



HAL
open science

Prosodie et poésie : vers une meilleure intelligibilité à l'oral

Samantha Anel

► **To cite this version:**

Samantha Anel. Prosodie et poésie : vers une meilleure intelligibilité à l'oral. Education. 2020. dumas-03160849

HAL Id: dumas-03160849

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03160849>

Submitted on 5 Mar 2021

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Année universitaire 2019-2020

Master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation

Second degré

Anglais

**Prosodie et poésie:
vers une meilleure intelligibilité à
l'oral.**

Présenté par Samantha Anel

Mémoire encadré par Lucie Graham

Remerciements

Je dédie mes remerciements profonds à tous ceux qui m'ont guidée dans mes lectures et dans ma réflexion pendant ce travail de recherche: Lucie Graham, Dan Frost, Isabelle Marfaing et Jean-Pierre Gabilan.

Je remercie mes élèves du Lycée Pablo Neruda à Saint Martin d'Hères pour leur implication, leurs contributions, et pour leur désir d'apprendre.

Merci à François Anel pour son soutien et pour sa relecture attentionnée.

Sommaire

Introduction.....	1
1. Etat de l'art.....	2
1.1. Prosodie et communication.....	2
1.1.1. Qu'est-ce que la prosodie?.....	2
1.1.2. La place de la prosodie dans les programmes scolaires.....	2
1.1.3. La prosodie anglaise: véhicule et facilitateur de sens.....	3
1.1.3.1. L'intonation de l'anglais.....	3
1.1.3.2. L'accent lexical et l'accent phrastique.....	4
1.1.3.3. Le rythme de l'anglais.....	6
1.2. Pourquoi la prosodie anglaise pose-t-elle problème aux apprenants francophones?.....	7
1.2.1. La notion de transfert linguistique.....	7
1.2.2. Différences prosodiques entre le français et l'anglais entraînant un transfert linguistique chez les apprenants francophones.....	7
1.2.2.1. L'intonation.....	7
1.2.2.2. L'accentuation et le rythme.....	8
1.3. Stratégies de remédiation prosodique.....	9
1.3.1. Jeux d'enfants: folklore, mimiques et jeux musicaux.....	9
1.3.2. L'approche musicale.....	10
1.3.3. Le projet Innovalangues et le groupe THEMPPPO.....	11
1.3.3.1. La prosodie comme priorité de recherche.....	11
1.3.3.2. Le métronome: un outil musical au service de la prosodie.....	12
1.3.3.3. Inclure le corps.....	12
2. Problématique.....	13
3. Méthode.....	14
3.1. Participants.....	14
3.2. Matériel et procédure.....	15
3.2.1. Présentation de la séquence prévue en présentiel.....	15
3.2.1.1. Le choix de l'auteur.....	15
3.2.1.2. Structure de la séquence.....	15
3.2.1.3. Évaluations finales.....	16
3.2.1.4. Premier texte: «Who's who?».....	17
3.2.1.5. Deuxième texte: «Money».....	17

3.2.1.6. Troisième texte: «Rong Radio Station».....	18
3.2.2. Présentation du travail effectué en distanciel.....	19
4. Résultats.....	20
4.1. Données diagnostiques: le questionnaire d'auto-positionnement.....	20
4.2. Données de l'évaluation diagnostique.....	21
4.3. Données issues de la tâche intermédiaire réalisée à distance.....	24
5. Discussion.....	26
5.1. Re-contextualisation.....	26
5.2. Mise en lien avec des recherches antérieures.....	26
5.2.1. Discussion des représentations des élèves à partir des réponses d'auto-positionnement.....	26
5.2.2. Des besoins des élèves aux objectifs de la séquence: discussion des résultats de l'évaluation diagnostique.....	27
5.2.3. Quelques résultats intermédiaires pour guider nos hypothèses: le travail de métronome.....	28
5.3. Limites et perspectives.....	28
6. Conclusion.....	30
7. Bibliographie.....	31

Introduction

La genèse de cette étude était le désir d'aider nos élèves à devenir de meilleurs communicateurs à l'oral. C'est en écoutant les présentations de tâches finales d'expression orale de nos élèves que nous nous sommes posé la question suivante: "Cet élève ne fait pas d'erreurs linguistiques particulièrement graves, et le contenu de sa présentation est tout à fait intéressant. Pourquoi nous est-il si difficile alors, de suivre ce qu'il dit?" La linguiste et pédagogue Judy Gilbert nous dit que "la communication en anglais oral est organisée par des "signaux musicaux" (2008, p. 2). Ces "signaux musicaux" sont l'intonation et le rythme, que nous décrivions ensemble par le terme "prosodie". Sans prosodie adéquate, la parole en anglais manque l'organisation dont l'auditeur a besoin pour suivre le discours, trier les informations et interpréter correctement le message que le locuteur veut transmettre.

Dans cette étude nous proposons une piste pour aider les élèves de second à améliorer leurs compétences d'expression orale, en associant un enseignement de la prosodie anglaise à la pratique de l'art poétique. Pour Dan Frost, "la poésie se situe entre la parole spontanée et la musique" (2016, p. 2). Si les qualités musicales, et donc prosodiques, de la poésie sont exagérées par rapport à la parole ordinaire, dans quelle mesure la poésie peut-elle aider les élèves à améliorer leurs compétences d'expression sur le plan prosodique? Quelle approche aux textes faut-il favoriser et quelle nature de tâches faut-il proposer afin d'accompagner au mieux les élèves dans leurs progrès vers une meilleure intelligibilité?

Notre objet d'étude trouve toute sa place dans le programme de seconde de 2019, qui préconise l'importance de l'oral dans l'enseignement de langues vivantes, et souligne le rôle de l'intelligibilité comme indicateur de réussite. Par notre choix de textes poétiques, nous avons également tâché d'accompagner nos élèves dans une formation culturelle enrichissante. Selon le programme: "la dimension culturelle, indispensable au dialogue entre civilisations, participe donc à la formation citoyenne." (B.O. p7). Les objectifs linguistiques et culturels visent une finalité commune: celle de former des citoyens capables de communiquer, de s'exprimer et de réfléchir mais aussi de posséder l'ouverture d'esprit nécessaire pour écouter et pour se mettre à la place de l'autre.

Nous allons d'abord considérer l'importance de la prosodie dans la communication orale en anglais. Ensuite nous expliquerons les raisons pourquoi cet aspect de la langue anglaise représente une difficulté particulière pour les apprenants francophones, avant d'explorer des pistes pédagogiques possibles pour remédier à ces difficultés. Finalement, nous mettrons à l'épreuve notre hypothèse que la poésie représente une terre féconde pour l'apprentissage de la prosodie. Nous nous intéresserons de savoir si les outils pédagogiques proposés auront été efficaces, et si les progrès faits sur le plan prosodique auront véritablement contribué à l'intelligibilité des productions.

1. État de l'art

1.1. Prosodie et communication

1.1.1. Qu'est-ce que la prosodie?

Le terme prosodie vient du mot grec *prosôdia*, qui désignait à l'origine le chant accompagné de musique. Au fil du temps, le terme prosodie vient à désigner la qualité musicale de la parole: «la musicalité de l'énoncé» (Handley, 2007 p. 917). Pour discerner en quoi cette musicalité consiste, il suffit d'écouter une conversation à travers un mur. Même sans entendre les éléments lexicaux et syntaxiques, nous sommes capables de discerner un certain nombre d'informations: le contenu émotionnel de l'échange, l'attitude des locuteurs, et en toute probabilité, s'il s'agit de notre langue maternelle ou d'une langue étrangère. Chacun d'entre nous commence ainsi à apprendre sa langue maternelle à travers un mur: la paroi abdominale de sa mère. Cette musicalité qui traverse les murs constitue donc la toute première acquisition linguistique. Des études ont montré que les nouveaux-nés sont capables de montrer une préférence pour leur langue maternelle, ce qui suggère que les acquisitions prosodiques débutent avant la naissance (Mehler, Jusczyk et Lambertz, 1988, Mehler et Christophe, 1994).

On décline la prosodie en deux aspects: l'intonation et le rythme. Si nous pouvons définir l'intonation comme la mélodie de la parole, ou les oscillations de la fréquence de la voix, Meschonnic (2005) définit le rythme comme "l'organisation du mouvement de la parole par un sujet". Cette définition indique la nature kinesthésique de l'acte de la parole: le sujet qui parle s'inscrit dans un mouvement qui le fait sortir de lui-même. La prosodie est à la fois le signifiant et le véhicule de ce mouvement. Intrinsèquement liée au sens, elle fait partie indissociable de la langue.

1.1.2. La place de la prosodie dans les programmes scolaires

Malgré l'apparition de la phonologie dans les programmes du lycée de 1987, la phonologie, et en particulier la prosodie, n'a pas bénéficié d'une attention régulière dans l'enseignement secondaire. Dans son article, Feuillet (1992) déplore le manque de place accordée à la prononciation en classe de langues, qu'elle explique en partie par le phénomène de mode dont la phonétique est victime. Selon elle, l'enseignement de la prononciation est évité par crainte de tomber dans des exercices de répétition, vidés de sens et éloignés de tout objectif de communication. Pour Feuillet, la correction phonétique est potentiellement plus importante pour la transmission réussie d'un message que la correction grammaticale. Il conviendrait de trouver un moyen de réconcilier phonologie et communication, dans une approche globale qui associerait forme et sens.

Un événement crucial dans le développement des programmes de langues vivantes est l'adoption du CECRL en 2001 comme outil unique de référence pour l'enseignement et l'évaluation de toutes les langues vivantes enseignées en Europe. En préconisant l'approche actionnelle, le CECRL inscrit l'apprenant dans une situation de communication. La correction linguistique est au service de l'accès au sens et de l'intelligibilité, et non l'inverse. Le cadre décline la maîtrise linguistique en correction

lexicale, grammaticale, sémantique, phonologique et orthographique. En ce qui concerne le système phonologique, le cadre de 2001 fournit une échelle qui décrit des degrés d'intelligibilité, mais sans donner des critères phonologiques très précis. A l'enseignant donc d'interpréter le CECRL pour en décliner les objectifs phonologiques spécifiques permettant à ses élèves de devenir des communicateurs efficaces. En 2018, un volume complémentaire au CECRL est introduit. Ce volume apporte un grand nombre de nouveautés, la plus remarquable étant l'intégration de la médiation comme nouvelle activité langagière. Le volume introduit également une nouvelle échelle de maîtrise phonologique. Les auteurs du cadre reconnaissent que la cible que représente la parfaite imitation de l'accent du natif: "a nui au développement de l'enseignement de la prononciation" (CECRL, volume complémentaire, 2018, p140). Le nouveau volume abandonne toute mention de l'accent natif, et accorde la priorité à l'intelligibilité. La phonologie est donc complètement au service de la communication. La nouvelle échelle décline la maîtrise phonologique en trois colonnes: "maîtrise générale", "articulation des sons" et "traits prosodiques" (p. 142). Il est donc reconnu que l'intelligibilité dépend à la fois de la maîtrise phonologique segmentale et suprasegmentale. Ces deux éléments doivent être travaillés simultanément pour atteindre la "maîtrise générale du système phonologique" dont dépend la communication efficace.

Le BO de 2019 présente des nouveaux programmes de langues vivantes pour la classe de seconde générale et technologique. S'inscrivant toujours dans la logique du CECRL, le programme de langues vivantes réaffirme l'objectif d'atteindre le niveau B1 à la fin de l'année de seconde. Le niveau B du cadre est caractérisé par le terme: 'utilisateur indépendant', qui est décliné ensuite en 'niveau seuil' (B1) et 'niveau avancé' (B2). A la fin de l'année de seconde, les élèves sont donc sur le seuil de l'indépendance linguistique, ayant presque tous les outils nécessaires pour comprendre, se faire comprendre, interagir, et servir d'intermédiaire social dans une variété de situations de communication. En ce qui concerne la phonologie, le programme de 2019 se réfère aux modifications du CECRL en s'appuyant sur l'intelligibilité comme objectif. L'importance de la prosodie, ainsi que l'articulation, est soulignée. Afin d'atteindre ces objectifs phonologiques, le programme favorise des activités "reliant son et sens" à partir de documents audiovisuels authentiques pour familiariser les élèves avec les réalités phonologiques de la langue cible. Il affirme également que "la poésie et la chanson trouvent ici pleinement leur place, car elles s'appuient sur la mémoire auditive pour créer des effets de sens." (BO de l'EN, 2019, Annexe 1, p4) Le mariage du son et du sens trouve son expression la plus fructueuse dans les textes poétiques récités ou chantés, qui servent également à stimuler la mémoire. La poésie pourrait donc constituer le lieu privilégié pour sensibiliser les élèves à la qualité musicale de la parole qu'on nomme 'prosodie'.

1.1.3. La prosodie anglaise: véhicule et facilitateur du sens

Dans cette section nous décrirons les caractéristiques de l'intonation et du rythme spécifiques à l'anglais, aussi que leur rôle central dans la communication orale. Comme le sait tout musicien, il n'y a pas de mélodie sans rythme. Après avoir traité de l'intonation et du rythme séparément, nous parlerons de leur indissociabilité au sein de la prise de parole.

1.1.3.1. L'intonation de l'anglais

Roach (2009) discerne quatre fonctions de l'intonation en anglais. D'abord, l'intonation a une fonction attitudinale; elle peut enrichir voire modifier le sens d'un énoncé en exprimant un contenu émotionnel. Il est possible d'exprimer une variété de sens en prononçant un seul mot, comme "hello", avec différents schémas intonatifs. La fonction attitudinale a aussi une dimension sociolinguistique; elle sert à établir des rôles sociaux. En effet, l'intonation joue un rôle premier dans la politesse. Même un mot aussi anodin que "thank you" peut devenir très impoli si une intonation inappropriée est employée. Deuxièmement, l'intonation est un des marqueurs acoustiques de l'accentuation, qui sert à guider l'auditeur en soulignant les parties du discours les plus importantes à retenir. Nous explorerons davantage cette fonction lorsque nous discuterons de l'accent phrastique. Ensuite, l'intonation a une fonction grammaticale, en créant des limites acoustiques entre des groupes de mots, un peu comme de la ponctuation orale. Finalement, l'intonation a une fonction discursive, qui est fortement liée à la fonction accentuelle. La fonction discursive sert à signaler à l'auditeur ce qui constitue une information nouvelle, et ce qui est déjà établi comme un repère commun. La fonction discursive est fortement liée à la fonction accentuelle, car l'information nouvelle coïncide normalement avec l'information importante. De plus, Levey (2001) indique que l'intonation permet aussi la circulation de la parole, en signalant si le locuteur a terminé son tour de parole, ou s'il a encore des choses à rajouter. On pourrait qualifier cette fonction de pragmatique.

