



**HAL**  
open science

# L'impact phonologique de l'utilisation de la langue maternelle sur l'apprentissage de la langue cible

Rebecca Delobel

► **To cite this version:**

Rebecca Delobel. L'impact phonologique de l'utilisation de la langue maternelle sur l'apprentissage de la langue cible. Education. 2015. dumas-01174402

**HAL Id: dumas-01174402**

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01174402v1>

Submitted on 9 Jul 2015

**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.

# MASTER 2 MEEF

Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation

Mention **Premier degré**

*Année universitaire 2014-2015*

## **UE3 MÉMOIRE SEMESTRE 4 SESSION 1**

Intitulé : L'impact phonologique de l'utilisation de la langue maternelle sur l'apprentissage de la langue cible

Prénom et Nom de l'étudiant : Rebecca Delobel

Site de formation : Villeneuve d'Ascq  
Section : 11

Prénom et Nom du directeur de mémoire : Judith Barna



## Sommaire

<u>Introduction</u>	p. 2
<u>I) Vérification de la concordance terrain-hypothèse</u>	p. 11
<u>II) Productions des élèves</u>	p. 12
<u>III) Quels sont les facteurs, autre que le taux d'utilisation de la langue cible, intervenant dans l'acquisition d'une bonne compétence phonologique ?</u>	p. 18
<u>IV) Apports de la recherche sur le plan professionnel</u>	p. 32
<u>Conclusion</u>	p. 34
<u>Remerciements</u>	p. 36
<u>Bibliographie</u>	p. 37
<u>Liste des sources</u>	p. 39
<u>Table des matières</u>	p. 41
<u>Annexes</u>	

## Introduction

### Intérêt du thème de la recherche

Le thème du présent mémoire est l'impact phonologique de l'utilisation de la langue maternelle, le français, lors de l'apprentissage de la langue cible, l'anglais.

Pour commencer, il est nécessaire de rappeler que je me suis intéressée à ce thème principalement grâce à mon parcours universitaire. L'apprentissage d'une langue étrangère vise l'acquisition du sens mais également la qualité de la production orale, et c'est de cette dernière dont il est question dans ce mémoire. La licence d'anglais, la première année de Master MEEF ainsi que les divers stages effectués dans les écoles primaires ont soulevés des questions. Les apports théoriques soutiennent que seule la langue cible doit être utilisée en séance de langue étrangère afin de permettre une production authentique par des non natifs. Cependant, force est de constater que les pratiques pédagogiques sont toutes autres. Ayant constaté des disparités entre élèves au niveau de la production orale, je me suis demandé si celles-ci ne provenaient pas des disparités d'utilisation de la langue maternelle et/ou de la langue cible par le professeur en séance de langue. En effet, certains enseignants n'utilisent que la langue maternelle ou la langue cible, ici l'anglais, d'autres les utilisent toutes deux de façon équilibrée, d'autres encore s'appuient sur l'utilisation de documents sonores ou vidéo authentiques. Il est également rare que les enseignants s'attardent sur la qualité de la production orale. Ces constats poussent à explorer la place de la langue maternelle dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

De plus, à l'heure où il existe une réelle ambition politique et sociétale de développer des connaissances et des compétences dans des langues étrangères, il semble important de rechercher quels sont les meilleurs moyens d'atteindre cet objectif.

Cependant, le domaine de la production orale est trop large pour un mémoire professionnel et c'est à la lumière de lectures théoriques et professionnelles qu'un point crucial de l'apprentissage d'une langue s'est soulevé à mes yeux : la compétence phonologique. Il s'avère que celle-ci est un domaine clé dans l'apprentissage d'une langue.

## Etat de la question

Tout d'abord, la langue anglaise ne possède pas les mêmes caractéristiques que la langue française. Son apprentissage s'en trouve donc compliqué. Selon Tardieu<sup>1</sup> (2006), la majeure différence entre les deux langues est que l'anglais possède 49 phonèmes alors que le français en possède 36. Ceci entraîne donc que l'articulation consonantique et vocalique est différente dans les deux langues. De plus, l'accentuation est différente en anglais. En effet, les phrases y sont accentuées de plusieurs manières alors qu'en français le ton est plutôt monocorde et l'accent situé en fin de phrase. Le mot anglais fait aussi l'objet d'une accentuation (accent fort/accent faible) qui va parfois même changer le sens de ce qui est dit. Hasanat<sup>2</sup> (2007) précise d'ailleurs que dans la langue française se sont les lèvres et les parties avant de la bouche qui sont fortement utilisées alors que tout l'appareil phonatoire est sollicité dans la langue anglaise.

À partir de ces idées, je me suis demandé si l'apprenant pouvait lui aussi avoir des caractéristiques l'aidant dans l'apprentissage d'une langue ou au contraire le freinant dans celui-ci. Selon Dufour & Nguyen<sup>3</sup> (2008), l'apprenant est capable de discriminer naturellement les phonèmes jusqu'à l'âge d'un an. Hasanat<sup>4</sup> (2007) ajoute que l'apprentissage est avant tout intuitif jusqu'à environ quatre ans et devient ensuite scolaire (règles et vocabulaire) vers 10 ans et donc plus mal vécu. Cet âge correspond également à la fin de la latéralisation du cerveau ; «des processus d'ordre «inférieur», telle la prononciation, dépendraient d'une maturité précoce» selon Matter<sup>5</sup> (2006) qui reprend ici l'idée de Lenneberg. Petit<sup>6</sup> (1987) avance que l'apprenant développe également une surdité aux sons de la langue cible qui entraîne une «intégration progressive» des caractéristiques de ces sons. Le cerveau éprouve donc des difficultés à assimiler les données. L'auteur affirme également qu'il existe une période critique dans l'apprentissage phonologique d'une langue et que celle-ci intervient aux environs de neuf ans. Cette période entraîne un

---

<sup>1</sup> Claire Tardieu, *Se former pour enseigner les langues à l'école primaire*, Ellipses marketing, 2006.

<sup>2</sup> Docteur Mohamed Hasanat, «Acquisition d'une langue seconde : les avantages et les entraves de la langue maternelle chez les bilingues français/arabes – arabes/français», *Synergies*, p. 209-226.

<sup>3</sup> Sophie Dufour & Noël NGUYEN. «L'influence de la langue maternelle dans la perception de la parole», *Travaux interdisciplinaires sur la parole et le langage*, 2008, volume 27, p. 39-49.

<sup>4</sup> *art. cit.*

<sup>5</sup> Johan F.Matter. «La prononciation authentique en langue étrangère : un problème négligé», *Revue française de linguistique appliquée*, 2006/1, volume XI, numéro I, p. 21-32. Publications linguistiques, 2006.

<sup>6</sup> Jean Petit. *Acquisition linguistique et interférences*, Paris, Association des professeurs de langues vivantes de l'enseignement public, 1987.

déclin qui peut s'avérer irréversible sauf en cas d'extrême motivation sur le long terme. En conséquence, selon Rolland<sup>7</sup>, l'apprentissage précoce d'une langue est bénéfique au niveau de la phonologie et sur le long terme.

Face à ces propos, je me suis intéressée de plus près à la phonologie qui selon Hasanat<sup>8</sup> (2007) est «l'étude des phonèmes, c'est-à-dire comment s'organise les sons d'une langue afin de former des énoncés. La phonologie s'intéresse aux sons en tant que partie d'une structure». Troubetzkoy<sup>9</sup> (1976) la décrit comme étant «la science des sons de la langue ». Cette science comporte certains éléments de la phonétique et le sens est pris en compte. Selon Kustyan<sup>10</sup> (2007), le domaine de la phonologie se compose de quatre sous-domaines. Le premier est celui de la compétence phonologique où l'on trouve les diphtongues et les consonnes puis les voyelles (brèves/longues). Le deuxième et le troisième sous-domaines sont ceux du rythme et de l'accentuation. L'accentuation peut être celle d'une phrase ou d'un mot. Tardieu<sup>11</sup> (2006) apporte ici qu'elle dépend également des groupes de sens et de souffle. Le dernier sous-domaine est celui de l'intonation qui peut être montante ou descendante selon Tardieu<sup>12</sup> (2006).

Cependant, il ne suffit pas de connaître la définition de la phonologie pour comprendre comment se passe l'acquisition de celle-ci. Selon Hasanat<sup>13</sup> (2007), l'apprenant commence par assimiler : il analyse toutes les données de la langue cible grâce aux critères mémorisés de la langue maternelle. Celle-ci provoque alors des interférences avec la langue cible. Petit<sup>14</sup> (1987) affirme qu'on parle de transfert positif si et seulement si celui-ci ne subit pas d'exception. L'apprenant accommode ensuite ses connaissances selon Rolland<sup>15</sup> (2011), c'est-à-dire qu'il «dénativise» ce qu'il avait assimilé jusque-là. Il faut également tenir compte des conditions de l'apprentissage selon le Docteur Hasanat<sup>16</sup> (2007) : plus le temps passé dans l'apprentissage est conséquent, plus l'apprenant produit de manière authentique. Cependant, le temps d'exposition ne suffit pas, la fréquence

---

<sup>7</sup> Yvon Rolland «La mémorisation phonologique précoce de l'anglais : un apprentissage tout au long de la vie ?», La Revue RDLC, 2011, volume 8, numéro 1, p. 47-71.

<sup>8</sup> *art. cit.*

<sup>9</sup> Nicolas Troubetzkoy, *Principes de phonologie*, Paris, Klincksiek, 1976.

<sup>10</sup> Sylvain Kustyan, «La compétence phonologique : intégrer l'objectif phonologique dans l'enseignement de l'anglais en début d'apprentissage», *Les langues modernes*, 2007, numéro 3.

<sup>11</sup> *op. cit.*

<sup>12</sup> *op. cit.*

<sup>13</sup> *art. cit.*

<sup>14</sup> *op. cit.*

<sup>15</sup> *Ibid*

<sup>16</sup> *art. cit.*

d'exposition doit être élevée et au plus le cadre est authentique (par exemple, des documents audio-visuels naturels) au plus les productions orales seront rapprochées de celles d'un locuteur natif. Ce sont donc toutes ces conditions qui apporteront une certaine qualité à la production phonologique.

En pratique, selon Petit<sup>17</sup> (1987), l'acquisition de la phonologie se rapprochant d'une production orale native se fait en trois étapes chez l'apprenant. Celui-ci va d'abord produire correctement et seulement par imitation tous les phonèmes de la langue cible. Puis, il va analyser et faire de massives généralisations qui ne seront cependant pas toujours correctes. Pour finir, et cette dernière phase ne serait quasiment jamais finie, l'apprenant reconnaîtra les limites à ces généralisations et les intégrera progressivement.

Pour finir et dans la mesure où cette réflexion s'inscrit dans le cadre d'un mémoire professionnel, j'ai tenu à prendre en compte les instructions officielles. En effet, le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues définit plusieurs types d'«activités langagières» à travailler au long des apprentissages scolaires : la compréhension orale et écrite, l'expression orale et écrite et enfin l'interaction orale. On peut d'ailleurs relever une compétence très intéressante pour le problème abordé qui est donnée par le CECRL et que Rolland<sup>18</sup> (2011) met également en lumière : l'élève doit être capable de «reproduire de manière intelligible des sons, des rythmes et des courbes intonatives». Il apparaît donc que la compétence phonologique y trouve son importance et sa place puisqu'elle interviendrait dans deux des cinq activités langagières (expression orale et interaction orale). De plus, il faut noter que les Bulletins Officiels du 19 juin 2008 et du 5 janvier 2012 publiés par le Ministère de l'Éducation Nationale privilégient une approche actionnelle qui a pour but la communication, idée également soulignée par Kustyan<sup>19</sup> (2007). Enfin, Tardieu<sup>20</sup> (1999) appuie l'idée que les instructions officielles sont importantes. Elle fait remarquer qu'au cycle 2 il est recommandé que l'exposition aux phonèmes de la langue cible soit fréquente et qu'au cycle 3 un accent est mis sur la communication ET la phonologie.

Face à toutes ces informations, le domaine de recherche a été restreint à la compétence phonologique en fonction du taux d'utilisation de la langue maternelle.

#### Question de recherche

---

<sup>17</sup> *op. cit.*

<sup>18</sup> *art. cit.*

<sup>19</sup> *art. cit.*

<sup>20</sup> *op. cit.*

La question de recherche a ainsi été formulée: «Le taux d'utilisation de la langue maternelle, ici le français, par l'enseignant lors de séances de langues, ici l'anglais, a-t-il un impact sur la compétence phonologique des élèves et plus précisément sur la production des phonèmes [ə], [ð], [h], [i:] et [ɪ] ? Y a-t-il un ou plusieurs impact(s) ? Si oui, quel(s) est/sont-il(s) ?».

### Justification du choix des phonèmes

Pourquoi avoir choisi de concentrer la recherche sur les phonèmes [ə], [ð], [h], [i:] et [ɪ] ?

Il était impossible d'étudier tous les phonèmes différents entre l'anglais et le français dans le cadre d'un mémoire de recherche en Master MEEF. Il a donc été nécessaire de choisir les phonèmes à observer.

Tout d'abord, les phonèmes [ə], [h] et [ð] ne font pas partie de l'inventaire phonologique français et sont reconnus pour être les plus difficiles à prononcer correctement pour les apprenants français en cours d'apprentissage de l'anglais. Le [ð] est en effet, la plupart du temps, prononcé comme un [d], un [v] ou un [z] français. Le [ə], phonème conséquent d'une non accentuation, est souvent prononcé [œ] comme celui du mot «venir» en français. En ce qui concerne le [h], il est muet en français mais aspiré dans la majeure partie des cas en anglais. Il est, de plus, une fricative glottale et ce nœud articulaire n'existe pas en français.

Il est donc très pertinent de pouvoir observer l'évolution de la production de ces phonèmes.

Ensuite, les phonèmes [i:] et [ɪ] ont été choisis afin d'avoir des données à analyser sur des voyelles. Ceci va permettre de se rendre compte si les élèves font la différence entre une voyelle tendue (longue) et une voyelle relâchée (courte). En effet, le phonème [ɪ] anglais correspond au phonème [i] français mais ils n'ont pas le même point d'articulation dans les deux langues : le premier est une voyelle pré-fermée antérieure non arrondie alors que le deuxième est une voyelle fermée antérieure non arrondie. Le phonème [i:], inexistant en français, est lui une voyelle fermée antérieure non arrondie. Ceci crée donc des confusions chez l'apprenant.

### Hypothèses émises



Deux hypothèses ont été émises. La première est la suivante : «si l'enseignant utilise la langue maternelle de façon modérée, c'est-à-dire entre 15 à 22 minutes sur une séance de langue de 45 minutes et sur son temps de parole (soit entre 33% et 50% de français), il y aura un impact sur la compétence phonologique des élèves». Le terme «impact» sous-entend un impact négatif. C'est-à-dire que la production des phonèmes ressemblerait plus à des phonèmes français qu'anglais. La deuxième hypothèse est la suivante : «si l'enseignant n'utilise pas ou peu la langue maternelle, c'est-à-dire entre 0 et 5 minutes sur une séance de langue de 45 minutes et sur son temps de parole (soit entre 0% et 11% de français), il y aura un impact sur la compétence phonologique des élèves». Le terme «impact» sous-entend ici un impact positif. C'est-à-dire que la production du phonème serait authentique.

### Méthodologie

#### *Les terrains d'observation*

Le terrain correspondant à la première hypothèse est une classe de CE 2 de l'école Montaigne située à Mons-en-Barœul. Il s'agit d'une enseignante expérimentée.

Le terrain correspondant à la deuxième hypothèse est ma classe de CM 1 de l'école René Lecocq située à Tourcoing. Je ne suis pas expérimentée car professeur des écoles stagiaire. Ma gestion de classe se fait en langue cible (anglais) sauf en cas de force majeure (7 élèves à comportements difficiles).

#### *Le recueil de données*

Chaque terrain a été observé à trois reprises afin de mesurer l'évolution de la compétence phonologique des élèves sur les phonèmes ciblés et afin de vérifier que les taux d'utilisation des langues étaient stables. Chaque séance observée a été enregistrée à l'aide d'un dictaphone. Cette méthode de recueil a permis d'avoir des temps les plus fiables et complets possibles (temps de parole des élèves en français et en anglais, le temps de parole de l'enseignant en français et en anglais, le temps de silence où ni l'un ni les autres ne parlaient et le temps d'écoute éventuelle de supports authentiques ou adaptés). Lors de ces observations, le chercheur a également rempli une grille d'observation qui avait pour but de dénombrer les interventions et l'intention de participer de chaque élève participant à la recherche en fonction du moment de ces interventions (en groupe classe, c'est-à-dire quand n'importe quel élève peut participer, en binôme ou petit groupe, c'est-à-dire quand les élèves réalisent une tâche qui ne nécessite pas forcément l'intervention de

l'enseignant, ou en répétition collective, c'est-à-dire quand l'enseignant fait répéter le groupe classe en chœur). L'objectif était de déterminer si les élèves étaient plutôt actifs ou passifs. Il était tout d'abord prévu de chronométrer les temps de parole de l'enseignant en français et en anglais et d'en déduire le temps de parole des élèves. Cependant, cette méthode s'est révélée trop peu efficace car il était impossible pour le chercheur de gérer tous ces chronomètres et de comptabiliser en même temps le taux de participation des élèves. De plus, des imprévus sont apparus : il y avait des moments de silence (où ni l'enseignant ni les élèves ne parlaient) qu'il fallait exclure des temps de production orale. L'enregistrement était donc la meilleure solution.

De plus, à la fin de chaque observation, des entretiens flashcards individuels ont été menés avec les élèves participant à la recherche.

La première étape de ces entretiens fut un warm-up pendant lequel le chercheur montrait six flashcards pour chaque phonème (un phonème à la fois). Si l'élève ne connaissait aucun mot, il en choisissait un et le chercheur lui disait le mot en question en veillant à noter que le mot était inconnu (ce qui permettrait peut-être de constater des réinvestissements). Chaque warm-up était individuel afin de laisser le temps aux élèves d'éventuellement intégrer ce qu'ils ne savaient pas mais aussi d'éloigner le plus possible l'imitation éventuelle d'avec la production du chercheur. Ce warm-up s'est avéré nécessaire car il est apparu que certains des élèves ne connaissaient aucun des mots proposés et ils ne pouvaient donc rien produire, que ce soit pour un seul ou plusieurs phonèmes cibles. Il a donc fallu improviser et «piocher» dans les mots qui avaient été utilisés au cours de la séance qui venait d'avoir lieu. Le warm-up individuel a réglé ce problème.

Lors de la deuxième étape, le chercheur rappelait chaque élève tout et à tour et lui montrait, une à une, les flashcards qu'il avait choisi. L'élève devait prononcer le mot correspondant. Cette deuxième partie d'entretien flashcards a été enregistrée grâce à un dictaphone afin de retranscrire phonétiquement la production des phonèmes mais également afin d'analyser l'évolution des productions. Le chercheur a également demandé aux enseignants de lire la liste de tous les mots prononcés par les élèves au cours de cette recherche afin de constater, ou non, une imitation de l'enseignant par les élèves. Il semblait que si celui-ci prononçait mal le mot alors les élèves le prononceraient mal. Ceci a

également été enregistré grâce à un dictaphone. Les productions ont été retranscrites dans un fichier Microsoft ® Office Word grâce à l'alphabet phonétique international.

Enfin, des entretiens individuels ont été réalisés lors des dernières observations. Ces entretiens avaient deux destinataires : les élèves et les enseignants participant à la recherche. L'objectif pour les élèves était de déterminer leur exposition à la langue, leur expérience scolaire de l'apprentissage de l'anglais et plus généralement leur expérience en langue(s) étrangère(s). L'objectif pour l'enseignant était de déterminer son niveau de compétences et de connaissances en anglais et de définir l'enseignement qu'il menait dans sa classe, son exposition à la langue ainsi que son ressenti par rapport à la langue. L'entretien a été choisi plutôt que le questionnaire car les deux enseignants semblaient avoir des profils très différents. Cela permettrait également de les laisser s'exprimer librement. Pour finir, les supports des entretiens élèves ont été rédigés avec un deuxième chercheur, Melle Noémie LAMBERT. Pour l'entretien enseignant, il a été rédigé uniquement par Melle Noémie LAMBERT afin de garantir mon objectivité. Tous les entretiens ont été enregistrés grâce à un dictaphone et retranscrits dans un fichier Microsoft ® Office Word.

#### *Le mode d'exploitation des données*

Tout d'abord, les enregistrements des séances ont été découpés en énoncés grâce au logiciel CLAN. Ces énoncés ont pris la forme de balises chronométrées en milliseconde permettant ainsi de relever les temps mais aussi de dénombrer les interventions que ce soit de l'enseignant ou des élèves. Les temps relevés ont ensuite été additionnés dans un fichier Microsoft ® Office Excel en fonction de leur nature : temps de parole de l'enseignant en français ou en anglais, temps de parole des élèves, temps d'écoute authentique ou adaptée, temps de silence (action des élèves, réflexion des élèves, élèves en attente de l'enseignant, désintérêt des élèves, reconcentration). Le total de ces temps a ensuite été converti en minute. Le nombre d'interventions a été comptabilisé et confronté aux temps relevés résultant ainsi en une moyenne d'interventions à la minute et en une moyenne de durée par intervention pour les enseignantes comme pour les élèves. Une grille a été construite afin de reporter ces temps et de les transformer en pourcentage ce qui a permis d'homogénéiser les résultats car la durée des séances n'était pas égale, que ce soit sur un même terrain ou sur les deux. Il a pu en être déduit le pourcentage du temps de parole propre à l'enseignant en fonction de la langue utilisée (français ou anglais). Les données des trois séances ont ensuite été totalisées afin de vérifier la concordance des terrains avec les hypothèses

émises.

Ensuite, les enregistrements des entretiens flashcards ont été analysés grâce à une grille réalisée dans un fichier Microsoft ® Office Word qui regroupait les informations suivantes : phonème concerné, mot(s) produit(s) et état de la connaissance de ce(s) même(s) mot(s) (connu, inconnu, apporté par le chercheur), prononciation du phonème. Cette grille comportait également les productions des enseignantes (phonème bien prononcé ou mal prononcé). Des critères d'acquisition partielle ou complète des phonèmes ont été établis et seront détaillés au moment opportun.

Enfin, des réponses ont été cherchées quand l'hypothèse émise n'a pu être validée. Ces réponses, ou plutôt ces éléments de réponse, ont été découverts grâce au croisement des multiples données de ce mémoire et grâce à de nouvelles lectures. Le mode d'exploitation sera explicité au fur et à mesure de la démonstration afin que celui-ci garde toute sa clarté.

Dans la première partie de cette démonstration, aura lieu la vérification de la concordance terrain-hypothèse.

Dans une seconde partie, les productions des élèves, qui correspondent aux entretiens flashcards, seront discutées. Il s'agira tout d'abord de poser les critères d'acquisition des phonèmes qui, nous le verrons, conduisent à deux types d'acquisition (partielle ou complète). Il sera également question de cas particuliers parmi les phonèmes : en effet, certains phonèmes se distinguent des autres par plusieurs facteurs. Les résultats de chaque terrain seront considérés individuellement puis seront confrontés entre eux afin de valider ou de réfuter les hypothèses émises. Nous verrons d'ailleurs qu'elles ne peuvent être ni validées ni réfutées par les données recueillies.

La troisième et dernière partie tentera de chercher des réponses à ce statut ambigu. Pour cela, il a fallu croiser les différentes données du mémoire grâce auxquelles plusieurs questions ont pu être soulevées et chercher à nouveau dans les apports scientifiques existants. Ainsi, les similitudes et les différences des deux terrains seront mises en évidence afin de savoir si les contextes d'apprentissage ont eu un quelconque effet sur l'acquisition ou la non-acquisition des phonèmes. La place des élèves, accordée par l'enseignant lors d'un cours de langue, sera également discutée et les terrains comparés. Ensuite, la participation orale des élèves participant à la recherche sera étudiée afin de savoir si oui ou non elle joue un rôle dans l'acquisition des phonèmes. Nous explorerons

également l'enseignement tel qu'il est pratiqué par les deux enseignantes. Enfin, l'évolution des productions des élèves sera étudiée finement afin de savoir si celle-ci se passe de la même façon pour tous et si elle conduit à une production native.

