



HAL
open science

Quand le système phonologique de l'anglais et les lycéens font deux : origines des difficultés et pistes de remédiation

Marie Rigault

► **To cite this version:**

Marie Rigault. Quand le système phonologique de l'anglais et les lycéens font deux : origines des difficultés et pistes de remédiation. Education. 2020. dumas-03155794

HAL Id: dumas-03155794

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03155794v1>

Submitted on 2 Mar 2021

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

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



Année universitaire 2019 – 2020

**Master 2 Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation
Mention : Second degré,
Parcours : Anglais**

**Quand le système phonologique de l'anglais et les lycéens font
deux:
origines des difficultés et pistes de remédiation**

Présenté par Marie RIGAULT

Mémoire encadré par Jean-Pierre GABILAN

Table des matières

Introduction.....	6
Partie 1 – Partie théorique.....	7
1. Comprendre l'origine des difficultés rencontrées par les élèves.....	7
1.1 Langage, appareil phonatoire et système phonologique : nature et fonctionnement.....	7
1.1.1 Caractère fondamentalement oral du langage et lien entre graphie et phonie.....	7
1.1.2 L'appareil phonatoire : description et fonctionnement.....	8
1.1.3 Qu'est-ce qu'un système phonologique ?.....	11
1.1.4 Effectuer des liens entre les systèmes phonologiques du français et de l'anglais.....	12
1.2 Caractéristiques des systèmes phonologiques du français et de l'anglais.....	12
1.2.1 Éléments segmentaux.....	12
1.2.1.1 Les systèmes consonantiques du français et de l'anglais.....	12
1.2.1.1.a Le système consonantique du français.....	12
1.2.1.1.b Le système consonantique de l'anglais.....	15
1.2.1.2 Les systèmes vocaliques du français et de l'anglais.....	18
1.2.1.2.a Le système vocalique du français.....	18
1.2.1.2.b Le système vocalique de l'anglais.....	22
1.2.2 Éléments suprasegmentaux.....	28
1.2.2.1 L'accentuation et le rythme en français et en anglais : comparaison.....	28
1.2.2.2 Intonation en français et en anglais : comparaison.....	30
1.3 Facteurs liés au profil des élèves de lycée pouvant expliquer leurs difficultés....	31
1.3.1 L'âge des élèves : quelles conséquences ?.....	31
1.3.2 Fossilisation des erreurs de prononciation : quels liens avec le contexte d'apprentissage ?	32
2. Pistes de remédiations.....	33
2.1 Différentes approches : Histoire de l'enseignement de la prononciation.....	33
2.2 Outils, méthodes et activités.....	36
Partie 2 – Partie méthodologique.....	40
1. Présentation des participants.....	40
2. Présentation du matériel utilisé.....	40
3. Présentation de la procédure	41
Partie 3 – Résultats et discussion.....	48
1. Hypothèse 1 : l'utilisation de transcriptions phonétiques.....	48
1.1 Mise en œuvre.....	48
1.2 Résultats et discussion.....	49
2. Hypothèse 2 : regrouper des mots en fonction des phonèmes qu'ils contiennent.....	52
2.1 Mise en œuvre.....	52
2.2 Résultats et discussion.....	53
3. Hypothèse 3 : passer par la poésie pour assurer la compréhension des schémas accentuels, rythmiques et intonatifs de l'anglais.....	54
3.1 Mise en œuvre.....	54
3.2 Résultats et discussion.....	56
4. Autres actions mises en œuvre.....	57
5. Limites et perspectives.....	58
Conclusion.....	61

Bibliographie.....	62
Annexe 1.....	63
Annexe 2.....	64
Annexe 3.....	65
Annexe 4a.....	66
Annexe 4b.....	67
Annexe 5a.....	68
Annexe 5b.....	69
Annexe 6.....	70

Introduction

Les méthodes d'enseignement de l'anglais et les objectifs visés pour les apprenants n'ont cessé de changer au fil du temps, passant de méthodes basées uniquement sur la traduction et l'écrit qui visaient principalement la correction grammaticale à des méthodes offrant une vision de la langue comme outil de communication utilisé non pas par de simples élèves mais par de véritables acteurs sociaux.

Avec ce changement de perspective, la place réservée à l'étude et à la pratique de la prononciation a subi une évolution drastique. Alors qu'elle était au début complètement écartée de l'enseignement de la langue anglaise, elle a gagné de l'importance au fil des siècles, notamment grâce aux recherches faites sur les processus d'acquisition de la langue maternelle dont les résultats ont été transposés à l'apprentissage d'une langue étrangère. C'est ainsi que la dimension fondamentalement orale du langage a commencé à être de plus en plus mise en avant dans les méthodes recommandées pour l'enseignement des langues jusqu'à nos jours. Dans notre société actuelle à laquelle il revient à l'École de préparer les jeunes Français, l'accent est mis sur la communication orale, comme le prouve la récente mise en place d'un "grand oral" auquel les lycées doivent dorénavant se préparer.

Malgré cette évolution positive, force est de constater qu'au sortir du lycée, les élèves restent pour la plupart non seulement bien incapables de produire correctement des énoncés simples, mais la bonne compréhension du message qu'ils tentent de faire passer est également bien souvent entravée par les erreurs de prononciation qu'ils commettent.

C'est en partant de ce constat fait avec mes élèves de seconde que s'est imposée la problématique suivante : comment aider les élèves à se réconcilier avec le système phonologique de l'anglais au lycée ?

Le cadre théorique de ce mémoire se divisera en deux axes : le premier permettra de comprendre d'où viennent les difficultés des élèves en comparant les systèmes phonologiques français et anglais avant d'examiner les facteurs liés à l'âge et au profil des élèves sur la fossilisation des erreurs de prononciation. Le second fournira différents points d'appui pour remédier à ces difficultés en s'appuyant sur les diverses méthodes employées dans l'histoire de l'enseignement de la prononciation avant de proposer différents outils et activités. Le cadre méthodologique présentera les participants à l'étude et les méthodes employées qui permettront d'analyser au regard des résultats obtenus les différentes hypothèses soulevées pour tenter de répondre à la problématique.

