



HAL
open science

Vers une prise de conscience phonologique de l'anglais au collège

Julie Delairon

► **To cite this version:**

Julie Delairon. Vers une prise de conscience phonologique de l'anglais au collège. Education. 2017.
dumas-01753102

HAL Id: dumas-01753102

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01753102v1>

Submitted on 29 Mar 2018

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

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

Année universitaire 2016-2017

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

**Master 2 MEEF
PLC Anglais**

Vers une prise de conscience
phonologique de l'anglais au collège

Présenté par Julie DELAIRON

Mémoire encadré par Jean-Pierre GABILAN

Sommaire

| | |
|---|-----------|
| Introduction | 1 |
| Partie 1 – Partie théorique | 2 |
| 1. Les systèmes phonologiques de l’anglais et du français | 2 |
| 1.1. Phonologie et phonétique..... | 2 |
| 1.2. Caractéristiques propres à chaque système..... | 2 |
| 1.2.1. Les caractéristiques de chaque système en termes de phonétique..... | 3 |
| <i>1.2.1.1. L’appareil phonatoire et la réalisation des sons consonantiques et vocaliques.....</i> | <i>3</i> |
| <i>1.2.1.2. Les systèmes consonantiques du français et de l’anglais.....</i> | <i>4</i> |
| <i>1.2.1.2.1. Le système français.....</i> | <i>4</i> |
| <i>1.2.1.2.2. Le système anglais.....</i> | <i>6</i> |
| <i>1.2.1.3. Les systèmes vocaliques du français et de l’anglais</i> | <i>8</i> |
| <i>1.2.1.3.1. Le système français.....</i> | <i>9</i> |
| <i>1.2.1.3.2. Le système anglais.....</i> | <i>10</i> |
| <i>1.2.1.4. La prosodie dans les deux langues.....</i> | <i>12</i> |
| <i>1.2.1.4.1. L’accent.....</i> | <i>13</i> |
| <i>1.2.1.4.2. Le rythme.....</i> | <i>13</i> |
| <i>1.2.1.4.3. L’intonation.....</i> | <i>14</i> |
| 1.3. Les difficultés que rencontre le francophone dans l’apprentissage de l’anglais | 15 |
| 1.3.1. Les erreurs incontournables du francophone..... | 15 |
| <i>1.3.1.1. Eléments segmentaux.....</i> | <i>15</i> |
| <i>1.3.1.2. Eléments suprasegmentaux</i> | <i>16</i> |
| <i>1.3.1.3. Graphie et phonie.....</i> | <i>16</i> |
| <i>1.3.1.3.1. Une transcription très imparfaite de l’oral.....</i> | <i>16</i> |
| <i>1.3.1.3.2. La grammaire de l’oral.....</i> | <i>17</i> |
| 1.3.2. Mais points de convergence entre les deux langues..... | 17 |
| <i>1.3.2.1. Les points de convergence : s’appuyer sur ces points pour tendre vers une production de meilleure qualité dans la langue cible.....</i> | <i>17</i> |
| <i>1.3.2.2. L’anglophone rencontre, lui aussi, des difficultés.....</i> | <i>18</i> |
| 2. Autres difficultés : une éventuelle <i>période critique</i> pour l’apprentissage des langues et ses conséquences..... | 19 |
| 2.1. Le facteur de l’âge dans l’apprentissage d’une langue..... | 19 |
| 2.2. Une période critique pour l’apprentissage de la phonétique | 20 |
| 2.3. Milieu scolaire : un contexte d’apprentissage artificiel ? | 20 |

| | |
|---|-----------|
| 3. L'importance de la dimension orale de la langue cible | 22 |
| 3.1. Le langage, un outil de communication..... | 22 |
| 3.2. L'évolution des méthodes d'enseignement des langues étrangères et la place de l'oral | 23 |
| 3.2.1. La méthode grammaire-traduction | 23 |
| 3.2.2. La méthode directe | 23 |
| 3.2.3. La méthode audio-orale | 23 |
| 3.2.4. La méthode structuro-globale audio-visuelle..... | 24 |
| 3.2.5. De l'approche communicative à la perspective actionnelle | 24 |
| 3.3. Qu'en est-il de la dimension phonologique de la langue ? | 25 |
| 3.3.1. L'importance de bien prononcer la langue... .. | 25 |
| 3.3.2. ...et pourtant, la dimension phonologique occupe une place secondaire dans les textes officiels et dans la pratique..... | 26 |
| 3.4. Moyens existants..... | 28 |
| 3.4.1. L'alphabet phonétique (<i>International Phonetic Alphabet</i>) et la transcription phonétique..... | 28 |
| 3.4.2. L'utilisation des symboles organisés dans une affiche ou dans des <i>flashcards</i> | 29 |
| 3.4.3. Un recours aux schémas de la cavité buccale pour une prise de conscience physique des phénomènes d'articulation..... | 29 |
| 3.4.4. La gestuelle..... | 30 |
| Partie 2 – Partie méthodologique..... | 31 |
| 1. Présentation des participants..... | 31 |
| 2. Matériel utilisé..... | 32 |
| 3. Présentation de la procédure | 33 |
| 3.1. Résultats et analyse du questionnaire initial..... | 33 |
| 3.2. Formulation de la problématique et des hypothèses..... | 38 |
| Partie 3 – Résultats et discussion | 40 |
| 1. Hypothèse 1 : l'utilisation de l'alphabet phonétique | 40 |
| 1.1. Mise en oeuvre | 40 |
| 1.2. Données et résultats..... | 40 |
| 1.3. Analyse et discussion | 43 |

| | |
|--|-----------|
| 2. Hypothèse 2 : l'utilisation de points de convergence entre les 2 langues | 44 |
| 2.1. Mise en œuvre | 44 |
| 2.2. Données et résultats..... | 45 |
| 2.3. Analyse et discussion | 45 |
| 3. Hypothèse 3 : une responsabilisation des élèves et des récompenses pour les encourager à produire des énoncés de qualité | 47 |
| 3.1. Mise en œuvre | 47 |
| 3.2. Données et résultats..... | 47 |
| 3.3. Analyse et discussion | 48 |
| 4. Autres actions mises en œuvre | 49 |
| 5. Limites et perspectives..... | 50 |
| Conclusion | 52 |
| Bibliographie | 53 |
| Annexes | 55 |

Introduction

L'enseignement de l'anglais en tant que langue étrangère dans le système éducatif français a subi de nombreuses transformations au cours des cinq derniers siècles, de la méthode grammaire-traduction basée sur une étude de la langue à travers sa dimension écrite, à la perspective actionnelle (voire *communic'actionnelle*) dont l'adoption est encouragée depuis le début des années 2000. En effet, l'apprentissage d'une langue étrangère s'inscrivant dans un contexte d'ouverture européenne et internationale, il est plus que nécessaire de savoir s'exprimer dans une langue autre que sa langue maternelle afin d'être en mesure d'échanger de façon autonome avec autrui, d'utiliser le langage comme un outil pour communiquer, un outil pour s'intégrer et agir en société.

La fonction première du langage étant la communication, il implique un échange verbal avec autrui. La dimension orale de la langue occupe donc une place prépondérante et depuis les quinze dernières années, un accent tout particulier est mis sur le développement des compétences liées à l'oral. On remarque cependant que les performances des Français en langues étrangères ne sont pas les meilleures et que demeurent de nombreuses idées reçues quant à l'apprentissage de l'anglais. La phonologie, même si elle apparaît dans les programmes et la plupart des manuels, est très peu présente en classe et il est indéniable que les francophones rencontrent beaucoup de difficultés en termes de reproduction juste de la prononciation de l'anglais. Une mauvaise prononciation de la langue pouvant mener à de gros malentendus, il est impensable de se passer d'un enseignement rigoureux de cet aspect de la langue.

L'objectif de ce mémoire est de présenter mes interrogations en lien avec la phonétique lors de mon année de stage, à savoir : comment faire comprendre aux élèves l'importance d'une bonne prononciation en anglais ? comment les aider à prendre conscience des caractéristiques phonologiques de cette langue et à améliorer leur prononciation ?

Le cadre théorique de ce mémoire débutera par une description des systèmes phonologiques de l'anglais et du français, ainsi que de leurs divergences et points communs. Les effets et conséquences de l'existence d'une période critique dans l'apprentissage d'une langue seront ensuite évoqués avant de terminer par l'importance de la dimension orale de l'anglais et quelques moyens existants pour aider à prendre conscience aux élèves de cette dimension. Suite à cela, le cadre méthodologique présentera les participants à l'étude et le matériel utilisé pour celle-ci, la problématique et les différentes hypothèses pour tenter d'y répondre. Enfin, la mise en œuvre des hypothèses sera expliquée et suivie d'une analyse des résultats et discussion pour chacune d'elle.

Partie 1 – Partie théorique

1 Les systèmes phonologiques de l'anglais et du français

1.1 Phonologie et phonétique

Science ayant pour objet l'étude du langage et des langues, la linguistique se subdivise en plusieurs branches, dont la phonétique et la phonologie. La première est l'étude des sons bruts de la parole, d'unités acoustiques produites par un mécanisme physiologique, indépendamment de leur emploi. La phonologie, quant à elle, est l'étude des rapports qu'entretiennent ces sons entre eux, l'étude de leur association à d'autres sons ainsi que du sens que créent les différentes oppositions phonémiques au sein du code qu'est la langue. On parle de système phonologique : la phonologie s'intéresse au système qui organise les sons d'une langue, système à la base de chaque langue. La langue est un ensemble de signes dont l'organisation suit des règles bien précises : un signe est composé d'un *signifié* – un sens, un concept appartenant au domaine du concret – et d'un *signifiant* – un son, une substance vocale qui, associés à un concept, permettent de renvoyer à, nommer des éléments du réel. Le linguiste français André Martinet parlait aussi de *double articulation*, une théorie selon laquelle toutes les langues humaines sont des systèmes de communication doublement articulés autour des unités de sons – les phonèmes – qui, combinées entre elles, forment des unités de sens – les monèmes (Adamczewski et Keen, 1973). La phonétique et la phonologie s'intéressent tout particulièrement à la face sonore de ces signes, c'est-à-dire au *signifiant*. Différents sens peuvent être donnés, apportés ou retirés à un signe selon que l'on modifie un son consonantique, vocalique ou même la place de l'accent ou l'intonation.

1.2 Caractéristiques propres à chaque système

L'anglais et le français ont des systèmes phonologiques très différents et avoir conscience de la façon dont fonctionnent ces deux langues et de leurs différences peut permettre d'expliquer et appréhender les erreurs produites lors de l'apprentissage de la langue cible (ici, l'anglais). En effet, selon Adamczewski et Keen, il suffit souvent de « montrer la racine du mal (c'est-à-dire les différences profondes entre les deux langues) pour que l'intéressé s'engage résolument dans la bonne voie » (1973, p. 35). Chaque langue étant un ensemble de régularités bien réglées, il est possible, suite à une étude des deux systèmes, de contourner les difficultés qu'elles présentent. Si le français compte trente-six phonèmes, l'anglais en compte quarante-neuf, soit treize phonèmes de plus, ce qui rend la tâche de l'apprenant francophone plus difficile, puisque certains de ces sons n'existent pas dans sa langue maternelle.

1.2.1 Les caractéristiques de chaque système en termes de phonétique

1.2.1.1 L'appareil phonatoire et la réalisation des sons consonantiques et vocaliques

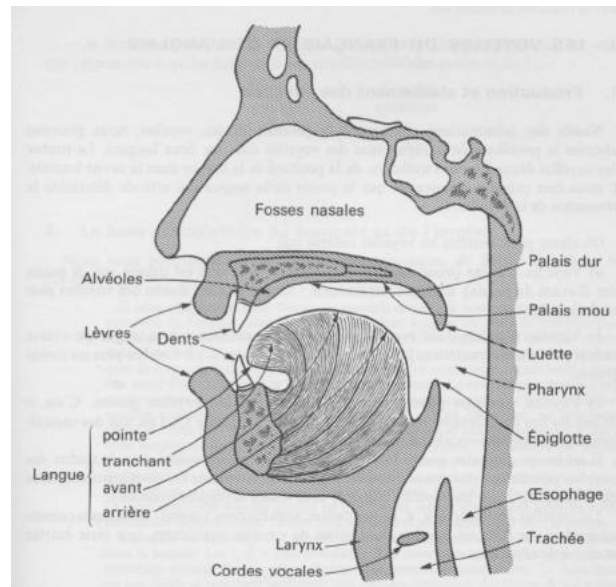


Figure 1 - L'appareil phonatoire (tiré d'Adamczewski et Keen, 1973)

Les organes sollicités pour la réalisation de la parole appartiennent initialement aux appareils respiratoires et nutritifs. Leur utilisation, combinée à l'air expiré par les poumons, conduit à l'émission de sons. Les cordes vocales se mettent à vibrer lors du passage de l'air vers la cavité buccale. Le souffle se transforme ainsi en voix, à l'origine de toutes les voyelles et de nombreuses consonnes (permettant la distinction consonnes sonores et sourdes). C'est la langue qui joue le rôle le plus important dans la production des sons, de part sa mobilité et des positions qu'elle adopte à l'intérieur de l'appareil vocal. En s'appuyant sur les dents ou sur une partie du palais, elle devient un barrage qui empêche l'air de passer ; c'est ainsi qu'on obtient les *occlusives*, dont on entend l'explosion caractéristique au moment où le barrage est forcé et l'air libéré. La langue ne barre pas complètement le passage de façon systématique : il peut se produire un resserrement à travers lequel l'air doit se frayer un passage, créant ainsi un bruit de friction caractéristique des consonnes dites *fricatives*, également connues sous le nom de *constrictives* (Adamczewski et Keen, 1973).

La production des voyelles s'effectue selon le même processus que les consonnes. La langue joue également un rôle très important et selon sa position dans la cavité buccale, on obtiendra des sons aigus ou graves (la plus aigüe étant /i/ et la plus grave /u/). Les voyelles sont généralement produites lorsque la bouche s'ouvre et l'air ne rencontre aucun obstacle.

1.2.1.2 Les systèmes consonantiques du français et de l'anglais

1.2.1.2.1 Le système français

La langue française contient vingt unités distinctives :

| | | | | | |
|----|---|--------------|----|---|--------------|
| 1 | p | passe, Ropp | 11 | f | fer, veuf |
| 2 | b | basse, robe | 12 | v | verre, veuve |
| 3 | t | teint, cette | 13 | m | masse, Rome |
| 4 | d | daim, cède | 14 | n | nain, Seine |
| 5 | k | car, bac | 15 | ɲ | cygne |
| 6 | g | gare, bague | 16 | l | lustre, cil |
| 7 | s | selle, visse | 17 | r | rustre, cire |
| 8 | z | zèle, vise | 18 | j | scier |
| 9 | ʃ | chou, cache | 19 | ɥ | suer |
| 10 | ʒ | joue, cage | 20 | w | souhait |

Tableau 1 - les consonnes du français (inspiré d'Adamczewski et Keen, 1973).

Ces sons sont décrits et classés selon le *mode d'articulation* et selon le *point* (la zone) *d'articulation*. Le mode d'articulation désigne la façon dont le courant d'air venant des poumons se dirige vers l'extérieur. Il peut être :

- *sourd* (non-voisé) ou *sonore* (voisé) : le son est dit sonore lorsque les cordes vocales vibrent. C'est le cas des consonnes /b, d, g, v, z, m, n, ʒ, l, r, ɲ/. A certaines de ces consonnes voisées s'opposent les consonnes sourdes pour la réalisation desquelles les cordes vocales ne vibrent pas : /p, t, k, f, s, ʃ/. Cette distinction «sourde» ou «sonore» permet de créer des oppositions phonologiques. Ainsi, l'opposition des *signifiants* /d/ et /t/ est distinctive puisqu'elle permet d'opposer les signifiés *bateau* /bato/ et *badaud* /bado/.
- *oral* ou *nasal* : en arrivant dans le pharynx, l'air peut emprunter deux chemins différents :
 - o le voile du palais ferme l'entrée des fosses nasales, on obtient un son de type oral /p, b, t, d, k, g, etc./
 - o le voile du palais s'abaisse et ouvre le passage vers les fosses nasales /m, n, ɲ/
- *occlusif* ou *constrictif* : à l'intérieur de la cavité buccale, le passage de l'air peut être barré puis libéré ; c'est le cas des consonnes occlusives /p, b, t, d, k, g, m, n, ɲ/. Le passage de l'air peut être rétréci, il doit ainsi se frayer un passage ; c'est le cas des consonnes dites *constrictives* (ou *fricatives*) /f, v, s, z, l, ʃ, ʒ, j, r/.

| MODE D'ARTICULATION | | POINT D'ARTICULATION | | | | | | |
|--|---------------|----------------------|----------------|----------|-------------|------------------|-----------|----------|
| | | bilabiales | labio-dentales | dentales | alvéolaires | post-alvéolaires | palatales | vélaires |
| Occlusives | orales | p, b | | t, d | | | | k, g |
| | nasales | m | | n | | | ɲ | |
| | Constrictives | | f, v | | s, z, l | ʃ, ʒ | j | r |
| Consonnes composées : [ɥ] bilabio-palatale, et [w] bilabio-vélaire | | | | | | | | |

Tableau 2 - les modes et points d'articulation des sons du français (tiré d'Adamczewski et Keen, 1973).

Le point d'articulation désigne la zone de contact entre la langue et les autres éléments de la bouche. Cette dernière est divisée en plusieurs zones articulaires. On trouve en haut de la bouche les zones *labiale*, *dentale*, *alvéolaire*, *palatale*, *vélaire*, *uvulaire* et *pharyngale* ; en bas, au niveau de la langue, les zones *apicale*, *dorsale* et *radicale*.

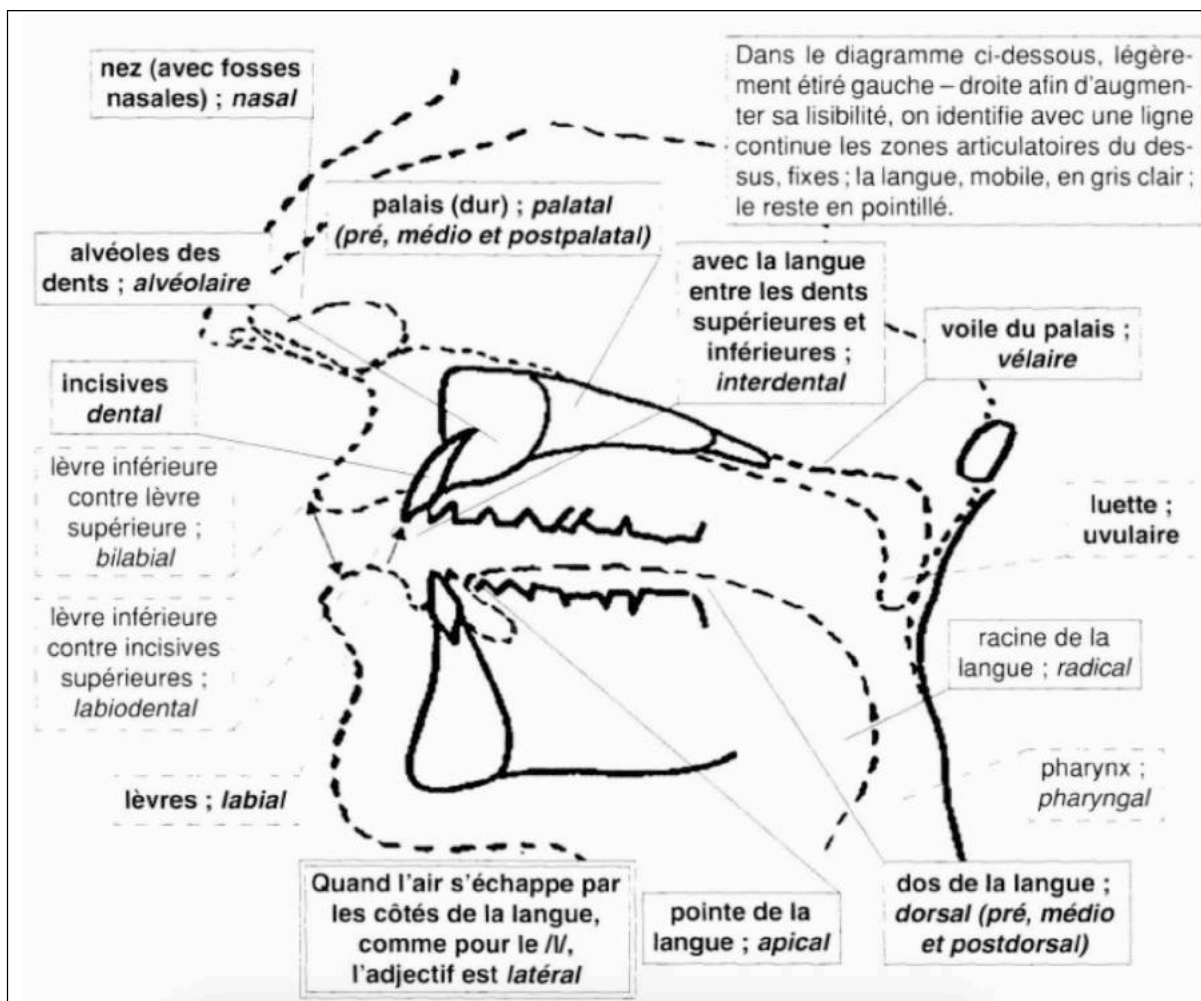


Figure 2 - les zones articulaires (par Munot, P. et Neve, F-X.)