### **I. Vérification de la concordance terrain-hypothèse**

Comme dit plus haut, la concordance terrain-hypothèse a pu être vérifiée grâce au balisage réalisé à l'aide du logiciel CLAN (Annexes 1 et 2 : un seul fichier par terrain est donné en raison de la longueur de ces fichiers). En effet, des grilles récapitulatives ont été complétées pour chaque séance (Annexes 3 et 4). Un fichier regroupant les trois séances a ensuite été créé (Annexes 5 et 6). C'est à partir de ce fichier qu'a été vérifiée la concordance.

Un point est nécessaire sur les termes qui vont être ici utilisés. Par temps de production, est entendue la durée où l'enseignant parle sans distinction de langue et sur la durée totale des séances. Par temps de parole est entendue la durée où l'enseignant parle uniquement par rapport à la totalité de son temps de parole.

Les pourcentages donnés sont des pourcentages classiques en référence au temps total des trois séances. Le nombre d'interventions a été établi grâce aux balises des fichiers CLAN. La durée des interventions a été calculée en divisant le nombre de celles-ci par les temps de production respectifs des enseignantes. Le nombre d'occurrence de ces interventions a été calculé par une situation de proportionnalité entre le temps total et une minute. Tous les résultats ont été arrondis au plus proche.

#### **1. Hypothèse 1 – Terrain 1**

Rappelons que le terrain 1, classe de CE 2, correspond à la première hypothèse qui est la suivante : «si l'enseignant utilise la langue maternelle de façon modérée, c'est-à-dire entre 15 à 22 minutes sur une séance de langue de 45 minutes et sur son temps de parole (soit entre 33% et 50% de français), il y aura un impact sur la compétence phonologique des élèves».

L'enseignante a un temps de production égal à 57,7 % dont 22,3 % d'utilisation du français. Elle a un temps de parole égal à 38,6 % en français. Ce temps de parole représente également 313 interventions en français qui durent en moyenne 8 secondes et se produisent 2 fois à la minute.

Il faut noter que ces données ne sont pas tout à fait représentatives du terrain. En effet, lors de la première séance observée, l'enseignante a un temps de parole en français de seulement 21,4 % contre 78,6 % d'anglais. Cette séance a un caractère exceptionnel : les deux autres séances observées ont un taux respectif de 48 % et de 47,7 % de temps de parole en français. Il est donc apparent que le taux de français est plutôt de 48 % en moyenne.

L'hypothèse et le terrain sont donc concordants au niveau de la recherche puisque le taux d'utilisation de la langue maternelle attendu devait être compris entre 33 % et 50 % sur le temps de parole de l'enseignante (soit de 15 à 22 minutes de français pour une séance de 45 minutes).

Au regard de l'entretien réalisé avec l'enseignante, celle-ci confirme utiliser le français dès qu'elle est en difficulté (personnelle au niveau du vocabulaire et/ou quand les élèves ne comprennent pas / ne réagissent pas) et quand il s'agit de gestion de classe.

## 2. Hypothèse 2 – Terrain 2

Rappelons que le terrain 2, classe de CM1, correspond à la deuxième hypothèse qui est la suivante : «si l'enseignant n'utilise pas ou peu la langue maternelle, c'est-à-dire entre 0 et 5 minutes sur une séance de langue de 45 minutes et sur son temps de parole (soit entre 0% et 11% de français), il y aura un impact sur la compétence phonologique des élèves».

L'enseignante a un temps de production égal à 34,3 % dont 0,4 % d'utilisation du français. Elle a un temps de parole égal à 1,2 % en français. Ce temps de parole représente également 8 interventions en français qui durent en moyenne 3 secondes et se produisent 0,06 fois à la minute.

Le terrain et l'hypothèse sont donc en adéquation puisque le taux d'utilisation de la langue maternelle attendu devait être compris entre 0 % et 11 % sur le temps de parole de l'enseignante (soit de 0 à 5 minutes de français pour une séance de 45 minutes).

Les deux terrains correspondent donc aux hypothèses émises. Il faut donc à présent considérer les productions des élèves. Il est attendu que tous les élèves du terrain 1 ne prononcent aucun phonème de façon native et que tous les élèves du terrain 2 prononcent tous les phonèmes de manière authentique.

## **II. Productions des élèves**

Dans cette partie, seront considérés les tableaux récapitulatifs des productions des élèves du terrain 1 puis du terrain 2. Les enregistrements des entretiens flashcards (retranscription en annexe 7 et 8) ainsi que les notes du chercheur (quant au statut du mot prononcé : inconnu / connu / apporté par le chercheur) ont été exploités.

### **1. Critères d'acquisition des phonèmes**

Afin de savoir si les phonèmes étudiés étaient acquis, il a fallu transcrire phonétiquement, grâce à l'alphabet phonétique international, les mots enregistrés par le dictaphone. Ensuite, il est apparu évident de devoir établir des critères d'acquisition des phonèmes car les résultats différaient.

Une distinction a été faite sur le type d'acquisition. En effet, certains phonèmes produits ont fait le lieu de réinvestissement sur des mots qui étaient inconnus des élèves alors que pour d'autres phonèmes cela n'a pas été le cas. J'ai donc choisi de différencier ces types d'acquisition.

Un point sur les termes utilisés est à nouveau nécessaire. Par l'expression «phonème bien prononcé» est entendu un phonème prononcé de manière authentique et par l'expression «mal prononcé» est entendu un phonème prononcé soit de manière non native soit prononcé à la française.

Le premier type d'acquisition sera appelé l'acquisition du phonème (acquisition complète). C'est dans ce cas que les élèves ont réinvesti un phonème sur un ou des mot(s) qu'ils ne connaissaient pas. Deux critères d'acquisition complète, ils correspondent aux différents résultats :

- Si trois mots différents sont bien prononcés lors de l'entretien flashcards de la séance 3 dont au moins un est inconnu de l'élève, alors le phonème est acquis.

- Si deux mots différents sont bien prononcés respectivement en séance 2 et en séance 3 dont au moins l'un des deux mots est inconnu de l'élève, alors le phonème est acquis.

Le deuxième type d'acquisition sera appelé l'acquisition du phonème sur un mot (acquisition partielle). Ici, les élèves prononcent le phonème correctement sans réinvestissement. Deux critères d'acquisition partielle d'un phonème ont été établis et correspondent également aux différents résultats :

- Si un mot est bien prononcé en séance 2 et en séance 3 et qu'il est connu de l'élève, alors le phonème est acquis sur ce même mot.

- Si deux mots différents sont bien prononcés en séance 3 et qu'ils sont connus de l'élève, alors le phonème est acquis sur ces mêmes mots.

## 2. Cas particuliers

Les phonèmes [ɪ] et [ɔ] représentent deux cas particuliers. En effet, le premier est exactement le même phonème que le phonème français [i]. On parlera donc d'acquisition du phonème. Le deuxième est quant à lui inexistant en français mais a fait l'objet d'un travail phonologique sur le terrain 2 et par rapport à un mot en particulier. Pour ces raisons, on parlera ici d'acquisition du phonème sur le mot concerné. Ceci se justifie plus encore par le fait que le seul mot prononcé par les élèves est celui ayant fait l'objet d'un travail phonologique.

## 3. Résultats

Dans cette sous-partie, un point est nécessaire sur les termes utilisés. En effet, il va être question de dénommer les élèves ayant participé à la recherche. Pour des raisons d'anonymat, ces élèves seront appelés Elève 1, Elève 2, Elève 3. Le terrain sera toujours explicité comme précédemment (terrain 1 = CE2 et terrain 2 = CM1). Les chiffres utilisés (1/2/3) ont un sens : ils signalent le type de l'élève selon l'enseignante. En effet, les deux enseignantes ont choisi les élèves elles-mêmes et selon deux critères différents : celle du terrain 1 les a choisi en fonction du taux de participation et celle du terrain 2 en fonction de l'ancienneté dans l'apprentissage de l'anglais. Ainsi, respectivement sur le terrain 1 et le terrain 2, le chiffre 1 signifie «élève timide et peu actif» / «élève ayant peu de



connaissances», le chiffre 2 signifie «élève moyen» / «élève ayant des connaissances moyennes» et le chiffre 3 signifie «très bon élève» / «élève ayant le plus de connaissances».

Les pourcentages donnés sont classiques et calculés par rapport au nombre d'élèves, soit trois sur chaque terrain. Ici, ces pourcentages représentent la non-acquisition des phonèmes car cela correspond à l'hypothèse émise pour ce terrain.

a. Terrain 1

Pour le phonème [ə], aucun des élèves n'a acquis le phonème que ce soit sur le mot ou de manière générale. Sur neuf occurrences, le phonème est produit quatre fois grâce au phonème français [æ] que le mot soit connu ou non. Il est prononcé correctement une fois seulement, non prononcé une fois et on ne peut le transcrire à trois reprises. Ces résultats indiquent donc que 100 % des élèves n'ont pas acquis le phonème.

Le phonème [h] est acquis pour Elève 1 qui le prononce mal en séance 1 et en séance 2 mais qui le prononce bien trois fois en dernière séance sur trois mots différents dont un qu'il ne connaît pas. Pour les deux autres élèves, le phonème n'est pas acquis. Elève 2 ne prononce pas du tout le [h]. Elève 3 le prononce lors des deux premières séances, respectivement, sur un mot connu et un mot inconnu mais ne le prononce pas en dernière séance sur un mot inconnu. Il y a donc 66,7 % des élèves qui n'ont pas acquis le phonème.

Pour le phonème [ɪ] et comme dit plus haut, on parle d'acquisition du phonème. Tous les élèves le prononcent correctement. Il y a donc 100 % des élèves ayant acquis le phonème.

Le phonème [i:] est acquis pour Elève 1 car ces deux mots sont bien prononcés (un en séance 2 et un en séance 3) dont au moins un qui est inconnu de l'élève. Le phonème n'est pas acquis pour les deux autres élèves. Elève 2 n'a pas prononcé le [i:] ou alors il l'a prononcé [ɪ]. Elève 3 est dans la même situation sauf en séance 3 où il prononce correctement le phonème. En conséquence, 66,7 % des élèves ne produisent pas de manière authentique le phonème.

Aucun des élèves n'a acquis le phonème [ð]. Quand il est prononcé, il l'est grâce au phonème français [z]. Il y a donc 100 % des élèves prononçant mal le phonème.

Les pourcentages de productions non natives sont très élevés. L'hypothèse supposait qu'aucun des élèves n'aurait pu prononcer de façon native. Ici, ce n'est pas le cas. Ces résultats confirment l'hypothèse mais pas de façon complète puisque les 100 % de non-acquisition ne sont pas atteints pour chaque phonème. Il n'est donc pas possible de réfuter ou de valider l'hypothèse clairement.

Les pourcentages suivants ont été calculés de la même façon que pour le terrain 1 et font état, cette fois, de l'acquisition des phonèmes car ceci correspond à l'hypothèse émise pour le terrain 2.

#### b. Terrain 2

Pour le phonème [ə], tous les élèves réussissent à produire de manière authentique les mots proposés. Le phonème est acquis sur les mots car deux mots sont bien prononcés en séance 3 et sont connus des élèves. Il y a donc 100 % de production native pour ce phonème mais ceci est limité car il s'agit d'une acquisition sur le mot.

Le phonème [h] est acquis sur le mot pour deux élèves. Elève 1 l'a acquis car un mot est bien prononcé en séance 2 et en séance 3 et qu'il le connaît. Il s'agit du mot 'hippo'. En revanche, il n'est pas acquis pour le mot 'hamster'. Elève 3 a acquis le mot car il en a prononcé trois (contre deux minimum pour le critère d'acquisition) et qu'il les connaissait. Elève 2 n'a pas acquis le phonème et ne le prononce correctement qu'une fois. Il n'y a donc que 66,7 % d'élèves ayant acquis une production du phonème native et ceci est à nouveau limité car il ne s'agit pas d'une acquisition complète du phonème.

Pour le phonème [ɪ] et comme dit plus haut, on parle d'acquisition du phonème. Tous les élèves le prononcent correctement. Il y a donc 100 % des élèves ayant acquis le phonème.

Le phonème [i:] n'est acquis pour aucun des élèves. Sur dix occurrences, neuf sont prononcées [ɪ]. L'un des élèves effleure la validation car il prononce le mot 'green' correctement en séance 3. En conséquence, 0 % des élèves produisent de manière authentique le phonème.

Elève 2 et Elève 3 ont acquis le phonème [ð] sur le mot pour les raisons explicitées dans la sous-partie 'cas particuliers'. Elève 1 n'a pas acquis le phonème que ce soit sur un mot ou de manière générale. Il prononce le phonème grâce au phonème français [d]. Il y a

donc 66,7 % de production native, ceci est encore une fois limité car il s'agit d'une acquisition du phonème sur le mot.

Les pourcentages de productions non natives sont très élevés. L'hypothèse supposait que tous les élèves auraient pu prononcer de façon native. Ici, ce n'est pas le cas. Ces résultats confirment l'hypothèse mais pas de façon complète puisque les 100 % ne sont pas atteints pour chaque phonème.

#### 4. Confrontation des résultats des deux terrains

Comme explicité ci-dessus, les hypothèses ne peuvent ni être validées ni être réfutées. Il apparaît donc que la confrontation des deux terrains pourrait être utile.

Pour le phonème [ə], les résultats des deux terrains sont complètement opposés et pourraient valider les hypothèses correspondant à chaque terrain. Cependant, il faut noter qu'au cours de l'acquisition du phonème, celui-ci est prononcé /æ/ par tous les élèves l'ayant prononcé. Le phonème [h] n'est pas correctement prononcé par 66,7 % des élèves du terrain 1 contre 66,7 % des élèves du terrain 2 qui le prononcent correctement. On remarque ici que l'idée de Lacharité<sup>21</sup> (1999), qui soutient que le phonème [h] n'est jamais acquis par l'apprenant, est démentie. Pour le phonème [ɪ] et comme dit plus haut, la totalité des élèves le prononcent correctement. Le phonème [i:] n'est acquis pour aucun des élèves du terrain 2 et pour 66,7 % des élèves du terrain 1. Le phonème [δ] n'est correctement produit par aucun des élèves du terrain 1 et il s'agit même d'une prononciation française [z]. Comme dit plus haut, ce phonème est un cas particulier sur le terrain 2. On note d'ailleurs une similitude entre les deux terrains : quand le phonème est mal produit, il l'est à la française avec le phonème [d]. Toutes ces prononciations à la française concernent des phonèmes qui sont absents du français. Selon Capliez<sup>22</sup> (2011), quand un phonème n'existe pas dans la langue cible, l'apprenant le remplace par un phonème de la langue maternelle. Nos constats confirment donc ce point.

---

<sup>21</sup> Darlene Lacharité. «Le rôle de la langue maternelle et de l'enseignement dans l'acquisition des segments de l'anglais langue seconde par des apprenants francophones» in *Langues et Linguistique*, 1999, n°25, p. 81-109.

<sup>22</sup> Marc Capliez, «Typologie des erreurs de production d'anglais des francophones : segments vs. Suprasegments », *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité – Cahiers de l'APLIUT*, 2011, volume XXX, n°3, p. 44-60.

Au regard de ces résultats, il est apparu que le taux d'utilisation de la langue maternelle a un impact sur la qualité phonologique des productions des élèves. Cependant, les données recueillies ne permettent en aucune façon de statuer sur les hypothèses ni de caractériser cet impact. Il semble donc que le taux d'utilisation de la langue maternelle ne soit qu'un facteur parmi d'autres dans l'acquisition d'une compétence phonologique native. Les données recueillies lors de cette recherche ont été multiples et des facteurs comme le contexte de chaque terrain, la participation des élèves, la compétence et le type d'enseignement pratiqué par les enseignantes et enfin l'évolution de la production des phonèmes ont pu être autant de facteurs. C'est dans une troisième et dernière partie que seront explorées ces questions en fonction des données recueillies mais aussi de nouvelles lectures scientifiques.

### **III. Quels sont les facteurs, autre que le taux d'utilisation de la langue cible, intervenant dans l'acquisition d'une bonne compétence phonologique ?**

#### **1. Qu'en est-il du contexte de chaque terrain ?**

Le taux d'utilisation de la langue maternelle a permis de différencier chaque terrain. Il a semblé important de les examiner sous un autre angle : quelles sont les différences ou les similitudes qui opposent ou rapprochent ces deux terrains ? Les éléments de réponse ont été apportés grâce aux entretiens des enseignantes (Annexe 9) et des observations du chercheur.

Tout d'abord, une nouvelle différence notable est à souligner entre les deux terrains. En effet, sur le terrain 1, les élèves sont exposés à de l'écoute adaptée, c'est-à-dire que l'enseignante s'appuie sur des supports vidéos et/ou sonores pour mener ses séances. Sur le terrain 2, jusqu'au moment où la recherche s'est close, l'enseignante ne s'est appuyée sur aucun document sonore, qu'il soit vidéo, natif ou adapté. Ensuite, l'enseignante du terrain 1 organise une séance rituelle hebdomadaire en anglais ainsi qu'une séance plus longue le samedi matin alors que sur le terrain 2, l'enseignante ne met en place ses séances d'anglais que deux fois par semaine l'après-midi. On s'aperçoit

également que l'enseignante du terrain 2 laisse beaucoup la parole à ses élèves alors que celle du terrain 1 monopolise la parole. Ceci s'explique d'ailleurs par le fait qu'elles travaillent des compétences langagières particulières : la production orale et l'interaction orale pour la première et la compréhension orale pour la deuxième. Tous ces éléments ont pu avoir une incidence sur la compétence phonologique des élèves mais les données recueillies ne permettent pas de l'affirmer.

Ensuite, une similitude de taille a été constatée sur les deux terrains. En effet, aucun travail phonologique poussé n'a lieu sur les terrains. Selon Chaplier<sup>23</sup> (2010), il est nécessaire de pratiquer le «deep processing» qui consiste à traiter le sens, à observer activement et à repérer les phonèmes cibles afin que les apprenants puissent les intégrer dans leur inventaire phonologique. Les apprenants sont donc de réels acteurs dans leur propre apprentissage phonologique. Face à ceci, il m'a paru intéressant d'analyser la place, place qui est octroyée par l'enseignante, des élèves sur chaque terrain.

## 2. La place des élèves dans la production orale a-t-elle une importance ?

Afin de déterminer la place laissée aux élèves par l'enseignant, il a fallu distinguer les temps de production –moments où les élèves et/ou l'enseignant parlent- des autres temps. Des pourcentages de production ont ainsi été établis (Annexes 5 et 6). Ces pourcentages sont classiques et calculés par rapport au temps de production sur le temps total des séances. Les interventions des élèves ont été dénombrées grâce au logiciel CLAN (Annexes 1 et 2), leur durée en divisant le nombre d'interventions par le temps de production des élèves et leur occurrence par une relation proportionnelle. Tous les chiffres sont arrondis au plus proche.

### a. Terrain 1

Sur les trois séances, le temps de production représente 143 minutes et 23 secondes sur une durée totale de 191 minutes et 8 secondes. Ce temps de production est de 74,5 % sur la totalité des séances. Il se répartit de manière déséquilibrée entre l'enseignante et les élèves : 57,7 % vont à l'enseignante contre seulement 16,8 % pour les élèves. On constate donc que l'enseignante a le monopole du temps de production.

---

<sup>23</sup> Claire Chaplier «Comment susciter la prise de conscience phonologique de l'anglais : cas d'étudiants en formation LANSAD-sciences», Phonétique, phonologie et enseignement des langues de spécialité, 2010, volume XXIX, n°2, p. 44-58

L'enseignante a des interventions qui durent en moyenne sept secondes et intervient environ cinq fois à la minute. Les élèves interviennent eux en moyenne quatre secondes et environ trois fois à la minute. Ici, le monopole du temps de production de l'enseignante apparaît à nouveau puisqu'elle parle plus longtemps et plus souvent que les élèves.

Ces données trouvent leurs explications grâce aux entretiens (Annexe 9) où l'enseignante déclare travailler plus la compréhension orale comme dit précédemment. Ces élèves sont donc la majeure partie du temps en situation d'écoute.

#### b. Terrain 2

Sur les trois séances, le temps de production représente 93 minutes et 59 secondes sur une durée totale de 124 minutes et 19 secondes. Ce temps de production est de 75,6 % sur la durée totale des séances. Ici, c'est aux élèves que revient la majeure partie du temps de production puisqu'ils le possèdent à hauteur de 41,3 % contre 34,3 % pour l'enseignante.

Les interventions de l'enseignante durent en moyenne cinq secondes et occurrent trois fois à la minute. Les élèves, eux, interviennent trois fois à la minute pendant huit secondes en moyenne. On voit donc que l'enseignante et les élèves ont le même nombre d'occurrence à la minute. Ils prennent donc la parole de façon répartie. Cependant, la durée des interventions montrent que les élèves parlent plus longtemps que l'enseignante.

Lors de l'entretien (Annexe 9), l'enseignante déclare viser production et interaction orales. Une fois de plus, ces affirmations d'entretien concordent avec les données recueillies. Les élèves de cette classe sont donc plus en position de production orale.

#### c. Confrontation des résultats des deux terrains

Le temps de production des deux terrains est équivalent sur les trois séances : 74,5 % pour le terrain 1 et 75,6 % pour le terrain 2. Les entretiens ont permis de corroborer les données : les élèves sont plus en situation d'écoute sur le terrain 1 et en situation de production sur le terrain 2. Le temps de production des élèves du terrain 2 est supérieur de plus d'une moitié à celui des élèves du terrain 1 (41,3 % contre 16,8 %). Les élèves du terrain 1 interviennent trois fois à la minute pour quatre secondes contre trois fois à la minute pour le double du temps sur le terrain 2. Il s'avère donc que les élèves du terrain 2 ont plus de temps de production au niveau de la durée.

Face à ces résultats, il est évident que la position d'écoute et la position de production ne suffisent pas à acquérir une bonne compétence phonologique. En effet, rappelons que selon Petit<sup>24</sup>, les apprenants ont la caractéristique d'être sourd aux sons de la langue cible. De la même manière, Chaplier<sup>25</sup> (2010) affirme que la mémoire auditive des apprenants est trop éphémère pour pouvoir acquérir les sons de la langue cible. Ces idées confirment que l'écoute n'est pas suffisante. En ce qui concerne la situation de production, Kustyan<sup>26</sup> (2007) réaffirme en chœur avec les bulletins officiels que l'approche actionnelle, qui favorise la communication, est un atout primordial dans l'acquisition de la phonologie. Cette idée est également appuyée par Wauquier<sup>27</sup> (2005) qui pose que l'acquisition phonologique est plus rapide si l'apprenant a une participation active lors de l'apprentissage. Il semble donc que la situation de production ayant pour but la communication soit un facteur d'une bonne compétence phonologique.

Il est donc clair que la compétence phonologique en langue anglaise s'acquiert par de la production authentique et par une exposition à la langue. Cependant, ces deux facteurs de réussite ne peuvent être plus explicités grâce aux données de ce mémoire. C'est face à ces affirmations que la tentative d'explication des résultats s'est dirigée vers une nouvelle question en lien avec l'activité des élèves : la participation des élèves observés a-t-elle eu un rôle dans l'acquisition ou la non-acquisition des phonèmes ?

### 3. La participation et la personnalité des élèves jouent-elles un rôle dans l'acquisition d'une bonne compétence phonologique ?

Afin de répondre à cette question, il a fallu différencier la participation effective des élèves de leur intention de reparticiper (Annexe 10). Ceci a donné des résultats à la séance et par élève ainsi que sur les trois séances pour les trois élèves afin de situer ceux-ci les uns par rapport aux autres. Les nombres d'interventions cités sont tirés des annexes 5 et 6. Les pourcentages calculés sont classiques et arrondis au plus proche.

#### a. De manière générale

---

<sup>24</sup> *op. cit.*

<sup>25</sup> *art. cit.*

<sup>26</sup> *art. cit.*

<sup>27</sup> Sophie Wauquier, Chapitre 13 : Acquisition et développement phonologiques, Phonologie et phonétique, forme et substance, Hermes, 2005, p 325 - 344

Sur le terrain 1, l'enseignante a choisi les élèves en fonction de leur taux de participation (faible – moyen – fort). On constate, de prime abord, sur la grille récapitulative des participations, que les chiffres représentant le nombre d'occurrences ne sont pas constants. Les trois élèves interviennent 118 fois sur les 516 interventions d'élèves, ce qui représente 22,9 % de participation effective des élèves de la classe complète.

Si l'on regarde en détail les données, on s'aperçoit qu'il y a 17 interventions en séance 1, 68 en séance 2 et 33 en séance 3. Ces données nous permettent d'affirmer que la participation n'est pas constante.