Partie 1 – Partie théorique

1. Comprendre l'origine des difficultés rencontrées par les élèves

1.1 Langage, appareil phonatoire et système phonologique : nature et fonctionnement

1.1.1 Caractère fondamentalement oral du langage et lien entre graphie et phonie

Afin de comprendre d'où proviennent les difficultés de prononciation des élèves au lycée, il convient tout d'abord de s'attarder un moment sur les caractéristiques fondamentales non pas seulement de la langue anglaise mais bel et bien du langage en général. La caractéristique première du langage réside dans son oralité fondamentale. En effet, le langage est l'alliance de sons et de concepts et la parole et la langue recouvrent deux réalités différentes. Alors que la langue constitue un système de correspondances formant un code, la parole correspond à l'action d'un individu qui assemble les éléments sélectionnés pour formuler sa pensée. Il faut donc penser la langue avant tout dans sa dimension sonore et non écrite : "une langue est avant tout un système qui lie des sens à des sons."¹ La langue dans sa forme écrite, et à plus forte raison les règles d'orthographe sont destinées à représenter sur papier les sons de cette langue. L'orthographe est donc un "transcodage le plus souvent imparfait de la face sonore du signe".² En effet, cette représentation écrite est souvent opaque. Depuis l'écrit, il est souvent difficile de déterminer quel son était supposé être représenté par le code écrit choisi. "Ferdinand de Saussure se plaisait à dire que l'écriture n'était pas un vêtement, mais un travestissement. Pour lui, le lien véritable et naturel, c'est celui du son : 'Lâcher la lettre, c'est le premier pas vers la vérité... Quand on dit qu'il faut prononcer une lettre de telle ou telle façon, on prend l'image pour modèle... c'est /wa/ qui s'écrit oi !'"³ Il faut donc se détacher de l'idée que l'on prononce des lettres et bien comprendre les rapports qu'entretiennent forme orale et forme écrite d'une langue pour espérer progresser et arriver à une prononciation plus authentique. C'est donc seulement en voyant le langage comme fondamentalement oral qu'il est possible d'appréhender l'origine des erreurs de nos élèves. Cela va de paire avec une prise de conscience et une distanciation des propos stéréotypés laissant entendre que certaines langues seraient plus difficiles à prononcer que d'autres et que cela constituerait une caractéristique inhérente à cette langue. Or, les personnes tenant ce type de propos confondent souvent système phonologique et correspondance entre forme orale et

1 Adamczewski, H. & Keen, D. (1973). *Phonétique et phonologie de l'anglais contemporain*. Paris : Armand Colin. p. 11.

2 Idem.

3 Ferdinand de Saussure cité dans Adamczewski, H. & Keen, D. (1973). p. 36

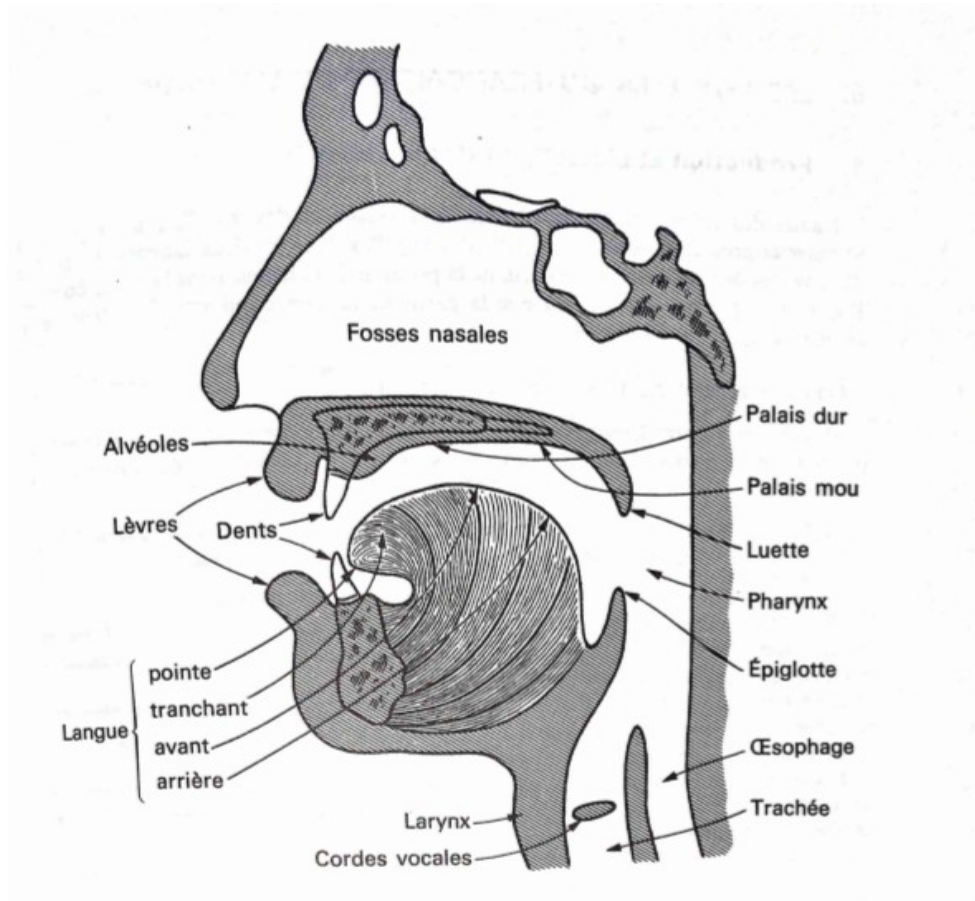
forme écrite d'une langue. Cette façon de penser la langue a pour effet néfaste de mettre en avant les incohérences entre forme sonore et orthographe et de travestir ainsi la langue en un capharnaüm d'irrégularités et d'incohérences, empêchant alors les élèves de percevoir l'ordre qui caractérise les règles qui sous-tendent le système phonologique de la langue. Le caractère à première vue anarchique de la relation entre forme sonore et forme écrite ne se retrouve pas uniquement en anglais mais aussi dans bien d'autres langues dont le français. Une graphie peut représenter différents sons et chaque son peut être représenté par diverses graphies. Cependant, il ne serait pas démesuré d'affirmer que l'anglais est particulièrement mal doté en termes de correspondance entre orthographe et forme sonore puisque, comparé au français, un plus grand nombre de phonèmes doivent être représentés par le même nombre de lettres dans l'alphabet latin. Plus le nombre de sons à représenter est grand comparé au nombre d'unités graphiques disponibles, plus cette correspondance tendra à être imparfaite. "When it comes to lack of consistency in sound/letter relationship, English is one of the worst offenders."⁴

1.1.2 L'appareil phonatoire : description et fonctionnement

L'appareil phonatoire n'est pas constitué d'organes uniquement voués à la production de la parole. Au contraire, les organes utilisés afin de réaliser les différents sons d'une langue sont avant tout destinés à remplir des fonctions respiratoires et de nutrition. Ci-dessous se trouve un schéma de l'appareil phonatoire tiré de l'ouvrage d'Adamczewski et Keen⁵ qui a été retenu pour sa grande précision.

