



**HAL**  
open science

# Les représentations des apprenants sur leur prononciation, la rétroaction corrective et leur disposition à communiquer en cours d'anglais

Pauline Surget

## ► To cite this version:

Pauline Surget. Les représentations des apprenants sur leur prononciation, la rétroaction corrective et leur disposition à communiquer en cours d'anglais. Education. 2020. dumas-02882829

**HAL Id: dumas-02882829**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02882829>**

Submitted on 27 Jun 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.



UNIVERSITÉ DE NANTES



Année universitaire 2019-2020

Mémoire en vue de l'obtention du grade de master 2

Spécialité MEEF « Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation »

Mention second degré - Parcours Anglais

Les représentations des apprenants sur leur prononciation, la rétroaction  
corrective et leur disposition à communiquer en cours d'anglais

Présenté par **Pauline SURGET**

Numéro d'étudiant : **E142595U**

Sous la direction de **Rebecca STARKEY-PERRET**

Mémoire présenté le 16.06.2020, devant un jury composé :

**Rebecca STARKEY-PERRET**, directrice de mémoire

**Margot ESNAULT**, membre du jury

## Remerciements

Je tiens à remercier toutes les personnes ayant rendu possible la rédaction de ce mémoire.

J'aimerais tout d'abord exprimer ma gratitude envers la directrice de ce mémoire, Madame Rebecca STARKEY-PERRET, pour sa patience et le dévouement dont elle fait preuve envers ses étudiants dont j'ai eu la chance de faire partie. De surcroît, je souhaite remercier les professeurs de l'INSPE ainsi que de la Faculté des Langues et Cultures Etrangères de Nantes qui m'ont permis de m'épanouir en tant qu'étudiante et professeur-stagiaire grâce à leurs enseignements.

Je tiens également à remercier ma tutrice en établissement Christèle NEVEU ainsi que toute l'équipe pédagogique d'anglais du Lycée Alcide d'Orbigny à Bouaye. Leur bienveillance et leurs conseils m'ont été particulièrement précieux en cette année de stage qui annonçait bien des défis à relever.

Je souhaite remercier mes élèves et en particulier mes classes de terminale avec lesquelles j'ai pu mettre en place mon recueil de données pour ce présent mémoire. Ils ont su m'accorder leur confiance et ce, depuis le 2 septembre.

Ce mémoire n'aurait pas été possible sans mes amis qui m'ont toujours prêté une oreille attentive et ma famille dont le soutien est inconditionnel : ma mère et mon beau-père, mon père et ma belle-mère ainsi que mes sœurs et mon beau-frère.

Enfin, je voudrais plus particulièrement dédier ce mémoire à ma grand-mère. Il est le fruit de ses encouragements inestimables.

**Résumé :** Ce mémoire a comme point de départ les représentations des apprenants sur leur prononciation, la rétroaction corrective et leur disposition à communiquer en cours d'anglais. Le cadre théorique s'articule autour de l'anglais comme langue internationale, des différentes stratégies utilisées pour enseigner la prononciation aux élèves, de la relation enseignant-élève et du rapport à l'enseignant de l'élève, de la disposition à communiquer des apprenants et fondamentalement des différentes techniques de rétroaction corrective. Le présent mémoire s'appuie sur les travaux de différents auteurs en matière de pédagogie, de didactique et de sciences de l'éducation. Un recueil de données a été mis en place et a permis de déterminer les techniques de rétroaction corrective à privilégier auprès des élèves afin de prendre en compte à la fois leur zone de sécurité sans négliger l'assimilation qu'ils font de leur erreur. La correction explicite est apparue comme étant la technique préférée des élèves qui ont favorisé la dimension affective plutôt que la dimension éducative tandis que l'hétéro-correction est jugée par une grande majorité comme étant la technique la moins adaptée.

**Mots clés :** Apprentissage, Disposition à communiquer, Phonologie, Prononciation, Rétroaction Corrective, Traitement de l'erreur

**Abstract :** This research is built on students' representations of their pronunciation, their willingness to communicate, and corrective feedback. The theoretical framework centres on English as an international language, the different strategies that are used to teach pronunciation, the relationship between students and their teacher, and how they see him or her. It also relies on students' willingness to communicate and fundamentally on the different techniques used to give them feedback. This essay takes into account different researches carried out by specialists in pedagogy and didactics. Data has been collected to determine whether the different techniques should be used or not according to the students' comfort zone but also keeping in mind the necessity for them to understand the gap between the sequence they were supposed to produce and what they actually said. Explicit corrective feedback appears to be the students' favourite type of correction; they opted for the affective dimension rather than the educational extent. Peer-to-peer corrective feedback is considered by the students who took part in the data collection as not adapted.

**Key words:** Learning, Willingness to communicate, Phonology, Pronunciation, Corrective feedback, Error treatment

## Table des matières

Introduction.....	1
I- Cadre théorique .....	2
1) L'anglais, de langue étrangère à langue internationale .....	2
2) Stratégies pédagogiques pour l'apprentissage de la prononciation .....	3
3) La rétroaction corrective.....	8
4) La relation enseignant-élève et le rapport à l'enseignant de l'élève.....	11
5) La disposition à communiquer.....	14
II- Synthèse du cadre théorique .....	16
III- Problématisation et questions de recherche .....	17
IV- Méthodologie du recueil de données .....	17
A- Recueil de données prévu avant la période de confinement.....	17
B- Recueil de données mise en place à la suite de la fermeture des établissements.....	22
V- Résultats du Recueil de données.....	23
VI- Analyse des résultats obtenus .....	35
1- La participation en cours d'anglais .....	35
2- La représentation des élèves sur leur accent .....	37
3- Les représentations des élèves face aux différentes techniques de rétroaction corrective .....	38
a) La technique de rétroaction corrective et sa caractéristique humiliante ou non .....	38
b) La technique utilisée permet ou non à l'élève de comprendre son erreur.....	39
c) La technique utilisée est jugée comme étant efficace ou non pour corriger l'erreur .....	40
4- Les représentations des élèves quant à la pertinence des différentes techniques de rétroaction corrective.....	40
VII- Analyse générale .....	44
VIII- Limites.....	46
Conclusion .....	47
Bibliographie.....	49
Annexes.....	51
Annexe 1 : le questionnaire destiné aux élèves.....	52

## Table des illustrations

<b>Tableau 1</b> : Liste non-exhaustive des points de phonologies susceptibles d'être étudiés en salle de classe .....	7
<b>Figure 1</b> : Modèle de disposition à communiquer (McCroskey & Richmond, 1998 .....	15
<b>Tableau 2</b> : Planning des différentes techniques utilisées.....	19
<b>Tableau 3</b> : Fiche de participation destinée aux élèves.....	20
<b>Figure 2</b> : Représentations des élèves sur leur niveau d'anglais .....	23
<b>Tableau 4</b> : Mode d'expression le plus commode pour les élèves .....	23
<b>Figure 3</b> : Représentation des élèves sur la fréquence de leur participation en cours d'anglais .....	24
<b>Tableau 5</b> : Justification utilisées par les élèves ayant coché « autre ».....	25
<b>Figure 4</b> : Représentation des élèves sur leur accent.....	26
<b>Tableau 6</b> : L'importance d'un accent conforme à des normes selon les élèves .....	26
<b>Tableau 7</b> : La conscience du rôle de la phonologie chez les élèves .....	26
<b>Tableau 8</b> : Les élèves et leur objectif ou non de se rapprocher d'un accent authentique .....	27
<b>Figure 5</b> : La gêne éprouvée par les élèves devant leurs pairs .....	28
<b>Figure 6</b> : La gêne éprouvée par les élèves devant leur professeur.....	28
<b>Tableau 9</b> : La gêne éprouvée par les élèves avec un locuteur natif.....	29
<b>Tableau 10</b> : La conscience de différentes techniques de rétroaction corrective chez les élèves .....	29
<b>Figure 7</b> : Représentations des élèves à propos de la correction explicite .....	30
<b>Figure 8</b> : Représentations des élèves à propos de la reformulation .....	30
<b>Figure 9</b> : Représentations des élèves à propos de l'incitation .....	31
<b>Figure 10</b> : Représentations des élèves à propos de la répétition.....	32
<b>Figure 11</b> : Représentations des élèves à propos de l'hétéro-correction.....	32
<b>Tableau 11</b> : Les techniques les plus adaptées et profitables selon les élèves .....	34
<b>Tableau 12</b> : Les techniques les moins adaptées et les moins profitables selon les élèves.....	35
<b>Figure 12</b> : Le taux de participation des élèves interrogés en cours d'anglais.....	36
<b>Figure 13</b> : La peur de parler anglais chez les élèves en fonction de leur interlocuteur .....	36
<b>Figure 14</b> : Les représentations des élèves à propos du caractère humiliant ou non de la technique de rétroaction corrective utilisée.....	38
<b>Figure 15</b> : Représentations des élèves quant à une possible compréhension de l'erreur commise en fonction de la technique de rétroaction corrective utilisée.....	39
<b>Figure 16</b> : Les représentations des élèves quant à l'efficacité des différentes techniques de rétroaction corrective.....	40
<b>Figure 17</b> : Répartition des techniques jugées comme étant les plus profitables et adaptées aux élèves .....	42
<b>Figure 18</b> : Répartition des techniques jugées comme étant les moins adaptées aux élèves et les plus décourageantes .....	44
<b>Tableau 13</b> : Représentation des élèves sur les différentes techniques de rétroaction corrective.....	45

## Introduction

La formation en Master MEEF permet de se rendre compte des représentations que se font les étudiants de leur pratique professionnelle. Les discussions menées avec ces étudiants conduisent parfois à des débats et c'est suite à l'un d'entre eux qu'un sujet potentiel de mémoire m'est venu. Une étudiante évoquait des erreurs de prononciation à l'oral qui lui étaient insupportables à l'oreille. Elle avouait même froncer les sourcils à chaque « h » non aspiré, à chaque fricative dentale non exprimée telle que le « th ». La question de la prononciation en langues est alors survenue. Je ne m'étais jamais projetée comme une enseignante qui jugerait ses élèves sur leurs facultés de prononciation dans la mesure où j'ai souvent entendu des personnes se décourager, n'osant même plus parler de peur qu'on leur reproche leur accent. Or, parler en classe d'anglais n'est-il pas l'objectif premier ? Le CECRL s'appuie sur la compétence à communiquer langagièrement. Il s'agit pour un enseignant en langue d'accompagner l'apprenant à développer cette compétence grâce aux activités et à l'environnement qu'il leur est proposé. Cela passe par des activités langagières de réception, de production, d'interaction et de médiation qui peuvent être susceptibles de s'accomplir aussi bien à l'écrit qu'à l'oral. Dans le cadre de ce travail de recherche nous tâcherons de nous focaliser sur l'oral d'où les interrogations suivantes : faut-il corriger les productions orales de l'apprenant ? Si oui, à quel moment et pour quel type d'erreur ? Y-a-t-il des erreurs moins « graves », plus acceptables que d'autres ? Si l'énoncé de l'apprenant est corrigé, quels types de correction sont envisageables ? Quel impact la rétroaction aura sur son investissement et plus particulièrement sur sa participation ? Je dois reconnaître que je partais avec des idées préconçues, des représentations certainement influencées par mon passé d'apprenante en langue seconde. Je ne voyais pas l'intérêt de corriger un apprenant sur sa prononciation s'il parvenait à se faire comprendre. Pourtant, l'enseignant a des devoirs (Bulletin Officiel, 2013) et l'apprentissage de la prononciation en fait partie. Ce questionnement a mené à la mise en place d'un sujet sur la rétroaction corrective portant sur la prononciation et l'incidence de cette dernière sur la volonté de communiquer des apprenants. Notons que les termes utilisés seront définis dans le travail présent. Les grands thèmes qui découlent de cette thématique sont la phonologie, le traitement de l'erreur et la psychologie de l'éducation. Il s'agissait donc de trouver des lectures qui puissent recouper ces différents champs.

## I- Cadre théorique

### 1) L'anglais, de langue étrangère à langue internationale

Il s'agit dans un premier temps de déterminer le rôle de l'anglais dans notre société actuelle et l'utilisation que les apprenants seront susceptibles d'en faire. Il convient de comprendre à quel niveau l'apprentissage de l'anglais va être transféré.

Jenkins (2000) explique les origines de l'apprentissage de l'anglais en tant que langue seconde (L2) de par sa nécessité en termes d'échanges commerciaux, de promotion de l'Empire et d'amélioration de niveau de vie pour les réfugiés et autres migrants. L'apprentissage de l'anglais en L2 devient à l'époque indispensable pour pouvoir communiquer de manière effective c'est-à-dire réussir à se faire comprendre avec des personnes pour qui l'anglais est la langue maternelle. Pourtant, ces différents points ont été remis en question, l'anglais est désormais pratiqué entre locuteurs pour qui il ne s'agit pas nécessairement de la langue première. Il serait erroné de penser que les cours d'anglais sont dispensés pour que les apprenants puissent pratiquer la langue uniquement dans des pays anglophones (Jenkins, 2000). C'est en cela que l'on peut parler de son évolution de langue étrangère vers une langue internationale : l'apprenant sera amené à parler anglais car il s'agira de la seule langue connue de lui et de son interlocuteur pour qui il ne s'agit pas non plus de la langue première.

Dans ce cadre de langue internationale, Jenkins (2000) pose le problème du « propriétaire » de la langue : à qui appartient l'anglais c'est-à-dire qui est en mesure d'en prescrire les standards, d'en dicter la norme ? Pour Smith (1976), il ne s'agit en aucun cas des locuteurs natifs et, puisque l'anglais est un moyen de communiquer à travers le monde entier, la langue appartient à tous ceux qui l'utilisent. Notons que Jenkins (2000) distingue le modèle de la norme, la norme étant liée à la notion de correction véhiculée par des locuteurs natifs et le modèle à la notion de guide. Les modèles phonologiques sont ainsi des moyens pédagogiques qui ont pour but d'aboutir à une communication effective dans laquelle les interlocuteurs parviennent à se comprendre et à se faire comprendre. Aujourd'hui, la prononciation la plus répandue dans une salle de classe est celle d'un anglais dit standard et parlé au Royaume-Uni, on parle de *Received Pronunciation* (Ellis, 1997). Elle constitue une référence pour un bon nombre de professeurs. Il s'agit plus familièrement de l'accent parlé par la reine d'Angleterre ou bien de celui entendu sur la chaîne de la BBC. Or, cet anglais dit standard est parlé par une minorité de locuteurs natifs et Daniels (1995) décrit ces locuteurs comme des locuteurs



fantômes dans la mesure où ils ne sont qu'une minorité. En effet, le nombre de personnes parlant avec un accent anglais dit standard était estimé à seulement 3% de la population en 2000 (Kelly, 2000). Cet anglais réputé pour être standard exclut d'autres accents régionaux spécifiques à des villes telles que Liverpool, Glasgow ou Birmingham. De plus, cet anglais britannique standard est en aucun cas l'accent le plus facile à acquérir pour des apprenants dont la langue maternelle ne présente aucune similitude avec l'anglais. L'accent britannique standard est jugé de plus en plus désuet et donc de moins en moins courant. Il s'agit alors de trouver des alternatives, de se détacher des normes évoquées plus tôt pour se tourner vers des modèles tels que l'anglais américain ou l'accent écossais (Abercrombie, 1956), en bref, n'importe quel accent qui parle à l'apprenant, qui lui est familier, auquel il est le plus souvent confronté.

Cela peut passer par l'imitation d'une personne qu'il admire et dont l'accent est facilement compréhensible et donc imitable. Le choix de l'accent par l'apprenant lui est personnel et identitaire. Il s'agit de respecter ce choix tout en exposant l'apprenant à un éventail de variétés phonologiques afin qu'il puisse être en mesure de comprendre un accent différent de celui qu'il essaie de reproduire (Kelly, 2000). Cette exposition à des types d'accent différents peut donner lieu à une étude comparative en classe : l'enseignant peut s'attarder par exemple sur les différences de prononciation des voyelles d'un accent à l'autre.

L'accent britannique standard et l'accent américain standard (*General American*) aujourd'hui ne constituent plus des normes mais des modèles dans l'enseignement dans la mesure où ils constituent des points de référence et qu'ils ont pour but ultime de faciliter la communication. Ils permettent aux élèves de ne pas s'éloigner d'un anglais compréhensible à la fois par des locuteurs natifs et par des locuteurs non natifs. Il conviendrait alors de répertorier les points de phonologie de cet anglais compréhensible, de trouver non pas une norme mais bien un modèle que les enseignants pourraient suivre et enseigner à leurs élèves. C'est l'objet de notre deuxième partie.

## 2) Stratégies pédagogiques pour l'apprentissage de la prononciation

Il a été observé que les professeurs non-natifs insistent davantage sur la prononciation car ils ont conscience du rôle qu'elle joue en termes d'intelligibilité, ils insistent alors plus en termes de reprise que les professeurs natifs et seraient donc plus sévères (Jenkins, 2000). Notons alors la tension pour l'apprenant entre ce qu'il doit produire conformément aux normes (on ne parle ici pas de modèle) et ce à quoi il doit renoncer par rapport à sa langue

maternelle, c'est-à-dire son accent, au point de rejeter sa propre identité (Dalton & Seidlhofer, 1994). Afin de démontrer le rôle que joue la phonologie dans la compréhension, Jenkins (2000) a mené une étude sur des sujets japonais, franco-suisse et suisse allemands. Lors des échanges produits, quarante exemples où les interlocuteurs ne parvenaient pas à se faire comprendre ont été relevés. Parmi ces quarante exemples, vingt-sept relèvent de la phonologie. La prononciation a donc un rôle majeur dans l'intelligibilité produite. Il ne s'agit pas de prendre le locuteur natif comme locuteur idéal (Conseil de l'Europe, 2001) mais de comprendre quels critères phonologiques sont indispensables à la compréhension afin d'être en mesure les répertorier au sein d'une liste. L'anglais est alors considéré comme une « *lingua franca* ». Toutefois, pour la suite de notre travail nous préférons le terme de langue internationale à celui de *lingua franca*. En effet, l'*English as a Lingua Franca* (ELF) exclut les locuteurs natifs et ne prend donc pas en compte la communication entre non-natifs et natifs (Jenkins, 2007) or, dans le cadre de ce travail de recherche il s'agit de déterminer comment les apprenants peuvent se faire comprendre à la fois par des locuteurs natifs et des locuteurs non-natifs.