De plus, l'intention de reparticiper des élèves a été dénombrée : il y a eu 140 occurrences sur les trois séances réparties respectivement comme tel : 61, 38 et 41. Aucune constance ici non plus.

Sur le terrain 2, l'enseignante a choisi les élèves en fonction de leur ancienneté d'apprentissage de l'anglais. Les chiffres ne sont pas constants, tout comme sur le terrain 1. Les trois élèves interviennent 175 fois sur les 360 interventions d'élèves, ce qui représente 48,6 % de participation effective des élèves de la classe complète. Ce résultat représente plus du double du résultat du terrain 1.

On s'aperçoit également que la participation n'est pas constante grâce au détail de ces données : 63 interventions en séance 1, 36 en séance 2 et 76 en séance 3. Tout comme sur le terrain 1 la participation n'est pas constante.

Les chiffres de l'intention de reparticiper (123 interventions réparties de la manière suivante : 33, 46, 44) du terrain 2 nous font parvenir à la même conclusion que pour le terrain 1 : il n'y a pas de constance. On note tout de même ici que l'écart des chiffres est réduit.

Il apparaît donc que le taux de participation ne soit pas un facteur unique dans l'acquisition d'une bonne phonologie puisqu'il est irrégulier sur les deux terrains. Cependant, il est apparu nécessaire d'étudier la participation de chaque élève plus en détail pour affirmer de manière définitive ce point. En effet, il restait possible qu'un élève ait été plus actif qu'un autre et aurait ainsi acquis plus de phonème.

#### b. Cas par cas : terrain 1



Rappelons qu'Elève 1 est celui qui participe le moins, Elève 2 a une participation moyenne et Elève 3 a une forte participation, selon l'enseignante. Voici sous forme de tableau les pourcentages des élèves du terrain 1. Ces pourcentages ont été calculés grâce au nombre d'interventions de chacun des trois élèves et au nombre total d'interventions d'élèves. Dans ce tableau, par total est entendu le pourcentage de participation des élèves sur l'ensemble des trois séances et par rapport à la totalité de la classe. L'expression «groupe classe» reflète la participation des élèves quand l'enseignante mène sa séance, c'est-à-dire que n'importe quel élève peut être interrogé. L'expression «groupe / binôme» reflète la participation des élèves quand l'enseignante place les élève en groupes afin d'effectuer un travail collectif. L'expression «répétition collective» représente la participation des élèves lorsque l'enseignant mène une activité de répétition des mots en cours d'apprentissage, c'est-à-dire que les élèves répètent collectivement les mots prononcés par l'enseignante. Enfin, l'intention de reparticiper est indiquée en nombre d'occurrences puisque le total de celle-ci n'a pas été dénombré dans cette recherche.

	Elève 1	Elève 2	Elève 3
Groupe classe	2,3 %	3,1 %	4,3 %
Groupe / binôme	0,8 %	1 %	0,8 %
Répétition collective	3,9 %	3,3 %	3,5 %
Total	7 %	7,4 %	8,5 %

Intention de reparticiper	29	38	73
---------------------------	----	----	----

Il apparaît tout d'abord que le taux de participation totale est sensiblement le même pour tous les élèves, il n'y a pas de différence notable. Les trois élèves ont un faible niveau de participation en groupe, ceci s'expliquant par le fait que l'enseignante ne met que rarement des travaux de groupe en place lors des séances de langue. On voit que pour la répétition collective les trois élèves ont, tout comme pour le total, un pourcentage équivalent de participation. En ce qui concerne la participation au niveau du groupe classe, on voit que l'écart entre les élèves est assez réduit mais on retrouve cependant le classement de l'enseignante. Ainsi, Elève 3 participe respectivement plus qu'Elève 2 et qu'Elève 1, tout comme l'enseignante l'avait prédit. On note toutefois qu'Elève 3 est placé sur le devant de la classe, il était donc susceptible d'être plus interrogé étant sous les yeux de l'enseignante. Au niveau de l'intention de participer, on voit qu'Elève 3 est beaucoup plus actif que les deux autres élèves qui ont à peu près le même résultat.

On note donc qu'Elève 3 est tout de même le plus actif particulièrement là où Elève 2 et Elève 1 ont des résultats quasiment identiques. Elève 2 et 3 sont plus autonomes car en groupe classe ils participent plus.

Il est intéressant de se focaliser également sur les résultats individuels des élèves afin de savoir ce qui caractérise la participation de chaque élève. Voici un nouveau tableau de pourcentage où les résultats des élèves sont calculés en fonction du nombre de leurs interventions. Les termes ont la même signification que pour le tableau précédent.

	Elève 1	Elève 2	Elève 3
Groupe classe	33,4 %	42,1 %	50 %
Groupe / binôme	11,1 %	13,2 %	9,1 %

Répétition collective	55,5 %	44,7 %	40,9 %
-----------------------	--------	--------	--------

On s'aperçoit ici qu'Elève 1 est beaucoup plus actif en répétition collective, Elève 3 en groupe classe et enfin Elève 2 a sensiblement les mêmes résultats en groupe classe et en répétition collective.

Quelle différence ces constats peuvent-ils entraîner au niveau de la production des phonèmes ?

Pour les phonèmes [ə], [ɪ] et [δ], il n'y a aucune différence puisque les trois élèves ont le même résultat. Par contre, Elève 1, moins actif des élèves, a acquis les phonèmes [h] et [i:] à l'instar d'Elève 2 et Elève 3, élèves les plus actifs. Le taux de participation ne peut donc pas être le seul facteur. Cependant, le fait qu'Elève 1 soit beaucoup plus actif en répétition collective nous apporte un élément de réponse : la répétition des mots permet d'acquérir une prononciation authentique quand elle est combinée aux facteurs que nous avons précédemment étudiés.

Que nous disent les résultats du terrain 2 ?

c. Cas par cas : terrain 2

Rappelons qu'Elève 1 est celui qui a le moins appris l'anglais, Elève 2 a un an de plus qu'Elève 1 en terme d'apprentissage de l'anglais et Elève 3 a deux ans de plus. Voici sous forme de tableau les pourcentages des élèves du terrain 1. Les termes utilisés ont le même sens que ceux utilisés pour les tableaux précédents.

	Elève 1	Elève 2	Elève 3
Groupe classe	5,3 %	2 %	2,5 %

Groupe / binôme	5,6 %	5,6 %	5,6 %
Répétition collective	5,6 %	8,3 %	8,3 %
Total	16,4 %	15,8 %	16,4 %
Intention de reparticiper	53	17	53

Il apparaît tout d'abord, comme sur le terrain 1, que le taux de participation total est sensiblement le même pour tous les élèves, il n'y a pas de différence notable. Les trois élèves ont le même taux de participation en groupe. On voit que pour la répétition collective Elève 2 et Elève 3 ont un pourcentage équivalent de participation alors qu'Elève 3 a un pourcentage inférieur. En ce qui concerne la participation au niveau du groupe classe, on voit qu'Elève 1 est au-dessus d'Elève 2 et 3. Ici, on fait le même constat que pour le terrain 1. En effet, Elève 1 est placé sur le devant de la classe donc est plus susceptible d'être interrogé par l'enseignante. Au niveau de l'intention de participer, on voit qu'Elève 3 et Elève 1 sont équivalents entre eux et très actifs par rapport à Elève 2 qui a un résultat nettement inférieur par rapport aux deux premiers.

On note donc qu'Elève 2 est le moins participant à cause de l'intention de reparticiper mais qu'il est équivalent à Elève 3 sur les autres points. Elève 1 est, lui, peu actif en répétition collective. Comme pour le terrain 1, il semble important de se pencher sur les résultats individuels des élèves. Voici un nouveau tableau de pourcentage où les résultats des élèves sont calculés en fonction du nombre de leur intervention. Les termes ont la même signification que pour le tableau précédent.

	Elève 1	Elève 2	Elève 3
Groupe classe	32,2 %	12,3 %	15,2 %
Groupe / binôme	33,9 %	35,1 %	33,9 %
Répétition collective	33,9 %	52,6 %	50,9 %

On s'aperçoit ici qu'Elève 1 est beaucoup plus actif en groupe classe qu'Elève 2 et Elève 3. Les trois élèves sont autant actifs en groupe ou binôme les uns que les autres. On remarque pour finir qu'Elève 1 est beaucoup moins actif en répétition collective.

Quelle différence ces constats peuvent-ils entraîner au niveau de la production des phonèmes ?

Pour les phonèmes [ə], [ɪ] et [i:], il n'y a aucune différence puisque les trois élèves ont le même résultat. Par contre, Elève 2, le moins actif des élèves, et Elève 3 ont acquis les phonèmes [h] et [ð] sur les mots à l'instar d'Elève 1. Le taux de participation ne peut donc pas être le seul facteur puisque les trois élèves étaient équivalents en participation. Cependant, on remarque à nouveau qu'Elève 3 qui participe plus en répétition collective a plus de succès au niveau de l'acquisition des phonèmes (quatre acquisition). Ceci semble confirmer ce qui a été déduit sur le terrain 1 : la répétition des mots permet, combinée à plusieurs facteurs, d'acquérir un certain niveau de compétence phonologique.

Les entretiens des élèves (Annexe 11) ont été analysés au regard de cette question sur la participation afin de s'assurer qu'il n'y avait pas d'autre différence notable entre les élèves qui expliquerait ces résultats. L'Elève 1 du terrain 1 se dit timide et affirme ne pas participer beaucoup à cause ce trait de caractère. On retrouve ce fait chez l'Elève 2 du terrain 2. On note également que les élèves du terrain 2 ont plus d'ancienneté dans l'apprentissage de l'anglais. Cependant, ceci ne peut expliquer les différences car selon

l'étude de Lacharité<sup>28</sup> (1999), il n'y pas de corrélation entre l'ancienneté d'apprentissage de l'anglais et la réussite dans la production phonologique. Les entretiens n'ont rien apporté de plus. Il semble donc que la différence puisse également venir de l'enseignement reçu de l'anglais.

#### 4. Qu'en est-il de l'enseignement pratiqué sur les deux terrains ?

Dans un premier temps, nous allons nous intéresser à la production des enseignantes. Rappelons que tous les mots prononcés par les élèves lors de la recherche ont été présentés aux enseignantes qui ont dû les lire. Les productions ont été enregistrées et retranscrites grâce à l'alphabet phonétique international dans un fichier Microsoft ® Office Word (Annexe 12). Il paraît donc nécessaire de se pencher sur ces productions afin de s'assurer que les élèves n'ont pas imité les productions non natives, s'il y en a, des enseignantes.

En ce qui concerne le terrain 1, l'enseignante prononce mal un seul mot pour le phonème [ə]. Les élèves, eux, prononcent mal les mots 'hamster, shoulder, tiger' à l'instar de l'enseignante. Pour le phonème [h], l'enseignante prononce bien trois mots sur les cinq présentés. Les élèves produisent parfois la même chose que l'enseignante et parfois non. Elève 1 acquiert même le phonème sur des mots qu'il ne connaissait pas. Pour le phonème [i], l'enseignante prononce tous les mots correctement ainsi que les élèves. Comme dit plus haut, ce phonème est proche de celui de la langue française. Selon les critères de Jean Petit, il s'agit donc d'un transfert négatif de la langue maternelle puisqu'il existe des exceptions à ce transfert, le i peut être un [ɪ] ou un [i:] en anglais. Pour le phonème [i:], l'enseignante ne prononce correctement aucun des mots proposés. Pourtant, Elève 1 acquiert ce phonème. Enfin, pour le phonème [δ], un mot sur trois est bien prononcé par l'enseignante. Ce mot est cependant mal reproduit par les élèves.

Il n'y a donc pas sur le terrain 1 de phénomène d'imitation clair. Elève 1 acquiert des phonèmes non maîtrisés par l'enseignante. Sur le terrain 2, l'enseignante prononce bien tous les mots contenant le phonème [ə]. Les élèves acquièrent tous le phonème sur le mot car il n'y a pas de réinvestissement sur des mots inconnus. Cependant, on ne peut parler d'imitation car les résultats suivants contredisent les premiers. En ce qui concerne le phonème [h], trois mots sur quatre sont bien prononcés par l'enseignante. Le mot mal prononcé est le mot 'hello'. Celui-ci est tout de même bien prononcé par les élèves. Le

---

<sup>28</sup> *art. cit.*

phonème [ɪ] donne les mêmes résultats que sur le terrain 1. Pour le phonème [i:], l'enseignante prononce correctement tous les mots proposés alors que les élèves non. Pour le phonème [ɔ], tout est bien prononcé par l'enseignante alors qu'un élève sur les trois ne prononce pas bien le phonème. Il est cependant important de noter que ce phonème a fait l'objet d'un apprentissage phonologique sur ce terrain. En effet, l'enseignante a travaillé, pendant plusieurs semaines autour du phonème sur un même mot. Elève 1 était absent pendant le temps complet de cet apprentissage (exclusion de la classe pour comportement difficile).

Il n'y a donc pas non plus de phénomène clair de l'imitation sur le terrain 2. Selon Chaplier<sup>29</sup> (2010), ces résultats s'expliquent par le fait que l'input reçu par les apprenants, qu'il soit correct ou non, ne ressemblera jamais à l'output produit par les apprenants en retour. Il explicite ce phénomène en expliquant que chaque individu intègre des données avec des caractéristiques qui lui sont propres donc différentes selon chaque individu. Cependant, on note que le travail phonologique autour du phonème [ɔ] a été bénéfique et a permis d'acquérir une bonne production du phonème dans la limite d'un mot. L'acquisition des phonèmes est donc indépendante de la qualité de la production de ces mêmes phonèmes par les enseignantes. A partir de ce constat, il a fallu se diriger vers une autre différence d'entre les deux terrains. En effet, le terrain 1 offrait aux élèves des écoutes authentiques ou adaptées alors que ce n'était pas le cas sur le terrain 2.

Dans ce second temps, nous cherchons donc si des explications existent dans cette différence. Le terrain 1 a totalisé 4,7 % d'écoute adaptée contre 0 % pour le terrain 2 (Annexe 5 et 6). Le pourcentage du terrain 1 est trop peu élevé par rapport à la totalité du temps pour pouvoir trouver une quelconque explication. Selon Chaplier<sup>30</sup> (2010), la mémoire auditive est beaucoup trop éphémère pour pouvoir se baser uniquement sur celle-ci dans l'apprentissage de la compétence phonologique d'une langue. Cette affirmation et nos constats ne peuvent toutefois pas suffire à conclure qu'une écoute adaptée ou authentique fréquente joue un rôle dans l'acquisition d'une bonne compétence phonologique.

Enfin, les entretiens avec les enseignantes (Annexe 9) ont soulevés plusieurs questions. L'expérience professionnelle, la compétence en langues et le ressenti vis-à-vis de la langue avait-il un quelconque impact ?

---

<sup>29</sup> *art. cit*

<sup>30</sup> *Ibid.*, p 28

Il s'est avéré que l'enseignante du terrain 1 est une enseignante chevronnée et que celle du terrain 2 est une débutante. Cependant, l'enseignante du terrain 1 déclare ne s'être investie pleinement dans l'enseignement de l'anglais que depuis une durée de deux ans alors que l'enseignante débutante l'a tout de suite fait. Elles n'ont donc que très peu d'écart. Aucune explication ne peut donc être trouvée ici.

En ce qui concerne la compétence en anglais des enseignantes, celle du terrain 1 totalise une durée d'apprentissage scolaire de l'anglais de neuf ans contre quatorze pour la deuxième et toutes les deux sont habilitées à enseigner l'anglais. La différence d'années aurait pu paraître comme un facteur mais rien dans les données recueillies ne permet d'aller dans ce sens.

Enfin, l'enseignante du terrain 1 explique manquer de confiance lors de séances d'anglais, n'être satisfaite ni de sa compétence phonologique en anglais ni de son enseignement de l'anglais. Celle du terrain 2 prend plaisir dans cet enseignement et s'y sent à l'aise mais précise toutefois qu'elle ne le serait pas en dehors de sa classe (que ce soit avec des natifs ou des apprenants autre qu'élève). Dans nos données, rien ne permet de dire que ces faits ont empêché ou permis l'acquisition d'une bonne phonologie par les élèves.

Face à ces constats, il est apparu qu'encore un élément n'avait pas été étudié. En effet, quelle a été l'évolution de la production des élèves dans l'acquisition ou la non-acquisition des phonèmes ? Comment celle-ci s'est-elle produite ? A-t-elle été la même pour tous les élèves ? Y a-t-il une évolution caractéristique de réussite ?

## 5. Y a-t-il des chemins d'acquisition des phonèmes ?

### a. De manière générale

Dans cette partie, trois expressions caractérisent la production des phonèmes. «Non prononcé» signifie que l'élève n'a pas prononcé le mot présenté par le chercheur, «bien prononcé» signifie que l'élève a correctement prononcé le phonème du mot présenté par le chercheur et «mal prononcé» signifie que l'élève a mal prononcé le phonème du mot présenté par le chercheur. Ces statuts ont permis de caractériser l'évolution dans l'acquisition ou la non-acquisition des phonèmes. J'ai appelé cette évolution des



«chemins» ce qui approche en fait, après une nouvelle recherche, la notion de «general patterns» de Wauquier<sup>31</sup> (2005). J'utiliserai donc le terme de pattern.

L'analyse suivante s'appuie sur les annexes 13 et 14. Les pourcentages donnés sont des pourcentages classiques et sont calculés par rapport au nombre total de pattern.

Quatorze patterns ont été recensés sur vingt-sept possibles. Le nombre de ces patterns montre tout d'abord que tous ceux possibles n'ont pas été empruntés. En croisant ces patterns empruntés avec les résultats d'acquisition des phonèmes, on se rend compte que les patterns les plus empruntés ne sont pas forcément ceux qui permettent une acquisition totale et / ou partielle des phonèmes. Selon Wauquier<sup>32</sup> (2005), il existe des «learning paths» (chemins d'apprentissage) multifactoriels où l'évolution des formes produites est constante jusqu'au moment où les formes sont stabilisées.

Ceci correspond à nos résultats. En effet, en référence au tableau récapitulant ces patterns (Annexe 13), on se rend compte que les chemins 4 et 5 ont abouti à l'acquisition d'un phonème et qu'ils ne représentent que 3,3 % chacun des patterns sur la totalité des chemins empruntés. Les chemins 12 et 13 qui conduisent à l'acquisition d'un phonème sur le mot représentent chacun le même pourcentage. Les patterns 11 et 7 qui conduisent eux aussi à l'acquisition d'un phonème sur le mot représentent respectivement 10 % et 6,7 %.

On note également que le chemin 1 est le plus significatif : attention toutefois car ici cinq occurrences font référence au phonème [ɪ] qui fait l'objet, rappelons-le d'un cas particulier.

On remarque également que les pourcentages varient énormément en fonction des deux terrains. Il n'y a donc pas de pattern prédominant. Il se pose alors la question suivante : s'il n'y a pas de pattern prédominant de façon générale, en existe-t-il un par phonème ?

#### b. Pour chaque phonème

L'analyse ici présentée se réfère au tableau récapitulatif des patterns pour chaque phonème (Annexe 14).

---

<sup>31</sup> *art. cit*

<sup>32</sup> *Ibid.*

Rappelons que selon Hasanat<sup>33</sup> (2007), Rolland<sup>34</sup> (2011) et Petit<sup>35</sup> (1987), l'acquisition des phonèmes se fait en trois étapes distinctes. La première est celle où les apprenants produisent correctement les phonèmes par imitation. La deuxième étape est celle de l'assimilation : l'apprenant analyse les données de la langue cible grâce aux caractéristiques de la langue maternelle. Il généralise donc ce qui entraîne des interférences entre les deux langues et des productions qui ne sont pas toujours correctes. Enfin, la dernière étape est celle de l'accommodation. L'apprenant intègre les limites de ce qu'il avait alors intégré de la langue cible. Cette dernière étape ne serait jamais réellement terminée.

Commençons par le phonème [ə]. Il n'y a eu que de l'acquisition sur le mot pour ce phonème. Les deux patterns (4 et 5) empruntés montrent que les élèves sont encore en cours d'assimilation phonologique. Cela signifie donc que le phonème est en cours d'accommodation phonologique. Il n'y a donc pas pattern permettant l'acquisition certaine de ce phonème. Quand il n'est pas acquis, il est en cours d'assimilation phonologique.

Ensuite, pour le phonème [h], les deux types d'acquisition (partielle / complète) ont été établies. Pour l'acquisition complète, il s'agit du pattern 2 et celui-ci montre que l'élève est dans la phase de l'accommodation. Pour l'acquisition partielle, il s'agit des patterns 4 et 5. Les élèves pratiquent donc des extensions massives qui ne sont pas toujours correctes. Il n'y a donc pas de pattern conduisant à l'acquisition certaine du phonème.

Pour le phonème [ɪ], comme dit plus, il s'agit d'un transfert négatif de la langue maternelle vers la langue cible selon Petit<sup>36</sup>.

Pour le phonème [i:], le pattern 2 a abouti à l'acquisition du phonème et ce n'est arrivé qu'une fois. Nous ne pouvons donc pas affirmer que ce pattern permette l'acquisition du phonème. Le reste des patterns a conduit à la non-acquisition du phonème que ce soit de manière partielle ou complète.

Pour le phonème [δ], un seul pattern a conduit à l'acquisition partielle du phonème. Attention toutefois, car ici le phonème a été travaillé par l'enseignante sur un mot précis et les élèves ont reproduit ce mot uniquement. On ne peut donc statuer. Il aurait donc fallu

---

<sup>33</sup> *art. cit.*

<sup>34</sup> *art. cit.*

<sup>35</sup> *op. cit.*

<sup>36</sup> *Ibid.*

tester les élèves sur des mots différents. Pour les patterns de non-acquisition, les élèves sont encore au stade de l'assimilation phonologique.

Ces résultats montrent donc qu'il n'y a pas de pattern prédominant pour chaque phonème qui aboutisse à la production correcte de celui-ci. Ces résultats confirment également «l'intégration progressive» et la «difficulté à assimiler de nouvelles données» dont parle Petit<sup>37</sup> (1987). Chaque apprenant aura donc des patterns qui lui sont propres.

#### **IV. Apports de la recherche sur le plan professionnel**

Cette recherche m'a beaucoup appris sur le plan professionnel et va me permettre de modifier plusieurs aspects de ma pratique.

Tout d'abord, je m'aperçois qu'un travail phonologique poussé s'avère indispensable afin d'améliorer la compétence phonologique des élèves. Il me faudra corriger systématiquement les élèves et veiller à ce que tous les élèves répètent lors d'une phase de répétition collective sans me limiter à leur faire répéter des mots sans faire de lien phonologique. Le travail phonologique pourrait prendre la forme de fleurs où des mots, contenant un phonème cible, seraient inscrits dans chaque pétale au fur et à mesure des apprentissages. Une fois la fleur complète, un travail d'analyse serait réalisé avec les élèves.

Ensuite, ce mémoire me permet également de prendre du recul par rapport à ma gestion de classe. Il me faudra mieux répartir la parole et interroger plus les élèves qui ne se situent pas sous mes yeux. Je devrai laisser plus de place aux élèves tout en veillant à ne pas les forcer à participer car certains ont besoin de plus d'écoute. Il me faudra également veiller à ce que les élèves timides se décomplexent car la timidité entraîne des problèmes de production. Enfin, je ne dois plus avoir peur de passer au français quand cela est nécessaire puisque le taux de la langue maternelle n'est pas un facteur unique.

Au niveau de la mise en place des apprentissages, il me semble important d'insérer plus d'écoute dans mes séquences d'apprentissage d'anglais. Que celles-ci soient authentiques ou adaptées, elles permettent d'accentuer l'exposition à la langue.

---

<sup>37</sup> *op. cit.*

Pour finir, sur un plan un peu plus personnel, cette recherche a permis de constater qu'il n'y a pas de phénomène d'imitation lors de l'apprentissage de l'anglais. Ainsi, je peux désormais mener mes séances sans garder à l'esprit que ma compétence phonologique est mauvaise. Il faut donc décomplexer.

### **Conclusion**

Les données recueillies montrent clairement que les hypothèses émises ne peuvent pas être validées. Le taux d'utilisation de la langue maternelle lors de séances de langue,

qu'il soit élevé ou non, ne conduit pas à l'acquisition d'un haut niveau de compétence phonologique. La présente recherche n'a pas permis d'établir clairement que ce taux avait un quelconque impact et donc, n'a pas non plus permis de caractériser cet impact s'il existait.