Dans son article "Intonation in British English" (1998), Hirst résume de nombreuses recherches qui ont tenté d'établir des règles grammaticales concernant l'intonation anglaise. Le modèle proposé par Armstrong et Ward (1926. *Handbook of English Intonation*. Cambridge: Heffer) distingue entre deux schémas intonatifs. Le premier, caractérisé par une chute finale, serait utilisé pour des phrases ordinaires déclaratives, alors qu'un deuxième schéma, caractérisé par une montée finale, serait réservé pour des questions fermées, les requêtes, les énoncés incomplets et les énoncés avec des implications. Cependant, Hirst affirme, en faisant référence à plusieurs auteurs dont Bolinger (1986, dans Hirst, 1998), qu'on ne peut pas associer un schéma intonatif à une type de phrase grammatical, car il existe trop d'exceptions lorsqu'on étudie la parole spontanée dans un contexte naturel. Pour Cruttenden (1970, dans Hirst 1998) une montée aigüe finale est davantage le résultat d'une surprise chez le locuteur que d'une interrogation. Jassem (1952, dans Hirst 1998) parle de l'intonation descendante comme ayant une valeur proclamatoire, alors que le schéma montant posséderait une valeur évocatrice. Ces interprétations, davantage centrées sur l'expérience subjective du locuteur, dévoilent l'intonation non comme une séries de règles objectives à suivre, mais comme le signe de l'intention chez le sujet parlant.

Pour Levey (2001), la nature subjective et difficilement définissable de l'intonation n'est pas une raison d'abandonner son enseignement. Malgré la grande variété qui existe entre régions et individus, il affirme qu'il y a "un terrain d'entente important." Il préconise l'instruction de l'intonation à travers l'imitation d'exemples, plutôt que par une compréhension de règles théoriques. Pour Levey, les instructions lexicale et syntaxique doivent être associées à l'apprentissage de modèles d'intonation. Cette méthode aurait le double avantage d'apporter des éléments de maîtrise prosodique et aussi d'ancrer les apprentissages linguistiques dans la mémoire auditive.

1.1.3.2. L'accent lexical et l'accent phrastique

Au début de son article, Levey souligne l'importance de la prosodie, en affirmant que les: «*les échecs de communications sont plus souvent le résultat de schémas intonatifs et accentuels inappropriés que des erreurs phonétiques*» (2001). Une manière d'expliquer cette thèse serait que les anglophones trient les articles lexicaux dans la mémoire non selon la ou les phonèmes qu'ils contiennent, mais selon le schéma accentuel du mot (Brown, 1977, 1990. Levelt, 1989. Cité dans Gilbert, 2005 p15). Un mot prononcé correctement sur le plan segmental risque fortement de ne pas être compris par un anglophone si un schéma accentuel incorrect est employé. L'accent lexical, l'unité de base dans le rythme anglais, doit donc représenter une priorité lors de l'acquisition du vocabulaire.

Dans chaque mot à deux syllabes ou plus, il y en a toujours une syllabe qui a plus de prééminence que les autres. Les quatre marqueurs acoustiques de prééminence des syllabes sont: la fréquence (également marqueur de l'intonation), la durée, le volume et le timbre de la voyelle. Une étude menée par Dan Frost (2011) a montré que pour les anglophones, le marqueur le plus important dans la perception de l'accentuation est le changement de fréquence sur la syllabe accentuée, suivi par le timbre vocalique. Le timbre vocalique fait référence à la nature réduite ou pleine de la voyelle. En anglais, un grand nombre de voyelles inaccentuées subissent une modification de leur timbre, et sont prononcées en tant que voyelle centrale qu'on désigne ainsi en API: /ə/.

L'accent phrastique représente un deuxième niveau d'accentuation qui associe les éléments intonatifs et rythmiques de la prosodie anglaise. Le schéma accentuel d'un mot n'existe pas de manière isolée, mais dépend aussi de son contexte au sein d'un énoncé. Pour illustrer cette notion, prenons un adjectif bi-syllabique: «*narrow*», dont l'accent lexical tombe sur la première syllabe. Mettons-le dans deux contextes différents pour voir comment son schéma accentuel peut être modifié.

Exemple 1: The street was 'narrow.

Dans cette phrase, l'accent phrastique principal tombe sur la première syllabe de «*narrow*», parce que la nature étroite de la rue représente l'information nouvelle dans l'énoncé. La syllabe «*na*» est donc le noyau sémantique et prosodique de l'énoncé, et bénéficie des quatre marqueurs acoustiques de l'accentuation.

Exemple 2: I 'crossed the narrow 'street.

Dans ce deuxième exemple, l'information nouvelle est véhiculée dans les mots «*crossed*» et «*street*»; l'essentiel du message est que le locuteur a traversé la rue. Le fait que la rue soit étroite est cette fois-ci un détail accessoire, ou une information déjà connue. De ce fait, le mot «*narrow*» est désaccentué par rapport aux mots «*crossed*» et «*street*». Les trois syllabes désaccentuées: «*thenarrow*» sont prononcées en succession rapide sur une même fréquence relativement basse.

L'accentuation phrastique est donc le moyen par lequel le locuteur communique le sens qu'il souhaite transmettre et la priorité qu'il accorde à chaque élément de l'énoncé. Pour les deux exemples que nous venons d'étudier, il est possible de nuancer le sens transmis en changeant le

schéma d'accentuation. Si le locuteur décide d'accentuer la première syllabe du mot «narrow» dans la deuxième phrase, le sens ajouté est de l'ordre de «I crossed the narrow street, not the wide one».

Dans sa méthode d'instruction prosodique, Gilbert (2008) propose une schématisation de l'accentuation de phrase. La chaîne parlée est découpée en "groupes de pensées", qui constituent l'organisation de la pensée du locuteur. Cette organisation permet à l'auditeur de traiter les informations reçues de manière rapide et efficace. Les traits prosodiques qui démarquent les limites de ces groupes de pensées ont une fonction comparable à celle de la ponctuation à l'écrit, sauf qu'ils suivent davantage le mouvement subjectif de la pensée du locuteur, au lieu d'être régi par des règles conventionnelles. Le groupe de pensée est représenté en forme pyramidale. Chaque groupe, ou pyramide, contient un mot "focus", au sein duquel il y a une syllabe accentuée qui contient une voyelle centrale. Cette voyelle, noyau de toutes modifications acoustiques liées à l'accentuation, représente le sommet de la pyramide. Si chaque groupe de pensée ne contient qu'un seul mot "focus", il va de soi qu'il ne peut pas y avoir correspondance entre le groupe de pensée et la phrase grammaticale, ni même la proposition. Gilbert se garde de fournir des règles fixes sur la délimitation des groupes de pensées. Comme le fait Levey par rapport à l'intonation, Gilbert préconise un apprentissage par modèle, imitation et répétition. Nous explorerons ces méthodes davantage dans la troisième partie du mémoire, consacrée aux pistes de remédiation prosodiques.

1.1.3.3. Le rythme de l'anglais

L'accentuation de phrase est la base, non seulement de l'intonation, mais aussi du rythme de l'anglais. Le nombre de syllabes inaccentuées entre deux syllabes accentuées est variable, mais la régularité avec laquelle ces syllabes accentuées tombent donne à la langue anglaise le rythme qui la caractérise. Les syllabes non-accentuées sont réduites et accélérées pour maintenir cette régularité. Un rythme basé sur la régularité des syllabes accentuées s'appelle un rythme iso-syllabique. Cette notion d'isochronie du langage a été popularisée par Pike en 1945 (dans Frost, 2014).

Cependant, la nature isochrone de la langue est un sujet qui fait débat, et des recherches empiriques ont démontré que la parole spontanée, sujet à des hésitations et des reprises, n'obéit pas à un rythme isochrone (Patel, 2008, dans Arléo, 2013). Frost (2014), citant un sommaire de Bertinetto (1989), déclare aussi que l'isochronie: «n'est pas une juste description du comportement des schémas métriques de la langue». Néanmoins, Frost affirme que les différences rythmiques existent bien entre l'anglais et le français, et que la notion du rythme iso-accentuel peut être un outil précieux dans l'enseignement de la prosodie anglaise. Dans un article antérieur, (2011), Frost, citant Roach (1982), met en question l'idée selon laquelle le rythme du langage serait uniquement une question de réalité acoustique mesurable. Pour Roach, la distinction rythmique que nous pouvons faire entre deux langues est «auditive et subjective». Frost (2011) en conclut que: «l'accentuation est autant (voir plus) un phénomène perceptuel qu'acoustique».

Comment expliquer alors la disparité entre la réalité acoustique et la perception auditive?

Strictement parlant, le rythme est une affaire temporelle. Toute étude acoustique qui cherche à déterminer la nature isochrone du langage, l'examinera du point de vue de la durée relative des syllabes et des intervalles qui les séparent. Alors, comme nous avons vu, la durée n'est qu'un des

marqueurs par lesquelles nous percevons la proéminence des syllabes. Ne serait-il pas possible donc, que d'autres facteurs que la durée influencent notre perception de la régularité rythmique? Il serait intéressant de mener des recherches plus développées dans le domaine de la perception rythmique, afin de déterminer si le volume, le timbre vocalique et la fréquence des syllabes peuvent avoir une influence sur la perception subjective du rythme.

1.2. Pourquoi la prosodie anglaise pose-t-elle problème aux apprenants francophones?

1.2.1. La notion de transfert linguistique

Tout apprenant d'une langue étrangère arrive avec une connaissance intime et intuitive de sa langue maternelle. La langue maternelle constitue le premier modèle d'apprentissages linguistiques, et toute langue étrangère apprise ultérieurement sera constamment comparée à ce modèle. Le système phonologique de la langue maternelle se comporte comme un filtre, à travers lequel toutes nouvelles acquisitions doivent passer. Lorsque le système phonologique de la langue étrangère diffère beaucoup de celui de la langue maternelle, l'apprenant peut rencontrer des difficultés importantes pour produire et pour percevoir ces divergences phonologiques. Ce processus, qui s'appelle transfert linguistique, porte une influence sur tous les domaines d'apprentissages linguistiques. Cependant, Pennington (1996) affirme que l'impact du transfert linguistique se ressent le plus fortement dans le domaine de la phonologie (dans Frost, 2011). Gilbert (2008) propose une explication psychologique à cette résistance aux modifications phonologiques, et prosodiques en particulier, lors de l'apprentissage d'une langue étrangère. Comme la prosodie représente la toute première acquisition linguistique, les schémas rythmiques de la langue maternelle représentent un aspect important de l'identité personnelle et culturelle. Acquérir une prosodie étrangère, c'est être en partie démuné de son identité, c'est «sembler étranger à soi-même». Pour Gilbert, la malaise générée par l'acquisition d'une prosodie étrangère peut freiner le progrès des élèves vers une meilleure intelligibilité.

1.2.2. Différences prosodiques entre le français et l'anglais entraînant un transfert linguistique chez les apprenants francophones.

1.2.2.1. L'intonation

La gamme de fréquence utilisée par les anglophones est généralement plus large que celle employée par les francophones (Frost, 2014). Pour Levey, cette gamme intonative de l'anglais joue un rôle semblable à celui de la gesticulation, et sa réduction par des locuteurs étrangers peut donner l'impression d'un manque d'enthousiasme ou d'intérêt. Inversement, un apprenant francophone risque de se sentir gêné lorsqu'on lui demande d'étendre sa gamme d'intonation. Comme nous l'avons vu plus tôt, l'intonation et l'accentuation sont très liées en anglais, car le changement de fréquence est très significatif dans la perception du placement de l'accent. L'étude comparative menée par Frost (2011) a montré que la fréquence joue un moindre rôle dans la perception de l'accentuation chez les francophones. Cela veut dire que les apprenants français risquent de ne pas

bien entendre le placement des accents lexicaux et phrastiques en anglais. En l'absence de ces indicateurs pragmatiques, ils trouveront la compréhension de l'oral difficile et épuisante.

1.2.2.2. L'accentuation et le rythme

Pour l'apprenant francophone, il est parfois difficile de concevoir la nécessité d'apprendre le schéma accentuel de chaque mot en anglais. Le français ne comporte pas d'accentuation lexical, par contre, une accentuation est placée systématiquement sur la dernière syllabe vocalisée de chaque groupe de mots. L'accentuation phrastique du français a donc une fonction démarcative; plutôt que de souligner le mot porteur de sens, l'accentuation signale la fin d'un groupe de pensée. Coughlin et Tremblay (2012), soulignent le rôle de ces différences accentuelles dans la délimitation lexicale. Pour le francophone, l'accentuation signifie la limite finale du mot. Si cette 'technique' de découpage de la chaîne parlée est transférée à l'anglais, elle entraînera forcément des difficultés en compréhension. Sur le plan de la production, le transfert linguistique fait que l'apprenant francophone impose souvent une accentuation lexicale tardive, ce qui peut sérieusement entraver l'intelligibilité. Si l'accentuation phrastique n'est pas utilisée en français pour attirer l'attention de l'auditeur vers l'information nouvelle ou importante, cette fonction est souvent réalisée par des modifications de syntaxe. Ainsi la phrase: «I want **that** one!» pourrait être traduit par: «C'est celui-là que je veux!» plutôt que par «Je veux celui-là!» Nous pouvons donc voir que beaucoup d'informations sont portées par les modifications acoustiques subies par le mot ou la syllabe accentuée, et ces informations peuvent être facilement manquées par l'apprenant francophone.