- les consonnes *bilabiales* /p, b, m/ se caractérisent par le fait que les lèvres s'appuient l'une contre l'autre. La langue est en position neutre.
- les consonnes *labiodentales* /f, v/ : la lèvre inférieure, combinée aux incisives supérieures, crée une fente horizontale de manière à rétrécir le passage de l'air.
- les consonnes *dentales* /t, d, n/ : les lèvres sont entrouvertes et la pointe de la langue vient s'appuyer contre les incisives supérieures, les bords latéraux s'appuient contre la rangée des dents supérieures.
- les consonnes *alvéolaires* /s, z, l/ : /s/ et /z/ sont des constrictives dites *médianes*, l'air suit la ligne médiane de la bouche et passe par un canal très étroit, les côtés de la langue formant un barrage contre les molaires pour empêcher l'air de s'échapper par les côtés. Les lèvres sont ouvertes en fente horizontale, la pointe de la langue s'appuie contre les incisives inférieures. /l/ est une constrictive *latérale*, la langue barre en un certain point la ligne médiane de la bouche et l'air s'échappe sur les côtés de la langue. La pointe de la langue se masse contre les alvéoles des dents supérieures (le petit bourrelet).
- les consonnes *post-alvéolaires* /ʃ, ʒ/ : la pointe de la langue se rapproche de la partie antérieure du palais et se creuse en son centre. Les lèvres se projettent en avant.
- les consonnes *palatales* /ɲ, j/ : le dos de la langue s'appuie sur le palais dur.
- les consonnes *vélaires* /k, g, r/ : le dos de la langue s'appuie sur la partie vélaire du palais. Le son /r/ est réalisé par des vibrations de l'arrière du voile du palais.
- la consonnes *bilabio-palatale* /ɥ/ (considérée comme une semi-voyelle):
- la consonne *bilabio-vélaire* /w/ (considérée comme une semi-voyelle): la langue a une position proche de celle du /j/ et les lèvres se projettent en avant.

1.2.1.2.2. Le système anglais

La langue anglaise contient vingt-quatre unités distinctives, soit quatre de plus que le français :

| | | | | | |
|----|---|-----------------------------|----|----|-----------------------------------|
| 1 | p | pan, path, rope, cup | 13 | tʃ | chip, chin, witch |
| 2 | b | ban, bane, robe, cub | 14 | dʒ | job, gin, wedge, age |
| 3 | t | tame, tow, beat | 15 | θ | thing, thin, breath, birth, death |
| 4 | d | dame, dough, bead | 16 | ð | this, that, breathe |
| 5 | k | coat, came, back, lock | 17 | h | hat, hill, hair, house |
| 6 | g | goat, game, bag, log | 18 | m | man, mane, Rome |
| 7 | s | seal, rice, cease | 19 | n | name, know, bean |
| 8 | z | zeal, rise, seize | 20 | ŋ | king, song, singer |
| 9 | ʃ | ship, shin, wish | 21 | l | London, lake, lily, bell, field |
| 10 | ʒ | measure, pleasure, treasure | 22 | r | rat, red, read |
| 11 | f | fine, fan, leaf | 23 | j | yet, yacht |
| 12 | v | vine, van, leave | 24 | w | wet, whisky |

Tableau 3 - les consonnes de l'anglais (inspiré d'Adamczewski et Keen, 1973)

Comme les sons français, les sons anglais sont classés et décrits selon le mode d'articulation et le point d'articulation.

| MODE D'ARTICULATION | | POINT D'ARTICULATION | | | | | | |
|-------------------------------|---------|----------------------|----------------|---------------|---------------|------------------|-----------|------------------------|
| | | bilabiales | labio-dentales | post-dentales | alvéolaires | post-alvéolaires | palatales | vélaires |
| Occlusives (Stops) | orales | p, b | | | t, d | | | k, g |
| | nasales | m | | | n | | | ŋ |
| Affriquées (Affricates) | | | | | | tʃ, dʒ | | |
| Constrictives (Fricatives) | | w | f, v | θ, ð | s, z, l, r | ʃ, ʒ | j | ɫ (as in "bell") |

Tableau 4 - les modes et points d'articulation de l'anglais (tiré d'Adamczewski et Keen, 1973).

On retrouve une classification des consonnes selon qu'elles sont *sonores* ou *sourdes*: les voisées /b, d, g, m, n, ŋ, v, z, ð, ʒ, dʒ, l, r, j, w/, les non-voisées : /p, t, k, f, s, θ, ʃ, tʃ, h/.

On retrouve également les consonnes *orales* et *nasales* : les orales /p, b, t, d, k, g/ et les nasales /m, n, ŋ/.

L'anglais comporte aussi des consonnes *occlusives* (/p, b, t, d, k, g, m, n, ŋ/), des consonnes *constrictives* (/w, f, v, θ, ð, s, z, l, h, r, ʃ, ʒ, j, ɫ/), et les consonnes *affriquées* /dʒ/ et /tʃ/ à mi-chemin entre l'occlusive et la constrictive. Les *affriquées* sont souvent des occlusives dont l'explosion brève est remplacée par une friction.

On retrouve donc la plupart des sons du système consonantique français mais les sons du système anglais se distinguent par leur lieu d'articulation qui diffère parfois du français.

- les consonnes *bilabiales* /p, b, m, w/ : elles sont similaires à celles du français à l'exception de /p/, suivi d'une forte expiration lorsqu'il se trouve en début de mot. Cette caractéristique est essentielle à la réalisation du son car si l'expiration, le souffle, est absent(e), l'anglophone en conclura qu'il s'agit de la consonne non-soufflée correspondante, à savoir /b/. Contrairement au français, on n'entend pas exploser les consonnes /p, b, m/ lorsqu'elles sont en position finale. A l'inverse, la consonne française est menée jusqu'à son terme.
- les consonnes *labio-dentales* /f, v/ : elles sont similaires au français.

- les consonnes *post-dentales* /θ, ð/ : ces deux consonnes n'existent pas en français et sont respectivement assimilées aux sons /s/ et /z/. Pour les réaliser, la pointe de la langue s'avance entre les incisives supérieures et inférieures, et l'air passe entre la pointe de la langue et les incisives supérieures.
- les consonnes *alvéolaires* /t, d, n, s, z, l, r/ : alors que les consonnes /t, d, n/ sont dentales et le /r/ vélaire en français, ils sont alvéolaires en anglais. Pour les sons /t/ et /d/, la langue recule et s'appuie contre les alvéoles des incisives supérieures ; ils sont, de plus, suivis d'un souffle. Pour le /r/, la pointe de la langue est également rapprochée des alvéoles supérieures et est mise en vibration par le souffle expiratoire.
- les consonnes *post-alvéolaires* /ʃ, ʒ, dʒ, tʃ/ : /dʒ/ et /tʃ/ n'existent pas en français mais sont facilement réalisables par le francophone puisqu'elles sont l'association de deux consonnes existant dans sa langue. Comme précisé plus haut, ce sont des occlusives dont l'explosion finale est remplacée par une friction.
- la consonne *palatale* /j/, similaire au français.
- les consonnes *vélares* /k, g, ŋ et ɫ/ : /ŋ/ peut se retrouver en français dans des mots d'emprunt comme *camping* ou *smoking*. /ɫ/ est ce qu'on appelle un *l* sombre ou *dur* ; la langue, contrairement au *l* alvéolaire, ne s'appuie plus sur les alvéoles mais contre les incisives supérieures. On le trouve souvent en fin de syllabe, par exemple dans *milk, pool, pill*.

1.2.1.3 Les systèmes vocaliques du français et de l'anglais

C'est dans les systèmes vocaliques que l'on rencontre le plus de différences entre les deux langues. Ils sont aux antipodes. Alors que la langue française ne compte que seize voyelles, l'anglais en compte presque dix de plus. Les voyelles de l'anglais sont très différentes de celles du français en termes d'articulation, mais il est néanmoins possible de trouver des similarités entre elles.

On classe les voyelles de la façon suivante :

- les voyelles d'avant (appelées *front vowels* en anglais) : pour leur réalisation, la pointe de la langue est dirigée vers l'avant du palais. Ce sont des voyelles plus ou moins aiguës.
- les voyelles d'arrière (*back vowels*) : la partie postérieure de la langue s'élève vers le palais postérieur. Elles sont plus ou moins graves. L'on peut noter que ces voyelles d'arrière sont toutes arrondies.
- les voyelles centrales (*central vowels*) : le milieu du dos de la langue s'élève vers le milieu du palais.

Cette classification se fait d'après la partie de la langue qui articule, l'élévation de la langue au moment de l'articulation, la position des lèvres qui permet la distinction entre voyelles écartées (ou *spread* en anglais, le /ɪ/ ou /æ/ anglais, par exemple) et arrondies (ou *rounded* en anglais, le /ɔ:/ anglais, par exemple) et la tension musculaire des organes qui articulent (permettant l'opposition voyelles tendues et non-tendues en anglais ; /i:/ et /ɪ/, par exemple).

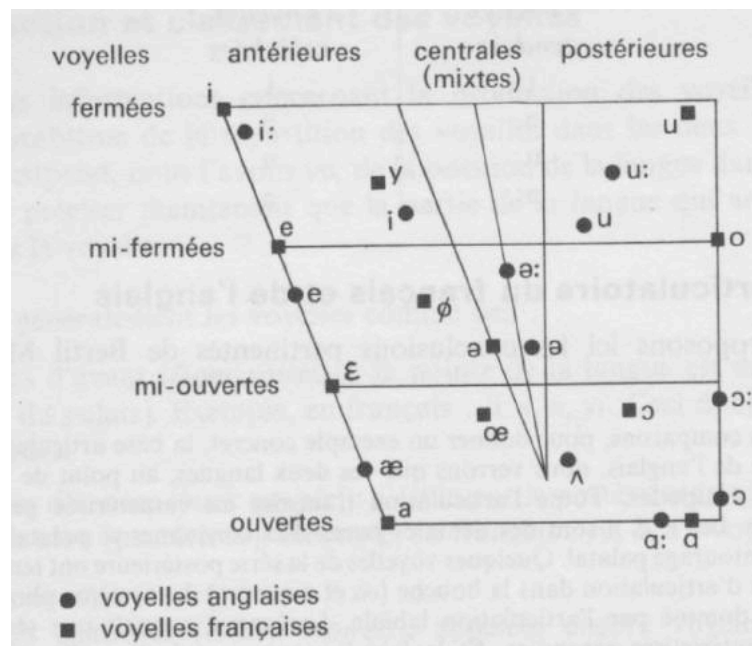


Figure 3 - les voyelles anglaises et françaises (tiré d'Adamczewski et Keen, 1973).

1.2.1.3.1 Le système français

Le système français compte seize unités distinctives :

| | | | | | |
|---|---|------------|----|----|-------------|
| 1 | i | mi, mille | 9 | y | mue, mule |
| 2 | e | mes | 10 | ø | meut, meule |
| 3 | ɛ | mais, mêle | 11 | œ | meuvent |
| 4 | a | ma, mat | 12 | ə | me(ringue) |
| 5 | ɑ | mât, mâle | 13 | ẽ | main |
| 6 | ɔ | molle | 14 | œ̃ | Meung |
| 7 | o | mot, môle | 15 | ã | ment |
| 8 | u | mou, moule | 16 | õ | mont |

Tableau 5 - les voyelles françaises (inspiré d'Adamczewski et Keen, 1973).

Il y a douze voyelles orales : i y u
e ø o
ɛ œ ɔ
a ə ɑ

et quatre voyelles nasales : ẽ
õ
œ̃
ã

1. /i/ : il s'agit d'une voyelle antérieure et orale. C'est la voyelle la plus fermée en français.
2. /e/ : c'est une voyelle antérieure, fermée, étirée et orale.
3. /ɛ/ : c'est une voyelle antérieure, ouverte, étirée et orale.
4. /a/ : c'est une voyelle antérieure, ouverte et orale.
5. /ɑ/ : c'est une voyelle postérieure, ouverte et orale. Dans l'orthographe, elle porte souvent un accent circonflexe.
6. /ɔ/ : c'est une voyelle postérieure, arrondie et orale. C'est la version ouverte de /o/.
7. /o/ : c'est une voyelle postérieure, fermée, arrondie et orale.
8. /u/ : c'est une voyelle postérieure, fermée, arrondie et orale.
9. /y/ : c'est une voyelle antérieure, fermée, arrondie et orale.
10. /ø/ : c'est une voyelle centrale, fermée, arrondie et orale.
11. /œ/ : c'est une voyelle antérieure, arrondie et orale. C'est la version ouverte de /ø/.
12. /ə/ : c'est une voyelle fermée qui se caractérise par sa forme faible. Elle n'est jamais accentuée.
13. /ɛ̃/ : c'est une voyelle antérieure, ouverte et nasalisée.
14. /ɔ̃/ : c'est une voyelle postérieure, ouverte, arrondie et nasalisée.
15. /œ̃/ : c'est une voyelle antérieure/centrale, ouverte, arrondie et nasalisée.
16. /ɑ̃/ : c'est une voyelle postérieure, ouverte, nasalisée.

On remarque que les voyelles du français sont caractérisées par une articulation antérieure. De plus, la nasalisation des voyelles n'a pas la même fonction en français qu'en anglais : en français, elle a une valeur distinctive. Elle permet de différencier /sɛ̃/ (*sain*), /sɔ̃/ (*son*) et /sɑ̃/ (*sans*), par exemple. L'anglais a aussi recours à la nasalisation de ses voyelles dans *man* ou *can* mais elle n'a pas de valeur distinctive, ce qui rend très difficile pour un anglophone de distinguer les nasales françaises.

1.2.1.3.2 Le système anglais

Le système vocalique anglais comporte vingt-cinq unités distinctives :

| | | | | | |
|---|-----|-------|----|-----|------------|
| 1 | i : | bead | 14 | əʊ | boat |
| 2 | ɪ | bid | 15 | ʊ | bull |
| 3 | iə | beard | 16 | ʊə | boor |
| 4 | eɪ | bade | 17 | u: | booed |
| 5 | e | bed | 18 | ɜ: | bird |
| 6 | eə | bear | 19 | ʌ | bud |
| 7 | æ | bad | 20 | ə | (cup)board |
| 8 | aɪ | buy | 21 | eɪə | payer |
| 9 | aʊ | bowed | 22 | aɪə | buyer |

| | | | | | |
|----|----|-------|----|-----|----------|
| 10 | ɑ: | bard | 23 | ɔɪə | employer |
| 11 | ɒ | boss | 24 | əʊə | power |
| 12 | ɔɪ | boy | 25 | əʊə | grower |
| 13 | ɔ: | board | | | |

Tableau 6 - les voyelles anglaises (inspiré d'Adamczewski et Keen, 1973).

Il y a douze voyelles simples, huit diphtongues et cinq triphthongues.

L'anglais se caractérise par des oppositions de voyelles tendues (*tense vowels*)/non tendues (*lax vowels*) : contrairement à ce qui est bien souvent pensé, il n'est pas question de longueur. La bonne réalisation de ces voyelles tendues/non-tendues est très importante puisque cette caractéristique permet de différencier plusieurs mots dont le seul son vocalique les distingue les uns des autres.

L'anglais se caractérise également par la présence de diphtongues et triphthongues : une diphtongue est une voyelle double prononcée d'une seule émission de voix, c'est le glissement d'un son vocalique vers un autre (par exemple, la diphtongue /aɪ/ passe du son /a/ au son /i/; la triphthongue est une voyelle triple se terminant par le schwa, /ə/, (par exemple, avec /aɪə/ nous passons du son /a/ à /i/ et enfin /ə/ en une émission de voix.

1. le /i:/ tendu est assez proche du /i/ français. C'est une voyelle antérieure. Les lèvres sont peu écartées.
2. le /ɪ/ relâché est une voyelle plutôt centrale, plus ouverte et moins aiguë que le /i:/. Les lèvres sont étirées.
3. la diphtongue /ɪə/ est constituée du /ɪ/ relâché suivi d'un glissement vers la voyelle centrale /ə/.
4. la diphtongue /eɪ/ est constituée du /e/, plus fermé que le /ɛ/ français, suivi d'un glissement vers le /ɪ/ relâché. Elle est plus longue lorsqu'elle se trouve en fin de mot (*pay*) ou devant une consonne sonore (*mail*).
5. le /e/ peut s'opposer phonétiquement au /ɪ/ relâché et à la diphtongue /eɪ/. C'est une voyelle antérieure, ouverte, qui ressemble au /ɛ/ français.
6. la diphtongue /eə/ est composée de la voyelle /e/ qui correspond au /ɛ/ français qui glisse ensuite vers le /ə/ central.
7. le /æ/ est antérieur, plus ouvert que le /e/ mais moins ouvert que le /a/ français. Les lèvres sont peu écartées mais étirées.
8. la diphtongue /aɪ/ : on part d'un /a/ qui se rapproche de celui de *patte* puis on glisse vers le /ɪ/ relâché.

9. la diphtongue /aʊ/ est composée d'un son /a/ plus grave que dans la diphtongue précédente, et d'un glissement vers le /ʊ/ de *book*.
10. le /ɑː/ rappelle le /ɑ/ de *pâte*. C'est une voyelle postérieure et tendue. Elle entre en opposition avec /æ/, plus antérieur. Sa longueur dépend de la consonne qui suit : elle est plus longue lorsqu'elle est suivie d'une consonne sonore, et plus courte lorsque suivie d'une consonne sourde).
11. le /ɒ/ est une voyelle postérieure qui ne peut être comparée au son français de *botte*. Prononcée dans la gorge, elle se rapproche de /ɑː/.
12. la diphtongue /ɔɪ/ est composée de la voyelle /ɔ/, postérieure, et du /ɪ/ relâché.
13. le /ɔː/ s'oppose au /ɒ/ relâché. Il est tendu et plus fermé. Les lèvres sont arrondies.
14. la diphtongue /əʊ/ part de l'élément /ə/ et glisse vers le /ʊ/ de *bull*. Elle entre en opposition avec /ɔ/ et /ɔː/.
15. le /ʊ/ est une voyelle postérieure et relâchée qui entre en opposition avec le /uː/ tendu. Les lèvres sont arrondies.
16. la diphtongue /ʊə/ part de /ʊ/ pour arriver à /ə/, et donc glisser vers un son plus central.
17. le /uː/ est tendue et plus fermée que /ʊ/. Les lèvres sont arrondies.
18. le /ɜː/ ne peut être comparée au son vocalique de *beurre*. C'est une voyelle centrale et arrondie.
19. le /ʌ/ : pour sa réalisation, les lèvres, ainsi que les mâchoire, sont écartées. Cette voyelle ressemble au son vocalique de *papa*. Son orthographe très diversifiée pose de gros problèmes.
20. le schwa /ə/ est une voyelle centrale tirant vers l'arrière et la plus fréquente en anglais. On ne la trouve que dans des syllabes accentuées où elle remplace les autres voyelles. Elle peut même complètement disparaître dans des mots tels que *cotton* /'kɒtn/ ou *bottle* /'bɒtl/.