Pour revenir aux points phonologiques qu'il conviendrait de répertorier, notons qu'une transférabilité de la L1 vers la L2 peut être identifiée. Certains transferts n'ont aucune incidence sur la compréhension et le locuteur n'est pas forcé de renoncer à son accent et donc à son identité ; d'autres transferts de la L1 vers l'anglais L2 en revanche sont à éviter puisqu'ils entraînent une incompréhension et c'est donc ceux-là qui sont répertoriés. En effet, on parle de nativisation : « l'apprenant traite toute nouvelle donnée selon des critères intériorisés » (Narcy-Combes, 2009, p.28). Ce phénomène s'applique en grande partie en termes de phonologie. Troubetsky (1939) a fait usage du terme de crible phonologique. En effet, du point de vue de la perception de la matière phonique, l'apprenant peut être confronté à certains sons ou phonèmes qu'il n'entend pas nécessairement et qui lui sont impossible de reproduire.

En d'autres termes, la L1 des apprenants constituerait une source d'erreur pour la L2. Pendant longtemps, l'on pensait que les transferts dits négatifs aussi appelés interférences pouvaient être anticipés en répertoriant toutes les différences entre une L1 et une L2. Une liste servait alors de support pour le contenu des enseignements mais très vite ces théories *behavioristes* ont été abandonnées. Toutefois, Ellis (1997) explique que dans certains cas l'influence de la L1 sur la L2 n'est pas négative, elle pourrait même faciliter l'acquisition de la langue seconde.

Il donne l'exemple des locuteurs français qui seraient moins enclin à formuler ce genre d'énoncé que des locuteurs arabes :

*\*The man whom I spoke to him is a millionaire.*

En effet, le français ne permet pas l'utilisation d'un pronom personnel complément (ici : *him*) dans une telle proposition relative. Ellis (1997) qualifie donc ce transfert de positif : le locuteur ne serait pas en mesure de produire une erreur qu'il ne commet pas dans sa langue maternelle.

Il arrive parfois que les transferts de la L1 vers la L2 soient évités par les locuteurs qui préfèrent éviter des structures dont ils ne trouvent pas d'équivalents dans leur langue première. Ce dit phénomène est un phénomène d'évitement. L'usage excessif de certaines structures peut être observé de la même manière dans l'optique de respecter les codes de la langue maternelle. C'est ainsi que les apprenants chinois utilisent de manière très fréquente l'expression du regret lorsqu'ils s'excusent en anglais.

Il s'agit désormais de s'interroger sur la possibilité ou non d'enseigner un certain nombre de points phonologiques en particulier dans une salle de classe et si oui, de déterminer de quelle façon ils peuvent être enseignés et corrigés sans créer chez l'apprenant une insécurité quant à son accent influencé par sa L1. Il convient de montrer de manière objective à l'apprenant l'impact que peut produire une erreur d'ordre phonologique dans sa vie quotidienne c'est-à-dire en dehors des murs de la classe. Kelly (2000) donne l'exemple d'un dîner au restaurant où un client dit « soap » au lieu de « soup ». L'erreur de prononciation du phonème entraîne une situation gênante puisque la serveuse n'est pas en mesure de comprendre la commande et le client se retrouve frustré car même si son lexique et sa grammaire sont maîtrisés, il ne parvient pas à se faire comprendre. Les phonèmes sont des sons qui peuvent également être étudiés de manière plus large au sein d'un segment, ils sont alors analysés comme des unités suprasegmentales. Ces segments sont accentués mais cette accentuation de même que l'intonation peuvent être sources d'erreur pour l'apprenant de L2.

Dans la même étude, Kelly (2000) observe que la prononciation en classe est souvent enseignée de manière réactive. C'est-à-dire qu'elle fait suite à une erreur produite par un élève, elle n'est pas anticipée contrairement aux points de grammaire qui sont programmés par exemple. La façon d'aborder la phonologie en salle de classe constitue désormais une nouvelle problématique.

Il s'agit de trouver des stratégies pour inclure l'apprentissage de la prononciation dans une séance jusque-là relayé au second plan après l'apprentissage de la grammaire et du vocabulaire. Kelly (2000) suggère que les enseignants aient un bagage théorique solide sur la prononciation ainsi que des compétences pratiques et des activités intéressantes pour transmettre ce bagage théorique. Dans le même ouvrage, Kelly (2000) propose trois types de leçons :

- des leçons intégrées dans lesquelles la phonologie est abordée en lien avec les plans grammaticaux et lexicaux
- des leçons réactives dans lesquelles les points de phonologie abordés font suite aux difficultés rencontrées au sein du groupe classe
- des leçons pratiques où des points de phonologie sont abordés de manière isolée

L'enseignement de la phonologie passe par les activités de production et de réception.

Le plus souvent, l'enseignant prononce un mot ou une phrase et demande aux apprenants de répéter. Cette technique est issue de la méthode audio-orale où l'apprentissage d'une L2 est perçu comme un processus mécanique, elle implique un lâcher-prise des apprenants qui s'en remettent complètement à l'enseignant auquel on attribue le pouvoir. La répétition passe d'abord par le groupe classe, les apprenants peuvent alors pratiquer leur prononciation de manière relativement anonyme, s'en suit une répétition individuelle où les apprenants sont invités à répéter un par un. Cette répétition individuelle permet à l'enseignant d'évaluer la compétence phonétique de chaque apprenant.

Des activités d'appareillage sont également envisageables. L'apprenant peut être amené à associer deux mots qui comprennent le même phonème. Par exemple, *cat* et *hat* comportent le phonème /æ/. Les apprenants peuvent également repérer le mot qui diffère de par la prononciation de sa voyelle. Prenons la liste de mots suivante (Kelly, 2000): *cap hat bag cut bag*, le mot *cut* diffère de par la prononciation de sa voyelle.

L'usage de virelangues est également recevable dans la mesure où il apporte un côté ludique à l'apprentissage.

L'enseignant peut également avoir recours à l'écrit pour mettre en évidence les homographes et les homophones.

Enregistrer les apprenants est également envisageable de même que les activités de compréhension à condition que les documents utilisés restent authentiques ou du moins réalistes (Kelly, 2000) c'est-à-dire que les participants parlent de manière fluide, à une vitesse normale et non ralentie.

Kelly (2000) remarque également que l'étude de la prononciation a tout à fait sa place dans les activités de lecture. En effet, la lecture est une activité de réception dans le sens où les apprenants reçoivent le langage plus qu'ils ne le produisent, cela leur permet donc de prendre conscience de certains points de phonologie.

Notons que ces points de phonologie peuvent être répertoriés à l'échelle du phonème, du groupe de mots, de la phrase et du discours en lui-même toujours dans l'optique que le sens voulu d'un énoncé parvienne à être véhiculé. Le tableau suivant répertorie plusieurs points de phonologie remarqués dans des manuels de Terminale : *Password* (Ed. Didier, 2012), *Freestyle* (Ed. Hachette, 2016), *Diversity* (Ed. Nathan, 2016) et *Meeting Point* (Ed. Hatier, 2012).

Le mot	La phrase	L'énoncé
<ul style="list-style-type: none"> <li>-la prononciation de certains phonèmes et notamment de certaines voyelles parfois courtes ou longues</li> <li>-les diphtongues</li> <li>-les formes réduites</li> <li>-les paires minimales</li> <li>-la prononciation des préfixes et des suffixes</li> <li>-l'accent de mot, l'emphase</li> <li>-le déplacement d'accent</li> <li>-les mots transparents</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-l'accent de phrase pour attirer l'attention sur une partie de la phrase</li> <li>-les groupes de souffle</li> <li>-le rythme de la phrase</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-rendre un discours dynamique</li> <li>-accentuation et intonation pour exprimer son opinion</li> <li>-intonation dans les questions</li> <li>-intonation dans les exclamations</li> </ul>

Tableau 1 : Liste non-exhaustive des points de phonologies susceptibles d'être étudiés en salle de classe

Notons qu'à cette liste non-exhaustive s'ajoute l'exposition de l'apprenant à différents accents déjà évoqués plus tôt (*Received Pronunciation, General American...*).

Se pose maintenant la question du traitement de l'erreur. Comment donner un retour à l'apprenant sur sa prononciation et sur ces différents points répertoriés ? Quelles sont les techniques utilisées aujourd'hui dans nos salles de classe ? Nous tâcherons d'y répondre dans notre troisième partie.

### 3) La rétroaction corrective

Nous évoquons dans l'introduction des interrogations quant à la manière de corriger les élèves sur leur prononciation en L2. La rétroaction corrective a fait l'objet de nombreuses études (Lyster & Ranta, 1997 ; Starkey-Perret, 2013 ; Kartchava, 2014) et nous allons tâcher d'en comprendre les principes.

Dans l'apprentissage d'une langue, il ne s'agit pas uniquement de mettre l'accent sur le sens mais sur la forme du message puisque la forme est déterminante dans le sens d'un énoncé. Hendrickson (1978) a publié l'une des premières revues au sujet du problème que pose la correction de l'erreur dans une salle de classe. Il a formulé plusieurs interrogations à savoir : les erreurs produites doivent-elles être corrigées ? Si oui, à quel moment ? Quelles erreurs ? Comment ? Par qui ? Autant de questions que nous nous sommes posés dans notre introduction. Narcy-Combes (2009) souligne que le terme de correction est traduit en anglais par ceux de *editing* (révision en français) à propos d'un texte et de *feedback* dans le domaine de la didactique autrement dit un commentaire en retour/reprise. Le *feedback* implique que la production de l'apprenant n'a pas su répondre aux attentes qui avaient été définies et négociées au préalable. L'objectif de la révision est de plier une production aux normes du code choisi. Or, il y a une marge de tolérance (Narcy-Combes, 2009) concernant l'acquisition d'une langue seconde. L'objectif d'un commentaire en retour/reprise est davantage formatif. Lorsque la production d'un apprenant n'est pas conforme aux attentes, une médiation est nécessaire. Elle passe par l'observation d'un écart, la signification de cet écart par l'interlocuteur et enfin par la reprise plus adéquate par le locuteur (Narcy-Combes, 2009). La correction au sens de révision revient à corriger toutes les erreurs de l'apprenant ce qui revient à un travail colossal pour l'enseignant. Narcy-Combes (2009) souligne que le but n'est pas de publier la production de l'apprenant et que par conséquent d'autres procédures plus rapides peuvent être engagées.

Notons que plus tôt dans notre travail nous avons écarté le terme de norme pour garder celui de modèle. Or, la correction est assimilée à la norme. C'est pourquoi nous lui préférons dans le travail présent le terme de rétroaction corrective. En effet, une rétroaction implique un

retour sur ce qui a été fait tandis que le terme de correction n'engage pas cette notion de processus et d'action engagée par l'enseignant sur la production non conforme aux attentes produite antérieurement.

Kartchava (2014) affirme que la Rétroaction Corrective (RC) permet d'attirer l'attention des apprenants sur la forme et fait partie intégrante du processus de l'acquisition d'une langue. Elle décrit six techniques de rétroaction corrective (Lyster & Ranta, 1997) auxquelles nous allons tâcher de rattacher des exemples :

La reformulation : *“My sister has 23.” “Oh, your sister is 23 and how old is your brother?”*

Ici, l'erreur porte sur le choix du verbe. L'enseignant se contente de reformuler l'énoncé produit par l'apprenant mais n'appuie pas sur l'erreur produite puisqu'il pose une autre question. La reformulation est souvent perçue par l'apprenant comme une répétition puisqu'il n'a pas nécessairement conscience de l'erreur qu'il a produite.

La correction explicite : *“My sister has 23.” “You don't say she has 23 but she is 23.”*

Dans ce deuxième exemple, l'enseignant énonce explicitement que l'apprenant a fait une erreur, cette technique n'entraîne aucune explication linguistique et peut parfois être utilisée de façon abrupte et décourager l'élève.

Indice métalinguistique : *“He do his homework.” “Remember, it's the third person, what should you add to the verb?”*

Ici, l'enseignant a recours à la grammaire explicite de l'élève qui a dû apprendre la règle du –s à la troisième personne. Il s'agit de mobiliser ses connaissances de la langue, ses connaissances métalinguistiques.

Incitation : *“He do his homework.” “He what?”*

L'enseignant demande à l'apprenant de répéter en omettant son erreur afin qu'il la devine. Pourtant, le premier réflexe de l'élève peut être de répéter l'énoncé tel qu'il l'avait déjà produit en pensant que son interlocuteur n'a pas nécessairement entendu ses propos.

Répétition : *“He do his homework.” “He do his homework?”*

En répétant l'énoncé de l'élève tel quel, l'enseignant met en garde l'élève, il tire la sonnette d'alarme. Le ton utilisé est alors crucial pour que l'élève comprenne ce que son enseignant

attend de lui. L'enseignant aura tendance à accentuer « *do* » et à utiliser un ton interrogateur afin de provoquer une remise en question.

Demande de clarification : “*He do his homework.*” “*What?*”

C'est probablement la technique d'incitation la plus implicite dans la mesure où l'apprenant ne peut pas nécessairement deviner sur quel mot porte son erreur et même, s'il a fait une erreur comme c'était le cas lors de l'incitation.

Notons que dans chaque cas, l'enseignant est susceptible d'accentuer des mots pour rendre sa correction plus audible, plus visible.

Kartchava (2014) a étudié les fréquences d'utilisation de ces diverses techniques. Il en résulte que la reformulation est la méthode la plus courante, la correction explicite est la moins utilisée (sauf dans les cours de L2 français au Québec où elle est le plus souvent utilisée) et l'incitation est dominante dans les cours d'immersion anglaise et espagnole au Sénégal ainsi que dans les cours de langues au secondaire en Chine et en Belgique. Dans les cours de L2 au Québec, la reformulation est au même niveau que la question incitative.

Notons que le taux de répétition de ces différentes techniques ne garantit en aucun cas l'assimilation de l'erreur par l'apprenant. Cette assimilation dépend également du groupe observé. La variété de techniques présentées permet à l'enseignant de s'adapter en fonction des élèves qu'il a en face de lui et la réponse immédiate à cette rétroaction corrective qu'il obtiendra d'eux est définie par Lyster et Ranta (1997) comme l'*uptake*. L'absence d'*uptake* ne signifie pas nécessairement que la rétroaction n'a pas été assimilée, elle peut suggérer que l'apprenant ne voit pas l'intérêt de réagir ou bien qu'il n'est pas prêt à réagir ou bien qu'il ne distingue pas cette rétroaction corrective du renforcement positif de la signification.

Il est important de réaliser l'incidence que peut avoir l'usage systématique des différentes techniques citées plus tôt. En effet, leur usage systématique et répété peut briser ce que l'on appelle « *the flow of communication* » c'est-à-dire la fluidité des échanges produits en classe. Certains professeurs préfèrent alors fermer les yeux sur quelques erreurs phonologiques produites afin de mettre en valeur le sens de l'énoncé produit. D'autre part, Starkey-Perret (2013) indique que la reformulation implicite et la correction implicite sont autant de types de rétroaction qui amènent le moins à l'incorporation autrement dit l'*uptake* chez l'apprenant. L'enseignant fournit la forme attendue et empêche de ce fait une quelconque réparation



venant de l'élève (autocorrection) ayant produit l'erreur ou bien des autres élèves (hétéro-correction).

Nous avons étudié les techniques de rétroaction corrective utilisées en salle de classe mais qu'en est-il de l'impact sur la volonté de participer de l'élève ? Quel sentiment génère sa reprise par l'enseignant ? Quelle technique faudrait-il privilégier ?

La rétroaction corrective engage à la fois l'élève qui produit quelque chose de non conforme aux attentes et l'enseignant qui procède à sa reprise. Une relation lie donc ces deux partenaires : il s'agit de la relation enseignant-élève qui va de pair avec le rapport à l'enseignant de l'élève et qu'il convient de définir dans la partie suivante.

#### 4) La relation enseignant-élève et le rapport à l'enseignant de l'élève

Notons dans une salle de classe les enjeux suivants :

- la relation enseignant-élève dans ses dimensions éducatives et pédagogiques
- le rapport à l'enseignant de l'élève qui implique le point de vue de ce dernier

L'apprenant et l'enseignant constituent deux pôles du triangle didactique, le troisième étant le savoir. Espinosa (2016) explique que la relation éducative serait une relation pédagogique au cours de laquelle l'enseignant et ses élèves se rencontrent humainement dépassant ainsi le champ du savoir qu'il soit à transmettre ou déjà transmis, à acquérir ou déjà acquis. Cette rencontre humaine succède à une relation d'abord institutionnelle en début d'année lorsque les partenaires enseignant et élèves ne se connaissent pas encore. Notons toutefois que cette relation est asymétrique dans la mesure où l'enseignant détient un pouvoir à la fois social et institutionnel sur ses élèves. Cette asymétrie tend cependant vers une démocratisation notamment depuis les années 1960 avec l'apparition de nouveaux contextes scolaires. La relation pédagogique évolue vers une relation enseignant-élève à laquelle s'ajoute le rapport à l'enseignant de l'élève, réinterrogeant ainsi sur la question du pouvoir dans cette relation. En effet, le point de vue de l'élève est pris en compte et la relation enseignant-élève souligne les actions mutuelles et réciproques des deux partenaires. Une telle relation s'inscrit dans une dimension moins professionnelle. Elle prend en compte les demandes affectives de l'élève et dépasse ainsi le cadre scolaire.

