Corela

Cognition, représentation, langage

HS-30 | 2020

**Phonétique, littérature et enseignement du FLE :
théories et recherches**

Former les enseignants à l'exploitation phonologique d'un texte littéraire

Maro Patéli et Christos Nikou

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/corela/10674>

DOI : 10.4000/corela.10674

ISSN : 1638-573X

Éditeur

Cercle linguistique du Centre et de l'Ouest - CerLICO

Référence électronique

Maro Patéli et Christos Nikou, « Former les enseignants à l'exploitation phonologique d'un texte littéraire », *Corela* [En ligne], HS-30 | 2020, mis en ligne le 05 mai 2020, consulté le 23 mai 2020. URL : <http://journals.openedition.org/corela/10674> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/corela.10674>

Ce document a été généré automatiquement le 23 mai 2020.

Corela – cognition, représentation, langage est mis à disposition selon les termes de la licence
Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Partage dans les Mêmes Conditions
4.0 International.

Former les enseignants à l'exploitation phonologique d'un texte littéraire

Maro Patéli et Christos Nikou

Introduction

- 1 Si l'on demandait à un enseignant de français langue étrangère pourquoi utiliser le texte littéraire pour enseigner, entre autres, la compétence phonologique, il pourrait répondre : « pour motiver les apprenants ». En effet, une exploitation réfléchie du texte littéraire, document authentique porteur de culture, avec des objectifs bien définis et des approches différentes peut aider l'apprenant à non seulement décoder les symboles culturels de la langue cible, lui procurant ainsi fierté et satisfaction personnelles, mais aussi à comprendre les subtilités de la langue liées à la façon de penser, aux modes de vies, aux coutumes ou aux conditions sociales économiques et politiques. L'introduction de la littérature en classe de langue est possible
à condition que « le document littéraire » ne soit pas considéré comme « un lieu d'enseignement de la langue, de la civilisation ou des théories critiques, mais comme un lieu d'apprentissage dans lequel les étudiants peuvent explorer tous les possibles (acoustiques, graphiques, morphosyntaxiques, sémantiques) de la langue étrangère et toutes les virtualités connotatives, pragmatiques et culturelles qui s'inscrivent en elle » (Besse, 1982 : 34, repris dans Godard, 2015 : 25).
- 2 D'autre part, cette double utilisation culturelle et linguistique du texte littéraire permet « d'éviter tout à la fois la *banalisation*, qui résulte d'une utilisation du texte comme ressource linguistique ou culturelle, et la *sacralisation*, qui fait de la littérature un monument » inaccessible » (*ibid* : 25).
- 3 Ainsi, « détournée » avantageusement, l'utilisation du texte littéraire peut s'avérer motivante et efficace pour l'enseignement/apprentissage d'une compétence difficile, souvent appréhendée voire délaissée par les enseignants : la compétence phonologique. Wachs (2011 : 186) souligne que le facteur motivation est important pour

l'enseignement des faits segmentaux et suprasegmentaux, permet à l'apprenant de changer des habitudes articulatoires et accentuelles et de progresser dans son apprentissage. Mais si la motivation est un objectif dans l'apprentissage d'une langue étrangère (*ibid.* : 185), « c'est l'adéquation précise avec l'objectif phonétique du cours qui doit guider le choix de l'enseignant avant même l'attractivité du document authentique lui-même » (Lauret, 2012).

- 4 Dans cet esprit et dans le vide méthodologique (Cuq et Gruca, 2005 : 419) et procédural existant en ce qui concerne l'utilisation du texte littéraire comme outil pour l'enseignement de la compétence phonologique en classe de FLE, les propositions que nous suggérons dans cet article pourraient constituer des pistes d'exploitation ciblées (procédure, activités, objectifs), dépendant des spécificités du genre littéraire et des différents niveaux d'apprentissage, et contribuer ainsi à la formation des enseignants en phonétique/phonologie. Notre objectif est donc d'initier les enseignants à l'exploitation du texte littéraire en leur proposant des moyens pratiques qui leur permettront de l'introduire dans leurs pratiques de classe. Ainsi, nos propositions, s'adressant tout particulièrement aux enseignants, ont pour objectif de :
- 5
 - leur offrir un éventail d'activités représentatives des phases de sensibilisation, de conceptualisation et de fixation que nous suivons pour l'enseignement/apprentissage de la compétence phonologique (Patéli, 2006) et
 - les former à la didactisation d'un document littéraire afin qu'ils enseignent l'appréciation correcte des sons (en perception et en production), la reconnaissance phonie/graphie et une compétence prosodique qui tienne compte des phénomènes suprasegmentaux, tels le découpage en groupes rythmiques (désormais GR), l'accentuation dans ses différentes fonctions et une mélodie représentative de son contenu.
- 6 La compétence prosodique retiendra davantage notre attention lors de l'exploitation de la nouvelle, d'une part parce que cette dernière se prête à l'enseignement des faits suprasegmentaux et d'autre part, parce qu'elle contribue à l'acquisition de la compétence lectorale, absente, la plupart du temps, des pratiques de classe. Possédant une structure syntaxique et grammaticale plus « normée » que celle de la langue parlée, qui se veut plus spontanée, plus vivante, plus expressive et par conséquent considérée plus propice à l'enseignement d'une intonation conforme à celle du français de référence, le texte littéraire, et particulièrement la nouvelle que nous proposons, est, lui aussi, doté d'une mélodie interne et d'un rythme « syntaxique¹ » qui se prêtent à l'enseignement de modèles intonatifs traduisant les idées et les sentiments de son auteur².
- 7 En d'autres termes, dans nos propositions les enseignants et futurs enseignants de FLE trouveront l'outil de travail (le texte littéraire), les activités (en fonction de l'objectif, du public visé et du niveau de langue requis), ainsi que des conseils d'utilisation pédagogiques relatifs aux caractéristiques des textes, aux objectifs et aux étapes et phases d'enseignement de la compétence phonologique.

1. Quelques remarques préliminaires

1. 1. Le choix de nos textes

- 8 Pour les besoins de cet article nous avons retenu et exploité deux textes qui appartiennent à des genres littéraires différents: un poème (« La Belle au bois dormait » de Paul Verlaine, tiré de son recueil *Amour* paru en 1888) et une nouvelle (« Comment Wang-Fô fut sauvé » tiré des *Nouvelles orientales*, de Marguerite Yourcenar, paru en 1938).
- 9 Le poème est un genre littéraire qui peut servir de support à l'enseignement de la compétence phonologique. Aussi bien en perception qu'en production, le rythme cadencé de chaque vers permet la mémorisation et la fixation des phonèmes. Comme le rappelle Élisabeth Guimbretière (1994 : 83), le poème
- est le lieu où l'enseignant doit totalement s'effacer pour laisser se faire l'évocation et la représentation mentale des sons ; le *pouvoir évocateur* de la poésie va servir la *mémorisation des sonorités*. Utiliser la poésie en phase de production, c'est, soit travailler à partir de la lecture ou de l'écoute d'un poème déjà par un auteur, soit faire créer par les apprenants leurs propres poèmes afin qu'ils les lisent ou les disent ensuite ; c'est, de toutes les manières, faire surgir chez l'apprenant *l'imaginaire* et l'aider ainsi à *appréhender un monde sonore nouveau*.
- 10 Soucieux de la musicalité de la langue, Verlaine joue dans son poème avec des mots³ qui lui confèrent la douceur spécifique de l'univers du conte de fée, ce qui pourrait contribuer à un enseignement motivant de la compétence phonologique. Les références explicites⁴ ou implicites⁵ plongent le poème dans un univers symbolique et imaginaire attrayant pour le lecteur. Ce poème présente une structure mélodique et métrique facile à mémoriser (les six quatrains au rythme régulier sont écrits en alexandrins et en rimes croisées du type ABAB) qui facilite la répétition/récitation donc la fixation du phénomène segmental ou suprasegmental. Par ailleurs, la musicalité et le rythme qui émanent de la répétition de sons au timbre identique placés à la fin des rimes croisées ou même des rimes que l'on retrouve à la césure (vers 1 : « dormait » – « sommeillait » ; vers 3 : « Poucet » – « lait », etc.) tout comme la position du son à l'étude⁶ à la fin du GR, en syllabe accentuée, renforcent les caractéristiques acoustiques et articulatoires des sons et favorisent ainsi, aussi bien leur perception que leur articulation.
- 11 La nouvelle, caractérisée par la brièveté, présente toutes les caractéristiques du genre narratif : situation initiale, événement perturbateur, actions/réactions, dénouement que l'on appelle « la chute », produisant, généralement, chez le lecteur un effet de surprise. L'énergie et la vivacité dégagées par le dénouement rapide et surprenant, les ressources de la langue qui y sont exploitées et la présence de quelques dialogues confèrent à la narration une dynamique énergétique tout en conservant une harmonie phonématique mélodieuse. Dans la nouvelle, les émotions, la surprise, les sentiments sont facilement repérables, tout comme les courbes mélodiques, les pauses, les schémas intonatifs, le style emphatique et les patrons accentuels qui leur correspondent. Autant de points qui peuvent être insérés dans un processus d'enseignement de la prononciation en classe de FLE et plus précisément dans celui de la compétence lectorale.

