



HAL
open science

Chanter en classe d'anglais pour améliorer la prononciation des élèves au Lycée

Aurélie Pringolliet

► **To cite this version:**

Aurélie Pringolliet. Chanter en classe d'anglais pour améliorer la prononciation des élèves au Lycée. Education. 2018. dumas-02091049

HAL Id: dumas-02091049

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02091049v1>

Submitted on 21 Sep 2020

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 2017-2018

Diplôme Universitaire

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

Mention Second degré

Parcours : Anglais

Chanter en classe d'anglais pour améliorer la prononciation des élèves au Lycée

Présenté par Aurélie Pringollet

Écrit scientifique réflexif encadré par Samia Ounoughi

Sommaire

1. Introduction.....	p. 1
2. État de l'art.....	p. 2
2. 1 Pourquoi enseigner la prononciation de l'anglais aux élèves ?.....	p. 2
2. 2 Que doit-on enseigner sur la prononciation de l'anglais aux élèves ?....	p. 7
2. 3 Quelles méthodes d'enseignement de la prononciation de l'anglais privilégier ?.....	p. 11
3. Méthode.....	p. 19
3. 1 Participants.....	p. 19
3. 2 Matériel et Procédure.....	p. 20
3. 3 Analyse des résultats.....	p. 27
4. Discussion et conclusion.....	p. 32
5. Sitographie et bibliographie.....	p. 36
6. Annexes.....	p. 40

1. Introduction

La maîtrise de la prononciation d'une langue est un élément essentiel pour parvenir à se faire comprendre à l'oral dans une langue étrangère. Or de nombreux Français butent sur ce point malgré de longues études d'anglais, parfois réussies brillamment. Bien souvent, le jour où ils sont confrontés à des situations réelles de communication dans un pays ou environnement anglophone en dehors de la salle de classe, la communication peine voire s'effondre à cause d'une maîtrise insuffisante de cette compétence langagière.

Dès lors, j'ai souhaité réaliser mon écrit scientifique réflexif sur l'enseignement de la prononciation de l'anglais, qui apparaît comme étant un point de difficulté dans le parcours d'apprentissage des élèves, en classe de seconde et de première au Lycée Alain Borne à Montélimar. Je vais donc tenter d'éclaircir pourquoi il en est ainsi et chercher des méthodes pédagogiques efficaces et pragmatiques permettant de mener à bien cet enseignement.

Tout d'abord je ferai un point sur la littérature concernant l'enseignement de la prononciation des langues vivantes étrangères (LVE) en répondant aux questions suivantes : pourquoi enseigner la prononciation de l'anglais, quel contenu donner à cet enseignement et quelles méthodes privilégier ? Puis je testerai l'efficacité du chant en tant que méthode pédagogique originale pour enseigner la prononciation de l'anglais en partant de l'hypothèse que cette méthode est efficace et permet de motiver les élèves à améliorer cette compétence linguistique. Enfin j'analyserai les résultats obtenus.

2. État de l'art

2. 1 Pourquoi enseigner la prononciation de l'anglais aux élèves ?

Le Petit Robert définit la prononciation comme étant l'art, la manière de prononcer les mots d'une langue conformément aux règles, à l'usage. Ainsi, selon Sandrine Wachs (2011) :

"Enseigner la prononciation, c'est non seulement avoir des connaissances linguistiques spécifiques à cet enseignement, mais c'est aussi être attentif aux facteurs affectifs des apprenants. Les connaissances linguistiques concernent les aspects segmentaux et supra-segmentaux : enseigner la prononciation c'est enseigner l'articulation de nouveaux sons (ou de sons connus mais à articuler dans de nouveaux contextes) et c'est aussi enseigner le rythme de cette langue. [...] La prise en compte des facteurs affectifs des apprenants renvoie à leur motivation, leur personnalité et leur représentation de la langue étrangère." p. 185

Par ailleurs, Daniel Frost et Rebecca Guy (2016), qui travaillent également sur l'enseignement de la prononciation, distinguent trois domaines à travailler à l'oral pour l'apprenant d'une langue étrangère : le corps, la voix et la parole.

"Par « corps », nous entendons tout ce qui est lié à la production orale et surtout à la prosodie, notamment la posture, la respiration et les articulateurs. [...] Nous employons le terme « voix » pour décrire les aspects de la langue cible sur lesquels l'apprenant travaille, le plus souvent de façon dissociée [...] Enfin le terme « parole » décrit pour nous la production orale en continu qui mobilise les compétences langagières et autres sur lesquels l'apprenant aura travaillé." paragraphe 22

Pour améliorer les compétences langagières liées à la prosodie, ils préconisent un travail sur le corps et sur la voix, qui comprennent pour l'enseignement de l'anglais l'accent lexical,

l'accent nucléaire, les voyelles accentuées / non-réduites, le rythme, les syllabes et voyelles réduites, la phonotactique (liaisons, assimilations, suppressions, géminés) et l'intonation ainsi que la posture, la respiration et les articulateurs. Ces travaux ont été menés dans le cadre de l'enseignement supérieur mais ils sont pertinents pour l'enseignement des LVE au premier et au second degré étant donné que les instructions Ministérielles (Eduscol, 2014) mettent l'accent sur l'enseignement de la langue orale à tous les niveaux d'apprentissage. Celles-ci soulignent également l'importance « de l'éveil à la musique de la langue et de l'exposition régulière à une langue authentique. » (p.5), condition préalable à la production orale.

S'il est nécessaire d'enseigner la prononciation d'une langue étrangère aux apprenants de cette langue c'est parce que, comme l'explique Sandrine Wachs (2011) "On sait qu'une mauvaise prononciation ou un mauvais rythme peut entraver, voire bloquer, la communication." p. 185

Néanmoins, il n'est pas nécessaire ni même souhaitable de viser l'atteinte d'un accent natif dans le cadre d'un tel enseignement. En effet, comme l'expliquent Murray Munro et Tracey Derwing (2015) il est nécessaire de faire une distinction entre les trois termes "accent" (perceived differences in pronunciation as compared with a local variety), "intelligibilité" (extent to which listeners' perceptions match speakers' intentions (actual understanding)) et "compréhensibilité" (perceived degree of difficulty experienced by the listener in understanding speech) afin de comprendre le but d'un tel enseignement :

"pedagogical specialists increasingly favor a focus on enhancing intelligibility, comprehensibility, or both, in accordance with the intelligibility principle, which is concerned with production of utterances that are understandable by listeners, but not necessarily native-like." p. 15

" the fact that L2 learners make a particular error does not necessarily mean that they require pedagogical intervention. [...] practical implications in terms of the intelligibility principle

depend on whether or not correcting the error leads to improved comprehensibility and/or intelligibility. " p. 32

Ainsi, s'il semble nécessaire dans le cadre de l'enseignement de la prononciation de l'anglais de s'appuyer sur un accent natif pour fournir un modèle de langue aux apprenants, tels que les accents RP (received pronunciation) ou GA (General American), il n'est cependant pas nécessaire de viser la reproduction exacte de cet accent pour rendre les apprenants intelligibles.

Du point de vue institutionnel, le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) (Conseil de l'Europe, 2005), qui est au cœur des programmes scolaires pour l'enseignement des LVE en France depuis le plan de rénovation des langues en 2005, identifie la phonologie comme l'une des trois composantes de la compétence linguistique à acquérir pour communiquer dans une langue cible. Des descripteurs pour les six niveaux communs de référence (de A1 à C2) permettent de décrire la progression à suivre en vue d'atteindre la maîtrise du système phonologique d'une langue cible. Les programmes scolaires d'enseignement de langues vivantes définissent les niveaux de compétence visés en s'appuyant sur ce cadre. A titre d'exemple, en fin de classe de terminale générale et technologique le niveau de compétence visé est B2 pour la langue vivante 1 (BO du 30 septembre 2010), ce qui correspond au descripteur de compétence phonologique suivant : "B2 : A acquis une prononciation et une intonation claires et naturelles." p. 92

Or, les chercheurs et spécialistes de la prononciation en LVE sont unanimes sur le fait que l'enseignement de cette compétence est délaissée, en particulier au niveau pré-universitaire (Frost et Picavet 2014, Roccamo 2014, Wachs 2011). Ainsi, Sandrine Wachs (2011) écrit "Aujourd'hui, l'enseignement/apprentissage de la prononciation d'une langue étrangère est le parent pauvre de la didactique des langues, peu valorisé par l'institution enseignante." p. 191

Les raisons identifiées pour expliquer cet état de fait sont multiples :

- le manque de formation des professeurs :

" Our findings suggest that teacher training in relation to the teaching of English pronunciation is woefully inadequate, according to the majority of participants." p. 23 (Henderson et al., 2012)

- l'effet de la prédominance de l'approche communicative :

" Since the predominance of the communicative approach in L2 teaching over the last quarter of a century, many authors have decried the lack of attention given to the teaching of pronunciation in the L2 classroom (Scarcella and Oxford 1994; Derwing et al 1998; Derwing and Murray 2005; Gilbert 2010; Baker and Murphy 2011; Henderson et al. 2012). The amount of time dedicated to pronunciation teaching is generally relatively small, particularly in French LSP/LAP classes." p. 234 (Frost et Picavet, 2014)

"Si l'objectif principal de l'approche communicative est de permettre à l'apprenant de communiquer dans des situations de la vie quotidienne, les manuels n'offrent rien de précis en ce qui concerne l'enseignement/apprentissage de la prononciation de façon communicative. Ce sont bien sûr les aspects suprasegmentaux qui sont le moins développés (voire pas du tout) par les approches communicatives." p. 189 (Wachs, 2011)

- l'idée qu'un accent étranger est charmant :

"Un accent étranger peut être tout à fait « charmant », en effet, mais seulement s'il n'entrave pas la communication ! De plus, les efforts pour comprendre sa langue maternelle prononcée avec un accent étranger sont loin d'être systématiques. C'est la question – culturelle – de la variabilité de la perception. Les locuteurs ont une plus ou moins grande tolérance vis-à-vis de l'étranger qui parle sa langue." p. 190 (Wachs, 2011)

- l'idée que cela ne s'enseigne pas consciemment (McCaul, British Council Voices Magazine) :

"In his [the linguist Stephen Krashen] *input hypothesis*, first proposed in an article published in 1977, and expanded upon in later years, he makes the distinction between *learning*: the conscious, traditional grammar-based process in the classroom; and *acquisition*: essentially how we, as children, pick up our first language. He says that our mistake is trying to teach languages in the same way we teach science, history and mathematics. Instead, he believes that learners should acquire second languages in the same way children learn their first. "

paragraphe 3

"Même si la question faut-il l'enseigner [la prononciation] peut surprendre le lecteur (on l'espère !), nombreux sont pourtant, aujourd'hui encore, les enseignants qui pensent que c'est inutile." p. 190 (Wachs, 2011)

Cette théorie est aujourd'hui réfutée par certains chercheurs et spécialistes de la prononciation en langue étrangère :