4 Politzer cité dans Adamczewski, H. & Keen, D. (1973). p. 39.

5 Adamczewski, H. & Keen, D. (1973). p. 51.



Nous allons, à l'aide de ce schéma, retracer le chemin emprunté par l'air. Celui-ci est en premier lieu expiré par les poumons et c'est lorsqu'il atteint les cordes vocales et les fait vibrer que commence à se faire entendre la voix. Pour reprendre les mots de Greven au sujet de l'action des cordes vocales, "la colonne d'air va subir son premier traitement, en fonction du mouvement des cordes vocales"⁶ et on obtiendra alors un son différent selon la position de ces dernières. Il existe quatre positions différentes: écartées, rapprochées, serrées, et fermées. Lorsque les cordes vocales sont écartées, elles sont en position de respiration normale. Cependant, dans cette position, elles permettent également la production de consonnes non voisées après intervention des articulateurs que nous décrirons ci-après. Les cordes vocales sont rapprochées lorsqu'on chuchote, mais également pendant la production du son /h/. Pour que les cordes vocales vibrent au passage de la colonne d'air, il faut qu'elles soient serrées. C'est dans cette position qu'elles constituent la première étape vers la production de voyelles et de consonnes voisées. Lorsque les cordes vocales sont fermées, elles rendent possible une

6 Greven, H. A. (1994). *Travaux pratiques de phonétique anglaise*, 2e édition. Mont-Saint-Aignan : Publications de l' Université de Rouen. p. 9.

brève occlusion avant l'expulsion de l'air. Greven précise à ce sujet que "l'occlusion glottale est un élément déterminant de l'attaque vocalique en anglais (c'est-à-dire dans les mots commençants par un son de voyelle)"⁷.

Après les cordes vocales vient le pharynx qui est "l'espace délimité par l'arrière de la bouche et le début de la cavité nasale dont il est séparé par le voile du palais (ou palais mou), qui est un organe mobile"⁸. Le palais mou peut en effet s'abaisser afin de laisser passer l'air venant des poumons vers les fosses nasales et non uniquement en direction de la cavité buccale. Dans ce cas, il sera possible de produire des consonnes et voyelles dites nasales. Lorsque le palais mou n'est pas abaissé, on parle d'articulation orale et non nasale car la colonne d'air est seulement dirigée vers la cavité buccale.

Les différents articulateurs de la cavité buccale permettent ensuite de former différentes voyelles et consonnes orales dont la cavité de résonance est donc la bouche. La langue, de par la grande variété de mouvements qui lui sont accessibles, joue un rôle crucial quant à l'articulation de nombreux sons tant consonantiques que vocaliques. La langue est en effet "l'organe articulateur qui joue un rôle essentiel dans la phase finale de la production sonore"⁹. Les diverses parties de la langue telles qu'elles sont schématisées dans l'ouvrage d'Adamczewski et Keen, soit la pointe, le tranchant, l'avant et l'arrière peuvent entrer en contact avec d'autres parties de la bouche pour bloquer ou restreindre le passage de la colonne d'air. En fonction du point de contact ainsi formé, différentes chambres de résonance sont formées dans la bouche, comme l'explique très bien Hubert Greven : "la langue divise la cavité buccale en chambres de résonance de tailles diverses qui vont donner leur timbre caractéristique aux voyelles; elle va également constituer des barrages plus ou moins importants au passage de la colonne d'air pour donner naissance aux consonnes"¹⁰. On parle de point d'articulation pour désigner l'endroit où a lieu l'obstruction, qu'elle soit partielle ou totale, de la colonne d'air. Le mode d'articulation désigne quant à lui le type d'obstruction, la cavité de résonance (orale ou nasale), et la façon dont l'air s'écoule par exemple. Ainsi, les lèvres, les dents, les alvéoles, et le palais dur pourront former autant de points de contact que ce soit avec la langue ou entre eux (entre les lèvres et les dents par exemple).

Nous procéderons prochainement à la description de l'articulation des différentes consonnes et voyelles retenues par les systèmes phonologiques français et anglais. Nous

7 Greven, H. A. (1994). p. 9.

8 Idem, p. 10.

9 Idem, p. 10.

10 Idem, p. 10.

reviendrons à cette occasion sur la nécessité de s'appuyer sur l'apport de la phonétique articulatoire pour aider les élèves à comprendre le fonctionnement de l'appareil phonatoire et ainsi se le réapproprier après avoir réalisé que peu importe leur langue maternelle, il leur est physiquement possible de produire les sons de la langue cible.

1.1.3 Qu'est-ce qu'un système phonologique ?

Le fonctionnement de l'appareil phonatoire a permis, en anglais comme en français, d'effectuer une sélection parmi l'éventail de sons qu'il est possible de produire et de les organiser au sein d'un système phonologique en opposant notamment certains sons entre eux. Il convient, avant de procéder à la définition de ce qu'est réellement un système phonologique et des règles d'organisation qu'il implique, de bien opérer une distinction essentielle entre phonétique et phonologie. En effet, comment parler de système phonologique avant même d'avoir une idée claire du sens que recouvre le mot "phonologique" ?

Même si tant la phonétique que la phonologie ont chacune leur place dans l'étude de la prononciation d'une langue, ces deux domaines s'intéressent à des aspects différents de la partie orale d'une langue donnée. Tandis que la phonétique se concentre sur l'étude de la variété des sons productibles par l'être humain, la phonologie concerne quant à elle la façon dont les différents sons retenus par une langue s'organisent entre eux.

Une fois cette distinction faite, il convient de se pencher sur le fonctionnement général d'un système phonologique. Dans le système phonologique d'une langue donnée, des unités sont liées par un système de contrastes et d'oppositions. Ces unités sont segmentales et suprasegmentales, c'est-à-dire les segments sonores qui composent les mots de la langue en question que l'on peut segmenter dans la chaîne parlée, autrement appelés phonèmes, mais aussi des unités qui se superposent à ces phonèmes comme l'accentuation et le tonème. Les phonèmes constituent quant à eux des unités distinctives et leur existence et leur fonctionnement ne peut prendre sens que parce que les utilisateurs de la langue en question opèrent des distinctions entre certains sons en les organisant par systèmes d'oppositions tandis qu'ils ne font pas ces distinctions pour d'autres sons. Le phonème peut ainsi être décrit en deux mots : "*mere otherness*"¹¹. Ainsi, puisqu'il est question des distinctions que les utilisateurs d'une langue ont été entraînés à opérer, il convient de rappeler que cela signifie également que différents sons peuvent tout à fait se raccrocher à un seul phonème dans le cas où les locuteurs ne seraient pas conditionnés à distinguer les différences entre ces sons comme majeures mais au contraire, à les négliger. En anglais, /p/ en position initiale est aspiré mais il

¹¹ E. Sapir cité dans Adamczewski, H. & Keen, D. (1973). p. 19.