L'analyse des différentes données recueillies a cependant mis en valeur de multiples facteurs pouvant y jouer un rôle. L'écoute et la production sont toutes deux des positions que l'apprenant doit tenir afin d'aller vers une production native de la langue en cours d'apprentissage. Il est également impératif de mener un travail phonologique poussé où perception et production tiennent une place majeure : la répétition des mots et la discrimination entre phonèmes permettrait d'aller plus loin dans l'acquisition d'une bonne compétence phonologique. Il est apparent que les systèmes phonologiques des deux langues, l'anglais et le français, interfèrent car ces deux derniers ont un manque d'articulation commune. Ainsi, l'apprenant transfère ses connaissances de la langue maternelle sur la langue cible. L'imitation d'avec l'enseignant n'existe pas car l'output produit par les élèves ne sera jamais et en aucun cas identique à l'input de l'enseignant pour la raison que chacun intègre les données nécessaires en fonction de caractéristiques qui lui sont propres. Ce fait est renforcé par le fait que l'évolution de la production des phonèmes n'a pas été constante et que cette évolution est différente selon chaque individu et selon l'enseignement qu'il reçoit.

Pour toutes ces raisons, cette recherche a trouvé de nombreuses limites. D'autres limites peuvent être soulignées.

Tout d'abord, le recueil de données n'a pas permis d'obtenir des réponses claires. Les entretiens réalisés contenaient beaucoup trop de questions fermées, peut-être que cette recherche aurait eu plus de réponses en laissant les élèves et les enseignantes s'exprimer plus spontanément ? Le warm-up des entretiens flashcards a laissé le choix des mots à produire aux élèves participant à la recherche ce qui a entraîné que la constatation de réinvestissement s'est avérée extrêmement rare. Il aurait fallu imposer des mots en fin de recherche afin de constater si, oui ou non, le phonème était acquis complètement. Enfin, les enseignantes ont eu à lire les mots que les élèves avaient produit, cela a peut-être faussé les résultats si elles ont remarqué les phonèmes prétendus difficile à prononcer pour les apprenants français.

Ensuite, l'évaluation de l'acquisition des phonèmes a reposé sur des critères émis par le chercheur, ce sont donc des critères personnels. En effet, un autre chercheur aurait pu établir d'autres critères et aboutir à d'autres conclusions.

Enfin, les élèves participant à la recherche ont été choisis par les enseignantes selon des critères différents : taux de participation et ancienneté dans l'apprentissage de l'anglais. Il aurait été utile de choisir les élèves par rapport aux résultats d'un test phonologique car ceci aurait permis de comparer des élèves qui en étaient au même niveau de compétence phonologique. De plus, les terrains étudiés étaient différents à de nombreux niveaux, là encore, des terrains plus similaires auraient pu donner plus de résultats.

Quels seraient les prolongements de la présente recherche ?

Premièrement, il faudrait tenir compte des limites de celle-ci. Ensuite, résultats étant pris en compte, il faudrait comparer deux terrains plutôt similaires mais où l'un deux réalise un travail phonologique conséquent.

Il paraît également intéressant de se pencher sur l'idée de Wauquier<sup>38</sup>(2005). Celle-ci affirme que la compétence phonologique s'améliore en même temps que la compétence lexicale augmente. Qu'en est-il ?

Pour finir, selon Capliez<sup>39</sup> (2011), une recherche a permis d'établir que l'entraînement à la prosodie d'une langue avait permis à des apprenants d'acquérir une haute compétence phonologique. Cette recherche concernait l'allemand, langue germanique, et l'italien, langue romane. Or, l'anglais est également une langue germanique et le français une langue romane. Obtiendrait-on les mêmes résultats ?

---

<sup>38</sup> *art. cit.*

<sup>39</sup> *art. cit.*

## Remerciements

Dans un premier temps, je remercie l'enseignante du terrain 1 qui a octroyé l'accès à sa classe malgré son manque certain de confiance et son insatisfaction face à son enseignement des langues. Sans elle, cette recherche n'aurait pas pu avoir lieu.

J'adresse également mes remerciements à Mme CHATELAIN Cassandra qui a autorisé l'accès de Melle LAMBERT Noémie à ma classe afin de mener la recherche.

Ensuite, je remercie les six élèves ayant participé à la recherche car ils ont été très volontaires et ont donné de leur temps.

Je remercie également Mme BARNA Judith pour son soutien, son intérêt et ses apports pour la recherche présente.

Enfin, je remercie Melle LAMBERT Noémie pour sa collaboration et sa participation active dans la présente recherche qui fut un long travail de réflexion conjointe.

## **Bibliographie**

### **Bibliographie générale**

#### **Ouvrages**

Petit, J. (1987). Acquisition linguistique et interférences. Paris : Association des professeurs de langues vivantes de l'enseignement public.

Tardieu, C. (2006). Se former pour enseigner les langues à l'école primaire. Paris : Ellipses marketing.

Troubetzkoy, N. S. (1976). Principes de phonologie. Paris : Librairie Klincksieck.

Wauquier-Gravelines, S. (2005). Acquisition et développement phonologiques. Dans Nguyen, N. Wauquier-Gravelines, S & Durand J. (eds). Phonologie et phonétique, forme et substance, Paris : Hermès.

#### **Articles**

Capliez, M. (2011). Typologie des erreurs de production d'anglais des francophones : segments vs. Suprasegments. Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité – Cahiers de l'APLIUT, (3), 44-60.

Chaplier, C. (2010). Comment susciter la prise de conscience phonologique de l'anglais : cas d'étudiants en formation LANSAD-sciences. Phonétique, phonologie et enseignement des langues de spécialité, (2), 44-58.

Dufour, S., et Nguyen, N. (2008). L'influence de la langue maternelle dans la perception de la parole. Travaux interdisciplinaires sur la parole et le langage, (27), 39-49.



Hasanat, M. (2007). Acquisition d'une langue seconde : les avantages et les entraves de la langue maternelle chez les bilingues français-arabe/arabe-français. Synergies – Monde arabe, (4), 209-226.

Kustyan, S. (2007). La compétence phonologique : intégrer l'objectif phonologique dans l'enseignement de l'anglais en début d'apprentissage. Les langues modernes, (3), 2-11.

Lacharité, D. (1999). Le rôle de la langue maternelle et de l'enseignement dans l'acquisition des segments de l'anglais langue seconde par des apprenants francophones. Langues et Linguistique. (25), 81-109.

F. Matter, J. (2006). La prononciation authentique en langue étrangère : un problème négligé. Revue française de linguistique appliquée, (1), 21-32.

Rolland, Y. (2011). La mémorisation phonologique précoce de l'anglais : un apprentissage tout au long de la vie ?. La Revue RDLC, (8), 47-71.

### **Textes officiels**

Conseil de l'Europe, 2001, Cadre Européen Commun de Références pour les Langues.

## Liste des sources

### Séances observées :

- Six fichiers mp3 : enregistrement audio des séances observées
- Six fichiers Microsoft ® Word : grille d'observation de la participation
- Six fichiers CLAN : découpage des enregistrements audio des séances à la milliseconde près
- Six fichiers Microsoft ® Excel : total des chronomètres des six fichiers CLAN
- Six fichiers Microsoft ® Word : grille de report des différents temps de chaque séance observée et pourcentages
- Deux fichiers Microsoft ® Word : grille de report des temps totaux des trois séances de chaque terrain observé
- Deux fichiers Microsoft ® Word : totaux de chaque terrain sur les trois séances
- Fichier Microsoft ® Word : tableau récapitulatif de la participation des élèves

### Entretiens flashcard :

- Dix-huit fichiers mp3 : enregistrements audio des entretiens flashcards
- Deux fichiers mp3 : enregistrements audio des listes de mots produites par les enseignantes
- Deux fichiers Microsoft ® Word : grille où sont retranscrites les informations et les productions des élèves lors de l'entretien flashcard ainsi que les productions des enseignantes
- Deux fichiers Microsoft ® Word : tableau récapitulant les patterns de manière générale et en fonction de chaque phonème

### Entretiens élèves :

- Fichier Microsoft ® Word : guide de réalisation de l'entretien
- Six fichiers mp3 : enregistrements audio des entretiens menés avec les élèves
- Fichier Microsoft ® Word : tableau regroupant les données récoltées lors des entretiens élèves

Entretiens enseignants :

- Fichier Microsoft ® Word : guide de réalisation de l'entretien
- Deux fichiers MP3 : enregistrements audio des entretiens menés avec les enseignants
- Fichier Microsoft ® Word : transcription des entretiens

## Table des matières

<b><u>Introduction</u></b>	p. 2
<u>Intérêt du thème de la recherche</u>	p. 2
<u>Etat de la question</u>	p. 3
<u>Question de recherche</u>	p. 5
<u>Justification du choix des phonèmes</u>	p. 6
<u>Hypothèses émises</u>	p. 6
<u>Méthodologie</u>	p. 7
<i>Les terrains d'observation</i>	p. 7
<i>Le recueil de données</i>	p. 7
<i>Le mode d'exploitation des données</i>	p.
9	
<b><u>I. Vérification de la concordance terrain-hypothèse</u></b>	p. 11
1. <u>Hypothèse 1 – Terrain 1</u>	p. 11
2. <u>Hypothèse 2 – Terrain 2</u>	p. 12
<b><u>II. Productions des élèves</u></b>	p. 12
1. <u>Critères d'acquisition des phonèmes</u>	p. 13
2. <u>Cas particuliers</u>	p. 14
3. <u>Résultats</u>	p. 14
a. <u>Terrain 1</u>	p. 14
b. <u>Terrain 2</u>	p. 15
4. <u>Confrontation des résultats des deux terrains</u>	p. 16

<b><u>III. Quels sont les facteurs, autre que le taux d'utilisation de la langue cible, intervenant dans l'acquisition d'une bonne compétence phonologique ?</u></b>	p. 18
1. <u>Qu'en est-il du contexte de chaque terrain ?</u>	p. 18
2. <u>La place des élèves dans la production orale a-t-elle une importance ?</u>	p. 19
a. <u>Terrain 1</u>	p. 19
b. <u>Terrain 2</u>	p. 19
c. <u>Confrontation des résultats</u>	p. 20
3. <u>La participation et la personnalité des élèves jouent-t-elles un rôle dans l'acquisition d'une bonne compétence phonologique ?</u>	
p. 21	
a. <u>De manière générale</u>	p. 21
b. <u>Cas par cas : terrain 1</u>	p. 22
c. <u>Cas par cas : terrain 2</u>	p. 25
4. <u>Qu'en est-il de l'enseignement pratiqué sur les deux terrains ?</u>	p. 27
5. <u>Y a-t-il des chemins d'acquisition des phonèmes ?</u>	p. 30
a. <u>De manière générale</u>	p. 30
b. <u>Pour chaque phonème</u>	p. 31
<b><u>IV) Apports de la recherche sur le plan professionnel</u></b>	p. 32
<b><u>Conclusion</u></b>	p. 34



# **Annexes**

## Sommaire

Annexe 1 : Fichier exemple CLAN Terrain 1	p. III
Annexe 2 : Fichier exemple CLAN Terrain 2	p. VII
Annexe 3 : Grilles des temps de chaque séance du Terrain 1	p. XI
Annexe 4 : Grilles des temps de chaque séance du Terrain 2	p. XIV
Annexe 5 : Fichier récapitulatif des temps du Terrain 1	p. XVII
Annexe 6 : Fichier récapitulatif des temps du Terrain 2	p. XIX
Annexe 7 : Production des phonèmes par les élèves du Terrain 1	p. XX
Annexe 8 : Production des phonèmes par les élèves du Terrain 2	p. XXI
Annexe 9 : Entretiens des enseignantes	p. XXII
Annexe 10 : Taux de participation des élèves de chaque terrain XXXVIII	p.
Annexe 11 : Entretiens des élèves XXXIX	p.
Annexe 12 : Production des phonèmes par les enseignantes XLI	p.
Annexe 13 : Patterns généraux	p. XLII
Annexe 14 : Patterns par phonème	p. XLIII



## ANNEXE 1

@Media: Terrain1 S1, audio  
\*: 0\_79686 pe f  
\*: pe e 79686\_85211  
\*: e 85211\_86751  
\*: pe e 86751\_89880  
\*: blc action e 89880\_108000  
\*: pe e 108000\_112250  
\*: e 112250\_113100  
\*: pe e 113100\_116276  
\*: blc action e 116276\_126800  
\*: pe e 126800\_132400  
\*: e 132400\_133200  
\*: pe e 133200\_136120  
\*: blc action e 136120\_142900  
\*: pe e 142900\_143550  
\*: blc action e 143550\_143623  
\*: blc action e 143623\_148200  
\*: pe e 148200\_151392  
\*: blc reflexion e 151392\_156015  
\*:pe e 156015\_156691  
\*: e 156691\_157323  
\*: pe e 157323\_162109  
\*: pe f 162109\_163808  
\*: pe f 163808\_165101  
\*: pe f 165101\_166104  
\*: e 166104\_166559  
\*: pe e 166559\_181806  
\*: blc action e 181806\_185218  
\*: pe e 185218\_187195  
\*: blc attente pe 187195\_196195  
\*: pe e 196195\_198195  
\*: blc reflexion e 198195\_200827  
\*: pe e 200827\_201811  
\*: blc reflexion e 201811\_203082  
\*: e 203082\_204569  
\*: pe e 204569\_213000  
\*: e 213000\_213991  
\*: pe e 213991\_218605  
\*: blc reflexion e 218605\_220548  
\*: pe e 220548\_221717  
\*: e 221717\_222289  
\*: pe e 222289\_239928  
\*: pe f 239928\_241798  
\*: blc attente pe 241798\_244313  
\*: pe e 244313\_267129  
\*: blc reflexion e 267129\_268189  
\*: pe f 268189\_269329  
\*: e 269329\_271287  
\*: pe e 271287\_276099  
\*: e 276099\_276619  
\*: pe e 276619\_281067  
\*: blc attente pe 281067\_284415  
\*: pe f 284415\_284900  
\*: blc attente pe 284900\_287100  
\*: pe f 287100\_287990  
\*: pe f 287990\_288498

\*: e 288498\_289895  
\*: pe f 289895\_296015  
\*: e 296015\_313167  
\*: pe f 313167\_314208  
\*: blc reflexion e 314208\_316034  
\*: e 316034\_328403  
\*: blc attente pe 328403\_359266  
\*: pe e 359266\_360805  
\*: blc action e 360805\_372094  
\*: pe f 372094\_386625  
\*: blc attente pe 386625\_470079  
\*: pe f 470079\_472979  
\*: e 472979\_477897  
\*: pe f 477897\_483556  
\*: e 483556\_497991  
\*: blc attente pe 497991\_502001  
\*: pe f 502001\_510211  
\*: e 510211\_511976  
\*: pe e 511976\_515321  
\*: blc refkexion e 515321\_524378  
\*: pe f 524378\_525230  
\*: e 525230\_525899  
\*: pe e 525899\_529624  
\*: pe f 529624\_584450  
\*: pe e 584450\_585976  
\*: e 585976\_593444  
\*: pe e 593444\_594688  
\*: pe f 594688\_596223  
\*: e 596223\_598302  
\*: pe f 598302\_602397  
\*: e 602397\_606595  
\*: pe f 606595\_611150  
\*: blc attente pe 611150\_625132  
\*: pe f 625132\_637198  
\*: blc attente pe 637198\_651309  
\*: pe f 651309\_656634  
\*: blc attente pe 656634\_681234  
\*: pe f 681234\_710814  
\*: e 710814\_719382  
\*: pe e 719382\_721258  
\*: e 721258\_762228  
\*: pe e 762228\_768713  
\*: e 768713\_775365  
\*: pe e 775365\_786619  
\*: e 786619\_800670  
\*: pe e 800670\_802746  
\*: pe f 802746\_806587  
\*: blc déconcentration 806587\_823765  
\*: pe f 823765\_826523  
\*: blc attente pe 826523\_847567  
\*: pe e 847567\_849723  
\*: pe f 849723\_897585  
\*: pe e 897585\_930007  
\*: pe f 930007\_932707  
\*: pe f 932707\_955573  
\*: pe e 955573\_1479527

\*: e 1479527\_1479727  
\*: pe e 1479727\_1482298  
\*: e 1482298\_1482998  
\*: pe e 1482998\_1488995  
\*: e 1488995\_1489690  
\*: pe e 1489690\_1497315  
\*: e 1497315\_1498780  
\*: pe f 1498780\_1502197  
\*: pe f 1502197\_1514528  
\*: pe e 1514528\_1524139  
\*: e 1524139\_1525066  
\*: pe e 1525066\_1541299  
\*: e 1541299\_1542087  
\*: pe e 1542087\_1552862  
\*: blc reflexion e 1552862\_1559864  
\*: pe e 1559864\_1564067  
\*: e 1564067\_1565125  
\*: pe e 1565125\_1591053  
\*: pe f 1591053\_1592953  
\*: pe e 1592953\_1596035  
\*: e 1596035\_1596907  
\*: pe e 1596907\_1601079  
\*: pe f 1601079\_1603687  
\*: blc attente pe 1603687\_1605517  
\*: blc attente pe 1605517\_1621874  
\*: pe e 1621874\_1627630  
\*: pe f 1627630\_1628758  
\*: pe e 1628758\_1638010  
\*: e 1638010\_1639220  
\*: pe e 1639220\_1643565  
\*: e 1643565\_1644857  
\*: pe e 1644857\_1646503  
\*: e 1646503\_1646954  
\*: pe e 1646954\_1649243  
\*: blc reflexion e 1649243\_1652434  
\*: e 1652434\_1653498  
\*: pe f 1653498\_1658154  
\*: pe e 1658154\_1659991  
\*: blc déconcentration e 1659991\_1666042  
\*: pe e 1666042\_1677823  
\*: blc déconcentration e 1677823\_1680746  
\*: pe e 1680746\_1689532  
\*: blc reflexion e 1689532\_1691515  
\*: pe f 1691515\_1702068  
\*: pe e 1702068\_1703468  
\*: pe e 1703468\_1707110  
\*: blc reflexion e 1707110\_1707685  
\*: pe e 1707685\_1709647  
\*: pe f 1709647\_1712962  
\*: e 1712962\_1713355  
\*: pe e 1713355\_1718626  
\*: blc reflexion e 1718626\_1719360  
\*: pe f 1719360\_1719858  
\*: e 1719858\_1720658  
\*: pe e 1720658\_1724884  
\*: e 1724884\_1725397

\*: pe e 1726419\_1735109  
\*: pe f 1735109\_1738736  
\*: e 1738736\_1741071  
\*: pe e 1741071\_1748866  
\*: e 1748866\_1750298  
\*: pe e 1750298\_1758779  
\*: blc attente pe 1758779\_1759760  
\*: pe f 1759760\_1760651  
\*: e 1760651\_1761751  
\*: pe e 1761751\_1779822  
\*: pe f 1779822\_1791261  
\*: pe e 1791261\_1794683  
\*: pe f 1794683\_1796924  
\*: pe e 1796924\_1803264  
\*: e 1803264\_1803758  
\*: pe e 1803758\_1811564  
\*: e 1811564\_1811885  
\*: pe e 1811885\_1826124  
\*: e 1826124\_1826926  
\*: pe e 1826926\_1857887  
\*: blc reflexion e 1857887\_1859054  
\*: e 1859054\_1860017  
\*: pe e 1860017\_1860858  
\*: e 1860858\_1861404  
\*: pe e 1861404\_1870476  
\*: e 1870476\_1872314  
\*: pe e 1872314\_1878321  
\*: e 1878321\_1880951  
\*: pe e 1880951\_1888603  
\*: e 1888603\_1889388  
\*: pe e 1889388\_1894624  
\*: e 1894624\_1895268  
\*: pe e 1895268\_1908246  
\*: pe f 1908246\_1913091  
\*: blc reflexion e 1913091\_1913526  
\*: pe f 1913526\_1915497  
\*: e 1915497\_1918302  
\*: pe e 1918302\_1919301  
\*: blc reflexion e 1919301\_1923301  
\*: pe f 1923301\_1927459  
\*: blc reflexion e 1927459\_1931394  
\*: pe f 1931394\_1932669  
\*: e 1932669\_1933002  
\*: pe e 1933002\_1942032  
\*: pe f 1942032\_1945617  
\*: e 1945617\_1947593  
\*: pe f 1947593\_1952369  
\*: e 1952369\_1963626  
\*: pe e 1963626\_1971006  
\*: e 1971006\_1972086  
\*: pe e 1972086\_1977598  
\*: e 1977598\_1979062  
\*: pe e 1979062\_1980998  
\*: e 1980998\_1981320  
\*: pe e 1981320\_1981820  
\*: pe f 1981820\_1988856

\*: pe e 198856\_1995204  
\*: e 1995204\_1997008  
\*: pe e 1997008\_1997708  
\*: pe e 1997708\_1998687  
\*: e 1998687\_1998998  
\*: pe e 1998998\_2003310  
\*: pe e 2003310\_2003610  
\*: e 2003610\_2004351  
\*: pe e 2004351\_2012529  
\*: e 2012529\_2013615  
\*: pe e 2013615\_2014699  
\*: e 2014699\_2015538  
\*: pe e 2015538\_2027093  
\*: pe f 2027093\_2027293  
\*: e 2027293\_2028513  
\*: pe e 2028513\_2034078  
\*: blc attente pe 2034078\_2043702  
\*: pe e 2043702\_2076594  
\*: e 2076594\_2076795  
\*: pe e 2076795\_2078057  
\*: e 2078057\_2079461  
\*: pe e 2079461\_2082804  
\*: e 2082804\_2083756  
\*: pe e 2083756\_2085117  
\*: e 2085117\_2085799  
\*: pe e 2085799\_2086999  
\*: e 2086999\_2088017  
\*: pe e 2088017\_2091833  
\*: blc reflexion e 2091833\_2093299  
\*: pe f 2093299\_2094012  
\*: blc reflexion e 2094012\_2103012  
\*: pe f 2103012\_2103932  
\*: e 2103932\_2104597  
\*: pe e 2104597\_2110014  
\*: pe f 2110014\_2117107  
\*: pe f 2117107\_2121091  
\*: blc reflexion e 2121091\_2124063  
\*: e 2124063\_2125075  
\*: pe e 2125075\_2125923  
\*: e 2125923\_2126598  
\*: pe e 2126598\_2130446  
\*: e 2130446\_2132171  
\*: pe e 2132171\_2139531  
\*: e 2139531\_2142274  
\*: blc attente pe 2142274\_2146600  
\*: e 2146600\_2148798  
\*: pe e 2148798\_2151458  
\*: e 2151458\_2152094  
\*: pe e 2152094\_2167394  
\*: blc reflexion e 2167394\_2167673  
\*: pe f 2167673\_2168857  
\*: e 2168857\_2169321  
\*: pe e 2169321\_2177827  
\*: blc attente pe 2177827\_2184062  
\*: blc reflexion e 2184062\_2184162  
\*: pe f 2184162\_2185257

\*: e 2185257\_2186257  
\*: e 2186257\_2186516  
\*: e 2186516\_2186596  
\*: pe e 2186596\_2187562  
\*: pe f 2187562\_2189921  
\*: blc attente pe 2189921\_2202814  
\*: pe e 2202814\_2208056  
\*: blc attente pe 2208056\_2251079  
\*: pe e 2251079\_2266859  
\*: e 2266859\_2267936  
\*: pe e 2267936\_2273221  
\*: blc attente pe 2273221\_2278421  
\*: blc attente pe 2278421\_2280831  
\*: pe e 2280831\_2286662  
\*: e 2286662\_2287095  
\*: pe e 2287095\_2293923  
\*: e 2293923\_2294442  
\*: pe e 2294442\_2296603  
\*: e 2296603\_2297699  
\*: pe e 2297699\_2302836  
\*: e 2302836\_2303636  
\*: pe e 2303636\_2306587  
\*: e 2306587\_2307917  
\*: pe e 2307917\_2309804  
\*: e 2309804\_2311014  
\*: pe e 2311014\_2313713  
\*: e 2313713\_2315053  
\*: pe e 2315053\_2328006  
\*: e 2328006\_2328387  
\*: pe f 2328387\_2328837  
\*: pe f 2328837\_2329487  
\*: pe e 2329487\_2333455  
\*: blc attente pe 2333455\_2335699  
\*: pe e 2335699\_2354465  
\*: blc attente pe 2354465\_2356443  
\*: pe e 2356443\_2357687  
\*: e 2357687\_2359029  
\*: pe e 2359029\_2362729  
\*: blc reconcentration 2362729\_2364721  
\*: pe f 2364721\_2365812  
\*: e 2365812\_2366330  
\*: pe e 2366330\_2367990  
\*: e 2367990\_2368123  
\*: pe e 2368123\_2369923  
\*: pe f 2369923\_2375924  
\*: pe e 2375924\_2382183  
\*: blc reflexion e 2382183\_2383739  
\*: e 2383739\_2385374  
\*: pe e 2385374\_2389547  
\*: blc reflexion e 2389547\_2391162  
\*: pe f 2391162\_2392326  
\*: e 2392326\_2392541  
\*: pe e 2392541\_2404017  
\*: blc déconcentration 2404017\_2406096  
\*: pe f 2406096\_2414491  
\*: pe e 2414491\_2416361