"Pronunciation skills in a second language (L2) are a significant component of communicative competence, yet are notoriously difficult to acquire. Most L2 learners seem unable to identify and improve their pronunciation on their own (Derwing & Munro, 2013; Derwing & Rossiter, 2002; Dłaska & Krekeler, 2008); therefore it seems necessary to provide them with instruction in pronunciation. Instruction programs have been shown to be effective in improving pronunciation skills, by reducing accent and increasing comprehensibility (e.g., Derwing, Munro & Wiebe, 1998; Elliott, 1995; Hardison, 2004; Lord, 2008; Saito & Lyster, 2012). Yet it remains uncommon to encounter a pronunciation training study implemented in beginner or intermediate four-skills classrooms, despite the fact that researchers are beginning to promote the idea of beginning pronunciation training as early as possible (Counselman, 2010; Derwing & Munro, 2013; Eskenazi, 1999; Munro, 2013)." p. 183 (Roccamo, 2014)

" the now compelling evidence that pronunciation instruction can indeed be effective (Lee, Jang, & Plonsky, 2014). " p. 17 (Munro et Derwing, 2015)

Pour Daniel Frost et Francis Picavet (2014) la faiblesse de l'enseignement de la prononciation de l'anglais dans le système éducatif français a eu pour conséquence directe sur les élèves une faible maîtrise de l'anglais oral à la sortie du baccalauréat, que ce soit en termes de compréhension ou d'expression. Ils écrivent "These factors have cumulated to produce a situation where many French learners of English simply cannot understand spoken English and struggle to express themselves when speaking English. " p. 237

Néanmoins, les chercheurs ont identifié une multiplicité de facteurs ayant une influence sur l'apprentissage de la prononciation d'une langue étrangère, sur lesquels les professeurs de LVE n'ont pas forcément pris. Magdalena Szyska (2015) a réalisé une revue de littérature sur cette question, qui peut être synthétisée en sept facteurs : l'âge de l'apprenant, ses aptitudes cognitives à l'apprentissage d'une langue, sa motivation à améliorer sa prononciation, le degré de différence entre le système phonologique de sa langue maternelle et celui de la langue cible, la qualité et la quantité de l'enseignement qu'il a reçu pour améliorer sa prononciation, sa connaissance de stratégies pour améliorer sa prononciation en autonomie et le nombre d'opportunités qu'il a pour pratiquer la langue cible avec des natifs. D'autre part, les chercheurs ont des points de vue divergents sur l'importance de chacun de ces facteurs, certains considérant que le système phonologique de la langue maternelle sera prépondérant (Keyworth, 2014), d'autres que ce sera la motivation (Wachs, 2011) et d'autres encore penchent pour les aptitudes individuelles, comme le mimétisme (Purcell et Suter, 1980).

2. 2 Que doit-on enseigner sur la prononciation de l'anglais aux élèves ?

Si l'objectif de l'enseignement d'une LVE est de rendre l'apprenant intelligible en production orale alors il faut nous intéresser aux caractéristiques phonologiques de la langue cible dont la maîtrise est essentielle pour permettre une production orale intelligible. C'est ce que Jennifer Jenkins (2000) a entrepris en s'appuyant sur le concept de "Lingua Franca" :

"The concept of ELF (English as a Lingua Franca) is simple : many learners of English today do not want/need to use English with people whose first language (L1) is English. They are more likely to use English in situations where nobody shares an L1. [...] Jennifer Jenkins wrote a book about this way of using English, including research on what aspects of pronunciation appear important to produce and understand accurately if a learner's goal is NOT to sound precisely like a native speaker, but mainly to communicate intelligibly with other non-native speakers. [...] One result of this research was the 'Lingua Franca Core' (the 'LFC'). This is a list of pronunciation features which appear to be crucial to produce accurately in order for ELF communication to be intelligible. [...] Here's the LFC in short:

1. Most consonant sounds + one vowel (/3:/)
2. Preservation of most consonant clusters
3. Vowel length (especially before voiced/unvoiced consonants)
4. Appropriate word grouping and placement of nuclear stress " paragraphes 1, 6, 8, 13

(Patsko sur ELF Pronunciation)

Cependant, les conclusions de ces recherches ne font pas l'unanimité, notamment en ce qui concerne la maîtrise des sons des voyelles. Ainsi, si Jenkins s'appuie sur des recherches qui montrent que la qualité des voyelles produites par l'apprenant n'est pas très importante pour être intelligible, réfutant ainsi l'utilité du tableau des phonèmes comme modèle de prononciation, d'autres recherches démontrent l'inverse :

"The main point to remember in an ELF context is that the phonemic chart does not provide a model for how you should speak. " paragraphe 24 (Simpson Davies sur ELF pronunciation)

" The second factor that contributes to the poor intelligibility of [ʌ] stems from how non-native speakers pronounce it. More often than not, they do not discriminate sufficiently in how they produce [ʌ], [æ], and [ɑ]. [...] frequent instances of unintelligibility are expected to arise when non-native speakers produce monosyllabic lexical minimal pairs such as <cup>, <cap>, and <cop> , or <but>, <bat> and <bought>. " p.19 (Koffi, 2014)

De même, Jenkins n'inclut pas dans sa liste l'accent lexical ni l'intonation, pourtant considérés par de nombreux spécialistes en prononciation comme primordiaux pour communiquer de manière intelligible en anglais :

" Research findings recommend that at least one prosodic aspect be chosen for focus [in pronunciation instruction programs], such as placement of stress or intonation, as errors in prosody can be more detrimental to comprehensibility than errors in individual sounds (Hirschfeld, 1994)." p. 184 (Roccamo, 2014)

Enfin, il apparaît artificiel de vouloir faire une distinction au sein de l'enseignement de la prononciation entre ce qui relève de la production orale et ce qui relève de la compréhension orale, comme le fait Jenkins pour la prononciation des mots contractés par exemple, les deux étant intimement liés :

" Si nous nous intéressons à la phonologie, c'est surtout parce qu'il y a une relation très forte entre la réception aurale (Hilton) et la production orale. " paragraphe 6 (Frost et Guy, 2016)

"C'est aussi à cette époque [fin des années 70] qu'on fait le lien entre perception et production: si l'apprenant n'arrive pas à reproduire certains sons, c'est parce qu'il ne les entend pas. Il faut donc exagérer la perception de ce qui n'est pas entendu pour permettre la production (ce qui ne s'entend pas ne peut pas être produit)." p. 189 (Wachs, 2011)

D'autres chercheurs en prononciation de l'anglais considèrent que c'est l'enseignement de la prosodie de la langue qui est le plus important en vue d'atteindre une communication intelligible.

"La prosodie est identifiée dans plusieurs études comme l'un des facteurs les plus importants pour la perception d'un accent étranger (voir par exemple Jilka) mais surtout pour la compréhension de l'oral et pour l'intelligibilité (Hahn, Munro et Derwing «*The Foundations*», Piske). Ces concepts sont désormais au cœur de l'enseignement et de l'évaluation de la

prononciation pour de nombreux auteurs (Gilbert, Harding «*Nativeness*» et «*Investigating*», Munro et Derwing «*The Foundations*» et «*A Prospectus*», Zielinsky)." paragraphe 8 (Frost et Guy, 2016)

Les analyses contrastives entre le système phonologique de deux langues reposent sur l'idée d'un transfert d'habitudes de la langue maternelle vers la langue étrangère, qui permettrait de prédire les difficultés qu'aura une personne de la première langue à apprendre la phonologie de la deuxième langue. Le chercheur Daniel Frost a mené de telles études entre le français et l'anglais afin d'identifier les problèmes de prononciation spécifiques des français apprenant l'anglais et en tirer des conclusions pratiques pour l'enseignement. Il en tire les conclusions suivantes :

"les différences entre l'anglais et le français sur le plan de la phonétique et de la phonologie sont nombreuses et importantes, notamment au niveau de la prosodie (voir Frost «*Stress and Cues*» pour une discussion approfondie). Le tableau ci-dessous résume les différences principales au niveau de la prononciation de l'anglais et du français. Il s'agit d'une simplification, pour des raisons pédagogiques, de questions qui sont très complexes et qui provoquent encore aujourd'hui des débats entre linguistes." paragraphe 7 (Frost et Guy, 2016)

"the real issue for French learners of English is stress. In this regard, the two languages differ so greatly that many French speakers find it very difficult to even perceive prominent syllables in English. More importantly, francophone learners of English find it very hard to perceive the unstressed and reduced syllables and this often leads to serious comprehension problems as these learners are unable to recognise words which they may easily recognise on the printed page. These difficulties are so serious for certain individuals that some French authors have posited the existence of a "stress deafness" concerning some languages such as English, where stress plays a defining role (Dupoux and Peperkamp 1999, Dupoux, Peperkamp and Sebastian-Galles 2001, Peperkamp and Dupoux 2002)." p. 235 (Frost et Picavet, 2014)

Pour lui, mais comme pour d'autres chercheurs également comme Marnie Reed (2014) qui se sont interrogés sur les difficultés qu'ont les apprenants de l'anglais à accéder à une prononciation intelligible, l'enseignement doit être axé sur la prosodie.

2. 3 Quelles méthodes d'enseignement de la prononciation de l'anglais privilégier ?

Le CECRL laisse ouverte la réponse à la question « Comment peut-on attendre ou exiger des apprenants qu'ils développent leur capacité à prononcer une langue » (Conseil de l'Europe, 2005) tout en proposant 9 pistes d'exploration :

« a. par la simple exposition à des énoncés oraux authentiques ?

b. par une imitation en chœur (collective)

- de l'enseignant ?

- d'enregistrements audio de locuteurs natifs ?

- d'enregistrements vidéo de locuteurs natifs ?

c. par un travail personnalisé en laboratoire de langues ?

d. par la lecture phonétique à haute voix de textes calibrés ?

f. comme dans d. et e. mais avec l'appui de textes en transcription phonétique ?

g. par un entraînement phonétique explicite (voir 5.2.1.4) ?

h. par l'apprentissage des conventions orthoépiques (c'est à dire, la prononciation des différentes graphies) ?

i. par une combinaison des pratiques ci-dessus ? » p. 117 (Conseil de l'Europe, 2005)

En ce qui concerne les consignes Ministérielles sur les méthodes à privilégier pour enseigner la prononciation d'une LVE, il est indiqué que « Pour sensibiliser à la musicalité et à la prosodie de la langue il est essentiel dès les premiers apprentissages mais aussi tout au long

du cursus, de favoriser la mise en voix à partir de répétitions de textes (rimes, comptines, poésies, chansons, ...). Cette sensibilisation aux schémas rythmiques via la gestuelle ou les supports nomades par exemple n'est bien entendu pas à dissocier de l'accès au sens des textes. Il est en effet important de toujours rattacher les formes sonores au sens en présentant les éléments de langue en contexte. » (Eduscol, 2014 p.5)

Sandrine Wachs (2011) a opéré un passage en revue chronologique des méthodologies de l'enseignement des langues afin de voir quels effets cela a eu sur le développement de l'enseignement de la prononciation. Elle pointe le fait qu'aujourd'hui, l'enseignement des langues a fortement renforcé l'importance accordée à la langue parlée, ce qui est positif pour l'enseignement de la prononciation. Néanmoins, elle explique que depuis le développement de la méthode audio-visuelle dans les années 50 :

"on commence à enseigner la prononciation telle qu'on enseigne la discipline phonétique, en considérant qu'il n'est pas possible d'apprendre seulement en écoutant mais en faisant un vrai travail sur le segmental (et seulement le segmental). Ainsi le travail se fait-il sur les sons et les phonèmes qui sont décrits et comparés, d'où la forte présence des aspects segmentaux dans les manuels, encore aujourd'hui. La linguistique a plus de mal à analyser théoriquement les aspects supra-segmentaux des langues, d'où la faible présence d'exercices ou d'activités sur le rythme des langues" p. 189