1. 2. Le choix de nos activités

- 12 La typologie des activités choisies dépend du but que nous nous fixons, en tant qu'enseignants, de l'étape et de la phase d'enseignement dans lesquelles nous les insérons. Activités de repérage, de discrimination de sons et de patrons intonatifs (activités d'appariement, à deux options, à choix multiples, à trous), activités de repérage de la correspondance phonie/graphie, de transcription phonétique et enfin des activités de récitation, de lecture et des activités de répétition théâtrale. Pour leur création et leur réalisation on tient compte du sens et des idées de l'auteur ainsi que de la nature du texte.
- 13 Les activités de lecture proposées ne visent pas à transformer les apprenants en lecteurs/narrateurs professionnels ou en acteurs de théâtre mais en lecteurs intéressés par les aspects culturels de l'œuvre et tout en fixant la compétence phonologique. Ainsi, avant l'activité de production orale que constitue la lecture, l'enseignant, au moyen d'activités de compréhension, initie les apprenants aux idées de l'auteur, aux sentiments évoqués par le contenu du texte, pour, ensuite, leur faire repérer les phénomènes de coarticulation, les groupes rythmiques ainsi que leur faire discriminer les patrons intonatifs qui correspondent aux sentiments évoqués.

1. 3. Conseils pédagogiques

- 14 Les activités de repérage appartiennent à la phase de sensibilisation et initient les apprenants à l'identification du phénomène phonétique et/ou prosodique. C'est le moment où l'apprenant prend contact avec le phénomène à traiter. Les activités de discrimination appartiennent à la phase de conceptualisation/intégration et exercent les apprenants à jongler avec des phénomènes qui se ressemblent. Être capable de repérer et de discriminer, outre les phénomènes phonétiques, le rythme et la musique du texte littéraire, les idées et les sentiments de l'auteur ainsi que les patrons intonatifs correspondants est une étape incontournable de préparation à l'activité de lecture ou à celle de récitation.
- 15 Si la nouvelle se prête à la lecture, le poème, lui, est fait pour être récité. Le rythme et la périodicité des syllabes accentuées incluant le son visé en facilitent le repérage mais aussi la production. De plus, ses rimes, la variation mélodique et ses propriétés prosodiques (la métrique) aident les apprenants, d'une part, à travailler le son à étudier ou à corriger dans un contexte (niveau syllabique, accent rythmique, intonation et entourage consonantique) facilitant sa production et, d'autre part, à mémoriser le poème afin de le réciter.
- 16 Par ailleurs, l'activité de lecture à voix haute, à partir d'un texte littéraire, est une activité de production orale dans laquelle s'engagent aussi bien le corps et le visage que la voix afin de rendre au mieux le rythme, la dynamique et la mélodie de la phrase. C'est une activité qui nécessite une approche particulière aussi bien par l'enseignant que par l'apprenant. De son côté, l'enseignant devra introduire l'apprenant dans la situation et l'ambiance décrites par le texte littéraire, l'imprégner des sentiments exprimés, en d'autres termes l'extraire de la situation de classe pour l'introduire dans une situation de répétition théâtrale où l'enseignant devient le metteur en scène et l'/les apprenant(s), l'/les acteur(s). L'apprenant, lui, doit faire participer son corps, gérer sa respiration, accentuer une syllabe plus qu'une autre, utiliser des patrons intonatifs

variables qui résultent de l'interprétation que fait l'apprenant des idées et des sentiments de l'auteur, toujours sur les conseils de l'enseignant. La voix de celui qui lit ne devrait pas être plate, monotone, monocorde mais expressive et porteuse de sens.

- 17 Cet investissement corporel est une autre raison pour laquelle la lecture à voix haute devient une activité motivante. Dans le cadre de cette approche, des mouvements d'échauffement du haut du corps (épaule, nuque, tête), d'échauffement vocal, de respiration et de relaxation contribuent à une meilleure performance « lectorale », à la réduction du stress de la prise de parole et, par là même, à une ambiance de cours décontractée et amusante (Lauret, 2007 : 124).
- 18 La lecture du texte littéraire aide à vaincre la timidité inévitable devant les autres, à s'exprimer, à faire passer des émotions. Les apprenants sont obligés de parler fort pour être entendus, de contrôler la respiration, de faire attention à la prononciation des mots, à articuler correctement, à ne pas « avaler » les fins de phrase, à respecter des modèles intonatifs précis. S'il est bien formé, l'enseignant est chargé d'entraîner les apprenants à la lecture à voix haute et de développer chez eux un savoir-lire adapté au texte littéraire. Ce savoir-lire en FLE consiste à faire acquérir par l'apprenant allophone de nouvelles compétences prosodiques qu'il ne possède peut-être pas dans sa langue maternelle puisque le système phonologique et accentuel du français est caractérisé par une accentuation et un rythme qui lui sont spécifiques et particuliers (Ruiz Quemoun, 2003).
- 19 Selon Gaonac'h (2000), trois codes différents doivent être mis en jeu dans le processus de lecture : le code logographique, le code phonologique et le code orthographique. Selon Gaonac'h (*ibid.*) et son approche cognitive de la lecture,

le code phonologique est souvent peu disponible (d'autant plus que l'utilisation de l'écrit précède souvent la bonne maîtrise de la langue orale) ; on sait que la lecture dans une langue seconde peut conduire chez chaque lecteur à l'émergence d'un système phonologique idiosyncrasique, fondé en grande partie sur le système de la langue maternelle.
- 20 Le déficit de ces mécanismes chez l'allophone conduit à des difficultés qui entravent la lecture d'un texte (l'intonation et le rythme défectueux ainsi que la mauvaise articulation peuvent rendre la lecture inconfortable et la compréhension du texte malaisée). À cela s'ajoutent les exercices centrés sur le vocabulaire, la conjugaison et la grammaire, que l'enseignant donne aux apprenants pour les faire travailler, les activités de prononciation étant reléguées au second plan – la plupart du temps, elles sont même inexistantes. Or, ce type d'exercices, purement langagiers, ne respecte pas le texte littéraire et en ôte le caractère poétique. En revanche, les activités de prononciation spécifiques et, surtout, la lecture à voix haute permettent outre de corriger certaines distorsions phonétiques, de travailler sur la correspondance phonie/graphie et de faire entendre la mélodie et la rythmicité de la langue. De cette façon, en lisant à voix haute un texte littéraire, en respectant le phonétisme de la langue cible, l'apprenant peut améliorer sa prononciation et sa diction tout en conceptualisant et en fixant la forme écrite des sons.
- 21 L'exploitation du texte littéraire, les objectifs visés et les activités choisies dépendent du genre et du type d'écriture du texte. La nouvelle, par exemple, dont il sera question dans le cadre de cet article, se prête à tous les types d'activités phonétiques du fait que la structure phrastique permet, en matière d'intonation et de rythme, les pauses, les différences de niveaux d'intonation et d'intensité, les montées et les chutes ; le poème,

quant à lui, donne à entendre toute la richesse et l'ampleur de la mélodie et de la musique des sonorités mises en valeur par la scansion des vers et les rimes croisées.

- 22 Les pistes d'exploitation pédagogique des textes littéraires (activités de lecture à voix haute, de récitation mais aussi toutes les activités à visée phonétique/phonologique) qui suivent s'inscrivent dans le cadre de cette réflexion, ne sont pas exhaustives mais indicatives, et ont pour tâche d'aider les enseignants à construire un cours centré sur la compétence phonologique. De plus, les consignes des activités sont expliquées et accompagnées de conseils d'utilisation, ce qui pourrait attribuer à nos propositions un caractère de guide pédagogique.
- 23 Nous essaierons de présenter le contenu de cet article, conçu dans un esprit de didactisation pour les besoins de formation des enseignants, de façon claire, comme une suggestion simple, sans jargon épistémologique afin qu'il soit compréhensible et utilisable par tout enseignant de FLE formé ou pas à la didactique de la prononciation.
- 24 Dans la première fiche et au moyen du poème de Verlaine nous initierons les enseignants à la manière de l'exploiter en vue de l'enseignement de la compétence réceptive et de la correspondance phonie/graphie, alors que dans la deuxième fiche et au moyen de la nouvelle, les enseignants découvriront la manière d'aborder, par des explications précises (tel un mode d'emploi), tous ces éléments qui conduisent à une lecture expressive, représentative du style et de l'identité du document littéraire.