En anglais, la prééminence de la syllabe accentuée est réalisée par la réduction vocalique de certaines syllabes non-accentuées. Pour Asténaso (2001), cette distinction entre syllabes accentuées et non-accentuées est réduite en français par une «résistance à la réduction articulatoire en syllabes non-accentuées». La réduction vocalique en /ə/ n'a donc pas d'équivalent en français. L'adoption de cette voyelle centrale détendue par l'apprenant francophone est rendu doublement problématique car il n'y a pas de graphie qui correspond à ce phonème. Par conséquent, beaucoup de francophones qui par ailleurs possède une solide maîtrise phonologique, prononcent toutes les voyelles pleinement. Cette erreur, commise dans un souci de bonne articulation, peut entraver l'intelligibilité en réduisant la distinction entre syllabes accentuées et non-accentuées.

La notion de réduction vocalique est centrale dans la question des rythmes respectifs de l'anglais et du français (Frost, 2011). Frost décrit comment, pour maintenir un intervalle plus ou moins régulière entre syllabes accentuées, les voyelles peuvent être réduites et même des syllabes entières peuvent disparaître. N'ayant pas le même système d'accentuation et réduction, le français est une langue dite iso-syllabique. La syllabe constitue l'unité de base rythmique, et toutes les syllabes sont censées avoir la même durée. Hannon, Lévêque, Nave et Trehub (2018) caractérisent cette différence en comparant le rythme iso-accentuel au code morse et le rythme syllabique à la mitrailleuse. L'accentuation et la réduction sont deux éléments clés pour assurer l'intelligibilité en anglais. Elles sont aussi la condition qui sous-tend cette différence rythmique perçue entre l'anglais et le français. Il y a donc certainement un lien à exploiter pour le professeur de langues entre le rythme, l'accentuation et la communication.

1.3. Stratégies de remédiation prosodiques

Nous avons examiné l'importance de la prosodie dans la communication en anglais et nous avons constaté que le manque de maîtrise prosodique chez les apprenants francophones provoque souvent des problèmes d'intelligibilité à l'oral.

La question se pose: comment enseigner la prosodie sans tomber dans un des pièges suivants:

- Premièrement, l'enseignant pourrait être tenté de multiplier des explications théoriques concernant les règles qui gouvernent l'intonation et l'accentuation de phrase. De telles explications, complexes et chronophages, risquent de faire de la prosodie un objet d'étude et d'analyse, au lieu d'être véritablement un moyen d'améliorer sa communication. Si on simplifie les règles pour les rendre utilisable dans le contexte d'une classe de langue visant le niveau B1, elle perdent en précision et deviennent peu pertinentes.

- Le deuxième piège serait d'enseigner la prosodie à travers l'imitation de modèles, en oubliant de relier ces exemples au sens qu'ils transmettent et à leur contexte de communication. Si le lien entre son et sens n'est pas explicite depuis le début, les élèves ne pourront pas comprendre, manipuler et exploiter ce qu'ils apprennent dans d'autres contextes et dans d'autres tâches de communication. Dans sa synthèse d'études sur l'efficacité de l'enseignement de la prononciation, Saito (2012) arrive à la conclusion que seules les approches pédagogiques qui allient une instruction phonologique formelle à des tâches à finalité communicative apportent des améliorations dans la production orale spontanée des élèves. Nous examinerons maintenant différents outils et méthodes pour enseigner la prosodie dans une démarche axée sur le sens.

1.3.1. Jeux d'enfants: folklore, mimiques et jeux musicaux

Pour Levey (2001), l'apprentissage de schémas intonatifs est indissociable des structures syntaxiques et sémantiques qui les accompagne. L'association de la prosodie et de la grammaire présente un double avantage: d'un côté, les schémas accentuels sont associés à un sens, et de l'autre, la "musique" de l'intonation aide à fixer les acquis grammaticaux dans la mémoire auditive. Ainsi, la prosodie n'est pas considérée comme un sujet à part; elle est directement intégrée dans toutes les acquisitions linguistiques. De cette manière, la prosodie s'enseigne à travers une multiplicité de phrases exemples, ce qui se rapproche de la méthode de Gilbert dont nous avons discuté plus tôt. On peut se demander dans quelle mesure ces exemples prosodiques sont intégrés dans la parole spontanée de l'élève, mais on ne peut pas douter de leur utilité en termes de sensibilisation. Arléo (2013) affirme qu'une grande partie du langage quotidien consiste en formules, qui sont appris de manière sociale et dont le schéma prosodique reste inchangé de locuteur en locuteur. Arléo (2013) parle du folklore enfantin en particulier, mais affirme que les formules de langages jouent un rôle sous-estimé dans la parole ordinaire. Dans leur étude sur les qualités rythmiques des chansons enfantines, Hannon et al. (2018) signalent que les poèmes et comptines enfantins ont tendance à exagérer les caractéristiques prosodiques spécifiques à la langue en question, et ont peut-être donc une fonction didactique dans l'acquisition de la langue maternelle. Une piste pédagogique pour l'instruction prosodique de la LV1 pourrait être la construction d'un folklore de la classe, constitué

de chansons, de poèmes, de proverbes et de phrases exemples qui constitueraient une culture commune et exposeraient les élèves à des traits prosodiques exagérés et facilement reconnaissables.

Afin de sensibiliser l'oreille des apprenants aux schémas intonatifs, Gilbert (2015) utilise ce qu'elle nomme "un extracteur de fréquence peu coûteux". Il s'agit du kazoo, un instrument dans lequel on peut parler, qui convertit la parole en mélodie. Ecouter quelqu'un qui parle à travers un kazoo est comme écouter la parole à travers un mur; les mots disparaissent et tout ce qui reste est la musique de la prosodie. L'avantage du kazoo est qu'il permet à l'apprenant d'écouter sa propre prosodie, en direct. En l'absence du matériel, on peut aussi simplement dire aux élèves de parler la bouche fermée pour avoir un résultat semblable. Cette technique peut être intéressante pour la raison suivante: lors des tâches d'expression orale, la plupart des élèves se préoccupent beaucoup plus du contenu sémantique de leur production, et il peut être difficile pour eux d'accorder une place importante à la phonologie. Cette tendance est d'autant plus remarquable lorsqu'il s'agit d'une tâche intermédiaire ou finale, au sein d'un scénario actionnel, avec une forte dimension culturelle. "L'extracteur de fréquence peu coûteux" est un moyen d'enlever, temporairement, toute la dimension culturelle, sémantique et grammaticale de la parole. De plus, il représente un temps de travail ludique pendant lequel la prise de parole est dédramatisée. Levey (2001) parle du "sentiment de ridicule" qui est trop souvent un obstacle aux progrès phonologiques. Pour surmonter la gêne, selon lui, il faut en rajouter. En participant à des jeux et des mimiques qui exagèrent le sentiment de ridicule, ce sentiment de gêne que peut provoquer l'apprentissage d'une langue étrangère est moindre.

1.3.2. L'approche musicale

Les programmes de 2019 préconisent l'utilisation de la chanson dans l'instruction phonologique, en tant qu'aide puissante pour la mémoire auditive. La recherche montre que les avantages de la musique en cours de la langue vont bien au-delà d'un simple aide-mémoire. Dans un article qui cherche à relier la théorie pédagogique à la pratique empirique des enseignants, Schoepp (2001) expose les trois principaux bienfaits de la pratique de la chanson en cours de langue. Premièrement, la chanson sert à réduire le «filtre affectif» des apprenants en créant une ambiance de classe ludique et détendue. Deuxièmement, en exposant les apprenants au langage souvent répétitif, la chanson aide les élèves à développer l'automatisme, sans avoir recours à des exercices de répétition, trop éloignés d'un contexte de communication. Le développement d'automatismes n'est pas en contradiction avec la parole spontanée ou la créativité. Au contraire, lorsque certains automatismes linguistiques sont intégrés dans la parole spontanée, ceci sert à réduire la charge cognitive que l'élève doit porter. En effet, le fait d'automatiser certaines expressions, formules et structures libère l'élève du point de vue cognitif pour développer et enrichir sa parole par ailleurs. Pour la prosodie, le notion d'automatisme est très intéressante, et renvoie aux techniques d'apprentissage prosodique soulignées par Levey et Gilbert. L'avantage principal de la chanson est de bannir l'apprentissage par cœur d'énoncés éloignés de leur contexte de communication. La chanson est un texte authentique qui ne dépend pas d'un contexte spécifique. Il suffit de l'écouter et de la chanter pour être plongé dans une situation de réception authentique. La nature authentique de la chanson est soulignée dans le troisième avantage cité par Schoepp. La chanson est souvent véhicule de tournures idiomatiques et de langage informel, souvent évité par l'enseignant dans un souci de clarté et de simplicité de communication. Sur le plan phonologique, la chanson est un lieu privilégié pour sensibiliser les

élèves à la réduction syllabique et à des formes grammaticales contractées. Ces contractions sont souvent encore plus marquées que dans la parole ordinaire, puisque le chanteur doit exagérer les qualités rythmiques de la langue pour caler les paroles sur la musique. Les exemples de contractions retrouvés fréquemment dans le chant comme dans la parole informelle sont nombreux (on pense notamment à la contraction de «because» à [kɒz] ou «want to» à ['wɒnə]). Pour prendre un exemple précis, dans la chanson: «Do I wanna know» des Arctic Monkeys, nous entendons une réduction de deux mots entiers lorsque les mots «Do you ever» sont prononcés: ['dʒevə]. Cette forme de réduction, que l'on entend souvent dans la parole des natifs anglophones, est très peu enseignée aux apprenants allophones. Pourtant, la réduction de syllabes non-accentuées et de mots grammaticaux est l'outil par lequel le locuteur donne plus de prééminence aux syllabes accentuées. Sans ce genre de réduction, la cohérence prosodique est compromise, et l'intelligibilité de la prise de parole en souffre. En portant une attention particulière aux formes réduites qui se trouvent dans les chansons, les élèves peuvent devenir des communicateurs plus efficaces.

La qualité musicale de la parole a souvent été exploitée dans l'enseignement musical, notamment au vingtième siècle dans les méthodes Kodaly et Orff (dans Frost 2016). Ces méthodes associent des exemples d'énoncés rythmés à du solfège, afin de sensibiliser les élèves à la notation musicale du rythme. Si le langage peut constituer une aide pédagogique dans l'apprentissage de la notation musicale, on pourrait imaginer que le chemin inverse est aussi possible. La plupart de nos élèves ne sont pas familiers avec le solfège, mais une représentation visuelle simplifiée du rythme pourrait se montrer très utile, surtout dans le cas d'élèves dotés un profil d'apprentissage plus visuel qu'auditif. En s'appuyant sur la distinction entre syllabes accentuées et non-accentuées, l'enseignant peut développer un système de notation binaire, par exemple, de gros ronds et de petits ronds, ou de traits et de points, pour représenter des schémas accentuels. Une fois familiarisés avec un tel système de notation, les élèves peuvent effectuer leurs propres annotations sur un texte dont ils écoutent la récitation. Il s'agit donc d'un outil visuel pour l'entraînement à la production et à la compréhension de l'oral.

1.3. 3. Le projet Innovalangues et le groupe THEMPPPO

1.3.3.1. La prosodie comme priorité de recherche

Le projet Innovalangues (Frost, 2014, 2016) débute en 2012 au sein de l'Université Stendhal (Grenoble 3). Il s'agit d'un projet de recherche en didactique des langues vivantes qui a comme finalité d'améliorer les compétences langagières des étudiants du cycle supérieur, afin qu'ils puissent atteindre au moins le niveau B2 dans leur LV1. Le projet est décliné en plusieurs groupes de travail et recouvre de nombreux champs de recherches liés à l'enseignement des langues. Un de ces groupes, le groupe Themppo (thématique prosodie et production orale) se focalise sur l'acquisition de la prosodie, en lien avec un travail sur la voix et sur le corps. Animé par la conviction qu'il existe un lien saillant entre langage, musique et mouvement, l'équipe de chercheurs menée par Francis Picavet et Dan Frost explorent des moyens innovants d'enseigner la prosodie par une approche interdisciplinaire. Qu'un composant important du projet Innovalangues soit dédié à la prosodie montre à quel point cet aspect du langage commence à être reconnu en tant que priorité dans l'enseignement des langues vivantes. Pour Frost, (2014) cette priorité vient du constat qu'un enseignement insuffisant de la phonologie en général et de la prosodie en particulier serait à

l'origine de beaucoup de difficultés rencontrées par les étudiants à l'oral, en production comme en réception.

1.3.3.2. Le métronome: un outil musical au service de la prosodie

Un des outils phares du groupe Themppo est le simple métronome: cet outil musical qui fournit le battement d'une mesure régulier. Selon Frost (2014), le métronome permet à l'élève de prendre conscience de la régularité relative des syllabes accentuées en anglais, et comment ce rythme diffère de celui du français. Dans une progression qui mène à la production orale libre, les élèves commencent en récitant des courts textes poétiques, avant d'avancer vers la récitation de groupes de mots plus courts: des "unités tonales" ou "groupes de pensées" pour employer le terme de Gilbert. L'intégration de ces unités prosodiques devrait permettre aux apprenants de les combiner de différentes manières pour produire des énoncés complexes, spontanées et plus facilement intelligible sur le plan prosodique. Le métronome est forcément associé à d'autres outils, notamment, le texte annoté d'informations rythmiques et l'enregistrement audiovisuel. L'enregistrement permet aux étudiants de comparer leur production à un modèle, et aussi à leurs productions antérieures pour se rendre compte des progrès faits. Avec un public lycéen, l'enregistrement pourrait être un atout, surtout lorsqu'il s'agit de la remédiation de la production orale. La nature éphémère de la parole fait que trop souvent, un élève reçoit un feed-back limité et n'a pas une réelle possibilité de comprendre la nature de ses erreurs. Cependant, l'utilisation de l'enregistrement auprès des adolescents nécessiterait une préparation psychologique particulière. Il peut-être difficile, même pour les adultes, de s'entendre à travers un enregistrement, car la voix qui est enregistrée est très différente de celle que nous entendons à travers les vibrations de notre crâne. Il faudrait sans doute un temps de banalisation de l'outil, pendant lequel les élèves s'enregistrent et s'écoutent dans le cadre d'activités ludiques, voire volontairement ridicules, afin de faire baisser le filtre affectif et de permettre à ce que tous les élèves se sentent à l'aise avec leur voix.