Elle déplore que cette approche ait peu évolué depuis. Par ailleurs, elle relève qu'avec l'abandon de la méthode directe (ou encore phonétique), qui avait prédominé de la deuxième moitié du 19e siècle aux années 50, il est désormais laissé peu de temps aux apprenants pour écouter la langue étrangère, période pourtant fondamentale pour l'apprentissage de la prononciation d'une LVE. Elle remarque également que les enseignements mécanistes et répétitifs de la méthode audio-orale (ou le behaviorisme), développée en 1943 aux Etats-Unis et largement abandonnée aujourd'hui, sont pourtant positifs pour l'enseignement de la prononciation et que le laboratoire de langue reste un espace privilégié pour essayer de nouveaux gestes vocaux. Elle salue cependant les progrès en informatique, notamment dans le

domaine de l'ingénierie de la parole tel que la reconnaissance automatique de la parole du locuteur et la synthèse de la parole, qui ont permis un véritable renouveau dans les méthodes d'enseignement de la prononciation. Elle conclue que :

"Pour des disciplines comme la phonétique, la phonologie et la prosodie, les contenus à enseigner varient peu. Comme nous avons tenté de le montrer ici, c'est du côté des méthodes qu'il faut renouveler cet enseignement/apprentissage [de la prononciation]." p. 195

De son côté, Magdalena Szyszka (2015) s'est intéressée à l'identification des stratégies d'apprentissage de la prononciation (Pronunciation Learning Strategies – PLS) qui s'avèrent efficaces en interrogeant des personnes ayant acquis une bonne prononciation en anglais (Good Pronunciation Users – GPU) afin de leur demander quelles stratégies ils ont utilisées pour atteindre ce résultat. Il en ressort que les stratégies les plus utilisées par les personnes interrogées sont, dans l'ordre :

- l'écoute :

"The most frequently mentioned PLS focused on listening, favoured by 10 GPU, who valued listening not only to native speakers who provided a good model, but also to authentic songs and movies." p. 99

- l'imitation et la répétition :

"Imitation and repetition took the second and third top places on the list of PLS deployed by GPU. As many as 9 GPU declared that mimicking native speaking interlocutors, actors/actresses and pop singers was their preferred way of improving articulation, whereas 6 respondents resorted to repetition of speech samples." p. 99

- la pratique :

"Other preferred ways of pronunciation practice were talking to oneself and native speakers – mentioned by 6 GPU, singing songs and reading texts out loud – the last two were chosen by 4 and 3 GPU respectively." p. 99

Plus rares étaient ceux qui ont mentionné utiliser des stratégies metacognitives telles que celles privilégiées par les méthodes "classiques" d'enseignement de la prononciation :

"In the group of metacognitive PLS 3 GPU liked either checking or studying pronunciation in a dictionary. Apart from the above strategies, individuals mentioned metacognitive strategies, such as teaching pronunciation, transcribing, following a notice-and-improve approach;" p. 99

Néanmoins, ce dernier résultat est en partie contredit par les réponses obtenues à une autre partie du questionnaire portant sur la délimitation d'une période où les GPU ont fait le plus de progrès sur l'amélioration de leur prononciation en anglais. En réponse à cette question, nombreux ont été ceux qui ont identifié la période de leurs études universitaires où ils ont reçu des cours en phonétique et en phonologie. Il est aussi à noter que d'autres types de périodes ont permis des améliorations significatives en prononciation de l'anglais comme des voyages en pays anglophones, des rencontres avec des personnes anglophones qui ont servi de modèle aux apprenants ou encore le démarrage de cours de théâtre en anglais.

Aujourd'hui de nombreux enseignants en LVE, chercheurs et spécialistes de la prononciation se sont tournés vers des méthodes innovantes afin de tenter d'améliorer les résultats des apprenants en la matière et développer l'enseignement de cette compétence en classe de langue. Nombreux sont ceux qui se sont intéressés à l'utilisation de la musique et du chant pour développer des pédagogies innovantes. Si l'utilisation de chansons en classe de langue n'est pas nouveau, celles-ci ont plutôt été utilisées comme outil de soutien mnémotechnique pour le vocabulaire et les formes grammaticales ainsi que pour aborder l'étude de la civilisation d'un pays, comme l'explique Caussade et Cornaz (2014) :

"En somme, il apparaît que la chanson est essentiellement utilisée dans un but civilisationnel, lexical ou grammatical. Au vu des résultats de recherche (cf. II.3. Intérêts de la musique sur les apprentissages phonétiques) son exploitation mériterait d'être appliquée également à dessein d'intégration phonétique." p. 13

Les raisons mises en avant pour explorer cette voie dans l'enseignement de la prononciation sont multiples :

- les liens étroits entre la musique et la prosodie d'une langue :

" des chercheurs et/ou didacticiens comparent respectivement rythme et mélodie avec accent et intonation (Ribière-Raverlat, 1997 ; Arleo, 2000 ; Dodane, 2003) et évoquent un usage commun du son, du volume, de l'intensité, de l'accent, du ton, du rythme et des pauses (Fonseca-Mora, 2000)." p. 3 (Caussade et Cornaz, 2014)

S'il y a néanmoins des différences entre la musique et la musicalité d'une langue (voir Frost et Guy, 2016 et leurs références à Patel pour une discussion approfondie) un des intérêts majeurs perçu par les chercheurs à développer les liens interdisciplinaires entre ces deux matières est l'effet positif que la musique produit sur les aptitudes cognitives à l'apprentissage d'une langue. Comme l'explique Dr Jessica Mordsley sur the British Council Voices Magazine :

"Musicians acquire new language patterns more easily than non-musicians - and there are parallels between the skills that musicians and linguists need – for example, the ability to identify and create specific sounds, to segment sound patterns (i.e., divide these up into smaller units of sound) and the need to develop sophisticated aural memory and perception."
paragraphe 2

- le travail vocal et corporel prononcé du chant :

"ce serait l'acquisition de l'ensemble des paramètres du geste vocal qui, selon Zedda [Zed06], ouvrirait la voix à une bonne diction. Bien évidemment, ceci ne correspond en rien à une langue normalisée, mais sous-entend plutôt la capacité à utiliser à bon escient le souffle, les résonateurs et les articulateurs lors de l'émission en voix parlée. " p.1-2 (Cornaz et al., 2009)

Le chant permettrait notamment de mieux travailler les sons et les phonèmes de la langue que la voix parlée, comme l'explique Richard Stokes sur the British Council Voices Magazine :

"If you're learning a new language, you're going to find unfamiliar sounds that your mouth won't have made before – the 'a' sound in 'cat' in English, for example, is very unfamiliar to German speakers. It's easy to get away with that when you speak, but when you sing, you have to rest on those vowels. Singing forces you to open your mouth and chew on the words. You have to get hold of consonants and pre-voice some sounds. You have to project, and that forces you to take risks and be expressive. All that carries through when you speak the language. " paragraphes 5, 6

- le rôle très positif de la musique et du chant sur la motivation des élèves, comme l'explique Adam J. Simpson sur the British Council Voices Magazine :

"One of the big problems we all face, whether teaching English to children or adults, is maintaining learners' interest throughout our lessons. Consequently, we often have to be very creative in the techniques we use. What makes music such a great teaching tool is its universal appeal, connecting all cultures and languages. This makes it one of the best and most motivating resources in the classroom, regardless of the age or background of the learner."
paragraphe 1

Dr Jessica Mordsley (British Council Voices Magazine) constate par ailleurs que la musique fonctionne particulièrement bien avec les élèves démotivés : "It seems to work especially well with pupils who are reluctant to participate or who find it difficult to stay focused."
paragraphe 22

- la capacité qu'a le chant à développer la confiance en soi des élèves pour la prise de parole en public, comme l'explique Jane Wheeler sur the British Council Voices Magazine :

"Sometimes children feel too shy to put their hands up, or speak out in general class time. Singing as part of the whole class, or in an assembly, creates a safe space for such children to find their voice and learn to share it out loud in public. I have seen children who are shy to speak out, or who struggle with words for whatever reason, express themselves loudly and confidently when they have a song to sing. On many occasions, these children will sing a solo part too! " paragraphe 4

Il est aussi à noter que le professeur de langue peut aussi, grâce à la musique, se sentir plus en confiance du fait que la prononciation étudiée est celle d'une autre personne que la sienne, comme l'indique Dr Jessica Mordsley (British Council Voices Magazine) :

"For teachers, teaching with music may also make them feel more confident about leading a language learning class, perhaps because it removes some of the barriers to teaching in an additional language, such as the fear of making mistakes. " paragraphe 23

- la possibilité pour les élèves de travailler leur prononciation par le chant en autonomie et en dehors de la salle de classe. Ce dernier point n'est pas à sous-estimer, comme l'expliquent plusieurs spécialistes :

" As the present author argues in a previous publication (Pawlak 2006b), given the complexity of foreign language pronunciation as well as the formidable challenge of mastering or merely improving it in foreign language contexts with their scant in- and out-of-class exposure to the target language (TL), a reasonable but also feasible solution is fostering learner autonomy in this respect. " p. 191 (Pawlak, 2010)

" Autonomy empowers students, allowing for effective language learning outside of the classroom. Pronunciation, however, has been an area mostly ignored by autonomy research

and, without help, many pronunciation students may not know how to improve their pronunciation outside of a pronunciation classroom and may feel powerless to improve without the constant monitoring and feedback from a teacher. " p. 30 (McCrocklin, 2014)

Des expérimentations récentes ont été conduites ou sont en cours à partir de pédagogies innovantes incluant le chant et/ou la musique dans l'enseignement de la prononciation des LVE et les premiers résultats sont prometteurs. A titre d'exemple nous pouvons citer le projet Innovalangues en cours à l'Université Stendhal (Grenoble 3) et financé par le ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (Frost et Picavet, 2014), le projet Cerdd Iaith/ Listening to Language, en cours au Pays de Galles au sein de plusieurs écoles primaires en partenariat avec l'Orchestre National du Pays de Galles de la BBC et l'Université du Pays de Galles et financé par le British Council Wales (Dr Mordsley sur British Council Voices Magazine), l'expérience du Professeur Stokes, qui enseigna l'allemand et le français à travers le chant et la poésie pendant plus de 30 ans dans des écoles indépendantes du Royaume-Uni avec des résultats exceptionnels (Stokes et Buchdahl sur British Council Voices Magazine) ou encore des travaux de recherche tels que ceux menés par Sandra Cornaz, Nathalie Vallée, Nathalie Henrich et Antonio Romano en 2009 et présentés lors des VIIIèmes Rencontres Jeunes Chercheurs en Parole à Avignon.