2. Travailler la compétence réceptive : « La belle au bois dormait » de Paul Verlaine (Fiche 1)

- 25 Comme l'ont affirmé maints spécialistes de la didactique de la prononciation, faire accéder l'apprenant le plus tôt possible aux nouveaux sons de la langue étrangère est fondamental. La compétence de réception est donc cruciale dans le processus d'acquisition du système phonologique de la langue, en l'occurrence du français. Il faut apprendre à entendre, à repérer, à discriminer, voir à reconnaître les sons. Malheureusement, comme l'a noté Guimbretière (2017⁷), « la phonétique, ou plutôt la pédagogie de la prononciation, a tendance à privilégier la production de phonème et d'énoncés dans la sacro-sainte activité de répétition ».

Paul Verlaine

« La belle au bois dormait »

La Belle au Bois dormait. Cendrillon sommeillait.

Madame Barbe-bleue ? elle attendait ses frères ;

Et le petit Poucet, loin de l'ogre si laid,

Se reposait sur l'herbe en chantant des prières.

L'Oiseau couleur-du-temps planait dans l'air léger

Qui caresse la feuille au sommet des bocages

Très nombreux, tout petits, et rêvant d'ombrager

Semaille, fenaison, et les autres ouvrages.

Les fleurs des champs, les fleurs innombrables des champs,

Plus belles qu'un jardin où l'Homme a mis ses tailles,

Ses coupes et son goût à lui, – les fleurs des gens ! –

Flottaient comme un tissu très fin dans l'or des pailles,

Et, fleurant simple, ôtaient au vent sa crudité,

Au vent fort, mais alors atténué, de l'heure

Où l'après-midi va mourir. Et la bonté

Du paysage au cœur disait : Meurs ou demeure !

Les blés encore verts, les seigles déjà blonds
 Accueillaient l'hirondelle en leur flot pacifique.
 Un tas de voix d'oiseaux criait vers les sillons
 Si doucement qu'il ne faut pas d'autre musique...
 Peau d'Ane rentre. On bat la retraite – écoutez ! –
 Dans les Etats voisins de Riquet-à-la-Houppes,
 Et nous joignons l'auberge, enchantés, esquintés,
 Le bon coin où se coupe et se trempe la soupe !

26 **Niveau** : B1.

27 **Support** : poème, « La belle au bois dormait » du recueil *Amour* de Paul Verlaine.

28 **Objectifs** :

29 - phonétiques et prosodiques ;

30 - repérage et discrimination des sons [ɛ/ e] et [ø/œ] au niveau perceptif ;

31 - correspondance phonie/graphie ;

32 - repérage des groupes rythmiques.

33 **Matériel** : enregistrement sonore du poème et photocopies du poème. Pour l'enregistrement, vous pouvez consulter la vidéo suivante, puisée dans YouTube :

34 <https://www.youtube.com/watch?v=BrVyLf8wV-I>.

35 **Durée** (approximative) : Dépendant des besoins et des capacités des apprenants. Une demi-heure par objectif minimum.

2. 1. Quelques remarques sur les objectifs

36 Objectif 1 :

37 - Repérage de sons qui n'existent pas dans le système phonologique de la langue maternelle des apprenants (en l'occurrence la langue grecque). Les apprenants sont appelés, d'abord à repérer et, ensuite, à discriminer les sons [e/ɛ] et [ø/œ⁸] en perception ;

38 - Repérage des groupes rythmiques à partir du poème récité.

39 - Familiarisation avec la correspondance : groupes rythmiques-signes de ponctuation-groupes de sens.

40 Objectif 2 :

41 - Repérage des graphies correspondant aux sons susmentionnés par des activités adéquates. La capacité à repérer et à discriminer les voyelles à double timbre [ɛ/e] (voir objectif 1) est un prérequis pour le travail sur la correspondance phonie/graphie.

42 Pour aller plus loin :

43 Les apprenants produisent oralement. Ils apprennent à fixer les phonèmes et leurs graphies par la lecture et la récitation du poème. Ici, il faudrait signaler que la lecture peut être utilisée lors d'une phase initiale d'enseignement/ apprentissage, comme un outil au moyen duquel l'enseignant peut plus facilement diagnostiquer les erreurs phonétiques, prosodiques et/ou de décodage pour, ensuite, être à même de faire un cours de phonétique afin de les corriger.

2. 2. Activités de repérage

2. 2. 1. Exemples de consignes, explications et conseils pédagogiques

- 44 Activités incluses dans une étape de perception : elles peuvent être utilisées aussi bien pour sensibiliser les apprenants aux voyelles à deux timbres que pour diagnostiquer leurs erreurs afin d'y remédier par le biais des méthodes de phonétique corrective. Pour les adeptes de la phonétique corrective, il est important de choisir les schémas intonatifs appropriés (Renard, 1971) qui mettent en valeur les caractéristiques acoustiques du son afin que ce dernier soit bien perçu et bien produit. De plus, il est possible que l'enseignant ait au préalable observé le contexte consonantique environnant les voyelles visées afin de voir si les apprenants prononcent les sons dans un environnement favorable ou défavorable et agir en conséquence. Les activités de repérage peuvent également être utilisées pour sensibiliser les apprenants à la correspondance phonie/graphie. Une fois le repérage et la discrimination du/des son(s) terminés l'enseignant invite les apprenants à écouter et à observer les strophes du poème afin de découvrir les lettres qui correspondent au son qu'ils écoutent. Il va sans dire que la fixation du son devrait précéder le travail sur la correspondance phonie/graphie afin que la représentation orthographique corresponde exactement au son visé. Il en est de même pour le repérage des GR.
- 45 **Consigne 1** (sans le texte) : Écoutez la première strophe du poème (voir la vidéo sur YouTube ci-dessus). Combien de fois entendez-vous le son [ɛ] ?
- 46 **Consigne 2** (avec le texte) : Écoutez et regardez la première strophe du poème. Notez les mots qui contiennent le son [ɛ]. Que remarquez-vous ?
- La Belle au Bois dormait. Cendrillon sommeillait.
Madame Barbe-bleue ? elle attendait ses frères ;
Et le petit Poucet, loin de l'ogre si laid,
Se reposait sur l'herbe en chantant des prières.
- 47 (C'est cette observation qui donnera aux apprenants, aidés et guidés par leur(s) enseignant(s), l'occasion de conceptualiser les règles de choix du timbre [ɛ]. Ils notent dans leurs cahiers ou au tableau les verbes et les substantifs qui contiennent le son [ɛ]. Ils observent, sur les explications de leur enseignant, la nature de la syllabe dans laquelle se réalise le timbre [ɛ]. Ils formulent eux-mêmes la règle. Ensuite, on demande aux apprenants de noter les différentes graphies de la voyelle [ɛ], à partir des mots qu'ils ont relevés).
- 48 **Consigne 3** : Regardez les mots que vous avez relevés (notés au tableau). Quelle graphie correspond au son [ɛ] ?
- 49 (Au moyen de ces activités les apprenants conceptualisent l'orthographe qui correspond au son [ɛ] et rédigent ainsi leur règle de correspondance phonie/graphie. L'association du support oral et du support écrit « interdite » lors d'un travail sur la perception est permise pour la réalisation de ces activités, vu l'objectif explicité dans la consigne. Les autres strophes peuvent également servir de support à la réalisation de cette activité ou d'activités visant le même type d'objectif.)
- 50 **Consigne 4** : Écoutez et regardez la cinquième strophe du poème de Verlaine. Quelle est la nature de la syllabe contenant le son [e] ? Le son [ɛ] ? Que remarquez-vous ?
- Les blés encore verts, les seigles déjà blonds
Accueillaient l'hirondelle en leur flot pacifique.

Un tas de voix d'oiseaux criait vers les sillons
Si doucement qu'il ne faut pas d'autre musique...

- 51 (Les apprenants apprennent à identifier les syllabes ouvertes et fermées et leur rapport avec le choix du timbre. Ils apprennent également qu'outre la nature de la syllabe, l'orthographe joue un rôle dans le choix du timbre.)
- 52 On peut répéter la même activité avec les sons [ø] et [œ].
- 53 **Consigne 5 :** Écoutez et regardez la troisième strophe du poème. Relevez et notez les mots contenant le [œ]. Quelle orthographe correspond au son [œ] ?

Les fleurs des champs, les fleurs innombrables des champs,
Plus belles qu'un jardin où l'Homme a mis ses tailles,
Ses coupes et son goût à lui, – les fleurs des gens ! –
Flottaient comme un tissu très fin dans l'or des pailles.

2. 2. 2. D'autres propositions d'activités

- 54 **Consigne 6 :** Écoutez la sixième strophe du poème et pour chaque vers notez, à l'aide d'une croix, si vous entendez le son [e], [ɛ] ou les deux. Il s'agit d'une activité de discrimination.

Peau d'Ane rentre. On bat la retraite – écoutez ! –
Dans les Etats voisins de Riquet-à-la-Houppes,
Et nous joignons l'auberge, enchantés, esquinés,
Le bon coin où se coupe et se trempe la soupe !