1.3.3.3. Inclure le corps

En plus de la voix et la parole, le corps représente aussi un pilier essentiel dans l'amélioration des compétences communicatives. Pour le groupe Themppo, (Frost, 2016) le travail corporel se décline en plusieurs facteurs. Le premier est le bon placement de l'appareil phonatoire, c'est-à-dire, la langue, les lèvres, les joues, le palais mou et la mâchoire. Le travail sur l'appareil phonatoire est surtout utile lorsqu'on vise des acquisitions segmentales, cependant, comme nous avons vu plus tôt, la bonne prononciation de certaines phonèmes (voyelles accentuées et désaccentuées) est essentielle pour que l'accentuation soit correctement repérée par l'auditeur. L'instruction prosodique ne doit pas exclure la phonologie segmentale; ces deux aspects de la phonologie doivent se compléter dans le but d'améliorer l'intelligibilité et les compétences communicatives de nos élèves.

La posture et la respiration font également partie des priorités du groupe Themppo. Ceci est logique; en demandant à nos élèves de produire des sons vocaux dont ils n'ont pas l'habitude, nous exigeons un travail physiologique non négligeable. De plus, pour s'adapter aux schémas rythmiques et accentuels d'une langue étrangère, nos élèves doivent apprendre à gérer leur respiration différemment. Tout cela n'a rien de spontané; le corps doit interrompre des habitudes qui sont mises

en place depuis la naissance, et nous touchons à ce que Gilbert (2008) décrit comme le sentiment «d'étrangeté à soi-même».

Lors d'un séminaire intitulé "Le Corps et la Voix" animé par Dan Frost et Clémence Gachignard le 11 mars 2020 à l'UGA, Frost a présenté un certain nombre d'activités corporelles visant les apprentissages prosodiques en anglais. Ces activités associent le geste à la parole dans un double objectif. D'abord, le geste permet à certains élèves de se rendre compte des réalités phoniques qui peuvent être difficile à percevoir à travers l'écoute seulement. Nous n'avons pas tous les mêmes capacités à entendre et à distinguer entre différentes fréquences, mélodies, et rythmes. Associer le geste, en marchant sur place pour sentir un rythme régulier, ou en modélisant un schéma intonatif avec le mouvement du bras ou des sourcils, est une manière de faire sentir des réalités prosodiques dans le corps. En plus de la perception et la sensibilisation, ces activités corporelles aident à instaurer les apprentissages dans une mémoire concrète, intuitive et corporelle.

2. Problématique

Nous avons vu à quel point la prosodie joue un rôle essentiel dans la communication orale en anglais. Sans une compréhension intuitive des schémas intonatifs et accentuels qui caractérisent l'anglais oral, nos apprenants ne pourront pas communiquer l'organisation de leur pensée, de manière engageante et facile à suivre. Ils pourront facilement exprimer une attitude ou une émotion qu'ils n'avaient pas l'intention de transmettre. Au pire, le manque de maîtrise prosodique pourra conduire à des contre-sens et à des échecs de communication. Sur le plan de la réception, si nos apprenants ne sont pas formés à la reconnaissance auditive d'informations importantes, toute activité d'écoute devient rapidement épuisante et démotivante.

Nous avons exploré le lien entre la prosodie et la musique et comment certains aspects de l'instruction musicale peuvent être exploités au bénéfice des acquisitions prosodiques. Cependant, si la chanson représente un outil pédagogique précieux avec de nombreux avantages pour les apprenants, elle reste quelque peu éloignée de la parole ordinaire. Comment réconcilier la parole et le chant, pour que certains aspects de ce dernier puissent être retenus dans la production orale spontanée de nos élèves? Il existe un autre mode d'expression, qui permettra peut-être de réunir les qualités de la chanson et de la parole. Frost affirme que: « la poésie se situe entre la parole spontanée et la musique »(2016, p.2). La poésie oralisée se rapproche de la parole ordinaire, tout en gardant des qualités rythmiques qui sont facile à repérer et à imiter. Ces qualités rythmiques de la poésie anglaise pourraient être une porte d'entrée pour sensibiliser les apprenants aux différences prosodiques entre l'anglais et le français, car, comme le disent Hannon et al.: «le rythme de la parole a tendance à gouverner les formes poétiques en différentes langues» (2018, p. 261). Pour être efficace, la pratique de la poésie doit être associée à des activités corporelles, musicales et ludiques dont nous avons vu des exemples dans les travaux d'Arléo, Gilbert, Levey et le groupe Themppo. Elle doit aussi être inscrite dans une démarche actionnelle, qui génère un véritable besoin de communication pour les élèves. En tenant compte de toutes ces facteurs, nous arrivons à la question

suivante: dans quelle mesure la pratique de la poésie peut-elle aider les élèves à améliorer leur compétences prosodiques?

Pendant une suite de séances, les élèves seront exposés à des réalités prosodiques de la langue anglaise à travers l'écoute et la récitation de textes poétiques. Ensuite, ils participeront à deux tâches d'expression orale: l'interprétation à haute voix d'un des textes étudiés pendant la séquence, et finalement, la mise en voix d'un poème original. J'émetts l'hypothèse qu'à la fin de la séquence, la parole des élèves sera plus intelligible, plus expressive, et plus engageante.

3. Méthode

3.1. Participants

L'expérimentation a lieu au lycée polyvalent Pablo Neruda à Saint Martin d'Hères, qui accueille 1163 élèves, dont 770 garçons et 393 filles. En plus de la voie générale, le lycée propose la filière technologique: sciences et technologies de l'industrie et du développement durable (STI2D) et le BTS en électrotechnique. La voie professionnelle est particulièrement développée; l'établissement propose le CAP électricien en plus de trois filières de baccalauréat professionnel: métiers de l'électricité et de ses environnements connectés, technicien en chaudronnerie industrielle et étude et définition de produits industriels. L'inégalité de sexe au sein du lycée s'explique par le manque de filles inscrites dans les voies technologiques et professionnelles proposées par l'établissement. En ce qui concerne la voie générale, les classes sont bien équilibrées entre filles et garçons, ce qui contribue à créer une ambiance de classe harmonieuse et stimulante. Le lycée se situe dans un quartier défavorisé et le collège Henri Wallon, situé à 300m du lycée, appartient au réseau d'éducation prioritaire (REP). Cependant, le lycée Pablo Neruda accueille ses élèves d'un rayon géographique beaucoup plus large que le quartier de Saint Martin d'Hères. De ce fait, le lycée bénéficie d'une grande mixité sociale, dans laquelle des élèves de différents milieux socio-économiques sont bien intégrés. Cette mixité présente une grande richesse pour l'établissement, dont le premier objectif est de conduire tous les élèves, quel que soit leur milieu socio-économique, vers la réussite, dans un esprit d'accueil et de bienveillance.

Cette mixité qui fait la force du lycée explique, en partie, la grande hétérogénéité dans les acquis linguistiques, pragmatiques et culturels que nous avons constatés chez nos deux classes de seconde générale et technologique au début de l'année. Il s'agit d'une classe de 26 élèves comportant 10 filles et 16 garçons, et une deuxième classe de 28 élèves comportant 15 filles et 13 garçons. Au stade de l'année où nous commençons notre expérimentation, les 14 élèves les plus habiles sur les deux groupes dépassent de loin le niveau B1 attendu à la fin de l'année de seconde. 4 élèves sont en très grande difficulté, et peinent à dépasser le niveau A1. Les autres élèves se trouvent entre les niveaux A2 et B1, et tous ont fait des progrès depuis septembre. Les compétences de réception et d'expression écrite sont mieux maîtrisées par presque tous les élèves que les compétences orales. La compréhension de l'oral représente une difficulté pour la quasi-totalité des élèves, ainsi que la prise de parole en continu. De nombreux élèves manifestent une grande anxiété pour parler à l'aide de

quelques notes seulement. Ce malaise se traduit par un manque d'aisance, de fluidité et d'expressivité. Exacerbé par une absence d'entraînement phonologique, ce grand manque de confiance en sa propre parole nuit à l'intelligibilité de la production. L'expérimentation que je propose cherche à donner aux élèves de la confiance dans leurs capacités à parler. En les inscrivant dans une démarche qui associe le corps, la voix et la parole, j'espère leur fournir des outils pour rendre leur parole plus naturelle, plus assurée et plus engageante.

3.2. Matériel et procédure

L'annonce de la fermeture des établissements scolaires dans le cadre de la réponse gouvernementale à la crise du Covid-19 est tombée après la première séance de notre séquence expérimentale. Un grand nombre des ateliers visant des compétences prosodiques n'étant pas réalisable à distance, nous avons fait le choix de privilégier les tâches de compréhension orale et écrite, de pratique réfléchie de la langue et d'expression écrite pendant la période du confinement. Ainsi, les élèves explorent surtout les dimensions culturelles, grammaticales et lexicales des textes étudiés, dans l'optique de travailler les aspects phonologiques à la reprise des classes. Dans un premier temps, nous allons présenter la séquence telle qu'elle était prévue en présentiel, avant de décrire ce qui a été réellement fait à distance.

3.2.1 Présentation de la séquence prévue en présentiel

3.2.1.1. Le choix de l'auteur

La séquence sur laquelle notre expérimentation s'appuie s'articule autour d'extraits de textes poétiques du dub-poète britannique Benjamin Zephaniah. Le titre de la séquence, «Dis Poetry», renvoie à un des poèmes lus pendant la séquence. Nous avons fait le choix d'étudier un seul auteur, afin de réduire la charge cognitive demandée, et de permettre une exploration plus profonde de l'œuvre d'un poète en particulier. Les raisons de notre choix d'étudier Zephaniah sont multiples. Premièrement, l'intérêt culturel et personnel que l'œuvre de Zephaniah présente aux élèves est incontestable. Issu de parents appartenant à la génération «windrush», et grandissant dans un quartier défavorisé de Birmingham, le regard de Zephaniah apporte une richesse aux discussions sur le multiculturalisme, l'identité, les inégalités socio-économiques et les préjugés. De plus, ayant quitté l'éducation à treize ans, incapable de lire et d'écrire à cause d'une dyslexie sévère, Zephaniah est la contradiction vivante au préjugé que la poésie serait réservée aux élites. En faisant la connaissance de cet auteur, nous espérons que les élèves verront que la porte de l'expression poétique leur est ouverte, quel que soient leurs origines socio-économiques et leurs performances scolaires.

3.2.1.2. Structure de la séquence

Au début de la séquence, les élèves remplissent un questionnaire d'auto-positionnement (voir annexe 1) portant sur des compétences liées à l'expression orale, le ressenti face à la prise de parole et les représentations de la poésie. Ce questionnaire anonyme a un double objectif: rempli à nouveau à la fin de la séquence, il fournira des données sur le développement des attitudes des

élèves vis-à-vis de leur performance à l'oral et de leur appréciation de l'art poétique. Deuxièmement, le questionnaire contribue à la clarté cognitive en rendant explicite les objectifs qui seront travaillés pendant la séquence.

Un deuxième dispositif d'évaluation diagnostique est l'auto-enregistrement de la récitation d'un poème qui n'a pas été étudié en amont: «Dis Poetry» (voir annexe 2). Cette récitation non-notée sert à habituer les élèves à la mise en voix d'un texte poétique dans un contexte sans pression liée à l'évaluation, et permet à l'enseignant d'identifier les erreurs prosodiques nuisant à l'intelligibilité, et d'établir des objectifs en fonction.

Après ces activités diagnostiques, nous commençons à travailler les objectifs culturels et linguistiques de la séquence. La séquence s'articule autour de l'étude de trois poèmes, chacun ayant une dimension culturelle, grammaticale et prosodique pouvant être exploitée. Le déroulement de l'étude de chaque texte est le même, et comporte trois étapes:

-D'abord des tâches de compréhension orale et écrite visant l'accès au sens sont proposées. Comme nous avons la chance d'avoir accès à de nombreuses vidéos du poète qui met en voix ses propres textes, nous écoutons d'abord l'extrait, avant de le lire. Le poème est avant tout expérimenté comme un phénomène sonore, et l'écrit vient ensuite faciliter la compréhension et la fixation dans la mémoire. Ensuite, nous proposons un temps de discussion pour explorer les dimensions culturelle, socio-politique et économique, à travers l'interaction orale et / ou l'expression écrite. Ces moments de réflexion et de discussion sont essentiels pour le développement de l'esprit critique, et répondent au deuxième objectif de l'établissement: faire acquérir une ouverture d'esprit, une richesse culturelle et intellectuelle aux élèves.

-Deuxièmement, une fois le sens du poème élucidé, nous portons notre attention sur les éléments lexicaux et grammaticaux du texte, qui pourront enrichir les productions des élèves.

-Finalement, nous explorons un aspect de la prosodie particulièrement saillant dans le texte étudié. A travers une série de tâches de sensibilisation et d'entraînement, les élèves apprennent à imiter un modèle prosodique, afin de pouvoir réinterpréter ces aspects de la parole dans leurs propres productions.

3.2.1.3. Évaluations finales

A l'issue de l'exploitation des trois textes, les élèves produisent une tâche finale qui se décline en deux parties. Premièrement, l'élève choisit un des extraits étudiés et le récite, soit en classe, soit à la maison à l'aide d'un enregistrement vidéo. Cette tâche évalue les capacités d'interprétation et de mise en voix expressive. L'élève peut s'appuyer sur la vidéo du poète qui récite son texte, en imitant les qualités rythmiques et intonatives, ou il peut choisir de jouer avec les effets de sens générés par la prosodie en proposant une mise en voix originale. Pour la deuxième partie de la tâche, l'élève écrit son propre poème, sur un sujet qui lui tient à cœur. S'il le souhaite, il peut utiliser la structure anaphorique du poème: «Money» comme modèle, en écrivant une suite de phrases commençant toutes par un même mot phare. Lors de la mise en voix du poème original, nous évaluons si l'élève

réussit à réinvestir les compétences prosodiques acquises lors de la récitation des poèmes de Zephaniah.

3.2.1.4. Premier texte: «Who's who?»

Le premier texte de la séquence s'intitule «Who's who?» (voir annexe 3). L'intérêt de ce poème est qu'il est court et simple, avec un schéma rythmique répétitif facilement repérable. Sa thématique permet d'ouvrir une discussion sur les représentations des élèves sur la poésie. Après des activités d'accès au sens et un moment de pratique réfléchi de la langue autour de la structure «used to + verbe», des activités de sensibilisation prosodique sont proposées.