\*: pe f 2416361\_2419987  
\*: blc reflexion e 2419987\_2422025  
\*: pe f 2422025\_2423378  
\*: e 2423378\_2424994  
\*: pe e 2424994\_2426794  
\*: blc déconcentration 2426794\_2429794  
\*: pe f 2429794\_2435557  
\*: blc reflxion e 2435557\_2444357  
\*: pe e 2444357\_2445354  
\*: blc reflexion e 2445354\_2446457  
\*: pe f 2446457\_2447584  
\*: e 2447584\_2448241  
\*: pe e 2448241\_2452248  
\*: pe f 2452248\_2453813  
\*: e 2453813\_2454130  
\*: pe f 2454130\_2458121  
\*: pe f 2458121\_2462006  
\*: pe f 2462006\_2466971  
\*: blc attente pe 2466971\_2468387  
\*: pe e 2468387\_2485989  
\*: blc reflexion e 2485989\_2487858  
\*: pe e 2487858\_2491700  
\*: blc reflexion e 2491700\_2493928  
\*: pe f 2493928\_2495200  
\*: e 2495200\_2495977  
\*: pe e 2495977\_2504526  
\*: pe f 2504526\_2509256  
\*: blc attente pe 2509256\_2511028  
\*: pe e 2511028\_2517942  
\*: e 2517942\_2518542  
\*: pe e 2518542\_2519359  
\*: e 2519359\_2520259  
\*: pe f 2520259\_2521996  
\*: e 2521996\_2523917  
\*: pe e 2523917\_2524726  
\*: blc reflexion e 2524726\_2526489  
\*: pe f 2526489\_2527498  
\*: e 2527498\_2527998  
\*: pe e 2527998\_2539946  
\*: pe f 2539946\_2543075  
\*: blc attente pe 2543075\_2544991  
\*: pe f 2544991\_2546846  
\*: e 2546846\_2546946  
\*: pe e 2546946\_2554716  
\*: blc attente pe 2554716\_2565285  
\*: pe f 2565285\_2573597  
\*: e 2573597\_2577008  
\*: pe e 2577008\_2578870  
\*: blc reflexion e 2578870\_2581131  
\*:pe f 2581131\_2582387  
\*: e 2582387\_2583898  
\*: pe e 2583898\_2594221  
\*: blc attente pe 2594221\_2598621  
\*: pe f 2598621\_2604396  
\*: e 2604396\_2605350  
\*: pe e 2605350\_2622144

\*: blc reflexion e 2622144\_2626544  
\*: blc reflexion e 2626544\_2628845  
\*: pe f 2628845\_2629925  
\*: e 2629925\_2630199  
\*: pe e 2630199\_2631125  
\*: blc déconcentration 2631125\_2646099  
\*: pe e 2646099\_2649099  
\*: blc attente pe 2649099\_2650899  
\*: blc attente pe 2650899\_2653840  
\*: pe f 2653840\_2655097  
\*: pe f 2655097\_2678040  
\*: blc attente pe 2678040\_2697713  
\*: pe f 2697713\_2702581  
\*: blc attente pe 2702581\_2740560  
\*: pe f 2740560\_2744091  
\*: bcl déconcentration e 2744091\_2757256  
\*: blc reconcentration 2757256\_2763406  
\*: pe f 2763406\_2786275  
\*: blc attente pe 2786275\_2846575  
\*: pe f 2846575\_2878094  
\*: pe e 2878094\_2977308  
\*: pe f 2977308\_2981562  
\*: pe e 2981562\_3014054  
\*: pe f 3014054\_3017152  
\*: pe e 3017152\_3222565  
\*: pe f 3222565\_3228562  
\*: pe e 3228562\_3279594  
\*: e 3279594\_3280026  
\*: pe e 3280026\_3284211  
\*: blc action e 3284211\_3287021  
\*: pe e 3287021\_3289029  
\*: e 3289029\_3289497  
\*: pe e 3289497\_3289829  
\*: e 3289829\_3290829  
\*: e 3290829\_3295258  
\*: pe e 3295258\_3296881  
\*: e 3296881\_3298262  
\*: pe f 3298262\_3299925  
\*: pe e 3299925\_3301945  
\*: e 3301945\_3303236  
\*: pe e 3303236\_3304439  
\*: blc action e 3304439\_3305539  
\*: pe e 3305539\_3308466  
\*: pe e 3308466\_3310209  
\*: e 3310209\_3311235  
\*: pe e 3311235\_3312027  
\*: e 3312027\_3312946  
\*: pe e 3312946\_3315639  
\*: e 3315639\_3317078  
\*: pe e 3317078\_3319099  
\*: pe e 3319099\_3319299  
\*: e 3319299\_3321814  
\*: pe e 3321814\_3322114  
\*: pe e 3322114\_3323017  
\*: e 3323017\_3323914  
\*: pe e 3323914\_3325836  
\*: pe f 3325836\_3333116

@End

## ANNEXE 2

@Media: Terrain 2 S1

\*: 0\_7258  
\*: R anglais 3sec242ms 7258\_10500  
\*: E 1sec 10500\_11500  
\*: R anglais 1sec68ms 11500\_13180  
\*: E 2sec933ms 13180\_16113  
\*: R anglais 0sec989ms 16113\_17102  
\*: E 1sec222ms 17102\_18324  
\*: R anglais 1sec19ms 18324\_19514  
\*: E 0sec985ms 19514\_20499  
\*: R anglais 3sec238ms 20499\_23737  
\*: E 5sec993ms 23737\_29730  
\*: R français 4sec475ms 29370\_33845  
\*: R anglais 1sec656ms 33845\_35501  
\*: E 1sec891ms 35501\_37392  
\*: R anglais 0sec718ms 37392\_38110  
\*: E 1sec375ms 38110\_39485  
\*: R anglais 2sec56ms 39485\_42045  
\*: E 3sec262ms 42045\_45307  
\*: R anglais 1sec478ms 45307\_46785  
\*: E 0sec727ms 46785\_47512  
\*: R anglais 2sec088ms 47512\_49600  
\*: E 1sec624ms 49600\_51224  
\*: R anglais 0sec763ms 51224\_51987  
\*: E 1sec961ms 51987\_53948  
\*: R anglais 2sec881ms 53948\_56829  
\*: E 4sec008ms 56829\_60837  
\*: R anglais 0sec981ms 60837\_61818  
\*: E 5sec238 61818\_67056  
\*: R anglais 1sec41ms 67056\_68466  
\*: R anglais 2sec765ms 68466\_71231  
\*: E 4sec737ms 71231\_75968  
\*: R anglais 2sec479ms 75968\_78447  
\*: E 0sec55ms 78447\_78997  
\*: R anglais 3sec689ms 78997\_82686  
\*: E 1sec778ms 82686\_84464  
\*: B 6sec401ms 84464\_90865  
\*: R anglais 1sec 948ms 90865\_92813  
\*: E 2sec251ms 92813\_95064  
\*: R anglais 4sec717ms 95064\_99781  
\*: B 3sec763ms 99781\_103544  
\*: E 3sec245ms 103544\_106789  
\*: R anglais 3sec591ms 106798\_110389  
\*: E 2sec03ms 110389\_112419  
\*: R anglais 3sec219ms 112419\_115638  
\*: B 7sec75ms 115638\_123388  
\*: E 1sec864ms 123388\_125252  
\*: R anglais 2sec344ms 125252\_127596  
\*: E 2sec181ms 127596\_129777  
\*: R anglais 0sec988ms 129777\_130765  
\*: E 3sec419ms 130765\_134184  
\*: R anglais 1sec748ms 134184\_135932  
\*: E 2sec637ms 135932\_138569  
\*: R anglais 0sec679ms 138569\_139248  
\*: B 2sec21ms 139248\_141458  
\*: R anglais 1sec324ms 141458\_142782

\*: E 4sec463ms 142782\_147245  
\*: R anglais 9sec978 147245\_157223  
\*: B 4sec364ms 157223\_161587  
\*: R anglais 1sec825ms 161587\_163412  
\*: B 2sec48ms 163412\_165892  
\*: R anglais 0sec902ms 165892\_166794  
\*: B 1sec723ms 166794\_168517  
\*: R anglais 7sec07ms 168517\_175587  
\*: E 3sec169ms 175587\_178756  
\*: R anglais 1sec26ms 178756\_180016  
\*: B 10sec397ms 180016\_190413  
\*: R anglais 1sec657 190413\_192070  
\*: B 3sec055ms 192070\_195125  
\*: R anglais 1sec023 195125\_196148  
\*: E 1sec411 196148\_197559  
\*: R anglais 2sec79 197559\_200349  
\*: E 2sec334ms 200349\_202683  
\*: B 7sec906ms 202683\_210589  
\*: R anglais 1sec822ms 210589\_212411  
\*: E 6sec554ms 212411\_218965  
\*: R anglais 3sec581ms 218965\_222546  
\*: E 0sec525ms 222546\_223071  
\*: R anglais 1sec868ms 223071\_224939  
\*: E 1sec723ms 224939\_226662  
\*: R anglais 7sec686ms 226662\_234348  
\*: E 1sec2ms 234348\_235548  
\*: R anglais 1sec594ms 235548\_237142  
\*: E 1sec243ms 237142\_238385  
\*: R anglais 1sec215 238385\_239600  
\*: E 1sec09ms 239600\_240690  
\*: R anglais 1sec524ms 240690\_242214  
\*: B 4sec268ms 242214\_246482  
\*: R anglais 2sec379ms 246482\_248861  
\*: B 5sec12ms 248861\_253981  
\*: R anglais 0sec898ms 253981\_254879  
\*: E 2sec634ms 254879\_257513  
\*: R anglais 2sec7ms 257513\_260213  
\*: E 2sec715ms 260213\_262928  
\*: R anglais 1sec121ms 262928\_264049  
\*: R anglais 12sec497 264049\_276546  
\*: E 3sec736ms 276546\_280282  
\*: R anglais 1sec276ms 280281\_281557  
\*: E 1sec107ms 281557\_282664  
\*: R anglais 1sec557ms 282664\_284221  
\*: E 1sec105ms 284221\_285326  
\*: R 2sec335ms anglais 285326\_287661  
\*: E 4sec195ms 287661\_291856  
\*: R anglais 3sec105ms 291856\_294961  
\*: E 4sec786ms 294961\_299747  
\*: R anglais 2sec289ms 299747\_302036  
\*: E 6sec223ms 302036\_308259  
\*: R anglais 7sec681ms 308259\_315940  
\*: R français 5sec913 315940\_321853  
\*: R anglais 5sec274ms 321853\_327127  
\*: B 4sec702ms 327127\_331829  
\*: R anglais 1sec806ms 331829\_333635

\*: E 12sec73ms 333635\_346365  
\*: R anglais 1sec183 346365\_347548  
\*: E 2sec458ms 347548\_350006  
\*: E 2sec597ms 350006\_352603  
\*: R anglais 2sec42ms 352603\_355023  
\*: E 3sec511ms 355023\_358534  
\*: B 4sec717ms 358534\_363251  
\*: R anglais 3sec394ms 363251\_366645  
\*: E 2sec335ms 366645\_368980  
\*: R anglais 0sec919ms 368980\_369899  
\*: E 1sec145ms 369899\_371044  
\*: R anglais 0sec56ms 371044\_371604  
\*: E 1sec528ms 371604\_373132  
\*: R anglais 0sec565ms 373132\_373697  
\*: E 0sec977ms 373697\_374674  
\*: R anglais 0sec996ms 374674\_375670  
\*: E 1sec288ms 375670\_376958  
\*: R anglais 0sec437ms 376958\_377395  
\*: E 1sec213ms 377395\_378608  
\*: R anglais 1sec046ms 378608\_379654  
\*: E 1sec057ms 379654\_380711  
\*: R anglais 4sec577ms 380711\_385288  
\*: E 1sec874ms 385288\_387162  
\*: R anglais 3sec37ms 387162\_390532  
\*: E 1sec525ms 390532\_392057  
\*: B 7sec921ms 392057\_399948  
\*: R anglais 1sec1ms 399948\_401048  
\*: E 1sec 401048\_402048  
\*: R anglais 4sec96ms 402048\_407008  
\*: E 6sec419ms 407008\_413427  
\*: R anglais 0sec839ms 413427\_414266  
\*: E 1sec608ms 414266\_415874  
\*: R anglais 1sec044ms 415874\_416918  
\*: E 8sec536ms 416918\_425454  
\*: R anglais 2sec088ms 425454\_427542  
\*: B 8sec981ms 427542\_434876  
\*: R anglais 1sec647ms 434876\_436523  
\*: E 7sec144ms 436523\_443667  
\*: R anglais 1sec056ms 443667\_444723  
\*: E 0sec288ms 444723\_445011  
\*: R anglais 1sec455ms 445011\_446466  
\*: E 3sec735ms 446466\_450201  
\*: B 19sec327ms 450201\_469528  
\*: R anglais 1sec015ms 469528\_470543  
\*: E 0sec493ms 470543\_471036  
\*: R anglais 3sec18ms 471036\_474216  
\*: B 1sec681ms 474216\_475897  
\*: R anglais 4sec002ms 475897\_479899  
\*: E 1sec492ms 479899\_481391  
\*: B 10sec177ms 481391\_491568  
\*: R anglais 3sec376ms 491568\_494944  
\*: B 1sec587ms 491568\_493155  
\*: R anglais 1sec914ms 493155\_495069  
\*: E 1sec2ms 495069\_496269  
\*: R anglais 1sec472ms 496269\_497741  
\*: E 2sec934ms 497741\_500675

\*: R anglais 0sec87ms 500675\_501545  
\*: E 0sec842ms 501545\_502387  
\*: R anglais 5sec351ms 502387\_507738  
\*: B 3sec095ms 507738\_510833  
\*: R anglais 1sec965ms 510833\_512798  
\*: E 6sec956ms 512798\_519754  
\*: R anglais 1sec806ms 519754\_521560  
\*: E 0sec494ms 521560\_522054  
\*: R anglais 1sec388ms 522054\_523442  
\*: E 1sec799ms 523442\_525241  
\*: Rebecca anglais 2sec574ms 525241\_527815  
\*: B 3sec978ms 527815\_531793  
\*: Rebecca français 1sec762 531793\_533555  
\*: B 11sec535ms 533555\_545090  
\*: R anglais 1sec481ms 545090\_546571  
\*: B 2sec754ms 546571\_549325  
\*: R anglais 9sec556ms 549325\_558981  
\*: E 1sec351ms 558981\_560332  
\*: R anglais 3sec84ms 560332\_564172  
\*: B 3sec352ms 564172\_567524  
\*: R anglais 1sec535ms 567524\_569059  
\*: E 3sec682ms 569059\_572741  
\*: R anglais 3sec151ms 572741\_575892  
\*: B 4sec872ms 575892\_580764  
\*: R anglais 1sec649ms 580764\_582413  
\*: B 5sec134ms 582413\_587547  
\*: R anglais 1sec619ms 587547\_589166  
\*: E 4sec514ms 589166\_593680  
\*: R anglais 3sec861ms 593680\_597541  
\*: B 8sec948ms 597541\_606489  
\*: R anglais 3sec083ms 606489\_609572  
\*: E 12sec915ms 609572\_622487  
\*: R anglais 5sec213 ms 622487\_627700  
\*: B 17sec93ms 627700\_645630  
\*: E 6sec209ms 645630\_651839  
\*: B 2sec941ms 651839\_654780  
\*: E 33sec275ms 654780\_688055  
\*: R anglais 14sec174ms 688055\_702229  
\*: E 12sec876ms 702229\_715105  
\*: R anglais 0sec591ms 715105\_715696  
\*: E 26sec902ms 715696\_742598  
\*: R anglais 4sec389ms 742598\_746987  
\*: B 3sec551ms 746987\_750538  
\*: R anglais 1sec455ms 750538\_751993  
\*: E 36sec896ms 751993\_788889  
\*: R anglais 5sec137ms 788889\_794026  
\*: B 12sec031ms 794026\_806057  
\*: E 12sec512ms 806057\_818569  
\*: E 8sec358ms 818569\_826927  
\*: R anglais 1sec806ms 826927\_828733  
\*: E 5sec989ms 828733\_834722  
\*: R anglais 12sec262ms 834722\_846984  
\*: E 1sec604ms 846984\_848588  
\*: R anglais 1sec004ms 848588\_849592  
\*: B désintéret 9sec004ms 849592\_858596  
\*: E 1sec158ms 858596\_859754

\*: R anglais 3sec214ms 859754\_862968  
 \*: B déplacement 15sec927ms862968\_878925  
 \*: E 18sec569ms 878925\_897494  
 \*: R anglais 1sec4ms 897494\_898894  
 \*: B désintérêt 9sec616ms 898894\_908510  
 \*: R français 6sec584ms 908510\_915094  
 \*: B réflexion 13sec055ms 915094\_928149  
 \*: R anglais 2sec011ms 928149\_930160  
 \*: B désintérêt 3sec61ms 930160\_933770  
 \*: B (é français pour signaler pb) 12sec031ms  
 933770\_945801  
 \*: R anglais 7sec208ms 945800\_953008  
 \*: E 3sec795ms 953008\_956803  
 \*: B(é soulevant pb)18sec493ms 956803\_975296  
 \*: E (réflexion) 14sec867ms 975296\_990163  
 \*: R anglais 3sec853ms 990163\_994016  
 \*: B désintérêt 6sec195ms 994016\_1000211  
 \*: R anglais 0sec699ms 1000211\_1000910  
 \*: E 2sec91ms 1000910\_1003820  
 \*: R anglais1sec884ms 1003820\_1005704  
 \*: E 11sec375ms 1005704\_1017079  
 \*: B réflexion 21sec899ms 1017079\_1038978  
 \*: R anglais 5sec078ms 1038978\_1044056  
 \*: E 23sec823ms 1044056\_1067879  
 \*: R anglais 0sec886ms 1067879\_1068765  
 \*: B réflexion 3sec066ms 1068765\_1071831  
 \*: R anglais 1sec339ms 1071831\_1073170  
 \*: E 9sec199ms 1073170\_1082369  
 \*: R anglais 1sec494ms 1082369\_1083863  
 \*: E 1sec104ms 1083863\_1084967  
 \*: R anglais 1sec696ms 1084967\_1086663  
 \*: E 10sec942ms 1086663\_1097605  
 \*: R anglais 0sec622ms 1097605\_1098227  
 \*: E 15sec731ms 1098227\_1113958  
 \*: R anglais 3sec785ms 1113958\_1117743  
 \*: E 4sec515ms 1117743\_1122258  
 \*: B (choix) 14sec503ms 1122258\_1136761  
 \*: R anglais 7sec223ms 1136761\_1143984  
 \*: E 16sec327ms 1143984\_1160311  
 \*: R anglais 3sec111ms 1160311\_1163422  
 \*: E 2sec351ms 1163422\_1165773  
 \*: R anglais 3sec937ms 1165773\_1169710  
 \*: E 2sec755ms 1169710\_1172465  
 \*: R anglais 8sec637ms 1172465\_1181102  
 \*: E 6sec302ms 1181102\_1187404  
 \*: R anglais 4sec918ms 1187404\_1192322  
 \*: B (réflexion) 2sec99ms 1192322\_1195312  
 \*: E 7sec935ms 1195312\_1203247  
 \*: R anglais 1sec697ms 1203247\_1204944  
 \*: E 1sec37ms 1204944\_1206314  
 \*: R anglais 2sec785ms 1206314\_1209099  
 \*: E 2sec819ms 1209099\_1211918  
 \*: R anglais 6sec271ms 1211918\_1218189  
 \*: B (réflexion) 1sec432ms 1218189\_1219621  
 \*: E 2sec941ms 1219621\_1222562  
 \*: R anglais 4sec123ms 1222562\_1226685

\*: R anglais 4sec123ms 1222562\_1226685  
 \*: E 4sec592ms 1226685\_1231277  
 \*: R anglais 3sec456ms 1231277\_1234733  
 \*: E 1sec51ms 1234733\_1236243  
 \*: R anglais 0sec917ms 1236243\_1237160  
 \*: E 7sec503ms 1237160\_1244663  
 \*: R anglais 6sec597ms 1244663\_1251260  
 \*: E 3sec562ms 1251260\_1255182  
 \*: R anglais 1sec355ms 1255182\_1256537  
 \*: E 14sec846ms 1256537\_1271383  
 \*: B (choix) 6sec086ms 1271383\_1277469  
 \*: R anglais 13sec586ms 1277469\_1291055  
 \*: E 3sec814ms 1291055\_1294869  
 \*: R anglais 1sec043ms 1294869\_1295912  
 \*: E 9sec09ms 1295912\_1305002  
 \*: R anglais 3sec176ms 1305002\_1308178  
 \*: E 2sec909ms 1308178\_1311087  
 \*: R anglais 2sec429ms 1311087\_1313516  
 \*: E 2sec146ms 1313516\_1315662  
 \*: R anglais 0sec887ms 1315662\_1316549  
 \*: E 3sec939ms 1316549\_1320488  
 \*: R anglais 1sec261ms 1320488\_1321749  
 \*: E 3sec688ms 1321749\_1325437  
 \*: R anglais 2sec115ms 1325437\_1327552  
 \*: E 6sec165ms 1327552\_1333717  
 \*: R anglais 1sec262ms 1333717\_1334979  
 \*: E 4sec152ms 1334979\_1339131  
 \*: B (attente) 3sec037 1339131\_1342168  
 \*: R anglais 4sec591ms 1342168\_1346759  
 \*: E 5sec587ms 1346759\_1352346  
 \*: R anglais 1sec011ms 1352346\_1353357  
 \*: E 4sec03ms 1353357\_1357387  
 \*: R anglais 2sec553ms 1357387\_1359940  
 \*: E 3sec284ms 1359940\_1363224  
 \*: R anglais 6sec692ms 1363224\_1369916  
 \*: E 3sec908ms 1369916\_1373824  
 \*: R anglais 7sec251ms 1373824\_1381075  
 \*: E 2sec74ms 1381075\_1383815  
 \*: R anglais 1sec011ms 1383815\_1384826  
 \*: E 2sec537ms 1384826\_1387363  
 \*: R anglais 1sec54ms 1387363\_1388903  
 \*: E 4sec022ms 1388903\_1392925  
 \*: R anglais 1sec997ms 1392925\_1394922  
 \*: E 3sec57ms 1394922\_1398492  
 \*: R anglais 1sec398ms 1398492\_1399890  
 \*: E 5sec246ms 1399890\_1405136  
 \*: R anglais 5sec804ms 1405136\_1410940  
 \*: B (attente) 11sec767ms 1410940\_1422707  
 \*: R anglais 14sec738ms 1422707\_1437445  
 \*: B (travail) 43sec655ms 1437445\_1481100  
 \*: R anglais 25sec745ms 1481100\_1505845  
 \*: B (travail) 13sec028ms 1505845\_1518873  
 \*: R anglais 2sec022ms 1518873\_1520895  
 \*: B (travail) 15sec938ms 1520895\_1536833  
 \*: R anglais 0sec714ms 1536833\_1537547