Ainsi, nous avons vu qu'il est important d'enseigner la prononciation de l'anglais aux élèves afin d'atteindre une communication intelligible, que cela soit en perception ou en production orale. L'accent natif n'est pas visé même si celui-ci (plutôt RP ou GA) sert de modèle à l'enseignement. La prononciation en anglais est particulièrement difficile pour les francophones, vu les fortes différences entre le système phonologique anglais et le système phonologique français et les spécialistes de la prononciation recommandent de privilégier l'enseignement de la prosodie anglaise. Cependant, les méthodes classiques d'enseignement de la prononciation se concentrent plutôt sur les aspects segmentaux des langues et de nouvelles méthodes innovantes sont à inventer et à tester. Les pédagogies mobilisant la chanson dans l'enseignement de la prononciation des langues étrangères semblent prometteuses et sont en cours de développement. Celles-ci auraient l'avantage de travailler aussi bien les aspects segmentaux que supra-segmentaux de la langue, la voix et le corps, tout

en agissant sur d'autres facteurs ayant une influence sur l'apprentissage de la prononciation d'une langue étrangère comme la motivation des élèves, la possibilité de travailler en autonomie en dehors de la classe, la confiance en soi lors de la prise de parole en public et les aptitudes cognitives à l'apprentissage d'une langue. Par ailleurs les chansons sont facilement mobilisables en classe, facilement disponibles et existent en grande quantité pour ce qui est de l'anglais.

La question qui se pose est donc celle de l'efficacité des méthodes pédagogiques fondées sur le chant, les expérimentations sur le sujet en lien avec la prononciation étant encore assez peu nombreuses. Est-ce que chanter permet aux élèves d'améliorer leur prononciation de manière plus significative que le simple fait d'étudier des aspects phonologiques présents dans les paroles chantées ? Enfin, est-ce que chanter motive les élèves à améliorer leur prononciation ? Je vais donc tenter de répondre à ces questions en formulant les hypothèses suivantes :

1. Pratiquer le chant en anglais permet d'améliorer la prononciation en anglais des élèves, à condition d'être complété par une étude consciente des aspects phonologiques travaillés.
2. Chanter motive les élèves à améliorer leur prononciation.

3. Méthode

3. 1 Participants

L'expérimentation a été conduite au sein du Lycée général et technologique Alain Borne situé dans le centre ville de Montélimar. Il accueille actuellement 1432 élèves (14 classes de seconde générale) de milieux sociaux plutôt favorisés dont une majorité de filles, comparé au Lycée polyvalent Les Catalins également situé à Montélimar, qui accueille 1546 élèves avec seulement 5 classes de seconde générale et une très grande majorité de garçons.

Trois classes ont été choisies pour mener cette expérimentation :

- un groupe-classe de 22 élèves (13 garçons et 9 filles) issus de deux classes différentes en 1ère ES, avec lequel j'avais déjà travaillé le chant et des exercices de phonologie et qui était

donc familiarisée avec cela. Globalement son niveau d'anglais est hétérogène, avec de nombreux élèves au niveau faible (niveau CECRL A2) et moyennement motivés. Cette classe a été divisée en deux groupes homogènes lors de l'expérimentation, afin de constituer un groupe témoin et un groupe sur lequel a été testée une méthode pédagogique fondée sur le chant pour améliorer sa prononciation de l'anglais.

- deux groupe-classes de 2nde, chacun composé d'élèves d'une seule classe, qui n'avaient pas encore travaillé d'exercices phonologiques avec moi. Les deux classes ont un niveau d'anglais hétérogène, avec plusieurs têtes de classe au niveau B1 et une majorité d'élèves au niveau A2. Une des deux classes est une classe européenne en Italien de 23 élèves (7 garçons et 16 filles) et semble un peu moins motivée par l'apprentissage de l'anglais que l'autre classe de 21 élèves (9 garçons et 12 filles), issue de milieux plus défavorisés. Cette deuxième classe a servi de groupe témoin par rapport à la première classe sur laquelle a été expérimentée une méthode pédagogique fondée sur le chant pour améliorer sa prononciation de l'anglais.

3. 2 Matériel et Procédure

Trois chansons ont été utilisées lors des expérimentations menées avec les élèves :

- « Sunday Bloody Sunday » du group U2 (1982)

- paroles : <https://genius.com/U2-sunday-bloody-sunday-lyrics>
- son : <https://www.youtube.com/watch?v=LQZLPV6xcHI>

- « Revolution » du group The Beatles (1968)

- paroles : <https://genius.com/The-beatles-revolution-lyrics>
- son : <https://www.youtube.com/watch?v=BGLGzRXY5Bw>

- « In Summer » du film La Reine des Neiges produit par Disney (2013)

- paroles : <https://genius.com/Walt-disney-records-in-summer-lyrics>
- son : https://www.youtube.com/watch?v=rnEB2F_v_cE&list=RDQMhZrGzWDA8Q&index=10

Les deux premières chansons ont été intégrées dans une séquence du cycle Terminal qui portait sur la notion « Lieux et formes du pouvoir » sur le thème la guerre et la paix avec pour problématique « Is freedom worth fighting for ? ». La première chanson porte sur le combat en Irlande du Nord pour le respect des droits civiques des catholiques, la deuxième sur les idées révolutionnaires de la jeunesse en 1968. Dans les deux cas les chanteurs plaident pour le pacifisme et la réconciliation des camps antagonistes. En fin de séquence, la tâche finale portait sur un débat scénarisé où les élèves ont joué un rôle et confronté les opinions divergentes sur le conflit en Irlande du Nord dans le cadre de négociations pour la paix, en vue d'arriver à un compromis.

La troisième chanson a été intégrée dans une séquence de niveau Seconde qui portait sur les notions Mémoire : héritage et rupture et Vision d'avenir : créations et adaptations, sur le thème des contes de fées modernisés avec pour problématique « How to modernise a fairy tale ? ». Cette chanson provient d'un film Disney en rupture avec les histoires classiques des princesses où l'héroïne est sauvée par un prince charmant qui l'épouse à la fin. Le personnage Olaf (un bonhomme de neige vivant) qui chante la chanson tient un rôle majeur dans le scénario et apporte la touche comique qui a contribué au succès de cette histoire où est mis en scène l'amour entre deux sœurs. En fin de séquence la tâche finale consistait à jouer le rôle d'un auteur de livres pour enfants, afin de moderniser un conte de fées choisi par l'élève.

Le protocole d'expérimentation a consisté à :

1. Établir les facteurs risquant de biaiser l'expérimentation, à neutraliser, et ceux à tester et mesurer.

Les facteurs à neutraliser : il a été nécessaire de travailler la compréhension des paroles des chansons en amont afin que le sens ne fasse pas obstruction à la prononciation. Ceci a été réalisé pour chaque chanson lors d'une séance ou deux consacrées à la compréhension écrite des paroles des chansons à l'aide de fiches TD, dont un exemple figure en annexe 1 et des paroles des chansons (voir l'exemple en annexe 2). Par ailleurs, tous les élèves ont dû entendre les paroles une fois, prononcées par un anglophone natif, afin de pouvoir reproduire le bon modèle de langue. Ceci a également été réalisé au cours de cette première séance introductive. Les chansons ont donc été écoutées en salle de classe sonorisée. Pour les chansons « Sunday Bloody Sunday » et « In Summer » j'ai également projeté une vidéo de

type karaoké que j'ai obtenue sur le site Internet YouTube mais cela n'a pas été possible pour la chanson « Revolution » car je n'en ai pas trouvé.

Les facteurs à tester : il s'agissait de mesurer l'évolution de la prononciation en anglais des élèves du groupe test, avant et après l'utilisation de la méthode pédagogique fondée sur le chant et l'étude d'aspects phonologiques présents dans les paroles chantées. Puis de comparer cette évolution à celle des élèves du groupe témoin, qui n'avait pas chanté la chanson. Dans un second temps, l'étude a visé à mesurer si chanter a motivé les élèves à améliorer leur prononciation.

2. Établir des groupes homogènes et comparables pour la première phase d'expérimentation afin d'avoir un groupe test et un groupe témoin. Pour la classe de 1ère les 2 groupes homogènes ont été constitués en identifiant des typologies d'élèves en fonction de la grille CECRL correspondante, avec des descripteurs tangibles, lors d'une évaluation diagnostic. En effet, selon le CECRL le niveau de maîtrise de la prononciation d'une LVE est décrite ainsi :

A1	A2	B1	B2	C1/C2
Répertoire très limité d'expressions et de mots mémorisés ; compréhensible avec effort.	Suffisamment claire pour être comprise malgré un net accent étranger ; devra parfois faire répéter.	Clairement intelligible même si un accent étranger est quelquefois perceptible ; erreurs occasionnelles.	Prononciation et une intonation claires et naturelles.	Peut varier l'intonation et placer l'accent phrastique correctement afin d'exprimer de fines nuances de sens.

Pour les classes de Seconde, il a été considéré que les deux classes avaient un profil similaire au vu des résultats obtenus au premier trimestre pour la même tâche finale portant sur une production orale en continu : 10 de moyenne pour la classe européenne et 11 de moyenne pour la deuxième classe.

3. Définir les aspects phonologiques à étudier pour chaque chanson et préparer les exercices phonologiques corollaires permettant de tester le niveau de maîtrise de ces aspects par les élèves.

La chanson « Sunday Bloody Sunday » a été utilisée pour introduire tous les aspects de base de la prononciation anglaise à la classe de 1ère, aussi bien segmentaux que supra segmentaux,

afin de leur servir de cadre de référence : les phonèmes, l'accentuation des mots multi-syllabiques, le rythme de la phrase et les phonèmes aux formes faibles ou formes pleines, l'intonation, les groupes de souffle ainsi que les liaisons.

La chanson « Revolution » a été utilisée avec les 1ères pour revenir plus amplement sur les aspects liés au rythme de la phrase anglaise comparé au français, dont les mots aux formes faibles ou formes pleines.

La chanson « In Summer » a été utilisée avec les classes de Seconde pour étudier le lien entre graphie et phonie de la lettre O.

Les exercices de prononciation que les élèves ont eu à réaliser avant et après la phase d'enseignement, qui figurent en annexe 3, ont donc été établis à partir de mots ou de phrases issus des paroles des chansons, qui mettent en exergue les aspects étudiés.

4. Didactiser les aspects phonologiques à étudier en classe lors de la phase d'enseignement, qui doit permettre aux élèves de conscientiser la manière dont fonctionne l'oralité de la langue anglaise en vue d'acquérir une meilleure maîtrise de leur prononciation. Les documents utilisés en classe sont fournis en annexe 4.

Par exemple, pour l'accentuation des mots multi-syllabiques, j'ai commencé par donner aux élèves des explications classiques sur le fait que la syllabe accentuée est prononcée plus longuement et plus fortement que les syllabes non accentuées et qu'il existe un accent principal et parfois un accent secondaire mais que deux syllabes accentuées ne peuvent pas être côte à côte. Les mots tirés des paroles de la chanson « Sunday Bloody Sunday » pour illustrer ce point étaient :

believe - today -away -sunday – children – immune – reality – tonight – bodies

Puis les élèves ont visionné la vidéo ludique suivante <https://www.youtube.com/watch?v=580zORPK98A> réalisée par Jeff du Canada, qui donne 5 règles de base à connaître sur le placement des syllabes accentuées avec exemples à l'appui. Les voici :

- avec les noms et adjectifs de deux syllabes, l'accent est normalement sur la 1ère syllabe, par exemple PRO-gress

- avec les verbes de deux syllabes, l'accent est normalement sur la 2ème syllabe, par exemple to pro-GRESS

- les mots finissant en -TION -SION -CIAN sont habituellement accentués sur l'avant-dernière syllabe, par exemple e-du-CA-tion

- les mots finissant par -IC sont habituellement accentués sur l'avant dernière syllabe, par exemple e-co-NO-mic

- les mots finissant par -EE et -OO sont généralement accentués sur la dernière syllabe, par exemple em-ploy-EE

Ensuite les élèves sont passés à une phase d'entraînement où ils ont eu à rédiger un court paragraphe en lien avec la notion, dans lequel ils devaient utiliser des mots mettant en exergue les 5 règles de base de Jeff, puis ils ont lu leur texte à leur voisin en faisant bien attention à l'accentuation des mots tandis que l'élève qui écoutait devait corriger les éventuelles erreurs, pour terminer par quelques volontaires qui ont lu leur texte devant la classe avec inter-corrrection des élèves lorsqu'il y avait des erreurs.