1. Récitation mimétique: les élèves écoutent la récitation du poète, et répète chaque vers après lui. L'objectif est d'imiter au plus près l'intonation et le rythme du poète-interprète.

2. Lecture à bouche fermée: récitation collective du poème avec la bouche fermée. Cette activité s'inspire de l'utilisation du kazoo préconisée par Gilbert (2005) et a comme objectif d'attirer l'attention des élèves sur la musicalité de la parole de manière isolée.

3. Association des mains pour une prise de connaissance rythmique: nous introduisons des gestes pour représenter le schéma rythmique. Pour une syllabe accentuée, nous nous tapons dans les mains pleinement. Pour une syllabe non-accentuée, nous tapons avec le bout des doigts d'une main sur la paume de l'autre main. Avec ces deux gestes, nous établissons le schéma rythmique de chaque ligne du poème.

4. Notation du schéma rythmique: en dessous du texte du poème, les élèves notent le schéma rythmique, par un système de gros et de petits ronds. Ensuite, ce texte annoté est utilisé comme une aide lors de la récitation libre du poème. Cette récitation se fait en binôme et les élèves bénéficient d'un retour de leur partenaire, qui écoute en suivant la notation.

3.2.1.5. Deuxième texte: «Money» (voir annexe 4)

Le deuxième poème étudié prend la forme d'un diatribe contre ce que le poète perçoit comme tous les effets néfastes de l'argent. Les activités d'accès au sens s'ouvrent sur une discussion portant sur la place de l'argent dans notre société et sur les inégalités économiques. Le texte présente l'occasion de travailler la structure causative «make + COD + base verbale».

Le poème s'inscrit dans la progression du travail sur le rythme qui a commencé avec le premier texte. La récitation de «Money» de Zephaniah est fortement rythmée et se rapproche du style du slam. Cependant, si la mesure régulière est très apparente, le rythme lui-même est plus complexe que celui du premier texte. Le nombre de syllabes non-accentuées entre chaque syllabe accentuée est aléatoire et varie de zéro à trois. Le poème présente donc un exemple très intéressant de rythme iso-accentuel. De ce fait, les syllabes non-accentuées sont plus ou moins accélérées pour que la

mesure tombe toujours sur une syllabe accentuée: un temps fort. Les activités prosodiques proposées autour de ce texte sont les suivantes:

1. Récitation mimétique: comme pour le premier texte, cette activité sert à ancrer les caractéristiques prosodiques du poème dans la mémoire auditive.
2. Lecture à haute voix en tapant dans les mains. La mesure est établie par l'enseignant. Lorsque tous les élèves tapent à l'unisson, le poème est récité collectivement à nouveau.
3. Notation rythmique: à partir d'une récitation ralentie de l'enseignant, qui exagère la prééminence des syllabes accentuées, les élèves notent le schéma rythmique en-dessous du texte, en utilisant le même système que pour le premier poème. Environ huit lignes sont annotées de cette façon, ensuite l'annotation pour le reste du texte peut être fournie.
4. Récitation avec le métronome. Le métronome joue le même rôle que l'action de taper dans les mains. Il fournit la mesure sur laquelle les élèves peuvent ensuite caler leur récitation du texte. Après une phase collective, cette étape est réalisée individuellement à l'aide des téléphones portables des élèves. La récitation de ce poème avec le métronome constitue une première tâche intermédiaire et donne lieu à une évaluation formative par les pairs (pour la grille d'inter-évaluation, voir annexe 5).

3.2.1.6. Troisième texte: Rong Radio Station (voir annexe 6)

Le troisième poème de la séquence aborde des thématiques complexes du rôle des médias, de la pensée individuelle, de la xénophobie, des inégalités et du privilège. La phase d'accès au sens comporte un travail sur le repérage de l'ironie, et amène les élèves à questionner la fiabilité du narrateur. La question: «qui parle?» qu'on pose souvent par rapport aux textes étudiés n'a pas de réponse simple dans ce poème. La structure répétitive du poème peut aider à surmonter une partie de la difficulté, car la déclaration: «*I've been listening to the wrong radio station*», répétée en conclusion à chaque propos du poète, résume le message central du texte. La répétition de cette phrase invite à une analyse grammaticale et sémantique de la structure «have + been + verbe+ING». Au niveau B1, il suffit de savoir reconnaître cette structure et d'y identifier les effets de sens produits dans un contexte donné. Son utilisation correcte n'est pas une attente pour la plupart des élèves de la classe à ce stade.

L'intonation est l'élément prosodique phare de ce texte; les activités proposées visent l'objectif de savoir utiliser des schémas intonatifs montants et descendants au sein d'une prise de parole.

1. Récitation mimétique: le poète utilise une large gamme intonative lors de sa récitation de ce poème. Son imitation peut engendrer un sentiment de gêne chez les élèves, d'où l'intérêt de commencer par une récitation collective.

2. Lecture à bouche fermée: afin de rendre compte des mouvements de la voix entre le grave et l'aigu.

3. Dessiner l'intonation: les élèves schématisent ces mouvements de la voix en dessinant une courbe qui monte et qui descend, en dessous du texte. D'abord, un élève vient au tableau et «dessine» l'intonation collective de la classe pour un vers donné. Sa production est évaluée et peut-être modifiée par la classe, jusqu'à ce que tous les élèves soient d'accord sur le lien entre l'intonation que l'on entend et le trait dessiné au tableau. Une fois ce «code» établie, les élèves font des annotations sur leur propre texte, vers par vers, à partir de la récitation de Zephaniah.

4. Pratique réfléchie de la phonologie: A partir du texte annoté, les élèves sont invités à faire des hypothèses pour expliquer le mouvement montant ou descendant de la voix. Les réponses attendues seraient que l'intonation a tendance à descendre lorsque le poète dit quelque chose de final et de certain. Sa voix monte lorsqu'il n'a pas fini de parler, ou lorsqu'on sent de l'incertitude. Certains élèves peuvent aussi remarquer que la voix monte sur les syllabes accentuées, ce qui fournit l'occasion de relier le travail sur l'intonation à celui sur le rythme.

6. Mimer l'intonation: En binôme, les élèves récitent le poème à l'aide de leurs annotations. Le partenaire écoute et, le doigt en l'air, trace les mouvements de la voix de l'élève. Les gestes du partenaire constituent un premier feedback, qui peut être matérialisé par la suite en une annotation écrite.

3.2.2. Présentation du travail effectué en distanciel

Le travail à distance débute après la première séance de la séquence. Les élèves ont rempli le questionnaire d'auto-positionnement, et nous avons donné la consigne concernant l'évaluation diagnostique: l'enregistrement de «Dis Poetry». Nous avons présenté la séquence, et l'auteur qu'on allait étudier. Nous avons également fait une activité de compréhension de l'oral sur le poème «Who's Who?», ce qui a mené à une discussion des représentations de la poésie. Avec une des deux classes, nous avons brièvement commencé le travail phonologique de récitation mimétique et du repérage des syllabes accentuées.

Pendant les semaines de confinement qui ont suivies, les élèves étudient les trois textes à la suite, en gardant une progression de l'accès au sens général, vers une analyse et une discussion des thématiques évoqués, et finalement vers un travail de repérage et d'analyse grammatical, lexical et phonologique.

L'objectif phonologique principal que nous avons réussi à travailler à distance s'appuie le poème: «Money». Lors de la phase d'exploration du poème, de nombreux élèves remarquent, de manière spontanée, la nature fortement rythmée de la récitation de Zephaniah. Plus tard, nous fournissons une vidéo de l'enseignant en train de réciter le poème accompagné d'un métronome. Nous demandons aux élèves de suivre la récitation en lisant le texte, sur lequel l'annotation rythmique de syllabes accentuées et inaccentuées est fournie. Ensuite, c'est aux élèves de réciter à leur tour en s'aidant de deux outils: le texte avec l'annotation rythmique et le métronome. Ils sont invités à

expérimenter avec des mesures plus ou moins rapides, afin de trouver le tempo optimal pour eux. Nous demandons aux élèves d'envoyer un enregistrement audio de cette récitation, afin d'apporter un retour phonologique individualisé. Ce rendu est fortement encouragé, mais il reste facultatif, dans un soucis de ne pas surcharger les élèves avec du stress pendant cette période difficile. En effet, et compte tenu du caractère inédit du confinement, l'implication pleine et entière de l'élève pour cet exercice, nous a paru pouvoir être plus facilement obtenue par le volontariat que par la contrainte.

4. Résultats

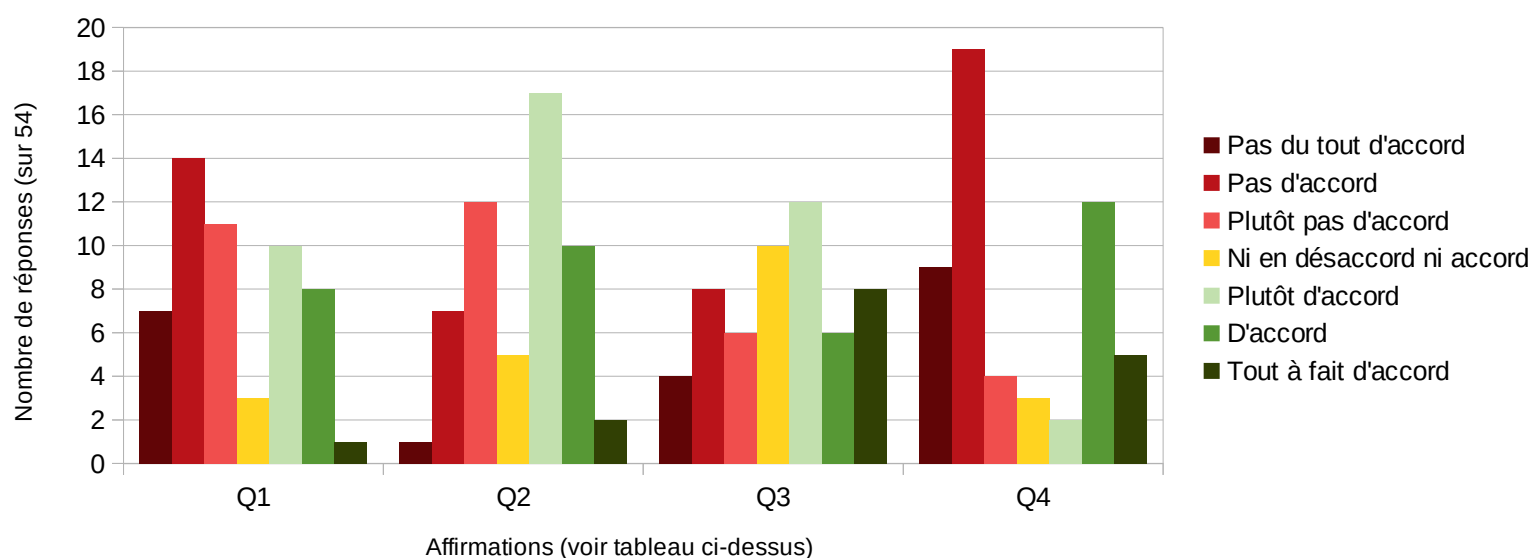
Du à la période de confinement, l'expérimentation que nous avions prévue n'a pas pu être réalisée dans de conditions satisfaisantes. Dans un premier temps nous présenterons les données diagnostiques recueillies au début de la séquence. Dans un deuxième temps, nous comparerons ces données diagnostiques avec les résultats limités que nous avons réussi à collecter pendant la période d'enseignement à distance, et nous éluciderons la manière dont nous aurions présenté les données finales qui auraient été collectées si la séquence avait été menée en présentiel. Dans l'absence de données issues d'une évaluation finale, nous présenterons les données diagnostiques de manière détaillée, ce qui nous permettra de nuancer nos hypothèses et de développer des hypothèses complémentaires.

4.1. Données diagnostiques: le questionnaire d'auto-positionnement

Le questionnaire d'auto-positionnement complété par les élèves au début de la séquence comporte quinze questions sous la forme d'affirmations. Pour chaque affirmation, l'élève coche une de sept réponses, allant de "pas du tout d'accord" à "tout à fait d'accord". Les questions demandent à l'élève de qualifier son ressenti lors des tâches d'expression orale, et son expérience subjective en tant qu'apprenant de la langue anglaise. Le questionnaire demande aussi à l'élève de se situer par rapport à des compétences spécifiquement orales, c'est à dire, prosodiques et extra-linguistiques. Finalement, trois questions cherchent à déceler les représentations de l'élève concernant la poésie. Nous allons maintenant nous focaliser sur quatre questions, qui concernent le ressenti de l'élève face à la prise de parole en anglais et la pratique de la poésie. Ce ressenti joue un rôle important dans l'engagement de l'élève et par conséquent, sur l'efficacité des apprentissages, mais il n'est rarement pris en compte dans les situations traditionnelles de d'évaluation. A l'issue de la séquence, le questionnaire sera rempli à nouveau et les réponses seront comparées, afin de déterminer si la participation à la séquence aura eu un impact sur les conceptions subjectives des élèves. Les affirmations que nous étudierons sont les suivantes:

- | |
|---|
| 1. Je me sens à l'aise pour parler devant mes camarades. |
| 2. Quand je fais une présentation, je me concentre sur le contenu et je pense peu à comment je m'exprime. |
| 3. J'apprécie la sonorité de l'anglais par rapport à d'autres langues. |
| 4. La poésie peut être amusante. |

