

Le travail phonologique au lycée

Nicolas LEBEL

Parce que le travail phonétique peut sembler fastidieux et difficile à des élèves de lycée qui voient s'ajouter aux difficultés d'apprentissage de la langue cible toute la lourdeur d'un code que la plupart d'entre eux découvrent en seconde, il est prudent de prêter une attention particulière aux supports de cet apprentissage.

La rime : outil de l'apprentissage du code phonétique

Poèmes et chansons ont souvent la faveur des élèves car ce sont là des supports courts dont les structures leur sont relativement familières parce qu'ils les côtoient au quotidien. Une activité sur les rimes, sous forme notamment d'exercice à trous, constitue un réel défi pour l'apprenant et ajoute un aspect ludique à ce type d'activités, faisant du travail phonétique, sinon un plaisir, du moins une activité agréable.

Le proverbe

Les exercices suivants proposent la répétition de sons dans une même phrase (rimes internes) :

• *Rhymes and rhythm*

• *Some proverbs are easy to remember because they are short and have internal rhymes or alliterations or balanced forms. Fill in the blanks considering the poetic qualities mentioned. The words or letters in italics should help.*

- | | | |
|---|---------|-----------------|
| • 1. A friend in <i>need</i> is a friend | 1. [] | a. storm |
| • 2. A hedge <i>between</i> keeps friendship | 2. [] | b. want |
| • 3. No <i>gain</i> without | 3. [] | c. indeed |
| • 4. Ninety per cent of <i>inspiration</i> is | 4. [] | d. pain |
| • 5. <i>Waste</i> not, not. | 5. [] | e. longest |
| • 6. <i>Practise</i> what you... | 6. [] | f. west |
| • 7. He who laughs <i>last</i> laughs... | 7. [] | g. preach |
| • 8. Any <i>port</i> in a | 8. [] | h. perspiration |
| • 9. <i>Better</i> than break. | 9. [] | i. keen |
| • 10. East or , home is <i>best</i> . | 10. [] | j. make |

- Here's a list of proverbs and their meaning or interpretation.
• Choose the proverb which corresponds to the explanation.
- a. *Where there's a will, there's a way.*
 - b. *Nothing ventured, nothing gain.*
 - c. *Forbidden fruit is the sweetest.*
 - d. *You must lose a fly to catch a trout.*
 - e. *Live and learn.*
 - f. *The early bird catches the worm.*
 - g. *Every cloud has a silver lining.*
 - h. *The last straw breaks the camel's back.*
 - i. *It's no use crying over spilt milk.*
 - j. *The bait hides the hook.*
-
- 1. [] *It is a great pity that happened, but there's nothing we can do about it.*
 - 2. [] *It is worth sacrificing a little in order to gain a great deal more.*
 - 3. [] *There's always a hopeful side, don't be down-hearted!*
 - 4. [] *If you are really determined, you will achieve what you have planned to do.*
 - 5. [] *Beware of an attractive offer, because there's very likely to be a catch in it.*
 - 6. [] *If an incident, even a small one, comes after many difficult and worrying things, it is just too much to bear.*
 - 7. [] *If you are not prepared to take risks, you cannot expect to get good results.*
 - 8. [] *If you are told that you cannot have a thing, you want it more than ever.*
 - 9. [] *If you get up early, you have more chance to be served first.*
 - 10. [] *Experience is a good teacher.*

Certains aphorismes sont des énoncés assonancés sur lesquels peuvent venir se greffer de nombreuses activités tant dans un objectif culturel et lexical que dans un objectif phonologique.

Sur le plan phonétique, l'identification (par transcription phonétique) du son répété (contenu dans le mot en italique) doit constituer l'activité principale, plus qu'un indice quant au mot à découvrir, car l'exercice est assez difficile. À cet effet, la liste des mots solutions est fournie aux élèves qui ont pour tâche d'écrire phonétiquement les composants de la liste, avant de se livrer à une activité de *matching* phonétique. Cette activité permet, de surcroît, d'entreprendre une discrimination objective entre certains phonèmes tels que [ɪ] et [i:], par exemple.