Puis les élèves du groupe test ont chanté la chanson avant de réaliser l'exercice de prononciation une seconde fois, tandis que les élèves du groupe témoin n'ont pas chanté la chanson. Ceci a été simple à faire pour les classes de Seconde puisqu'il s'agissait de séances différentes. En revanche pour la classe de Première, qui avait été scindée en deux, j'ai promis au groupe témoin que pour la prochaine chanson (Revolution) ce serait eux qui chanteraient (j'avais donné un autre exercice à faire au groupe témoin en attendant) afin qu'il n'y ait pas de sentiment d'injustice. Donc les deux groupes ont été groupe témoin et groupe test une fois.

5. Définir la manière de mesurer l'évolution de la prononciation en anglais des élèves pour chaque aspect phonologique étudié.

Il s'agissait ici de comparer le nombre d'erreurs de prononciation relevées lors de l'exercice de prononciation réalisé avant et après la phase d'enseignement, pour voir, d'une part, le niveau de maîtrise de ces aspects par les élèves et, d'autre part, les progrès réalisés suite à la phase d'enseignement. Puis, les résultats obtenus ont été comparés entre le groupe test et le groupe témoin pour voir si le groupe test avait obtenu de meilleurs résultats du fait qu'il avait chanté la chanson en plus des exercices phonologiques classiques.

Pour cette phase d'évaluation, les élèves ont enregistré leur voix soit en utilisant le logiciel Audacity en salle informatique avec des casques équipés de microphones, soit en utilisant leur propre matériel chez eux de type téléphone portable, écouteurs et câble pour transférer le fichier audio sur ordinateur. Pour collecter les enregistrements des élèves j'ai utilisé ma boîte mail académique, sur laquelle les élèves m'ont envoyé leurs devoirs à partir de leur propre boîte mail, et un espace dédié aux devoirs à rendre sur le réseau informatique du Lycée pour les enregistrements faits en salle informatique (Harp). L'avantage de la salle informatique est que l'élève réalise l'exercice tout de suite et qu'il n'y a pas besoin de relancer les élèves retardataires. L'avantage des enregistrements réalisés par les élèves avec leur propre matériel est qu'on n'est pas tributaire de la disponibilité d'une salle informatique, qu'on ne perd pas de temps sur les heures de cours puisque l'exercice est donné en tant que devoir et enfin la prononciation de l'élève est celle qu'il a retenu dans sa mémoire à moyen terme et non pas à court terme puisqu'il y a un décalage dans le temps entre la phase d'enseignement et la phase d'enregistrement. L'élève doit donc réviser le cours avant de réaliser l'exercice, ce qui lui permet de réactiver dans sa mémoire ce qu'il a appris et donc de mieux le retenir.

L'évaluation de l'exactitude de la prononciation de l'anglais réalisée par le professeur s'est faite à l'oreille. Sur ce point la recherche a en effet validé cette méthode de mesure par des anglophones de l'intelligibilité et de l'accent produit par des apprenants (voir Koffi, 2014 page 13 ou encore Munro et Derwing, 2015 page 24 à ce sujet) même si certains chercheurs se sont tournés récemment vers la technologie acoustique pour obtenir une évaluation jugée la plus objective et précise possible.

6. Définir la manière de mesurer la motivation à chanter des élèves et l'impact que cela a eu sur leurs apprentissages.

Pour cette deuxième phase de l'expérimentation j'ai utilisé un questionnaire anonyme que j'ai soumis à la classe de 1ère, qui est celle qui a le plus pratiqué le chant et les exercices phonologiques dans mes cours, afin d'obtenir des mesures qualitatives.

Ainsi, pour récapituler, la procédure expérimentale suivie a été :

- a) une ou deux séances dédiées à la compréhension écrite des paroles de la chanson et à l'écoute de la chanson, qui a servi de modèle à la prononciation du texte,
- b) devoir à faire à la maison ou séance dédiée en salle informatique : tous les élèves ont réalisé un premier test de prononciation mettant en exergue un ou plusieurs aspects phonologiques, qu'ils ont enregistré (Nom1) et envoyé au professeur,
- c) en classe ou en salle informatique (suite de l'exercice 1), tous les élèves ont suivi les explications et exercices de phonologie classiques liés à l'aspect phonologique choisi par le professeur et la correction a été réalisée tous ensemble pour que chaque élève conscientise la règle phonologique à appliquer,
- d) en classe ou en salle informatique (suite de la séance), le groupe témoin a continué à s'entraîner selon la méthode de phonologie classique tandis que le groupe test s'est entraîné en plus par le chant des paroles de la chanson à cappella, debout pour bien ouvrir ses poumons et en cercle autour du professeur chef de chœur,
- e) devoir à faire à la maison ou en salle informatique (suite de la séance) : tous les élèves ont réalisé une deuxième fois le test de prononciation en appliquant ce qu'ils avaient appris et l'ont envoyé au professeur (Nom2),
- f) le professeur a évalué les deux enregistrements et mesuré le niveau de maîtrise atteint par les élèves. Puis il a comparé la différence de progression entre les élèves du groupe test et ceux du groupe témoin,
- g) un questionnaire anonyme a été remis aux élèves de 1ère à la fin de l'expérimentation et les résultats ont été dépouillés par le professeur.

Les méthodes d'enseignement utilisées selon la description du CECRL étaient :

- a. exposition à des énoncés oraux authentiques
- g. entraînement phonétique explicite

plus, pour le groupe test qui a chanté :

- b. imitation en chœur (collective) d'un enregistrement audio de locuteurs natifs

3. 3 Analyse des résultats

Expérimentation 1 : Sunday Bloody Sunday

1^{er} enregistrement :

- réalisé en salle informatique. 2 élèves absents sur 23.
- création de 2 groupes (10 et 11 élèves)

2^{ème} enregistrement :

- réalisé sous forme de devoir. 2 élèves ne l'ont pas rendu, malgré le fait que cela leur a valu une note de 0 sur 5. 1 élève m'a renvoyé l'enregistrement 1 en guise d'enregistrement 2.
- au total, 5 élèves n'ont pas participé au test

Grille de notation du test de prononciation :

exercice 1 : prononciation des phonèmes : 1,5 points

exercice 2 : prononciation de l'accent de mots : 1 point

exercice 3 : prononciation de phonèmes faibles et phonèmes fortes (rythme) : 0,5 point

exercice 4 : prononciation de l'intonation : 0,5 point

exercice 5 : prononciation du groupe de souffle (rythme) : 0,5 point

exercice 6 : prononciation de liaisons : 1 point

Résultats :

Groupe Témoin	Note exercice 1	Note exercice 2	Progression	Groupe Test	Note exercice 1	Note exercice 2	Progression
Nicolas	2,5	4	+1,5	Lilli	2,75	2,75	0
Cassandra	4	4	0	Sarah C	1,75	4,5	+2,75
Chloë	4	4	0	Mathis C	2,75	4	+1,25
Manon	3,75	4	+0,25	Arthur	2,75	3,5	+0,75
Louis	2,5	3,5	+1	Théo	2	3,5	+1,5
Thomas	3	4,5	+1,5	Mathis R.	3	3,5	+0,5
Kenza	1,5	2	+0,5	Sarah T	3,25	2,75	-0,5
Leo-Paul	4	4,5	+0,5	Mathis V	3	4	+1
Léa	3,75	3	-0,75	Audrey	3,25	4	+0,75
Moyenne	3,22	3,72	+0,5	Moyenne	2,72	3,61	+0,89

Analyse du 2ème enregistrement, après la phase enseignement :

1. Globalement les élèves ont bien maîtrisé les phonèmes travaillés,
2. Globalement les élèves ont bien maîtrisé les accents de mots,
3. Tous les élèves ont raté l'exercice sur les phonèmes faibles,
4. Sur l'intonation emphatique, elle n'apparaît pas puisque les élèves accentuent tous les mots,
5. Globalement les élèves ont bien maîtrisé les groupes de souffle,
6. Globalement, les élèves ont bien maîtrisé les liaisons.

Conclusion : les élèves ont obtenu une bonne moyenne, de 3,72/5 pour le groupe témoin et de 3,61/5 points pour le groupe test. Il n'y a pas de différence significative entre les résultats obtenus par les deux groupes. C'est le rythme de la phrase anglaise qui a posé le plus problème aux élèves. Les autres éléments, plus proches du fonctionnement du français, ont pu être appris convenablement. C'est notamment le cas pour des sons typiquement anglais.

Analyse de la progression entre l'enregistrement 1 et l'enregistrement 2 :

13 élèves ont progressé grâce aux enseignements reçus sur la prononciation anglaise, dont 7 du groupe test. 3 élèves n'ont pas progressé, dont 1 du groupe test. 2 élèves ont mieux réussi l'enregistrement 1 (en classe) que l'enregistrement 2 (en devoir), dont 1 du groupe test.

Le fait de chanter en plus d'un enseignement phonologique classique ne semble pas avoir eu d'effet notable sur les résultats obtenus : +0,5 points de progression moyenne pour le groupe témoin et +0,89 points de progression moyenne pour le groupe test.

Expérimentation 2 : Revolution

1^{er} enregistrement :

- réalisé sous forme de devoir. 3 élèves absents sur 23.
- inversion du groupe témoin et du groupe test de l'expérimentation 1

2ème enregistrement :

- réalisé en salle informatique. 1 élève absent.
- au total, 4 élèves n'ont pas participé au test

Grille de notation de la prosodie anglaise :

- forme faible pour les mots non accentués

- réduction des syllabes non accentuées dans les mots accentués (réduction vocalique)
- production du rythme de la langue anglaise de type « dedum dedum dedum dedum dedum » (iambique pentameter)

Résultats :

Groupe Témoin	exercice 1	exercice 2	Progression	Groupe Test	exercice 1	exercice 2	Progression
Nicolas	Non acquis	Non acquis	Non	Lili	Non acquis	Non acquis	Non
Cassandra	Partiellement acquis	Acquis	Oui	Raphaël	Non acquis	Partiellement acquis	Oui
Paul-Emile	Non acquis	Non acquis	Non	Sarah C	Non acquis	Non acquis	Non
Chloë	Non acquis	Non acquis	Non	Mathis C	Non acquis	Non acquis	Non
Manon	Non acquis	Non acquis	Non	Arthur	Non acquis	Non acquis	Non
Louis	Partiellement acquis	Partiellement acquis	Non	Loïc	Non acquis	Non acquis	Non
Thomas	Partiellement acquis	Partiellement acquis	Non	Mathis R.	Non acquis	Non acquis	Non
Kenza	Non acquis	Non acquis	Non	Sarah T	Non acquis	Partiellement acquis	Oui
Leo-Paul	Partiellement acquis	Partiellement acquis	Non	Mathis V	Non acquis	Non acquis	Non
Léa	Non acquis	Non acquis	Non				

Analyse du 2ème enregistrement, après la phase enseignement :

1. Une grande majorité de la classe, soit 13 élèves sur 19, n'ont pas réussi à maîtriser les différents aspects de la prosodie anglaise,
2. 5 élèves ont réussi à maîtriser le rythme de la phrase anglaise (partiellement acquis) mais l'élément non acquis a systématiquement été la forme faible des mots non accentués,
3. 1 élève du groupe témoin a réussi à maîtriser ces éléments de prosodie.