Espinosa (2016) sépare le point de vue psychologique conscient du point de vue psychanalytique inconscient autour de l'affectivité dans la relation enseignant-élève et le

rapport à l'enseignant de l'élève. Martin & Briggs (1986) définissent l'affectivité d'un point de vue psychologique en cinq composantes.

L'attitude en constitue la première. Il s'agit de la capacité perceptive de voir, de penser, d'appréhender des individus ou des événements particuliers (Legendre, 2005). Elle dépend des expériences passées. Ces expériences influent sur le regard favorable ou défavorable à l'égard de l'institution scolaire, de certaines disciplines, d'élèves ou d'enseignants. L'attitude est implicite jusqu'à ce qu'on la fasse remarquer.

Les émotions constituent une deuxième composante de l'affectivité. Notons que l'école est décrite comme un lieu à forte potentialité émotionnelle (Cuisinier & Pons, 2012). Les sciences de l'éducation reconnaissent leur rôle facilitateur ou perturbateur dans le processus didactique. Elles se déclinent en deux catégories : les émotions positives et les émotions négatives. Les émotions positives s'apparentent au registre de la joie avec la surprise, la satisfaction ou encore le contentement. Les émotions négatives relèvent de l'anxiété, l'inquiétude, le malaise, la peur, la colère, la tristesse, le dégoût, le découragement ou encore la détresse. Notons que l'anxiété et l'inquiétude ont un effet d'annulation momentanée des compétences et des capacités de l'élève. Elles le conduisent à adopter une attitude négative et le privent de tout plaisir à étudier. La peur et le malaise sont des émotions irraisonnées bien plus violentes que celles évoquées précédemment. Elles peuvent non seulement influencer sur l'attitude de l'élève mais également sur son comportement, on peut ainsi le voir adopter une position d'évitement, de refus voire même de fuite (Espinosa, 2016). Toutefois, il serait trop simple de penser que les émotions positives facilitent les apprentissages tandis que les émotions négatives entravent ces derniers. Ces représentations sont à nuancer puisque rien ne permet de penser que l'influence des émotions s'exerce de la même manière chez les apprenants.

La classe est un contexte privilégié pour les émotions. Les activités sont susceptibles de confronter l'apprenant à des événements nouveaux qui peuvent le déconcerter. L'état émotionnel de l'apprenant au moment de l'apprentissage constitue une dimension importante. Notons qu'il est important de distinguer l'émotion de l'humeur. L'humeur est indépendante de tout élément déclencheur et peut avoir un impact dans la volonté ou non de participer de l'apprenant.

Il s'agit désormais d'établir ce lien entre émotions et participation orale. La prise de parole en classe est vécue par les apprenants comme une mise en danger puisque ces derniers

s'exposent au regard et au jugement de leurs camarades. Riquois (2018) insiste sur l'importance de la mise en place d'un climat dit de confiance : un climat détendu, propice aux émotions positives. Arnold (2006) évoque dans ses travaux les conséquences sociales que peuvent entraîner une absence de considération du plan émotionnel. Les plans cognitif et affectif ne peuvent être séparés. Aussi, Stevick (1980) affirme que le succès dans l'apprentissage des langues étrangères « dépend moins des matériaux, des techniques et des analyses linguistiques que de ce qui se passe dans et entre les personnes pendant la classe ».

Une autre composante de l'affectivité relève du concept de soi c'est-à-dire de la confiance en soi elle-même liée à l'estime de soi. Il s'agit de l'ensemble des représentations qu'une personne a d'elle-même et les attitudes qui en découlent. Cette représentation est liée à l'estime de soi qui se construit à travers l'expérience et les comparaisons auxquelles opère un individu avec les autres. Notons le lien entre confiance en soi et confiance en l'autre, l'autre pouvant dans notre cas s'apparenter à l'enseignant. Le modèle évolutif d'Underhill (1999) distingue trois types d'enseignants : le lecteur, le professeur et le facilitateur. Le facilitateur connaît à la fois sa matière (le lecteur), les techniques d'enseignement liées à sa discipline (le professeur) et s'attarde sur les aspects affectifs et sur la création d'un climat psychologique positif.

Le concept d'attribution causale fait également partie intégrante de l'affectivité avec une différence de valeur accordée aux attributions internes par rapport aux causalités externes. Il s'agit d'un processus par lequel les individus tentent d'identifier les causes d'un événement [x] (Heider, 1958). Il existe ainsi deux catégories d'explications à savoir les causes internes qui dépendent de l'individu en question et les causes externes qui dépendent de son environnement extérieur et non de lui. En milieu scolaire, l'internalité et les bonnes performances scolaires seraient étroitement liées (Espinosa, 2016) et les enseignants valoriseraient davantage les élèves dont les échecs seraient liés à une attribution interne plutôt qu'à une attribution externe qu'ils assimileraient à une excuse plus qu'à une cause valable.

Enfin, la motivation constitue l'ultime composante de l'affectivité. Cette motivation a pour origine la personne même de l'individu, sa vie, ses envies et ses besoins. Elle n'est possible uniquement si l'individu se sent concerné, engagé dans la tâche qu'on lui demande. L'enseignant se voit souvent attribuer le rôle de susciter et de maintenir les motivations de ses élèves (Espinosa, 2016).

Notons toutefois que cette dimension affective développée jusque-là ne constitue qu'une seule dimension de la relation enseignant-élève. Cette dernière doit impliquer une relation de confiance, d'intimité, de proximité, de communication, de partage et d'affects positifs (Wentzel, 2012) et il conviendrait à l'enseignant d'être attentif à de possibles signaux.

Espinosa (2016) aborde également le point de vue psychanalytique inconscient autour de l'affectivité dans la relation enseignant-élève et le rapport à l'enseignant de l'élève. Trois éléments seraient sous-jacents de la relation enseignant-élève et du rapport à l'enseignant :

- L'effet Pygmalion i.e. l'incidence de l'attente de l'enseignant sur les performances scolaires de ses élèves (Rosenthal & Jacobson, 1971)
- La complémentarité des désirs d'enseigner pour l'enseignant et de savoir pour les élèves
- Les processus transférentiels et contre-transférentiels largement développés chez l'enfant et qui expliquent la violence de ses attachements et de ses répulsions dans lesquelles il engage son enseignant

Il conviendrait de caractériser une relation enseignant-élève idéale qui puisse permettre aux deux partenaires d'exercer leurs fonctions pour l'un d'enseignant et pour l'autre d'élève dans des conditions favorables au développement de soi, à l'amélioration des performances, à l'autonomie et à la rencontre humaine qui les lie. Dans ce processus, l'enseignant serait à considérer comme une aide en mesure de bousculer l'attitude de l'élève. Notons également que le recul réflexif auquel procédera l'enseignant n'aura lieu uniquement s'il prend le temps de réfléchir et d'échanger sur sa pratique (Espinosa, 2016). De cette manière, il pourra rester dans une relation de bienveillance avec ses élèves.

### 5) La disposition à communiquer

La communication est la fonction principale du langage et dans notre cas de l'anglais. Participer en classe fait partie intégrante de cette communication. Pourtant cette communication ne va pas de soi puisque certains apprenants ne parviennent pas à l'atteindre. Arnold (2006) s'interroge quant aux raisons pour lesquelles elle n'est pas atteinte. Elle évoque alors le modèle de disposition à communiquer (McCroskey & Richmond, 1990). Ce modèle est illustré par une pyramide où l'on retrouve au sommet l'utilisation de la langue cible. Cette utilisation repose directement sur la disposition à communiquer dans la langue seconde. Quant aux dernières composantes, elles relèvent toutes du domaine de l'affect étudié plus tôt dans notre cadre théorique. Voici une représentation de la pyramide :



Figure 1 : Modèle de disposition à communiquer (McCroskey & Richmond, 1998)

Ce modèle de *willingness to communicate* nous informe donc que pour que les élèves atteignent cette disposition à communiquer, il est nécessaire de prendre en compte les facteurs affectifs en réduisant dans la classe l'effet des facteurs négatifs et en stimulant l'effet des facteurs positifs.

Le premier facteur négatif auquel pense Arnold (2006) est l'anxiété liée aux sentiments tels que la peur, la frustration, la tension et l'insécurité. Il existe une anxiété spécifique liée à l'apprentissage d'une langue seconde. Elle fait intervenir le rapport aux autres, le besoin de se faire accepter par ses pairs et le rapport au « moi » de l'apprenant. Afin de minorer cette anxiété, l'enseignant peut tenter d'en éliminer la cause si cela est possible ou bien offrir son aide à l'apprenant pour l'affronter directement.

L'attitude de l'enseignant est cruciale de même que l'atmosphère qu'il crée dans la classe. Il s'agit pour lui de créer une zone de sécurité par le biais de messages qui valorisent l'apprenant. Nous avons vu dans la partie précédente portant sur les émotions que l'estime de soi est conditionnée par l'image que l'apprenant a de lui-même. Cette image se révèle être très vulnérable chez les adolescents. Elle dépend à la fois de l'individuel et du contexte social. Afin de favoriser ce concept de soi, l'enseignant peut adopter une attitude d'affection et de compréhension.

## II- Synthèse du cadre théorique

Le cadre théorique a été organisé afin de comprendre à quel moment l'enseignant doit reprendre l'apprenant sur sa prononciation et de quelle manière. Nous avons vu que l'enseignant doit fournir aux apprenants des modèles plutôt que des normes dans le but que l'élève parvienne à s'exprimer dans un anglais compréhensible à la fois par des locuteurs natifs et des locuteurs non-natifs (Jenkins, 2001).

La reprise de l'élève que nous avons caractérisée de rétroaction corrective doit prendre en compte le caractère identitaire de l'accent ainsi que les transferts qui peuvent être faits de la L1 vers la L2. Briser le *flow of communication* en classe suite à une erreur d'ordre phonologique de la part d'un apprenant risquerait de provoquer chez lui une insécurité qui à plus long terme pourrait le dissuader de participer. C'est pourquoi la phonologie peut être enseignée de manière anticipée comme c'est le cas pour la grammaire ou le lexique (Kelly, 2000).

Toutefois, les erreurs des apprenants ne peuvent pas toujours être anticipées et la prononciation est alors enseignée de manière réactive. La reprise de l'apprenant peut être envisagée de différentes manières et six techniques ont pu être répertoriées grâce aux différentes lectures menées : la reformulation, la correction explicite, l'indice métalinguistique, l'incitation, la répétition et la demande de clarification. Ces techniques supposent une interaction entre deux pôles du triangle didactique : l'enseignant et l'élève.

Cette relation est de fait influencée par des facteurs émotionnels qu'il est nécessaire de prendre en compte. En effet, la reprise de l'élève peut consister un élément déclencheur d'une émotion qu'elle soit positive ou négative et avoir un impact sur la disposition à communiquer de l'apprenant.

Il s'agit donc pour l'enseignant de reprendre ses élèves en prenant en compte leur identité et l'impact que pourrait avoir leur reprise sur leur volonté de communiquer / disposition à communiquer.

La classe de langue est certes un lieu d'interaction mais elle est aussi et surtout un lieu de formation. Il s'agit pour l'enseignant de déterminer quelles techniques permettent de former l'élève sans impacter sa volonté d'interagir.

### III- Problématisation et questions de recherche

La problématique qui se pose à ce stade est la suivante :

#### **Comment reprendre l'élève de manière à ce que cette rétroaction corrective n'ait pas d'incidence négative sur sa volonté de communiquer ?**

Pour répondre à cette problématique et en nous basant sur les références théoriques exposées plus tôt, nous tâcherons de nous poser les questions de recherche suivantes :

**QR1** : quelle(s) technique(s) de rétroaction corrective convien(nen)t le mieux aux élèves et selon quels critères ?

**QR2** : quelles sont celles qui auraient tendance à enclencher chez l'apprenant des émotions négatives et seraient donc néfastes au processus d'apprentissage et au développement cognitif ?

**QR3** : en termes de volonté de communiquer, quelles sont les représentations des apprenants sur la rétroaction corrective portant sur la prononciation ?

Notons que les questions de recherche s'articulent autour de l'apprenant.

### IV- Méthodologie du recueil de données

A la suite de mes lectures synthétisées dans le cadre théorique, il m'a semblé naturel de procéder à un protocole à réaliser en classe avec mes élèves. Toutefois ce recueil de données n'a malheureusement pas pu être mis en place compte tenu de la crise sanitaire engendrée par la Covid-19 qui a entraîné la fermeture des établissements. Je n'exclus toutefois pas le fait de mettre en place ce recueil de données lors d'un travail réflexif. C'est pourquoi, je me permets dans le mémoire présent de garder et expliquer ce qui était prévu dans une première partie avant de développer les aménagements mis en place dans le contexte actuel.

#### A- Recueil de données prévu avant la période de confinement

Il s'agit de déterminer parmi les stratégies de rétroaction corrective listées plus tôt dans le cadre théorique, celles qui nous semblent les plus judicieuses pour la poursuite de notre étude et de mobiliser celles qui paraissent appropriées dans le cadre de la phonologie en prenant en compte leur mise en place éventuelle en classe. Les critères déterminants afin de sélectionner ces techniques sont l'acquisition langagière et la motivation.

Il a été vu plus tôt que la correction explicite qui consiste à signaler l'erreur à l'élève de façon frontale est parfois perçue par l'apprenant comme étant décourageante. Il s'agit donc dans la poursuite de ce travail de vérifier cette hypothèse et d'utiliser cette technique qui n'entraîne aucune explication linguistique et qui à priori se rapprocherait davantage de l'*editing* que du *feedback*.

La reformulation peut également être envisagée. Il s'agira pour ce type de rétroaction de voir si l'élève parvient à prendre conscience de son erreur ou s'il l'envisage comme une simple répétition de ce qu'il a déjà dit.

L'indice métalinguistique ne paraît pas adapté pour faire remarquer à l'élève une erreur d'ordre phonologique, elle semble l'être davantage pour une erreur d'ordre grammatical et c'est pour cela que nous l'écartons de notre recueil de données.

L'incitation engage l'élève à reformuler lui-même ce qu'il dit et par extension l'erreur qu'il commet. Il est donc au cœur de ses apprentissages contrairement à la reformulation et c'est pour cette raison que nous nous y intéresserons dans le recueil de données. Il s'agira de voir si son premier réflexe est bien de répéter l'énoncé qu'il a produit ou s'il sera capable de se corriger.

La répétition permet à l'enseignant de mettre en garde l'élève sur l'énoncé qu'il a produit. En accentuant le mot mal prononcé, l'élève parviendra éventuellement à se corriger.

La demande de clarification semble difficilement réalisable dans le contexte donné. En effet, l'enseignant devrait couper son élève en plein milieu d'un énoncé pour corriger sa prononciation, cette technique ne sera donc pas retenue afin de ne pas briser le *flow of communication* évoqué plus tôt.

Toutefois, un point peut nous interroger sur l'incitation et la répétition qui suppose que l'élève a produit l'erreur mais qu'il s'agit là d'une erreur d'inattention et qu'il est capable de s'auto-corriger. Dans le cas où l'élève ne saurait pas comment prononcer un mot, qu'il ne l'a jamais rencontré ou que l'erreur a jusque-là été fossilisée, il ne sera pas en mesure de remédier à son erreur et de procéder à une autocorrection. C'est pourquoi il paraît intéressant de faire appel aux autres élèves et donc à l'hétéro-correction.

Notons que les techniques suivantes ont donc été retenues :

- la correction explicite



- la reformulation
- l'incitation
- la répétition
- l'hétéro-correction

Ces techniques seront donc celles utilisées en classe par l'enseignant conformément à un planning. Les classes retenues pour la mise en place d'un tel recueil de données sont deux classes de terminale.

Semaine du	mercredi	jeudi	vendredi
16/03 au 21/03	8h05-9h: TS4 9h-9h55: TES3	10h15-11h10: TES3	8h05-9h: TS4
	<b>Correction explicite</b>		
23/03 au 27/03	9h-9h55: TES3	10h15-11h10: TES3 11h10-12h05: TS4	8h05-9h: TS4
	<b>Reformulation</b>		
30/03 au 3/04	8h05-9h: TS4 9h-9h55: TES3	10h15-11h10: TES3	8h05-9h: TS4
	<b>Incitation</b>		
06/04 au 10/04	9h-9h55: TES3	10h15-11h10: TES3 11h10-12h05: TS4	8h05-9h: TS4
	<b>Répétition</b>		
27/04 au 30/04	8h05-9h: TS4 9h-9h55: TES3	10h15-11h10: TES3	8h05-9h: TS4
	<b>Hétéro-correction</b>		

Tableau 2: Planning des différentes techniques utilisées

Pour la suite du travail, un questionnaire sera donné aux élèves. Ce questionnaire s'apparentera à une fiche de participation. On prendra le soin d'expliciter la démarche aux élèves sans pour autant avouer que la focalisation sera faite sur les erreurs d'ordre phonologique.

Nous proposerons ainsi le tableau suivant :

Date	Ce que j'ai dit	A-t-on corrigé mes propos ?	Ai-je compris pourquoi ?	Mon ressenti		
				☹	:/	☺

Tableau 3 : Fiche de participation destinée aux élèves

a) La date

Elle permettra lors de l'analyse des données de savoir quelle technique a été utilisée par l'enseignant.

b) Ce que j'ai dit

Il s'agit pour l'élève de noter ce qu'il a dit lorsqu'il est intervenu en classe. Il est attendu de lui qu'il note ses propos tels quels sans modification aucune. L'élève sera donc amené à noter l'erreur qu'il a pu produire.

c) A-t-on corrigé mes propos ?