	[e]	[ɛ]	les deux
1 ^{er} vers			
2 ^e vers			
3 ^e vers			
4 ^e vers			

- 55 **Consigne 7 :** Écoutez sans regarder la troisième et la quatrième strophe du poème. Combien de fois entendez-vous le son [œ] ? (C'est une activité de repérage).
- 56 **Consigne 8 :** Écoutez et regardez le poème. Combien de fois entendez-vous le son [ø] ? le son [œ] ? Qu'est-ce que vous observez ?
- 57 (Les apprenants repèrent que le son [ø] apparaît moins souvent que le son [œ]. À trois reprises dans le poème, dont deux en syllabe accentuée où le son est perçu conformément à la règle – syllabe accentuée et ouverte / timbre fermé – et une en syllabe non accentuée où la prononciation est intermédiaire, correspondant à celle de l'archiphonème /EU⁹/).
- 58 Pour repérer la graphie correspondant au son [œ], l'enseignant peut proposer la quatrième strophe avec des blancs à la place de la graphie du son [œ].
- Et, fleurant simple, ôtaient au vent sa crudité,
Au vent fort, mais alors atténué, de l'h__re
Où l'après-midi va mourir. Et la bonté
Du paysage au c___r disait : M__rs ou dem__re !

- 59 **Consigne 9** : Écoutez et observez le vers suivant. Notez les endroits où la voix s'arrête. Notez les groupes rythmiques à l'aide des symboles appropriés (/ ou //).

« La Belle au Bois dormait. Cendrillon sommeillait. »

- 60 (Les apprenants écoutent et apprennent à percevoir que les pauses de la voix correspondent à des prises de souffle qui délimitent les syllabes accentuées des groupes rythmiques : « La Belle au Bois / dormait //. Cendrillon / sommeillait //. ». Au moyen de la même activité, ils peuvent être également sensibilisés à l'intonation descendante de la phrase assertive. Les deux phrases constituant les deux hémistiches s'y prêtent par leur brièveté et leur modèle intonatif identique. La montée et la descente de la voix sont facilement repérables dans le document sonore : « La Belle ↑ au Bois dormait. ↓ (Alternative : La Belle au Bois ↑ dormait. ↓) Cendrillon ↑ sommeillait. ↓ »)

- 61 **Consigne 10** : Écoutez et dites si l'intonation des deux phrases (hémistiches) est identique ou différente (activité de discrimination).

- 62 « Madame Barbe-bleue ? Elle attendait ses frères ; »

- 63 (Les apprenants sont appelés à discriminer l'intonation montante de la question sans mot interrogatif de l'intonation descendante de la phrase assertive.)

- 64 **Consigne 11** : Écoutez et notez les groupes rythmiques. Y a-t-il une relation entre la ponctuation et les GR ? Repérez les endroits où le ton de la voix descend.

« Et le petit Poucet, loin de l'ogre si laid,
Se reposait sur l'herbe en chantant des prières. »

- 65 Si, selon Galisson (1980 : 93), il y a un décalage entre la compétence de compréhension et la compétence d'expression », la première s'acquérant plus vite que la seconde, dans un cours de phonétique, l'enseignant ne doit pas dissocier l'apprentissage de ces deux compétences. L'organisation rythmique interne d'un poème aide à sa mémorisation du fait de la structure de la forme poétique qui oblige l'apprenant à en respecter l'articulation. Si par l'exploitation de cette première fiche nous avons essayé d'aider les apprenants à améliorer leur perception en les faisant travailler surtout sur les phonèmes sans pour autant « détruire l'unité du groupe rythmique » (Calbris, 1971 : 61), par la fiche suivante nous avons tenté d'améliorer leur production en proposant un exemple de didactisation de la compétence lectorale.

3. S'entraîner à la compétence de lecture : « Comment Wang-Fô fut sauvé » de Marguerite Yourcenar (Fiche 2)

- 66 L'exploitation de la nouvelle de Marguerite Yourcenar qui suit vise le développement de la compétence prosodique (segmenter le texte en groupes rythmiques, accentuer de manière expressive, choisir l'intonation appropriée, etc.) nécessaire à l'entraînement et à l'acquisition de la compétence lectorale.

Marguerite Yourcenar

« Comment Wang-Fô fut sauvé »

Wang-Fô : Dragon Céleste, dit Wang-Fô prosterné, je suis vieux, je suis pauvre, je suis faible. Tu es comme l'été ; je suis comme l'hiver. Tu as Dix Mille Vies ; je n'en ai qu'une, et qui va finir. Que t'ai-je fait ? On a lié mes mains, qui ne t'ont jamais nui.
[...]

L'Empereur : Tu me demandes ce que tu m'as fait, vieux Wang-Fô ? reprit

l'Empereur en penchant son cou grêle vers le vieil homme qui l'écoutait. Je vais te le dire. [...] A seize ans, j'ai vu se rouvrir les portes qui me séparaient du monde : je suis monté sur la terrasse du palais pour regarder les nuages, mais ils étaient moins beaux que ceux de tes crépuscules. J'ai commandé ma litière : secoué sur des routes dont je ne prévoyais ni la boue ni les pierres, j'ai parcouru les provinces de l'Empire sans trouver tes jardins pleins de femmes semblables à des lucioles, tes femmes dont le corps est lui-même un jardin. Les cailloux des rivages m'ont dégoûté des océans ; le sang des suppliciés est moins rouge que la grenade figurée sur tes toiles ; la vermine des villages m'empêche de voir la beauté des rizières ; la chair des femmes vivantes me répugne comme la viande morte qui pend aux crocs des bouchers, et le rire épais de mes soldats me soulève le cœur. Tu m'as menti, Wang-Fô, vieil imposteur : le monde n'est qu'un amas de taches confuses, jetées sur le vide par un peintre insensé, sans cesse effacées par nos larmes. Le royaume de Han n'est pas le plus beau des royaumes, et je ne suis pas l'Empereur. Le seul empire sur lequel il vaille la peine de régner est celui où tu pénètres, vieux Wang, par le chemin des Mille Courbes et des Dix Mille Couleurs. Toi seul règnes en paix sur des montagnes couvertes d'une neige qui ne peut fondre, et sur des champs de narcisses qui ne peuvent pas mourir. Et c'est pourquoi, Wang-Fô, j'ai cherché quel supplice te serait réservé, à toi dont les sortilèges m'ont dégoûté de ce que je possède, et donné le désir de ce que je ne posséderai pas. Et pour t'enfermer dans le seul cachot dont tu ne puisses sortir, j'ai décidé qu'on te brûlerait les yeux, puisque tes yeux, Wang-Fô, sont les deux portes magiques qui t'ouvrent ton royaume. Et puisque tes mains sont les deux routes aux dix embranchements qui te mènent au cœur de ton empire, j'ai décidé qu'on te couperait les mains. M'as-tu compris, vieux Wang-Fô ?

En entendant cette sentence, le disciple Ling arracha de sa ceinture un couteau ébréché et se précipita sur l'Empereur. Deux gardes le saisirent. Le Fils du Ciel sourit et ajouta dans un soupir : Et je te hais aussi, vieux Wang-Fô, parce que tu as su te faire aimer. Tuez ce chien. Ling fit un bond en avant pour éviter que son sang ne vînt tacher la robe du maître. Un des soldats leva son sabre, et la tête de Ling se détacha de sa nuque, pareille à une fleur coupée. Les serviteurs emportèrent ses restes, et Wang-Fô, désespéré, admira la belle tache écarlate que le sang de son disciple faisait sur le pavement de pierre verte.

L'Empereur fit un signe, et deux eunuques essayèrent les yeux de Wang-Fô. [...]

C'était bien Ling. Il avait sa vieille robe de tous les jours, et sa manche droite portait encore les traces d'un accroc qu'il n'avait pas eu le temps de réparer, le matin, avant l'arrivée des soldats. Mais il avait autour du cou une étrange écharpe rouge.

Wang-Fô lui dit doucement en continuant à peindre :

– Je te croyais mort.

– Vous vivant, dit respectueusement Ling, comment aurais-je pu mourir ?

Et il aida le maître à monter en barque. Le plafond de jade se reflétait sur l'eau, de sorte que Ling paraissait naviguer à l'intérieur d'une grotte. Les tresses des courtisanes submergées ondulaient à la surface comme des serpents, et la tête pâle de l'Empereur flottait comme un lotus.

– Regarde, mon disciple, dit mélancoliquement Wang-Fô. Ces malheureux vont périr, si ce n'est déjà fait. Je ne me doutais pas qu'il y avait assez d'eau dans la mer pour noyer un Empereur. Que faire ?

– Ne crains rien, Maître, murmura le disciple.

Bientôt, ils se trouveront à sec et ne se souviendront même pas que leur manche ait jamais été mouillée. Seul, l'Empereur gardera au cœur un peu d'amertume marine. Ces gens ne sont pas faits pour se perdre à l'intérieur d'une peinture.

Et il ajouta :

– La mer est belle, le vent bon, les oiseaux marins font leur nid. Partons, mon Maître, pour le pays au-delà des flots.