Conclusion : malgré cet exercice de remédiation par rapport à l'expérimentation 1, le rythme de la phrase anglaise continue à poser problème aux élèves.

Analyse de la progression entre l'enregistrement 1 et l'enregistrement 2 :

3 élèves ont progressé grâce aux enseignements reçus sur la prononciation anglaise, dont 2 du groupe test. Les 16 autres élèves n'ont pas progressé. Il n'y a pas de différence significative entre les résultats obtenus par les deux groupes.

Expérimentation 3 : In Summer

1^{er} enregistrement :

- réalisé en salle informatique pour les deux groupes
- tous les élèves du groupe témoin étaient présents (21)
- 2 élèves sur 23 étaient absents du groupe test

2^{ème} enregistrement :

- réalisé en salle informatique pour le groupe témoin et sous forme de devoir pour le groupe test.
- au total, 2 élèves n'ont pas participé au test

Grille de notation des unités sonores :

- prononciation correcte des phonèmes

Résultats :

Groupe Témoin	Note exercice 1	Note exercice 2	Progression	Groupe Test	Note exercice 1	Note exercice 2	Progression
Alexandre	3,75	4	+0,25	Mel	5	5	-
Élie	4,5	4,5	0	Max	4,5	4,5	0
Lauriane	5	5	-	Chahinez	5	5	-
Cyrielle	5	5	-	Colleen	4,5	4,5	0
Roméo	4	5	+1	Lili	5	5	-
Mohamed	4,5	5	+0,5	Fanny	5	5	-
Aleyna	4,5	5	+0,5	Salomé	5	5	-
Illyes	5	4	- 1	Corentin	4	5	+1
Arno	5	5	-	Élodie	4	5	+1
ManonL	5	5	-	Lorelei	3,75	4,5	+0,75
Manel	4,5	5	+0,5	Elena	5	5	-
Constantin	4,5	5	+0,5	Apolline	5	5	-
Meva	5	5	-	Alexandrine	4	5	+1

Yanis	5	5	-	Laurine	5	5	-
Justine	4,5	5	+0,5	Garance	5	5	-
Sheima	4,5	5	+0,5	Sandra	4,5	5	+0,5
Milina	5	5	-	Emmanuel	5	5	-
ManonO	4,5	5	+0,5	Matéo	5	5	-
Maëlys	5	5	-	Aurélien	5	5	-
Imane	4	5	+1	Antoine	5	5	-
Julian	5	5	-	Emma	4	4,5	+0,5
Moyenne	4,6	4,9	+0,3	Moyenne	4,6	4,9	+0,3

Analyse du 2ème enregistrement, après la phase enseignement :

1. Globalement les élèves ont très bien maîtrisé les phonèmes travaillés : 18 élèves sur 21 du groupe témoin et 17 élèves sur 21 du groupe test n'ont fait aucune erreur et la note la plus basse était de 4 sur 5.

2. La note moyenne pour les deux groupes était de 4,9 sur 5.

Analyse de la progression entre l'enregistrement 1 et l'enregistrement 2 :

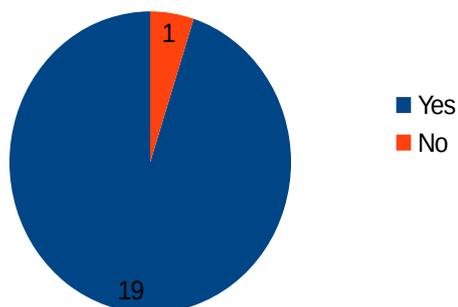
23 élèves ont réussi l'exercice du premier coup, dont 13 du groupe test et n'avaient donc pas de marge de progression sur les aspects phonologiques notés. 16 élèves ont progressé grâce aux enseignements reçus sur la prononciation anglaise, dont 6 du groupe test. 3 élèves n'ont pas progressé, dont 2 du groupe test. 1 élève a mieux réussi l'enregistrement 1 que l'enregistrement 2 (groupe témoin).

Il n'y a pas de différence significative entre les résultats obtenus par les deux groupes : +0,3 points de progression moyenne pour le groupe témoin et pour le groupe test.

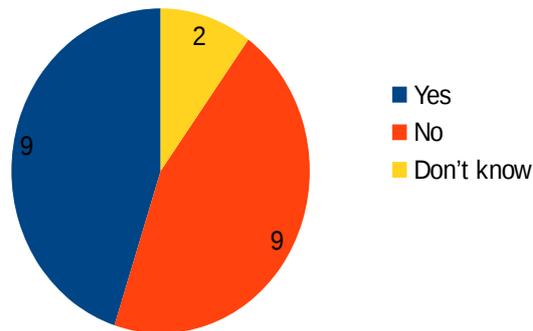
Sondage sur la motivation :

L'analyse qualitative menée auprès de la classe de Première a été réalisée sur la base de trois questions.

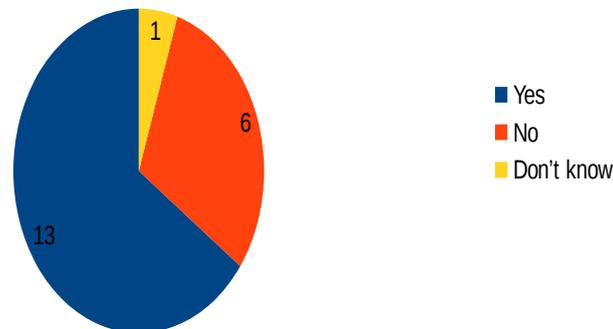
Did you like singing in your English class ?



Did it help improve your English pronunciation ?



Did it help you improve other areas of your English (grammar, vocabulary, reading skills ...)?



Conclusion : les élèves ont dans leur quasi-totalité (95%) aimé chanter en classe d'anglais . Ils sont partagés sur le fait que cela les ait aidés à améliorer leur prononciation de l'anglais (45 % disent oui). Ils sont plus nombreux (65%) à penser que chanter les a aidés à améliorer d'autres compétences linguistiques telles que la maîtrise de la grammaire, la richesse lexicale ou encore la compréhension de l'écrit.

4. Discussion et conclusion

L'expérimentation menée au cours de cette étude a visé à déterminer si l'utilisation d'une méthode pédagogique fondée sur le chant en lien avec un enseignement phonologique explicite permet d'améliorer la prononciation en anglais des élèves, si cette méthode est plus efficace qu'un enseignement phonologique classique qui n'inclut pas le chant et si chanter motive les élèves à améliorer leur anglais. Les hypothèses retenues étaient que chanter permet aux élèves de progresser en termes de prononciation de manière plus significative qu'un enseignement phonologique classique, et que chanter motive les élèves à travailler leur

anglais oral. La méthode d'expérimentation utilisée pour tester ces hypothèses a consisté à mener trois tests à partir de 3 chansons différentes, au cours desquels un groupe test a travaillé sa prononciation par le biais du chant et d'exercices phonologiques classiques et un groupe témoin a travaillé sa prononciation seulement à partir d'exercices phonologiques classiques afin de comparer la progression des élèves de ces deux groupes. Puis un sondage a été réalisé auprès de la classe qui a le plus pratiqué le chant et les exercices phonologiques cette année afin de mesurer qualitativement l'effet que cet enseignement a eu sur leur motivation, leur prononciation et leur anglais de manière plus général.

Les résultats de l'expérimentation tendent à prouver que :

- non, inclure le chant dans un enseignement phonologique classique de l'anglais ne permet pas d'obtenir de meilleurs résultats en termes de progression de la maîtrise de la prononciation des élèves qu'une méthode plus classique. En effet les deux méthodes ont obtenu des résultats quasi identiques,
- mais oui, chanter motive fortement les élèves à travailler leur anglais oral même s'ils sont partagés sur le fait que cela les aide à améliorer leur prononciation. Ils sont néanmoins très nombreux à estimer que chanter les aide à améliorer leur anglais sur d'autres points linguistiques,
- par ailleurs, d'une manière générale, les deux méthodes ont démontré que l'enseignement de la prononciation anglaise a un effet positive sur son niveau de maîtrise par les élèves. Cependant, la progression a été très faible sur certains aspects prosodiques de la langue anglaise contrairement aux aspects segmentaux qui ont été étudiés.

Vis à vis des recherches antérieures, celles-ci ne sont pas particulièrement concluantes sur quelles méthodes permettent d'obtenir les meilleurs résultats en termes d'apprentissage de la prononciation d'une LVE. Comme nous l'avons vu, les méthodes d'enseignement actuelles tendent à se concentrer plus sur les aspects segmentaux de la prononciation que les aspects prosodiques de la langue et des chercheurs tentent de développer des méthodes innovantes pour résoudre ce problème.

Les résultats de cette étude tendent à confirmer qu'il est extrêmement difficile d'enseigner la prosodie de la phrase anglaise aux élèves, que ce soit avec des schémas (zig zags, cercles), des écoutes successives ou des explications orales. Les élèves n'ont globalement pas réussi à

maîtriser la prosodie de la langue anglaise, qu'ils ne semblent en effet pas vraiment entendre ou alors qui leur est trop étrangère vu le fonctionnement très différent du rythme de la phrase française. Les entraînements ont peut-être été tout simplement insuffisants, en particulier sur les mots aux formes faibles, mais étant donné le temps limité dont disposent les élèves pour apprendre l'anglais en classe (2heures et demi par semaine) il semble difficile de consacrer beaucoup plus de temps à cet aspect phonologique.

Par ailleurs, j'ai trouvé au cours de cette expérimentation qu'une partie des éléments de prosodie de la langue anglaise relève plus d'un critère de fluidité de la langue que d'un critère d'intelligibilité et sa non maîtrise n'a pas eu d'impact sur la compréhension du message lors de l'expérimentation n° 2, même si selon le descripteur CECRL l'élève de niveau B1 « A acquis une prononciation et une intonation claires et naturelles». Ce point, qui semble contredire les recherches antérieures sur le sujet, ne concerne toutefois pas tous les éléments de prosodie, notamment l'accent du mot.

D'autre part, le fait de conscientiser les aspects prosodiques de la phrase anglaise semble avoir l'effet inverse de celui souhaité pour certains élèves ; c'est à dire qu'au lieu de reproduire ce qu'ils entendent par mimétisme, à l'oreille, ils exagèrent l'aspect phonologique travaillé et finalement sont moins intelligibles qu'avant.

Ces constats tendraient à montrer que la musicalité de la langue ne se conscientise pas bien, contrairement aux autres aspects de la prononciation, et les méthodes innovantes s'appuyant sur le mimétisme, à travers le chant et la musique seraient à privilégier ici, surtout si elles permettent aux élèves de travailler en autonomie en dehors de la salle de classe. Des expérimentations plus approfondies et sur un temps plus long mériteraient d'explorer cette nouvelle hypothèse.

Au final, cette petite étude m'a permis de tester différentes méthodes d'enseignement de la prononciation anglaise à travers l'étude de chansons.