Cette colonne semble indispensable pour voir les effets de la reformulation et déterminer si l'élève a pris conscience de son erreur.

Il s'agit de vérifier les hypothèses suivantes :

**Hypothèse 1** : la correction explicite est bel et bien perçue directement par l'apprenant.

**Hypothèse 2** : la reformulation est perçue comme une répétition de ce qui a été dit.

**Hypothèse 3** : l'incitation est perçue par l'apprenant comme une simple demande de répétition.

d) Ai-je compris pourquoi ?

Il s'agit ici de déterminer l'efficacité de la technique de rétroaction corrective mise en jeu, de déterminer si le *feedback* a été productif ou non au niveau de l'acquisition langagière.

Notons que les hypothèses 1, 2 et 3 pourront être vérifiées dans cette colonne également.

e) Mon ressenti

Ici, nous nous intéressons aux émotions de l'élève et donc à l'impact de la technique de rétroaction corrective sur sa motivation.

Il s'agit de vérifier l'hypothèse suivante :

**Hypothèse 4** : la correction explicite est perçue comme étant trop frontale et décourageante.

A l'issue de cette enquête, il s'agira de répertorier uniquement les erreurs d'ordre phonologique et de noter la fréquence de l'assimilation des erreurs chez les apprenants en se référant aux colonnes : « a-t-on corrigé mon propos ? » et « ai-je compris pourquoi ? ».

L'impact sur la disposition à participer des élèves pourra aussi être calculé par la suite avec la fréquence de leur participation en classe : participeront-ils toujours autant les fois suivantes ?

A la fin de cette enquête, une étude moins guidée pourrait être menée. Un deuxième questionnaire pourrait être transmis à certains élèves afin de comprendre leur inhibition éventuelle à parler en classe d'anglais et de déterminer ce qui les dérange. L'on pourrait rebondir sur la manière dont on leur demande de procéder en s'appuyant sur le questionnaire distribué plus tôt. Les types de rétroaction corrective pourraient alors être explicités aux élèves afin qu'ils puissent dire ce qu'ils en pensent après coup.

Il semble également important de s'attarder sur leur environnement (camarades) etc... Peut-être serait-il judicieux d'interroger d'une part les élèves pour qui le taux de participation est le plus élevé et d'autre part les élèves pour qui le taux de participation est le moins élevé.

#### **Questions générales :**

Quel est ton rapport à l'anglais depuis que tu as commencé à l'étudier ?

Comment juges-tu ton niveau en anglais ?

Que penses-tu de ta participation à l'oral pendant le cours d'anglais ?

As-tu peur de participer ? Si oui, pourquoi ?

#### **Questions à partir du questionnaire rendu :**

A déterminer en fonction des résultats

#### **Questions d'ordre phonologique :**

Comment qualifierais-tu ton accent ?

Avoir un bon accent conformément à des normes est-il important pour toi ?

As-tu conscience de ce qu'est la phonologie et de son rôle ?

As-tu pour objectif de te rapprocher d'un accent authentique ?

Parler anglais devant la classe te dérange-t-il ?

Parler anglais devant ton professeur te dérange-t-il ?

Parler anglais avec un locuteur natif ou avec un locuteur dont la L1 n'est pas le français te dérangerait-il ?

#### B- Recueil de données mise en place à la suite de la fermeture des établissements

Cette situation inédite m'a menée à davantage orienter ma problématisation vers les représentations que se construisent les élèves sur leur prononciation, la rétroaction corrective et leur disposition à communiquer en cours d'anglais :

#### **Quelles représentations les élèves construisent-ils sur leur prononciation, la rétroaction corrective et leur disposition à communiquer en cours d'anglais ?**

Les techniques de rétroaction corrective retenues sont les mêmes que celles de la partie A, à savoir : la correction explicite, la reformulation, l'incitation, la répétition et l'hétéro-correction. Un questionnaire intitulé "La correction de la prononciation en classe d'anglais et son impact sur l'envie de participer des élèves" a été mis en place sur Google Forms et envoyé aux élèves. Ce questionnaire se trouve en **annexe 1**. Il a pour objectif de comprendre les représentations des élèves sur leur prononciation, la rétroaction corrective et leur disposition à communiquer. Les termes ont été didactisés ou expliqués afin d'être abordables pour les élèves. Le questionnaire s'articule autour de plusieurs rubriques. Il s'agit de comprendre dans un premier temps le rapport à l'anglais de l'élève et de déterminer son profil: s'il participe ou non en classe et s'il a conscience des différentes techniques utilisées pour le corriger. La deuxième partie du questionnaire définit les différents types de rétroaction corrective de manière brève. Chaque technique est illustrée par un exemple tiré des observations de Kelly (2000) lorsqu'un locuteur demande de la soupe et que l'employé de restauration comprend non pas "soupe" mais "savon".

L'avis des élèves est ensuite demandé sur chaque technique. Il détermine si selon lui, elle :

- est humiliante
- n'est pas humiliante
- ne permet pas à l'élève de comprendre son erreur

- permet à l'élève de comprendre son erreur
- ne paraît pas efficace pour corriger l'erreur
- paraît efficace pour corriger l'erreur

Pour chaque technique, les élèves ont la possibilité de s'exprimer dans une réponse "autre". Enfin, les élèves déterminent la technique qui, selon eux, est la plus profitable ou la moins adaptée en justifiant leurs choix.

#### V- Résultats du Recueil de données

Il y a eu 41 réponses au questionnaire anonyme destiné aux élèves. Les graphiques et tableaux qui suivent récapitulent les résultats obtenus au questionnaire.

1) Comment jugez-vous votre niveau en anglais ?

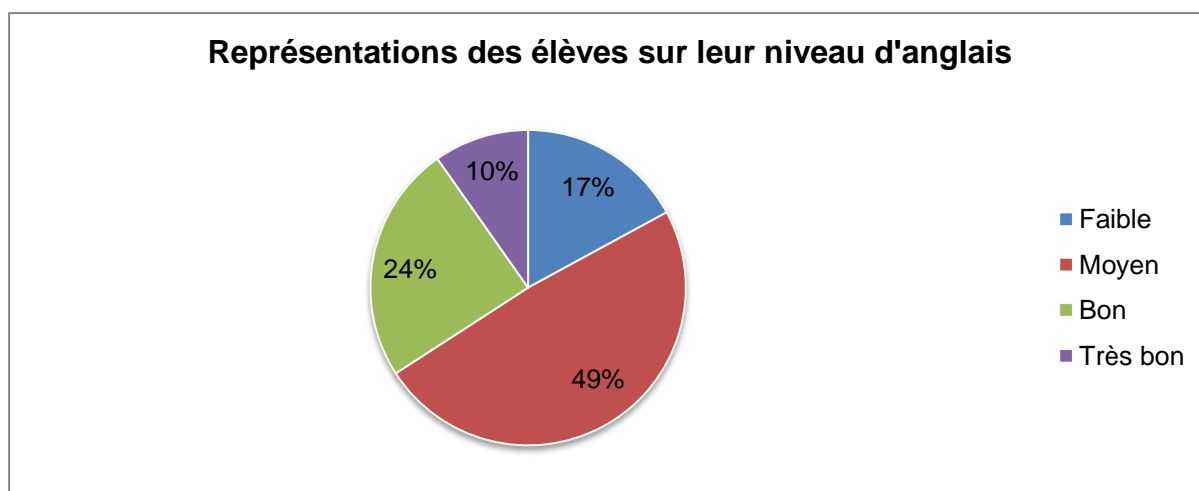


Figure 2 : Représentations des élèves sur leur niveau d'anglais

2) Êtes-vous plus à l'aise à l'écrit ou à l'oral ?

	...à l'écrit	...à l'oral
<b>Nombre d'élèves se sentant plus à l'aise...</b>	29	12
<b>Pourcentage d'élèves se sentant plus à l'aise...</b>	71%	29%

Tableau 4 : Mode d'expression le plus commode pour les élèves

3) A quelle fréquence participez-vous en cours d'anglais ?

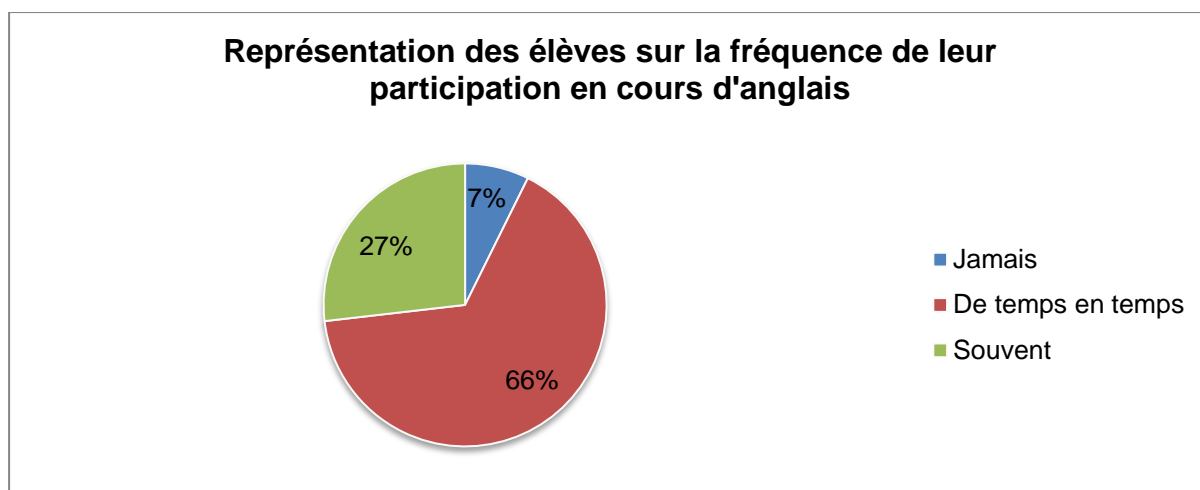


Figure 3 : Représentation des élèves sur la fréquence de leur participation en cours d'anglais

4) Avez-vous peur de participer en cours d'anglais ? Veuillez préciser pourquoi dans "autres".

A cette question, 23 élèves ont répondu « Non » soit 56,1%, 3 ont répondu « Oui » soit 7,3%. 36,6 % des élèves interrogés se sont exprimés dans « Autre » et il s'agit de classer ces réponses pour voir si « Autre » correspond à une justification d'un potentiel « Oui » ou « Non ».

Différentes raisons mentionnées par les élèves dans « Autre »	Oui	Non	Cela dépend
« à cause du manque de vocabulaire »	✓		
« au début oui mais après quand on se rend compte que personne ne nous juge et que ça fait avancer le cours et ça le rend encore plus intéressant pour nous non »			✓
« un accent trop français et une structure de phrase non instinctive aux premières paroles »	✓		
« je ne comprends pas toujours le cours et je n'ai pas énormément de vocabulaire pour former des réponses claires lorsque je comprends »	✓		
« si je suis sûr de moi non sinon un peu »			✓
« je n'ai pas réellement peur mais ça me frustre de participer et d'avoir toujours faux »		✓	

« pas vraiment de la peur, je préfère juste « préparer » un peu mes phrases avant de prendre la parole mais c'est compliqué. C'est plus une peur de l'improvisation »		✓	
« non simplement je ne suis pas quelqu'un qui a l'habitude de participer donc je conserve cette mauvaise habitude en anglais également »		✓	
« je ne sais pas trop quoi dire, comment répondre et j'ai du mal à trouver mes mots »	✓		
« non je n'ai pas peur par contre le temps que je traduise puis réfléchisse et confectionne une réponse nous avons déjà changé de sujet »		✓	
« le regard des élèves et l'accent qui n'est pas simple »	✓		
« un peu car mon accent n'est pas excellent »	✓		
« je ne suis pas très à l'aise à l'oral »	✓		
« je perds parfois mes mots et si je ne sais pas exactement ce que je veux dire avant de lever la main je m'embrouille, il y a aussi mon accent »	✓		
« avant plutôt oui car mon accent et mon niveau d'anglais sont peu élevés mais cette année j'ose plus participer »			✓
<b>TOTAL avec les résultats précédents</b>	11	27	3

Tableau 5 : Justification utilisées par les élèves ayant coché « Autre »

Parmi les élèves qui se sont exprimés dans « Autre » et dont la réponse a été retenue comme justifiant la peur de participer en cours d'anglais (Oui), notons que quatre élèves déplorent leur manque de vocabulaire qui rend la fluidité de l'échange en classe plus compliquée. Quatre élèves révèlent avoir honte de leur accent trop prononcé. Un élève évoque le regard des autres tandis qu'un autre élève soulève le fait que la peur de participer relève de sa personnalité. Enfin, parmi toutes les réponses confondues, nous relevons un sentiment d'insécurité lorsqu'il s'agit de parler spontanément anglais et un besoin chez l'élève d'être sûr de lui avant de participer.

5) Comment qualifieriez-vous votre accent ?

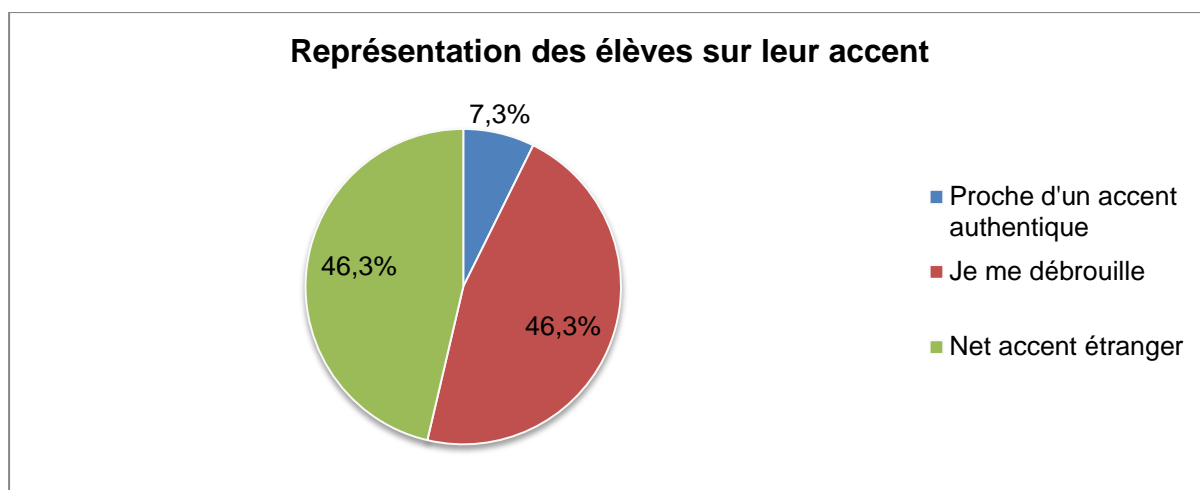


Figure 4 : Représentation des élèves sur leur accent

6) Avoir un bon accent conformément à des normes est-il important pour vous ?

	... important	... pas important
<b>Nombre d'élèves pour qui avoir un accent conforme à des normes est...</b>	26	15
<b>Pourcentage des élèves pour qui avoir un accent conforme à des normes est...</b>	63%	37%

Tableau 6 : L'importance d'un accent conforme à des normes selon les élèves

7) Avez-vous conscience de ce qu'est la phonologie et de son rôle ?

	... avoir conscience de ce qu'est la phonologie et de son rôle	... ne pas avoir conscience de ce qu'est la phonologie et de son rôle
<b>Nombre d'élèves pensant...</b>	17	24
<b>Pourcentage des élèves pensant...</b>	41%	59%

Tableau 7 : La conscience du rôle de la phonologie chez les élèves



8) Si oui, veuillez préciser.

17 réponses ont été recensées pour cette question.

Parmi les précisions apportées par les élèves ayant répondu avoir conscience de ce qu'était la phonologie et de son rôle, nous retenons les idées suivantes :

La phonologie est rattachée à la prononciation et à l'étude des sons par l'ensemble des élèves ayant répondu à cette question. L'idée de se faire comprendre a été mentionnée par 11 élèves et 2 d'entre eux précisent leurs réponses en évoquant des interlocuteurs anglophones. 2 élèves mentionnent l'alphabet phonétique. Notons également que 6 élèves évoquent la ressemblance entre certains mots anglais et la nécessité de les distinguer grâce à la phonologie. Enfin, 1 élève a évoqué l'intonation.

9) Avez-vous pour objectif de vous rapprocher d'un accent authentique ?

	<b>... ayant pour objectif de se rapprocher d'un accent authentique</b>	<b>... n'ayant pas pour objectif de se rapprocher d'un accent authentique</b>
<b>Nombre d'élèves...</b>	28	13
<b>Pourcentage des élèves...</b>	68%	32%

Tableau 8 : Les élèves et leur objectif ou non de se rapprocher d'un accent authentique

10) Pour quelle(s) raison(s) ?

37 réponses ont été recensées pour cette question.

Parmi les justifications mentionnées par les élèves ayant pour objectif de se rapprocher d'un accent authentique, nous retenons chez 20 d'entre eux la volonté de se faire comprendre. 10 élèves expriment leur désir de mieux s'intégrer que ce soit lors de voyages, de stage ou dans le cas d'un projet de vie à l'étranger. La volonté de se rapprocher d'un accent authentique aurait donc un lien de corrélation avec des projets futurs plus ou moins concrets. 5 élèves pensent que c'est plus esthétique à l'oreille. Ils parlent de la satisfaction d'avoir un bon accent et de leur volonté de « sonner plus anglais ou américain » (1 élève). Enfin, un élève évoque le contexte scolaire et la bonification des notes lorsqu'un accent se rapproche d'un accent authentique.