Fig 1: Réponses à 4 affirmations d'auto-positionnement



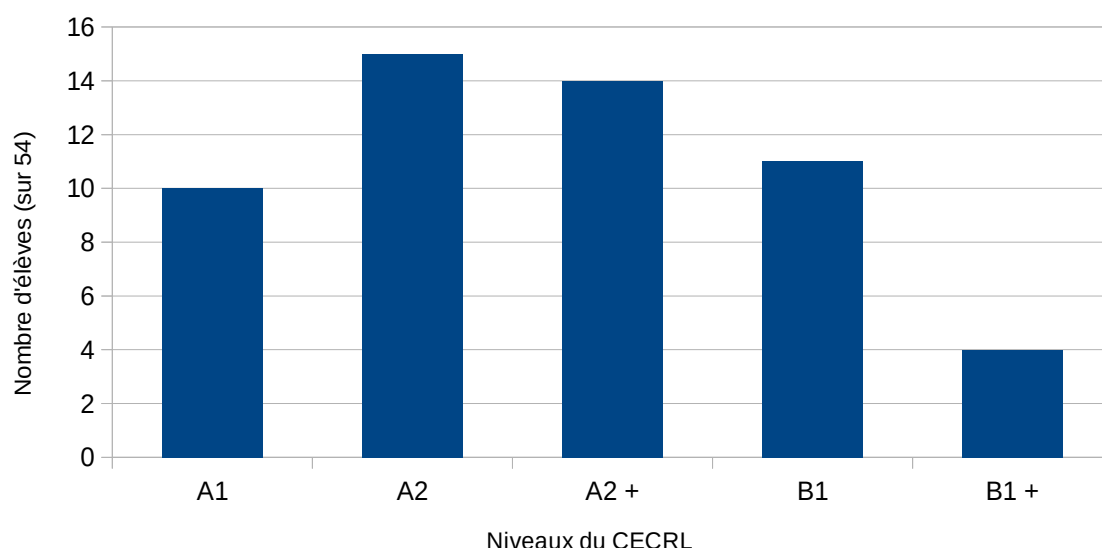
Pour chaque affirmation, les réponses exprimant un désaccord sont affichées en tons de rouge et les réponses exprimant un accord sont affichées en tons de vert. Le jaune représente la réponse neutre. Pour l'affirmation 1, nous pouvons voir qu'au début de la séquence, la majorité des élèves ne se sentent pas l'aide avec la prise de parole en public. 34 élèves ont répondu de manière négative contre 19 réponses positives. La majorité de réponses positives à l'affirmation 2 montre que 29 élèves sont conscients du fait de ne pas attribuer suffisamment d'attention à la manière dont ils s'expriment. L'affirmation 3, qui concerne le jugement subjectif et esthétique de l'élève par rapport à la sonorité de la langue anglaise, a visiblement divisé l'opinion. La majorité des élèves ont exprimé une opinion positive, même si la réponse la plus fréquente n'est que "plutôt d'accord". 10 élèves ont donné une réponse neutre, ce que nous pouvons interpréter soit comme l'indifférence, soit comme l'incertitude. L'affirmation 4, qui concerne l'opinion sur la poésie est clairement la plus polarisante. 26 élèves ont répondu "pas d'accord" ou "pas du tout d'accord", alors que 17 élèves ont répondu "d'accord" ou "tout à fait d'accord". Un nombre relativement faible ont répondu de manière neutre ou peu engagée.

4.2. Données de l'évaluation diagnostique

Afin de recueillir des données qualitatives sur les pré-acquis phonologiques des élèves, nous leur avons demandé de fournir un enregistrement audio, pendant lequel ils lisent à haute voix un poème que nous n'avons pas travaillé en classe. Les élèves pouvaient prendre le temps qu'ils voulaient pour se familiariser avec le poème avant d'effectuer l'enregistrement. Nous avons ensuite procédé à évaluer les acquis phonologiques de chaque élève, en utilisant l'échelle de maîtrise phonologique globale du CECRL. Comme nous en avons parlé plus haut, la nouvelle échelle phonologique du CECRL est basée sur la notion d'intelligibilité, et prend en compte l'articulation des sons et des traits prosodiques en mesures égales. Nous présenterons les résultats issus de cette évaluation d'intelligibilité globale sous forme de diagramme, avant de présenter dans un tableau des

informations qualitatives plus détaillées concernant les acquis segmentaux et prosodiques pour un échantillon d'élèves.

Fig 2: Niveaux de maîtrise phonologique globale lors de l'évaluation diagnostique



Comme nous pouvons le voir, la valeur dominante est le niveau A2 et plus de la moitié des élèves se situe entre A2 et A2+. Entre un quart et un tiers des élèves ont déjà acquis ou dépassé le niveau B1 attendu à la fin de l'année de seconde.

Fig 3: Descriptions qualitatives des acquis segmentaux et prosodique lors de l'évaluation diagnostique (échantillon de 10 élèves)

Élève	Sexe	Niveau CECRL: (intelligibilité)	Description des acquis segmentaux (articulation de sons)	Description des acquis prosodiques (accentuation, rythme et intonation)
A	M	A1	L'élève déchiffre de nombreux mots selon le système phonologique du français et se trompe en prononçant plusieurs voyelles et diphtongues, tels que: /aɪ/ /aʊ/ ʊ/ et /əʊ/. La terminaison du participe passé «designed» est accentuée et prononcée [ed].	Dans les mots polysyllabiques, tels que «political» l'accent lexical tombe sur la dernière syllabe. L'accent phrastique n'est pas discernable: toutes les syllabes sont accentuées de la même manière et il n'y a pas de réduction de mots grammaticaux. Presque chaque groupe de mots est caractérisé par une intonation montante.
B	F	A1	De nombreuses consonnes finales sont omises, en particulier des [s] et des [t]. L'élève se trompe de voyelle dans les mots «designed» (prononcé [desi:'njed]), «with»(prononcé [waɪd]) et "me"	L'accent lexical tardif est systématique. L'accentuation de phrase est absente. L'élève ralentit et accentue des mots difficiles à déchiffrer et accélère sur les mots familiers. Chaque groupe de mots porte une

			(prononcé [maɪ]).	intonation montante.
C	F	A2	<p>L'élève prononce la plupart des phonèmes de manière intelligible. Il se corrige à deux reprises: -[ɪ] se corrige à [e] dans le mot «bed» -[i:] se corrige à [aɪ] dans le mot «my».</p> <p>La terminaison du participe passé pose toujours problème.</p>	<p>L'accent lexical est correctement placé dans les mots familiers, mais cette accentuation est faible et difficile à discerner.</p> <p>On entend une très légère accentuation phrastique, et son utilisation n'est pas systématique.</p> <p>L'intonation montante domine, mais une intonation descendante est utilisée en fin de strophe.</p>
D	M	A2	<p>La prononciation des phonèmes est globalement correcte, mais quelques erreurs de déchiffrement grapho phonologique dans des mots courants gêne à l'intelligibilité. Par exemple, «with» est prononcé [waɪd].</p>	<p>Un accent lexical tardif est audible pour la majorité des mots polysyllabiques.</p> <p>L'élève fait de grands efforts pour déchiffrer le texte, mais sa production reste compréhensible grâce à de bonnes stratégies de compensation. L'élève fait des pauses régulières après des groupes de mots, ce qui facilite le travail de l'auditeur.</p> <p>Le placement de l'accent phrastique est correcte une partie du temps, même si le contraste avec des syllabes faibles n'est pas très marqué.</p>
E	F	A2	<p>L'articulation des sons est globalement correcte. L'élève est capable de se corriger sur la prononciation de la contraction: «I've».</p>	<p>Une accentuation lexicale tardive est discernable.</p> <p>L'élève réagit à la difficulté du déchiffrement en prononçant chaque syllabe clairement et lentement. Par conséquent, les groupes de mots ne sont pas séparés et les mots importants ne sont pas accentués.</p> <p>L'intonation est montante, avec quelques exceptions.</p>
F	M	A2+	<p>L'articulation des phonèmes est globalement intelligible, avec un peu d'effort de l'auditeur. Manifestement, cet élève prend du plaisir à réciter le poème et nous entendons des efforts pour imiter un accent américain. même si une forte influence de l'accent français est audible. Un [h] aspiré parasite est entendu à une reprise, entre les mots «me» et «as».</p>	<p>L'accent lexical est correctement placé dans la plupart des mots.</p> <p>L'élève tente d'accentuer les mots importants, mais se trompe une partie du temps dans le placement de l'accent phrastique.</p> <p>L'intonation montante est dominante, mais l'élève varie son intention à quelques reprises.</p> <p>Les pauses sont utilisées de manière efficace, et contribue bien à la transmission du message.</p>
G	M	A2+	<p>L'articulation des sons est intelligible, sauf à 2 reprises, dans les mots «with» (prononcé</p>	<p>L'acquisition des traits prosodiques est en développement, mais de nombreuses hésitations gêne à l'intelligibilité de la</p>

			[wai] et «head» (prononcé [hɜrd]).	production. L'accentuation lexicale et phrastique est souvent correcte et une intonation appropriée est utilisée la plupart du temps.
H	F	B1	L'articulation des sons est claire et intelligible. L'élève prononce toutes les voyelles pleinement, le phonème [ə] est absente.	L'accent lexical est correctement placé. Comme toutes les voyelles sont pleines, il y a peu de contraste accentuel. L'intonation finale est variée, mais le manque d'accentuation donne une impression "plate" à la récitation.
I	F	B1	La prononciation des phonèmes est complètement intelligible	L'accent lexical est correctement placé. L'accentuation de phrase n'est pas très marquée et l'on entend l'influence du rythme du français. L'intonation est appropriée, mais la gamme utilisée est assez restreinte.
J	M	B1+	L'articulation des sons est claire et intelligible. Il y a néanmoins une manque de réduction vocalique [ə].	L'élève commence à moduler sa voix afin de produire des effets de sens. Le placement de l'accent est correcte et audible, malgré la manque de réduction des voyelles non-accentuées. A quelques reprises, l'intonation utilisée semble peu naturelle, mais globalement, les acquis prosodiques de l'élève rendent la production facile à suivre.

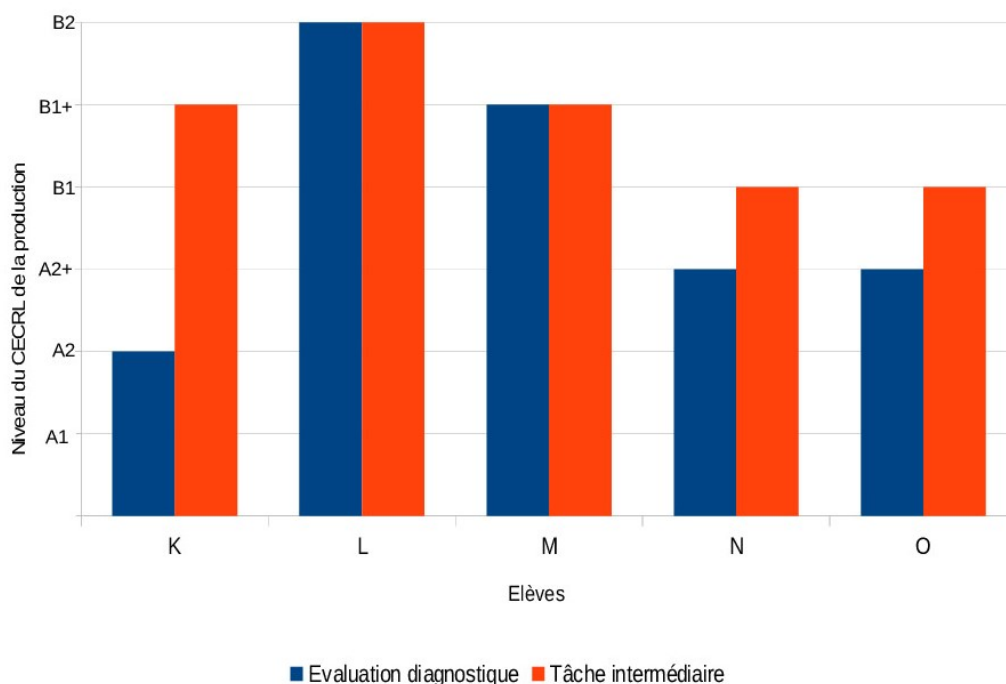
Lors de l'élaboration de ce tableau, nous avons sélectionné un échantillon le plus représentatif possible de nos deux groupes classes. En utilisant notre diagramme comme guide, nous avons sélectionné cinq filles et cinq garçons, dont les niveaux de maîtrise phonologique reflètent le niveau global des deux classes. Les données qualitatives de ces dix élèves fournissent un aperçu des acquis des élèves et des progrès à faire au début de notre séquence d'expérimentation.

4.3. Données issues de la tâche intermédiaire réalisée à distance

Les données que nous présenterons dans le cadre de l'expérimentation concernent le travail effectué à distance sur le poème "Money". Les élèves devaient réciter le poème à l'aide d'un métronome et d'un texte annoté (voir section 5.2 pour les modalités de la tâche). Sur les deux classes, nous avons recueilli cinq enregistrements d'élèves de cette tâche. Nous avons évalué les productions de la même manière que pour l'évaluation diagnostique: nous avons attribué un niveau du CECRL par rapport à la maîtrise phonologique globale, autrement dit, l'intelligibilité (figure 4). Ensuite, nous avons comparé les performances de l'évaluation diagnostique et la tâche intermédiaire par rapport à cinq critères de maîtrise prosodique (figure 5).

Fig. 4

Comparaison du niveau de maîtrise phonologique entre l'évaluation diagnostique et la tâche intermédiaire



Nous observons une amélioration de l'intelligibilité chez trois élèves sur cinq entre l'évaluation diagnostique et la tâche intermédiaire. Le niveau des élèves ayant déjà passé le niveau B1 au début de la séquence ont maintenu leur niveau lors de la TI. Si nous avions pu mener les deux tâches d'évaluation finale, nous aurions pu présenter ainsi quatre colonnes par élève, afin de visualiser les progrès faits à travers la séquence.

Fig. 5. Tableau des améliorations prosodiques entre l'évaluation diagnostique et la TI pour 5 élèves

	Élève	K	L	M	N	O
	Sexe	M	F	F	F	F
Critères d'évaluation prosodiques	Niveau CECRL (intelligibilité globale)	A2 → B1+	B2 → B2	B1+ → B1+	A2+ → B1	A2+ → B1
	Réduction vocalique des syllabes non-accentuées	✓	✓			✓
Amélioration ou pas entre l'évaluation diagnostique et la tâche intermédiaire	Proéminence des syllabes accentuées	✓	✓		✓	✓
	Placement de l'accent phrastique / lexical	✓			✓	
	Intonation	✓			✓	✓
	Débit	✓	✓		✓	✓

Comme nous pouvons le voir, quatre élèves sur cinq ont fait des progrès par rapport à plusieurs critères prosodiques. Seule la prosodie de l'élève M n'a pas amélioré, nous en explorerons les raisons dans la prochaine section. Les enregistrements de l'évaluation diagnostique et de la tâche intermédiaire pour l'élève K peuvent être consultés en annexe 7.