Sur le plan intonatif, la lecture des énoncés met en évidence la présence d'accents de phrase qui contraste avec la lecture « plate » et monocorde que les élèves produisent souvent, ce qui permet une effective sensibilisation à la prosodie de la langue cible.

Le poème

Rimes plates et embrassées ont été étudiées à partir de *Three Green Limericks*⁽¹⁾ et *The Oliphaunt*, de J. R. R. Tolkien.

(1) Terré Catherine, Blamon-Newman Katsy, textes proposés dans le manuel *Pick and Choose*, seconde, Hachette, Paris, 1994, p. 68.

Three Green Limericks

L'étude de poèmes rimés constitue une étape supplémentaire dans la mise en place du code phonétique puisqu'en plus des assonances, l'apprenant se trouve confronté au problème de la rime. En notant phonétiquement les sons rimés, l'apprenant est en prise directe avec les sons, et lève ainsi les éventuelles ambiguïtés de l'orthographe (orthoëpie) en réunissant par exemple, sous le même son [ai] des mots tels que *buy, sky, goodbye et sigh*.

L'étude de la structure du *limerick*, de l'organisation des rimes, et la production par les élèves de mots pouvant rimer avec les mots des *limericks* proposés, puis de rimes indépendantes, ont permis à ces derniers de produire leurs propres énoncés rimés, puis leurs propres *limericks*, mettant ainsi en pratique le travail phonétique théorique.

The Oliphaunt de J. R. R. Tolkien⁽²⁾

L'exercice à trous est une forme d'exercice qui se prête bien à l'activité phonétique car elle introduit, par le biais d'une attente, un caractère ludique dans ce type d'activité qui, sans cela, peut bien vite devenir ennuyeuse. Ne bénéficiant que d'une rime sur deux, l'apprenant ne peut s'appuyer que sur le son de la rime pour retrouver le mot manquant, et comprendre ce dont parle le poème « *The Oliphaunt* » de Tolkien.

• The Oliphaunt by J. R. R. Tolkien
•
• Grey as a ...
• Big as a house
• Nose like a ...
• I make the earth shake
• As I tramp through the...
• Trees crack as I pass.
• [...]

Après transcription phonétique des rimes présentes (activité préalable qui constitue la mise en évidence des indices), les élèves sont amenés à émettre des hypothèses quant à la rime disparue, étape pendant laquelle les élèves reproduisent le son de départ. L'écoute de l'enregistrement de l'intégralité du poème permet de corriger l'exercice, mais aussi d'entendre le poème récité par une anglophone.

La chanson

En entamant l'étude des rimes plates de la chanson « *The Sick Note* » de *The Dubliners* par une compréhension écrite, on réitère le type d'activités rencontrées dans le cadre de l'étude du poème : exercice à trous, transcription phonétique des rimes présentes/manquantes, émission

(2) Script du document sonore *Standpoints*, CNDP, (épuisé).

d'hypothèses quant aux rimes possibles (*information gap* et « *phonetic gap*). Mais ces activités permettent aussi aux élèves d'anticiper sur le document en tant que document sonore, car si la transcription phonétique donne une idée parfaitement fiable de la *received pronunciation*, elle permet en outre de mettre en évidence ce qui en diffère. Ainsi, en comparant leur transcription phonétique des rimes écrites aux sons effectivement produits par le chanteur dublinois, les élèves ont un accès direct à une proposition typique, une preuve quasi tangible du furtif concept d'« accent », au moment où le [ai] de *sight* devient [ei], où le [θ] de *throw* devient [t]...

Parce qu'ils sont des documents authentiques, qu'ils sont courts et ont la faveur des élèves, poèmes et chansons sont un moyen agréable de découvrir et de faire découvrir le code phonétique qui fixe la prononciation désirée et permet à l'apprenant de savoir vers quel modèle phonétique il doit tendre. Mais la chanson a l'avantage de pouvoir en plus permettre à l'élève de confronter la théorie à la pratique, en mettant en présence *Received Pronunciation* et accents, sans pour autant faire de ces derniers des « déviances » vis-à-vis d'un original, mais simplement des systèmes différents.