Notons que 9 élèves n'ayant pas pour objectif de se rapprocher d'un accent authentique se sont justifiés. Certains estiment qu'avoir un accent propre à leur langue maternelle n'est pas un inconvénient bien qu'un locuteur natif puisse le remarquer. Le désir de se faire comprendre est plus fort que celui de se rapprocher d'un accent authentique. 4 élèves pensent qu'avoir un accent authentique n'est pas une priorité et privilégient l'apprentissage du vocabulaire et de la grammaire ; en effet, leurs difficultés en anglais les poussent à relayer l'apprentissage de la prononciation au second plan. Un élève évoque le charme de l'accent français auquel il n'est pas prêt à renoncer. Un autre élève admet comprendre davantage ses camarades dont l'accent français est prononcé. Enfin, un élève a indiqué ne pas poursuivre l'apprentissage de l'anglais dans ses études supérieures et ainsi n'avoir ni l'envie ni la motivation de se rapprocher d'un accent authentique.

11) Parler anglais devant la classe vous dérange-t-il ?

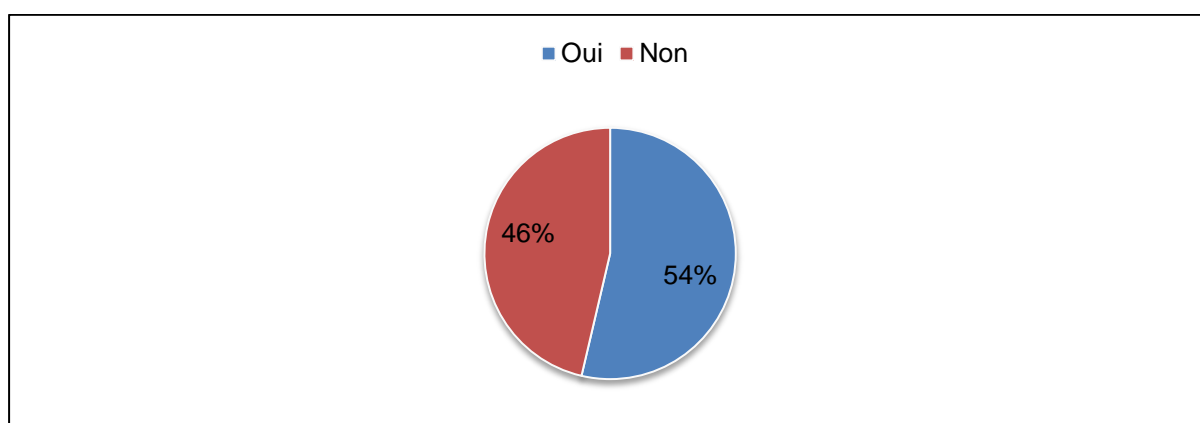


Figure 5 : La gêne éprouvée par les élèves devant leurs pairs

12) Parler anglais devant votre professeur vous dérange-t-il ?

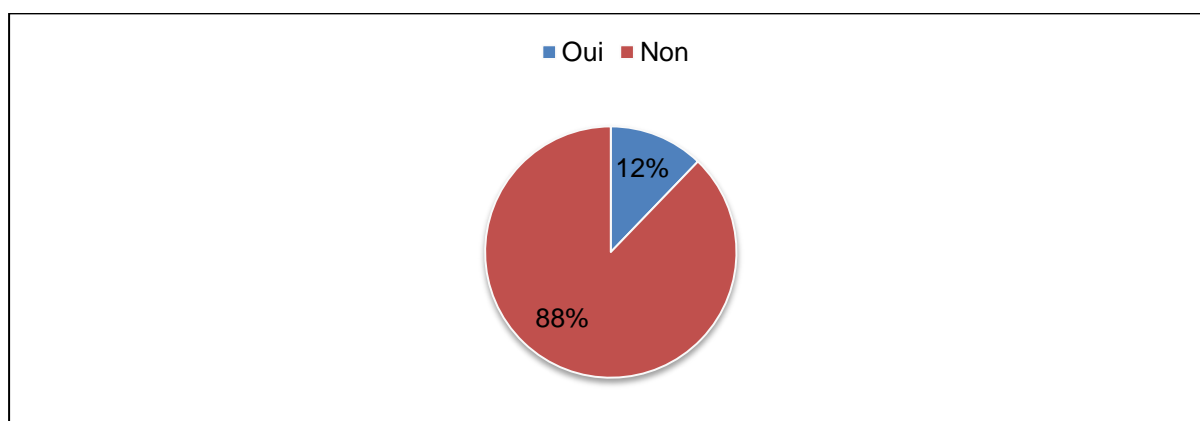


Figure 6 : La gêne éprouvée par les élèves devant leur professeur

13) Parler anglais avec un locuteur natif vous dérangerait-il ?

	<b>... les dérangerait</b>	<b>... ne les dérangerait pas</b>
<b>Nombre d'élèves pour qui parler anglais avec un locuteur natif...</b>	6	35
<b>Pourcentage des élèves pour qui parler anglais avec un locuteur natif...</b>	15%	85%

Tableau 9 : La gêne éprouvée par les élèves avec un locuteur natif

14) Etes-vous conscient(e) qu'il existe différentes méthodes pour corriger un élève sur sa prononciation ?

	<b>... ayant conscience qu'il existe différentes méthodes pour corriger un élève sur sa prononciation</b>	<b>... n'en ayant pas conscience</b>
<b>Nombre d'élèves...</b>	21	20
<b>Pourcentage des élèves pour qui parler anglais avec un locuteur natif...</b>	51%	49%

Tableau 10 : La conscience de différentes techniques de rétroaction corrective chez les élèves

## Les différentes techniques pour corriger un élève sur sa prononciation

### 15) A propos de la correction explicite

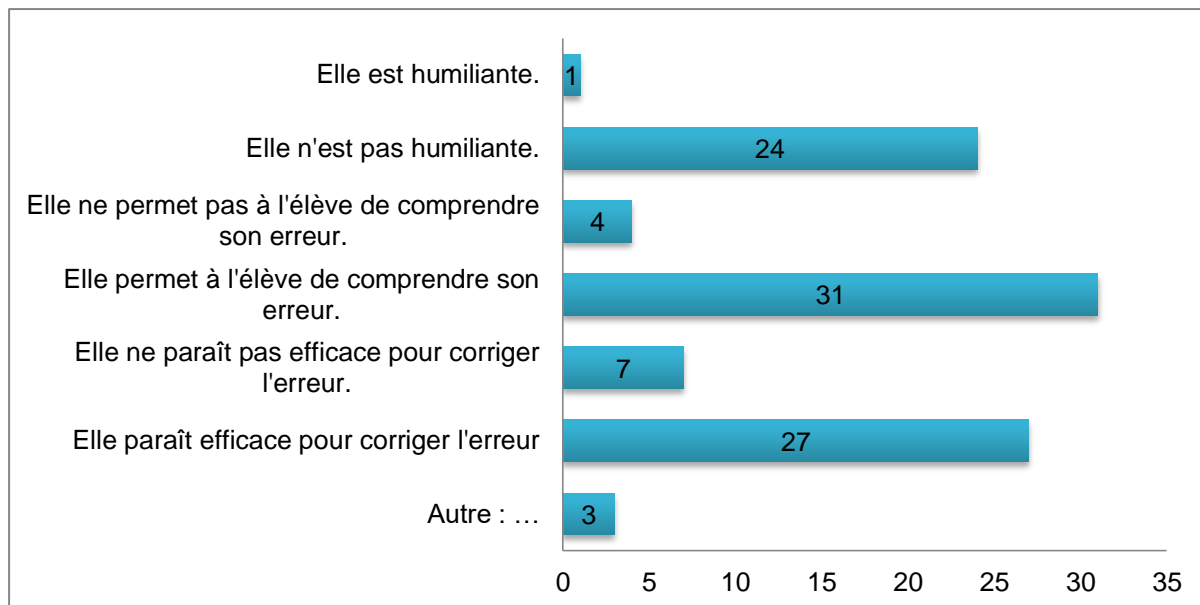


Figure 7 : Représentations des élèves à propos de la correction explicite

Dans la catégorie « Autre », il a été mentionné que cette technique pouvait être jugée comme étant froide mais neutre. Un élève a évoqué la nécessité d'écrire l'erreur commise. Enfin, un élève a jugé que cette technique nécessiterait plus d'explications pour donner à la fois le sens et l'orthographe du mot mal prononcé en premier lieu.

### 16) A propos de la reformulation

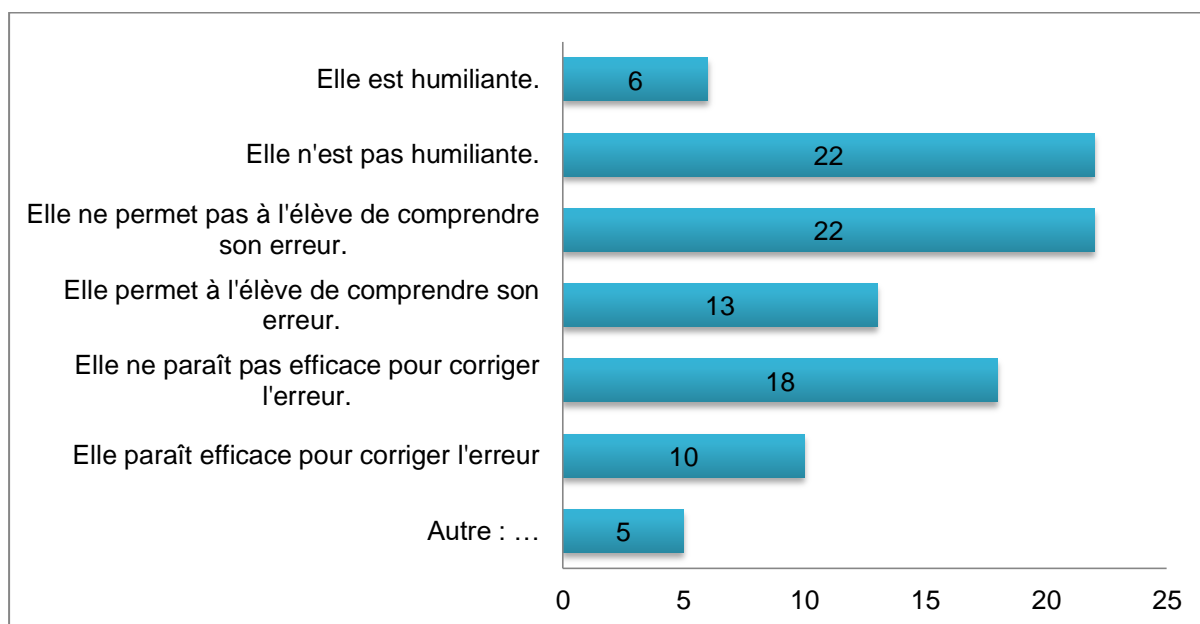


Figure 8 : Représentations des élèves à propos de la reformulation

Dans la catégorie « Autre » des doutes ont été émis quant à la prise de conscience chez l'élève de son erreur. Il a été remarqué à plusieurs reprises (2) que cette technique semblait plus appropriée chez les bons élèves, capables de se corriger eux-mêmes. Une réponse mentionne que la reformulation peut mettre l'élève ayant commis l'erreur dans une position délicate en lui posant une question supplémentaire.

### 17) A propos de l'incitation

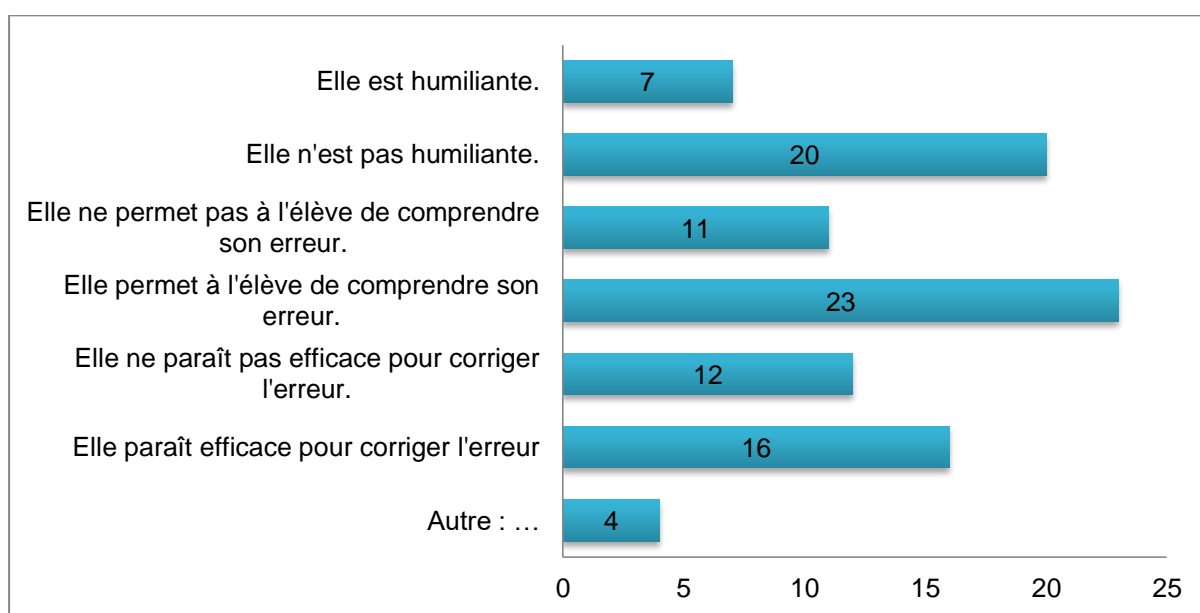


Figure 9 : Représentations des élèves à propos de l'incitation

Notons que dans la catégorie « Autre » il a été mentionné que cette technique pouvait devenir humiliante si l'enseignant s'acharne à répéter alors que l'élève ne parvient pas à s'autocorriger. Le niveau de l'élève concerné a encore une fois été mentionné : il apparaît pour certains que cette technique peut porter ses fruits sur des élèves au niveau qualifié de « correct », en revanche n'est pas jugée concluante pour des élèves qualifiés de plus faibles. Une réponse a jugé la technique d'incitation comme étant la meilleure évoquée jusque-là dans le questionnaire car elle engage la réflexion de l'élève et sa capacité à se corriger.

### 18) A propos de la répétition

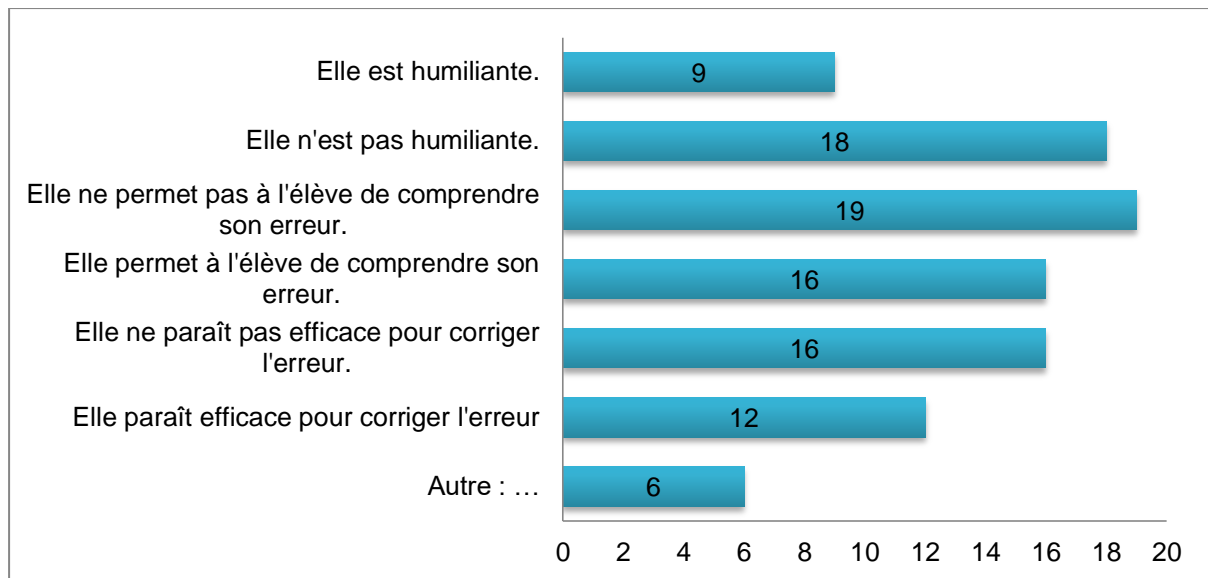


Figure 10 : Représentations des élèves à propos de la répétition

Parmi les commentaires ajoutés dans la catégorie « Autre », le ton employé par l'enseignant a été qualifié d'essentiel pour éviter une frustration chez l'élève. La technique mentionnée est selon un élève intéressante mais pas évidente.