– Partons, dit le vieux peintre.

Wang-Fô se saisit du gouvernail, et Ling se pencha sur les rames. La cadence des

avions emplit de nouveau toute la salle, ferme et régulière comme le bruit d'un cœur. Le niveau de l'eau diminuait insensiblement autour des grands rochers verticaux qui redevenaient des colonnes. Bientôt, quelques rares flaques brillèrent seules dans les dépressions du pavement de jade. Les robes des courtisans étaient sèches, mais l'Empereur gardait quelques flocons d'écume dans la frange de son manteau. Le rouleau achevé par Wang-Fô restait posé sur la table basse. Une barque en occupait tout le premier plan. Elle s'éloignait peu à peu, laissant derrière elle un mince sillage qui se refermait sur la mer immobile. Déjà, on ne distinguait plus le visage des deux hommes assis dans le canot. Mais on apercevait encore l'écharpe rouge de Ling, et la barbe de Wang-Fô flottait au vent.

La pulsation des rames s'affaiblit, puis cessa, oblitérée par la distance. L'Empereur, penché en avant, la main sur les yeux, regardait s'éloigner la barque de Wang qui n'était déjà plus qu'une tache imperceptible dans la pâleur du crépuscule. Une buée d'or s'éleva et se déploya sur la mer. Enfin, la barque vira autour d'un rocher qui fermait l'entrée du large ; l'ombre d'une falaise tomba sur elle ; le sillage s'effaça de la surface déserte, et le peintre Wang-Fô et son disciple Ling disparurent à jamais sur cette mer de jade bleu que Wang-Fô venait d'inventer.

67 **Niveau** : C1.

68 **Support** : nouvelle, extraits de « Comment Wang-Fô fut sauvé » de Marguerite Yourcenar.

69 **Objectifs** :

70 - Développement de la compétence prosodique sur le plan de la production ;

71 - Découpage en groupes rythmiques ;

72 - Accentuation d'insistance ;

73 - Intonation expressive ;

74 - Lecture à voix haute (apprendre à lire un texte pour son contenu).

75 **Matériel** : enregistrement sonore (texte enregistré). Photocopie du texte.

76 **Durée** (approximative) : deux séances de deux heures. Une séance pour l'explication du texte, son étude stylistique et pour travailler les stratégies de lecture propres au contenu du texte et une autre consacrée à des activités portant sur l'enseignement de la compétence prosodique.

3. 1. Quelques remarques sur le support

77 - Le texte choisi est extrait d'une nouvelle tirée du recueil *Nouvelles orientales*, de Yourcenar. Comme le titre du recueil l'annonce il s'agit d'une nouvelle dont le genre a été présenté précédemment. Texte touchant par son contenu ; il frôle les frontières entre le réel et l'imaginaire.

78 - La scène décrite rappelle la structure d'une pièce de théâtre tout en gardant les caractéristiques du genre narratif. L'extrait que nous avons choisi inclut des dialogues d'une théâtralité émouvante exprimant toutes sortes de sentiments et d'émotions en mode accéléré qui permettent de travailler les patrons intonatifs, les courbes mélodiques et les niveaux d'intonation indispensables pour que l'apprenant apprenne à les exprimer par le biais de la lecture à voix haute. Le texte proposé aide d'abord à la conceptualisation et ensuite à la fixation des phénomènes suprasegmentaux sus mentionnés.

- 79 - Décor : salle du trône, l'Empereur sur son trône, les soldats présents dans la salle attendent ses ordres, Ling (le disciple du peintre) et Wang-Fô (le peintre), accusés attendent la sentence de l'Empereur. Le décor alimente l'imagination du lecteur et le conduit à l'interprétation des sentiments.
- 80 - Le dialogue entre le peintre et l'Empereur est fascinant, révélateur de sentiments extrêmes (tristesse, plainte, désillusion, incompréhension, haine...).
- 81 - Yourcenar utilise dans cet extrait une langue simple, un « style net, sobre, élégant et harmonieux » (Nikou, 2017 : 33) des phrases bien rythmées, représentées par des groupes rythmiques qui se succèdent allant de continuité majeure en continuité majeure pour arriver au point culminant où le sentiment est le plus intense.

3. 2. Quelques remarques sur l'objectif

- 82 - Une explication de texte, le portrait des protagonistes, la description de la situation, une analyse des idées de l'auteur dans l'extrait en question, s'avèrent nécessaires afin que l'apprenant possède tous les éléments qui lui permettront de pénétrer dans le(s) rôle(s) qu'il va interpréter. Ce premier objectif devrait être atteint, durant la première séance de cours, avant que la procédure de lecture « théâtrale » ne soit mise en route, au moyen d'activités de compréhension écrite (questions fermées, questions ouvertes) ;
- 83 - Ensuite, proposer des extraits au moyen desquels l'apprenant conceptualisera le découpage de la phrase en groupes rythmiques¹⁰, trouver les syllabes accentuées ainsi que celles qui traduisent la fonction expressive de l'accentuation d'insistance, se familiariser avec les types d'intonation basique¹¹ et expressive¹² ;
- 84 - Proposer à l'apprenant l'activité qui se prête le mieux au développement de la compétence prosodique, la lecture à voix haute fondée sur une accentuation et une intonation expressives représentatives des idées et des sentiments extraits du texte littéraire.
- 85 Il s'agit d'une activité de lecture expressive traduisant les sentiments des protagonistes de cet extrait littéraire. L'apprenant ne lit pas pour fixer à l'oral des compétences grammaticales ou lexicales ou pour comprendre le contenu de manière globale, sélective, analytique ou détaillée. Tout ceci est un pré-requis pour atteindre l'objectif phonologique de cette activité. Le texte littéraire est exploité pour son contenu civilisationnel, pour ce qu'il exprime, pour les idées que son auteur veut transmettre mais aussi et surtout pour sa mélodie.
- 86 Par le biais de la lecture, l'apprenant devra se transformer en acteur pour interpréter sur scène un/des rôle(s) écrit(s) par l'auteur. Pour parvenir à cette tâche, l'apprenant doit posséder des compétences prosodiques, telles l'accentuation, le rythme, l'intonation, qui respecteront et traduiront les idées de l'auteur mais également ce qu'il ressent face au texte. Et ce sont ces compétences que l'enseignant devra lui faire acquérir. Ainsi l'activité de lecture devient une activité aux nombreuses finalités : « éducatives, intellectuelles, morales et affectives, linguistiques et culturelles et pas seulement esthétiques » (Conseil de l'Europe, 2001 : 47).
- 87 Dans ce sens, on peut dire que l'activité de lecture est une activité de production orale, et par là une activité phonétique traduisant les principes de l'approche actionnelle puisque l'apprenant devient utilisateur actif et conscient d'une compétence

phonologique et orthoépique qui met en valeur l'œuvre littéraire par le biais d'une prononciation correcte au niveau du segmental et surtout du suprasegmental.

- 88 De plus, en lisant, le lecteur devient le médiateur entre les idées exprimées par l'auteur de l'œuvre littéraire et le public qui en prend connaissance par le biais du lecteur. Ceci pourrait être schématisé de la façon suivante :

Auteur → Lecteur → Public

- 89 En d'autres termes, le lecteur, qui en classe de FLE est l'apprenant, interprète les idées de l'auteur, prend l'habit du héros du texte littéraire et se transforme en acteur d'une pièce théâtrale qui transmet au public les idées de l'auteur tamisées par sa propre façon de les voir. Il change de personnalité, il devient un Autre. Comme le notent Abry et Veldeman-Abry (2007 : 60), « le jeu théâtral peut être utilisé pour libérer l'apprenant [...] En jouant un personnage, les apprenants s'autorisent une prononciation, un jeu qu'ils n'osent pas s'autoriser dans la vie normale ». Contrairement à une prosodie variationnelle caractéristique des textes qui décrivent une réalité sociale ou des situations de communication quotidiennes, pour la lecture d'un texte littéraire, la prosodie utilisée est dictée par le type d'écriture, par les idées et le sentiment exprimés dans l'œuvre par son auteur.
- 90 Dans l'extrait que nous proposons pour exploitation en classe, le décor, les gestes, le sentiment reflété sur le visage des protagonistes, le mouvement des corps dans l'espace, tout doit être présent dans la mélodie de la voix. L'enseignant devra apprendre à l'apprenant à accentuer une syllabe plus qu'une autre, à rythmer les phrases de l'extrait, à les habiller d'une mélodie qui traduise la situation décrite dans l'extrait et les sentiments des personnages. Il devra également faire comprendre à l'apprenant comment le sentiment est diffusé au moyen de la parole afin de le guider à le reproduire en utilisant l'intonation appropriée. L'enseignant-metteur en scène devient l'intermédiaire entre ce que l'auteur veut exprimer et ce que l'apprenant va recevoir, comprendre et transmettre par le biais de la lecture. Et même si plusieurs interprétations du sentiment sont possibles, l'enseignant et les apprenants peuvent se mettre d'accord sur celle qu'ils vont choisir d'interpréter.