\*: B (travail) 5sec603ms 1537547\_1543150  
\*: R anglais 15sec501ms 1543150\_1558651  
\*: B (travail) 32sec139ms 1558651\_1590790  
\*: R anglais 9sec43ms 1590790\_1600220  
\*: B (travail) 25sec089ms 1600220\_1625309  
\*: R anglais 15sec47ms 1625309\_1640779  
\*: B (travail) 4sec39ms 1640779\_1645169  
\*: R anglais 8sec964ms 1645169\_1654133  
\*: E 2sec786ms 1654133\_1656919  
\*: R anglais 7sec355ms 1656919\_1664274  
\*: E 3sec695ms 1664274\_1667969  
\*: R anglais 6sec893ms 1667969\_1674862  
\*: E 7sec861ms 1674862\_1682723  
\*: R anglais 6sec489ms 1682723\_1689212  
\*: E 5sec464ms 1689212\_1694676  
\*: B (attente) 30sec969ms 1694676\_1725645  
\*: R anglais 4sec268ms 1725645\_1729913  
\*: B (travail) 1sec288ms 1729913\_1731201  
\*: R anglais 15sec923ms 1731201\_1747124  
\*: B (travail) 4sec015ms 1747124\_1751139  
\*: R anglais 11sec128ms 1751139\_1762267  
\*: E 4sec172ms 1762267\_1766439  
\*: R anglais 32sec011ms 1766439\_1798450  
\*: B (travail) 5sec152ms 1798450\_1803602  
\*: R anglais 5sec388ms 1803602\_1808990  
\*: B (travail) 6sec361ms 1808990\_1815351  
\*: R anglais 3sec878ms 1815351\_1819229  
\*: B (travail) 3sec377ms 1819229\_1822606  
\*: R anglais 2sec599ms 1822606\_1825205  
\*: B (travail) 12sec341ms 1825205\_1837546  
\*: R anglais 2sec834ms 1837546\_1840380  
\*: E 5sec228ms 1840380\_1845608  
\*: R anglais 12sec294ms 1845608\_1857902  
\*: E 3sec16ms 1857902\_1861062  
\*: R anglais 5sec463ms 1861062\_1866525  
\*: E 0sec949ms 1866525\_1867474  
\*: R anglais 3sec548ms 1867474\_1871022  
\*: E 4sec514ms 1871022\_1875536  
\*: R anglais 7sec283ms 1875536\_1882819  
\*: E 1sec432ms 1882819\_1884251  
\*: R anglais 3sec517ms 1884251\_1887768  
\*: E 8sec156ms 1887768\_1895924  
\*: R anglais 5sec713ms 1895924\_1901637  
\*: E 2sec038ms 1901637\_1903675  
\*: R anglais 7sec579ms 1903675\_1911254  
\*: E 4sec59ms 1911254\_1915844  
\*: B (attente) 5sec759ms 1915844\_1921603  
\*: R anglais 3sec361ms 1921603\_1924964  
\*: E 24sec77ms 1924964\_1949734  
\*: B (attente) 5sec961ms 1943734\_1949695  
\*: R anglais 6sec531ms 1949695\_1956226  
\*: B (attente) 2sec507ms 1965226\_1967733  
\*: R anglais 10sec784ms 1967733\_1978517  
\*: B (attente) 2sec055ms 1978517\_1980572  
\*: R anglais 6sec101ms 1980572\_1986673

\*: B (remise au calme) 2sec8ms  
1986673\_1989473  
\*: R anglais 5sec108ms 1989473\_1994581  
\*: B (remise au calme) 5sec243ms  
1994581\_1999824  
\*: R anglais 26sec38ms 1999824\_2026204  
\*: B (exécution de la consigne) 57sec18ms  
2026204\_2083384  
\*: R anglais 2sec101ms 2083384\_2085485  
\*: B (exécution de la consigne) 36sec106ms  
2085485\_2121591  
\*: R anglais 0sec89ms 2121591\_2122481  
\*: B (attente) 41sec926ms 2122481\_2164407  
\*: R anglais 3sec719ms 2164407\_2168126  
\*: B (attente) 7sec5ms 2168126\_2175626  
\*: R anglais 3sec954ms 2175626\_2179580  
\*: B (attente) 6sec35ms 2179580\_2185930  
\*: R anglais 1sec074 ms 2185930\_2187004  
\*: B (attente) 27sec375ms 2187004\_2214379  
\*: R anglais 0sec997ms 2214379\_2215376  
\*: E 3sec191ms 2215376\_2218567  
\*: B (attente) 8sec434ms 2218567\_2227001  
\*: R anglais 16sec839ms 2227001\_2243840  
\*: E 4sec064ms 2243840\_2247904  
\*: R anglais 9sec088ms 2247904\_2256992  
\*: E 9sec665 2256992\_2266657  
\*: R anglais 2sec569ms 2266657\_2269226  
\*: E 5sec773ms 2269226\_2274999  
\*: R anglais 10sec91ms 2274999\_2285909  
\*: B (désintéret) 5sec274ms 2285909\_2291183  
\*: R anglais 7sec193ms 2291183\_2298376  
\*: B (attente) 14sec613ms 2298376\_2312989  
\*: R anglais 3sec922ms 2312989\_2316911  
\*: B (désintéret) 7sec329ms 2316911\_2324240  
\*: E 6sec383ms 2324240\_2330623  
\*: B (attente) 9sec743ms 2330623\_2340366  
\*: R anglais 18sec348ms 2340366\_2358714  
\*: B (attente) 7sec16ms 2358714\_2365874  
\*: B (désintéret) 21sec148ms 2365874\_2387022  
\*: R anglais 17sec774ms 2387022\_2404796  
\*: B (orga de classe) 3sec29ms 2404796\_2408096  
\*: R (anglais) 1sec852ms 2408096\_2409948  
\*: B (orga de classe) 4sec171ms  
2409948\_2414119  
\*: R anglais 8sec714ms 2414119\_2422833  
\*: E 16sec515ms 2422833\_2439348  
\*: R anglais 15sec173ms 2439348\_2454521  
\*: E 40sec2ms 2454521\_2494721  
\*: R anglais 14sec288ms 2493864\_2508152  
\*: E 110.048 2508152\_2618200  
\*: R anglais 29sec539ms 2618200\_2647739  
\*: E 15sec205ms 2647739\_2662944  
\*: R anglais 5sec011ms 2662944\_2667955:



## Terrain 1 Séance 1 du 18.10.14

Langue / support		Temps	Temps	Pourcentage	Pourcentage temps de parole PE
PE Anglais			30' 21''	55 %	78,6 %
PE Français			8' 16''	15 %	21,4 %
Ecoute	Authentique		0	0	
	Adaptée		0	0	
«Blancs»	Action E		43''		
	Réflexion E		2' 12''		
	E attente PE		5' 30''		
	Désintérêt		2' 26''		
	Reconcentration		25''		
Total blancs			11' 17''	20,5 %	
Temps parole élèves			5' 16''	9,5 %	
Total séance					

	<b>55' 10''</b>	<b>100 %</b>
--	-----------------	--------------

Terrain 1 Séance 2 du 21.12.14

Langue / support		Temps	Pourcentage	Pourcentage temps de parole PE
PE Anglais		17' 43''	27,4 %	52 %
PE Français		16' 23''	25,3 %	48 %
Ecoute	Authentique	0	0	
	Adaptée	3' 22''	5,2%	
«Blancs»	Action E	3'		
	Réflexion E	5' 52''		
	E attente PE	4' 18''		
	Désintérêt	1' 55''		
	Reconcentration	29''		
Total blancs		15' 36''	24,1 %	
Temps parole élèves		11' 40''	18 %	

<b>Total séance</b>	<b>1h 4' 44''</b>	<b>100 %</b>
---------------------	-------------------	--------------

Terrain 1 Séance 3 du 14.02.15

Langue / support		Temps	Temps exact	Pourcentage	Pourcentage temps de parole PE
PE Anglais			19' 39''	27,6 %	52,3 %
PE Français			17' 56''	25,1 %	47,7 %
Ecoute	Authentique		0	0	
	Adaptée		5' 42''	8 %	
«Blancs»	Action E		1' 14''		
	Réflexion E		3' 59''		
	E attente PE		6' 37''		
	Désintérêt		40''		
	Reconcentration		18''		
Total blancs			12' 51''	18 %	
Temps parole élèves			15' 9''	21,3 %	

<b>Total séance</b>	<b>1h 11' 14''</b>	<b>100 %</b>
---------------------	--------------------	--------------

ANNEXE 4

Terrain 2 Séance 1 du 17.11.14

Langue / support		Temps exact	Pourcentage	Pourcentage temps de parole PE
Temps				
PE Anglais		15' 1''	33,8 %	98 %
PE Français		18''	0,7 %	2 %
Ecoute	Authentique	0	0	0
	Adaptée	0	0	0
«Blancs»	Action E	0		
	Réflexion E	1' 15''		
	E attente PE	3'43''		
	Désintérêt	3'14''		
	Reconcentration	1' 10''		

<b>Total blancs</b>	9' 23''	21,1 %
<b>Temps parole élèves</b>	19' 43''	44,4 %
<b>Total séance</b>	44' 25''	100 %

Terrain 2 Séance 2 du 12.01.15

Langue / support		Temps	Temps exact	Pourcentage	Pourcentage temps de parole PE
Temps					
PE Anglais			18' 28''	42,5 %	100 %
PE Français			0	0	0
Ecoute	Authentique		0	0	0
	Adaptée		0	0	0
«Blancs»	Action E		9'		
	Réflexion E		11''		
	E attente PE		3' 58''		
	Désintérêt		16''		
	Reconcentration		0		

<b>Total blancs</b>	13' 27''	31 %
<b>Temps parole élèves</b>	11' 30''	26,5 %
<b>Total séance</b>	43' 25''	100 %

Terrain 2 Séance 3 du 16.02.15

Langue / support		Temps exact	Pourcentage	Pourcentage temps de parole PE
Temps				
PE Anglais		8' 36''	23,6 %	97,6 %
PE Français		12''	0,6 %	2,4 %
Ecoute	Authentique	0	0	0
	Adaptée	0	0	0
«Blancs»	Action E	2' 34''		
	Réflexion E	0' 28''		
	E attente PE	2' 57''		
	Désintérêt	1' 18''		

	<b>Reconcentration</b>	10''	
<b>Total blancs</b>		7' 30''	20,5 %
<b>Temps parole élèves</b>		20' 11''	55,3 %
<b>Total séance</b>		36' 29''	100 %

## Enseignante

62,9 % des interventions totales = 874 interventions = 57,7 % du temps de production = 77,5 % du temps de production de la classe

	Anglais	Français	
Temps de production	35,4 %	22,3 %	
Temps de parole	61,4 %	38,6 %	
Interventions	561 soit 64,2 %	313 soit 35,8 %	Moyenne
Durée des interventions	7 secondes	8 secondes	7 secondes
Occurrence des interventions à la minute	3	2	5

## Elèves

37,1 % des interventions totales = 516 interventions = 16,8 % du temps de production = 22,5 % du temps de production de la classe

	Anglais	Français	
Temps de production	11,5 %	5,3 %	
Temps de parole	68,2 %	31,8 %	
Interventions	352 soit 68,2 %	164 soit 31,8 %	Moyenne
Durée des interventions	4 secondes	4 secondes	4 secondes
Occurrence des interventions à la minute	2	1	3



Ecoute adaptée

6 occurrences = 4, 7% des séances = 1 minutes 30 secondes par occurrence = 0,03 occurrence par minute

Totaux

1 390 interventions = 100 du temps de production = 142 minutes 23 secondes sur 191 minutes et 8 secondes

## Enseignante

56,3 % des interventions totales = 463 interventions = 34,3 % du temps de production = 45,3 % du temps de production de la classe

	Anglais	Français	
Temps de production	33,9 %	0,4 %	
Temps de parole	98,8 %	1,2 %	
Interventions	455 soit 98,3 %	8 soit 1,7 %	Moyenne
Durée des interventions	5 secondes	3 secondes	5 secondes
Occurrence des interventions à la minute	4	0,06	3

## Elèves

43,7 % des interventions totales = 360 interventions = 41,3 % du temps de production = 54,7 % du temps de production de la classe

	Anglais	Français	
Temps de production	40,9 %	5,3 %	
Temps de parole	99,2 %	0,8 %	
Interventions	357 soit 99,2 %	3 soit 0,8 %	Moyenne
Durée des interventions	8 secondes	7 secondes	4 secondes
Occurrence des interventions à la minute	3	0,02	3

Séances		Elève 1			Elève 2			Elève 3		
		1	2	3	1	2	3	1	2	3
[ə]	Mot	spider	hamster	hamster	spider	Shoulder	tiger	spider	tiger	banana
	Production	/ɛ/	/ɛ/	/ɛ/	X	∅	∅	/ɛ/	/ə/	∅
[h]	Mot	hello	hamster	hamster, hand,head	hello	Hand	hippo	hello	hand	hamster
	Production	∅	∅	/h/	∅	∅	∅	/h/	/h/	∅
[ɪ]	Mot	X	Pink	goldfish pink	witch	fish, pig	pink, pig fish	witch	pink	pink, pig
	Production	X	/ɪ/	/ɪ/	/ɪ/	/ɪ/	/ɪ/	/ɪ/	/ɪ/	/ɪ/
[i:]	Mot	halloween	Bee	green	halloween	sheep, green	sheep, green	halloween	green	green
	Production	/ɪ/	/i:/	/i:/	X	/ɪ/	/ɪ/	/ɪ/	X	/i:/
[ð]	Mot	X	weather	weather	X	Weather	brother	X	mother	brother
	Production	X	/z/	/z/	X	X	/z/	X	X	X

Légende :

Mot = connu

Mot = inconnu apporté par le chercheur

Mot = connu après apport du chercheur

/x/ = production à la française

/x/ = production authentique

∅ = non transcritible / absence du phonème

X = mot non produit

Séances		Elève 1			Elève 2			Elève 3		
		1	2	3	1	2	3	1	2	3
[ə]	Mot	X	hamster, banana	hamster, banana	listen	shoulder	banana, hamster	listen	hamster	banana, hamster
	Production	X	/ə/	/ə/	/æ/	X	/ə/	X	/ə/	/ə/
[h]	Mot	hippo	hamster, hippo	hamster, hippo	hello	hippo	hamster, hippo	hello, hippo	hippo	home,hamster, hippo
	Production	/h/	/h/	/h/, Ø	Ø	Ø	/h/, Ø	Ø, /h/	Ø	/h/
[ɪ]	Mot	hippo	fish,hippo, giraffe	fish,hippo, giraffe	fish	pink	fish,hippo, pink	fish, listen	pink	fish,pink, pig, hippo
	Production	/ɪ/	/ɪ/	/ɪ/	/ɪ/	/ɪ/	/ɪ/	/ɪ/	/ɪ/	/ɪ/
[i:]	Mot	sheep	green	Green	sheep	green	green	sheep	green	green, sheep
	Production	/ɪ/	/ɪ/	/ɪ/	/ɪ/	/ɪ/	/ɪ/	/ɪ/	/ɪ/	/i:/, /ɪ/
[ð]	Mot	maithee	maithee	maithee	maithee	maithee	maithee	maithee	maithee	weather,maithee
	Production	/d/	/d/	/d/	/ð/	/ð/	/ð/	/ð/	/ð/	/ð/

## Légende :

Mot = connu

Mot = inconnu apporté par le chercheur

Mot = connu après apport du chercheur

/x/ = production à la française

/x/ = production authentique

Ø = non transcribable / absence du phonème

X = mot non produit

Terrain 1 (C = chercheur, E = enseignante)

C : Alors, est-ce que vous avez un diplôme en anglais ?

E : Heu oui, j'ai eu mon habilitation.

C : Quand est-ce que vous avez commencé à apprendre l'anglais ?

E : Moi personnellement ?

C : Oui.

E : Bah quand j'étais en sixième.

C : Et vous avez arrêté quand ?

E : Quand j'ai fait ma licence. Jusqu'à la licence j'ai eu des cours d'anglais. Enfin, après à l'IUFM aussi, on a eu un peu d'anglais.

C : Est-ce qu'aujourd'hui vous continuez à apprendre l'anglais par le biais de formations ?

E : Non.

C : Et de manière autonome ?

E : Un petit peu de manière autonome oui.

C : Et ça se passe comment du coup ? Enfin, vous faites comment ?

E : Ben, en fait avec des CD audio quoi, écouter, répéter. Je regarde des films, j'essaie de retenir au maximum enfin de comprendre au maximum toute seule quoi.

C : D'accord. Est-ce que vous êtes déjà partie en voyage dans un pays anglophone ?

E : Oui.

C : C'était où ?

E : En Angleterre, en Ecosse et en Irlande.

C : C'était pendant combien de temps ?

E : Heu bah, c'était à peu près des voyages de quinze jours.

C : Et c'était y'a longtemps ?

E : Les gros voyages de quinze jours, oui, ça remonte à une vingtaine d'années maintenant et puis, par contre, on fait des petits week-ends de temps en temps en famille.

C : Donc, vous regardez des films en anglais ?

E : Oui.

C : A quelle fréquence, vous diriez que vous regardez ça ?

E : Ben quand y'a la saison de Downton Abbey (rires), on va dire, allez, j'essaie quand même une fois par semaine de regarder une série ou un film en anglais.

C : Ecoutez-vous de la musique en anglais ?

E : Oui.

C : Tous les jours ?

E : Oh bah oui, ouais.

C : Est-ce que vous lisez la presse anglophone ?

E : Non.

C : Est-ce que vous regardez des chaînes d'info anglophones ?

E : Non.

C : Est-ce que vous lisez en anglais ?

E : Non.

C : Est-ce que vous écrivez en anglais ?

E : Non.

C : Est-ce que vous dialoguez avec des anglophones par Skype, lettres ... ?

E : Non.

C : Le fait de regarder des films et d'écouter de la musique, est-ce que vous trouvez que ça vous apporte quelque chose, d'une part sur le plan personnel et d'autre part, sur le plan professionnel ?

E : Alors, personnel, je ne suis pas confrontée souvent à des anglais donc je ne m'en rends pas bien compte. Mais d'un point de vue professionnel, oui. Ça a amélioré un petit peu mon accent, je pense et ça m'a un peu libéré la parole on va dire. C'est surtout ça, ça m'a décoincée un peu j'ai l'impression.

C : Depuis combien de temps vous enseignez l'anglais ?

E : Heu... c'est ma sixième année.

C : Et pour quel(s) niveau(x) ?

E : CE2, toujours CE2/CM1 mais maxi.

C : Du coup, est-ce que vous avez enseigné dans des types d'écoles particuliers genre des écoles bilingues, des REP... ?

E : Non.

C : Est-ce que vous avez été formée pour enseigner l'anglais ?

E : Oui (rires).

C : Alors, comment ?

E : Bah en fait, c'est une année où il existait encore la formation continue pour les jeunes stagiaires. Donc, une journée par semaine, pendant un an, y'avait une PE qui était dans ma classe et donc moi, j'avais une journée où heu j'ai fait une formation pour passer l'habilitation.

C : Et vous diriez qu'elle vous a aidé cette formation ?

E : Heu oui, d'un point de vue pédagogique, oui. Après, d'un point de vue de l'anglais, heu non. Après, je ne me suis peut-être pas investie comme il fallait, bah justement, pour écouter beaucoup d'anglais et tout ça. Mais pour la formation enseigner l'anglais, oui. Après pour la partie où je dois parler anglais, là je pense qu'il faut se débrouiller tout seul.

C : Et c'était sur une seule journée du coup ?

E : C'était une journée par semaine. Je trouve que c'est déjà bien hein ! Je veux dire, ça a d'ailleurs, ouais, cette formation pour les PE, c'était bien aussi, c'était la bonne formule je trouve. Mais ça n'a pas duré, en tout cas j'étais dans l'Oise à cette époque-là et cette formation continue, elle a duré un an.

C : Est-ce que vous avez enseigné d'autres langues ?

E : Non.

C : Est-ce que vous utilisez le français dans vos séances d'anglais ?

E : Oui.

C : Pourquoi ?

E : Ben, tout simplement parce que je suis bloquée, quand je veux expliquer quelque chose, je n'arrive pas à le dire en anglais.

C : Et vous avez essayé de le faire ?

E : Bah j'essaie, j'essaie de plus en plus, j'évolue, je pose des de plus en plus... mais voilà, dès que, de moi-même, ce matin, les enfants, je sens que ça passe pas, moi je coince aussi et du coup, je passe au français.

C : Donc, finalement, c'est plus pour de la gestion de classe ?

E : Heu, oui de la gestion de classe. Mais c'est aussi parce qu'il y a des choses que j'ai envie de transmettre, que je ne sais pas faire en anglais. Ouais, y'arrive un moment, par rapport à la séquence, je m'arrête de parler anglais. En général, ça démarre bien, et y'arrive un moment, je ne me sens plus à l'aise et du coup, je passe au français.

C : Est-ce que vous utilisez des supports pour vos séances ? Livres, cd, vidéos, flashcards ?

E : Bah ouais, j'ai la méthode Cup of Tea, que d'ailleurs on m'avait conseillé quand j'ai passé l'habilitation. Et puis, bah après, des sites d'enseignants sur Internet. Et puis après, pas mal de vidéos, qui sont quand même assez ludiques pour les enfants.

C : Est-ce que ces supports vous aident à parler plus anglais, à moins utiliser le français dans vos séances ?

E : Oui, bah oui, j'utilise beaucoup de flashcards, parce que on m'a effectivement appris qu'il fallait au maximum essayer de ne pas traduire donc heu, je me sers de dessins en fait. C'est un support et en même temps, moi ça me rassure aussi, parce qu'au moins, quand je n'arrive pas à expliquer, il y a le dessin.

C : Est-ce que vous vous aidez des BO pour préparer vos séances ?

E : Bah dans la méthode Cup of Tea, y'a le livre du maître, avec tout le support, les objectifs à atteindre donc oui, on va dire que par le biais du livre du maître, je me sers des BO.

C : Et du CECRL ? Je ne sais pas si vous connaissez ?

E : Non, je ne sais même pas ce que c'est.

C : Quand ont lieu vos séances d'anglais ?

E : Alors, tous les matins, il y a le rituel de la météo et on se compte, donc ça dure au moins une petite dizaine de minutes. A chaque fois, je rajoute, là on a rajouté les émotions, et puis sinon, vraiment la séance d'anglais, c'est le samedi matin.

C : ça dure combien de temps en général ?

E : Un bon 45 minutes hein, facile.

C : Est-ce que cet horaire là, cette plage là, vous l'avez faite par défaut ou c'est un choix ?

E : Ben en fait, avec les changements des rythmes scolaires, c'est vrai que j'avais tendance avant à faire l'anglais en fin de journée. Ou en tout cas dans l'après-midi, c'est ce qui se passe parce que je décroïsonne avec l'autre classe de CE2. Et franchement, le samedi matin, ben on est là donc pour le coup, il faut travailler, et c'est un horaire qui est agréable. Les enfants sont réceptifs, sont calmes en plus, on essaye d'être ludiques, donc du coup, je trouve que le samedi matin, pour le coup, ça passe très bien.

C : Donc, vous m'avez dit que vous avez mis en place un rituel tous les jours, pourquoi tous les jours ?

E : Heu, bah ne serait-ce que par rapport aux jours de la semaine, pour que ça rentre et puis voilà, pour qu'il y ait un petit peu d'anglais heu tous les jours. Il m'arrive aussi quelques fois dans mes séances de français ou de maths, de donner une consigne simple : « open your books » ou quelque chose comme ça en anglais. Bah c'est quelque chose que le prof d'IUFM nous avait conseillé de faire quand on fait anglais dans sa propre classe, ça permet de faire un lien, bah voilà, de transmettre de l'anglais comme ça de temps en temps.

C : Il évolue au cours de l'année votre rituel ?

E : Bah oui, voilà, en fonction de, là on a rajouté les émotions, fin je sais pas, après c'est au gré de ce qu'on fait, de comment réagit la classe, je modifie un petit peu heu.

C : Le CECRL, parle de cinq compétences, l'expression écrite, l'expression orale, l'interaction orale, la compréhension écrite et la compréhension orale, est-ce que vous en privilégiez une ?

E : Compréhension orale.

C : D'accord, vous l'estimez plus importante ?



E : Heu bah, au niveau des enfants au CE2, je vais dire oui. Parce que la plupart, c'est leur première année où ils font réellement de l'anglais. Je passe à l'écrit quand j'ai la sensation que la plupart des enfants ont réussi à bien prononcer parce qu'il y a une telle différence entre l'anglais à l'oral, et enfin pas pour tous les mots, mais parce qu'après, une fois que c'est écrit, le souci c'est qu'ils lisent et ça va plus quoi. Donc c'est pour ça que heu, dans les cahiers d'anglais, y'a encore beaucoup de dessins, et des phrases. Mais heu voilà, c'est vraiment, l'étape ultime quoi. Par exemple, ce matin, c'était une séance où ils n'ont rien écrit quoi. J'ai écrit moi, quelques mots, mais ça a été très succinct. C'est vraiment le passage à l'écrit, il arrive très très tard. Je pense, j'enseignerais au CM2, l'écrit arriverait très certainement beaucoup plus tôt. Enfin, je le vois comme ça moi.