### 19) A propos de l'hétéro-correction

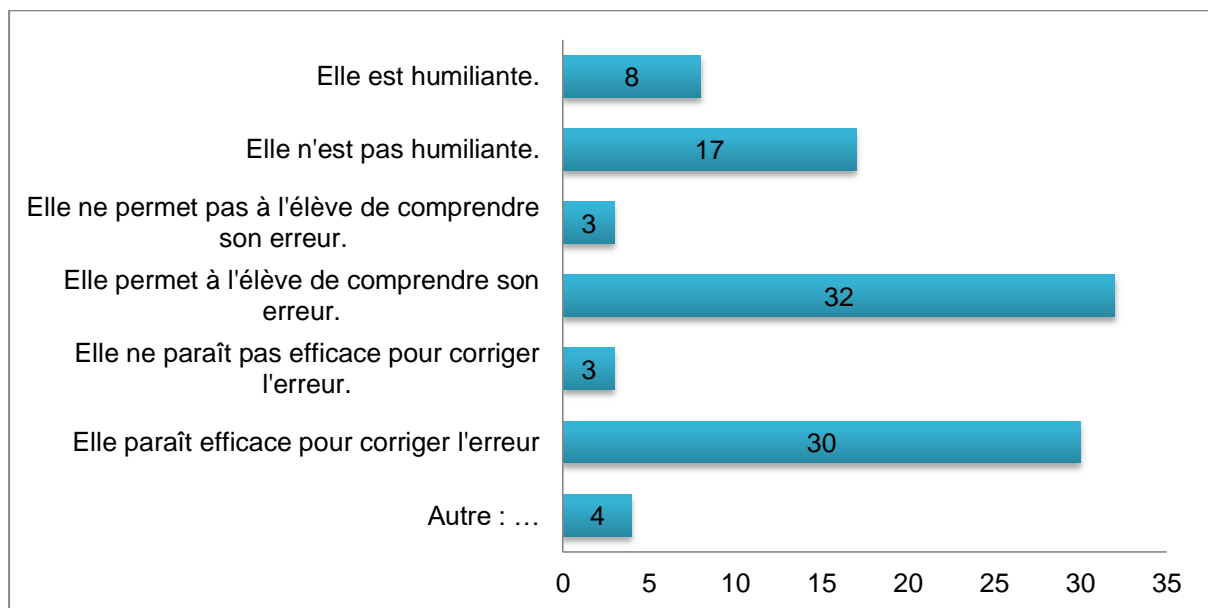


Figure 11 : Représentations des élèves à propos de l'hétéro-correction

Dans la catégorie « Autre » les élèves remarquent que cette technique permet de faire participer d'autres élèves. Un élève a jugé cette technique susceptible de briser la relation de

confiance entre l'élève en tort et son professeur car le premier risque de recevoir un message selon lequel il n'est pas capable de se corriger seul. Cette technique devrait donc être utilisée seulement dans un dernier recours. Un autre commentaire mentionne que cette technique peut créer une hiérarchie chez les élèves, certains se sentant alors inférieurs à d'autres. Enfin il a été remarqué que cette technique pouvait favoriser l'écoute et la cohésion du groupe classe.

20) Quel est la technique qui vous semble la plus adaptée et la plus profitable aux élèves ? Expliquez pourquoi.

Notons qu'à cette question, 39 réponses ont été obtenues. Certains élèves ont estimé que plusieurs techniques pouvaient leur être profitables.

	<b>Nombre d'élèves jugeant la technique plus adaptée et plus profitable</b>	<b>Synthèse des justifications évoquées</b>
<b>La correction explicite</b>	16	L'élève comprend directement. Il n'y ni détour ni perte de temps, c'est clair (12 élèves) L'élève n'est pas mis en difficulté (4 élèves). L'explication vient de l'enseignant (4 élèves).
<b>L'incitation</b>	9	L'élève peut comprendre son erreur de lui-même, il la cherche (5 élèves). Lui laisse du temps (1 élève).
<b>L'hétéro-correction</b>	9	Permet aux autres élèves de participer (2 élèves). Crée une solidarité entre les élèves (2 élèves). Force les élèves à s'écouter (1 élève). Plusieurs élèves peuvent bénéficier de la reprise faite (4 élèves).
<b>La reformulation</b>	3	L'élève se sent plus en confiance (2 élèves). L'erreur n'est pas pointée du doigt (1 élève).
<b>La répétition</b>	3	L'élève est alerté sur son erreur (2 élèves). L'élève est amené à chercher son erreur (1 élève).
<b>Autre</b>	3	Toutes les techniques sont valables. Leur utilisation dépend du profil de l'élève, de son caractère (3 élèves)

		L'élève ne devrait pas être repris publiquement.
--	--	--

Tableau 11: Les techniques les plus adaptées et profitables selon les élèves

21) Quel est la technique qui vous semble la moins adaptée et la plus décourageante ?  
Expliquez pourquoi.

Notons qu'à cette question, 37 réponses ont été obtenues.

	<b>Nombre d'élèves jugeant la technique moins adaptée et moins profitable</b>	<b>Synthèse des justifications évoquées</b>
<b>L'hétéro-correction</b>	11	<p>Cette technique peut créer un sentiment d'infériorité chez l'élève qui a commis l'erreur de prononciation (7 élèves).</p> <p>L'élève n'a pas le temps de réfléchir sur son erreur (3 élèves).</p> <p>La valeur de la reprise d'un autre élève est jugée comme étant inférieure à la correction venant de l'enseignant directement (2 élèves).</p>
<b>La reformulation</b>	9	<p>La nuance est trop faible pour être saisie par l'élève. Il risque de ne pas avoir conscience d'avoir fait une erreur et la probabilité pour qu'il la reproduise est grande (6 élèves).</p>
<b>La répétition</b>	7	<p>Répéter l'erreur de l'élève revient à insister dessus et créer chez lui un sentiment d'insécurité (3 élèves).</p> <p>Elle apparaît pour certains élèves comme une moquerie (3 élèves).</p> <p>L'élève sera amené à reproduire son erreur (1 élève).</p>
<b>L'incitation</b>	6	<p>Cette technique est jugée comme n'étant pas très claire et mettrait l'élève en difficulté (2 élèves).</p> <p>Le ton est essentiel, l'élève peut l'interpréter comme une moquerie (1 élève).</p> <p>Cette technique peut-être une source de stress (2 élèves).</p>



		L'élève peut simplement répéter son erreur (2 élèves).
<b>La correction explicite</b>	3	L'élève n'a pas le temps de réfléchir sur son erreur et a peu de chance de s'en souvenir par la suite (2 élèves).  L'élève ne trouve pas lui-même son erreur (1 élève).
<b>Autre</b>	3	Un élève a évoqué l'utilisation de l'humour par l'enseignant qui peut parfois être mal prise.  L'humour a été mentionné par un autre élève comme étant la meilleure façon de corriger les erreurs.  Un autre élève ne pense pas qu'il y ait une technique décourageante dans la mesure où il estime que chacune des méthodes permet à l'élève de réfléchir sur son erreur.

Tableau 12 : Les techniques les moins adaptées et les moins profitables selon les élèves

## VI- Analyse des résultats obtenus

Notons que nous avons formulé plusieurs hypothèses en amont du questionnaire envoyé aux élèves. Dans cette partie nous tâcherons de confronter les résultats obtenus à ces dites hypothèses afin de les valider ou non.

### 1- La participation en cours d'anglais

Les premières questions permettaient de comprendre davantage le rapport des élèves à l'anglais. Notons que 49% d'entre eux estiment avoir un niveau « moyen » (cf figure 5). Les élèves se sentent majoritairement plus à l'aise à l'écrit qu'à l'oral (71% contre 29%, cf figure 6). Dans l'échantillon d'élèves ayant répondu au questionnaire, 66% estiment qu'ils participent « de temps en temps ».

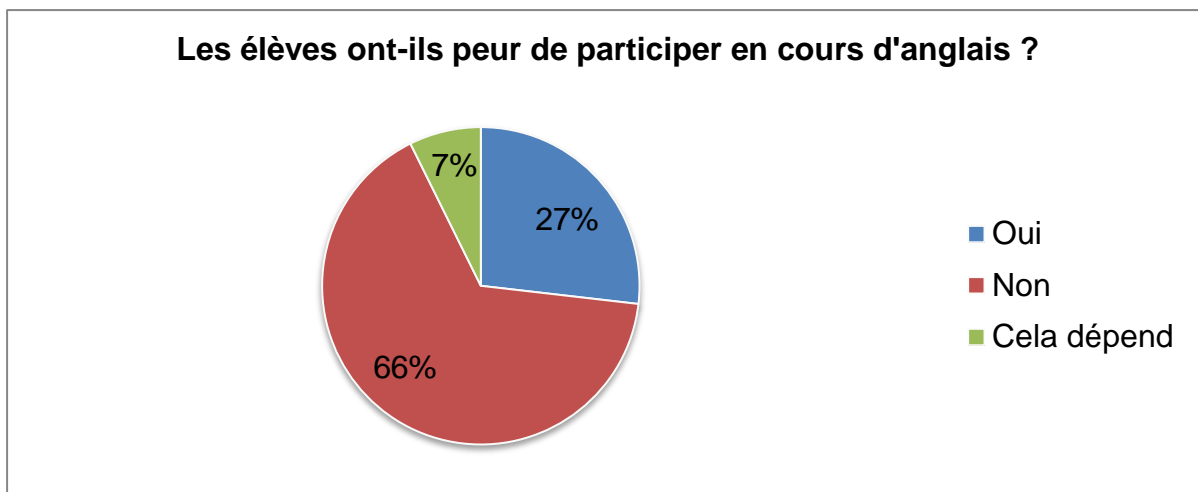


Figure 12 : Le taux de participation des élèves interrogés en cours d'anglais

Le diagramme circulaire ci-dessus révèle que la majorité des élèves estime qu'ils n'ont pas peur de participer. Toutefois, lorsque les élèves ont admis avoir peur de participer, nous relevons diverses raisons.

Certains élèves déplorent leur manque de vocabulaire qui rend la fluidité de l'échange en classe plus compliquée. Cette fluidité avait été évoquée dans notre cadre théorique avec le *flow of communication*. D'autres élèves révèlent avoir honte de leur accent trop prononcé. De plus, il arrive que la peur de participer relève en fait de la personnalité de certains élèves qui reconnaissent ne pas être à l'aise à l'oral et ce, pas uniquement en anglais. Le regard des autres est également un facteur important par rapport à la peur de participer en cours d'anglais. En effet, les élèves sont plus dérangés à l'idée de parler devant leurs pairs que devant leur professeur d'anglais : 54% contre 12% (cf figures 5 et 6). Notons également que les élèves ont plus peur de parler anglais devant un locuteur natif que devant leur professeur : 15% contre 12% (cf figure 6 et tableau 9).

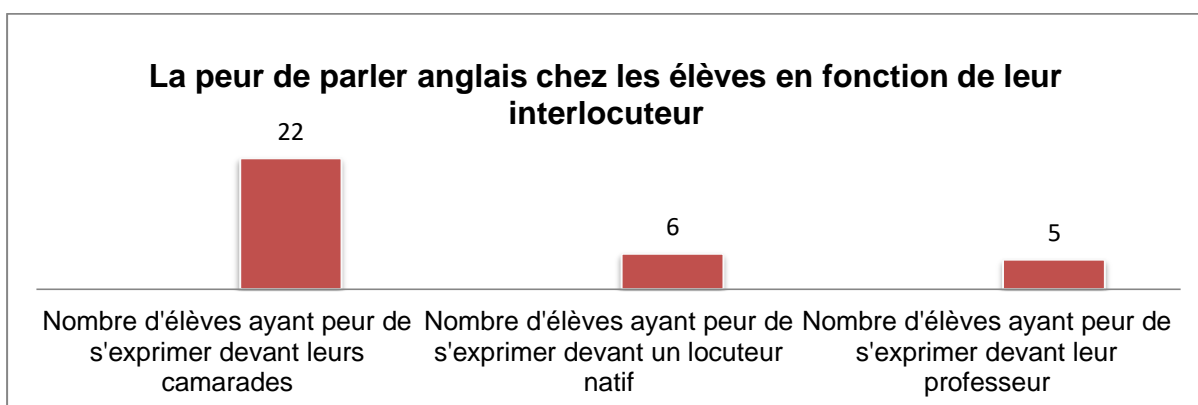


Figure 13: La peur de parler anglais chez les élèves en fonction de leur interlocuteur

Le professeur étant considéré comme expert dans sa matière et le locuteur natif comme expert de sa langue maternelle, l'on aurait pu penser que les élèves ayant peur de parler devant l'un soient les mêmes ayant peur de parler devant l'autre pourtant seuls 2 élèves se retrouvent dans les deux colonnes. Ces résultats nous amènent à penser que la relation enseignant-élève est plutôt positive.

Parmi les élèves ayant répondu qu'ils n'avaient pas peur de participer en cours d'anglais, certains expliquent que le manque de participation est en fait lié à la peur non pas de s'exprimer en anglais mais plutôt de ne pas répondre aux attentes du professeur. D'autres admettent ne pas toujours comprendre la question posée. Certains expliquent qu'ils prennent le temps de préparer leurs réponses et évoquent une « peur de l'improvisation » plus que de la participation.

## 2- La représentation des élèves sur leur accent

Notons que seuls 3 des élèves interrogés estiment avoir un accent authentique contre 19 qui jugent « se débrouiller » et 19 qui avouent avoir un net accent étranger. Si peu d'élèves ont un accent proche d'un accent authentique, la majorité estime pourtant qu'il est important que leur accent soit conforme à des normes (cf tableau 2). En effet, 68% des élèves ont pour objectif de se rapprocher d'un accent dit authentique. Certains élèves évoquent le contexte scolaire qui bonifie les accents qui se rapprochent de celui d'un locuteur natif. Ce résultat est significatif d'un enseignement pré CECRL dont la parution date pourtant de 2001, enseignement qui vise à faire du locuteur natif un véritable repère. Ces résultats illustrent le fait que les enseignants fixent des normes à leurs élèves plus qu'ils ne les familiarisent avec des modèles potentiels.

Mais la raison qui est la plus revenue dépasse le contexte scolaire puisqu'il s'agit de l'intégration culturelle. En effet, les élèves estiment que pour mieux s'intégrer dans des pays anglophones, il est nécessaire de se conformer à des normes et de se débarrasser d'un quelconque accent venu de la L1.

En revanche 32% des élèves interrogés estiment que l'essentiel est de se faire comprendre et ce, même si des traces de la L1 sur la L2 persistent. Il apparaît également que les élèves procèdent à une hiérarchisation des apprentissages, la grammaire et le vocabulaire étant pour eux plus importants.

### 3- Les représentations des élèves face aux différentes techniques de rétroaction corrective

La part des élèves ayant conscience qu'il existe différentes méthodes pour corriger un élève sur sa prononciation est à peu près égale à la part des élèves n'en ayant pas conscience (cf tableau 6). Notons que nous avons formulé plusieurs hypothèses avant la mise en place du questionnaire envoyé aux élèves :

**Hypothèse 1** : la correction explicite est bel et bien perçue directement par l'apprenant.

**Hypothèse 2** : la reformulation est perçue comme une répétition de ce qui a été dit.

**Hypothèse 3** : l'incitation est perçue par l'apprenant comme une simple demande de répétition.

**Hypothèse 4** : la correction explicite est perçue comme étant trop frontale et décourageante.

Il s'agira ici de confirmer ou non ces hypothèses en fonction des résultats obtenus.

La deuxième partie du questionnaire définissait les différents types de rétroaction corrective retenus pour cette étude, à savoir : la correction explicite, la reformulation, l'incitation, la répétition et l'hétéro-correction. Pour chaque technique, les élèves avaient l'opportunité de déterminer si elle était humiliante ou non, si elle permettait à l'élève de comprendre son erreur ou non et si elle paraissait efficace pour corriger l'erreur ou non. Ils avaient également la possibilité de s'exprimer dans une rubrique « autre ». Il s'agit dans un premier temps d'illustrer les résultats en fonction des critères évoqués plus tôt.

#### a) La technique de rétroaction corrective et sa caractéristique humiliante ou non

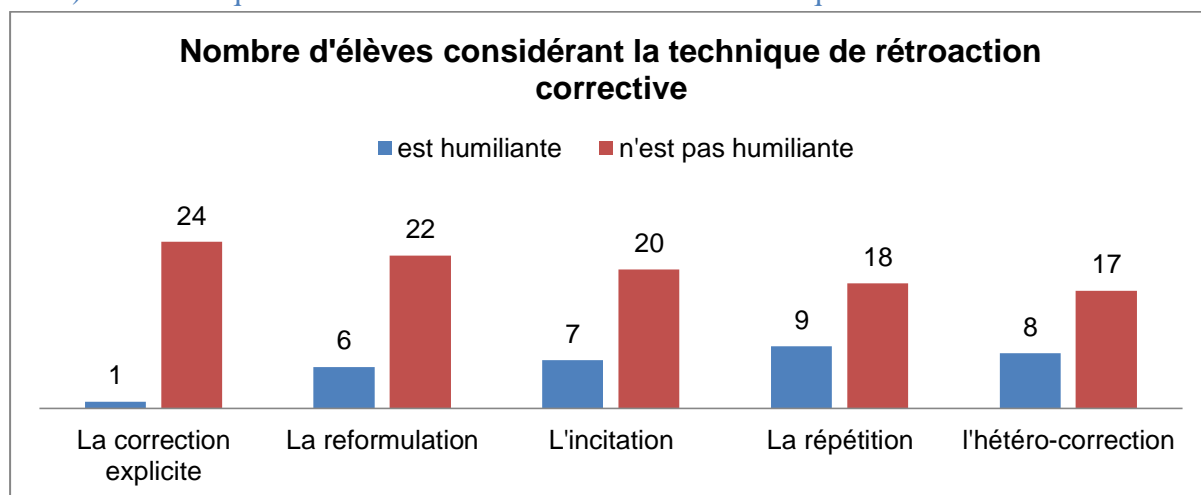


Figure 14 : Les représentations des élèves à propos du caractère humiliant ou non de la technique de rétroaction corrective utilisée

Il apparaît ici que la technique considérée comme étant la plus humiliante est la répétition suivie de près par l'hétéro-correction, l'incitation, la reformulation et la correction explicite.

Un nombre plus important d'élève a affirmé que la correction explicite n'était « pas humiliante » suivie par la reformulation, l'incitation, la répétition et l'hétéro-correction.

Ces résultats contredisent l'hypothèse 4 que nous avons formulée selon laquelle la correction explicite était perçue comme étant frontale et décourageante par les élèves. Il apparaît ici qu'il s'agit en fait de la technique considérée comme la moins humiliante (et la plus « pas humiliante »). Notons toutefois qu'un élève a interprété cette technique comme pouvant paraître froide.