1.2.1.4 La prosodie dans les deux langues

Les deux langues sont également très différentes en termes de prosodie, et c'est peut-être là que réside la plus grande difficulté des francophones dans leur apprentissage de l'anglais. La prosodie est l'étude de l'accentuation, du rythme et de l'intonation, qui permettent de véhiculer une information dans une langue donnée. Ces éléments suprasegmentaux se distinguent des éléments segmentaux, voyelles et consonnes, en ce qu'ils

vont au-delà de la segmentation phonémique de la chaîne parlée. On s'intéresse ici au sens que donne la *musicalité* de la langue.

1.2.1.4.1 L'accent

L'accent d'un mot se traduit par un supplément d'intensité, une énergie expiatoire pour faire ressortir une syllabe. C'est ce phénomène d'accentuation qui donne sa musicalité à l'anglais. Ce sont souvent les mots importants, les mots porteurs de sens (*content words*, tels que les substantifs, verbes, adjectifs, adverbes) qui prennent l'accent en anglais. Contrairement à eux, les mots grammaticaux tels que les prépositions, conjonctions, déterminants, etc., aussi appelés *function words* en anglais, ne portent pas l'information principale du message et sont donc inaccentués. Le français, quant à lui, n'utilise pas l'intensité mais la longueur pour manifester l'accent tonique.

Un son vocalique inaccentué se verra réduit à sa plus simple expression et prend la forme de la voyelle centrale schwa /ə/. Cette réduction vocalique existe dans les deux langues (en français : j(ə) suis v(ə)nu /ʒ(ə)sqiv(ə)ny/ ; en anglais : as white as snow /əz'waɪtəz'snəʊ/). C'est le son le plus utilisé en anglais. Il arrive même dans certains cas que la voyelle de mots monosyllabiques disparaisse complètement : *is* ou *has* deviennent 's. Bien que les mots grammaticaux ne soient normalement pas accentués, il arrive toutefois qu'ils soient mis en relief lorsque le locuteur souhaite insister sur un élément qui n'avait que peu d'importance jusque-là (*he can't swim but I can*).

1.2.1.4.2 Le rythme

Le rythme est le « retour à intervalles réguliers d'un accent (qu'il soit d'intensité en anglais ou de durée comme en français) » (Adamczewski et Keen, 1973), la distribution périodique des temps forts et des temps faibles dans l'énoncé. L'anglais et le français sont totalement différents en termes de rythme. L'anglais est considéré comme une langue accentuelle, tandis que le français est une langue syllabique. Le français a un rythme monosyllabique, ce qui veut dire que la syllabe est l'unité de rythme revenant à intervalles égaux. En effet, elles sont perçues comme égales puisqu'elles ont toutes à peu près la même intensité et longueur, sauf la dernière syllabe d'un groupe de souffle qui se distingue par son allongement; le francophone, lorsqu'il écoute du français, accorde une attention toute particulière à la dernière syllabe puisque s'y concentre un taux d'information important. L'anglais, quant à lui, est constitué de syllabes inégales dans l'accentuation, et l'unité de rythme n'est donc pas une syllabe seule mais un groupe de syllabes. Le rythme est ainsi produit par un retour de ces syllabes fortes à intervalles plus ou moins réguliers. Selon

Adamczewski et Keen, on peut dire que « tout énoncé anglais est une succession régulière de noyaux toniques séparés par un nombre variable de syllabes-satellites » (1973, p. 182). Le débit de la phrase dépend du nombre de *content words* qu'elle contient : plus il y en a, plus le débit sera lent.

L'on peut ajouter qu'en français la voyelle prédomine : dès que deux consonnes ou plus se suivent (*consonant cluster* ou agrégat consonantique), on a tendance à insérer une voyelle. Dans la phrase « ils ont fait match(e) nul », on insérera un /ə/ afin de faciliter le passage du son /ʃ/ au son /n/. On peut également noter la présence d'un phénomène d'enchaînement consonantique. Dans la phrase « elle avait une autre idée », les consonnes /tr/ se lient à la voyelle /i/. Les *consonant clusters* ne posent pas de problème à l'anglais : jusqu'à trois sons consonantiques consécutifs peuvent se trouver en début de mot comme dans *strike* (/ˈstraɪk/) ou *spray* (/ˈspreɪ/), et jusqu'à cinq unités en fin de mot avec *angels* (/ˈeɪndʒlz/) ou *convents* (/ˈkɒnvnts/).

1.2.1.4.3 L'intonation

L'intonation peut être définie comme étant la mélodie de l'énoncé, l'utilisation des aigües et des graves dans la chaîne parlée. Selon des études menées sur l'acquisition des langues par le nourrisson, il semblerait que le système intonatif soit le premier élément de la langue à être perçu et assimilé par le cerveau humain. Il n'est donc pas étonnant qu'il soit solidement installé et qu'il soit donc très difficile de s'approprier les modalités intonatives d'une autre langue.

Il est important de savoir utiliser la bonne intonation puisque l'information, le sens qu'elle transmet, varie selon qu'elle monte ou qu'elle descend. Le français est caractérisé par une intonation généralement montante, alors qu'en anglais, l'intonation descendante prédomine. De plus, les courbes montantes (*rising tune*) ou descendantes (*falling tune*) sont plus marquées en anglais. L'intonation est descendante pour les phrases énonciatives courtes (*Mary plays basketball every Wednesday*), pour les questions ouvertes commençant par un *WH-word* (*Where does she live ?*), les phrases impératives (*Close the door*) et les *tags* lorsqu'on pense que la réponse est évidente (*What beautiful weather today, isn't it ?*). En revanche, l'intonation est montante lorsqu'on pose une Yes/No question (une question à laquelle on ne peut répondre que par oui ou non), les intonations de continuation (les énoncés non achevés, avant une virgule), pour les demandes polies et les *tags* lorsqu'on pose une vraie question.

1.3 Les difficultés que rencontre le francophone dans l'apprentissage de l'anglais

1.3.1 Les erreurs incontournables du francophone

1.3.1.1 *Éléments segmentaux*

Certains sons de l'anglais étant différents de ceux rencontrés en français, le francophone a du mal à entendre et reproduire les sons de l'autre langue. Il souffre d'un déficit phonologique ; on parle aussi de *phonological deafness*, de surdité phonologique. Il n'y a pas de problème majeur en ce qui concerne les consonnes puisqu'on retrouve la plupart d'entre elles dans le système phonologique du français. Quelques unités présentant des difficultés sont :

- le /h/ expiré. Rien de tel n'existe dans la langue française. Produire ce son en expirant bien est très important puisque placé en début de mot, il permet des oppositions phonologiques telles que *hair / air ; hedge / edge*, etc. Si le premier mot de chaque opposition est prononcé sans le *h* expiré, l'anglophone comprendra le deuxième mot. Bien souvent, le francophone ajoute un /h/ à l'initiale de mot commençant par une voyelle alors qu'il n'y en a pas. Cette erreur est due à une mauvaise interprétation du coup de glotte qui précède un mot commençant par une voyelle accentuée en anglais. Le francophone sait pourtant le produire en anglais avec « les héros », par exemple.
- /p,t,k/ sont bien souvent prononcés sans le souffle qui les accompagne.
- /θ/ et /ð/ n'existent pas en français, c'est pourquoi il est si difficile pour les francophones de les réaliser. Ils les assimilent à /s/ et /z/, respectivement.

Les sons vocaliques sont ceux qui posent le plus de problèmes :

- /ɪ/ et /i:/ : on parle souvent de longueur pour différencier ces deux sons, il n'en est rien. La « longueur » dépend de l'environnement immédiat du phonème ; ainsi, le /i:/ de *beat* est plus long que celui de *beat* car la consonne sonore finale *d* permet au son vocalique de s'épanouir. Dans les deux cas, il est question du phonème /i:/. Ce qui différencie /ɪ/ de /i:/, c'est la tension. La voyelle dans *bit* est moins tendue que dans *beat*. Notons que les sons relâchés (*lax*) sont ceux que le francophone réussit le moins car les voyelles françaises se caractérisent par leur tension.
- /ʌ/, ou *chevron*, est le son vocalique le moins bien réussi par les francophones. C'est pourtant un son français importé en Angleterre par Guillaume le Conquérant au XI^{ème} siècle. C'est son orthographe variée qui pose des problèmes et induit le francophone en erreur. En effet, il apparaît dans *ugly* (/ˈʌɡli/, *son* /sʌn/, *courage* /ˈkʌrɪdʒ/ ou *blood* /blʌd/.

Pour dire *cut* /kʌt/, le francophone dira /kæt/, mais il réalisera le son du chevron lorsqu'il essaiera de dire *cat* (qu'il prononcera donc /kʌt/ au lieu de /kæt/).

- les diphtongues et triphthongues. Le mot *eyes* est prononcé /eiz/ au lieu de /aiz/ et la triphthongue /aʊə/ dans les mots tels que *flower* ou *tower* est généralement prononcée /awer/ ou /ɔwer/. Selon C. Dodane, « les francophones ne possèdent pas les habitudes articulatoires propres à une bonne reproduction de la diphtongue ; en revanche, ils perçoivent la diphtongue car ils utilisent une stratégie de compensation qui passe par une utilisation excessive des paramètres prosodiques, notamment la durée et la hauteur. » (2000).

Il est nécessaire de respecter le code de l'anglais où les oppositions sont essentielles, faute de quoi le francophone peut s'exposer à des malentendus.

1.3.1.2 *Éléments suprasegmentaux*

La segmentation de l'énoncé étant différente en anglais et en français, les locuteurs de ces langues, lorsqu'ils s'expriment dans l'autre langue, appliquent à la langue cible les caractéristiques intonatives de leur langue maternelle. C'est même le cas de locuteurs bilingues : ceux dont la langue maternelle est l'anglais n'utilisent jamais la segmentation syllabique lorsqu'ils s'expriment en français, et l'inverse se produit également pour des locuteurs s'exprimant en anglais et donc la langue maternelle est le français. Comme le dit Gaonac'h, « ces bilingues restent fonctionnellement monolingues pour certains aspects du traitement d'une langue dont ils maîtrisent pourtant bien l'usage. » (2006, p. 41).

L'anglais étant une langue accentuelle et le français une langue syllabique, le francophone ne parvient pas à reproduire le schéma intonatif de la langue cible. De plus, les syllabes d'un énoncé en français ayant toutes plus ou moins la même longueur/accentsuation exceptée la dernière, le francophone éprouve beaucoup de difficultés à reproduire l'accentuation caractéristique du rythme de l'anglais.

1.3.1.3 *Graphie et phonie*

1.3.1.3.1 *Une transcription très imparfaite de l'oral*

Le code de l'écrit rend de façon très imparfaite le code de l'oral. On peut prendre l'exemple du son [i:] qui peut s'écrire ea (*sea*), ee (*bee*), ie (*field*), ei (*ceiling*), eo (*people*), oe (*amoeba*), i (*machine*), ae (*Aeschylus*), e (*Achilles*) ou eau (*Beauchamp*). A l'inverse, une même lettre peut avoir plusieurs sons différents, comme i : [aɪ] dans *time*, [ɪ] dans *will*, [i:]

dans *police*, [ɜ :] dans *bird*, [aɪə] dans *fire*, [ɪə] dans *Yorshire*, [j] dans *serious*, [ə] dans *possible* et il ne se prononce pas dans *pencil*.

1.3.1.3.2 La grammaire de l'oral

On peut distinguer deux types de grammaire : la grammaire de l'écrit et la grammaire de l'oral. Selon Adamczewski et Keen, « la grammaire orale d'une langue est une grammaire différente de celle de l'écrit, elle possède ses lois propres et, par conséquent, elle mérite d'être étudiée au même titre que la grammaire écrite si l'on veut parvenir à une performance orale correcte » (1973, p. 33).

Cette grammaire de l'oral en anglais est caractérisée par l'utilisation de la forme réduite des mots d'usage très fréquent. Le francophone aura tendance à vouloir prononcer tous les mots dans leur forme pleine. Ainsi, afin que ses performances orales se rapprochent de l'authentique, il doit s'efforcer de prononcer la forme réduite de ces mots. Voici quelques exemples :

as white as snow

les deux *as* /az/ deviennent /əz/.

with his hands in his pockets

le *h* de *hands* est le seul qui sera expiré.

the boy is late – the boys are late

is est contracté et prend la forme 's, on obtient donc /ðə'bɔɪz'leɪt/ ; *are* prend sa forme la plus réduite, on obtient donc /ðə'bɔɪzə'leɪt/, et l'on remarque que seul /ə/ permet de distinguer les deux suites à l'oral.

Le français, tout comme l'anglais, est un système comprenant une différence entre le singulier et le pluriel. Le pluriel se traduit par l'ajout d'un -s ou d'un -x à la fin d'un mot. Si l'on étudie le syntagme nominal *les professeurs*, on remarque qu'à l'écrit, il subit deux modifications lors de son passage du singulier au pluriel : les -s ajoutés à *le* et à *professeur*. A l'oral, la distinction singulier-pluriel est rendue possible par le déterminant *les* /le/.

1.3.2 Mais points de convergence entre les deux langues

1.3.2.1 Les points de convergence : s'appuyer sur ces points pour tendre vers une production de meilleure qualité dans la langue cible

Bien que les deux langues soient aux antipodes, la plupart des sons consonantiques se retrouvent dans les deux langues (/b/, /g/, /f/, /v/, /s/, /z/, /m/, /n/, /ʃ/ et /ʒ/) et il est possible de faire des rapprochements entre certains sons vocaliques de l'une et l'autre.

Pour la bonne réalisation des phonèmes /h/, /p/, /t/, /k/, il suffit de les prononcer avec une expiration. Quant à /tʃ/ et /dʒ/, puisque les deux sons composant chacun des phonèmes existent en français, il suffit de glisser du premier vers le deuxième (de /t/ à /ʃ/ et de /d/ à /ʒ/). On peut rapprocher le son /ɪ/ anglais du son /e/ français. La difficulté que présente cette unité est le fait qu'en français, elle n'est jamais suivie d'un son consonantique final, contrairement à l'anglais (*if, in...*). Le francophone sera tenté de le prononcer /i/, comme par exemple dans *it is* (/itiz/ au lieu de /ɪtɪz/). Dans le cas de *live*, par exemple, on peut proposer à l'élève de partir de /le/ et de lui ajouter le son /v/.

Le /ʌ/ s'apparente au /a/ français. Pour sa réalisation, les lèvres, ainsi que les mâchoires, doivent être écartées.

Le /e/ de *bed* ressemble beaucoup au /ɛ/ français de *bête*.

Le /u/ français, une fois tendu, peut mener au son /uː/. Si l'on veut obtenir *boot*, on peut partir de *boue* et y ajouter le son /t/.

Le /a/ français de *bas*, une fois tendu, peut mener au son anglais /aː/ de *car*.

Le /o/ français de *bateau* peut mener à /ɔ/. Si l'on veut obtenir *book*, on peut partir de *beau* et lui ajouter le son /k/.

1.3.2.2 L'anglophone rencontre, lui aussi, des difficultés

L'anglais, tout comme le français, est une langue dont la forme sonore est très différente de la forme écrite, ce qui crée de nombreuses difficultés dans l'apprentissage de l'orthographe et de la prononciation de ces formes écrites (notamment dans le cas de l'apprenant non-natif). Comme le rappellent Adamczewski et Keen, « les petits Français et les petits Anglais passent plusieurs années de leur vie à essayer d'écrire correctement (à savoir écrire conformément au code écrit de la communauté) ce qu'ils savent dire parfaitement à l'oral » (1973, p.36). Un signe étant l'union d'un *signifié* – un concept – et d'un *signifiant* – l'ensemble de sons qui lui correspond, la forme vocale participe à la langue, alors que l'orthographe de ce signe n'est qu'un « transcodage de cette substance vocale » (1973, p.36). L'orthographe empêche de voir les liens de parenté sonores entre plusieurs signes. Ainsi, *saw* /sɔː/, *sword* /sɔːd/ et *sort* /sɔːt/ ne se distinguent que par le son consonantique final. Il est pourtant difficile de croire qu'ils se prononcent quasiment de la même façon, vues les orthographes si différentes.

2 Autres difficultés : une éventuelle *période critique* pour l'apprentissage des langues et ses conséquences

De nombreuses études ont été menées sur l'apprentissage d'une langue – maternelle, seconde ou étrangère – et beaucoup de chercheurs en sont venus à conclure qu'au-delà d'un certain âge, l'apprentissage d'une langue étrangère devient très difficile.

2.1 Le facteur de l'âge dans l'apprentissage d'une langue

Dès la naissance de l'enfant, le cerveau humain, vierge de toute expérience linguistique, serait apte à recevoir et enregistrer des informations linguistiques disponibles dans l'environnement immédiat de l'enfant – c'est-à-dire, la langue de ses parents, pour commencer. Selon Noam Chomsky, il existerait dans le cerveau de l'enfant un dispositif inné spécialisé pour l'acquisition du langage (*Language Acquisition Device*) qui serait alimenté par l'exposition à une langue humaine, quelle qu'elle soit (Gaonac'h, 2006). Bénéficiant d'une grande plasticité, il pourrait accueillir toute sorte d'informations et accepter l'empreinte de nouvelles habitudes linguistiques, dans une ou plusieurs langues apprises simultanément, mais aussi pour l'apprentissage d'une langue seconde tant que le cerveau reste « malléable ». Contrairement à l'apprentissage d'une langue étrangère, l'apprentissage de la langue maternelle s'effectue de façon automatique et même « obligatoire », sans effort. Il est difficile d'empêcher ce phénomène à moins que l'enfant soit socialement isolé et que les zones de son cerveau dédiées au langage ne soient pas stimulées.

Lors de l'apprentissage de sa langue maternelle, l'enfant commence par retenir les oppositions phonologiques les plus nettes et simples qui lui permettront de distinguer des mots de sens différents ; il se intègre donc progressivement le système des sons de la langue à partir des discriminations indispensables à la compréhension, et ensuite à la production (2006, p. 26).

Selon W. Penfield, cité par Gaonac'h, « le cerveau humain devient progressivement raide et rigide après l'âge de 9 ans » (2006, pp. 9-10) ; les mécanismes permettant l'acquisition d'une langue seraient donc différents chez l'enfant et chez l'adolescent. En effet, l'adolescent ayant depuis pris conscience du fonctionnement de sa langue maternelle, il s'appuierait sur cette dernière et rendrait donc l'apprentissage d'une nouvelle langue plus analytique. Le mode d'apprentissage ne serait pas direct et naturel comme celui développé lors de l'apprentissage de la langue maternelle : on parle d' « âge critique » ou d'une « période critique » voire même « période sensible » après laquelle l'acquisition d'une langue est beaucoup plus laborieux.