3. 3. Exemples de consignes d'activités, explications et conseils pédagogiques

- 91 **Consigne 1 :**
- 92 Lisez les paroles du vieux peintre (ligne 1 à 3) et découpez-les en groupes rythmiques à l'aide des symboles « / » et « // ». Pourquoi avez-vous découpé de la sorte ? À quoi correspond chaque groupe rythmique ?
- 93 (Les apprenants conceptualisent la valeur syntaxique et notionnelle de chaque GR. Par ailleurs, l'équilibre dans la longueur des groupes rythmiques, le rôle de la ponctuation – le découpage suit ici la ponctuation, marque écrite, prise de souffle/pause de la voix – et les propositions courtes reflètent un rythme rapide qui traduit l'angoisse et l'incompréhension du peintre. Une fois le découpage effectué et compris, l'apprenant procède à une lecture rythmique qui tient compte uniquement de la structure syntaxique de la phrase. On ne tient pas compte, pour le moment, des sentiments exprimés.)

Wang-Fô :

1. Dragon Céleste, dit Wang-Fô prosterné, je suis vieux, je suis pauvre, je suis faible.
2. Tu es comme l'été ; je suis comme l'hiver. Tu as Dix Mille Vies ; je n'en ai qu'une, et qui va finir.
3. Que t'ai-je fait ? On a lié mes mains, qui ne t'ont jamais nui. [...]

94 **Variante :**

95 Les apprenants écoutent et lisent le document sonore. Ils doivent repérer sur leur photocopie (à partir de ce qu'ils écoutent) les pauses de la voix et noter les groupes rythmiques. Une fois le repérage effectué, l'enseignant explique la relation GR (groupe rythmique) = GS (groupe syntaxique) = GS (groupe de sens), ainsi que le rôle de la ponctuation.

96 **Consigne 2 :**

97 Lisez attentivement l'extrait ci-dessous en surlignant les syllabes accentuées à la fin de chaque groupe rythmique.

98 (Les apprenants font une lecture silencieuse et surlignent les syllabes accentuées apprenant ainsi à indiquer la fin des groupes rythmiques. C'est une activité de conceptualisation qui indique la relation : syllabe accentuée et délimitation de groupes rythmiques.)

La pulsation des rames s'affaiblit, puis cessa, oblitérée par la distance. L'Empereur, penché en avant, la main sur les yeux, regardait s'éloigner la barque de Wang qui n'était déjà plus qu'une tache imperceptible dans la pâleur du crépuscule. Une buée d'or s'éleva et se déploya sur la mer. Enfin, la barque vira autour d'un rocher qui fermait l'entrée du large ; l'ombre d'une falaise tomba sur elle ; le sillage s'effaça de la surface déserte, et le peintre Wang-Fô et son disciple Ling disparurent à jamais sur cette mer de jade bleu que Wang-Fô venait d'inventer.

99 **Consigne 3 :**

100 Relisez l'extrait ci-dessus en battant le rythme après chaque groupe rythmique (il ne s'agit pas d'une lecture expressive mais démarcative¹³ des différentes structures syntaxiques constituant la phrase. C'est une activité de production orale, une activité de fixation, qui complète la précédente. Les apprenants observent les syllabes accentuées relevées dans l'activité précédente et battent le rythme à cet endroit.)

101 **Consigne 4 :**

102 Lisez le passage (ligne 14 à 26) et notez les enchaînements vocaliques, consonantiques ainsi que les liaisons à l'aide des symboles appropriés.

Tu m'as menti, Wang-Fô, vieil imposteur : le monde n'est qu'un amas de taches confuses, jetées sur le vide par un peintre insensé, sans cesse effacées par nos larmes. Le royaume de Han n'est pas le plus beau des royaumes, et je ne suis pas l'Empereur. Le seul empire sur lequel il vaille la peine de régner est celui où tu pénètres, vieux Wang, par le chemin des Mille Courbes et des Dix Mille Couleurs. Toi seul règnes en paix sur des montagnes couvertes d'une neige qui ne peut fondre, et sur des champs de narcisses qui ne peuvent pas mourir. Et c'est pourquoi, Wang-Fô, j'ai cherché quel supplice te serait réservé, à toi dont les sortilèges m'ont dégoûté de ce que je possède, et donné le désir de ce que je ne posséderai pas. Et pour t'enfermer dans le seul cachot dont tu ne puisses sortir, j'ai décidé qu'on te brûlerait les yeux, puisque tes yeux, Wang-Fô, sont les deux portes magiques qui t'ouvrent ton royaume. Et puisque tes mains sont les deux routes aux dix embranchements qui te mènent au cœur de ton empire, j'ai décidé qu'on te couperait les mains. M'as-tu compris, vieux Wang-Fô ?

103 (Cette activité a pour but d'entraîner les apprenants à la coarticulation des sons dans le cadre du continuum sonore. Cette coarticulation dépend du découpage en groupes

rythmiques et *vice versa*. Ce sont des phénomènes dont la maîtrise est indispensable pour une bonne lecture.)

104 **Consigne 5 :**

105 Dans l'extrait ci-dessous (ligne 14-26), discutez avec votre professeur sur les différents sentiments ressentis par l'Empereur. Quelles sont les phrases ou les parties des phrases qui les expriment ?

106 (Aidés par leur enseignant, les apprenants repèrent/négocient avec lui les différents sentiments évoqués dans le passage et essaient de faire en sorte que ces sentiments soient représentés par une accentuation expressive, par des syllabes qui sont plus accentuées que d'autres et par des courbes intonatives accompagnées de mimiques de visage et d'une gestuelle adéquate afin de rendre au mieux les sentiments repérés. À titre d'exemple, nous proposons les syllabes et les mots surlignés en gras comme étant ceux sur lesquels insiste l'Empereur et qui traduisent sa haine et sa colère envers Wang-Fô).

(Ligne 14-26) Tu m'as menti, Wang-Fô, **vieil** imposteur : le monde n'est qu'un amas de taches confuses, jetées sur le vide par un peintre **insensé**, **sans cesse** effacées par nos larmes. Le royaume de Han n'est **pas** le plus beau des royaumes, et **je** ne suis **pas** l'Empereur. Le **seul** empire sur lequel il vaille la peine de régner est celui où **tu** pénètres, vieux Wang, par le chemin des Mille Courbes et des Dix Mille Couleurs. **Toi seul règnes** en paix sur des montagnes couvertes d'une neige qui ne peut fondre, et sur des champs de narcisses qui ne peuvent pas mourir. Et **c'est** pourquoi, Wang-Fô, j'ai cherché **quel** supplice te serait réservé, à toi dont les sortilèges m'ont **dégoûté** de ce que je possède, et **donné le désir** de ce que je ne posséderai pas. Et pour **t'enfermer** dans le **seul** cachot dont tu ne puisses sortir, j'ai décidé qu'on te brûlerait les yeux, puisque tes yeux, Wang-Fô, sont les deux portes magiques qui t'ouvrent ton royaume. Et puisque **tes mains** sont les deux routes aux dix embranchements qui te mènent **au cœur de ton empire**, j'ai **décidé** qu'on te couperait les mains. M'as-tu **compris**, **vieux** Wang-Fô ?

107 **Consigne 6 :**

108 Lisez à voix haute le passage ci-dessous (ligne 30 à 34) en utilisant un rythme et un débit adaptés à la scène décrite par le texte.

Ling fit un bond en avant pour éviter que son sang ne vînt tacher la robe du maître. Un des soldats leva son sabre, et la tête de Ling se détacha de sa nuque, pareille à une fleur coupée. Les serviteurs emportèrent ses restes, et Wang-Fô, désespéré, admira la belle tache écarlate que le sang de son disciple faisait sur le pavement de pierre verte.

L'Empereur fit un signe, et deux eunuques essuyèrent les yeux de Wang-Fô. [...]

109 [Tout dépend de l'interprétation qu'en fera l'apprenant ainsi que des explications données par le professeur. Un travail préalable sur le découpage des phrases en GR est nécessaire. À titre d'exemple, le premier GR de la première phrase peut être lu avec un débit rapide et sur un rythme qui s'arrête net traduisant le mouvement du disciple, son angoisse et son souci de ne pas salir son maître ; les autres GR peuvent être lus sur un débit normal : *Ling fit un bond en avant / pour éviter que son sang / ne vînt tacher / la robe du maître. //*

110 Ou bien, dans la phrase suivante (*Un des soldats leva son sabre, et la tête de Ling se détacha de sa nuque, pareille à une fleur coupée*), le débit pourrait être lent, le rythme haché (*Un des soldats / leva son sabre /*) la voix s'arrêtant (la ponctuation permet un arrêt plus long) après le mot « sabre » traduisant l'acte de la décapitation ou après chaque groupe

rythmique (*et la tête de Ling/se détacha de sa nuque/, pareille à une fleur coupée.//*) accentuant l'image évoquée dans chaque GR.]