#### b) La technique utilisée permet ou non à l'élève de comprendre son erreur

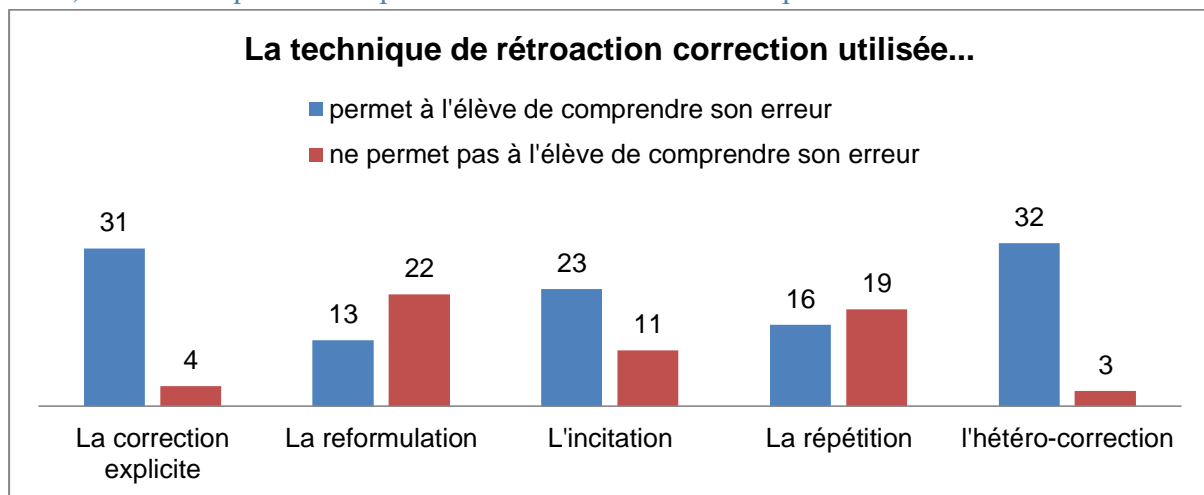


Figure 15: Représentations des élèves quant à une possible compréhension de l'erreur commise en fonction de la technique de rétroaction corrective utilisée

Il apparaît ici que la technique jugée comme étant la plus adéquate pour permettre à l'élève de comprendre son erreur est l'hétéro-correction suivie de la correction explicite, de l'incitation, de la répétition et de la reformulation.

Ces résultats valident la première hypothèse formulée selon laquelle la correction explicite est directement perçue par les élèves.

### c) La technique utilisée est jugée comme étant efficace ou non pour corriger l'erreur

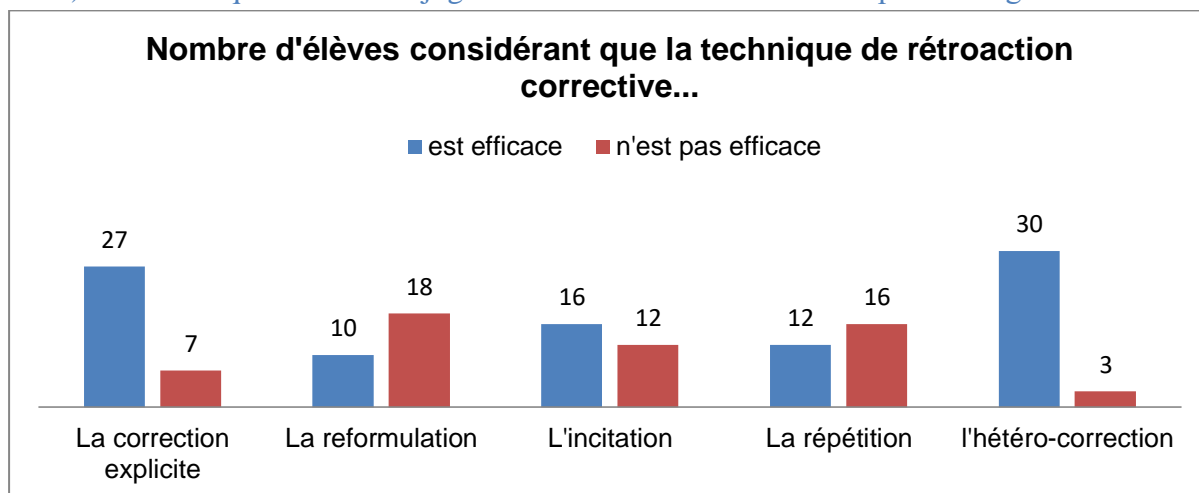


Figure 16: Les représentations des élèves quant à l'efficacité des différentes techniques de rétroaction corrective

Il apparaît ici que 30 élèves estiment que l'hétéro-correction est une technique efficace contre 3 élèves qui la jugent inefficace. 27 élèves considèrent la correction explicite comme une technique efficace contre 7 qui mentionnent son inefficacité. L'incitation apparaît comme une méthode efficace chez 16 des élèves interrogés, contre 12 qui estiment qu'elle ne l'est pas. 12 élèves perçoivent la répétition comme étant efficiente contre 16 élèves qui la jugent inefficace. Enfin, 10 élèves considèrent que la reformulation est une technique efficace contre 18 élèves qui estiment qu'elle ne l'est pas.

#### 4- Les représentations des élèves quant à la pertinence des différentes techniques de rétroaction corrective

Dans les deux dernières questions soumises aux élèves, ces derniers avaient la possibilité de développer leurs réponses et de s'exprimer sur la pertinence des différentes techniques proposées. Les résultats sont basées sur les représentations des élèves et je regrette qu'ils n'aient pas pu expérimenter les différentes méthodes de rétroaction corrective toutefois, il en est ressorti des éléments intéressants qui vont nous permettre de répondre à nos questions de recherche :

**QR1 :** quelle(s) technique(s) de rétroaction corrective convien(nen)t le mieux aux élèves et selon quels critères ?

**QR2 :** quelles sont celles qui auraient tendance à enclencher chez l'apprenant des émotions négatives et seraient donc néfastes au processus d'apprentissage et au développement cognitif ?

**QR3** : en termes de volonté de communiquer, quelles sont les représentations des apprenants sur la rétroaction corrective portant sur la prononciation ?

Les résultats obtenus quant à la répartition des techniques jugées comme étant les plus adaptées et les plus profitables aux élèves sont tout à fait surprenants par rapport à ceux que j'avais présumés. En effet, la technique considérée comme la plus adaptée est la correction explicite puisque 37% des élèves ayant répondu à cette question l'ont jugée plus pertinente. Les élèves ont insisté sur la clarté de cette méthode et le fait que l'élève corrigé n'est pas mis en insécurité face à son erreur : la correction passe par son professeur qui ne met pas en difficulté l'élève en lui reposant une question. Le facteur temps est également apparu dans les réponses. Les élèves estiment qu'en étant corrigés directement, le cours avance plus rapidement. Cela crée alors moins de moments de flottement et entraîne par la même occasion moins de risques de briser la fluidité des échanges produits en classe.

21% des élèves interrogés ont privilégié la technique de l'incitation. On retrouve le même pourcentage pour l'hétéro-correction. Il semble que les élèves ayant jugé l'incitation comme étant plus adaptée ont privilégié l'aspect pédagogique plus que l'affect. En effet, il est revenu à plusieurs reprises dans les réponses que cette technique de rétroaction corrective permet à l'élève de comprendre son erreur de lui-même. Il s'appuie sur son professeur mais ne s'en remet pas totalement à lui. En effet, ce dernier en répétant les propos de l'élève tout en omettant son erreur afin qu'il la devine, lui donne la possibilité d'être maître de ses apprentissages. L'élève a alors l'opportunité de se rattraper contrairement à la correction explicite.

Les avantages de l'hétéro-correction reposent sur la cohésion du groupe classe. En effet, les élèves interrogés qui considèrent cette technique comme étant la plus adaptée insistent sur le fait qu'elle permet de créer une solidarité au sein du groupe. Elle permet également à plusieurs élèves de participer. Un avantage auquel je n'avais pas pensé est celui de l'écoute entre les élèves mais cet avantage suppose que le professeur interroge les apprenants par surprise et non sur la base du volontariat pour corriger leur camarade.

La reformulation et la répétition sont des techniques préférées par 7% des élèves qui se sentent davantage en confiance.

Notons que les critères privilégiés dans les réponses des élèves relèvent de l'affect davantage que des processus d'apprentissage. Les élèves semblent pour la plupart penser à leur sécurité

au sein de la classe et à l'engagement qui leur est demandé face à un groupe par leur professeur. En privilégiant la correction explicite, on peut se demander si les élèves ne confirmeraient pas l'idée selon laquelle ils ne souhaitent pas passer trop de temps sur les erreurs commises et vite passer à autre chose pour ne pas être à l'origine de la rupture de la fluidité des échanges. Les arguments formulés par les élèves ayant répondu au questionnaire ne prennent que trop peu en compte les conséquences des techniques de rétroaction corrective utilisées sur la pérennité des apprentissages. Les élèves réfléchissent à leur intégration au sein du groupe classe plus qu'à leur erreur et à la probabilité qu'ils la reproduisent d'où les résultats obtenus pour la correction explicite. Pourtant, ce n'est pas sans raison si cette technique est la moins utilisée par les enseignants (Lyster & Ranta, 1997), elle demeure inefficace dans la mesure où elle n'implique pas l'élève dans la correction qui est faite. L'enseignant procède à de l'*editing* plutôt qu'à un *feedback* (Narcy-Combes, 2009). L'assimilation de l'erreur par l'élève n'est alors pas garantie.

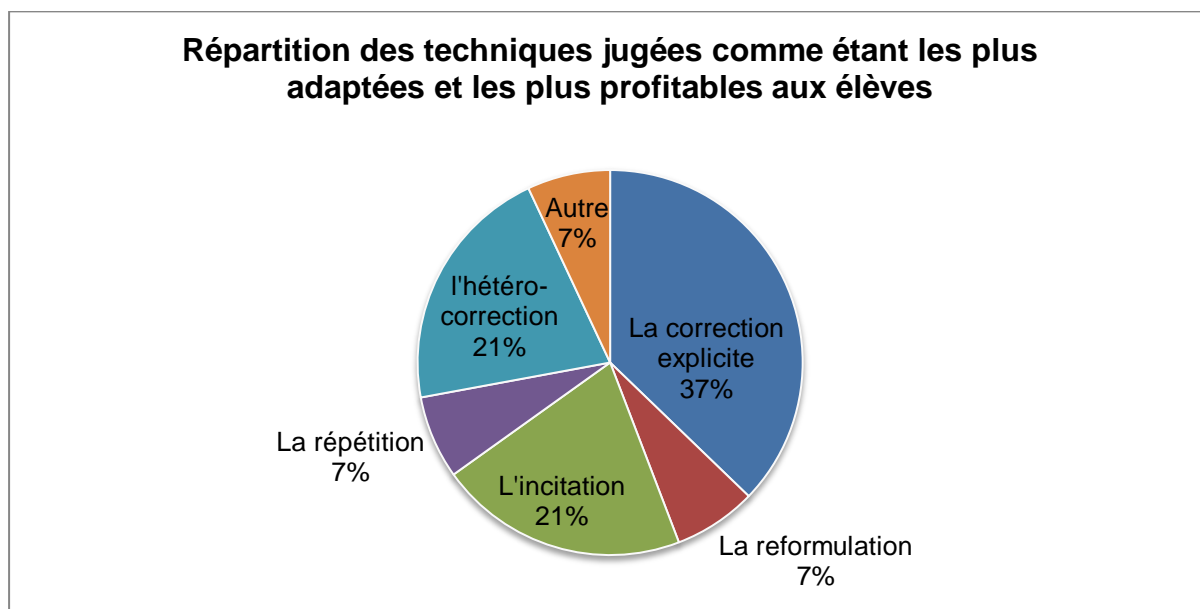


Figure 17 : Répartition des techniques jugées comme étant les plus profitables et adaptées aux élèves

Les résultats obtenus dans la dernière question du questionnaire envoyé aux élèves démontrent que l'hétéro-correction est la technique jugée comme étant la moins adaptée et la plus décourageante à 28,2 %. Ce résultat est frappant puisque cette technique était jugée comme la plus profitable aux élèves à 21%. Parmi les arguments utilisés par les élèves pour se justifier, ces derniers évoquent un sentiment de classification des individus, celui ayant commis l'erreur se retrouvant en bas de l'échelle. Les élèves déplorent le fait que l'apprenant ayant commis l'erreur ne se voit pas donner l'opportunité de s'autocorriger. Aussi, les élèves



procèdent à une hiérarchisation dans la valeur de la reprise qui est faite en fonction de la personne qui est à l'origine de cette reprise. Selon eux, une reprise faite par leur enseignant a plus de valeur qu'une correction d'un de leur pair. Cette technique de rétroaction corrective devrait donc être utilisée si et seulement si, l'élève ayant commis l'erreur n'est pas capable de s'autocorriger. L'hétéro-correction devrait être utilisée en deuxième recours.

La reformulation est la deuxième technique jugée comme étant la moins adaptée et la plus décourageante à 23,1%. Ces résultats ainsi que les justifications apportées par les élèves confirment notre deuxième hypothèse. En effet, la reformulation est perçue par les apprenants comme une simple répétition de ce qui a été dit. L'erreur risque d'être reproduite par la suite dans la mesure où l'élève corrigé n'a pas eu conscience d'une quelconque rétroaction corrective de ses propos. Autrement dit l'*uptake* ne sera pas incorporé (Starkey-Perret, 2013).

La répétition aurait tendance selon les résultats obtenus à créer chez les élèves un sentiment d'insécurité au point où cette technique pourrait même parfois être perçue comme une moquerie venant du professeur selon le ton utilisé de même que l'incitation.

L'incitation est par ailleurs jugée par les élèves interrogés comme n'étant pas suffisamment claire et susceptible de mettre l'apprenant interrogé en difficulté. Aussi, cette technique de rétroaction corrective risque d'être interprétée comme une simple demande de répétition par certains qui l'ont mentionné. Cet argument valide ainsi notre troisième hypothèse.

Enfin, la correction explicite est considérée comme la technique de rétroaction corrective la moins adaptée et la plus décourageante par 3 des élèves interrogés soit 8,1%. La raison pour laquelle elle est considérée comme la moins profitable correspond au fait que l'élève n'ait pas le temps de réfléchir sur son erreur. Rappelons que ce facteur temps était pourtant l'une des caractéristiques qui rendaient cette technique la plus profitable aux yeux des élèves.

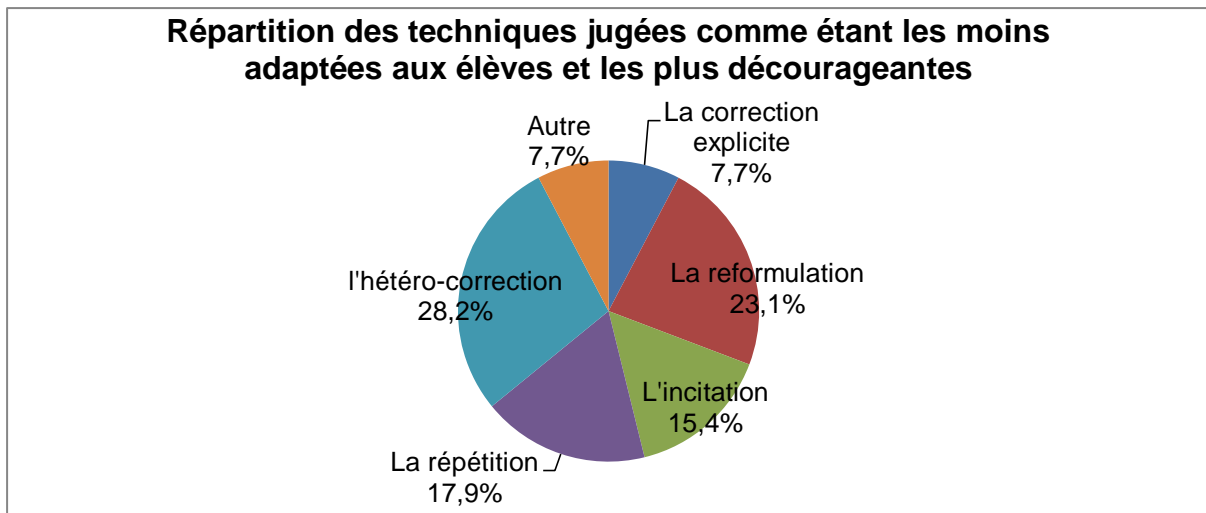


Figure 18: Répartition des techniques jugées comme étant les moins adaptées aux élèves et les plus décourageantes

## VII- Analyse générale

Ce travail de recherche nous a permis de déterminer les raisons potentielles à la peur de participer en cours d'anglais chez les élèves. Leur volonté de communiquer semble entravée par leur manque de vocabulaire, la honte d'un accent étranger, la peur de briser la fluidité des échanges en classe ainsi que le regard des autres c'est-à-dire de leurs camarades. Le manque de participation peut également être lié à la personnalité des élèves et ce, dans toutes les matières. Il semble également qu'improviser dans une langue étrangère est plus compliqué pour les apprenants qui évoquent à de multiples reprises leur sentiment d'insécurité.

Pour la majorité des élèves interrogés, il est important pour parler une langue étrangère de se conformer à des normes et de se rapprocher un maximum d'un accent dit authentique. L'argument principal qui est ressorti lors du questionnaire est l'intégration culturelle. Il serait plus facile de s'intégrer dans un groupe de locuteurs natifs si les traces de la L1 sur la L2 ne sont pas flagrantes.

Les élèves dans le questionnaire envoyé ont été confrontés à différentes techniques de rétroaction corrective, techniques auxquelles ils ont sûrement été confrontés durant leur scolarité sans être capable de les nommer pour autant. Les résultats peuvent être synthétisés dans le tableau suivant. Les chiffres correspondent à la classification des différentes techniques en fonction des critères donnés : 1 correspondant au plus grand nombre d'élèves.