ne l'est pas après /s/. Deux sons sont donc englobés dans un seul phonème. De cette réflexion émerge l'une des sources importantes des difficultés rencontrées par les élèves dans leur travail sur la prononciation de l'anglais : leur langue maternelle les a conditionnés à négliger des différences qui sont centrales dans la langue cible. Voilà donc pourquoi certains élèves ont parfois tant de mal à distinguer par exemple une voyelle tendue d'une voyelle relâchée et par conséquent pourquoi il leur est si difficile de bien réaliser cette distinction dans leurs productions orales : cette distinction n'existe tout simplement pas en français. Il existe alors un lien entre les différences que l'élève n'entend pas et celles qu'il ne parvient pas à produire. Il convient par conséquent de sensibiliser les élèves aux régularités du système phonologique anglais en s'assurant par une phase d'exposition et d'observation qu'ils puissent dans un premier temps acquérir les compétences nécessaires pour discriminer différentes unités entre elles pour ensuite les produire de façon correcte. C'est donc un réel conditionnement qui doit avoir lieu.

1.1.4 Effectuer des liens entre les systèmes phonologiques du français et de l'anglais

C'est en partant de cette réflexion au sujet de ce qui constitue un système phonologique et du conditionnement qui doit avoir lieu afin d'apprendre à discriminer des unités qui ne sont pas perçues comme différentes dans la langue maternelle que naît l'idée que c'est sur les différences et similitudes entre le système phonologique de la langue maternelle (le français) et celui de la langue cible (l'anglais) qu'il faut se baser pour tendre vers une prononciation plus authentique. Nous suivrons cette ligne directrice dans cette étude, nous amenant ainsi à étudier plus en détails les systèmes phonologiques des deux langues et les oppositions et contrastes que chacun d'entre eux comporte.

1.2 Caractéristiques des systèmes phonologiques du français et de l'anglais

1.2.1 Éléments segmentaux

1.2.1.1 Les systèmes consonantiques du français et de l'anglais

1.2.1.1.a Le système consonantique du français

Dans cette partie ainsi que dans les suivantes dédiées aux systèmes consonantiques et vocaliques du français et de l'anglais, nous nous appuyerons sur les explications données précédemment sur le fonctionnement de l'appareil phonatoire.

Le système consonantique français a retenu les vingt unités suivantes :

1	p	poux
2	b	bout
3	m	mou
4	f	fou
5	v	vous
6	t	tout
7	d	doux
8	n	nous
9	s	sou
10	z	zou
11	l	loup
12	ʃ	chou
13	ʒ	joue
14	ɲ	ligne (n'existe pas en initiale)
15	k	cou
16	g	goût
17	ʁ	roue
18	ŋ	nuée
19	w	nouer
20	j	nier

- l'uvulaire /ʁ/
- la bilabio-palatale /ɲ/
- la bilabio-vélaire /w/

Même si l'indication du point d'articulation est d'une grande aide, il ne suffit pas à décrire avec suffisamment de précision un phonème consonantique. Pour ce faire, il faut également indiquer le mode d'articulation décrivant la manière dont la colonne d'air sort de l'appareil phonatoire. Le mode d'articulation peut être décrit selon trois critères opposant chacun deux possibilités : non-voisé ou voisé, oral ou nasal, et occlusif ou constrictif.

Chacune de ces unités distinctives peut être décrite à l'aide de son point d'articulation et de son mode d'articulation.

Le point d'articulation correspond à la zone et aux organes qui interviennent dans la réalisation tandis que le mode d'articulation fournit des informations sur les caractéristiques de l'expulsion de la colonne d'air.

Voici la liste des consonnes du français selon leur point d'articulation en allant de l'avant vers l'arrière de l'appareil phonatoire :

- les bilabiales : /b, p, m/
- les labio-dentales : /f, v/
- les dentales : /t, d, n/
- les alvéolaires : /s/, /z/, /l/
- les post-alvéolaires : /ʃ/, /ʒ/
- Les palatales : /ɲ/, /j/
- les vélares : /k/, /g/

L'opposition entre consonne non-voisée (ou sourde) et voisée (ou sonore) catégorise d'un côté les consonnes pour lesquelles les cordes vocales ne vibrent pas (non-voisées) dont font parties /p, f, t, s, ʃ, k/ et de l'autre côté celles pour lesquelles les cordes vocales vibrent (voisées) : c'est le cas de /b, m, v, d, n, z, l, ʒ, ɲ, j, g, ʁ/. Il s'agit bien d'une opposition phonologique puisque cette différence permet de discriminer des paires minimales comme pas /pa/ et bas /ba/ par exemple. Cette distinction est donc porteuse de sens.

Le mode d'articulation permet également de distinguer une articulation orale d'une articulation nasale. Cette distinction est faite en fonction de la position du palais mou, autrement appelé voile du palais qui détermine quelle cavité (buccale ou nasale) servira de cavité de résonance. Soit le palais mou rend l'accès de la colonne d'air aux fosses nasales impossible auquel cas l'air emprunte seulement la cavité buccale et on obtient alors les consonnes /p, b, t, d, k, g, f, v, s, z, l, ʃ, ʒ, j, ʁ/, soit il s'abaisse pour ouvrir l'accès vers les fosses nasales et on obtient les consonnes suivantes: /m, n, ɲ/.

Une dernière opposition vient caractériser le mode d'articulation d'un phonème consonantique donné: celle entre consonne occlusive et consonne constrictive. Dans le cas des consonnes occlusives, la colonne d'air est dans un premier temps bloquée puis libérée et on entend une explosion une fois l'occlusion terminée tandis que les constrictives sont caractérisées par la réduction du canal par lequel s'échappe la colonne d'air. Ce resserrement produit la friction caractéristique des constrictives, autrement appelées fricatives. Les occlusives sont momentanées tandis que les constrictives sont continues. Cette opposition donne donc en français les occlusives /p, b, m, t, d, n, ɲ, k, g/ et les constrictives /f, v, s, z, l, ʃ, ʒ, j, ʁ/.

