sup>7</sup>, « Fame »<sup>8</sup>, et « The Handshake »<sup>9</sup> sont extraits du manuel suivant:

Guary.F, J.Starck, S.Persec, M.Fort-Couderc, R.Alimi. *Your Way*. Terminales; sections technologiques et options LV2. Paris: Nathan, 1996.

---

<sup>7</sup> « Don't send me back! », *Your Way*, 6.

<sup>8</sup> « Fame », *Your Way*, 80.

<sup>9</sup> « The handshake », *Your Way*, 100.

## ***ANNEXES***