Le travail phonologique à différentes étapes de la séance, de la séquence

Le travail phonologique se fait tout au long de la séance ; suivant les besoins individuels des élèves ou collectifs de la classe, des corrections estimées nécessaires sont effectuées dans le souci de faire acquérir aux élèves une prononciation convenable. Pourtant, il semble que certaines activités se prêtent plus spécifiquement au travail phonologique, dans la mesure où intégrer ce travail dans la séance, quelles que soient les capacités impliquées, reste une nécessité.

Ainsi, si le travail phonologique peut se faire pour permettre à l'élève d'anticiper sur un document sonore, on peut aussi imaginer une anticipation par le biais de la phonétique avant une compréhension écrite, ou un travail d'accentuation sur la trace écrite.

L'anticipation

Dans le premier cas, il s'agit de placer les mots dans le tableau proposé suivant l'endroit où tombe l'accent. Cette activité se fait bien évidemment avec un modèle sonore, en l'occurrence l'enseignant qui prononce les mots. On ne saurait demander aux élèves de le deviner...

Cette forme d'anticipation permet non seulement de préparer les élèves au thème, à l'idée générale du document sonore qu'ils vont entendre, à générer une attente, mais elle permet aussi de lever les obstacles que pourraient représenter certains mots.

L'anticipation phonétique a les mêmes objectifs que l'activité précédente, mais est un peu plus ardue. Il peut encore s'agir de faciliter l'accès au sens d'un document sonore, mais peut aussi avoir pour but de prévenir les risques de prononciation désastreuse que pourrait provoquer le contact sans préliminaire avec la graphie.

• *What words can you recognize?*

• Phonetics English
• ['ɪntrɪst]
• ['ju:ɪnfɔ:m]
• [hed'ma:stə]

Un autre objectif de cette activité peut être d'intégrer le lexique nécessaire à l'analyse d'un document (iconographique, par exemple) où le mot indispensable aux élèves n'apparaîtra pas.

La recherche de mots/sons : le dictionnaire, un outil phonologique

Le dictionnaire, qu'il soit bilingue ou unilingue, tient bien évidemment une place prépondérante dans ce travail phonologique, même si cette place ne lui est pas toujours donnée par les élèves qui voient davantage en lui un outil de traduction. Pourtant, ils devraient être encouragés à cette recherche phonologique qui est un moyen pour l'apprenant d'accéder à l'autonomie dans son apprentissage. Ainsi, sous couvert d'une recherche lexicale, peut-on demander à l'élève de vérifier le sens et la prononciation de certains mots tels que *alibi* avant d'étudier une *detective story* ou de *pioneer* avant d'aborder le thème de la conquête de l'Ouest.

De la même manière, lors de la mise en place du code phonétique, il peut être astucieux de se référer au dictionnaire afin de trouver une transcription inconnue : si *yes* se transcrit par [jes] (avec un j), comment écrire le son qui suit le son [d] dans *jingle*?

Un travail d'accentuation peut être fait grâce au dictionnaire, que ce soit un travail sur des mots à l'accentuation atypique (*event, Japan...*), mais aussi sur les catégories lexicales (*a present/to present*) ou sur des homographes (*lead is a metal/to lead*), tout ceci afin de faire du dictionnaire un véritable outil phonologique indispensable à l'apprenant en l'absence d'un modèle sonore, dans sa progression vers l'autonomie.

La trace écrite

Le travail phonologique peut aussi avoir une place importante lors de la prise en note de la « trace écrite ». S'il est possible de faire épeler certains mots par les élèves, comme cela se pratique en collège, il est délicat de demander à des élèves de lycée d'en faire autant tout au long de l'année. Dans le souci d'attirer l'attention sur certains éléments des énoncés écrits au tableau lors de la prise de notes, et de faire participer les élèves lors

de cette activité (copie active), un travail d'accentuation de la phrase est entrepris. Le but de cette activité est double : il s'agit certes de faire participer les élèves et de les rendre plus attentifs à ce qu'ils écrivent (et apprendront), mais aussi, souvent, de rétablir la ligne intonative de certains énoncés que les élèves ont pu, par exemple, produire à plusieurs (des énoncés hachés avec une intonation donc peu cohérente), en émettant des hypothèses (intonation montante), ou en n'en formulant qu'une partie (la subordonnée...). La reprise de ces énoncés par les élèves a pour but de rétablir les schémas intonatifs, de faire pratiquer la « mélodie » de la langue, de se mettre ces schémas « en oreille », et s'ensuit alors une réelle réflexion sur l'accentuation des énoncés de langue anglaise.