En rassemblant toutes ces indications sur le point d'articulation et le mode d'articulation des différents phonèmes consonantiques du français, on obtient le tableau suivant :

Mode d'articulation			Point d'articulation							
			bilabiales	labio-dentales	dentales	alvéolaires	post-alvéolaires	palatales	vélaires	uvulaires
occlusives	orales	non-voisées	p		t				k	
		voisées	b		d				g	
	nasales		m		n			ɲ		
constrictives	non-voisées			f		s	ʃ			
	voisées			v		z, l	ʒ	j		ʁ
composées	ɥ	bilabio-palatale			w	bilabio-vélaire				

1.2.1.1.b Le système consonantique de l'anglais

1	p	<i>pan</i>
2	b	<i>ban</i>
3	m	<i>man</i>
4	w	<i>want</i>
5	f	<i>fan</i>
6	v	<i>van</i>
7	θ	<i>thin</i>
8	ð	<i>this</i>
9	t	<i>tame</i>
10	d	<i>dame</i>
11	n	<i>name</i>
12	s	<i>seal</i>
13	z	<i>zeal</i>
14	l, ł	<i>lake, bell</i> Les deux sons forment un seul et même phonème. Le second n'existe qu'en position finale.
15	r	<i>rat</i>
16	tʃ	<i>chin</i>
17	dʒ	<i>gin</i>
18	ʃ	<i>ship</i>
19	ʒ	<i>measure</i> Cette consonne n'apparaît jamais en position initiale.
20	j	<i>yet</i>
21	k	<i>coat</i>
22	g	<i>goat</i>
23	ŋ	<i>king, singer</i> Cette consonne n'apparaît jamais en position initiale.
24	h	<i>hat</i>
-	ʔ	Le coup de glotte n'as pas de valeur distinctive. Il remplace /t/ dont il est un allophone dans certaines variétés en position finale (<i>but, cat</i>) et entre deux voyelles (<i>better, matter</i>).

Les phonèmes consonantiques de l'anglais se comptent, pour leur part, au nombre de vingt-quatre. Les voici organisés dans un tableau.

Comme pour les consonnes françaises, les consonnes de l'anglais peuvent être décrites en fournissant leur point d'articulation et leur mode d'articulation.

Commençons donc par leur point d'articulation: il conviendra de remarquer qu'une grande partie des consonnes anglaises sont retrouvées en français, cependant, en plus de contenir quatre phonèmes inexistantes en français, le système consonantique anglais pose une seconde difficulté pour les élèves francophones qui doivent opérer une distinction entre le point d'articulation de certaines consonnes anglaises et celui de leurs équivalents français dont il diffère. Comme pour le système français, nous commencerons par l'avant de la bouche.

- les bilabiales : /p/, /b/, /m/, /w/. On notera qu'on entend pas /p/ et /b/ exploser en position finale. Au contraire, lorsque /p/ apparaît en position initiale, il doit être suivi d'une forte expiration afin qu'on ne le confonde pas avec /b/ .

- les labio-dentales : /f/, /v/

- les post-dentales : Ces consonnes

n'existent pas en français et posent souvent problème aux francophones. En effet, /θ/ et /ð/ sont souvent confondues et remplacées par /s/ et /z/ qui sont réalisées plus en arrière puisque ce sont des consonnes alvéolaires. L'erreur que font souvent les élèves francophones provient donc du fait qu'ils font passer la colonne d'air en positionnant la pointe de la langue au niveau des incisives inférieures et en utilisant leur langue pour empêcher l'air de s'échapper sur les côtés. L'articulation est ainsi alvéolaire au lieu d'être post-dentale en avançant la langue entre les incisives supérieures et inférieures. Cette erreur peut entraîner bien des contre-sens puisqu'il existe une opposition porteuse de sens entre /s/ et /θ/. Exemple : *sink* et *think*.

– les alvéolaires : En plus de contenir les consonnes /s/ et /z/ que nous venons d'évoquer ainsi que /l/ qui sont toutes trois présentes en français, cette catégorie contient également les consonnes /t, d, n/ qui au lieu d'être dentales comme en français, sont produites un peu plus en arrière en anglais : la langue entre en contact avec les alvéoles des incisives supérieures en anglais et comme pour /p/, /t/ et /d/ sont également suivis d'une expiration forte. Il faut également ajouter à cette catégorie une consonne qui n'existe pas en français : le /r/ qui est caractérisé par un roulement de la langue. Pour le produire, la pointe de la langue se rapproche des alvéoles supérieures. Ce phonème n'existant pas en français, les élèves francophones le remplacent souvent par le /ʁ/ français qui s'articule à l'arrière de la bouche.

– les post-alvéolaires : en plus de contenir /ʃ/ et /ʒ/ qui sont similaires en français, cette catégorie compte également deux consonnes inexistantes en français appelées des affriquées : /tʃ/ et /dʒ/ restent facilement accessibles aux francophones puisqu'elles allient deux consonnes présentes en français.

– la palatale /j/

– les vélaires : On retrouve dans cette catégorie /k/ et /g/ qui sont similaires au français. Deux consonnes inexistantes en français viennent s'y ajouter : /ŋ/ qui est présente dans les mots anglais détournés et utilisés en français tels que *jogging*, *shopping*, *parking*. Une dernière consonne inexistante en français est /ɫ/, appelé *dark l* en anglais (*l sombre* ou *dur*). Il est présent en position finale dans des mots tels que *milk*, *salt*, *little*, *bell*. On parle de la vélarisation du phonème /l/. La pointe de la langue se rapproche des incisives ou des alvéoles supérieures. Il faut tout de même noter que bien que le l sombre et le l clair soient deux sons différents, ils n'ont pas de valeur distinctive en anglais et il s'agit par conséquent d'un seul et même phonème.

– Les glottales : Ces sons posent souvent problème aux francophones. On retrouve dans

cette catégorie /h/ qui est une constrictive (ou fricative) et le coup de glotte /ʔ/ qui est une occlusive. Une erreur fréquente chez les francophones consiste à ajouter des /h/ où il n'y en a pas pour la raison suivante : "nous interprétons mal le coup de glotte qui, en anglais, précède un mot commençant par une voyelle accentuée (le coup de glotte est une ouverture brutale des cordes vocales). Nous savons parfaitement le produire en français: "les héros", "les halles". Il convient d'étudier le problème des *h* phonétiquement réduits. Dans "with his hands in his pockets", seul le *h* de hands reste présent."¹² En anglais, on retrouve l'occlusive glottale /ʔ/ dans deux positions possible dans certaines variétés. /ʔ/ peut se trouver en position finale en remplacement de /t/ dont il représente un allophone. Exemples : *but, cat*. /ʔ/ peut aussi se trouver à la place de /t/ entre deux voyelles notamment dans des variétés telles que le cockney : *matter, bottle*.

Comme les consonnes françaises, les consonnes anglaises sont aussi décrites selon leur mode d'articulation. On retrouve les mêmes oppositions qu'en français :

On retrouve donc les consonnes non-voisées (ou sourdes) /p, f, θ, t, s, tʃ, ʃ, k, h/, et les consonnes voisées (ou sonores) suivantes : /b, m, w, v, ð, d, n, z, l, r, dʒ, ʒ, j, g, ŋ, ð/.