J'ai pu voir que certains aspects phonologiques ne semblent pas poser de problème aux élèves du Lycée, comme le placement de la pause respiratoire dans les groupes de souffle, qui semble être intuitif dès lors que les élèves comprennent ce qu'ils disent. Les élèves ont aussi réalisé correctement de nombreux exercices avant même qu'ils aient eu d'enseignement sur la prononciation, soit parce qu'ils savaient déjà prononcer correctement certains aspects, soit

parce qu'entendre les paroles prononcées correctement lorsqu'ils ont entendu la chanson leur a suffi pour reproduire ensuite le bon modèle de langue.

Néanmoins, j'ai pu constater que travailler les phonèmes et l'accent de mot par le biais d'exercices phonologiques classiques produit une amélioration dans la prononciation des mots étudiés. Les liaisons semblent aussi être un point qui a été bien amélioré grâce aux explications phonologiques.

Certains élèves ont cherché à dire les mots et phrases le plus rapidement possible lors du 1^{er} enregistrement. Pour ces élèves, expliciter les aspects étudiés leur a permis de ralentir leur rythme de parole et de prendre conscience qu'une bonne prononciation n'est pas nécessairement une question de rapidité.

Enfin, j'ai aussi appris que les difficultés des élèves n'étaient pas forcément là où je les attendais. Par exemple, lors de l'expérimentation n°3 je n'avais pas anticipé les erreurs de prononciation que j'ai entendues, qui concernaient l'accent des mots lorsque l'accent se met sur la première syllabe, la non-prononciation des h ou l'introduction d'un h devant un O là où il n'y en a pas, la prononciation du g, du r, du /I/ et du th. Ceci m'a permis de comprendre que le professeur doit se concentrer sur les besoins des élèves et être capable d'ajuster les tâches et activités qu'il a préparées si cela s'avère nécessaire lors du déroulement de sa séquence. De plus, malgré les explications, les exercices phonologiques et le chant, certaines erreurs de prononciation ont persisté lors du second enregistrement ce qui montre qu'il est nécessaire de procéder à une phase de remédiation et que la pédagogie est l'art de se répéter.

Sitographie

Caussade, D. et Cornaz, S. (2014) "Musique, Voix Chantée et Apprentissage : une Revue de Littérature et Quelques Propositions d'Exploitation en Didactique de la Phonétique des Langues" mis en ligne sur *Archives Ouvertes* <<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01242980>> consulté en 2018

Cornaz, S. et al. (2009) « Peut-on Utiliser le Travail en Voix Chantée pour Améliorer la Correction Phonétique Segmentale en Langue Etrangère ? » *Rencontres Jeunes Chercheurs en Parole*. Avignon mis en ligne sur *MajeSTIC 2009* <http://majecstic2009.univ-avignon.fr/Actes_MajecSTIC_RJCP/RJCP/articles/162.pdf.> consulté en 2018

Educsol (2014) *Ressources pour le Premier et Second Degrés : Enseigner les Langues Vivantes*, MENESR/DGESCO mis en ligne sur <http://cache.media.eduscol.education.fr/file/LV/04/0/Ressources_enseigner_langues_vivantes_364040.pdf> consulté en 2018

Frost, D. et Guy R. (2016) « L'Innovation est le Ton qui Fait la Chanson: une Approche Musico-Prosodique en Secteur Lansad » *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité, Cahiers de l'APLIUT*, 35 (N° spécial 1) mis en ligne sur <<https://journals.openedition.org/apliut/5526>> consulté en 2018

Frost, D. et Picavet F. (2014) « Putting Prosody First – Some Practical Solutions to a Perennial Problem : the Innovalangues Project » *Research in language*, 12(3), pp.233 – 243 mis en ligne sur *Research Gate* <https://www.researchgate.net/publication/269480248_Putting_Pro prosody_First_-_Some_Practical_Solutions_to_a_Perennial_Problem_The_Innovalangues_Project> consulté en 2018

Henderson, A. et al., (2012) « The English Pronunciation Teaching in Europe Survey: Selected Results », *Research in language*, 10(1), pp.5 – 28 mis en ligne sur *Research Gate*

<https://www.researchgate.net/publication/270262770_The_English_pronunciation_teaching_in_Europe_survey_Selected_results> consulté en 2018

Keyworth, P. (2014). “The Acoustic Correlates of Stress-Shifting Suffixes in Native and Nonnative English: Some Preliminary Findings” In *J. Levis & S. McCrocklin (Eds). Proceedings of the 5th Pronunciation in Second Language Learning and Teaching Conference* Ames, IA: Iowa State University, pp. 104-120 mis en ligne sur <https://apling.engl.iastate.edu/alt-content/uploads/2015/05/PSLLT_5th_Proceedings_2013.pdf> consulté en 2018

Koffi, E. (2014). “An Instrumental Account of the Intelligibility of [ʌ] in Seven Varieties of L2 Englishes” In *J. Levis & S. McCrocklin (Eds). Proceedings of the 5th Pronunciation in Second Language Learning and Teaching Conference* Ames, IA: Iowa State University, pp. 11-21 mis en ligne sur <https://apling.engl.iastate.edu/alt-content/uploads/2015/05/PSLLT_5th_Proceedings_2013.pdf> consulté en 2018

McCaul, R. W., *Can We Learn a Second Language Like We Learned Our First ?* mis en ligne sur *British Council Voices Magazine* en 2016 <<https://www.britishcouncil.org/voices-magazine/can-we-learn-second-language-we-learned-our-first>> consulté en 2018

McCrocklin, S. (2014). “Dictation Programs for Pronunciation Learner Empowerment”. In *J. Levis & S. McCrocklin (Eds). Proceedings of the 5th Pronunciation in Second Language Learning and Teaching Conference*, Ames, IA: Iowa State University, pp. 30-39 mis en ligne sur <https://apling.engl.iastate.edu/alt-content/uploads/2015/05/PSLLT_5th_Proceedings_2013.pdf> consulté en 2018

Dr Mordsley, J., *Why Use Rhythm, Rhyme and Repetition in Language Class?* Mis en ligne sur *British Council Voices Magazine* en 2017 <<https://www.britishcouncil.org/voices-magazine/why-use-rhythm-rhyme-and-repetition-language-class>> consulté en 2018

Munro, M.J. et Derwing, T.M. (2015) « A Prospectus for Pronunciation Research in the 21st Century: A Point of View » [Journal of Second Language Pronunciation](#), 1 (1), pp. 11 –42 mis en ligne sur *Research Gate*

<https://www.researchgate.net/publication/277220526_A_prospectus_for_pronunciation_research_in_the_21st_century_A_point_of_view> consulté en 2018

Patsko, L., *What is the Lingua Franca Core?* mis en ligne sur *ELF Pronunciation* en 2013
<<https://elfpron.wordpress.com/2013/11/21/what-is-the-lfc/>> consulté en 2018

Pawlak, M. (2010) « Designing and Piloting a Tool for the Measurement of the Use of Pronunciation Learning Strategies » *Research in Language*, 8, pp. 189-202 mis en ligne sur *Research Gate*

<https://www.researchgate.net/publication/270263124_Designing_and_Piloting_a_Tool_for_the_Measurement_of_the_Use_of_Pronunciation_Learning_Strategies> consulté en 2018

Roccamo, A. (2014). “Effective Pronunciation Instruction in Basic Language Classrooms: A Modular Approach” In J. Levis & S. McCrocklin (Eds). *Proceedings of the 5th Pronunciation in Second Language Learning and Teaching Conference*, Ames, IA: Iowa State University. pp. 183-189 mis en ligne sur <https://apling.engl.iastate.edu/alt-content/uploads/2015/05/PSLLT_5th_Proceedings_2013.pdf> consulté en 2018

Simpson, A. J., *How to Use Songs in the English Language Classroom* mis en ligne sur *British Council Voices Magazine* en 2015 <<https://www.britishcouncil.org/voices-magazine/how-use-songs-english-language-classroom>> consulté en 2018

Simpson Davies, K., *Upper-Intermediate New Cutting Edge – an ELF Pron Syllabus* mis en ligne sur *ELF Pronunciation* en 2013 <<https://elfpron.wordpress.com/2013/11/21/upper-intermediate-new-cutting-edge-an-elf-pron-syllabus/>> consulté en 2018

Stokes, R et Buchdahl, E. *How to Sing Your Way to Language Success* mis en ligne sur *British Council Voices Magazine* en 2014 <<https://www.britishcouncil.org/voices-magazine/how-sing-your-way-language-success>> consulté en 2018

Szyska, M. (2015) « Good English Pronunciation Users and their Pronunciation Learning Strategies » *Research in language*, 13 (1), pp.93-106 mis en ligne sur *Research Gate* <https://www.researchgate.net/publication/307678916_Sensitivity_of_%27Monika%27_Cucumis_sativus_seedlings_to_low_temperature_and_induction_of_chilling_tolerance> consulté en 2018

Wachs, S. (2011) "Tendances Actuelles en Enseignement de la Prononciation du Français, Langue Etrangère (FLE)" *Revista de Linguas Modernas*, 14, pp.183-196 mis en ligne sur <<https://fr.scribd.com/document/377304622/9687-13689-1-PB-2>> consulté en 2018

Wheeler, J., *How Teachers Can Help Children Enjoy Singing* mis en ligne sur *British Council Voices Magazine* en 2014 <<https://www.britishcouncil.org/voices-magazine/how-teachers-can-help-children-enjoy-singing>> consulté en 2018

Bibliographie

Conseil de l'Europe (2005) *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*. Paris : Didier

Jenkins, J. (2000) *The Phonology of English as an International Language*, Oxford: Oxford University Press

Purcell, E. et Suter, R. (1980) « Predictors of Pronunciation Accuracy: A Re-Examination » *Language Learning*, 30, pp. 271-287

Annexe 1 : Sunday Bloody Sunday by U2, 1982

1. Anticipate : What does « bloody sunday » mean ?

.....

What is the name of the album in which this song was released ?

.....

What do you know about the band U2 ?

.....

2. Read the song lyrics. What kind of song is this ?

.....

3. Match the English words with their French equivalent :

I can't believe	répandus sur
go away	le cri de guerre
be as one	déchirés
strewn across	je n'arrive pas à croire
dead end street	être unis
to heed	s'en aller
the battle call	essuie
the trench	voie sans issue
torn apart	remporter la victoire
wipe	écouter / prêter attention à
to claim victory	la tranchée

4. What are the main **verb forms** used in this song ? **Quote** the text.

.....

5. Fill in the grammatical table below :

Pronom personnel sujet	Pronom personnel complément	Déterminant possessif	Pronom possessif
I			
	You		
		His / her / its	
			Ours
You			

Write a sentence using each grammatical form :

.....

6. Pick out in the lyrics the information about people and descriptions.

I	We / you / us / they	Descriptions
I can't believe the news	How long must we sing this song	Sunday bloody sunday.

Who is « I »?

.....

Who is « We / you / us / they » ?

.....

What is being described ?

.....

What is U2's message ?

.....

7. Culture : What historical event is this song about ?

.....

.....

Annexe 2 :

Sunday Bloody Sunday by [U2](#)

[Verse 1]

I can't believe the news today
Oh, I can't close my eyes
And make it go away
How long...
How long must we sing this song
How long, how long...
'cause tonight... We can be as one
Tonight...

Broken bottles under children's feet
Bodies strewn across the dead end street
But I won't heed the battle call
It puts my back up
Puts my back up against the wall

[Chorus]

Sunday, Bloody Sunday
Sunday, Bloody Sunday
Sunday, Bloody Sunday
All right, let's go!