Le travail phonologique en classe d'anglais au lycée se fait tout au long de la séance, mais certaines activités, plus spécifiques et plus précises peuvent être entreprises à certaines étapes du travail de classe, ceci une fois de plus dans le but de ne pas marginaliser l'objectif phonologique vis-à-vis des autres objectifs. On peut aussi envisager différentes approches quant aux corrections phonologiques faites tout au long de la séance par l'enseignant. Ce dernier peut-il exiger une prononciation parfaite pendant une heure, en corrigeant chaque erreur ? Un tel travail se ferait au détriment de la spontanéité des élèves et de la fluidité des énoncés. Une prononciation rigoureuse (*accuracy*) par les élèves doit certes être exigée lors de l'interrogation orale de début de séance, lorsque les élèves restituent la leçon de la séance précédente, et lors de l'apprentissage de lexique nouveau. Mais il s'agit aussi de laisser la parole aux élèves, de les laisser produire des énoncés toujours plus complexes, sans morceler leurs productions par d'incessantes corrections qui finiraient par tuer enthousiasme et bonne volonté.

L'évaluation du travail phonologique à l'écrit comme à l'oral

La présentation des différents phonèmes en début d'année puis leur manipulation en classe ne sauraient garantir que tous les élèves maîtrisent l'outil phonétique après quelques mois.

L'évaluation de la théorie phonétique : le codage, après pratique intensive

Un test a donc été proposé aux élèves après un trimestre de pratique. Allant du plus simple au plus compliqué, les élèves devaient dans un premier temps (activités 1 et 2) replacer l'accent tonique de certains mots, puis transcrire phonétiquement certains sons à partir d'un modèle sonore (lecture de l'enseignant). L'activité 3 les amenait à retrouver un son à partir de sa transcription phonétique et à fournir deux exemples (les élèves ayant dans leur cahier un minimum de trois exemples étudiés auparavant). Enfin, la dernière activité, plus ardue, consistait à retrouver le son d'un mot connu à partir de sa graphie, du son vers la transcription phonétique, de la transcription phonétique vers le son et vers la

graphie, de la graphie vers la transcription ; seule une étape échappait à l'évaluation : l'étape de la production du son, qui reste l'étape la plus importante du travail phonologique.

Ce travail peut être effectué en banalisant l'utilisation de l'alphabet phonétique en classe d'anglais, en notant phonétiquement au tableau le mot mal prononcé plutôt que de couper la parole aux élèves, car il est dangereux d'exiger qu'ils produisent du son tandis qu'ils essaient de produire du sens. Enfin, la lecture, au terme d'une compréhension, reste un exercice de qualité sur le plan phonologique quand l'écrit prend du sens grâce aux sons.

La production d'énoncés rimés

Il s'agit ici de la production de rimes telles qu'elles ont été étudiées dans le cadre des *Limericks*, car l'exercice a constitué une partie de l'évaluation de la séquence sur la pollution dont il était issu. Mais il s'agit aussi de productions plus libres.

La production d'énoncés rimés est une activité aussi ludique que captivante sur le plan phonologique. Il s'agit pour les élèves d'accepter le défi de l'enseignant qui est de produire un énoncé rimé à partir d'un son écrit phonétiquement au tableau. Directement inspiré des techniques de *rap*, cette activité reçoit un accueil très favorable des élèves, quel que soit leur niveau, et permet de travailler sur des sons difficiles, tels que certaines diphtongues [əu], [au], [ɪə], suivies de sons consonnes. Sons et sens sont évalués par la classe qui doit repérer les rimes, éventuellement les rimes internes, et vote pour désigner les trois meilleures distiques.