L'opposition entre consonnes orales et consonnes nasales s'opère également en anglais. Les consonnes orales sont /p, b, w, f, v, θ, ð, t, d, s, z, l, r, tʃ, dʒ, ʃ, ʒ, j, k, g, ð/ et les consonnes nasales sont /m, n, ŋ/.

Il y a également des occlusives et des constrictives en anglais, cependant, une troisième catégorie vient s'ajouter à ces deux premières : les affriquées /tʃ/ et /dʒ/. Elles sont le résultat de l'assemblage d'une consonne /t/ ou /d/ et d'une fricative post-alvéolaires /ʃ/ ou /ʒ/ et sont donc à mi-chemin entre les occlusives et les constrictives. On ne retrouve pas l'effet d'explosion du souffle après /t/ et /d/ mais une fricative. On trouve également les occlusives /p, b, m, t, d, n, k, g, ŋ, ʔ/ et les constrictives /w, f, v, θ, ð, s, z, l, r, ʃ, ʒ, j, ð, h/.

Une fois toutes ces informations réunies, il est possible de présenter les consonnes de l'anglais sous forme de tableau :

12 Adamczewski, H. & Keen, D. (1973). p. 119.

Mode d'articulation			Point d'articulation							
			bilabiales	labio-dentales	post-dentales	alvéolaires	post-alvéolaires	palatales	vélaires	glottales
occlusives	orales	non-voisées	p			t			k	ʔ
		voisées	b			d			g	
	nasales		m			n			ŋ	
affriquées	non-voisées						tʃ			
	voisées						dʒ			
constrictives	non-voisées			f	θ	s	ʃ			h
	voisées		w	v	ð	z, l, r	ʒ	j	ʔ	

1.2.1.2 Les systèmes vocaliques du français et de l'anglais

1.2.1.2.a Le système vocalique du français

Les voyelles du français sont au nombre de seize.

1	i	lit
2	e	les
3	ɛ	lait
4	a	la
5	ɑ	mât
6	ɔ	molle
7	o	lot
8	u	loup
9	y	lu
10	ø	feu
11	œ	meuvent
12	ə	me(ringue)
13	ẽ	brin
14	œ̃	brun
15	ã	lent
16	õ	long

Puisque l'articulation des voyelles implique que l'air peut passer librement, on ne peut donc pas parler de point d'articulation. La description des voyelles du français se fait donc en quatre critères.

On distingue tout d'abord les voyelles orales qui utilisent la cavité buccale comme cavité de résonance des voyelles nasales qui utilisent les fosses nasales comme cavité de résonance. En français, on compte douze voyelles orales /i, e, ɛ, a, ɑ, ɔ, o, u, y, ø, œ, ə/ et quatre voyelles nasales : /ẽ, œ̃, ã, õ/. Comme pour les consonnes nasales, c'est l'abaissement du palais mou (ou voile du palais) qui permet l'ouverture vers les fosses nasales. La nasalisation a un caractère distinctif dans le système vocalique français puisque les quatre voyelles nasales /ẽ, œ̃, ã, õ/ s'opposent à quatre des douze voyelles orales /ɛ, œ, ɑ, ɔ/.

Un second critère est le degré d'ouverture de la

bouche lors de la production de chaque voyelle. La bouche peut être fermée, semi-fermée, semi-ouverte, ou ouverte. C'est le mouvement de la mâchoire inférieure qui détermine ces positions. En français, on compte trois voyelles fermées /i, y, u/, quatre voyelles semi-fermées /e, ø, ə, o/, six voyelles semi-ouvertes /ɛ, ẽ, œ, œ̃, ɔ, õ/ (trois voyelles orales et leurs équivalents nasalisés), et trois voyelles ouvertes /a, ɑ, ɑ̃/ (deux voyelles orales plus une nasale).

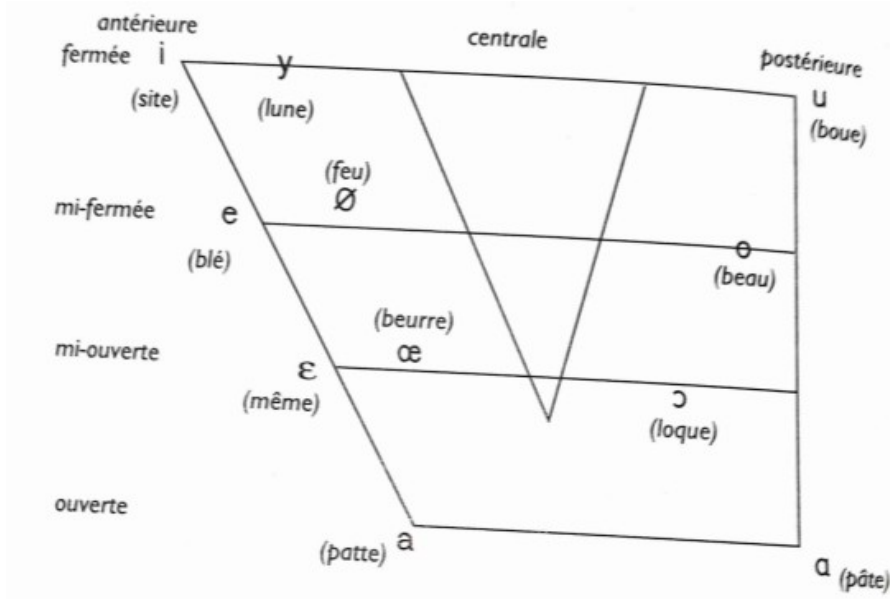
Un troisième critère utilisé pour décrire les voyelles du français est la position des lèvres. On distingue alors les voyelles /i, e, ɛ, ẽ, a/ produites avec les lèvres étirées, des voyelles /y, u, ø, o, œ, œ̃, ɔ, õ, ɑ, ɑ̃/ produites avec les lèvres arrondies. Les lèvres gardent une position neutre pour produire le phonème /ə/.