C : Est-ce que vous faites un feed-back aux élèves quand ils prennent la parole ? un retour positif, genre « good » ?

E : Bah oui, pas forcément tout le temps, mais la relation est quand même assez ludique, assez joviale donc ça se passe bien.

C : J'étais venue il y a trois ans, dans votre classe, et quand je suis revenue, je me suis rendue compte que vous parliez plus anglais qu'il y a trois ans, est-ce que ce changement s'est fait de manière consciente ou pas ?

E : Bah c'est-à-dire que oui, c'est conscient, c'est une volonté de ma part, parce que bah, y'a trois ans, on peut pas dire que l'anglais ce n'était pas ma priorité, mais j'arrivais dans l'école, c'était pas forcément évident, là c'est vrai que cette année, je mets l'accent sur l'anglais, parce qu'effectivement c'est une envie de ma part et puis peut-être que d'un point de vue personnel, j'ai envie de progresser en anglais. Ça joue hein, de toute manière je pense. Mais voilà, je lâche petit à petit, et y'a trois ans, j'étais vraiment axée sur la méthode parce que j'étais pas à l'aise. Puis là, la méthode, ben pour cette leçon là, je vais l'utiliser, pour d'autres leçons, je ne l'utilise plus parce que j'ai envie de changer aussi. C'est vrai, qu'il y a des années, on n'a pas les mêmes envies. Puis c'est vrai qu'avec cette classe là, ça se passe bien, c'est ça aussi, c'est hyper important parce que y'a des années, y'a des classes, chaque fois qu'on fait anglais, là par exemple, la chanson, ça aurait ricané, ils auraient fait n'importe quoi. Là, ils ont envie, ils s'amuse, mais ils le font vraiment bien, ils sont pas en train de chahuter. Y'a des années, ça, je n'aurais pas pu le faire. Donc, c'est ça aussi, c'est parce que ça se passe bien avec les enfants. D'une année sur l'autre, t'façon, vous vous rendez compte hein, on va faire des choses plus en fonction des affinités qu'on a avec les enfants quoi.

C : Est-ce que vous avez adapté votre utilisation du français par rapport à la classe que vous aviez ?

E : Heu, non. C'est vraiment en fonction de moi. Si je pouvais je ferais plus (rires).

C : Est-ce que les supports que vous utilisez ont évolué depuis que vous enseignez l'anglais ?

E : Oui, j'avais pris une méthode pour avoir une ligne de conduite tout au long de l'année et voilà. Au fur et à mesure y'a Internet aussi qui a, enfin, on trouve vraiment plein plein de choses sur Internet, donc heu, c'est vrai que j'évolue en fonction de ce que je peux trouver. La méthode, elle reste la même, et puis là en plus, y'a une conseillère pédagogique qui nous a amené des choses donc heu. Je pioche un peu plus maintenant, je m'autorise plus de choses.

C : Est-ce que vous voulez ajouter quelque chose qui a changé sur votre manière d'enseigner l'anglais ?

E : Heu non, en soi, j'applique ce qu'on m'a appris, faire de l'anglais un peu tous les jours, essayer au maximum de ne pas traduire, ça c'est compliqué. Enfin, moi je ne traduis pas, enfin j'essaie, mais les enfants c'est la bagarre, donc ils traduisent forcément. Non, après voilà, j'ai évolué.

C : Alors, est-ce que vous êtes à l'aise avec les différents changements que vous avez fait au cours des six dernières années ?

E : Bah oui, mais je m'aperçois que je, heu, c'est pas aussi bien que je le voudrais, voilà, une séance comme ce matin, au bout d'un moment, je m'arrête de parler anglais, je suis déçue quoi. Donc, oui, j'évolue mais je ne suis pas encore satisfaite. En même temps, je ne vois pas de moyen d'évoluer sauf si je le fais personnellement, mais bon j'essaie de faire au mieux. Mais je ne suis pas satisfaite à 100%.

C : Est-ce que vous avez confiance en vous pour vous exprimer en anglais devant votre classe ?

E : Non, pas du tout. J'ai trop peur de leur dire, et puis je sais que je fais des erreurs de prononciation, j'en suis.. mais bon. C'est pour ça que je me sers beaucoup des vidéos, mais non, je ne suis pas confiante du tout.

C : Est-ce que ça vous bride pour faire certaines choses ?

E : Oui, je pense. Oui, oui.

C : Quand vous avez commencé à enseigner la langue, est-ce que vous aviez des appréhensions ?

E : Ah ouais, totalement. Ben, en plus, c'est vrai qu'on m'a proposé cette formation continue, enfin on me l'a proposée, on m'a gentiment dit que ce serait bien, mais moi, de moi-même, jamais je n'aurais demandé à passer l'habilitation hein. Franchement hein ! Mais, en même temps, ça m'a fait du bien hein ! La conseillère pédagogique m'a dit : allez ! Faut le faire, faut le faire ! Donc j'y suis allée mais bon, on m'a poussé à y aller, de moi-même, je ne l'aurais pas passée l'habilitation.

C : Et aujourd'hui, est-ce que vous avez toujours ces mêmes appréhensions ?

E : Bah, au CE2, je me sens à l'aise. S'il fallait que j'aie à enseigner l'anglais au CM2, là, ça heu non, j'aurais un blocage là. Là je me dis que c'est vraiment les choses faciles entre guillemets que je dois faire apprendre aux enfants. Au CM2, y'aurait trop d'enjeux par rapport à la sixième. Je serais vraiment très très mal.

C : Est-ce que ces appréhensions, vous avez dit qu'elles vous bridaient un peu, mais est-ce qu'elles vous ont permis, au contraire, de mettre en place des choses ? De vous surpasser un petit peu ?

E : Oui, ben oui. Ça à l'air de rien, mais c'est vrai que j'essaie vraiment de prendre sur moi, j'ai un mari qui parle anglais, donc il m'aide un peu à préparer mes séances au niveau de la prononciation, la lecture d'albums, des choses comme ça, c'est vrai que je suis pas à l'aise mais j'essaie de faire des choses intéressantes pour les enfants.

C : Et la lecture d'albums, par exemple, c'est quelque chose que vous faisiez avant ? Quand vous n'étiez pas à l'aise ?

E : Heu, les deux premières années, je n'en ai pas fait. Alors, pourtant, pendant la formation, on m'avait proposé des albums que par la suite j'ai utilisé, mais les deux premières années, je suis restée vraiment dans le, voilà j'avais l'enregistrement, moi je ne posais pas trop de questions, je faisais répéter les enfants. Et puis à partir de la troisième année, l'année où tu es venue, j'ai commencé à utiliser des albums.

C : Alors, dernière question mais pas des moindres, est-ce que vous aimez enseigner l'anglais ?

E : Heu maintenant oui ! J'y prends du plaisir ! Ce qui n'était pas le cas au tout début.

C : Et du coup, ça dépend aussi des classes, s'ils sont réceptifs ou pas, si j'ai bien compris ?

E : Voilà. A la rigueur, cette classe, cette année, ils sont vraiment gentils, bienveillants, et du coup, ils ne vont pas ricaner quand je vais faire des gestes ou mimer des choses. Dans certaines classes les années précédentes c'était pas le cas, donc du coup, c'est vrai que bon, ben, on n'est pas des clowns hein ! Donc on essaie effectivement, de mimer des choses comme ça pour que les enfants comprennent sans qu'on soit obligé de traduire. Il se peut que l'année prochaine, je ne fasse pas autant d'anglais que j'en fais cette année. C'est vraiment, j'essaierai de faire au mieux, mais je pousserai peut-être pas à faire des chansons, des mimes comme ça si j'ai des ricanements et tout au long de la séance quoi. Donc, oui, j'aime enseigner l'anglais avec cette classe là, ça se passe très bien.

## Terrain 2

C : Alors, premièrement, on va parler de ton niveau en anglais. Est-ce que tu as un diplôme dans la langue que tu enseignes ?

E : Alors, oui, j'ai la licence d'anglais que j'ai faite à Lille3. Donc c'était culture et littérature anglaise, donc je sais pas vraiment si ça donne un niveau, au niveau de la qualité de production, parce qu'en fait c'est très littéraire et c'est beaucoup d'études de textes etc.

C : Mais ça te donne quand même du vocabulaire ?

E : Oui, voilà, donc au niveau du vocabulaire ça ne me pose pas de problème. Mais un peu quand même, parce que le vocabulaire qu'on voit avec les enfants de primaire c'est pas le vocabulaire qu'on a vu heu en licence. Et puis, après, à part ça, j'ai toujours été en classe européenne anglais, donc heu voilà.

C : D'accord, et le CLES, tu ne l'as pas ?

E : Heu ben je ne l'ai pas parce qu'en fait, la licence valide le CLES.

C : D'accord. Donc, tu dirais que tu as un niveau C1, c'est ça ?

E : Oui, en ayant fait le test à la fac, ça me donnait C1.

C : Ok. Et donc, quand est-ce que tu as commencé à apprendre l'anglais au niveau scolaire ?

E : En CP.

C : Et tu as arrêté ou tu l'apprends toujours ?

E : Non, donc je ne prends plus de cours, enfin y'en a encore à l'ESPE mais c'est pas vraiment des cours en fait, c'est plutôt montrer nos connaissances et nos savoirs, on n'apprend pas vraiment en fait.

C : D'accord. Mais, tu t'entraînes toujours ? Ca te fait toujours t'entraîner ?

E : Ouais, voilà. On s'entraîne toujours, du coup on écoute beaucoup d'anglais, on produit en anglais, à l'oral et à l'écrit.

C : Aujourd'hui est-ce que tu continues toujours d'apprendre par le biais de formations ?

E : Par le biais de formations, bah à l'ESPE. Mais comme je te dis, c'est pas vraiment apprendre c'est plutôt montrer ce qu'on sait quoi. On est plus dans l'évaluation d'un niveau que dans l'apprentissage.

C : Et c'est B2 c'est ça ?

E : Non je ne crois pas que ce soit B2, parce que B2 c'est collègue il me semble. Heu... Si, si c'est B2 parce que heu c'est le diplôme qui est requis. Enfin maintenant, il n'est plus requis, mais c'est le niveau qu'il faut avoir en fait.

C : Et de manière autonome, tu t'entraînes toujours ? Tu apprends toujours ?

E : Bah ouais, parce qu'en fait, je lis quand même des choses en anglais, des romans ou aussi des articles scientifiques avec les études tout ça, et après, je regarde des films ou des émissions. Et j'écoute beaucoup de musique aussi en anglais.

C : D'accord. Donc maintenant, on va parler de ton exposition à la langue. Est-ce que tu es déjà partie dans un pays anglophone ?

E : Alors heu, je suis partie quand j'étais au collège, donc en sixième et en cinquième, en séjour avec des correspondants. Donc ça a duré quinze jours, pour chaque séjour. Mais c'est tout, sinon je ne suis jamais allée dans d'autres pays anglophones.

C : Est-ce que tu regardes tes films et séries en anglais ? Donc ça tu m'as dit oui, donc à quelle fréquence tu les regardes ?

E : Heu ben ça dépend en fait, comme là, en ce moment, ça va être une ou deux fois par semaine, parce que c'est beaucoup des séries que je regarde. Et puis, il y a des moments, où je vais avoir trois mois sans regarder.

C : D'accord, c'est pas régulier quoi.

E : Ouais voilà, c'est pas régulier.

C : Est-ce que tu écoutes de la musique en anglais ?

E : Oui bah ça, c'est quotidien, dès qu'on allume la radio.

C : Est-ce que tu lis la presse anglophone ?

E : Non pas du tout.

C : Est-ce que tu regardes les chaînes d'infos anglophones ?

E : ça m'arrive mais, pas tout le temps. C'est un peu pareil, c'est quand je navigue sur Internet, je vois des choses, donc j'écoute.

C : Est-ce que tu lis en anglais ?

E : Oui des romans et des articles scientifiques.

C : Est-ce que tu écris en anglais ?

E : Oui, aussi. Bah déjà dans la préparation de mes cours pour mes élèves, à l'ESPE en formation, et sinon, de manière

autonome comme ça, pour d'autres raisons, non.

C : Mais c'est fréquent du coup ?

E : Oui. Toutes les semaines. Même deux, trois fois par semaine quoi.

C : Et est-ce que tu dialogues avec des anglophones ?

E : Non.

C : Et donc, toutes ces choses que tu fais pour approfondir tes notions d'anglais, est-ce que tu trouves que ça t'apporte quelque chose, d'une part sur le plan personnel ? D'autre part, sur le plan professionnel ?

E : Alors sur le plan personnel, je dirais que oui. Parce que si je dois partir, par exemple que je projette de partir aux Etats-Unis ou en Angleterre, je me sens plus confiante, parce que j'ai plus de vocabulaire, et du coup, je me dis que je pourrais me débrouiller là-bas, à l'étranger quoi. Et professionnellement, heu oui, ça m'apporte aussi, parce que du coup, je baigne un peu dans un bain où quand j'arrive à l'école et que je donne cours d'anglais, je ne me sens pas complètement à la ramasse. Je sens que c'est bon, je suis à l'aise et que je peux y aller sans souci quoi. Surtout que le vocabulaire et les structures qu'on cherche à enseigner sont quand même beaucoup moins compliquées que le reste

C : Oui, tout à fait. Donc, tu dirais que pour toi, c'est important d'avoir ce niveau supérieur par rapport à tes élèves ? Par rapport aux structures que tu dois enseigner ?

E : Alors, j'ai le sentiment que oui. Parce que, je pense en tout cas que si j'étais moins à l'aise, je parlerai moins, il y aurait plus de temps d'attente, je pense que oui, ça l'empêche un peu, on se sent moins à l'aise, moins confiant, donc on y va moins.

C : Donc, tu serais plus bridée en fait ?

E : Ouais voilà.

C : Depuis combien de temps tu enseignes l'anglais ?

E : Depuis cette année, donc depuis septembre. Et y'a deux ans, j'ai été EAP dans un collège, et là j'enseignais déjà l'anglais à des sixièmes, cinquièmes.

C : Ah oui ? C'était complètement différent du coup ?

E : Bah oui, c'était pas du tout la même approche en fait, parce qu'au collège, déjà, ils sont plus grands. Et c'est pas heu, enfin à l'époque en tout cas, je n'avais pas d'expérience, il n'y a personne qui m'a dit ce qu'il fallait faire, donc je faisais un peu ce que je pouvais. Bon ça allait quand même, ils apprenaient, mais c'était pas la même chose que maintenant. Maintenant, je sais qu'il faut un objectif pour chaque apprentissage, et je sais le niveau, je sais ce que je vise et du coup heu...

C : D'accord, donc pour quel niveau tu enseignes ?

E : Alors, en CM1.

C : Et dans un type d'école particulier ?

E : Heu oui, c'est une école un peu particulière parce que le contexte social n'est pas très favorisé. C'est des élèves qui sont, pour la majeure partie en tout cas, pas exposés à l'anglais du tout. Et en début d'année, c'est quand même des élèves qui refusaient d'apprendre l'anglais et donc qui

n'étaient pas du tout motivés pour l'apprentissage de l'anglais. Ils ne se sentaient pas capable surtout d'apprendre l'anglais et de pouvoir parler anglais.

C : Et est-ce que toi, ça t'a motivé encore plus, le fait qu'ils ne voulaient pas apprendre ?

E : Bah, au début, ça m'a un peu... Je me suis dit, comment je vais faire pour pouvoir les motiver, et finalement, c'est venu naturellement, en fait, comme j'ai essayé de toujours parler anglais, ils s'y sont habitués, ils ont pris le pli quoi, ils ont pris leurs marques aussi et du coup, maintenant, ça les dérange beaucoup moins, et tous les élèves sont motivés, à l'écoute quand on fait anglais, et produisent aussi. Je pense que c'est ça le plus important.

C : Est-ce que tu as été formée pour enseigner l'anglais ?

E : Alors, à l'université on avait fait des petits... des matières enfin c'était des EC, pour apprendre l'anglais, mais c'était pas très concret. On nous a pas appris à faire des séquences avec des objectifs etc. C'était plutôt des séances, de découverte surtout, parce qu'en fait, on a exposé des petites séances par-ci par-là. Et du coup, vraiment sur le long terme, pas du tout quoi. Et puis, à l'ESPE, l'année passée, rien du tout puisqu'on évaluait plus notre niveau. Et cette année par contre, là on a été formé, on a eu un semestre sur la didactique donc, comment enseigner l'anglais.

C : Donc, du coup, t'as pas vraiment eu de formation, du coup, comment tu as abordé ta première séance ? Même tes toutes premières séances ?

E : Bah déjà, y'avait un peu, donc c'était ma toute première rentrée, donc c'était un peu le folklore en gros parce qu'on ne sait pas où on va, en tout cas, moi, je ne savais pas où j'allais. Et du coup, je ne savais pas faire une progression, d'ailleurs, je n'en ai toujours pas. Donc je me suis lancée un peu comme ça, voir un peu leur niveau, pour évaluer où ils en étaient, ce qu'ils voulaient. C'est d'ailleurs, à ce moment-là, que je me suis rendue compte que l'anglais c'était pas leur truc, ils voulaient pas. Et puis, je me suis lancée et j'ai vu un peu, au fur et à mesure, ce qu'il fallait faire. Et puis, en parallèle, après, on a eu les cours à l'ESPE, de didactique de l'anglais. Et du coup, là, ça a été de mieux en mieux parce qu'on avait les clefs pour mener une séance.

C : Est-ce que tu as enseigné d'autres langues que l'anglais ?

E : Non.

C : Est-ce que tu utilises le français dans tes séances d'anglais ?

E : Le moins possible. J'essaie toujours de faire de l'anglais au maximum parce qu'on nous a maintes fois dit que c'était mieux de n'utiliser que l'anglais et je le pense aussi. J'en suis convaincue.

C : Pourquoi t'en es convaincue ?

E : Bah parce que j'ai l'impression que les enfants, au plus ils vont recevoir de l'anglais, au plus ils vont intégrer et ça va rentrer en fait, la façon de prononcer, tout ça. Et d'ailleurs, je le vois dans l'évolution de la production de mes élèves, quand je fais mes évaluations, j'ai des petites statistiques et du coup, je vois qu'ils produisent mieux.

C : Donc, pour toi, le moins on parle français, le mieux ils vont prononcer, si je te suis bien ?

E : Oui, je pense.

C : D'accord. Est-ce que tu utilises des supports pour tes séances ? Genre, des livres, des CDs, des vidéos, des flashcards ?

E : Alors, j'utilise beaucoup de flashcards, énormément même, pour toutes les activités en fait. Je fabrique aussi moi-même mes outils donc par exemple, des questionnaires à double entrée, des fiches bingos, tout ce genre de choses en fait qui permettent de les mettre en activité. Mais au niveau de l'écrit, pas trop, pas du tout même. En fait, parce que je ne suis pas encore passée à l'écrit. Je ne sais pas vraiment comment m'y prendre parce que j'ai pas été formée. Et ça me fait peur en fait, parce que souvent, l'écrit, ce n'est pas la même chose que la prononciation. Et pour avoir vu comment ça se passait dans d'autres classes, j'ai souvent vu qu'en fait les élèves prononçaient très bien et une fois qu'ils avaient les écrits devant eux, ils prononçaient l'écrit et pas la façon de dire en fait.

C : Ils lisaient quoi ?

E : Ouais, voilà, ils lisaient à la française.

C : Donc, pour toi c'est pas vraiment utile d'avoir une trace écrite de ce que tu leur fais ?

E : Ben en fait, la trace écrite, c'est la fiche bingo ou autre, après est-ce que c'est utile ou pas, je ne sais pas trop parce qu'en même temps, c'est dans le BO hein, nos élèves doivent savoir copier quelques mots, mais voilà, je n'y suis pas encore passée parce que je ne sais pas comment m'y prendre. J'ai pas les clefs et puis comme à la fac, on nous a sans cesse répéter qu'il fallait, jusqu'en CM2, ne pas aborder l'écrit, parce que c'était mieux de le parler avant de l'écrire. Du coup, je crois que je suis un peu bloquée.

C : Est-ce que tu t'aides des BO pour préparer tes séances ?

E : Oui, alors, en sachant que les BO ne sont pas très clairs. Donc on a le BO et le CECRL, et en fait c'est vague, on nous dit pas heu, par exemple là, j'ai abordé avec mes élèves les goûts alimentaires, donc on nous dit les goûts alimentaires, mais on a rien de plus précis, de plus concret. Donc on sait qu'ils doivent être capables de poser des questions, de répondre à des questions. Donc oui, je m'appuie là-dessus, après je sélectionne, et je prends mes libertés.

C : Quand est-ce qu'elles ont lieu, tes séances d'anglais ?

E : Alors, le lundi après-midi, en première partie de 13h30 à 14h15 et le mardi de 13h30 à 14h15.

C : D'accord, et ça dure combien de temps en général ?

E : En général, je prévois des séances de 45 minutes. Donc des fois, ça arrive qu'il y ait moins de temps, parce que simplement, les élèves, souvent d'ailleurs, ont été plus vite. Ça, ça m'arrive souvent en fin de séquence, parce qu'en fait, je n'ai pas prévu assez d'activités, ils savent faire, ils ont déjà bien acquis les connaissances antérieures, donc du coup ça va mieux et ça va un peu plus vite, donc j'ai un peu moins. Et parfois, soit je les sens très emballés et du coup, sur le tas, comme ça, je fais une activité en plus, donc ça dure un peu plus longtemps. Ou alors, ça dure un peu plus longtemps, parce qu'ils n'ont pas bien acquis et donc du coup, je continue de travailler et je prolonge les activités.

C : Est-ce que tu as choisi le lundi et mardi après-midi par défaut pour faire tes séances, ou est-ce que c'est un choix appuyé quoi ?

E : Alors, pour moi c'est un choix. J'ai regardé un peu les rythmes physiques des enfants avec la nouvelle réforme, et j'avais lu tout un document où en fait, ils disaient que les apprentissages les plus importants devaient être placés à partir de 9h00 jusqu'à 12h00 et à partir de 15h00 jusqu'à 16h30/17h00. Et en fait, je me suis dit que l'anglais, bon c'était un apprentissage qui est important, mais j'ai préféré placer les sciences en toute fin de journée parce qu'ils ont plus à apprendre en tout cas. Et du coup, je me suis dit, l'anglais sera bien placé entre deux parce que comme c'est de l'oral,

ils vont se réveiller parce qu'on est quand même au moment de la digestion, et du coup ça les réveille, ils sont quand même partants, ils apprennent sans en avoir conscience, et du coup, je trouve que c'est le bon moment. Par contre, je suis obligée, enfin... je suis obligée..., j'ai placé aussi le temps du cahier de l'écrivain juste après l'anglais. Donc c'est un cahier où ils écrivent heu de façon autonome, et du coup, ça les calme. C'est un retour au calme et puis ensuite ils partent en récréation.

C : Est-ce que tu as mis un rituel en place ?

E : Alors oui, le rituel, c'est celui de la météo. Donc, en début d'année, je posais la question et ils me répondaient, me disaient un temps. Et là, ça a évolué un peu : ils doivent utiliser la conjonction de coordination « and », comme ça ils peuvent me dire deux choses, parce que des fois il fait froid mais il y a du soleil, donc voilà.

C : Est-ce que c'est important pour toi d'avoir un rituel ?

E : Alors, oui c'est important parce que ça marque le début de la séance de langue, et je pense que c'est important pour eux aussi, parce qu'ils se disent : ça y est, maintenant c'est l'anglais, on ne parle qu'anglais, on parle le moins possible en français même s'il y en a toujours qui parlent en français. Mais je trouve que c'est important et eux, ça les rassure aussi d'avoir des moments repères dans la journée en fait.

C : Est-ce qu'il va évoluer encore ton rituel ?

E : Je pense, mais je ne sais pas encore comment.

C : Parmi les cinq compétences du CECRL, donc expression écrite, expression orale, interaction orale, compréhension écrite et compréhension orale, est-ce qu'il y en a une que tu travailles plus que les autres, parce que tu l'estimes plus importante ?