	<b>Correction explicite</b>	<b>Reformulation</b>	<b>Incitation</b>	<b>Répétition</b>	<b>Hétéro-correction</b>
<b>Est humiliante</b>	5	4	3	1	2
<b>N'est pas humiliante</b>	1	2	3	4	5
<b>Permet à l'élève de comprendre son erreur</b>	2	5	3	4	1
<b>Ne permet pas à l'élève de la comprendre</b>	4	1	3	2	5
<b>Efficace pour corriger l'erreur</b>	2	5	3	4	1
<b>Pas efficace</b>	4	1	3	2	5

*Tableau 13 : Représentation des élèves sur les différentes techniques de rétroaction corrective*

La correction explicite est la technique jugée par les élèves comme étant la plus adaptée et la plus profitable aux apprenants. Cependant les justifications des élèves s'appuient davantage sur le côté affectif. Les élèves semblent préférer la correction explicite car elle évite de les positionner face à leurs insécurités or la priorité de l'enseignant n'est-elle pas de s'assurer de l'assimilation de l'erreur par l'élève ? La technique de rétroaction corrective à privilégier devrait prendre en compte l'assimilation de l'erreur par l'élève de même que sa zone de sécurité (Arnold, 2006). L'incitation et l'hétéro-correction sont jugées par 21% des élèves interrogés comme étant plus adaptées selon des critères d'amélioration des apprentissages. En effet, la première technique donne l'opportunité à l'élève de réfléchir sur l'erreur commise et de s'autocorriger. L'hétéro-correction, elle, permet de faire participer un plus grand nombre d'élèves et de créer une certaine solidarité au sein du groupe classe.

L'hétéro-correction semble paradoxale car si 21% des élèves interrogés estiment qu'elle est la plus profitable aux élèves, environ 28% considèrent qu'elle est la moins adaptée. En effet, elle

serait susceptible de créer des processus de comparaison entre les élèves. De plus, la parole d'un camarade a apparemment moins de valeur chez les apprenants que la correction venant directement du professeur.

De son côté, la reformulation est bel et bien perçue par les apprenants comme une simple répétition de ce qui a été dit, les élèves ont alors plus de risques de reproduire leur erreur.

L'incitation et la répétition ont été jugées par les élèves interrogés comme manquant de clarté.

### VIII- Limites

Lors de l'analyse de mes résultats, il m'a semblé qu'un échantillon de 41 élèves n'est pas forcément représentatif de tous les apprenants en cours d'anglais. J'espérais compter sur l'intégralité de mes terminales mais la crise sanitaire a rendu les contacts et les éventuelles relances plus difficiles. J'aurais également pu m'appuyer sur mes élèves de 1<sup>ère</sup> mais le fait est que je les sentais moins matures pour de telles recherches. Les résultats obtenus s'appuient sur des représentations alors que je souhaitais initialement faire un lien entre les différentes techniques de rétroaction corrective et la volonté de communiquer des élèves : l'incidence d'une technique a-t-elle un effet direct sur la participation des élèves ? Une question supplémentaire aurait pu être posée du type : pensez-vous qu'une méthode de correction puisse avoir un impact sur votre participation en cours de langue ? Le fait que les techniques n'ont pas pu être appliquées sur le terrain est une déception car les résultats auraient sans doute été plus fiables. En effet, ils se seraient reposés sur des faits plutôt que des représentations. J'aurais également pu observer mes collègues d'anglais afin de déterminer la technique la plus fréquemment utilisée et interroger leurs élèves.

## Conclusion

Ce travail de recherche m'a permis dans un premier temps de mettre des mots sur mes pratiques en tant qu'enseignante en langues. En effet, le cadre théorique m'a permis de comprendre les différentes techniques de rétroaction corrective et de m'interroger quant à leurs effets sur les élèves. J'ai réalisé qu'il existait diverses manières de reprendre un élève à l'oral et j'ai pu comprendre davantage la relation qui le lie à son enseignant. J'ai pris connaissance de diverses stratégies pédagogiques qui auront un impact certain sur mes pratiques futures. La mise en place d'un recueil de données, bien qu'entravée par la crise sanitaire liée au corona virus, a été extrêmement fructueuse dans la mesure où elle m'a permis de valider des hypothèses et de déconstruire certaines représentations, représentations que j'avais tendance à prendre pour des vérités générales.

Il me semble à l'issue de ce travail qu'il est important de privilégier la relation enseignant-élève, de créer un rapport sain et bienveillant afin que l'élève soit convaincu des bonnes intentions de son professeur lorsqu'il le reprend à l'oral. Je prends note des techniques de rétroaction corrective à privilégier en fonction des divers critères évoqués par les élèves ayant répondu au questionnaire. Toutefois, je garde en tête que si une technique peut être préférée par des élèves, elle ne leur est pas profitable pour autant en terme d'assimilation. Il s'agit alors de trouver un juste équilibre entre la dimension affective qui entre forcément en jeu en classe et les dimensions éducative et pédagogique.

A la question « quelle(s) technique(s) de rétroaction corrective convien(nen)t le mieux aux élèves et selon quels critères ? », je retiens la correction explicite pour son côté expéditif. L'erreur est signalée à l'élève et directement corrigée par l'enseignant. Elle permet, comme les élèves ont pu le mentionner, de ne pas perdre de temps et est donc à privilégier selon moi pour des erreurs mineures dont la correction ne mérite pas d'être développée. Il me semble que cette technique relève de la facilité. Nous évoquions plus tôt le fait que l'élève ne participe pas à sa correction, il me semble également que l'enseignant s'il a recours à la correction explicite ne fournit pas non plus beaucoup d'efforts pour que ses élèves comprennent l'erreur commise.

L'incitation de son côté est une technique de rétroaction corrective à privilégier pour son côté pédagogique. Elle permet à l'élève de comprendre son erreur et lui donne la possibilité de se reprendre.

A la question « quelles sont celles qui auraient tendance à enclencher chez l'apprenant des émotions négatives et seraient donc néfastes au processus d'apprentissage et au développement cognitif ? », je note la reformulation souvent jugée par les élèves interrogés comme manquant de clarté. L'erreur n'est pas appuyée et l'élève ne la voit pas nécessairement. La répétition ne semble pas à privilégier car elle est perçue par les élèves comme une éventuelle moquerie, il ne se sent alors pas en sécurité.

L'hétéro-correction constitue un véritable point d'interrogation car si elle est considérée par 21% des élèves interrogés comme la technique de rétroaction corrective la plus adaptée et la plus profitable aux élèves, près de 28% estiment qu'elle est la moins adaptée et qu'elle est même décourageante. Il me semble alors que la cohésion du groupe classe joue un rôle clef dans son utilisation ou non et qu'elle doit être utilisée si et seulement si l'élève ayant commis l'erreur n'est pas capable de s'autocorriger. Le rôle de l'enseignant qui utilise cette technique selon moi est d'insister sur son caractère bienveillant : il ne s'agit pas de mettre les élèves en concurrence mais plutôt de créer une solidarité entre eux. Cette bienveillance sera perçue par les élèves dès lors qu'ils connaîtront leur professeur et leurs camarades davantage et qu'une culture de classe se sera installée avec l'habitude.

Enfin, à la question « en termes de volonté de communiquer, quelles sont les représentations des apprenants sur la rétroaction corrective portant sur la prononciation ? », j'ai pu comprendre l'origine de leurs inhibitions à l'oral. Toutefois, je n'ai pas su déterminer l'impact de la technique utilisée sur leur disposition à communiquer dans le sens où, si les élèves ont expliqué les raisons pour lesquelles ils préféreraient ou aimeraient moins une technique par rapport à une autre, ils n'ont pas clairement indiqué si son utilisation entraînerait chez eux une baisse de leur participation en cours d'anglais. Le recueil de données imaginé avant la période de confinement pourrait être mis en place dans le cadre d'un travail réflexif futur afin de mieux répondre à cette question.

## Bibliographie

- Abercrombie, D. (1956). *Problems and Principles: Studies in the Teaching of English as a Second Language*. Londres: Longman.
- Arnold, J. (2006). Comment les facteurs affectifs influencent-ils l'apprentissage d'une langue étrangère ?. *Ela. Études de linguistique appliquée*, N°144, pp.407-425.
- Bulletin Officiel Education Nationale n°30 du 25 juillet 2013. Retrieved from [http://cache.media.education.gouv.fr/file/30/19/7/BO-MEN-30-25-7-2013\\_263197.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/30/19/7/BO-MEN-30-25-7-2013_263197.pdf)
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*. Starsbourg : Didier.
- Cuisinier, F. & Pons, F. (2012). Émotions et cognition en classe. Consulté à l'adresse <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal00749604>
- Dalton, C. & Seidlhofer, B. (1994). *Pronunciation*. Oxford : Oxford University Press.
- Ellis, R. (1997). *Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Espinosa, G. (2016). Affectivité, relation enseignant/e-élève et rapport à l'enseignant/e. *Recherche en éducation*.
- Heider (1958). *The Psychology of Interpersonal Relations*. New Jersey : Martino Fine Books.
- Hendrickson, J. (1978). Error correction in foreign language teaching: Recent theory, research, and practice. *Modern Language Journal*, 62, 387–398.
- Jenkins, J. (2000). *The Phonology of English as an International Language : New Models, New Norms, New Goals*. Oxford: Oxford University Press.
- Jenkins, J. (2007). *English as a Lingua Franca: Attitude and Identity*. Oxford : Oxford University Press.
- Kartchava, E. (2014). Le pouvoir de la rétroaction corrective à l'oral. *Québec français*, 171, 91-92.
- Kelly, G. (2000). *How to Teach Pronunciation*. Londres: Longman.
- Legendre R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal: Guérin.

- Lyster, R., & Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 37-66.
- Martin B.L. & Briggs L.J. (1986). *The affective and cognitive domains: integration for instruction and research*. New Jersey : Educational Technology Publications.
- Narcy-Combes (2009). La correction dans l'enseignement/apprentissage des langues : un problème malaisé à construire. *Les Cahiers de l'APLIUT*, 28,26-36.
- Riquois, E. (2018) « Faciliter la prise de parole en classe : supports, activités et gestion de l'espace », *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité* [En ligne], Vol. 37 N°1.
- Rosenthal R. & Jacobson L. (1971). *Pygmalion à l'école*. Paris : Casterman.
- Starkey-Perret, R. (2013). Représentations des enseignants sur leur métier et acquisition de L2 de la part des apprenants : quels liens peuvent être établis ?. *Recherches en didactique des langues et des cultures : Les Cahiers de l'Acedle*, Vol.10 N° 1. – Apprendre les langues autrement, 195-221.
- Smith, L.E. (1976). English as an International Auxiliary Language. *RELC Journal*, 7, 38-42.
- Trubetzkoy N. S. (1939). *Principes de phonologie*. Paris : Klincksieck.
- Wentzel K.R. (2012). *Interpersonal Relationships in Education. An Overview of Contemporary Research*. Rotterdam : Sense Publishers.



Annexes

**Annexe 1** : Le questionnaire destiné aux élèves.....52

## Annexe 1 : le questionnaire destine aux élèves

### **La correction de la prononciation en classe d'anglais et son impact sur l'envie de participer des élèves**

*Ce questionnaire est réalisé dans l'optique de comprendre les représentations des élèves sur leur prononciation, la rétroaction corrective et leur disposition à communiquer. Les termes seront définis au fur et à mesure du questionnaire.*

**Quel est votre rapport à l'anglais depuis que vous avez commencé à l'étudier ?**

Réponse longue

**Comment jugez-vous votre niveau en anglais ?**

Choix multiples

- Faible
- Moyen
- Bon
- Très bon

**Etes-vous plus à l'aise à l'écrit ou à l'oral ?**

Choix multiples

- A l'écrit
- A l'oral

**A quelle fréquence participez-vous en cours d'anglais ?**

Choix multiples

- Jamais
- De temps en temps
- Souvent

**Avez-vous peur de participer en cours d'anglais ? Veuillez préciser pourquoi dans "autres".**

Choix multiples

- Oui
- Non
- Autre...

**Comment qualifieriez-vous votre accent ?**

Choix multiples

- Proche d'un accent authentique
- Je me débrouille
- Net accent étranger
- Autre

**Avoir un bon accent conformément à des normes est-il important pour vous ?**

Choix multiples

- Oui
- Non

**Avez-vous conscience de ce qu'est la phonologie et de son rôle ?**

Choix multiples

- Oui
- Non

**Si oui, veuillez préciser.**

Réponse longue

**Avez-vous pour objectif de vous rapprocher d'un accent authentique ?**

Choix multiples

- Oui
- Non

**Pour quelle(s) raison(s) ?**

Réponse longue

**Parler anglais devant la classe vous dérange-t-il ?**

Choix multiples

- Oui
- Non

**Parler anglais devant votre professeur vous dérange-t-il ?**

Choix multiples

- Oui
- Non
- Autres

**Parler anglais avec un locuteur natif vous dérangerait-il ?**

Choix multiples

- Oui
- Non

**Etes-vous conscient(e) qu'il existe différentes méthodes pour corriger un élève sur sa prononciation ?**

Choix multiples

- Oui
- Non

### **Les différentes techniques utilisées pour corriger un élève sur sa prononciation à l'oral**

Prenons le cas suivant: un élève prononce le mot "soup" (= soupe) : /soʊp/ (= "soap" = savon) plutôt que /sup/. L'erreur d'ordre phonologique pose un problème de sens.

On parle de correction explicite lorsqu'une erreur de prononciation a été commise et qu'elle a été reprise directement par l'enseignant(e):

Elève: Yesterday I had soap for dinner.

Enseignant(e): You don't say soap but soup.

On parle de reformulation lorsque l'enseignant(e) se contente de reformuler l'énoncé produit par l'élève sans appuyer sur l'erreur produite.

Elève: Yesterday I had soap for dinner.

Enseignant(e): Oh, you had soup for dinner. What about dessert?

On parle d'incitation, lorsque l'enseignant(e) demande à l'élève de répéter en omettant son erreur afin qu'il ou elle la devine.

Elève: Yesterday, I had soap for dinner.

Enseignant(e): Yesterday, you had what?

On parle de répétition lorsque l'enseignant(e) répète ce que dit l'élève en utilisant un ton interrogatif.

Elève: Yesterday, I had soap for dinner.

Enseignant(e): You had soap for dinner?

Enfin, on parle d'hétéro-correction lorsque l'enseignant(e) demande à un autre élève de corriger ce qui est dit.

Elève 1: Yesterday, I had soap for dinner.

Enseignant(e): [élève 2] can you correct [élève 1]?

Elève 2: Yesterday, [élève 1] had soup for dinner.

**Elève: Yesterday I had soap for dinner. Enseignant(e): You don't say soap but soup. > Que pensez-vous de cette technique pour corriger un élève ?**

Cases à cocher

- |  |  |  |  |   |  |                              |
|--|--|--|--|---|--|------------------------------|
| <input type="radio"/> Elle est humiliante. | <input type="radio"/> Elle n'est pas humiliante. | <input type="radio"/> Elle permet à l'élève de comprendre son élève. | <input type="radio"/> Elle ne permet pas à l'élève de comprendre son erreur. | <input type="radio"/> Elle ne paraît pas efficace pour corriger l'erreur. | <input type="radio"/> Elle paraît efficace pour corriger l'erreur. | <input type="radio"/> Autres |
|--|--|--|--|---|--|------------------------------|

**Elève: Yesterday I had soap for dinner. Enseignant(e): Oh, you had soup for dinner. What about dessert? > Que pensez-vous de cette technique pour corriger un élève ?**

Cases à cocher

- Elle est humiliante.
- Elle n'est pas humiliante.
- Elle permet à l'élève de comprendre son élève.
- Elle ne permet pas à l'élève de comprendre son erreur.
- Elle ne paraît pas efficace pour corriger l'erreur.
- Elle paraît efficace pour corriger l'erreur.
- Autres

**Elève: Yesterday, I had soap for dinner. Enseignant(e): Yesterday, you had what? > Que pensez-vous de cette technique pour corriger un élève ?**

Cases à cocher

- Elle est humiliante.
- Elle n'est pas humiliante.
- Elle permet à l'élève de comprendre son élève.
- Elle ne permet pas à l'élève de comprendre son erreur.
- Elle ne paraît pas efficace pour corriger l'erreur.
- Elle paraît efficace pour corriger l'erreur.
- Autres

**Elève: Yesterday, I had soap for dinner. Enseignant(e): You had soap for dinner? > Que pensez-vous de cette technique pour corriger un élève ?**

Cases à cocher

- Elle est humiliante.
- Elle n'est pas humiliante.
- Elle permet à l'élève de comprendre son élève.
- Elle ne permet pas à l'élève de comprendre son erreur.
- Elle ne paraît pas efficace pour corriger l'erreur.
- Elle paraît efficace pour corriger l'erreur.
- Autres

**Elève 1: Yesterday, I had soap for dinner. Enseignant(e): [élève 2] can you correct [élève 1]? Elève 2: Yesterday, [élève 1] had soap for dinner. > Que pensez-vous de cette technique pour corriger un élève ?**

Cases à cocher

- Elle est humiliante.
- Elle n'est pas humiliante.
- Elle permet à l'élève de comprendre son élève.
- Elle ne permet pas à l'élève de comprendre son erreur.
- Elle ne paraît pas efficace pour corriger l'erreur.
- Elle paraît efficace pour corriger l'erreur.
- Autres

**Quel est la technique qui vous semble la plus adaptée et la plus profitable aux élèves ? Expliquez pourquoi.**

Réponse longue

**Quel est la technique qui vous semble la moins adaptée et la plus décourageante ? Expliquez pourquoi.**

Réponse longue