Il existe cependant des contre-arguments à ces théories. En effet, des données récoltées lors d'études montrent que l'acquisition d'une langue étrangère serait plus efficace chez l'adolescent que chez l'enfant, notamment en termes de morphologie. L'adolescent est capable de prendre du recul sur la langue et de mettre en œuvre des stratégies d'apprentissage analytiques. Il peut avoir une meilleure utilisation de ses connaissances linguistiques. Les enfants resteraient néanmoins plus performants dans l'apprentissage de la phonologie.

2.2 Une période critique pour l'apprentissage de la phonétique

Selon Gaonac'h, il existe une période critique spécifique à chaque aspect de la langue, et donc à l'apprentissage de sa dimension phonologique (2006). Cette période serait beaucoup plus courte pour la phonologie que pour d'autres aspects de la langue. Le linguiste croate Petar Guberina pensait l'apprentissage d'une langue étrangère comme une situation de surdité aux sons étrangers (2006). Comme mentionné précédemment, le cerveau n'ayant été sensibilisé qu'au seul système phonologique de la langue maternelle (dans le cas où une seule langue a été apprise au cours de l'enfance), le sujet parvient difficilement à percevoir les sons, oppositions et variations rythmiques du système phonologique de la langue cible. Les habitudes acquises lors de l'apprentissage de la langue maternelle ont conditionné l'oreille à entendre les seules oppositions présentes dans celle-ci, et ont entraîné une surdité aux sons étrangers, et plus particulièrement aux oppositions phonologiques de la langue cible. La langue maternelle représenterait donc un filtre dans l'écoute des sons de la langue étrangère et opèrerait une sélection entre les sons pertinents et non-pertinents de la première : on parle de *crible phonologique*. Guberina parlait aussi de « fossilisation progressive de la perception » provoquée par la langue maternelle et rendant très complexe l'accès à des structures phonologiques différentes (2006, pp. 24-25). Il semblerait qu'après 6-7 ans, la langue maternelle interfère déjà considérablement quant à la perception des sons d'une autre langue mais que l'enfant soit toujours sensible au rythme et à l'intonation de celle-ci et que la correction soit encore possible. En revanche, au-delà de 13-14 ans, les adolescents n'entendent plus les sons étrangers, ou très difficilement. Gaonac'h rend compte du cas de certains adultes maîtrisant parfaitement l'usage de la langue parlée dans leur pays d'accueil mais conservant leur accent étranger dont ils ne peuvent pas se débarrasser.

2.3 Milieu scolaire : un contexte d'apprentissage artificiel ?

Plusieurs facteurs peuvent donc contribuer à créer des conditions favorables à l'apprentissage d'une langue étrangère : la maturation cognitive, les besoins d'interaction et les contraintes de l'environnement (contexte d'apprentissage dit *naturel*, dans un pays où la

langue cible est parlée). L'enfant/adolescent se trouvant en milieu homoglotte, dans le pays où la langue qu'il apprend est la langue officielle, acquerra cette langue de façon plus naturelle et efficace que dans le contexte de la salle de classe, en milieu alloglotte, comme c'est le cas des petits francophones qui apprennent l'anglais. Depuis l'entrée en vigueur de la Loi d'Orientation et de la Programmation pour la Refondation de l'Ecole et de la République en 2013, l'apprentissage d'une langue vivante étrangère dans les établissements français a été avancé à la classe de CP et est obligatoire (certains élèves sont même sensibilisés à une ou plusieurs langue(s) étrangère(s) dès l'école maternelle). Selon la description du projet de loi, bien que « la maîtrise d'au moins une langue vivante étrangère est devenue une compétence clé pour s'intégrer dans la société mondialisée qui est la nôtre » (Dossier de présentation, fiche 4, p.6), les résultats des jeunes Français en langues vivantes sont « particulièrement alarmants ». Pour y remédier, l'apprentissage d'une langue vivante étrangère est rendu obligatoire dès le cours préparatoire car « il est avéré que le fait pour un enfant d'y être exposé dès le plus jeune âge est un important facteur de progrès. » Or, comme l'affirme David Singleton (Gaonac'h, 2006), les élèves qui auraient suivi l'enseignement d'une langue étrangère au cours des premières années de leur scolarité et qui intégreraient ensuite un cursus d'enseignement secondaire avec d'autres élèves n'ayant pas bénéficié d'un enseignement précoce de la langue ne conserveraient leur avantage que durant les premières semaines ou premiers mois. Dans les années à venir, tous les élèves arrivant au collège auront commencé à apprendre l'anglais en CP et ils entreront dans l'enseignement secondaire avec, à priori, le même niveau. Une bonne acquisition de la langue étrangère en milieu scolaire dépend aussi de la nature et la fréquence/durée d'exposition à la langue dont bénéficie l'élève. En effet, la rencontre avec l'anglais se faisant bien souvent pour la première fois en primaire, l'oreille de l'élève va se familiariser à l'accent adopté par l'instituteur et il est essentiel que la prononciation de ce dernier se rapproche le plus possible d'une prononciation authentique car il devient difficile de corriger l'aspect phonologique de la langue chez les élèves après que ceux-ci soient entrés dans l'enseignement secondaire (à cause des raisons énoncées plus haut). De plus, les élèves de primaire ne sont exposés à la langue qu'une heure et demie chaque semaine et les collégiens trois heures, ce qui représente un faible taux horaire. Avec la réforme du collège, les sections européennes qui consistaient en l'enseignement en langue étrangère d'une discipline non linguistique et destinées aux élèves de quatrième et troisième, ont été supprimées alors qu'elles offraient un temps d'exposition à la langue plus long et un usage de la langue autre que celui du cours de langue étrangère. Ce manque serait compensé par les EPI (Enseignement Pratiques Interdisciplinaires) puisqu'ils sont « en partie enseignés

en langues vivantes étrangères » (Eduscol, *La Réforme du Collège en 10 points*). Or, la partie de l'EPI au cours de laquelle intervient le professeur de langue étrangère est enseignée dans le cadre du cours de langue étrangère, et ne remplace donc en aucun cas l'enseignement en langue étrangère d'une discipline non linguistique caractéristique des sections européennes. La motivation de l'élève joue, en outre, un rôle important dans son apprentissage de la langue étrangère et elle peut être amoindrie par l'aspect artificiel que revêtent les cours de langue. Selon Gaonac'h, on demande souvent à l'élève de « maîtriser des formes (...) de manière décontextualisée : le langage est conçu à l'école comme étant en lui-même un outil et un objet d'apprentissage, alors qu'il constitue en principe surtout un outil fonctionnel pour d'autres activités » (2006, p. 155). L'enseignement de l'anglais a évolué et l'apprentissage de l'élève doit maintenant s'inscrire dans une perspective *actionnelle* où l'élève est acteur et où la langue n'est plus une fin en soi mais un outil nécessaire à la bonne réalisation d'une tâche, un moyen d'agir. Il est donc indispensable de créer des situations de communication aussi authentiques que possible au sein de l'espace classe, ce qui fait parfois difficilement sens aux yeux des élèves puisque l'unique contact qu'ils ont avec la langue et la culture qui lui est associée est le cours d'anglais, loin de situations de productions réelles, et basé sur des représentations. Faire *semblant*, créer une situation de communication pour répondre à un besoin réel de la vie quotidienne en cours d'anglais ne suffit pas à pousser les élèves à percevoir l'importance de la langue comme outil de communication. Enseigner une discipline non linguistique (ou plus) en langue étrangère tendrait déjà plus vers cet objectif. C'est ce que soutient Robert Asselineau dans un article intitulé 'Oral et Langue Etrangère' : « une autre caractéristique fondamentale de la discipline réside dans le fait qu'elle peut apparaître aux élèves comme particulièrement artificielle. C'est qu'en effet il n'y a proprement aucune nécessité, dans un cadre scolaire qui ne fait d'ailleurs qu'accentuer le sentiment d'artificialité, de s'exprimer dans une langue étrangère » (1999).

3 L'importance de la dimension orale de la langue cible

3.1 Le langage, un outil de communication

Qu'est-ce que le langage ? Selon Adamczewski et Keen, c'est un « pur objet social, un ensemble systématique de conventions nécessaires à la communication » (1973). Vygotsky les rejoint en disant qu'il s'agit d'un « outil social, d'un moyen de communication qui sert à l'établissement des relations individuelles » (Gaonac'h, 2006). Il a une origine sociale, il s'acquiert à travers les interactions avec autrui et est indispensable aux échanges avec l'autre. Le langage, avant d'être transcrit à l'écrit, est d'abord un acte de parole. Il implique un

échange oral (la phonation, mise en voix d'une idée, de la pensée) entre un locuteur et un interlocuteur. La dimension orale d'une langue occupe donc une place importante lors de son apprentissage.

3.2 L'évolution des méthodes d'enseignement des langues étrangères et la place de l'oral

Dans le système éducatif français, la priorité a longtemps été donnée à l'écrit et l'enseignant transmettait son savoir de façon verticale, sans échange avec l'élève, ce dernier absorbant les connaissances transmises de façon passive. Dans le cas du cours de langue, plusieurs méthodes d'apprentissage se sont succédées au fil des années.

3.2.1 La méthode grammaire-traduction

La méthode grammaire-traduction, apparue au XVI^e siècle, reposait sur des exercices de traduction écrite (thème et version) au travers desquels l'enseignant pouvait vérifier la bonne compréhension des règles relatives à la langue apprise et sa grammaire. L'enseignement était délivré dans la langue des apprenants et se limitait à la description du fonctionnement de la langue cible sous son aspect écrit puisqu'étaient étudiés des extraits d'œuvres littéraires.

3.2.2 La méthode directe

S'est ensuite développée la méthode directe, à la fin du XIX^e siècle, avec l'essor de la scolarisation de masse et la mise en évidence de la nécessité d'échanger avec le monde dans un contexte de développement de l'industrie. L'enseignement ne s'effectuait plus dans la langue maternelle de l'apprenant mais dans la langue cible en tant qu'outil de communication afin de le plonger dans un « bain linguistique ». A l'aide de l'environnement immédiat qu'était la salle de classe et le recours au mime, le professeur enseignait le vocabulaire et invitait les apprenants à observer des énoncés et en déduire des règles de grammaire. De plus, cette méthode était la première à présenter un intérêt pour la prononciation.

3.2.3 La méthode audio-orale

Suite à la méthode directe est apparue la méthode audio-orale, méthode très inspirée des théories du *behaviourisme* de Pavlov et du *structuralisme* développée et enrichie par divers linguistes dont Ferdinand de Saussure, Leonard Bloomfield et André Martinet. Cette méthode était axée sur la mémorisation de structures grammaticales, la création d'automatismes et la phonétique. L'attention était portée sur la forme, plus que sur le sens.

3.2.4 La méthode structuro-globale audio-visuelle

Après la Seconde Guerre Mondiale, on voit apparaître la méthode structuro-globale audio-visuelle dont l'objectif principal était la communication dans la langue cible du quotidien. Partant du principe que l'apprentissage d'une langue étrangère passe par la vue et l'ouïe, l'enseignant utilisait des images et dialogues renvoyant à des situations de la vie quotidienne combinant ainsi l'image et le son, avec le souci de ne mettre l'apprenant qu'au seul contact de la langue orale dans le but de développer sa perception auditive. Lorsque l'apprenant faisait des erreurs, le recours à la langue maternelle était très rare et on lui préférait la reformulation. Tout comme la méthode audio-orale, cette méthode était basée sur le structuralisme : les apprenants devaient écouter et apprendre des dialogues pour ensuite les reproduire.

3.2.5 De l'approche communicative à la perspective actionnelle

Avec le développement de l'Europe et la création de l'Union Européenne en 1993, le besoin de communication est plus grand et l'enseignement des langues doit être repensé. Emerge alors l'approche communicative qui veut tenir compte des besoins langagiers des apprenants et fournir les outils langagiers correspondants. L'apprenant et ses stratégies d'apprentissage sont au cœur de l'enseignement et l'apprentissage de la langue cible est vu comme un processus actif : l'apprenant est acteur dans la mesure où les données fournies par l'enseignant sont soumises à un traitement par l'apprenant et réinvesties. On privilégie l'utilisation de documents authentiques et la mise en place d'activités permettant à l'apprenant de s'exprimer et de se sentir réellement impliqué dans une tâche. La langue devient un outil d'action.

Dans les années 2000, l'approche communicative initiée par le Conseil de l'Europe évolue et mène à l'élaboration d'un outil de référence pour les politiques linguistiques : le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues. Créé dans un souci d'harmonisation des pratiques évaluatives des langues dans un premier temps, son usage s'étend ensuite aux pratiques d'enseignement, avec le modèle de l'approche actionnelle qui reprend les concepts de l'approche communicative et auxquels est ajoutée l'idée de tâche que l'apprenant va accomplir dans différents contextes de la vie sociale. On attend de l'apprenant qu'il mobilise ses connaissances et compétences afin d'agir avec autrui. L'accent est mis sur la cohésion sociale et la pratique effective de l'oral. Nous pouvons d'ailleurs souligner le fait que l'oral est de plus en plus présent dans les examens de langue étrangère, la compréhension orale et la production orale faisant l'objet d'épreuves au baccalauréat depuis 2013.

3.3 Qu'en est-il de la dimension phonologique de la langue ?

3.3.1 L'importance de bien prononcer la langue...

Savoir parler une langue étrangère couramment et s'exprimer avec un vocabulaire riche ne saurait être efficace si la prononciation n'est pas de qualité. Comme le soulignent Claire Bourguignon dans son ouvrage *Pour enseigner les langues avec le CECRL*, « si une bonne connaissance de la langue ne garantit pas une capacité à communiquer, en revanche la capacité à communiquer sera d'autant plus développée que la qualité de la langue sera bonne » (2010, p.47) et A. C. Gimson dans la préface de *Phonétique et phonologie de l'anglais contemporain*, « the transmission phase is undeniably a vital link in an efficient communication system ; mastery of syntax and possession of an extensive vocabulary may be an empty achievement if the signalling process is faulty » (1973, p. 5). Par *signalling process*, il entend l'aspect sonore de la langue. L'anglais se caractérisant en partie par l'accentuation dans les énoncés et le rythme, il est nécessaire de consacrer un effort particulier à cet aspect de la langue. En effet, des substantifs et verbes ont la même prononciation à la seule différence que l'accent tonique n'est pas placé sur la même syllabe : c'est ce qui permet de les distinguer. Par exemple, le nom *produce* sera prononcé /'prɒdju:s/ alors que le verbe se prononcera /prə'dju:s/. Il en va de même pour l'intonation : l'utilisation d'une intonation ascendante au lieu d'une intonation descendante peut fausser le sens d'un message.

De plus, il est indispensable de respecter les oppositions phonologiques qui existent dans cette langue. Si l'on demande par exemple à un élève de prononcer le mot *road* /rəʊd/ et qu'il le prononce /rɒd/, il ne commet pas une faute d'accent – située au niveau de la parole - mais une faute contre la langue – au niveau du système - et s'exposera à des malentendus puisque ces deux mots ont un sens bien distinct. En revanche, prononcer les occlusives /p/, /t/ et /k/ sans l'expiration initiale est une faute d'accent. Le respect de ces distinctions phonologiques assure l'intelligibilité du message et permet à l'interlocuteur de le comprendre.

En ce qui concerne les professeurs de langue étrangère : bien que l'apprentissage d'une langue étrangère soit obligatoire dès le CP depuis 2013 et que cette évolution dans l'enseignement soit présentée comme une solution pour remédier aux difficultés des Français en langues étrangères et donner la chance à tous de commencer leur apprentissage d'une langue vivante étrangère le plus tôt possible, rien dans la maquette de la formation au métier de professeur des écoles ne concerne la phonologie de la langue étrangère enseignée malgré le fait que la dimension phonologique apparaisse dans les programmes de primaire. Or, les instituteurs/-trices de primaire représentent le premier contact que l'élève va avoir avec l'anglais et ils sont un modèle identificatoire pour l'enfant. S'ils s'expriment avec un accent

approximatif, alors les élèves reproduiront cet accent et dans ce cas, les bénéfices de l'apprentissage précoce de la langue étrangère seront limités. Il est donc important que le professeur des écoles ait une bonne connaissance du système phonologique de l'anglais et qu'il sache en reproduire les sons.

3.3.2 ...et pourtant, la dimension phonologique occupe une place secondaire dans les textes officiels et dans la pratique

La publication du *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* en 2001 avait pour but d'harmoniser les pratiques quant à l'apprentissage des langues en Europe. Les enseignants ont, depuis, pris en compte les recommandations de cet outil dans l'élaboration de leurs cours et les programmes ont été construits autour de ses préconisations. Les différents aspects de la langue sont travaillés au sein d'*activités langagières* au nombre de cinq : la compréhension de l'oral (écouter et comprendre), la compréhension de l'écrit (lire et comprendre), l'expression orale en continu (parler en continu), l'expression orale en interaction (réagir et dialoguer) et l'expression écrite (écrire et réagir à l'écrit). Si l'on s'intéresse aux descripteurs correspondant au niveau A2 (niveau de l'utilisateur élémentaire – intermédiaire ou de survie), on note bien la présence de connaissances en lien avec différents aspects de la phonologie telles que « maîtriser une prononciation suffisamment claire pour être compris », « percevoir et reproduire les phonèmes spécifiques à chaque langue », « repérer et respecter les différents accents (mot, phrase) », « percevoir et restituer les schémas rythmiques spécifiques à la langue », « percevoir et restituer les schémas intonatifs (mélodie générale de la phrase et différentes tonalités) ». Intéressons-nous maintenant à ce que proposent les programmes d'enseignement de langues vivantes : dans l'arrêté du 09 novembre 2015 fixant le programme d'enseignement du cycle 4 (5^{ème} – 4^{ème} – 3^{ème}) en Langues Vivantes, rien n'est dit de l'importance de la phonologie dans la présentation. Sont ensuite listées les *compétences travaillées* et plus loin, dans leur description détaillée, la dimension phonologique n'apparaît que dans *parler en continu* : au niveau A1, « la prononciation d'un répertoire très limité d'expressions et de mots mémorisés est compréhensible pour un locuteur natif habitué aux locuteurs du groupe linguistique de l'apprenant », au niveau A2 « la prononciation est en général suffisamment claire pour être comprise malgré un net accent étranger mais l'interlocuteur devra parfois faire répéter » et au niveau B1, « la prononciation est clairement intelligible même si un accent étranger ou régional est quelquefois perceptible et si des erreurs de prononciation peuvent encore survenir ». Il est ainsi demandé à l'interlocuteur anglophone de faire des efforts de compréhension, c'est à lui de s'adapter à l'apprenant français à qui on demande de « ne pas

viser l'accent natif». Aucune mention de la phonologie n'est faite pour les deux autres activités langagières orales.

De plus, dans le document « Communication langagière : repères de progressivité linguistique. Anglais » publié sur Eduscol, le niveau d'anglais des élèves attendu au cycle 4 est résumé sous forme de *compétences* et *capacités* auxquelles sont associées des connaissances grammaticales, lexicales et phonologiques. En ce qui concerne l'activité langagière *réagir et dialoguer*, la composante phonologique est quasiment absente : on trouve « schémas intonatifs », « accent contrastif », « regroupement/segmentation », « réalisation phonétique du TH », « paires minimales », « plosives ». Pour *parler en continu*, on trouve « les consonnes fricatives », « would like et sa forme contractée », « rimes », respect des formes faibles », « voyelles longues et courtes ». Tout cela est très flou, rien n'est développé. Il en va de même pour les indications pour l'évaluation de la grille de référence proposée pour l'expression orale en continu au niveau A2 : « l'élève se fait globalement comprendre avec une prononciation globalement correcte ». Mais qu'est-ce qu'une prononciation globalement correcte ? Quelles erreurs permet-on ? Comme le souligne Maxime Bailly dans son article « Vers une prise de conscience de la phonologie au lycée », « la division des objectifs et des attentes pour réaliser les tâches amène à considérer la maîtrise de la prononciation comme secondaire, ou du moins non requise pour l'accomplissement de l'activité. C'est cette séparation entre le fond et la forme qui entraîne une négligence de certains aspects » (2017). L'aspect phonologique de la langue est pourtant présent à chaque moment de l'apprentissage de la langue, il ne devrait pas être détaché du contenu.