[Verse 2]

And the battle's just begun
There's many lost, but tell me who has won
The trench is dug within our hearts
And mothers, children, brothers, sisters
Torn apart

[Chorus]

Sunday, Bloody Sunday
Sunday, Bloody Sunday

[Bridge]

How long...
How long must we sing this song
How long, how long...
'cause tonight... We can be as one
Tonight... Tonight...

[Chorus]

Sunday, Bloody Sunday
Sunday, Bloody Sunday

[Verse 3]

Wipe the tears from your eyes
Wipe your tears away
Oh, wipe your tears away
Oh, wipe your tears away
(Sunday, Bloody Sunday)
Oh, wipe your blood shot eyes
(Sunday, Bloody Sunday)

[Chorus]

Sunday, Bloody Sunday (Sunday, Bloody
Sunday)
Sunday, Bloody Sunday (Sunday, Bloody
Sunday)

[Verse 4]

And it's true we are immune
When fact is fiction and tv reality
And today the millions cry
We eat and drink while tomorrow they die
(Sunday, Bloody Sunday)

The real battle's just begun
To claim the victory Jesus won
On...

[Chorus]

Sunday Bloody Sunday
Sunday Bloody Sunday...

<https://www.youtube.com/watch?v=LQZLPV6xcHI>

Annexe 3 :

Key : Exercices de prononciation

1. prononcez les mots suivants (phonèmes)

how /haʊ/ - our /aʊər/

close /kləʊz/ - go /gəʊ/ - broken /'brəʊ.kən/ - oh /əʊ/

long /lɒŋ/ - song /sɒŋ/ - shot /ʃɒt/ - tomorrow /tə'mɒr.əʊ/ - on /ɒn/

wall /wɔ:l/ - all /ɔ:l/ - torn /tɔ:n/ - call /kɔ:l/ - chorus /'kɔ:.rəs/

hearts /hɑ:rts/

battle /'bæt.əl/ - reality /ri'æl.ə.ti/ - fact /fækt/

2. prononcez les mots suivants (accents de mots)

be'lieve - to'day -a'way -'sunday – 'children – i'mmune – re'aliti – to'night – 'bodies

3. prononcez les phrases suivantes (phonèmes : formes faibles et formes pleines)

We can be as one tonight.

○ ○ ○ ○ ○ ○

4. prononcez les phrases suivantes (accents de phrase)

I CAN'T believe the news today.

HOW LONG must we sing this song.

The trench is dug within OUR hearts.

There's many lost but tell me WHO has won.

5. prononcez les phrases suivantes (groupes de souffle)

Oh, // I can't close my eyes // and make it go away.

How long // must we sing this song // 'cause tonight // we can be as one.

The real battle's just begun // to claim the victory // Jesus won.

6. prononcez les phrases suivantes (liaisons)

Wipe your tears_away.

Wipe the tears from your_eyes.

Bodies_strewn_across the dead_end street.

Pronunciation exercise

Record yourself pronouncing the following sentences :

You say you want a revolution
Well you know
We'd all love to change the world
You tell me that it's evolution
Well you know
We'd all love to change the world
But when you talk about destruction
Don't you know that you can count me out, in

Pronunciation exercise

Record yourself pronouncing the following words :

blow snow probably gorgeously storm solid
cooler hot both so hold on of
too do frozen

Annexe 4 :

Explications et exercices phonologiques

1. Les phonèmes : la difficulté des sons de l'anglais réside dans leur originalité et aussi dans leur subtilité d'articulation. Il faut savoir que l'anglais possède un éventail de quelques 44 phonèmes, contre 36 phonèmes en français le plus élaboré.

/ɒ/ se prononce comme dans le mot **sock** :

<https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/sock>

/ɔ:/ se prononce comme dans le mot **port** :

<https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/port>

/ɑ:/ se prononce comme dans le mot **car** :

<https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/car>

/æ/ se prononce comme dans le mot **hat** :

<https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/hat>

/aʊ/ se prononce come dans le mot **now** :

<https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/now>

/əʊ/ se prononce comme dans le mot **no** :

<https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/no>

Identifiez le phonème ou diphtongue présent dans les mots suivants et remplissez la grille :

how - our - close - go - broken - oh - long - song - shot - tomorrow - on - wall - all - torn - call -

chorus - hearts - battle - reality - fact

/ɒ/	
/ɔ:/	
/ɑ:/	
/æ/	
/aʊ/	
/əʊ/	

2. L'accentuation des mots multi-syllabiques : un nombre très important de mots portent un accent tonique et il est important de bien savoir placer cet accent dans le mot.

Regardez la vidéo suivante : <https://www.youtube.com/watch?v=580zORPK98A> **avant d'entourer la syllabe accentuée des mots ci-dessous.**

believe - today -away -sunday – children – immune – reality – tonight – bodies

3. Le rythme de la phrase : phonèmes aux formes faibles ou formes pleines : une phrase anglaise parlée peut être décrite comme une succession de **syllabes accentuées** et de **syllabes inaccentuées**.

Le **rythme de la phrase** anglaise provient notamment de **l'alternance de mots accentués ou non accentués**.

- Les **mots lexicaux**, importants pour leur **sens** (leur « message ») comme les noms, les adjectifs, les verbes, les mots interrogatifs, sont en général accentués.

- Les **mots grammaticaux**, des « **outils** », c'est-à-dire des mots qui servent uniquement de **lien entre les mots lexicaux** comme par exemple les prépositions, les articles et les pronoms, ne sont en général pas accentués.

Identifiez les mots accentués dans la phrase suivante et entourez les.

We can be as one tonight.

4. L'accent de phrase : l'intonation apporte une indication précieuse pour comprendre les sentiments ou les intentions de celui qui parle.

Il y a deux phénomènes prépondérants dans l'intonation anglaise :

- montée ou chute de la voix en fin de phrase,
- mise en relief d'un mot de la phrase grâce à une très nette chute de la voix (on parle aussi d'emphase).

L'intonation des phrases affirmatives, négatives et exclamatives est descendante.

Pour les questions, lorsque on peut répondre par oui ou par non l'intonation est montante.

Mais les questions en wh- ont une intonation descendante.

Le mot le plus accentué de la phrase est celui qui apporte l'information importante. Il se trouve le plus souvent en fin de phrase.

On peut aussi mettre l'emphase sur un mot particulièrement important dans une phrase afin d'insister sur son importance dans ce qu'on affirme ou sur ses sentiments.

Identifiez l'intonation des phrases suivantes et indiquez les par une flèche montante ou descendante. Entourez le mot sur lequel est mis l'emphase.

I can't believe the news today.

How long must we sing this song.

The trench is dug within our hearts.

There's many lost but tell me who has won.

5. Les groupes de souffle : lorsqu'on prononce une phrase, on découpe celle-ci en unités de souffle qui correspondent aux respirations de l'énoncé oral.

Ces unités doivent correspondre à des groupes de sens : on va mettre tout le sujet ensemble, tout le COD ensemble, tous les compléments de temps ensemble.. etc

Identifiez les moments de pauses correspondant aux respirations orales dans les phrases suivantes et indiquez les par une barre /.

Oh, I can't close my eyes and make it go away.

How long must we sing this song 'cause tonight we can be as one.

The real battle's just begun to claim the victory Jesus won.

6. Les liaisons : tout comme en français, il y a des liaisons en anglais.

- Généralement, quand un mot se termine par un son consonne, et qu'il est suivi par un son voyelle, on fait la liaison,

- quand un mot se termine par la lettre "r" (ou le son [r]) devant un son voyelle, on prononce le "r" et on fait la liaison,

- lorsqu'un son voyelle est suivi d'un autre son voyelle.

Identifiez les liaisons dans les phrases suivantes et indiquez les en soulignant les lettres correspondantes.

Wipe your tears away.

Wipe the tears from your eyes.

Bodies strewn across the dead end street.

Pronunciation exercises

Read aloud the following sentences using accentuated syllables for the big circles and unaccentuated syllables for the small circles.

You say you want a revolution

○ ○ ○ ○ ○ ○○○○

Well you know

○ ○ ○

We'd all love to change the world

○ ○ ○ ○ ○ ○ ○

You tell me that it's evolution

○ ○ ○ ○ ○ ○○○○

Well you know

○ ○ ○

We'd all love to change the world

○ ○ ○ ○ ○ ○ ○

But when you talk about destruction

○ ○ ○ ○ ○○ ○○○

Don't you know that you can count me out, in

○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○

Remember : some words can be pronounced both in an accentuated or in an unaccentuated form.

Word	Unaccentuated form	Accentuated form
YOU	/jə/	/ju:/
A	/ə/	/eɪ/
WE	/wɪ/	/wi:/
TO	/tə/	/tʊ/
THE	/ðə/	/ði:/
ME	/mɪ/	/mi:/
BUT	/bət/	/bʌt/
THAT	/ðət/	/ðæt/
CAN	/kən/	/kæn/

Now record yourself pronouncing these sentences using the correct English rhythm. **Send it** to the teacher's email address (group 1 will sing the song first).

Pronunciation exercises

How do you pronounce the vowels in bold in the words below ? **Put them** in the right box.

blow – snow – probably – **gorgeously** – storm – solid – cooler – hot - both - so
– hold – on – of – **too** – do – frozen

/D/ like sock	/ɔ:/ like port	/əʊ/ like no	/u:/ like too

- **Sing the song** all together and then **record yourself again** pronouncing the words above using the correct English sounds.

- **Save** it using your name2, then **send** it to the teacher's homework file.

Année universitaire 2017-2018

DU Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation
Mention Second degré

Parcours : Anglais

Titre de l'écrit scientifique réflexif : Chanter en classe d'anglais pour améliorer la prononciation des élèves au Lycée

Auteur : Aurélie Pringollet

Résumé : Cette étude vise à examiner l'utilisation du chant en classe d'anglais. Il s'agit de s'interroger sur l'efficacité des méthodes pédagogiques fondées sur le chant pour enseigner la prononciation de l'anglais, de mesurer si la progression des élèves est supérieure avec cette méthode comparée aux méthodes phonologiques classiques et de mesurer si chanter motive les élèves à améliorer leur anglais oral. Ces recherches s'appuient sur les conclusions récentes de certains spécialistes de la prononciation qui mettent l'accent sur le lien entre musique et musicalité de la langue pour expérimenter des pédagogies innovantes incluant le chant et/ou la musique dans l'enseignement de la prononciation des langues vivantes étrangères. Les résultats de l'étude n'indiquent toutefois pas de différence significative entre ces méthodes d'enseignement mais démontrent que le chant a un fort effet motivationnel sur les élèves.

Mots clés : enseignement de l'anglais, seconde, première, prosodie, motivation

Summary : This study examines the efficiency of singing in high-school as a way to teach the pronunciation of the English language, compared with more classical phonological teaching methods. It also aims to measure whether singing has an impact on the student's motivation to improve their English oral language skills. The theoretical framework of this research is the strong link between music and the musical quality of languages, which has been emphasized in the recent conclusions of several pronunciation specialists who are working on developing innovative pronunciation teaching methods based on singing and/or music for the EFL classroom. The results, however, do not indicate that singing leads to better pronunciation learning but it does have a strong effect on student motivation.

Key words : English teaching, senior high school, prosody, motivation