111 **Consigne 7 :**

112 Lisez silencieusement les paroles du vieux peintre (ligne 1 à 3). Essayez de comprendre la situation décrite, les sentiments du personnage au moment de la situation décrite.

113 **Ligne 1 :** Les apprenants doivent

114 - lire les groupes rythmiques en mettant en valeur l'idée que le peintre a de lui-même (conscient de son âge avancé, de sa pauvreté, de son mauvais état de santé) ainsi que son humilité par rapport à l'Empereur ;

115 - faire valoir cette sagesse du peintre ainsi que son humilité en utilisant une voix douce mais stable, un débit lent, une accentuation insistant sur les adjectifs monosyllabiques porteurs de sens et placés en syllabe accentuée dans le GR;

116 - choisir une intonation différente pour lire la phrase incise (niveau 1 de l'intonation ; le ton bien plus bas que celui du dernier groupe rythmique) qui donne une précision et une explication sur la mélodie de la voix qui habille l'interpellation « Dragon Céleste » par rapport aux trois GR qui suivent. On commence par un intonème haut (niveau 4 de l'intonation), « Dragon Céleste » peut être dit sur un ton haut et une intensité croissante, et on continue par un *glissando* se terminant par le dernier GR dit sur un ton très bas (niveau 1) et une intensité décroissante qui traduit l'état piteux du vieux peintre. Ainsi, le ton aigu et grave sur lequel sont dits respectivement le premier et le dernier GR sont révélateurs d'une attitude comportementale. À noter que l'accumulation de syntagmes identiques, qui rythment la phrase ici, donne vraiment cette impression d'accablement que ressent Wang-Fô.

117 **Ligne 2 :** Ici, le ton monte et descend d'un GR à l'autre. Au ton haut du premier GR succède le ton bas du GR suivant marquant ainsi l'antithèse sociale entre l'Empereur et le vieux peintre. Le « tu » adressé à l'Empereur et au pouvoir suprême qu'il représente est prononcé avec une voix plus forte, le « je » se référant au peintre représentant une couche sociale inférieure, avec une voix affaiblie, accentuée par la vieillesse.

118 **Ligne 3 :** Question prononcée sur une intonation descendante. Le mot interrogatif « que » par lequel débute la question, dit sur un ton haut, un patron intonatif très haut (niveau 4), retient le poids de la question et traduit ainsi le scepticisme accru du peintre sur les raisons de son arrestation. Les deux groupes suivants terminés sur un ton grave (niveau 1) renforcent la question du peintre et accentuent son incompréhension. Entre la phrase interrogative et la phrase assertive qui suit, la pause de la voix est plus longue, le regard du peintre change de direction, il baisse, il se dirige vers ses mains enchaînées. De la proposition principale à la proposition relative, l'intensité de la voix diminue ; les deux se terminent sur une intonation descendante, le ton est grave, la déception apparente.

119 Toutes les explications et les conseils proposés ci-dessus guident l'apprenant par l'intermédiaire de l'enseignant à revêtir la personnalité d'une autre personne, à se détacher de la sienne et par conséquent à s'exprimer plus librement, libéré de la peur de la « faute », caché derrière la personnalité de quelqu'un d'Autre puisque ce n'est plus lui qui s'exprime mais cet Autre.

120 **Consigne 8 :**

- 121 Lisez attentivement l'extrait suivant, puis, jouez la scène (conseils : Distribuer les rôles à deux apprenants et leur demander de jouer la scène. L'enseignant leur fait écouter l'enregistrement sonore du texte ou c'est lui qui prononce les paroles de chaque rôle. Ainsi l'enseignant acquiert un nouveau rôle, celui du metteur en scène. Dans ce sens, il ne doit pas hésiter, bien au contraire, à fournir aux apprenants des conseils d'intonation montante, descendante, expressive, en fonction du sens, qui les aideront à passer du style narratif, plus neutre, au style direct porteur de sentiments). A titre d'exemple, le ton change pour les phrases en caractères gras et l'intonation doit suivre le sentiment évoqué.

C'était bien Ling. Il avait sa vieille robe de tous les jours, et sa manche droite portait encore les traces d'un accroc qu'il n'avait pas eu le temps de réparer, le matin, avant l'arrivée des soldats. Mais il avait autour du cou une étrange écharpe rouge.

Wang-Fô lui dit doucement en continuant à peindre :

— *Je te croyais mort.*

— *Vous vivant*, dit respectueusement Ling¹⁴, *comment aurais-je pu mourir ?*

Et il aida le maître à monter en barque. Le plafond de jade se reflétait sur l'eau, de sorte que Ling paraissait naviguer à l'intérieur d'une grotte. Les tresses des courtisans submergés ondulaient à la surface comme des serpents, et la tête pâle de l'Empereur flottait comme un lotus.

— *Regarde, mon disciple*, dit mélancoliquement Wang-Fô. *Ces malheureux vont périr, si ce n'est déjà fait. Je ne me doutais pas qu'il y avait assez d'eau dans la mer pour noyer un Empereur. Que faire ?*

— *Ne crains rien, Maître*, murmura le disciple.

Bientôt, ils se trouveront à sec et ne se souviendront même pas que leur manche ait jamais été mouillée. Seul, l'Empereur gardera au cœur un peu d'amertume marine. Ces gens ne sont pas faits pour se perdre à l'intérieur d'une peinture.

Et il ajouta :

— *La mer est belle, le vent bon, les oiseaux marins font leur nid. Partons, mon Maître, pour le pays au-delà des flots.*

— *Partons, dit le vieux peintre.*

- 122 **Consigne 9** : Écoutez et répétez d'après l'enregistrement.

- 123 L'enseignant fait écouter aux apprenants la question/réponse :

« Tu me demandes ce que tu m'as fait, vieux Wang-Fô ? » [...] « Je vais te le dire » (ligne 4 à 5), formulées sur un ton de surprise/colère/indignation marqué par une intonation montante (la question) et sur un ton méprisant marqué par une intonation descendante (la réponse).

Vous proposez d'autres phrases qui doivent être dites sur le même ton que celui du modèle.

1. Tu me demandes pourquoi je ne t'ai pas invité/e hier soir ?

Je vais te le dire.

2. Tu me demandes pourquoi je me suis disputé/e avec mon frère ?

Je vais te le dire.

3.

- 124 C'est une activité de répétition/transformation qui sert à fixer¹⁵ une intonation expressive (donc porteuse de sentiments) au moyen d'une accentuation d'insistance, sur les syllabes « fait » et « dire » ou « ce » et « je » (cela dépend du sens que l'on veut donner) des syntagmes « ce que tu m'as fait » et « Je vais te le dire » traduisant ainsi une communication vivante et qui peut être réutilisée dans un contexte similaire de communication. Comme le souligne Callamand (1973 : 29), « la charge mélodique dote l'unité sonore d'une signification ».

Conclusion

- 125 Devant la multitude de textes littéraires avec lesquels l'enseignant peut travailler la compétence phonologique en classe de langue, cet article a pour tâche de proposer, à travers deux genres littéraires, des pistes d'exploitation phonologique susceptibles d'aider les enseignants dans leurs pratiques de classe. Les textes littéraires traités du point de vue phonologique ne le sont donc qu'à titre d'exemple indicatifs tout comme les activités proposées. Des activités de perception et de production construites avec les éléments offerts par le contenu du texte littéraire sans que celui-ci perde son authenticité, sans qu'il soit modifié ou dénaturé et sans qu'on lui enlève sa fonction culturelle. Nous ne nous sommes pas attardés sur des activités de compréhension des extraits littéraires proposés car nous les avons jugées pré-requises pour les activités de phonétique et, plus particulièrement, pour les activités relatives à la prosodie. Ces dernières nous ont préoccupés davantage puisqu'elles préparent à l'activité de lecture à voix haute représentant l'authenticité du document littéraire et les principes de l'approche actionnelle. Bien lire à voix haute, c'est la preuve d'une connaissance approfondie des règles phonologiques et orthoépiques. Dans cette perspective, nous rejoignons Boiron et Bensalah (2006 : 45) qui stipulent que « la lecture à voix haute permet aux apprenants de découvrir le texte littéraire et de se construire « une posture d'interprète », la lecture ne pouvant « être considérée comme une simple oralisation du texte écrit. Elle constitue déjà une orientation interprétative qui manifeste à travers les modalités intonatives et les mimiques vocales et gestuelles des faits de l'ordre du culturel relatifs à l'expression des affects, du raisonnement et des points de vue ».