5. Discussion

5.1. Re-contextualisation

La prosodie joue un rôle central dans les compétences d'expression orale en anglais, en contribuant à l'intelligibilité de la parole de l'apprenant. Cette étude cherche à montrer si la pratique de la poésie peut aider les élèves à développer leurs compétences prosodiques et à améliorer le niveau d'intelligibilité de leurs productions orales. L'approche actionnelle est au cœur de notre démarche, et la finalité est de faire de nos élèves de meilleurs communicateurs en anglais. Après une série d'activités d'entraînement autour de textes authentiques, la tâche finale de la séquence place les élèves dans une situation de communication réelle: l'expression poétique de ses convictions et ses sentiments.

5.2. Mise en lien avec les recherches antérieures

Face au confinement mis en place en réponse à la crise du Covid-19, nous avons dû adapter la séquence pour répondre aux besoins des élèves et aux moyens matériels à disposition pendant cette période particulière. Une grande partie des activités prosodiques a été remise à plus tard, et les élèves n'ont pas encore réalisé leurs tâches finales de production poétique. De ce fait, nous disposons de résultats extrêmement limités, qui ne permettent pas de valider nos hypothèses de manière conclusive. Les résultats dont nous disposons nous permettent seulement d'éclairer et de développer ces hypothèses.

5.2.1. Discussion des représentations des élèves à partir des réponses d'auto-positionnement

A partir des réponses au questionnaire d'auto-positionnement que nous présentons en figure 1, nous déduisons qu'au début de la séquence, la majorité des élèves avait une représentation peu favorable de leurs compétences à l'oral et ne prenaient pas de plaisir à parler devant leurs pairs. La deuxième question représentée dans la diagramme indique une explication possible à cette malaise: les élèves sont très préoccupés par le contenu factuel de leurs productions, et négligent les compétences proprement orales. L'injonction de parler sans texte écrit, à l'aide de quelques mots clés seulement, est source d'anxiété pour la plupart des élèves, et montre à quel point l'écrit domine sur l'oral dans l'apprentissage scolaire des langues vivantes. Pour trop d'élèves, l'expression orale se traduit par l'oralisation d'un texte écrit au préalable, que ce soit lu à haute voix ou mémorisé. En proposant des activités d'oralisation de textes poétique nous voulions enlever la préoccupation du contenu du

discours, afin de laisser toute la place à l'entraînement à l'expressivité de la parole, autrement dit à la prosodie. Un de nos objectifs est que les élèves retrouvent du plaisir dans la musicalité de la langue anglaise.

Les réponses très variées à la question trois reflètent le caractère très subjective des jugements esthétiques. Certains élèves préféreront naturellement la sonorité des langues latines, ou de l'arabe ou du japonais, et ces préférences ne posent aucun problème pour le professeur d'anglais. Cependant, plus de la moitié des élèves n'ont pas su donner une réponse tranchée à cette question, ce qui signifierait un manque de familiarité et d'exposition à l'anglais orale, aussi qu'une absence de prise de conscience de la musicalité de la langue. Nous espérons que la séquence proposée aidera les élèves à cerner leurs goûts linguistiques, et que certains se découvriront un goût pour la musique de la langue anglaise. Si les élèves se sont montrés incertains par rapport à la sonorité de l'anglais, les opinions exprimées sur la poésie était nettement plus tranchées. Une grande majorité a exprimé une opinion négative sur la poésie, ce qui aurait pu rendre notre choix de supports quelque peu risqué. Cependant, nous avons fait le pari que le personnage de Benjamin Zephaniah, avec ces récitations poétiques énergiques, ainsi que la nature ludique des tâches proposées, pourrait convaincre un nombre d'élèves que la poésie pourrait être source de plaisir.

5.2.2. Des besoins des élèves aux objectifs de la séquence: discussion des résultats de l'évaluation diagnostique

Les résultats de l'évaluation diagnostique montre que le niveau de maîtrise phonologique des élèves est largement inférieur à leur niveau linguistique global. Lors d'évaluations précédentes des des différentes activités langagières, nous avons constaté que quatre élèves se situaient autour du niveau A1 et que quatorze avaient déjà dépassé le niveau B1. Le niveau moyen des deux classes était une solide A2+. Figure 2 nous montre qu'en phonologie, beaucoup d'élèves se situent en dessous de cette moyenne, avec dix élèves au niveau A1. Ces résultats confirment la pertinence du choix d'objectifs phonologiques comme direction de recherche. Les lacunes phonologiques, qui se traduisent par un faible niveau d'intelligibilité à l'oral, représentent un frein important aux progrès de nos élèves. Une fois ce problème d'intelligibilité phonologique repéré, il convient de déterminer si le problème repose davantage sur la mauvaise articulation des sons individuels ou sur l'utilisation de traits prosodiques inappropriés. Figure 3 nous fournit des appréciations détaillées des productions orales d'un échantillon d'élèves représentatif. Pour les élèves au niveau A1, nous constatons des lacunes importantes dans l'articulation des sons comme en prosodie. Ces deux aspects contribuent également aux problèmes d'intelligibilité, ce qui montre que la phonologie segmentale ne doit pas être négligée. Particulièrement problématiques étaient la bonne articulation des voyelles et des diphtongues, et la prononciation des terminaisons de participes passés. Ces productions montrent surtout que lorsque le travail de déchiffrage grapho-phonologique est trop important, les traits prosodiques qui caractérisent la prise de parole spontanée sont inévitablement perdus. A partir du niveau A2, l'articulation des sons devient globalement intelligible; les erreurs importantes sont plus rares, et même si l'accent de l'élève sollicite un peu d'effort du part de l'auditeur, suffisamment de sons sont prononcés de manière suffisamment intelligible pour permettre à la transmission du message. Ce qui pose davantage problème à ce niveau est le manque d'indicateurs prosodiques pour guider l'attention de l'auditeur. Même si tous les mots sont reconnaissables, l'organisation de la pensée de l'élève, ainsi que son attitude et ses intentions de

communication, restent opaques. Le travail sur la prosodie prend ici tout son sens dans un but d'améliorer les compétences de communication orale. Au niveau A2+, nous observons des tentatives d'utilisation de traits prosodiques qui sont très encourageantes. Cependant, ces élèves bénéficieraient d'un entraînement prosodique à la prise de parole, afin de gagner en confiance, en précision et en fluidité. Pour les élèves ayant atteint le niveau B1 ou plus, nous entendons une utilisation plus assurée de l'accentuation et de l'intonation. Les productions de ces élèves sont parfaitement intelligible, cependant, ils peuvent encore faire des progrès. En apprenant à marquer davantage les syllabes accentuées, à réduire plus de syllabes non-accentuées et à investir une gamme d'intonation plus large, ces élèves peuvent améliorer la qualité expressive, engageante et convaincante de leur prise de parole, afin de progresser vers le niveau B2, et au-delà.

5.2.3. Quelques résultats intermédiaires pour guider nos hypothèses: le travail au métronome

Les quelques résultats obtenus à partir du travail avec le métronome sont très encourageants. Les élèves K, N et O, dont le niveau de maîtrise phonologique se situait entre A2 et A2+ à l'évaluation diagnostique ont vu leur niveau augmenter à B1 lors de la récitation du poème «Money» avec le métronome. L'élève L, dont la maîtrise phonologique se situait déjà au niveau B2, a fait des progrès, même si son niveau du CECRL n'a pas augmenté. Il est important de reconnaître que les élèves avaient écouté deux modèles oraux pour ce texte: celui du poète lui-même et celui de l'enseignant. Pour l'évaluation diagnostique, les élèves devaient réciter un texte qu'ils avaient simplement lu, et pas écouté. La possibilité d'imiter un modèle constitue une aide non-négligeable, mais nous pensons qu'elle n'explique pas entièrement les progrès faits par les élèves. Les critères des progrès les plus marqués concernent le débit de la parole et la proéminence des syllabes accentuées, ce qui correspond aux objectifs du travail avec le métronome. Le métronome sert avant tout à réguler le tempo, ou le débit d'une production musicale, ou dans ce cas, linguistique. Il sert aussi à sensibiliser l'utilisateur à la distinction entre temps forts et faibles: entre syllabes accentuées et non-accentuées. L'utilisation de cet outil se base sur la notion que la langue anglaise est caractérisée par un rythme iso-accentuel. Contraindre les élèves à prononcer les syllabes accentuées avec un rythme régulier semble avoir amélioré l'intelligibilité globale de leur production. Ces résultats limités commencent donc à confirmer l'utilité du métronome, et de la notion du rythme iso-accentuel comme outils de travail phonologique. Seule l'élève M n'a pas progressé de manière audible entre les deux tâches. Lors de l'évaluation diagnostique, les acquis prosodiques de cette élève étaient déjà très encourageants. Sa production était notamment caractérisée par un bon niveau de proéminence des syllabes accentuées. Lors de la tâche intermédiaire, l'élève a choisi une mesure très lente, sans doute car elle manquait de confiance dans ses capacités à parler plus vite. Cependant, la lenteur de la mesure a eu un effet néfaste sur sa récitation, et nous avons entendu à plusieurs reprises qu'elle a eu du mal à freiner sa parole suffisamment pour respecter le tempo choisi. L'élève K, par contre, dont les progrès étaient les plus marqués parmi le groupe, a choisi un tempo beaucoup plus rapide. A partir de ces résultats, nous apprenons qu'il existe un tempo de parole optimal pour favoriser les acquis prosodiques, et que, contre-intuitivement, nous ne facilitons pas forcément la tâche en ralentissant ce tempo.

5.3. Limites et perspectives

Si les résultats de la tâche intermédiaire nous encouragent fortement à poursuivre nos hypothèses, il ne faudrait pas négliger de répéter cette expérimentation avec un échantillon plus important et plus représentatif de nos groupes classe. S'agissant d'un rendu facultatif, les cinq enregistrements recueillis viennent tous d'élèves avec une forte motivation pour l'anglais. Nous regrettons de ne pas avoir pu analyser des tâches intermédiaires des élèves en difficulté, pour qui les enjeux sont les plus importants, et qui sont susceptibles de bénéficier fortement de ce type de tâche. Nous serions très intéressées de savoir si la récitation avec le métronome pourrait avoir un impact sur l'articulation des sons, aussi que sur les traits prosodiques. J'émetts l'hypothèse que le métronome obligerait l'élève à hiérarchiser la prononciation des voyelles, c'est à dire de faire le tri entre voyelles pleines et voyelles réduites en [ə]. Au lieu d'essayer de prononcer toutes les voyelles pleinement, ce qui impose une charge cognitive importante, l'élève pourrait se concentrer uniquement sur les voyelles porteurs de sens: celle qui se trouvent au sommet de la «pyramide prosodique» conçue par Gilbert. Cette hypothèse mériterait d'être testée dans de conditions de classe propices. Très malheureusement, nombreux sont les élèves déjà en difficulté qui, pour des raisons matérielles ou affectives, ne réussissent pas à suivre l'enseignement à distance dans la même mesure que beaucoup de leurs camarades.

Sur la base des retours obtenus, nous pensons que la vaste majorité des élèves aurait fait des vrais progrès entre l'évaluation diagnostique et la tâche finale. Le temps de préparation sur les textes à oraliser pour la première partie de la tâche aurait permis aux élèves de perfectionner leur intonation, le placement et la proéminence de l'accentuation de phrase, et la régulation des pauses et du débit de leur parole. Il est moins clair si ces acquis auraient trouvé leur expression dans la deuxième partie de la tâche: la mise en voix d'un poème original. Pour cette deuxième tâche, les élèves n'auraient pas disposé de modèle à imiter. Ils aurait été obligé de décider eux-même des mots importants à accentuer, ou des schémas intonatifs à utiliser. D'autre part, le travail de déchiffrage grapho-phonologique aurait été faciliter par le fait que les élèves auraient rédigé le texte eux-même. Il est peut-être plus facile, après-tout, d'apporter des nuances prosodiques à un texte dont le sens nous est intime, plutôt qu'à un texte dont certaines subtilités nous restent obscures. J'émetts donc l'hypothèse qu'une amélioration sur le plan prosodique aurait été constatée non seulement lors de la première partie de la tâche finale, mais pour le deuxième aussi. La tâche finale prévue pour cette séquence n'est pas, à proprement parler, une tâche d'expression orale. Il s'agit de la mise en voix d'un texte écrit, et non de la prise de parole spontanée, en continu ou en interaction. Nous pensons que nous pouvons qualifier l'interprétation orale d'un texte écrit de médiation, même si la compétence orthoépique n'est pas explicitement mentionnée dans la définition de la médiation fourni par le CECRL. Nous parlons de médiation car, dans la mise en voix de textes, beaucoup plus nous est demandé que le simple déchiffrage grapho-phonologique. Il faut d'abord interpréter le texte, interpréter les intentions et les sentiments de l'écrivain. Ensuite il faut savoir comment communiquer toute cette information extra-textuelle, en utilisant le langage corporel, l'expression du visage et bien sûr, la prosodie. Il est possible d'ajouter au sens d'un texte, et même d'en changer le sens complètement, par notre façon d'employer le rythme et l'intonation. La lecture à haute voix, ou la récitation d'un texte mémorisé présente peut être un intérêt limité dans les situations de communication courante de la vie. Cependant, nous argumenterions que ce genre d'activité présente surtout des intérêts culturels, linguistiques et affectifs. L'intérêt culturel est d'ouvrir à l'élève le monde du texte oralisé, qui trouve son expression au théâtre, aux récitations de poésie, aux concours de slam et aux batailles de rap. L'intérêt linguistique, dont nous avons longuement discuté, est la

sensibilisation et l'entraînement à des compétences prosodiques: compétences essentielles de la communication efficace à l'oral. L'intérêt affectif se traduit par le plaisir du partage: de textes que nous avons créés, de textes que nous avons choisis et de textes dont nous avons hérité dans le cadre du folklore oral depuis l'enfance. Qui n'est pas tombé amoureux de sa langue maternelle en écoutant la récitation d'histoires et de comptines au sein du berceau familial? La pratique de la récitation ne pourrait-elle pas contribuer ainsi à la création d'un folklore de la classe de langue vivante?