Selon Christelle Dodane dans son article 'L'apprentissage précoce d'une langue étrangère', « la prosodie a longtemps été considérée comme un fait secondaire, presque accessoire, dans l'acquisition d'une langue étrangère. Même dans les méthodes axées sur l'oral, la prosodie est réduite à un rôle tout à fait annexe. Or, restreindre la langue à son seul code écrit, c'est oublier qu'elle est avant tout un code oral dont le rôle essentiel est de permettre les échanges entre les membres d'une même communauté. C'est également oublier que toute imprégnation naturelle avec une langue se fait d'abord par ses éléments prosodiques, c'est-à-dire par le rythme et l'intonation ». C'est une idée que soutient également Ruth Huart dans *Nouvelle grammaire de l'oral* (cité dans « Vers une prise de conscience de la phonologie au lycée ») : « ce qu'on appelle désormais la « compétence phonologique » entre en jeu dans toutes les activités langagières. Les instructions officielles le disent bien, mais beaucoup d'enseignants ont du mal à intégrer cette dimension dans leur pratique. Ce qui compte est de retenir l'attention des élèves, de les faire participer, de les

motiver. Il n'y a pas de place pour la phonétique dans un tel cadre. » Tout ceci confirme que la phonologie est reléguée au second plan et que la langue n'est plus qu'un outil, plus ou moins bien maîtrisé, pour mener à bien une tâche.

3.4 Moyens existants

Afin de faire prendre conscience aux élèves de l'importance de la dimension phonologique de la langue qu'ils apprennent, plusieurs solutions s'offrent à nous :

3.4.1 L'alphabet phonétique (*International Phonetic Alphabet*) et la transcription phonétique

Il s'agit d'un système alphabétique développé par des professeurs de langue britanniques et français à la fin du XIXème siècle. Il est utilisé pour la transcription phonétique des sons du langage parlé sous formes de symboles. La plupart des caractères sont des lettres grecques ou latines. Le changement du mode ou point d'articulation d'un son est indiqué par des signes diacritiques, et l'accent tonique est également signalé. Voici les signes phonétiques de l'anglais :

| | | | | | | | |
|-----------|--------------|------------|------------|--------------|-------------|--|-------------|
| ɪ READ | ɪ SIT | ʊ BOOK | uː TOO | ɪə HERE | eɪ DAY | John & Sarah Free Materials 1996 | |
| e MEN | ə AMERICA | ɜː WORD | ɔː SORT | ʊə TOUR | ɔɪ BOY | əʊ GO | |
| æ CAT | ʌ BUT | ɑː PART | ɒ NOT | eə WEAR | aɪ MY | aʊ HOW | |
| p FIG | b BED | t TIME | d DO | tʃ CHURCH | dʒ JUDGE | k KILO | g GO |
| f FIVE | v VERY | θ THINK | ð THE | s SIX | z ZOO | ʃ SHORT | ʒ CASUAL |
| m MILK | n NO | ŋ SING | h HELLO | l LIVE | r READ | w WINDOW | j YES |

Tableau 7 - *l'alphabet phonétique de l'anglais*
(document créé par John & Sarah Free Materials 1996)

On remarque que certaines des consonnes sont similaires aux sons qu'elles représentent : /p/, /b/, /t/, /d/, /k/, /g/, /f/, /v/, /s/, /z/, /m/, /n/, /h/, /l/, /r/ et /w/. Les symboles /ʃ/, /ʒ/, /tʃ/, /dʒ/, /θ/, /ð/ et /j/, ainsi que ceux correspondant aux sons vocaliques, sont plus difficiles à mémoriser. Il est néanmoins important et avantageux de les connaître puisqu'une fois connus, ils permettent de savoir comment se prononcent les mots inconnus. De plus, il représente un code commun entre l'enseignant et l'apprenant. Il ne s'agit pas de retenir tous les symboles dès le début de l'apprentissage de l'anglais, mais de les introduire

progressivement, en fonction des phonèmes rencontrés tout au long de l'année, et de régulièrement en réactiver la connaissance et ce, jusqu'à la fin de la scolarité. Cependant, le fait qu'il représente un code de plus à apprendre peut constituer une difficulté supplémentaire pour les élèves les plus faibles. Il n'est pas envisageable d'exiger des élèves qu'ils soient capables de transcrire phonétiquement, en tout cas pas les premières années, mais qu'ils sachent au moins reconnaître les symboles et les sons qui y correspondent afin d'être en mesure de lire et comprendre les transcriptions apparaissant dans les dictionnaires et de faire des liens entre des mots de prononciation semblables.

L'accent de référence qu'illustre l'API est l'accent dit « RP » (*Received Pronunciation*). On parle aussi d'anglais britannique dit *standard*. Bien que seulement 2% de la population du Royaume-Uni parlent avec cet accent, c'est une forme d'anglais de référence comprise par tous.

3.4.2 L'utilisation des symboles organisés dans une affiche ou dans des *flashcards*

Les *flashcards*, ainsi que les affiches, représentent des supports visuels pérennes utilisables dans la classe. Les élèves peuvent s'y référer ou les manipuler lors de l'étude de symboles phonétiques particuliers. Les *flashcards* peuvent être utilisés lors de jeux et constituent donc des supports ludiques. De plus, le fait que les symboles soient accompagnés d'un dessin illustrant un mot qui contient le son en question, et que les élèves puissent les manier et déplacer, peut les aider à les mémoriser.

Le principe de responsabilisation de l'élève en classe est très important. En effet, chaque élève devrait se voir attribuer un rôle afin d'être véritablement acteur et actif en cours. Chaque rôle doit être différent et doit apporter à la classe en tant que groupe ; l'élève se sent donc utile et nécessaire à la progression du groupe. L'utilisation de *flashcards* pourrait répondre à ce besoin dans la mesure où chaque élève serait le référent d'un son et devrait se manifester et le mettre en évidence à chaque nouvelle rencontre avec ce dernier.

3.4.3 Un recours aux schémas de la cavité buccale pour une prise de conscience physique des phénomènes d'articulation

Une prise de conscience des modes et lieux d'articulation des sons de l'anglais peut aider à une meilleure réalisation de ces phonèmes par l'élève. En effet, il ne s'agit pas de répéter ce que l'enseignant dit et reproduire la même erreur ensuite. Expliquer à l'élève la différence entre une consonne sourde ou sonore en lui demandant de placer sa main sur la gorge à l'emplacement des cordes vocales et de sentir l'air faire vibrer les cordes vocales, lui montrer un schéma des voyelles de l'anglais et le lieu d'articulation correspondant, peut

faciliter une prise de conscience et limiter les erreurs de prononciation. De plus, une comparaison entre les systèmes français et anglais dès que l'occasion se présente suscitera l'intérêt de l'élève et lui permettra d'identifier les différences et similitudes entre sa langue maternelle et la langue cible.

3.4.4 La gestuelle

L'intonation en anglais permettant de souligner certaines syllabes et mots, de différencier les types de questions voire même les sentiments et émotions, il est possible d'avoir recours à la gestuelle pour rendre ces variations plus visuelles. Un geste d'accompagnement de la main peut permettre de dessiner la mélodie ou le schéma intonatif, et ainsi familiariser les élèves avec cet aspect essentiel de la langue. L'enseignant devient ainsi chef d'orchestre. Dans *L'anglais à l'école élémentaire*, Anne-Marie Voise s'interroge sur le traitement de l'erreur phonologique et la mise en place d'un code gestuel pour y répondre. Elle fait les propositions suivantes :

- « tirer ou non sur un élastique imaginaire pour la tension des voyelles ;
- souffler dans la paume de la main quand la prononciation du h est oubliée ;
- figurer une tente avec ses mains pour que l'élève corrige le son [ʌ] ;
- décrire une vague montante ou descendant pour moduler l'intonation ;
- exécuter un haussement d'épaule pour accentuer un mot particulier dans la phrase, ou une syllabe particulière dans un mot. »

Partie 2 – Partie méthodologique

1 Présentation des participants

Les expérimentations mises en œuvres pour ce mémoire ont été réalisées avec deux classes de 5^{ème} au collège La Pierre Aiguille à Le Touvet (38). Ce village compte environ 3000 habitants et se situe au nord du bassin du Grésivaudan, à l'ouest de la ville de Grenoble, en milieu rural. L'établissement, inauguré en 1969, accueille 650 élèves dont les parents appartiennent à des catégories socio-professionnelles variées mais sont pour la plupart issus de milieux sociaux moyens voire aisés. On compte environ 6 classes par niveau et le nombre moyen d'élèves par classe n'excède pas 27. Le collège accueille un bon nombre d'enfants dyslexiques et permet à certains élèves de troisième de participer à une formation de découverte professionnelle de 3 heures par semaine. Après avoir constaté un manque de motivation, des irrégularités marquées en termes de résultats chez les élèves et un sentiment d'impuissance de la part des enseignants, l'établissement a abandonné la notation chiffrée il y a quelques années au profit de l'évaluation par compétences (quatre niveaux de maîtrise : non acquis – à retravailler – acquis – excellent).

La première classe observée (que l'on appellera « classe A ») dans le cadre de ce mémoire est composée de vingt-quatre élèves (onze filles et treize garçons) dont les niveaux sont plutôt hétérogènes : une petite dizaine d'élèves se distinguent par leur bon niveau (dont une élève dont la mère a vécu plusieurs années en Irlande et a parlé anglais à sa fille dès son plus jeune âge) et un grand intérêt pour l'anglais ; cinq élèves souffrent de différents types de dys- (dyslexie, dyspraxie, dysgraphie, dysorthographe), rendant ainsi l'apprentissage plus difficile. Le climat au sein de la classe est propice à l'apprentissage de la langue, les élèves sont dans l'ensemble respectueux les uns des autres, proposent volontiers leur aide aux camarades en difficultés et la plupart font preuve d'un certain intérêt pour le fonctionnement de la langue anglaise et se montrent très curieux.

L'autre classe (« classe B ») se compose de vingt-six élèves dont dix filles et seize garçons. Les niveaux sont également hétérogènes et les profils variés : quelques élèves se démarquent par un niveau meilleur que la grande majorité de la classe (dont une élève dont la mère est originaire d'Afrique du Sud), une dizaine d'élèves souffrent de dys- et/ou de problèmes d'audition, un élève est autiste mais très actif en cours et apprécie beaucoup l'anglais. Les élèves de cette classe sont plus agités que dans l'autre, sont lents pour se mettre au travail, manquent d'investissement personnel et ne semblent que peu intéressés par l'anglais.

L'ensemble des élèves dans les deux classes affirment avoir commencé l'anglais en primaire sauf six, et la plupart disent n'avoir appris « que les couleurs, les animaux, les aliments, les parties du corps, l'alphabet » et écouté chansons et comptines, et quelques uns en concluent qu'ils n'ont donc « rien fait ».

2 Matériel utilisé

La phonologie faisant partie intégrante du cours d'anglais et étant travaillée sur le long terme, je n'ai pas créé de séance ou séquence visant à travailler exclusivement cet aspect de la langue. Les données recueillies en lien avec la phonologie pour ce mémoire ont été collectées au cours de deux séquences consécutives : l'une portant sur la thématique de la fête et l'utilisation du présent *be+ing* pour justifier, expliciter un refus ; et l'autre axée sur l'introduction du prétérit simple à travers la thématique du conte *Little Red Riding Hood* et quelques unes de ses réécritures.

Plusieurs supports ont été utilisés lors de cette étude :

- trois questionnaires remplis par les élèves à différents moments de l'étude : ils portent sur le positionnement des élèves en regard de l'aspect oral de la langue anglaise et leur conception de la langue, ce à quoi ils l'associent, et représentent un moyen de constater une évolution (ou non) de ce positionnement (voir annexe 1)
- des enregistrements d'élèves principalement recueillis lors des rituels de début de cours qui sont un moment privilégié de prise de parole et d'échanges entre élèves : ils se posent des questions du type *How are you today ? Do you like (...) ? What's your favourite (...) ? What did you do yesterday ?*
- l'Espace Numérique de Travail où un résumé du cours et le vocabulaire nouveau sont postés chaque jour. Chaque mot de vocabulaire est accompagné de sa transcription phonétique et d'une phrase dans laquelle il apparaît ; tous les éléments apparaissant sur l'ENT sont lus à voix haute, enregistrés puis postés en ligne sous format MP3 afin de permettre aux élèves ayant des difficultés à l'écrit (et avec les correspondances graphie-phonie) ou ayant une mémoire auditive, de réécouter les éléments importants du cours.
- un tableau de phonétique rassemblant les vingt sons vocaliques et vingt-quatre sons consonantiques de l'anglais, présentés selon les oppositions tendu/non-tendu, voisé/non voisé, et accompagnés d'illustrations et de mots de référence, dont chaque élève a reçu une copie (voir annexe 2)
- des *flashcards* et posters représentant les différents symboles affichés au tableau

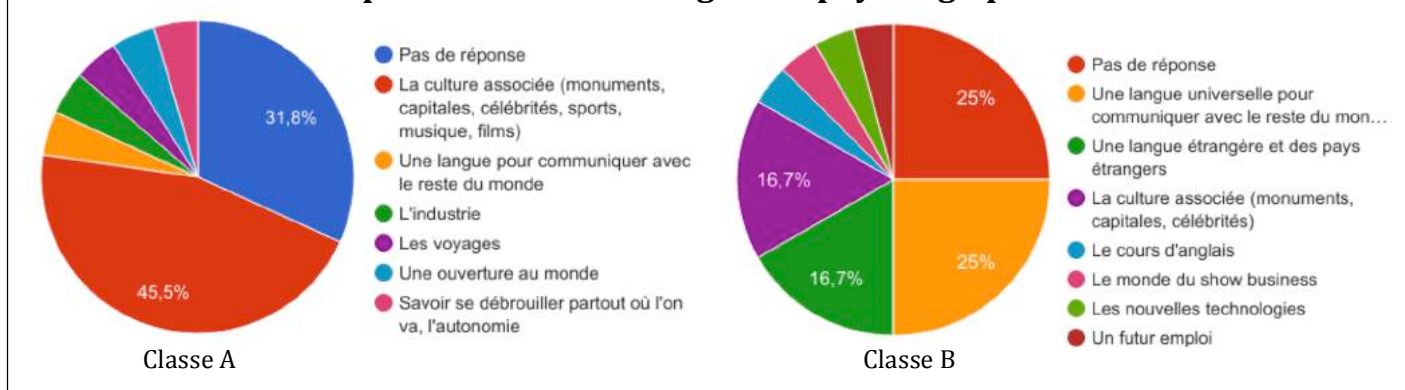
- le tableau de la classe est également un support qui a beaucoup été utilisé afin de rendre plus visible l'accentuation tonique du lexique nouveau ou des mots pour lesquels les élèves font encore des erreurs de prononciation, afin de faire apparaître les symboles phonétiques correspondant à des sons vocaliques souvent mal prononcés, mais aussi lors du traitement de l'erreur de prononciation.

3 Présentation de la procédure

3.1 Résultats et analyse du questionnaire initial

L'introduction de lexique nouveau est systématiquement accompagnée de phases de répétitions de ces mots en classe entière. Je commence par lire le mot à voix haute et les élèves répètent après moi tant que je n'obtiens pas une prononciation générale correcte. A chaque mot, ou son à l'intérieur de ce mot, posant problème quant à la prononciation, sont associés les symboles phonétiques correspondants et écrits en vert au tableau, et les élèves sont tenus de les noter dans leur cahier. Je n'ai pas introduit l'alphabet phonétique dès le début de l'année et les élèves se sont longtemps contentés des symboles au tableau. Remarquant que certains élèves de la classe B semblaient agacés ou s'ennuyer lors de ces phases de répétition, et que certains mots étaient encore mal prononcés suite à ces exercices, je leur ai demandé quelle importance ils accordaient à l'aspect phonétique de la langue. N'osant pas répondre, je leur ai précisé qu'ils pouvaient me donner leur avis, positif ou négatif, et que je ne les jugerais pas. Quelques mains ont fini par se lever pour se plaindre de l'aspect « redondant » et « saoulant » de ces moments de mise en voix et répétition du lexique nouveau, et une élève a ajouté que « puisque les Anglais ne font pas l'effort de bien parler le français – ils disent *le* France et pas la France, alors pourquoi devrions-nous nous-mêmes faire des efforts ? ». J'ai plus tard posé la même question à la classe A, à laquelle ils ont répondu qu'ils appréciaient ces exercices car ils sont « ludiques » et qu'il est « important de savoir bien parler l'anglais pour les voyages sinon on risque de ne pas être compris ». Suite à ces positionnements diamétralement opposés, j'ai demandé aux élèves de remplir un premier questionnaire afin d'en savoir plus sur leur vision de la langue anglaise. En voici les réponses (dans la classe A, je n'ai récupéré que 21 questionnaires sur 24, et dans la classe B, 23 questionnaires sur 26), qui servent de point de départ et base à l'étude :

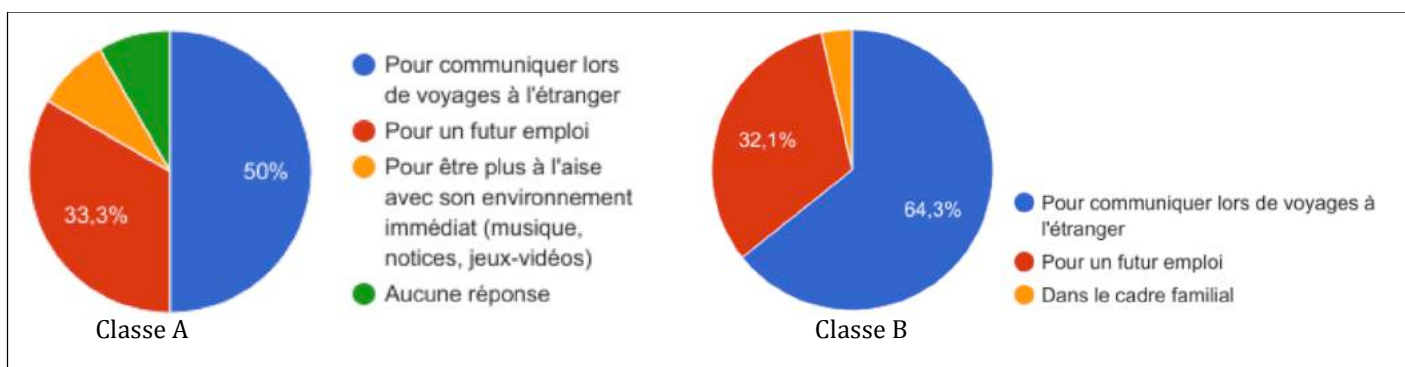
Représentations de l'anglais et pays anglophones



Graphique 1

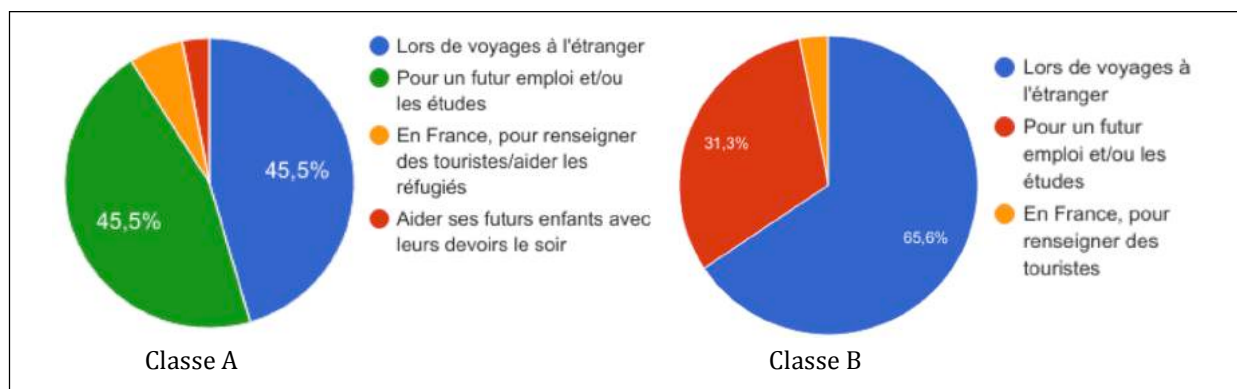
Selon le graphique 1, un quart ou un peu plus d'un quart des élèves n'ont pas répondu à la question probablement parce qu'ils ne l'avaient pas comprise. Dans les deux classes, les élèves ont des représentations de la langue et des pays anglophones plutôt variées. Presque la moitié de la classe A les associe à la dimension culturelle (les monuments, capitales, personnages célèbres, l'art, etc.) pour seulement 16,7% des élèves de la classe B. Contrairement à la classe A, un quart des élèves pensent de l'anglais qu'elle est une langue universelle qui permet les échanges avec le reste du monde. On relève d'autres représentations, partagées par un nombre moindre d'élèves, telles que les voyages, une ouverture au monde, l'autonomie, les nouvelles technologies, etc.