BIBLIOGRAPHIE

- ABRY D. et VELDEMAN-ABRY J., 2007, *La phonétique : audition, prononciation, correction*, Paris, CLE International, coll. « Techniques et pratiques de classe ».
- BAUDELAIRE C., 2006, *Le Spleen de Paris. Petits Poèmes en prose*, Paris, Gallimard, coll. « Folio ».
- BESSE H., 1982, « Éléments pour une didactique des documents littéraires », in J. PEYTARD *et al.* (dir.), *Littérature et classe de langue*, Paris, Hatier-Crédif, p. 13-34.
- BOIRON V. et BENSALAH A., 2006, « Construire une méthodologie interprétative des albums à l'école maternelle : analyse des modalités de compréhension dialoguée et d'élaboration conjointe d'interprétations », *Mélanges CRAPEL*, n° 29, p. 41-54.
- BRÉNAS Y. et BUCHETON D., 2005, « Entrer dans le travail du texte littéraire : une nécessaire métamorphose des positionnements », *Tréma*, n° 24. Disponible sur : <<http://journals.openedition.org/trema/755>>.
- CALBRIS G., 1971, « La prononciation et la correction phonétique », in A. Reboullet (dir.), *Guide pédagogique pour le professeur de français langue étrangère*, Paris, Hachette, p. 59-78.

CALLAMAND M., 1973, *L'intonation expressive. Exercices systématiques de prononciation*, Paris, Hachette et Larousse, coll. « Le français dans le monde B.E.L.C. ».

CAMUS A., 1962, *L'Étranger* [1942], dans *Théâtre – Récits et nouvelles*, Paris, Gallimard, coll. « Bibliothèque de la Pléiade ».

CONSEIL DE L'EUROPE / Division des Politiques Linguistiques (Strasbourg), 2001, *Un Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, Enseigner, Évaluer* (CECRL), trad. par S. Lieutaud, Paris, Didier. Disponible sur : <<https://rm.coe.int/16802fc3a8>>.

CUQ, J.-P. et GRUCA I., 2002, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, PUG, coll. « Didactique (FLE) ».

DUFAYS J.-L., 2006, « La lecture littéraire, des “pratiques du terrain” aux modèles théoriques », *Lidil*, n° 33. Disponible sur : <<http://journals.openedition.org/lidil/60>>.

GALLISON R., 1980, *D'hier à aujourd'hui la didactique générale des langues étrangères. Du structuralisme au fonctionnalisme*, Paris, CLE International, coll. « Didactique des langues étrangères ».

GAONACH D., 2000, « La lecture en langue étrangère : un tour d'horizon d'une problématique de psychologie cognitive », *Acquisition et interaction en langue étrangère*, n° 13. Disponible sur : <<http://journals.openedition.org/aile/970>>.

GODARD A., 2015, « Chapitre 1 : La littérature dans l'enseignement du français et des langues : histoire et théories », in A. GODARD (dir.), *La littérature dans l'enseignement du FLE*, Paris, Didier, coll. « Langues et didactique », p. 13-55.

GUIMBRETIERE É., 1994, *Phonétique et enseignement de l'oral*, Paris, Didier Hatier.

—, 2017, « Table ronde – La phonétique en didactique du FLE : modèles, activités, évaluation (table ronde coordonnée par M.-C. Jamet), dans E. GALAZZI et M.-C. JAMET (dir.), « Les z'oraux – Les français parlés entre sons et discours », *Repères-Dorif*, n° 12. Disponible sur : <http://www.dorif.it/ezone/ezone_articles.php?art_id=344>

LAURET B., 2007, *Enseigner la prononciation du français : questions et outils*, Paris, Hachette, coll. « f ».

—, 2012, « Le matériel pédagogique en phonétique », *Rencontres Pédagogiques du Kansaï*. Disponible sur : <http://www.rpkansai.com/bulletins/pdf/026/019_022_Lauret.pdf>.

LEENHART J. et JOZSA P., 1982, *Lire la lecture. Essai de sociologie de la lecture*, Paris, le Sycomore.

LÉON M., 2003, *Exercices systématiques de prononciation française*, Paris, Hachette.

MOIRAND S., 1982, *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris, Hachette.

NIKOU C., 2017, « Introduction – Éléments bibliographiques », dans C. NIKOU (dir.), « Marguerite Yourcenar : entre tradition(s) et modernité », *Contact+*, n° 77, mars-avril-mai 2017, Athènes, APF f.u.-Grèce, p. 33-37.

PATÉLI M., 2006, « Fiche pédagogique-phonétique », *Contact+*, n° 35, Athènes, APF f.u.-Grèce, p. 62-64.

PATÉLI M. et FREDET F., 2010, *La phonétique du français*, 2^e éd., Athènes, Symmetria.

PENNAC D., 1992, *Comme un roman*, Paris, Gallimard, coll. « Folio ».

RENARD R., 1971, *Introduction à la méthode verbo-tonale de correction phonétique*, Paris, Didier.

RUIZ QUEMOUN F., 2003, « Le système accentuel du français et sa valeur stylistique », Universidad de La Rioja, p. 405-416. Disponible sur : <<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1011585>>.

YOURCENAR M., 1963[1938], *Nouvelles orientales*, Paris, Gallimard, coll. « L'imaginaire ».

VERLAINE P., 1992, *Œuvres poétiques complètes*, édition établie et présentée par Yves-Alain Favre, Paris, Robert Laffont, coll. « Bouquins ».

WACHS S., 2011, « Tendances actuelles en enseignement de la prononciation du français, langue étrangère (FLE) », *Revista de Linguas Modernas*, n° 14, p. 183-196. Disponible sur : <<https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/rlm/article/viewFile/9687/9134>>.

NOTES

1. Les groupes syntaxiques sont bien délimités et permettent facilement le découpage en groupes rythmiques, la langue utilisée dans le texte littéraire ne possédant pas les caractéristiques de la langue parlée.
2. Ceci rejoint les propos de Besse repris par Godard, cités *supra*.
3. Contenant, entre autres, les sons [ɛ/ e] et [ø/œ].
4. Au conte « La Belle au bois dormant ».
5. À des contes de fée (ceux de Charles Perrault en particulier).
6. Ici, [ɛ/ e] et [ø/œ].
7. Disponible sur : <http://www.dorif.it/ezine/ezine_articles.php?art_id=344> [consulté le 31 janvier 2019].
8. Il est à noter que cette différence de timbre est surtout perçue en syllabe accentuée, en fin de groupe rythmique. En position non accentuée et à l'intérieur du groupe rythmique, cette différence de timbre semble imperceptible, la prononciation se rapproche de celle des archiphonèmes /E/ et /EU/, sans oublier qu'il y a des paramètres de variation importants dont le diatopique.
9. « Barbe- **Bleue** » (première strophe, deuxième vers, syllabe accentuée) ; « **Nom**breux » (deuxième strophe, troisième vers, syllabe accentuée) ; « **Fle**urant » (quatrième strophe, premier vers, syllabe non accentuée).
10. Un travail d'initiation à cette activité consisterait à faire écouter à l'apprenant le texte lu par l'enseignant et lui demander en même temps de repérer les GR sur la photocopie.
11. L'intonation montante, l'intonation descendante.
12. Les différentes façons d'accentuer dans le GR pour marquer les fonctions de l'accentuation expressive (Patéli et Fredet, 2010 : 132-133).
13. Patéli et Fredet (2010 : 132-133).
14. Il est intéressant d'enseigner la différence entre l'intonation de la phrase interrogative et celle de la phrase incise. Le ton de la voix change, l'intonation change, le sentiment change.
15. Nous sommes dans une étape de production et dans une phase de fixation de phénomènes suprasegmentaux.

RÉSUMÉS

Cet article a pour objectif d'initier, voire de former, les enseignants à l'exploitation phonologique d'un texte littéraire en classe de Français Langue Étrangère (FLE). À travers deux textes de genre littéraire différent, un poème et une nouvelle, nous proposons des moyens pratiques, accompagnés de conseils pédagogiques, qui permettraient aux enseignants d'introduire le texte littéraire dans leur classe de langue. Dans le cadre du présent article, nous nous attachons à travailler la compétence réceptive (repérage et discrimination des phonèmes, du rythme, etc.) au moyen du poème de Paul Verlaine et la compétence lectorale au moyen de la nouvelle de Marguerite Yourcenar.

This article aims to introduce, and to train, teachers to the phonological exploitation of a literary text in FLS (French as Foreign Language) classroom. Through two texts of different literary genre, a poem and a short story, we propose practical means, accompanied by pedagogical advices, which would allow teachers to introduce the literary text into their language class. In this article, we focus on the receptive competence (identification and discrimination of phonemes, rhythm, etc.) by means of Paul Verlaine's poem and the competence of reading by means of Marguerite Yourcenar's short story.

INDEX

Keywords : teaching of pronunciation, poem, short story, receptive competence, competence of reading.

Mots-clés : didactique de la prononciation, poème, nouvelle, compétence réceptive, compétence lectorale.

AUTEURS

MARO PATÉLI

Université nationale et capodistrienne d'Athènes

CHRISTOS NIKOU

Sorbonne Université – Faculté des Lettres (CRLC/EA 4510)