L'entraînement prosodique doit aussi nourrir la pratique de l'expression orale spontanée, en continu comme en interaction. Il est clair que la séquence que nous avons proposée ne permet pas d'établir si les acquis seront transférés à la parole spontanée des élèves. Dans tous les cas, la prosodie ne peut pas se limiter à l'objet de travail d'une seule séquence. Elle doit trouver sa place au sein de chaque séquence, de chaque tâche d'expression orale. La pratique réfléchie de la phonologie, et de la prosodie en particulier, mérite d'être développée, afin qu'elle occupe une place aussi importante que celle de la grammaire ou du lexique. Une piste de recherche saillante serait d'explorer l'impact d'un entraînement prosodique régulier sur la qualité et l'intelligibilité de l'expression orale spontanée des élèves. Une autre serait d'étudier les modalités d'acquisitions prosodiques chez les élèves des cycles 2 et 3, afin de déterminer l'impact de l'enseignement de la prosodie sur les premiers apprentissages linguistiques. Au collège, il serait particulièrement pertinent de mettre en place un travail sur la prosodie dans le cadre d'un enseignement pratique interdisciplinaire, en collaboration avec le professeur d'éducation musicale, afin d'associer les tâches d'expression orale en anglais à un travail de fond sur le rythme et la mélodie.

6. Conclusion

La finalité de cette étude était de trouver des pistes pour aider les élèves de second à améliorer la qualité et l'intelligibilité de leur expression orale en anglais. Nos observations sur le terrain, ainsi que nos recherches scientifiques nous ont emmenés à réaliser l'importance capitale de la prosodie, pour communiquer et être compris de manière efficace. Nous avons voulu tester l'hypothèse que la pratique de la poésie orale pourrait aider les élèves à acquérir des compétences sur le plan prosodique. En associant l'étude de textes poétiques à des activités musicales et corporelles, nous avons cherché à établir une progression holistique visant l'amélioration des compétences de communication orale. Même si les conditions difficiles imposées par la crise sanitaire nous ont empêchés de mener une grande partie de notre séquence dans les temps, les quelques résultats obtenus sont suffisamment encourageants pour consolider notre désir de continuer le travail commencé. C'est en menant une séquence que nous nous rendons compte de ses limites, ce qui nous inspire à constamment développer le travail proposé. Une fois cette séquence sur la poésie conclue, nous continuerons de chercher de nouvelles méthodes pour incorporer un travail sur la prosodie dans toutes les tâches d'expression (et de compréhension) orale que nous proposerons à nos élèves dans l'avenir.

7. Bibliographie

Arléo, A. (2013). Trying to Make It Real: Harnessing Foreign Language Teaching to Children's Folklore, Formulaic Language and Rhythm. *Editions du CRINI, N°4*.

Astésano, C. (2001). *Rythme et accentuation en français. Invariance et variabilité stylistique*. Paris: Editions L'Harmattan, Collection Langue et Parole.

Conseil de l'Europe, (2001). *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*. Paris : Didier.

Conseil de l'Europe, (2018). *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues: Apprendre, Enseigner, Evaluer. Volume Complémentaire avec de nouveaux descripteurs*. Repéré à: www.coe.int/lang-cecr

Coughlin, C. et Tremblay, A. (2012). The Role of Prosodic Information in L2 Speech Segmentation. *Proceedings of the 35th Boston University Conference on Language Development (Supplement)*. Somerville, MA: Cascadilla Press.

Feuillet, J. (1992). Introduction. *Et la Phonétique? Les Langues Modernes: Bulletin mensuel de l'association des professeurs de langues vivantes de l'enseignement public*. N°3. 9-11.

Frost, D. (2011). Stress and cues to relative prominence in English and French: a perceptual study. *Journal of the International Phonetic Association*. 41/1. 67-84.

Frost, D. & Guy, R. (2016). L'innovation est le ton qui fait la chanson: une approche musico-prosodique en secteur Lansard. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité [En ligne]*, Vol. 35 N° spécial 1

Frost, D. & Picavet, F. (2014). Putting prosody first - some practical solutions to a perennial problem: the Innovalangues Project. *Research in Language*, 12.3. 233-243.

Gilbert, J. (2008). *Teaching English using the prosody pyramid*. New York: Cambridge University Press.

Gilbert, J. (2015). *Clear Speech, 3rd edition*. New York: Cambridge University Press.

Handley, Z. (2009). Is Text-to-Speech Synthesis Ready for Use in Computer-Assisted Language Learning? *Speech Communication*, vol. 51, no 10, 906-919.

Hannon, E., Lévêque, Y., Nave, K. & Trehub, S. (2018). Exaggeration of Language-Specific Rhythms in English and French Children's Songs. In Ravignani, A., Honing, H. & Kotz, S. (eds.) *The Evolution of Rhythm Cognition, Timing in Music and Speech, Frontiers in Neuroscience, Frontiers in Human Neuroscience and Frontiers in Psychology*.

Hirst, D. (1998). Intonation in British English. In Cambridge University Press (ed.), *Intonation Systems: a Survey of Twenty Languages*. (pp. 56-77). Cambridge: Cambridge University Press.

Levey, D. (2001). *Stressing Intonation*. In Tony Harris, Maria Inmaculada Roldan Miranda, Inmaculada Sanz Sainz et Montserrat Torreblanco Sojo (eds.), *ELT2000 Thinking Back, Looking Forward*. (pp. 35-45). Granada: Greta.

Mehler J & Christophe A. (1994). Maturation and Learning of Language in the first year of life. In Gazzaniga, M. (ed.) *The Cognitive Neuroscience: a handbook for the field*. (pp. 943-954)

Mehler, J., Jusczyk, P. & Lambertz, G. (1988). A precursor of language acquisition in young infants. *Cognition* 29. 143-178.

Ministère de l'Éducation Nationale : Bulletin Officiel Spécial Numéro 1 du 22 janvier 2019.

Roach, P. (2009). *English Phonetics and Phonology, a practical course, 4th edition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Saito, K. (2012). Effects of Instruction on L2 Pronunciation Development: A Synthesis of 15 Quasi-experimental Intervention Studies. *TESOL Quarterly*. 46/4. 842-854.

Schoepp, K. (2001). Reasons for Using Songs in the ESL/EFL Classroom. *The Internet TESL Journal*. 7/2.

Annexes

Sommaire des Annexes

Annexe 1: Questionnaire d'auto-positionnement: réponses d'un élève.....	i.
Annexe 2: Texte récité pour l'évaluation diagnostique: «Dis Poetry».....	ii.
Annexe 3: Texte 1: «Who's Who?»: tâche de notation rythmique.....	iii.
Annexe 4: Texte 2: «Money» avec annotations rythmiques.....	iv.
Annexe 5: grille d'inter-évaluation de la TI: récitation de «Money».....	v.
Annexe 6: Texte 3: «Rong Radio Station».....	vi.
Annexe 7: Fichiers audio de l'évaluation diagnostique et de la tâche intermédiaire de l'élève K.....	vii

Annexe 1: Questionnaire d'auto-positionnement: réponses d'un élève



Questionnaire d'auto-positionnement

	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Ni en désaccord ni accord	Plutôt d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
Je me sens à l'aise pour parler devant mes camarades.		X					
Quand je fais une présentation, je me concentre sur le contenu et je pense peu à comment je m'exprime.					X		
Je parle suffisamment fort pour me faire entendre de l'autre côté de la salle de classe.	X						
Je regarde souvent mes interlocuteurs dans les yeux.	X						
J'utilise mes mains et mon corps pour communiquer.		X		X			
Je parle trop vite.							
Je sais où placer l'accent syllabique dans la plupart des mots que je rencontre.					X		
J'accentue les mots importants					X		
Je sais varier mon intonation de manière appropriée.			X				
J'apprécie la sonorité de l'anglais par rapport à d'autres langues.					X		
Je me sens plus fort à l'écrit qu'à l'oral.							X
Je comprends la place du rythme et de la mélodie dans la langue anglaise.				X			
La poésie...							
Est éloignée des choses que je considère importantes.		X					
Va de paire avec la musique.				X			
Peut être amusante !						X	

Annexe 2: Texte récité pour l'évaluation diagnostique: «Dis Poetry»

Dis Poetry (extract)

Benjamin Zephaniah

Dis poetry is like a riddim dat drops
De tongue fires a riddim dat shoots like shots
Dis poetry is designed fe rantin
Dance hall style, big mouth chanting,
Dis poetry nar put yu to sleep
Preaching follow me
Like yu is blind sheep,
Dis poetry is not Party Political
Not designed fe dose who are critical.
Dis poetry is wid me when I gu to me bed
It gets into me dreadlocks
It lingers around me head
Dis poetry goes wid me as I pedal me bike
I've tried Shakespeare, respect due dere
But dis is de stuff I like.

Alternative Spellings:

Dis	This
Riddim	Rhythm
De	The
Fe	For
Rantin	Ranting
Nar	Doesn't
Yu	You
Dose	Those
Wid	With
Gu	Go
Me	My
Dere	There

**Extrait de «Dis Poetry» dans City Psalms, 1992, Bloodaxe Books. Annexe 3:
Texte 1: «Who's Who?» Tâche de notation rythmique**

Instructions: Listen to the poem

1. Draw a **big circle** the **syllables** that the poet **stresses**.
2. Draw a **small circle** under the **syllables** that are **not stressed**.

Who's Who?
Benjamin Zephaniah

I used to think nurses were women,

I used to think police were men,

I used to think poets were boring,

Until I became one of them.

Annexe 4: Texte 2: «Money» avec annotations rythmiques

Money (extract)

Benjamin Zephaniah

Money make a rich man feel like a big man



(pause) It make a poor man feel like a hooligan



A one parent family feels like a ruffian



An those who have it won't give you anything



Money makes your friend become your enemy



You start to see things very superficially



Your life is lived very artificially



Unlike those who live in poverty



Extrait de «Money», dans City Psalms paru en 1992 chez Bloodaxe Books

Annexe 5: grille d'inter-évaluation pour la TI: récitation de «Money»

Poetry Performance: "Money" Inter-évaluation

Écoutez vos camarades et entourez le descripteur qui convient:

Nom du camarade évalué:			
Nom de l'évaluateur:			
Rythme:	Il/elle n'accentue pas les temps forts	Il/elle essaye d'accentuer des temps forts, mais le rythme n'est pas régulier	Il/elle accentue les temps forts selon un rythme régulier.
Expression:	Il/elle parle avec une voix monocorde / monte toujours à la fin de la phrase.	Il/elle module assez bien sa voix. Il y a un peu d'expression.	Il/elle module très bien sa voix. La performance est très expressive.

Annexe 6: Texte 3: «Rong Radio Station»

Rong Radio Station (extract)

Benjamin Zephaniah

My ears are battered and burned and
I have just learned that i have been
Listening to the wrong radio station

My mind has been brutalised now the pain can't be disguised
I've been listening to the wrong radio station

I was beginning to believe that all black men were bad men
And white men would reign again
I was beginning to believe that i was a mindless drugs freak that
Couldn't control my sanity or my sexuality
I was beginning to believe that I could not believe in nothing except nothing
And all i ever wanted to do was to get you and to do you
I've been listening to the wrong radio station

My future has been blighted i am so short sighted
I've been listening to the wrong radio station

I was beginning to not trust me, in fact, i wanted to arrest me
I've been listening to the wrong radio station

I've been dancing to music that i can't stand
I've been reciting commercials to my girlfriends
I've been trying to convince myself that what i really need is a sunbed
And a mortgage and some hairspray, the kind of hairspray that will wash my grey blues
away

Annexe 7: Fichiers audio de l'évaluation diagnostique et de la tâche intermédiaire de l'élève K.

Ce lien permet d'accéder au dossier 'google drive' qui contient deux enregistrements: l'évaluation diagnostique de l'élève K et la tâche intermédiaire de l'élève K.

https://drive.google.com/drive/folders/1TvhAU0jc1EE2Ed_p1rZqjjlUAAlaZkME5?usp=sharing

Année universitaire 2019-2020

Master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation
Second degré
Anglais

Prosodie et poésie: vers une meilleure intelligibilité à l'oralisation
Samantha Anel

Résumé: Notre sujet de recherche est l'importance du rythme et de l'intonation dans la communication orale en anglais. Nous demanderons pourquoi ces aspects de la langue, que nous appelons 'prosodie' représentent une difficulté particulière pour les apprenants francophones, avant d'explorer des pistes de remédiation possibles. Nos recherches nous emmèneront à la pratique de la poésie comme outil pédagogique, et à l'hypothèse que cet outil accompagnera nos élèves vers une production orale plus intelligible, expressive et engageante. Afin de tester cette hypothèse, nous développerons d'une séquence d'enseignement pendant laquelle les tâches d'écoute, de lecture, de récitation et de création de la poésie seront associées à des activités musicales et corporelles, afin de sensibiliser et d'entraîner les élèves aux réalités sonores de la langue anglaise. Cette séquence, destinée à des élèves de second général, aboutira dans la mise en voix expressive d'un poème original, permettant l'évaluation des progrès prosodiques. Dans le contexte du Covid-19, nous serons obligés d'adapter cette séquence à des conditions réelles, ce qui ne nous permettra pas de valider nos hypothèses. Cependant, les données limitées que nous recueillerons nous encourageront de poursuivre nos objectifs et de continuer de développer les dispositifs pédagogiques pour les atteindre.

Mots clés: Enseignement de l'anglais, enseignement secondaire, prosodie, intelligibilité, production orale, poésie, compétence orthoépique

Summary: Our subject is the importance of rhythm and intonation in spoken communication in English. We will ask why these aspects of language, which we call 'prosody', are particularly difficult for francophone learners, before going on to explore possible teaching solutions. Our research will bring us to poetry as a tool for learning, and to the hypothesis that this tool will help our pupils make their speaking more intelligible, expressive and engaging. To test this hypothesis, we will create a sequence of lessons during which pupils will listen to, read, recite and create poetry, in an approach which will lean heavily on music and movement. The aim is to raise our year 11 pupils' awareness of the authentic acoustic features of English and to help them to use some of these features in their own speaking. At the end of the sequence, the performance of an original poem will provide the opportunity to evaluate these skills. In the context of Covid-19, we will have to heavily adapt our sequence, meaning that we will not confirm our hypothesis. However, the limited data we collect will encourage us to pursue our objectives and to continue to develop our teaching methods.

Key Words: English teaching, secondary education, prosody, intelligibility, spoken production, poetry, orthoepic competence