A la question *est-il important de savoir parler anglais ?*, plus de 95% des élèves dans chacune des classes répondent *oui* et en perçoivent donc l'intérêt pour les gens en général. Dans les deux classes, plus de la moitié des élèves pensent qu'il est indispensable de savoir parler anglais pour pouvoir échanger lors de voyages à l'étranger et un peu plus de 30% pensent que c'est une compétence essentielle pour l'obtention d'un emploi (graphique 2).



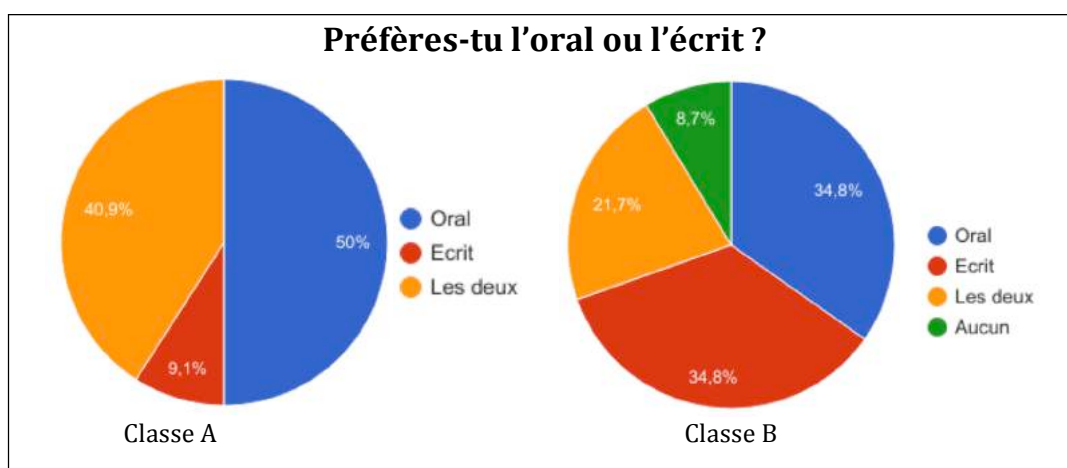
Graphique 2

Les élèves devaient ensuite répondre à la question *Dans quelles situations pourrais-tu avoir besoin de l'anglais ?* :



Graphique 3

Ici, les élèves devaient parler de leurs propres besoins et, une fois de plus, l'utilisation de l'anglais lors de voyages à l'étranger est évoquée par une grande partie d'entre eux. La nécessité de parler anglais pour l'obtention d'un emploi ou dans la poursuite des études est tout aussi importante pour la classe A. On remarque que l'apprentissage de la langue ne relève pas d'un besoin immédiat pour les élèves (graphiques 2 et 3), sauf pour une poignée d'entre eux qui la considère utile pour échanger avec des membres de la famille – dans le cas d'une élève ayant des parents anglophones – ou pour être plus à l'aise avec leur environnement immédiat et éléments issus de la culture anglophone qu'ils rencontrent au quotidien, mais semble néanmoins essentiel pour leur vie future. Pourtant, plus de la moitié des élèves dans chacune des deux classes déclarent être confrontés à la langue anglaise hors contexte scolaire, soit pour visionner des films, jouer à des jeux-vidéos, écouter de la musique, naviguer sur internet et lire, soit lors de discussions ponctuelles avec des membres de leur famille ayant eux aussi appris l'anglais, ou encore pour échanger avec des amis de nationalités différentes.

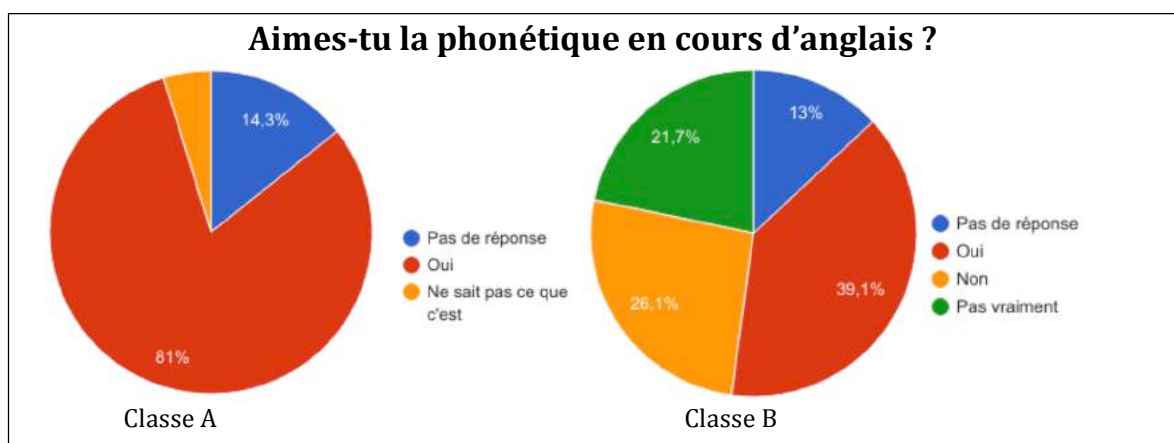


Graphique 4

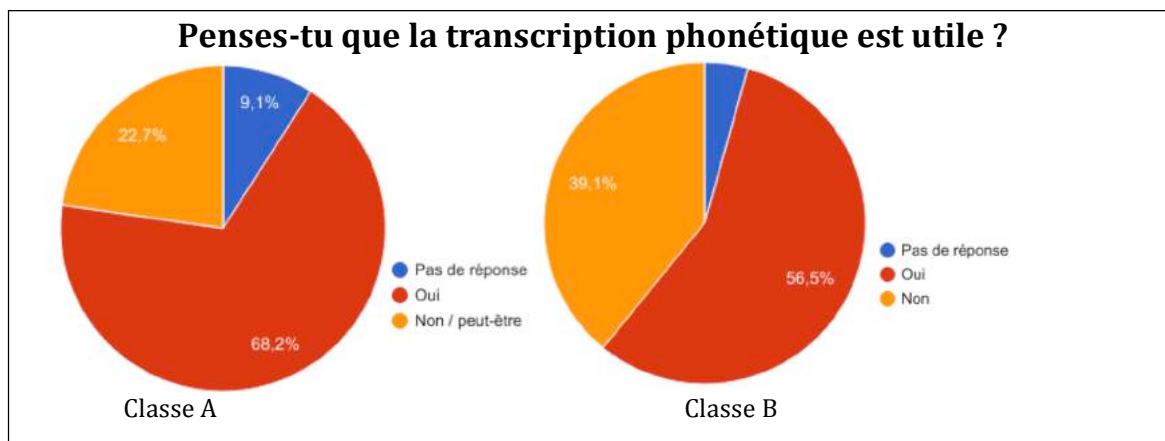
On remarque ici que contrairement à la classe A où les élèves ont une légère préférence pour l'oral, les élèves de la classe B n'ont pas de préférence marquée pour l'oral ou l'écrit. En effet, quelques uns pensent que l'écrit est plus simple car ils rencontrent des difficultés liées à la prononciation ou ont peur de prendre la parole. D'autres déclarent préférer la dimension orale car de façon générale, on parle plus qu'on écrit, mais aussi parce qu'ils considèrent l'aspect oral comme étant plus important, plus simple et plus efficace pour apprendre la langue. Les élèves de la classe A sont plus à l'aise à l'oral et se montrent toujours très enthousiastes lorsqu'il s'agit de prendre la parole, il y a moins d'élèves effacés dans cette classe que dans l'autre.

Abordons maintenant la partie du questionnaire traitant de l'aspect phonologique de la langue : à la question *est-il important de bien prononcer ?* 91% des élèves de la classe B et 100% des élèves de la classe A répondent par l'affirmative. Dans les deux classes, 95% des élèves interrogés pensent qu'il est important de faire des efforts de prononciation afin que leur interlocuteur puisse les comprendre ; certains ajoutent qu'une mauvaise prononciation peut mener à des malentendus et qu'il est préférable de parler un anglais de qualité. Les élèves de la classe B ayant un avis différent quant à l'importance de la prononciation pensent qu'on ne peut maîtriser tous les aspects de la langue et qu'une attention toute particulière portée à la prononciation représenterait une difficulté supplémentaire dans leur apprentissage de la langue.

Il était ensuite demandé aux élèves de répondre à trois questions sur la phonétique, en écho aux diverses activités de répétition du lexique nouveau mises en œuvre et leur réception par les élèves jusqu'alors, ainsi que l'utilisation des symboles phonétiques.

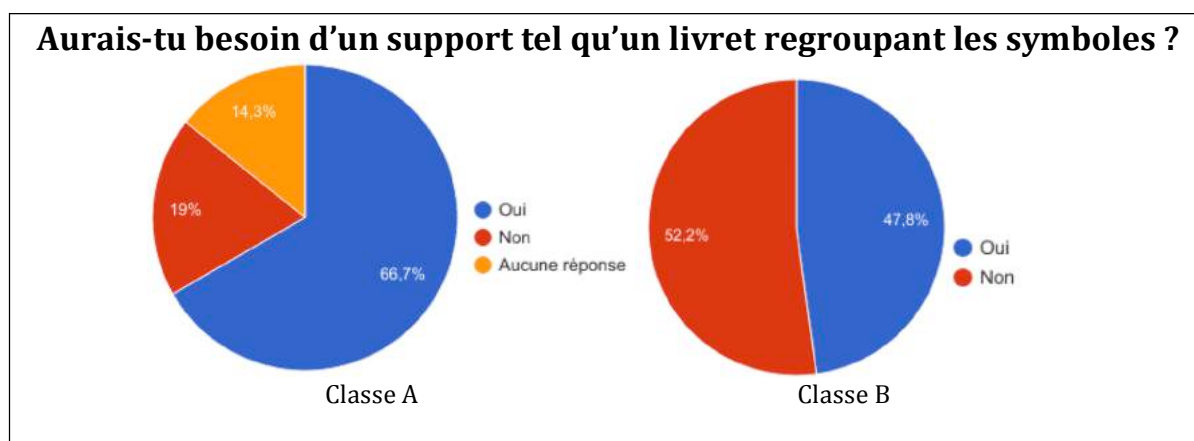


Graphique 5



Graphique 6

Selon le graphique 5, on remarque que les élèves de la classe A sont très réceptifs aux activités de prononciation en cours d'anglais. En effet, plus de 80% y trouvent de l'intérêt contre seulement 39% dans la classe B, plus réticente. Les élèves des deux classes ayant répondu par l'affirmative pensent que ces exercices de répétition et l'utilisation de symboles phonétiques sont nécessaires pour améliorer leur prononciation. Certains élèves de la classe A ajoutent que de tels exercices permettent à l'oreille de se familiariser avec les sons de l'anglais, qu'une prononciation juste est agréable à l'oreille et qu'une sensibilisation aux sons de l'anglais complète leur apprentissage de la langue. En revanche, les élèves de la classe B ayant répondu « non » ou « pas vraiment » ont ajouté qu'ils n'en voyaient pas l'intérêt, qu'ils ne comprenaient pas les symboles et qu'ils n'arrivaient pas à les retenir. On retrouve une dynamique similaire dans les réponses à la question *Penses-tu que la transcription phonétique est utile ?* (voir graphique 6). En effet, presque 70% des élèves de la classe A répondent oui, contre 56% dans la classe B. Les élèves ayant répondu par l'affirmative ont ajouté que la transcription phonétique était importante pour l'amélioration de leur prononciation. Les élèves pensant, au contraire, qu'elle n'est pas utile disent ne pas en avoir compris l'intérêt et ne pas savoir relire les signes chez eux. On peut donc retenir de ces dernières remarques qu'un document de synthèse regroupant tous les sons leur permettrait peut-être d'y donner du sens. C'était l'objet de la dernière question de ce questionnaire :



Graphique 7

Selon le graphique 7, presque 70% des élèves de la classe A ressentent le besoin d'avoir un document de référence regroupant les symboles phonétiques, contre un peu moins de la moitié de la classe B. Les élèves favorables à ce document le pensent utile pour la mémorisation des symboles – organisés de façon claire - et pour pouvoir les revoir chez soi. Plus de la moitié des élèves de la classe B se sont prononcés contre un tel document alors que leurs réponses aux questions précédentes laissaient entendre qu'une simple transcription phonétique du vocabulaire nouveau ne suffisait pas et qu'ils avaient besoin d'être plus guidés en ce qui concerne la phonétique. Ils semblent ne pas porter un grand intérêt à la dimension orale de la langue ni vouloir faire de véritables efforts malgré le fait que plus de 90% d'entre eux pensaient qu'une bonne prononciation de l'anglais était importante.

Les réponses à ce premier questionnaire ont permis de confirmer l'écart de positionnement entre les deux classes quant à l'importance de la prononciation en cours d'anglais ainsi que le besoin et l'envie, pour les élèves y portant un intérêt, d'améliorer leur prononciation et d'être plus aidés et guidés pour y arriver.

3.2 Formulation de la problématique et des hypothèses

Grâce aux recherches effectuées dans le cadre de la partie théorique de ce mémoire, nous avons pu voir que la dimension orale de la langue fait partie intégrante de l'enseignement de l'anglais et qu'elle est présente (mais pas assez développée) dans les textes officiels et les manuels mis à disposition des enseignants et des élèves. Cependant, l'existence d'une période critique pour l'apprentissage des sons d'une langue complexifie la tâche de l'élève qui, à partir d'un certain âge, a beaucoup de mal à percevoir et s'approprier les sons d'une langue étrangère. De plus, l'importance de l'aspect oral de la langue n'est que peu mise en avant par les enseignants et il est difficile pour les élèves de se détacher d'une prononciation approximative des phonèmes de l'anglais qui, souvent, n'est pas corrigée. Or, bien que les systèmes phonologiques de l'anglais et du français soient différents en de nombreux points, les difficultés de l'élève francophone dans son apprentissage de l'anglais ne sont pas insurmontables et nous avons pu voir qu'il est possible, parmi d'autres moyens, de s'appuyer sur la langue française pour remédier à une partie des difficultés de l'élève.

Suite à l'étude des réponses au questionnaire présentées plus haut, nous avons pu voir qu'une majorité d'élèves sur les deux classes estiment qu'une bonne prononciation de la langue est importante mais que beaucoup ne perçoivent pas l'intérêt d'exercices de répétition

qu'ils trouvent parfois pénibles, ni l'intérêt de la phonétique que, bien souvent, ils ne comprennent pas.

Ces éléments nous poussent à nous interroger sur les moyens par lesquels amener les élèves à prendre conscience des caractéristiques phonologiques de la langue cible, ici l'anglais, et à améliorer leur prononciation.

Pour tenter de répondre à ces interrogations, nous allons émettre différentes hypothèses auxquelles nous essaierons de répondre grâce à la mise en œuvre de différentes tâches et l'utilisation de différents supports.

Hypothèse 1 : la mise à disposition des élèves d'un tableau regroupant les sons de l'anglais organisés selon des oppositions sons tendus/non-tendus, voisés/non-voisés, devrait leur permettre d'être plus à l'aise avec la transcription phonétique.

Hypothèse 2 : la mise en évidence des points de convergence entre les deux langues et l'utilisation de certains sons vocaliques français comme point de départ pour la production de sons vocaliques anglais devrait faciliter la prononciation de certains sons difficiles pour le francophone.

Hypothèse 3 : responsabiliser les élèves et les récompenser pour leurs efforts et leur prise en compte des remarques quant à leur prononciation devrait les encourager à produire des énoncés de qualité.

Partie 3 – Résultats et discussion

1 Hypothèse 1 : l'utilisation de l'alphabet phonétique

Rappel de l'hypothèse : la mise à disposition des élèves d'un tableau regroupant les sons de l'anglais organisés selon des oppositions sons tendus/non-tendus, voisés/non-voisés, devrait leur permettre d'être plus à l'aise avec la transcription phonétique.

1.1 Mise en oeuvre

Les élèves étant intéressés et motivés par l'aspect phonétique de l'anglais, comme explicité plus haut avec les réponses au premier questionnaire, se sont exprimés en faveur d'un support écrit regroupant tous les sons de l'anglais et dont chacun disposerait d'une copie, afin d'avoir une vision d'ensemble des sons, de clarifier leur répartition et de pouvoir s'y référer dès que nécessaire.

J'ai donc créé un tableau (voir annexe 2) imprimé au format A4 : au recto se trouvent les vingt sons vocaliques – *vowels* – et au verso, les vingt-quatre sons consonantiques – *consonants*. Chaque son est accompagné d'un ou plusieurs mots de référence et d'images illustrant ces mots. Après l'avoir distribué et présenté aux élèves, nous l'avons lu ensemble. Une attention toute particulière a été portée aux sons vocaliques : je leur ai par exemple dit que les symboles suivis du signe ' : ' correspondent à des voyelles tendues, j'ai rappelé quelques parallèles avec la langue française (/ʌ/ se rapproche du /a/ de *papa*, /ɪ/ peut être associé au /e/ français, /ʊ/ ressemble au son /o/ dans *beau*, etc.), j'ai expliqué que les sons /ɑ:/ et /ɒ/ se prononcent dans la partie postérieure de la bouche. Concernant les consonnes, j'ai mis en évidence les oppositions *voisée/non-voisée* en demandant aux élèves de poser leurs doigts sur leur gorge au niveau des cordes vocales afin de sentir l'air vibrer pour les consonnes voisées. Les élèves ont dû répéter les mots de référence pour chaque son.

Les élèves devaient garder ce tableau dans leur cahier. Les sons et mots de référence ont été enregistrés sous format audio et postés sur l'Espace Numérique de Travail afin que les élèves puissent les réécouter chez eux.

1.2 Données et résultats

Très vite après avoir pris connaissance du tableau de phonétique, les élèves ont été invités à s'en servir pour corriger la prononciation de certains mots nouveaux. C'était le cas, par exemple, pour le verbe *buy* au prétérit *bought* que certains élèves ont d'abord prononcé /but/ ou /bugt/. Après avoir fait un premier parallèle avec le mot *night* où la suite de lettres – *ght* se prononce /t/, j'ai écrit la transcription phonétique /bɔ:t/ au tableau et leur ai demandé de

trouver quel était le son vocalique à l'aide de leur tableau de phonétique. Certains ont immédiatement lu les mots de référence (*door*, *horse*) mais en les prononçant à la française (/dɔr/, /ɔrs/). Une élève s'est souvenue de la bonne prononciation de *door* (/dɔː/) et a réussi à produire /bɔːt/.