E : Alors, pas forcément parce que j'estime plus importante cette compétence, mais c'est vrai que je travaille plus la production orale et l'interaction orale. Je pense que ça, c'est une évidence. Je le vois quand je prépare mes cours. Mais pas forcément parce que c'est plus important heu, je pense que c'est ce qui leur plaît le plus, et pour eux, ça me semble le meilleur moyen d'apprendre l'anglais à leur âge. Je trouve que pour eux, c'est plus adapté et ils prennent plaisir à apprendre.

C : Est-ce que généralement, tu fais un feed-back à tes élèves ? Qu'il soit positif ou négatif ?

E : Ouais la plupart du temps je fais un feed-back donc je les félicite : « very good » ; « good ». Et je pense que je le fais très souvent, parce que les conseillères qui viennent me visiter me disent que je suis bienveillante et que je les félicitais beaucoup.

C : Et le négatif, tu évites ?

E : Je ne souligne pas le négatif, non. Je ne le souligne pas parce que je pense que mes élèves sont particuliers aussi, et que si je souligne le négatif, ils vont rester dans le négatif.

C : Alors, entre le mois de septembre et aujourd'hui, en février, est-ce qu'il y a quelque chose qui a changé dans ta manière d'enseigner l'anglais ?

E : Alors, oui. Oui, parce qu'en fait, au mois de septembre, bah je te l'ai dit, c'était un peu le folklore, je savais pas comment m'y prendre donc en fait, j'avais pris un bouquin qui s'appelle A Cup of Tea, donc j'avais pris le guide pédagogique aussi parce qu'on nous l'avait conseillé. Et en fait, je le suivais tout simplement : donc ce qui correspondait à une séance dans le manuel ben j'en faisais une séance. Et, en fait, je me suis vite rendue compte que ça n'allait pas du tout. Ce n'était



pas adapté au niveau de mes élèves, c'était beaucoup trop. Et du coup, j'ai complètement abandonné le manuel. Et j'ai cherché plutôt à définir des objectifs pour toutes mes séquences. Et là, je m'inspire des manuels parfois, même si c'est quand même rare. Mais la plupart du temps, je le fais sans manuel.

C : Est-ce que tu t'aides d'Internet ?

E : Heu, non. En fait, je vois en fonction du BO et du CECRL, et j'établis mes séquences en fonction de ça. Et ce qui a changé peut-être aussi, c'est que j'attends moins d'eux en fait, par séance.

C : Tu peux expliciter un peu ça ?

E : Ce que je veux dire avec ça, c'est que mes attentes au niveau de mes élèves étaient beaucoup trop élevées et maintenant, j'ai vraiment appris à diminuer en fait... ouais, à diminuer l'objectif, à le rendre beaucoup plus accessible pour que je puisse me dire en fin de séance bah ça y est, ça ils l'ont fait. C'est devenu plus clair en fait, ça ils l'ont acquis, ils l'ont compris. Du coup, les séquences sont beaucoup plus longues. Mais en fin de séquence, quand je les évalue, c'est bon, c'est acquis.

C : Tu sais, je suis venue te voir trois fois, j'ai analysé tes résultats, et je me suis rendue compte de quelque chose, est-ce que toi, tu t'en es rendu compte ? Lors de la première séance, tu avais un temps de parole en anglais de 15 minutes, et le temps de parole de tes élèves étaient de 15 minutes. A la dernière séance, ton temps était de 8 minutes et celui de tes élèves de 20 minutes. Est-ce que tu t'en es rendue compte de cette évolution là ?

E : Alors, je ne m'en suis pas forcément rendue compte, parce qu'en fait, enfin je crois que c'est dans la préparation de mes séances qu'à chaque fois je me disais : il faut que je passe la consigne à l'élève pour que l'élève parle plus, produise plus. Mais je ne m'en suis pas vraiment rendue compte, je crois qu'en fait, c'est quelque chose qui est venu naturellement. Et là où je m'en suis rendue compte, c'est quand les données sont tombées et là je me suis aperçue que vraiment, le terrain est très mouvant et que ça bouge. Et tant mieux, j'ai envie de dire, parce que c'est un peu mon but, c'est que mes élèves parlent le plus possible.

C : Est-ce que sur tes toutes premières séances, tu utilisais plus de français que maintenant ?

E : Non, j'ai toujours utilisé que l'anglais. La toute première séance d'anglais, je l'ai faite en français, pas complètement, mais je crois que j'ai passé une bonne partie, la moitié du temps, parce qu'en fait je leur ai expliqué que je ne voulais pas qu'ils parlent français, que moi non plus, j'allais pas parler français, et que c'était normal de ne pas tout comprendre, parce que voilà, ils ne connaissent pas tout de l'anglais et moi-même, je ne connais pas tout de l'anglais. Mais après non, j'ai appliqué toujours la règle, mes petites flashcards avec le drapeau français barré pour bien leur faire comprendre : non, on ne parle pas français, et moi non plus, je ne parle pas français.

C : Est-ce que tu dirais que ça les a gênés au départ ?

E : Oui ça les a gênés, de toute façon, au départ, ils refusaient hein d'apprendre l'anglais. Et ça les a gênés aussi parce qu'ils m'ont dit qu'avant, leurs cours d'anglais, les profs parlaient beaucoup français et du coup, ça les a pas mal déstabilisés. Je pense que c'est venu au fur et à mesure, y'a eu l'apprentissage des consignes donc heu, des mots qu'ils comprennent et qui reviennent souvent : lève la main, assis-toi, ouvre ton cahier. Et du coup, ça a été de mieux en mieux.

C : Est-ce que tu t'es sentie obligée de faire de la traduction parfois ?

E : Non, jamais. Avec la gestuelle ouais, la gestuelle aide beaucoup en fait. Ça on l'a appris aussi en formation, que c'était la gestuelle qui comptait beaucoup, les flashcards qui aident pas mal aussi

et du coup ça évite les traductions. Et quand un élève traduit, parce que ça arrive hein, et quand ils traduisent, j'essaie de l'entendre, même si je ne l'entends pas forcément parce que c'est souvent fait tout bas. Et je leur dis : non, on ne traduit pas. Parce qu'il faut que ce soit naturel en fait. Mais heu, bon je pense que ça peut arriver aussi de traduire, voilà.

C : Est-ce que tu as quelque chose à ajouter, sur quelque chose qui aurait changé sur ta manière d'enseigner ?

E : Heu... Non j'ai rien d'autre.

C : Alors, maintenant on va parler de ton ressenti. Est-ce que tu es à l'aise avec les changements que tu as fait ?

E : Oui, je suis de plus en plus à l'aise, et je suis satisfaite aussi, quand je vois les résultats. J'ai pas fait ça pour rien, parce qu'ils y arrivent, ils se lancent, ils parlent de plus en plus, ça ne leur pose plus de problème d'être en binôme ou en groupe pour faire une activité, et ouais, moi je suis satisfaite.

C : Ca t'a apporté quelque chose à toi, de voir ces résultats augmenter ?

E : Bah oui, parce qu'on se dit qu'on est sur le bon chemin pour l'apprentissage de l'anglais, et c'est bien parce que c'est quand même obligatoire, c'est au programme et que ça peut beaucoup leur servir parce que l'anglais est parlé dans beaucoup de pays.

C : Est-ce que tu as confiance en toi pour t'exprimer en anglais devant ta classe ?

E : Alors, devant la classe, oui. Ça va, ouais je me sens à l'aise devant mes élèves.

C : Tu dis, devant la classe oui, parce que ?

E : Parce qu'en fait là, c'est devant ma classe, donc je sais, même si je ne leur dis pas, que j'ai un niveau supérieur au leur. Mais, si demain on m'envoie en Angleterre, je n'aurais pas la même confiance, et même, si en France, je dois parler en anglais à quelqu'un, j'ai pas la même confiance, je me sens un peu mauvaise, avec un mauvais accent heu tout ça quoi.

C : T'as une mauvaise estime de toi, alors que d'après ce qu'on a entendu dans les enregistrements, y'a pas de raison quoi.

E : Ouais, bah toute façon, on dit toujours qu'on se dévalue un peu, puis bon, c'est vrai que quand j'ai fait le test à la fac c'était du C1 donc heu ce qui n'est pas mauvais en soit. Mais je pense qu'on voudrait toujours faire mieux et je pense que le fait de ne pas avoir voyagé en pays anglophone, ça me pose un peu problème parce que je me dis que si je voyageais plus, je parlerais mieux en fait.

C : Est-ce que quand tu as commencé à enseigner l'anglais, tu as eu des appréhensions ?

E : Oui, parce que je ne savais pas comment ils allaient réagir les élèves, parce que j'ai quand même une classe qui est difficile, dans un milieu social qui n'est pas favorisé, même, voir défavorisé. Du coup, j'avais un peu d'appréhensions, je me disais, comment ça va se passer, plus toute l'appréhension de se dire qu'est-ce que je vais leur apprendre ?, le BO qui n'était pas très clair, donc comment je vais m'y prendre ?

C : Aujourd'hui ça va mieux ?

E : Aujourd'hui ça va mieux, ouais, je me sens épanouie dans l'apprentissage de l'anglais, enfin dans l'enseignement de l'anglais et je me sens bien, et les résultats, ouais, les progrès qu'ils font, c'est surtout aussi pour ça, que je me sens satisfaite de ce que je fais depuis septembre.

C : Est-ce que les appréhensions que tu as eues t'ont empêché de mettre en place certaines choses ? Des choses que tu n'osais pas faire, à cause de ça ?

E : Ben par exemple, au début, je sais que j'essayais de parler lentement, c'était pas vraiment le modèle d'un anglais qui parle en fait, parce que j'avais peur qu'ils ne comprennent pas, qu'ils décrochent tout simplement. Et c'est ce qui m'est arrivé, parce qu'en fait, très vite, je me suis plus rendue compte qu'il fallait que je fasse attention, donc du coup, ils ont décroché et petit à petit, j'ai pu parler de plus en plus vite, j'ai commencé à re-ralentir, et puis maintenant, ça va.

C : Et au niveau des activités ? Que tu n'osais pas mettre en place ?

E : Les activités que je n'osais pas mettre en place, c'était plus ce qui était en binôme/groupe, mais c'était pas vraiment dû au fait de mes appréhensions par rapport à l'anglais, c'était plus au niveau de la gestion de classe.

C : Donc, tu fais ta gestion de classe en anglais principalement ?

E : Oui, la gestion de classe donc en fait : tu lèves la main, tu te tais etc, je le fais en anglais. Mais quand vraiment ça dérape parce que dans ma classe ça peut déraiper vite et à n'importe quel moment, là, c'est en français.

C : Ta gestion de classe en anglais, ils l'ont comprise dès le début ? Ils la comprennent maintenant ?

E : Alors, c'est vrai qu'au début, la gestion de classe, je l'avais faite sans apprentissage particulier, et je me suis rendu compte qu'il fallait apprendre ces consignes et du coup, ben comme pour les autres séances, j'ai fonctionné avec des flashcards, tout ça. Et maintenant, c'est acquis, ils savent que « be quiet » ça veut dire tu te tais, « sit down » c'est tu t'assois.

C : Si ta classe avait été plus facile à gérer, tu n'aurais pas eu peur de mettre en place des binômes ou des groupes ?

E : Non, au contraire, c'est bien je trouve, parce que ça les fait parler d'une façon authentique et on peut se déplacer et aller de groupe en groupe.

C : Et, tu n'as pas peur, qu'à cause de ce travail en groupe, ils ne prononcent pas du tout anglais, comme on peut l'entendre sur les vidéos ?

E : Bah en fait, au début c'était le cas, ça c'est sûr qu'il y a fallu un temps, parce que il fallait qu'ils s'habituent à entendre de l'anglais et à ne parler qu'en anglais. Et c'est grâce à ça en fait, parce que je suis passée dans les binômes, parmi les groupes, en leur parlant anglais, et en leur disant : il faut parler anglais, je ne veux pas entendre de français, et maintenant, il n'y a plus de souci quoi. Après, je pense qu'il y en aura toujours qui parlent un peu français, une phrase par-ci, une phrase par-là, mais en tout cas, quand il faut faire l'activité, ils le font en anglais. Par exemple le français, ça va être : tais-toi, laisse-moi tranquille, arrête de bavarder, ces choses-là.

C : Est-ce que maintenant que tu n'as plus d'appréhensions, ça te pousse à mettre en place des choses ?

E : Oui, je sais que là en ce moment, et d'ailleurs la semaine prochaine ça va être le cas, ils vont apprendre une chanson en anglais. C'est quelque chose que je n'aurais pas fait en début d'année parce que je les sentais beaucoup trop réactifs et ils se dispersent assez vite. Et comme ça plaît souvent les chansons, ça les amuse, ça les détend, j'osais pas le faire et là je vais le faire et bien sûr que j'ai plus envie ouais. Et j'ai aussi un projet, j'ai envie de leur faire vivre une journée d'école comme en Angleterre, en fait et ça je l'ai depuis le début de l'année, mais je me suis dit qu'en

début d'année, je ne pouvais pas le faire parce qu'ils étaient trop agités, alors forcément j'arrivais pas à les gérer heu vraiment tout le temps. Et oui, maintenant ça me donne envie d'aller plus loin.

C : Et, est-ce que tu as pensé à mettre en place une correspondance entre une école anglaise et ta classe ?

E : Ouais, alors ça j'y ai pensé, mais comme j'ai pas les clefs, je sais pas comment faire, qui joindre, comment faire. Mais je pense que c'est quelque chose que je ferai systématiquement, toutes les années, plus tard. Mais là, c'est plus un manque d'expérience que de volonté quoi. Mais je sais que ça ce fait hein, j'ai lu des trucs, les enfants partaient une journée en Angleterre rencontrer leurs correspondants, je pense que c'est bien qu'ils soient immergés complètement même si c'est qu'une journée, c'est vrai qu'on peut dire que c'est pas... mais je pense que pour les élèves que j'ai, en tout cas, qui sont défavorisés, une journée, c'est énorme. Et même pour ceux qui sont favorisés, je pense que c'est toujours bien d'aller là-bas, de mettre le pied, même s'ils ne parlent... C'est sûr que quand on va y aller, ils vont pas parler tout le temps anglais, mais ils y vont, ils découvrent et puis ils voient le monde anglophone quoi.

C : Et enfin, dernière question mais pas des moindres, est-ce que tu aimes enseigner l'anglais ?

E : Oui, j'adore ça (rires). Bah c'est vrai que, à la base, je voulais être professeur d'anglais en primaire, parce qu'avant il y avait des postes qui étaient dédiés à ça en fait. Donc du coup, après ils ont disparu donc heu je me suis dit, je vais être prof, prof d'anglais. Et puis finalement, j'ai hésité, beaucoup hésité entre prof d'anglais lycée/collège, donc ne faire que de l'anglais et être professeur des écoles, là, toutes les matières, et finalement j'ai penché pour le public qui était un peu plus jeune. Mais oui, j'aime ça, j'adore ça. Mais c'est un défi quand même parce que les élèves sont pas forcément enjoués pour cet apprentissage et même les parents ne le sont pas forcément, du coup, c'est un défi de plus.

C : Et tiens, puisque tu me parles de ça, est-ce que toi, plus tard, tu envisages de passer professeur de collège/lycée d'anglais ?

E : Je pense. Je pense qu'après, bon pas tout de suite, parce que j'aime mon métier d'enseignante primaire, mais je pense que quand j'aurais bien mes billes et que je serais peut-être un peu lassée de la maternelle et de l'élémentaire, y'a des chances pour que j'aille en collège/lycée ouais.

C : Bon et bien, écoute, je te remercie pour ce petit entretien.

E : De rien.



ANNEXE 10

Terrain 1	Elève 1				Elève 2				Elève 3				Totaux			
Séances	1	2	3	Total	1	2	3	Total	1	2	3	Total	1	2	3	Total
Groupe classe	1	3	8	12	4	6	6	16	6	4	12	22				
Groupe / binôme	2	0	2	4	2	3	0	5	2	0	2	4				
Répétition collective	0	20	0	20	0	14	3	17	0	18	0	18				
Total participation effective	3	23	10	36	6	23	9	38	8	22	14	44	17	68	33	118
Intention de reparticiper	12	3	14	29	13	15	10	38	36	20	17	73	61	38	41	140
Total	15	26	24	65	19	28	19	76	44	42	31	117	78	106	74	258

Terrain 2	Elève 1				Elève 2				Elève 3				Totaux			
Séances	1	2	3	Total	1	2	3	Total	1	2	3	Total	1	2	3	Total
Groupe classe	6	6	7	19	4	0	3	7	2	3	4	9				
Groupe / binôme	11	0	9	20	11	0	9	20	11	0	9	20				
Répétition collective	6	9	5	20	6	9	15	30	6	9	15	30				
Total participation effective	23	15	21	59	21	9	27	57	19	12	28	59	63	36	76	175
Intention de reparticiper	12	24	17	53	9	2	6	17	12	20	21	53	33	46	44	123
Total	35	39	38	112	30	11	33	74	31	32	49	112	96	82	120	298

	Terrain 1			Terrain 2		
	Elève 1	Elève 2	Elève 3	Elève 1	Elève 2	Elève 3
<b>General</b>						
Durée apprentissage	1 an en cours	1 an en cours	1 an en cours	2 ans en cours	4 ans en cours	4 ans en cours
Autre langue parlée	non	Non	arabe / peu	arabe / peu	portugais	berbère / arabe
Autre langue apprise	non	Non	non	non	non	arabe
<b>Exposition à la langue</b>						
Musique	non	Parfois	souvent	souvent	souvent	Souvent
Chant		Oui	oui	oui	oui	oui
Vidéo	non	Oui	parfois	tous les jours	non	parfois
Lecture	non	Non	non	souvent	non	non
Histoires lues	non	Non	non	non	non	non
Voyages	non	Non	1, Angleterre	2, Angleterre	non	non
Correspondant	non	Non	non	non	non	non
Autre	non	Non	non	non	non	non
<b>Enseignement reçu avant</b>						
Fréquence séance				2 / semaine	1 / semaine	1 / semaine
Langue utilisée				plus de français	français et anglais	plus de français
Réaction					Non dérangeant	
Support audio / vidéo				toujours	parfois	toujours
Participation				beaucoup	pas trop	beaucoup
Confiance en soi				oui	peu, bégaiement	Oui, naturel
Ecoute du cours				oui	oui	oui
Goût pour la langue				oui, apprendre	oui	oui, nouveau
Motivation				oui, collègue	oui	oui, production native
Regard des autres				gênant	gênant	naturel

<b>Enseignement actuel</b>						
Fréquence séance	1, samedi	6, tous les jours	1, samedi	2	2	2
Participation	pas trop, timide	Beaucoup	beaucoup	pas trop	pas trop	souvent
Confiance en soi	oui	Oui	Oui	oui	peu mais plus qu'avant	oui
Ecoute	oui	Oui	Oui	non	oui	oui
Goût pour la langue	oui, vocabulaire	oui, voyages	oui, voyages	oui	oui	Oui, production native
Motivation	oui, voyages	oui, voyages	oui, voyages	oui	oui	Oui, production native
Regard des autres	peur, timide	naturel	Naturel	peur	peur, bégaiement	naturel
Langue utilisée	français et anglais	français	français			
Réaction	écoute	écoute	Ecoute			
Support cd / vidéo	toujours	toujours	Toujours			



Légende : X = aucun mot		Enseignante terrain 1	Enseignante terrain 2
[ə]	Mot(s) correctement prononcé(s)	spider, hamster, tiger, shoulder	listen, banana, shoulder, hamster
	Mot(s) mal prononcé(s)	banana	X
[h]	Mot(s) correctement prononcé(s)	hello, hand, head	hippo, home, hamster
	Mot(s) mal prononcé(s)	hamster, hippo	hello
[ɪ]	Mot(s) correctement prononcé(s)	pink, goldfish, pig, fish, witch	hippo, fish, pig, giraffe, listen, pink
	Mot(s) mal prononcé(s)	X	X
[i:]	Mot(s) correctement prononcé(s)	X	sheep, green
	Mot(s) mal prononcé(s)	halloween, bee, green, sheep	X
[ð]	Mot(s) correctement prononcé(s)	weather	weather, Maithee
	Mot(s) mal prononcé(s)	mother, brother	X

ANNEXE 13

ANNEXE 14

Pattern	Séances			Occurrences		Pourcentage		Pourcentage total
	1	2	3	Terrain 1	Terrain 2	Terrain 1	Terrain 2	
1 ± ± * * * * *	■	■	■	2	5	13,2 %	33,3 %	23,4 %
2	■	■	■	1	3	6,7 %		3,3 %
3	■	■	■	2		13,2 %	20 %	16,8 %
4 +	■	■	■	1		6,7 %		3,3 %
5 +	■	■	■	1		6,7 %		3,3 %
6	■	■	■	1		6,7 %		3,3 %
7 ±	■	■	■	1	1	6,7 %	6,7 %	6,7 %
8	■	■	■	1		6,7 %		3,3 %
9	■	■	■	1		6,7 %		3,3 %
10	■	■	■	3		20 %		10 %
11 ± ± *	■	■	■	1	2	6,7 %	13,3 %	10 %
12 ±	■	■	■		1		6,7 %	3,3 %
13 ±	■	■	■		1		6,7 %	3,3 %
14	■	■	■		2		13,3 %	6,7 %

Légende :

■ = bien prononcé

■ = mal prononcé

■ = non prononcé

+ = a mené à l'acquisition complète d'un phonème

± = a mené à l'acquisition partielle d'un phonème

\* = phonème déjà acquis

Phonème	Pattern	Séance			Occurrences		Pourcentage		Pourcentage total
		1	2	3	Terrain 1	Terrain 2	Terrain 1	Terrain 2	
[ə]	1	√ [OK]	x [OK]	x [OK]	1		33,3 %		16,7 %
	2	√ [OK]	x [OK]	√ [OK]	1		33,3 %		16,7 %
	3	√ [OK]	x [OK]	x [OK]	1		33,3 %		16,7 %
	4 ± ±	√√ [OK]	√√ [OK]	√√ [OK]		2		66,7 %	33,2 %
	5 ±	√ [OK]	x [OK]	√ [OK]		1		33,3 %	16,7 %
[h]	1	√ [OK]	x [OK]	x [OK]	1		33,3 %		16,6 %
	2 +	√ [OK]	x [OK]	≈≈√ [OK]	1		33,3 %		16,6 %
	3	√ [OK]	x [OK]	x [OK]	1		33,3 %		16,6 %
	4 ±	√ [OK]	√ [OK]	√√ [OK]		1		33,3 %	16,6 %
	5 ±	√√ [OK]	√ [OK]	√ [OK]		1		33,3 %	16,6 %
	6	√ [OK]	√ [OK]	√ [OK]		1		33,3 %	16,6 %
[ɪ]	1 * *	√√√√√ [OK]	√√√√√ [OK]	√√√√√ [OK]	2	3	66,7 %	100 %	83,3 %
	2	√ [OK]	√ [OK]	√ [OK]	1		33,3 %		16,7 %
	1	√ [OK]	x [OK]	x [OK]	1		33,3 %		16,7 %

[i:]		✓ Ok	✓ x	✓ ≈					
	2	Ok	x	≈	1		33,3 %		16,7 %
	+	✓ Ok	x	≈					
	3	Ok	x	≈	1		33,3 %		16,7 %
	4	✓ Ok	✓ Ok	✓ Ok		2		66,7 %	33,2 %
5	✓ Ok	x ≈ Ok	✓ Ok		1		33,3 %	16,7 %	
[δ]	1	✓ Ok	x	≈	1		33,3 %		16,7 %
	2	✓ Ok	✓ Ok	✓ Ok	1		33,3 %		16,7 %
	3	✓ Ok	x	≈	1		33,3 %		16,7 %
	4	✓ Ok	✓ Ok	✓ Ok		1		33,3 %	16,7 %
	5 ± ±	✓ Ok	x ≈ Ok	✓ Ok		2		66,7 %	33,2 %

## Résumé

Ce mémoire de recherche a pour thème la place de la langue maternelle (le français) dans l'apprentissage d'une langue (l'anglais). Le problème que pose ce thème est l'impact phonologique que peut avoir l'utilisation de la langue maternelle, à un taux plus ou moins important, dans l'apprentissage de la langue cible. Plus précisément, si cet impact existe, affecte-t-il la compétence phonologique des apprenants ? S'il n'existe pas, pourquoi ?

Il apparaît que plusieurs facteurs interviennent dans l'acquisition d'une haute compétence phonologique.

Mots-clés : taux d'utilisation, langue maternelle, français, langue cible, anglais, impact, phonologie, compétence phonologique, école primaire