Le dernier critère est la position de la langue dans la cavité buccale lors de la production des voyelles. Il s'agit de la localisation. On distingue alors trois catégories :

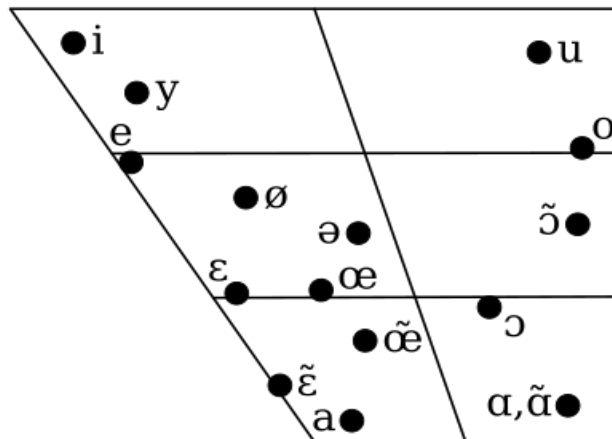
- Les voyelles antérieures ou d'avant qui sont produites en rapprochant la pointe de la langue de l'avant du palais. En français, on en compte neuf dont deux nasales : /i, y, e, ø, ɛ, ẽ, œ, œ̃, a/.
- Les voyelles centrales qui sont produites en rapprochant le milieu du dos de la langue du milieu du palais. Il n'y en a qu'une en français : /ə/.
- Les voyelles postérieures ou d'arrière: elles sont produites en rapprochant l'arrière de la langue de l'arrière du palais. Le français en compte six dont deux nasales : /u, o, ɔ, õ, ɑ, ɑ̃/. On notera qu'elles sont toutes arrondies.

En regroupant les informations obtenues sur le degré d'ouverture de la bouche et la localisation des voyelles, il est possible de représenter la cavité buccale sous forme de schéma pour y placer les différentes voyelles du français. Voici le modèle proposé par Michel Ginésy¹³ :

13 Ginésy, M. (2004). *Mémento de phonétique anglaise avec exercices corrigés*. Paris : Armand Colin. p. 14.

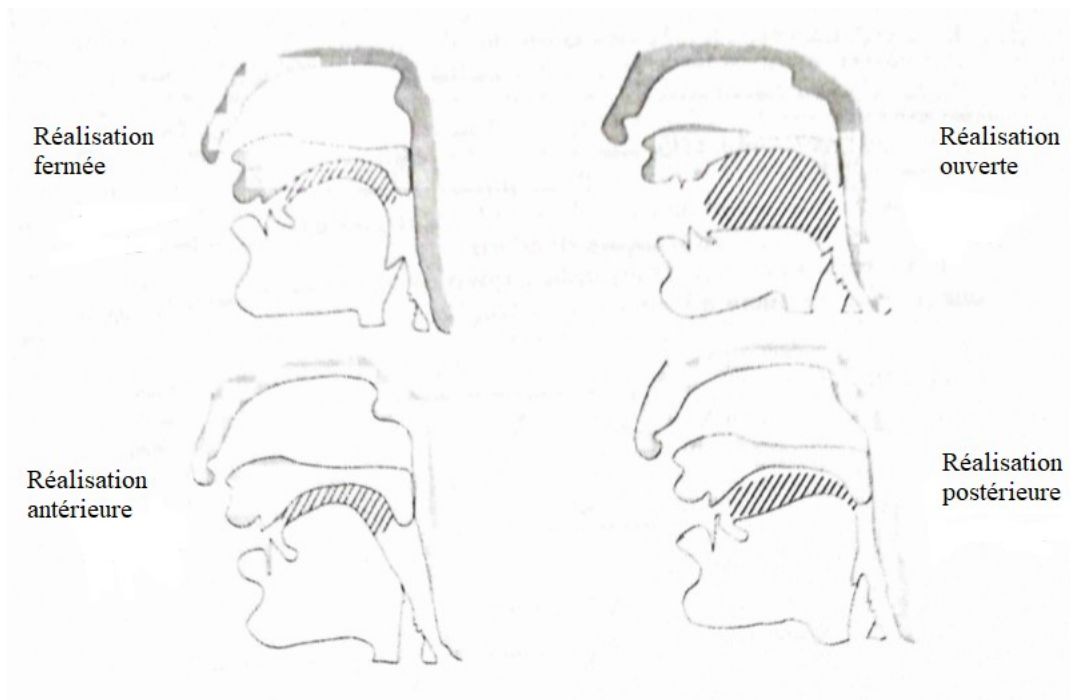


Ce diagramme ne me paraissant pas satisfaisant puisque ne représentant pas l'intégralité des voyelles du français, je propose d'utiliser celui-ci¹⁴ :



Michel Ginésy propose cependant un schéma très utile afin de représenter visuellement les deux critères autrement représentés dans ces diagrammes, c'est-à-dire l'aperture et la localisation :

¹⁴ Diagramme des voyelles du français: <https://linguistics.stackexchange.com/questions/137/how-do-linguists-place-the-vowels-of-a-language-precisely-on-the-vowel-trapezoid> .



(Schéma tiré de Ginésy)¹⁵

Voici un tableau que j'ai créé pour résumer les caractéristiques des voyelles françaises :

voyelle	Localisation	Degré d'ouverture	Position des lèvres	Orale ou nasale
i	antérieure	fermée	étirées	orale
e	antérieure	semi-fermée	étirées	orale
ɛ	antérieure	semi-ouverte	étirées	orale
a	antérieure	ouverte	étirées	orale
ɑ	postérieure	ouverte	arrondies	orale
ɔ	postérieure	semi-ouverte	arrondies	orale
o	postérieure	semi-fermée	arrondies	orale
u	postérieure	fermée	arrondies	orale
y	antérieure	fermée	arrondies	orale
ø	antérieure	semi-fermée	arrondies	orale
œ	antérieure	semi-ouverte	arrondies	orale
ə	centrale	semi-fermée	neutres	orale
ẽ	antérieure	semi-ouverte	étirées	nasale
œ̃	antérieure	semi-ouverte	arrondies	nasale

¹⁵ Ginésy, M. (2004). p. 15.

ã	postérieure	ouverte	arrondies	nasale
õ	postérieure	semi-ouverte	arrondies	nasale

1.2.1.2.b Le système vocalique de l'anglais

Il y a vingt-cinq voyelles en anglais dont douze voyelles simples ou pures, huit diphtongues et cinq triphthongues.

Les mêmes critères sont utilisés pour différencier et décrire les voyelles anglaises qu'en français. Cela dit, une distinction doit être faite car même si la nasalisation existe en anglais, elle n'a pas de valeur distinctive comme c'est le cas en français. Les autres oppositions décrites dans la partie précédente s'appliquent cependant également aux voyelles anglaises.

Voici un tableau listant les voyelles anglaises et fournissant pour chacune un exemple dans une configuration de type consonne, voyelle, consonne.

1	i:	bead
2	ɪ	bid
3	ɪə	beard
4	eɪ	bade
5	e	bed
6	eə	bear
7	æ	bad
8	aɪ	buy
9	aʊ	bowed
10	ɑ:	bard
11	ɒ	boss
12	ɔɪ	boy
13	ɔ:	board
14	əʊ	bow
15	ʊ	bull
16	ʊə	boor
17	u:	booed
18	ɜ:	bird
19	ʌ	bud
20	ə	(cup)board
21	eɪə	payer
22	aɪə	buyer
23	ɔɪə	employer
24	aʊə	power
25	əʊə	grower

– Localisation : les voyelles anglaises simples qui sont au nombre de douze se divisent également en trois catégories : antérieures, centrales et postérieures. Les voyelles antérieures sont /æ, e, ɪ, i:/, les voyelles centrales sont /ə, ɜ:, ʌ/, et les voyelles postérieures sont /ɑ:, ɒ, ɔ:, ʊ, u:/.