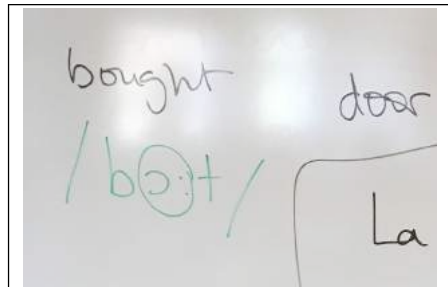


Figure 4

Même démarche avec le mot *wolf* qui était d'abord prononcé /wɔlf/. J'ai donc écrit /wɔlf/ au tableau et les élèves ont immédiatement retrouvé le mot *book* qui leur a permis de produire /wɔlf/.

Dernier exemple avec le verbe *catch* au prétérit *caught* qu'un élève a prononcé /kaft/. J'ai d'abord fait le rapprochement avec *bought* où la suite -ght se prononce /t/ et ai écrit /kɔ:t/ au tableau. Les élèves se souvenaient de *bought* et donc *door* et on a réussi à produire /kɔ:t/.

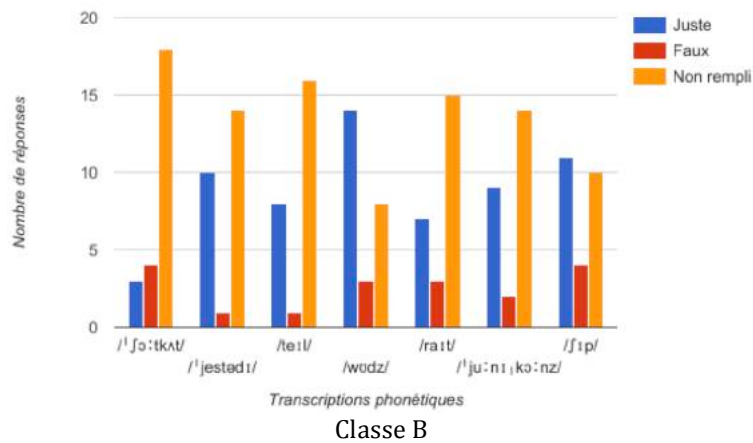
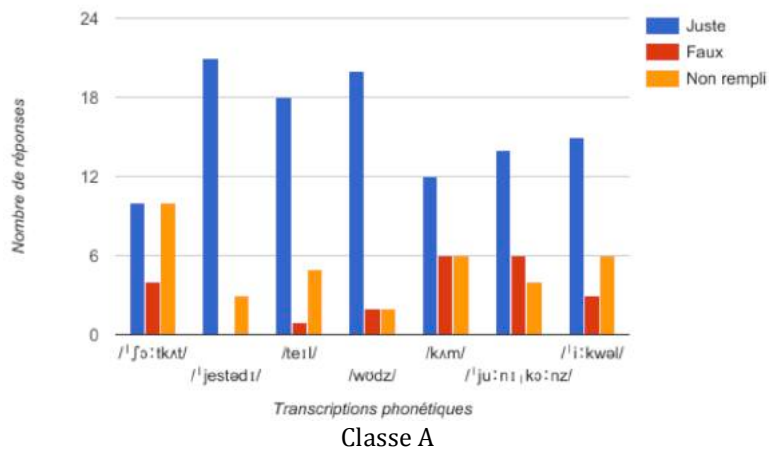
Un exercice portant sur la transcription phonétique avait été inséré dans un petit test de vocabulaire : les élèves devaient retrouver à quels mots soulignés dans le test correspondaient les transcriptions phonétiques proposées :

Classe A (24 élèves pour ce test) : /'fɔːtkʌt/ ; /'jestədɪ/ ; /teɪl/ ; /wɒdz/ ; /kʌm/ ; /'juːnɪ kɔːnz/ ; /'iːkwəl/

Classe B (25 élèves pour ce test) : /'fɔːtkʌt/ ; /'jestədɪ/ ; /teɪl/ ; /wɒdz/ ; /raɪt/ ; /'juːnɪ kɔːnz/ ; /ʃɪp/

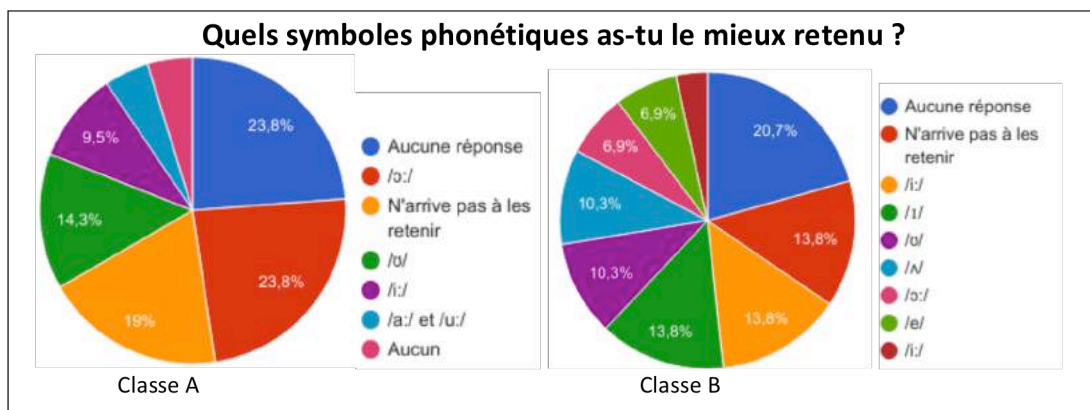
Voici les résultats de cet exercice :

Dans la classe A, 23 élèves ont répondu à l'exercice. Dans la classe B, seulement une douzaine d'élèves ont essayé de trouver la réponse à quelques (ou tous les) mots.



Graphique 8

Pour terminer, un dernier questionnaire a été distribué aux élèves à la fin de l'étude : quelques questions portaient sur la transcription phonétique et leur ressenti quant aux symboles. En voici les résultats (20 questionnaires rendus dans les deux classes) :



Graphique 9

1.3 Analyse et discussion

Ces trois exemples nous montrent que les élèves sont toujours déstabilisés par la présence de groupements de consonnes dont ils cherchent, ici, à prononcer chacune d'entre elles. On remarque également qu'ils restent 'prisonniers' de leur accent influencé par la langue française, et d'une image qu'ils cherchent à entretenir. Cependant, on voit que dans les trois cas, après s'être appuyés sur la transcription phonétique du mot recherché écrite au tableau et avoir parcouru leur alphabet phonétique, les élèves se réfèrent bien aux mots de référence accompagnant chaque son et parviennent ainsi à une prononciation correcte. La plupart des élèves m'ont semblés plus à l'aise grâce à cet outil de référence à leur portée, qu'ils peuvent manipuler et consulter comme bon leur semble, et motivés à chaque fois qu'il leur était demandé de rechercher un son. En effet, tous sortaient leur tableau de leur cahier et voulaient être le premier à trouver le son demandé.

Cependant, après la recherche d'un son dans le tableau de phonétique, une élève m'a demandé s'il était possible de leur « donner une fiche qui explique les sons ». Elle avait certainement essayé de trouver une correspondance graphie-phonie entre les symboles eux-mêmes et les sons qu'ils représentent, ce qui est moins facile avec les sons vocaliques qu'avec les sons consonantiques pour lesquels le symbole représente assez bien le son correspondant. En effet, les élèves sont plus à l'aise avec les symboles transcrivant les sons consonantiques puisqu'ils sont, pour la plupart, similaires aux lettres de l'alphabet latin. La présence de mots de référence simples et connus pour chacun des sons de la langue est donc très importante en ce qu'ils aident les élèves à associer le son au symbole. La découverte de tous ces symboles, certains explicites, d'autres plutôt étranges, les a troublé (notamment les élèves ayant déjà des difficultés à l'écrit et ayant ainsi perçu ce nouvel alphabet et ses symboles *bizarres* comme un obstacle supplémentaire à leur apprentissage de l'anglais). Une élève de la classe B, très défaitiste, m'a d'ailleurs demandé si elle était obligée d'écrire « les trucs en vert » dans son cahier : elle parlait ici des transcriptions phonétiques du lexique nouveau qui, pour elle, ne sont que du charabia.

Les réponses à un dernier questionnaire distribué aux élèves (graphique 9), et dont quelques questions portaient sur la transcription phonétique, m'ont permis de voir si le travail sur les symboles les avait marqués et aidés. Dans la classe A, presque un quart des élèves ont bien retenu le son /ɔ:/ car il « ressemble à un smiley » et à « un bonhomme pas content », presque 15% ont bien aimé /ʊ/ car « il ressemble au u » et 15% ont retenu les symboles /i:/, /ɑ:/ et /u:/ car « ils sont simples ». Dans la classe B, on remarque une plus grande diversité de

symboles. Le symbole /i:/ a été plus marquant que dans l'autre classe et certains élèves ont ajouté que pour sa réalisation, « l'intonation monte et le son est plus aigu », mais aussi qu'il est « tendu » et que cette caractéristique est signalée par ' : ' , et que l'on peut l'orthographier des manières suivantes : « ea » et « ee ». /ɪ/ a tout autant marqué les esprits, « il se prononce comme le é français ». J'avais en effet bien insisté sur la paire minimale *sheep/ship* avec cette classe. Si les élèves de cette classe se montraient un peu réticents à l'apprentissage de la phonétique, on remarque néanmoins qu'un nombre plus élevé de symboles les ont marqués, qu'ils ont malgré tout été attentifs aux explications données quant à la réalisation des sons. On peut cependant confronter ces données aux résultats de l'exercice portant sur les transcriptions phonétiques où l'on remarque que les élèves de la classe A se sont montrés bien plus motivés et impliqués dans la tâche que les élèves de la classe B. Les élèves de la classe A ont globalement réussi à associer les transcriptions phonétiques aux mots correspondants. La limite de cet exercice réside dans le fait qu'il ne portait que sur l'aspect écrit des mots et non l'aspect oral. Bien que ces symboles restent un mystère pour 24% et 14% des élèves dans les deux classes, la moitié des élèves questionnés pensent avoir fait des progrès en prononciation et certains ont mentionné les répétitions en classe et le tableau de phonétique comme ayant été d'une grande aide. Quelques élèves de la classe A ont ajouté qu'utiliser la couleur verte pour la phonétique, « c'est bien parce que ça ressort » et que l'exercice contenant des transcriptions phonétiques dans le test de vocabulaire leur avait plu. Nous pouvons ainsi valider l'hypothèse selon laquelle un tableau regroupant les différents sons de l'anglais aiderait à dédramatiser les difficultés et la peur que représente la phonétique chez les élèves.

2 Hypothèse 2 : l'utilisation de points de convergence entre les 2 langues

Rappel de l'hypothèse : la mise en évidence des points de convergence entre les deux langues et l'utilisation de certains sons vocaliques français comme point de départ pour la production de sons vocaliques anglais devrait faciliter la prononciation de certains sons difficiles pour le francophone.

2.1 Mise en œuvre

Il s'agissait pour cette hypothèse d'utiliser des sons vocaliques existants dans la langue française pour aider les élèves à produire des sons vocaliques se rapprochant le plus possible de ceux de l'anglais. Une présentation de ces possibles mises en relation avait été faite lors de l'introduction du tableau de phonétique auprès des élèves. Les deux sons ayant le plus été travaillé avec cette méthode sont /ɪ/ et /ʌ/. Les mots contenant ces sons étaient écrits au tableau avec la transcription phonétique correspondant. Puis la lettre correspondant à ces sons

était remplacée par un é ou un a afin d'aider les élèves à visualiser la prononciation et améliorer cette dernière.

2.2 Données et résultats

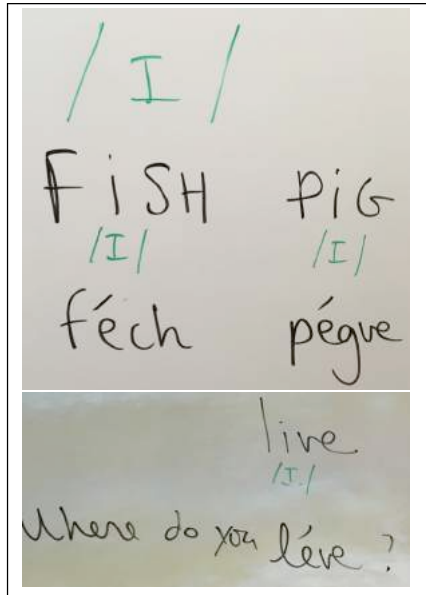


Figure 5 - Francisation du son /i/

Les mots contenant l'un des sons étaient écrits au tableau et accompagnés de leur transcription phonétique en vert (avec ou sans les bulles mettant en évidence l'accent tonique, selon le type de mot). Lorsque le son /i/ est transcrit par la lettre i, les élèves le prononcent systématiquement /i/. Je leur ai donc expliqué que ce son correspondait en fait au /e/ français et qu'ils étaient bien souvent tentés de le prononcer /i/ puisque c'est ainsi que se prononce la lettre i en français. C'était par exemple le cas avec les mots *fish*, *pig*, *live* et *big* que les élèves prononçaient /fɪʃ/, /pɪg/, /lɪv/ et /bɪg/. Après leur avoir expliqué que les lettres i dans ces mots se prononçaient en fait comme un /e/ français, j'ai demandé aux élèves de reprendre leur phrase et corriger leur prononciation en tenant compte de ma remarque. Mais ils continuaient de prononcer la lettre i /i/. J'ai donc réécrit ces mots au tableau en remplaçant la lettre i par é et en adaptant le reste du mot. C'est ainsi que *fish* (/fɪʃ/) est devenu *féch*, *pig* (/pɪg/) est devenu *pégue*, *live* (/lɪv/) est devenu *léve* et *big* (/bɪg/) est devenu *bégue*. Les élèves ont, la plupart du temps, réussi à prononcer ces mots correctement en lisant la version « francisée ».

La démarche était la même pour le son /ʌ/ que les élèves rencontrent très souvent. Nous avons l'exemple de *does* qui est souvent prononcé /doz/

ou /dɔz/ ou *sunny*, /sɔni/ et *run* /rɔn/. Les mots étaient écrits au tableau avec la transcription phonétique correspondante et, comme pour /i/, les lettres correspondant au son /ʌ/ étaient remplacées par un a – puisque le son /ʌ/ se rapproche du a de *papa*. Les élèves ont à chaque fois réussi à prononcer les mots de façon correcte.

2.3 Analyse et discussion

Pourquoi avoir choisi de travailler ces deux sons en particulier ? Parce qu'avec ses orthographes nombreuses et variées, comme explicité dans la partie théorique de ce mémoire, /ʌ/ pose beaucoup de problèmes aux élèves francophones. En effet, /ʌn/ peut s'écrire *son* et

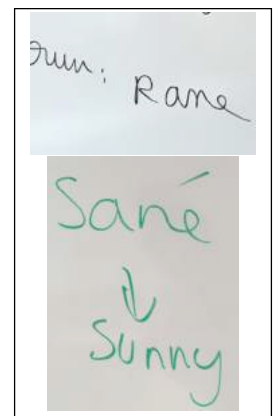


Figure 6 - Francisation du son /ʌ/

sun, et ainsi faire référence à deux *signifiés* – concepts – différents. C'est d'ailleurs un point qui a intrigué les élèves lors de l'étude du tableau de phonétique (les deux occurrences de /sʌn/ illustrent le son /ʌ/) : « mais, comment peut-on savoir duquel on parle ? ». A l'écrit, c'est l'orthographe qui permettra de le savoir ; à l'oral, le contexte. Quant à /ɪ/, comme expliqué plus haut, les élèves le prononceront systématiquement /i/ lorsqu'il correspond à la lettre i. Même après avoir expliqué à l'oral que /ʌ/ se prononce /a/ et /ɪ/ se prononce /e/, les élèves avaient du mal à tenir compte de mes remarques et à prononcer le mot en question correctement. Il a donc fallu passer par l'écrit afin de rendre la prononciation attendue moins abstraite et mettre la transcription phonétique, parfois compliquée, à leur portée en se basant sur leur langue maternelle. Le but ici était de les rassurer, de leur montrer qu'il existe des passerelles entre les deux langues et que l'on peut prendre appui sur le français pour produire dans la langue cible.

La francisation des mots leur posant problème les a bien aidés puisque les productions qui ont suivi étaient correctes dans la majorité des cas. La prononciation de /ʌ/ était plus simple à intégrer que celle de /ɪ/, puisque la forme du symbole rappelle un A majuscule auquel on aurait retiré la barre horizontale. Malgré un passage par le français, arriver à une prononciation correcte du /ɪ/ était plus compliqué. En effet, les quatre mots proposés en exemple sont monosyllabiques et suivent le schéma CVC (consonne – voyelle – consonne). Or, rien de tel n'existe en français dans la mesure où le son /e/ n'est soit suivi d'aucun son et constitue donc le dernier son d'un mot, soit suivi d'un son consonantique lui-même suivi d'autres sons (vocaliques et/ou consonantiques). Il est donc très difficile pour un francophone de prononcer de façon correcte un mot tel que *big*, qu'il prononcera /big/ puisque sa langue maternelle ne lui permet pas de faire autrement. De nombreux élèves, en voulant lire *bégue*, disaient *bègue*. Ils ont fini par savoir dire /big/ mais cela leur a demandé beaucoup d'efforts. On peut ici attester le fait que le système phonologique de la langue maternelle vient parasiter l'apprentissage de la langue étrangère et qu'à douze ans, les élèves ont déjà beaucoup de mal à entendre certains sons de l'anglais et les reproduire, tel que l'avancait Gaonac'h. Néanmoins, la langue maternelle peut constituer une passerelle vers l'anglais et notre seconde hypothèse peut ainsi être également validée puisque le passage par le français a ce côté rassurant qui a aidé les élèves et leur a permis d'améliorer leur prononciation.

3 Hypothèse 3 : une responsabilisation des élèves et des récompenses pour les encourager à produire des énoncés de qualité

Rappel de l'hypothèse : responsabiliser les élèves et les récompenser pour leurs efforts et leur prise en compte des remarques quant à leur prononciation devrait les encourager à produire des énoncés de qualité.

3.1 Mise en oeuvre

Chaque semaine, une dizaine d'élèves se voient attribuer un rôle dans la classe : lire le menu du jour, donner la date et aller l'écrire au tableau, distribuer et ramasser les documents, être l'arbitre pendant les rituels d'échauffement de début d'heure. Pour ce dernier rôle, l'élève doit venir au tableau, lancer le rituel avec une question de son choix et écouter attentivement les échanges entre les camarades afin de relever les erreurs, s'il y en a, portant sur des mots et énoncés fréquemment utilisés. Les élèves se posent des questions du type « How are you today ? », « What do you like ? », « Do you like (...) ? », « What is your favourite (...) ? », « What did you do yesterday ? » et une attention particulière a été portée au rythme et formes faibles de certaines voyelles (grammaire de l'oral). L'élève-arbitre dit « Stop ! Correction ! » et corrige l'erreur de l'autre élève ou interroge un camarade levant la main pour aider à la correction. L'élève ayant commis l'erreur doit répéter sa phrase en tenant compte de la correction.

Voyant que certains mots étaient encore mal prononcés au cours suivant malgré les reprises par le professeur et les camarades, j'ai décidé de récompenser les élèves s'ils faisaient des efforts de prononciation : ils recevraient un sticker (représentant des éléments de la culture anglophone) en fin de semaine.