La fiche d'auto-évaluation de l'oral

La mise en place d'une fiche d'auto-évaluation de la participation orale permet aux élèves de mesurer leurs manques et leurs points forts vis-à-vis des attentes de l'enseignant.

le travail phonologique au lycée

Nicolas Lebel

Grille d'auto-évaluation de la participation orale

Nom :

Classe : 2^{de}

Date de la séance	14/01	20/01	21/01	28/02	14/03
I. J'ai pris la parole volontairement pour produire un énoncé, notes de 0 à 4 :					
- grammaticalement correct (4)					
- grammaticalement incorrect que j'ai corrigé (3)					
- grammaticalement incorrect qui a dû être corrigé (1)					
- qui n'a pas été compris (0)					
J'ai été sollicité(e), notes de 0 à 4 :					
- j'ai répondu correctement (3)					
- j'ai répondu, j'ai su me corriger (2)					
- je n'ai pas su me corriger (2)					
- je n'ai pas su corriger mon énoncé (1)					
- je n'ai pas su répondre (0)					
II. Ma prononciation, accentuation et intonation, notes de 0 à 4 :					
- n'ont pas dû être corrigées (4)					
- ont dû être corrigées (1)					
- la même faute a dû être corrigée plusieurs fois (0)					
III. J'ai formulé, notes de 0 à 4 :					
- des phrases complexes (4)					
- des phrases simples (2)					
- des mots (0)					
IV. J'ai réutilisé du lexique ou des structures récemment vus en classe, notes de 0 à 3 :					
V. Primes diverses, notes de 0 à 5 :					
- j'ai exprimé une opinion personnelle (1)					
- j'ai réagi aux propos d'un camarade (1)					
- j'ai pu utiliser lexique et structures rencontrés hors classe (1)					
- mon intervention a été estimée brillante (1)					
- je suis intervenu(e) volontairement et correctement à plusieurs reprises (1)					
VI. Comportement durant la séance, notes de 0 à 5 :					
- je me suis exprimé en français sans raison (-3)					
- j'ai été rappelé(e) à l'ordre une fois (-3)					
- j'ai été rappelé(e) à l'ordre plusieurs fois (-5)					
Total sur 20. évaluation de l'élève					

Elle a pour objet d'« aider l'élève à déceler les critères d'une bonne production et de lui en faire prendre conscience pour qu'il les intègre dans sa démarche d'apprentissage⁽³⁾ ». Cette fiche se doit de prendre en compte les différentes composantes à l'œuvre dans la production d'un énoncé oral, telles que savoir mobiliser le lexique nécessaire, savoir mobiliser les structures nécessaires, savoir étoffer/complexifier les énoncés produits... La prononciation doit être prise en compte dans cette évaluation et avoir la même importance que d'autres composantes.

Dans cette fiche, la prononciation arrive en seconde position, juste après l'évaluation du type de prise de parole (I), puisque, sans prise de parole, il n'y a pas de travail phonologique possible. Pourtant, dès (I), l'importance du travail phonologique est mise en avant car si l'énoncé n'a pas été compris, il y a de fortes chances pour qu'une catastrophe phonologique en soit la cause. De la même manière, on peut remarquer la différence de points attribués, en (II), à un énoncé correctement produit, sur le plan phonologique, à un énoncé corrigé, et enfin, à la répétition d'une même erreur.

Cette grille a été négociée avec l'aide des élèves, dans le but de sensibiliser ces derniers aux exigences de l'expression orale, et de leur permettre d'évaluer puis d'améliorer leurs productions tout au long de l'année.

Dans cette perspective, il serait aberrant de convaincre les élèves de l'importance de la qualité de l'expression orale et, dans le même temps, d'intégrer la note d'oral à la note sanctionnant le travail écrit. C'est pour cette raison qu'il est nécessaire de faire apparaître deux notes sur les bulletins trimestriels, l'une sanctionnant l'écrit, l'autre l'oral. C'est un autre moyen de faire comprendre aux élèves l'importance de l'activité orale et une occasion de rappeler la caractéristique principale d'une langue vivante.

(3) Voir la brochure d'évaluation à l'entrée en seconde, 1996.