3.2 Données et résultats

Les élèves volontaires pour le rôle de l'arbitre durant le *warm up* étaient souvent des élèves à l'aise à l'oral et à l'aise avec la langue. En effet, ils doivent être capable de repérer les erreurs des camarades et de proposer une correction. Les élèves de la classe A ont toujours pris ce rôle très à cœur et ont été sérieux tandis que ceux de la classe B n'ont jamais voulu l'endosser. Les élèves volontaires de la classe A ont tous été attentifs et joué le jeu (sauf un, un peu endormi qui avait d'ailleurs été secoué par les camarades, plus attentifs que lui). Ils devaient non seulement faire attention à la grammaire/syntaxe des productions des camarades, mais aussi porter une attention particulière à la prononciation. En effet, les élèves décomposent souvent leurs questions en syllabe, ce qui enlève toute fluidité et authenticité à la langue et lui donne un aspect saccadé. Ainsi, ils devaient passer de /'a'war'ju'tu'deɟ/ et

/ˈduːjuːˈlɑːkˈtʃoːkoˈleɪt/ à /ˈhaʊə,juːtəˈdeɪ/ et /djuːˈlaɪkˈtʃɒkəlɪt/, rendant ainsi leurs productions plus fluides grâce à une prononciation de certains sons vocaliques réduits à leur forme faible. La majorité des élèves-arbitres ont su reprendre leurs camarades sur la fluidité et la prononciation de leurs productions et après plusieurs semaines, les élèves font beaucoup moins d'erreurs et savent même se corriger seuls avant que l'élève arbitre ne les reprenne. Quelques élèves-arbitres ont été très rigoureux et n'ont laissé aucune marge d'erreur à leurs camarades, leur demandant de reprendre tant qu'ils ne prononçaient pas correctement, le tout dans la bonne humeur.

L'introduction des stickers en fin de semaine a participé à une amélioration de la prononciation des élèves de la classe A. Ils étaient très contents lorsqu'ils les ont découverts et ne manquaient pas de me rappeler, chaque vendredi, qu'ils devaient recevoir leur sticker. Certains élèves ont admis avoir fait des efforts car ils savaient qu'ils seraient récompensés. Quant aux élèves de la classe B, ils ne se sont jamais montrés enthousiastes, même avec les stickers, et ne sont jamais venus les réclamer.

3.3 Analyse et discussion

Responsabiliser les élèves participe manifestement à accroître l'attention qu'ils peuvent porter à la langue. Le professeur a souvent tendance à couper l'élève pour le corriger voire même terminer ses phrases car il veut aller vite. Les élèves-arbitres ont toujours attendu que le camarade termine sa phrase pour le corriger. Ce rôle est non seulement bénéfique pour l'élève qui l'assume dans la mesure où il apprend à écouter les autres, à faire preuve de sérieux et à démontrer une certaine maîtrise de la langue, ce qui est valorisant pour lui; mais il l'est aussi pour l'élève qui commet l'erreur puisqu'il profite de la correction d'un camarade dont le regard est certainement moins pesant que celui du professeur, ce qui peut participer à dédramatiser son erreur. Les élèves ont beaucoup à apprendre les uns des autres et une explication donnée par un pair peut aider à mieux comprendre.

J'ajouterai que faire des liens avec des films et livres qu'ils connaissent, ou leur quotidien, pour leur faire prendre conscience de la manière dont se prononcent certains énoncés, renforce le sérieux dont ils font preuve face à la prononciation. Ainsi, une réplique d'un dialogue extrait de l'un des *Harry Potter*, oralisée dans le livre ('D'you think that (...)?') et également présente dans l'adaptation cinématographique, mettait en évidence la réduction de la voyelle o dans *do* dans un anglais oral et sur laquelle nous avons travaillé lors des rituels.

Les élèves de la classe A faisaient déjà preuve d'enthousiasme quant à la dimension phonétique de la langue avant même de recevoir des récompenses. Mais il est indéniable que la promesse d'un sticker à la fin de la semaine a généré chez eux une grande motivation et un travail appliqué qui a porté ses fruits. Les élèves de la classe B se sont montrés nonchalants jusqu'au bout et rien n'a semblé les inspirer. Une élève seulement s'était portée volontaire pour le rôle d'arbitre mais avait finalement trouvé la tâche « nulle ».

Nous pouvons néanmoins valider l'hypothèse selon laquelle donner des responsabilités aux élèves et les récompenser pour leurs efforts les encourage à améliorer leur prononciation et la qualité de leurs productions.

4 Autres actions mises en oeuvre

D'autres actions, de moindre importance et ne faisant donc pas l'objet d'une étude, ont été menées :

- l'enregistrement du vocabulaire nouveau et des traces écrites au format MP3 : après chaque séance, le lexique rencontré ainsi que les éléments du cours étaient (et le sont toujours) enregistrés sous forme de fichiers MP3 et étaient ensuite postés sur l'Espace Numérique de Travail afin de permettre aux élèves ayant des difficultés à l'écrit, ou des difficultés avec la lecture des transcriptions phonétiques, d'écouter une version oralisée du cours. Tous les élèves n'ont pas pu accéder à ces fichiers car ils rencontrent des problèmes de connexion à l'ENT. Moins de la moitié des élèves dans chacune des deux classes déclarent avoir écouté ces fichiers, les autres n'ont pas pu, n'en ont pas eu besoin puisque « tout était dans leur cahier » ou n' « avaient pas le temps ». Les quelques élèves qui les ont écoutés affirment que cela les a aidés.
- l'utilisation de *flashcards* représentant les phonèmes de l'anglais : j'avais prévu de distribuer un phonème par élève (la priorité étant donnée aux sons vocaliques et aux sons consonantiques différents du français) afin d'en faire des référents de ces sons. Chaque élève aurait été nommé « Mister (...) » ou « Miss (...) » en fonction du mot de référence accompagnant le son (les mêmes que sur le tableau phonétique) dont ils seraient « responsable ». L'idée était qu'à la rencontre de tout mot dont la prononciation poserait problème, on essaierait ensemble de trouver le son en question : les élèves feraient des propositions avec leur flashcard et on procéderait par discrimination auditive. Associer l'élève à un son l'aurait peut-être aidé à faire plus attention à ce son et à se familiariser avec sa prononciation et ses graphies, et le fait que les camarades soient aussi associés à des sons aurait peut-être suscité un intérêt encore plus grand et de meilleurs résultats.

J'avais malheureusement beaucoup de choses à penser et gérer pour les trois hypothèses présentées plus haut et n'ai pas pu donner une chance à cette dernière solution.

5 Limites et perspectives

Suite à l'analyse des résultats décrits plus haut, nous pouvons affirmer que l'utilisation de la transcription phonétique est une étape nécessaire dans l'apprentissage de la dimension orale de l'anglais et qu'un outil de référence à la portée de chaque élève leur est d'une grande aide et leur permet d'être plus à l'aise. De plus, la mise en évidence de passerelles entre le français et l'anglais et leur utilisation comme point de départ vers une production de meilleure qualité se sont avérées efficaces. Enfin, la responsabilisation des élèves à travers la distribution de rôles lors d'exercices privilégiant l'oral, ainsi qu'un système de récompense, ont encouragé les élèves à faire des efforts de prononciation. Cependant, on observe un écart entre les résultats obtenus dans la classe A et ceux de la classe B. Les élèves de la classe A se sont globalement montrés motivés et intéressés par cette sensibilisation aux sons de l'anglais et aux exercices qui l'accompagnaient, contrairement aux élèves de la classe B qui, jusqu'à la fin de l'étude, m'ont semblés peu concernés. N'oublions pas qu'au début de l'étude, ils ne faisaient pas preuve d'un grand enthousiasme à l'égard de l'oral et ce positionnement se justifiait certainement par le fait qu'une bonne partie des élèves rencontre des difficultés dans leur scolarité en général et qu'ils n'allaient pas s'embêter avec la prononciation de l'anglais... Même si les résultats ne sont pas aussi positifs que dans l'autre classe, on peut néanmoins se targuer d'avoir réussi à les intéresser un minimum à la phonétique et à ses caractéristiques. Il était évident qu'il y aurait plus de résultats avec une classe plus enthousiaste et plus vive. Il est finalement dommage de ne pas avoir intégré la composante 'motivation' dans l'étude : il aurait davantage fallu tenir compte de l'absence de motivation des élèves de la classe B et de leurs difficultés, et proposer une sensibilisation plus adaptée au profil de leur classe. Mais l'aspect phonologique a, à lui seul, demandé beaucoup d'investissement et il était difficile de recueillir des données puisque le cours d'anglais étant principalement de la phonologie, il faut être efficace dans la prise de notes et les observations, tout en poursuivant son cours.

De plus, l'absence de sanction pour les élèves qui ne faisaient aucun effort a peut-être participé au maintien des élèves dans une attitude peu concernée par la qualité de l'oral. Même si les comportements à l'école ont beaucoup changé ces dernières années, les élèves craignent toujours la sanction et l'erreur de prononciation aurait dû être traitée de la même façon qu'une erreur de grammaire ou de syntaxe. Or, nous cherchons tellement à faire parler les élèves dans les cours d'anglais, à les faire échanger, peu importe la qualité de la langue

tant qu'ils s'expriment et arrivent à peu près à se faire comprendre, qu'on relègue la phonologie – la langue, en fait - au second plan alors qu'elle est primordiale. Le système de récompense a bien marché pour l'une des classes et le fait qu'elle n'ait pas encouragé la deuxième prouve qu'il n'était pas suffisant.

La difficulté de l'enseignant de langue réside dans le fait qu'il ne dispose que d'un faible volume horaire hebdomadaire. Aussi importante soit-elle, la phonologie n'est pas une priorité pour beaucoup d'enseignants et reprendre les élèves à chaque fois qu'ils commettent une erreur de prononciation est chronophage et semble impensable au vu du peu d'heures dont ils disposent. Cependant, un traitement rigoureux de l'erreur dès le début de l'apprentissage, alors que l'enfant peut encore entendre et s'approprier les sons d'une langue étrangère, permettrait peut-être aux élèves d'avoir déjà développé des réflexes à leur entrée au collège, même si l'aspect phonologique de la langue se travaille et s'améliore tout au long de la scolarité de l'élève.

Conclusion

L'étude menée dans le cadre de ce mémoire m'a permis de m'interroger sur de possibles moyens auxquels recourir afin de sensibiliser les élèves à la composante phonologique de l'anglais.

Grâce aux résultats de différentes actions menées dans deux classes aux profils bien distincts, nous avons pu mettre en lumière le fait que les erreurs de prononciation produites par les élèves s'expliquent par un phénomène de surdité phonologique provoqué par la langue maternelle qui constitue une sorte de filtre ne laissant passer que les sons similaires aux siens, obstacle qui s'accompagne d'une peur et d'une incompréhension de la langue anglaise au vu des différences phonologiques qu'elle présente et dont la réalisation des sons semble impossible pour l'élève francophone. Cependant, nous avons vu que cet aspect essentiel de la langue peut susciter l'intérêt des élèves et que des moyens existent pour les aider à améliorer leur prononciation : la transcription phonétique, l'utilisation de la langue française comme point d'appui à la production de certains sons vocaliques anglais, la responsabilisation de l'élève et des récompenses.

La phonologie de l'anglais étant un travail de chaque instant et demandant donc du temps, il semble peu probable de pouvoir traiter chaque erreur commise par l'élève et *« quelles erreurs de prononciation traiter en priorité, et comment les corriger ? »* est une autre question que l'on aurait pu se poser.

Bibliographie

ADAMCZEWSKI, H. & KEEN, D. (1973). *Phonétique et phonologie de l'anglais contemporain*. Paris : Armand Colin.

ADEN, J., BABLON, F., GABILAN, J-P., MACAIRE, D., VOISE, A-M. (2003). *Guide pour enseigner l'anglais à l'école élémentaire*. Retz.

ASSELINÉAU, R. (1999). Oral et langue étrangère, dans *Rapport de l'inspection générale de l'éducation nationale, Contribution du groupe des langues vivantes de l'inspection générale*. La Documentation Française.

BAILLY, M. (2017). Vers une prise de conscience de la phonologie au lycée, dans *Actes du colloque du 28 mai 2016*, Edition : Amis du Crelingua.

BOURGUIGNON, C. (2010). *Pour enseigner les langues avec le CECRL, clés et conseils*. Paris : Delagrave.

CONSEIL DE L'EUROPE (2001). *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.

DODANE, C. (2000). L'apprentissage précoce d'une langue étrangère : une solution pour la maîtrise de l'intonation et de la prononciation ?. Dans Guimbretière (ed.), *La Prosodie au Cœur du Débat : Apprendre, Enseigner, Acquérir*. Rouen : Presses Universitaires, Dyalang, 229-248.

GAONAC'H, D. (1991). *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Paris : Hatier-Didier.

GAONAC'H, D. (2006). *L'apprentissage précoce d'une langue étrangère*. Paris : Hachette Education.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, Annexe 3 Programme d'enseignement du cycle des approfondissements (cycle 4), B.O. spécial n°11 du 26 novembre 2015.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, Communication langagière : repères de progressivité linguistique. Anglais. Repéré à http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Anglais/08/2/RA16_C3_LV_anglais_declinaison_linguistique_601082.pdf

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, Dossier de présentation du projet de loi pour la refondation de l'école. Repéré à http://cache.media.education.gouv.fr/file/01_Janvier/29/3/2013_Dossier_de_presse_projet_de_loi_Refondation_ecole_239293.pdf

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, Grille de référence – La pratique d'une langue vivante étrangère. Expression orale en continu. Repéré à http://anglais.ac-orleans-tours.fr/fileadmin/user_upload/anglais/college/rg/Evaluer_l_expression_orale_en_continu_A2.pdf

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, Le collège 2016 : questions/réponses sur la nouvelle organisation du collège.

MUNOT P. & NEVE F-X. (2002). Phonétique articulatoire, dans *Une introduction à la phonétique*. Repéré à <http://aix1.uottawa.ca/~hknoerr/MunotNeve97113.pdf>

NOM :

QUESTIONNAIRE : L'ANGLAIS ET LA PHONÉTIQUE



1) A quoi associes-tu l'anglais (la langue) et les pays anglophones ?

.....

2) A tes yeux, est-il important de savoir parler anglais ?

Pourquoi ?

.....

3) Dans quelles situations pourrais-tu avoir besoin de l'anglais ? (aujourd'hui ou dans le futur)

.....

4) Ecoutes-tu/lis-tu de l'anglais ou parles-tu anglais en dehors des cours au collège ? Si oui, explique.

.....

5) Que préfères-tu : l'oral ou l'écrit ? les deux ? Pourquoi ?

.....

6) Selon toi, est-il important de bien prononcer (prononciation et intonation) les mots en anglais ?

Pourquoi ?

.....

7) Aimes-tu la phonétique en cours d'anglais ? Pourquoi ?

.....

8) Penses-tu que la transcription phonétique (les petits symboles en vert qui correspondent aux sons) est utile ? Pourquoi ?

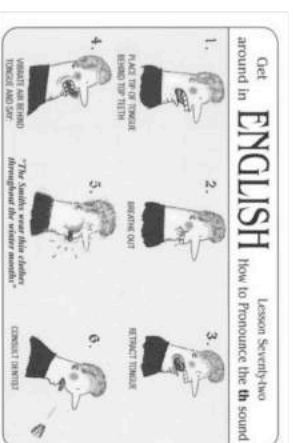
.....

9) Aurais-tu besoin d'une autre façon d'expliquer les sons de l'anglais ? Par exemple, un petit livret qui répertorie tous les nouveaux mots vus en cours et rangés par catégorie de sons ? Explique.

.....

10) Des commentaires ? Choses à ajouter ?

.....










































Annexes

Annexe 1










































Annexe 2

PHONETIC CHART

* VOWELS *

| | | | | | |
|--|---|---|---|--|--|
| tree  | /i:/ jeans  | green  | bus  | /ʌ/ sun  | son  |
| fish  | /ɪ/ pig  | happy  | banana  | /ə/ policeman  | |
| bed  | /e/ ten | bird  | /ɜ:/ shirt  | | |
| black cat  | /æ/ | ear  | /ɚ/ beer  | | |
| car  | /ɑ:/ glass  | bear  | /eə/ pear  | | |
| fox  | /ɒ/ sock  | poor  | /ʊə/ | | |
| horse  | /ɔ:/ door  | eye  | /aɪ/ pie  | | |
| book  | /ʊ/ cook  | cake  | /eɪ/ snake  | | |
| moon  | /u:/ shoes  | toys  | /ɔɪ/ | | |
| cow  | /aʊ/ crown  | bowl  | /əʊ/ scone  | | |

* CONSONANTS *

| | |
|--|---|
| <p>potatoes /p/</p>  | <p>chips /tʃ/ church</p>   |
| <p>ball /b/ bat</p>   | <p>jaguar /dʒ/ jeans</p>  |
| <p>table /t/ tomato</p>   | <p>thin /θ/ thick</p>   |
| <p>dog /d/ bed</p>   | <p>father /ð/ mother</p>   |
| <p>kangaroo /k/ cake</p>   | <p>hat /h/ house</p>   |
| <p>garage /g/ dog</p>  | <p>milk /m/ mouse</p>   |
| <p>six books /s/</p>  | <p>night /n/ nurse</p>   |
| <p>zoo /z/ rose</p>   | <p>finger /ŋ/ pink</p>   |
| <p>sheep /ʃ/ ship</p>   | <p>lamp /l/ lemon</p>   |
| <p>television /ʒ/</p>  | <p>red /r/ train</p>   |
| <p>five flowers /f/</p>  | <p>yellow /j/ yacht</p>   |
| <p>vegetables /v/</p>  | <p>window /w/ wine</p>   |

Année universitaire 2016-2017

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

Master 2 MEEF

PLC Anglais

Titre du mémoire : Vers une prise de conscience phonologique de l'anglais au collège

Auteur : Julie DELAIRON

Résumé : L'enseignement de l'anglais langue vivante étrangère, dans le système éducatif français a beaucoup évolué au cours des cinq derniers siècles, de la méthode grammaire-traduction, basée sur la dimension écrite de la langue, à la perspective actionnelle faisant de la langue un outil d'action indispensable à l'apprenant-acteur pour agir en société. L'accent est à présent mis sur l'oral, on attend de l'apprenant qu'il sache s'exprimer et agir dans différentes situations de la vie. Bien que sa maîtrise soit essentielle pour une performance orale réussie, l'aspect phonologique de la langue est bien souvent négligé dans les salles de classe.

C'est suite à ce constat que la présente étude a été menée. En effet, les élèves de deux classes de 5^{ème} ne semblaient pas intéressés par cet aspect de la langue, ni en mesurer l'importance. L'objectif de cette étude était donc de leur faire prendre conscience des caractéristiques du système phonologique de l'anglais et de les aider à améliorer leur prononciation à travers une mise en relation des sons de l'anglais avec les sons de la langue française, l'utilisation de l'alphabet et la transcription phonétiques, et le développement d'une attitude plus responsable et sérieuse à l'égard de la phonologie.

Mots-clés: enseignement de l'anglais ; cycle 4 ; 5^{ème} ; phonologie ; phonétique ; transcription phonétique.

Summary : The teaching of English as a second language in French schools went through many changes over the past five centuries, starting with the grammar-translation method, which mostly relied on the study of grammatical rules that were then applied in translation exercises. Today, language learners are expected to be able to use the language as a tool to operate and be active in our society. In order for them to be successful with their speech performances, they should pay particular attention to the pronunciation aspect of English while speaking.

However, phonology is too often neglected in English classes and it came to my attention that many Year 8 pupils did not seem that much interested in or aware of the importance of it. This study was conducted with the objective of making them realize how important phonology is in the learning of English as well as helping them to improve their pronunciation skills. This was achieved through the use of the phonetic chart and transcriptions, along with the identification of connections between French and English and through encouraging a positive attitude towards phonology.

Key words: teaching of English as a second language; Year 8; phonetics ; phonology ; phonetic transcription.