– Degré d'ouverture : les voyelles anglaises simples (ou pures) s'organisent aussi autour de l'opposition entre voyelles fermées et voyelles ouvertes avec différents degrés d'ouverture. Les voyelles fermées de l'anglais sont /i:, u:/, les voyelles semi-fermées sont /ɪ, ʊ/, les semi-ouvertes sont /e, ɜ:, ə, ɔ:/, et les voyelles ouvertes sont /æ, ʌ, ɒ, ɑ:/.

– La position des lèvres, qu'elle soit étirée ou arrondie entre aussi en jeu dans la description des voyelles anglaises. Les voyelles étirées sont /i:, ɪ/, les voyelles arrondies sont /ɒ,

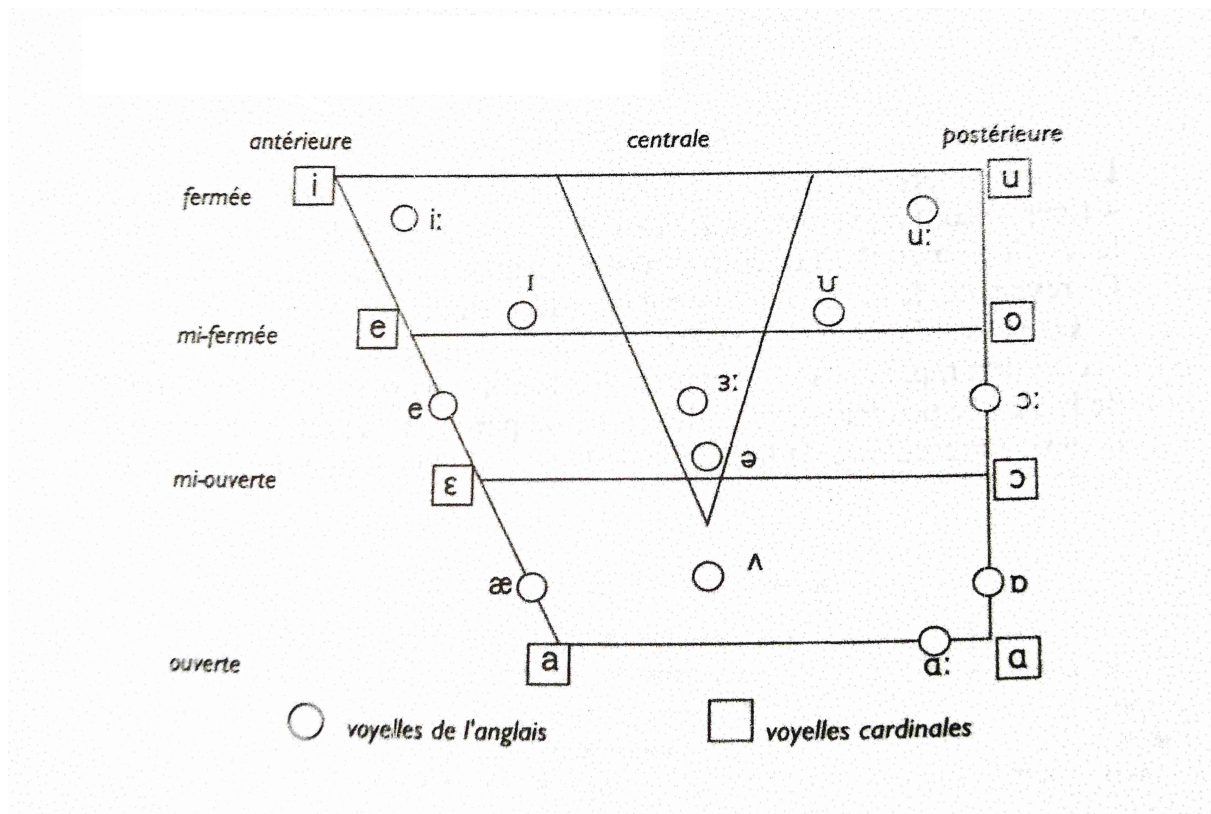
ɔ:, ʊ, u:/. Certaines diphtongues contiennent aussi une phase où les lèvres sont arrondie, que ce soit en phase finale pour /əʊ, aʊ/ ou en phase initiale pour /ʊə/. Les autres voyelles, qu'elles soient simples ou qu'il s'agisse de diphtongues sont non labialisées.

Il convient d'ajouter une opposition supplémentaire qui est opérée dans le système vocalique anglais et qui a une valeur distinctive alors qu'elle n'existe pas en français. Il s'agit de la tension musculaire. En effet, les voyelles pures en anglais peuvent être tendues (*tense*) ou relâchées (*lax*). On ne parle pas ici de longueur mais bel et bien de la mise en tension des organes utilisés. En phonétique, cette tension est symbolisée par : . En anglais, on compte sur les douze voyelles simples cinq voyelles tendues: /i:, u:, ɜ:, ɔ:, ɑ:/. Celles-ci s'opposent aux voyelles relâchées suivantes : /ɪ, ʊ, ə, ɒ, æ/. Cette opposition entre voyelles tendues et relâchées est souvent compliquée à percevoir et à reproduire pour les élèves francophones et c'est une opposition qu'ils faut qu'ils acquièrent afin d'être intelligibles puisqu'il y a là une réelle valeur distinctive. Il est donc nécessaire de réussir à faire repérer et produire cette distinction aux élèves car elle est porteuse de sens. Marianne Celce-Murcia, Donna M. Brinton, Janet M. Goodwin et Barry Griner ajoutent que cette tension nous donne des voyelles plus proches des extrêmes et des voyelles cardinales : "This added muscle tension serves to stretch the articulation of these tense vowel sounds to more extreme peripheral positions in the mouth, making them less centered"¹⁶. Ces voyelles apparaissent tant dans des syllabes accentuées ouvertes que fermées.

Encore une fois, il est possible de représenter les douze voyelles simples du système vocalique anglais sous forme de diagramme utilisant les données sur le degré d'ouverture de la bouche et la localisation des phonèmes en question. Voici celui proposé par Michel Ginésy¹⁷ :

16 Celce-Murcia, M., Brinton, D. M., Goodwin, J. M., Griner, B. (2010). *Teaching pronunciation, a course book and reference guide*, 2e édition. New York : Cambridge Univeristy Press. p. 117.

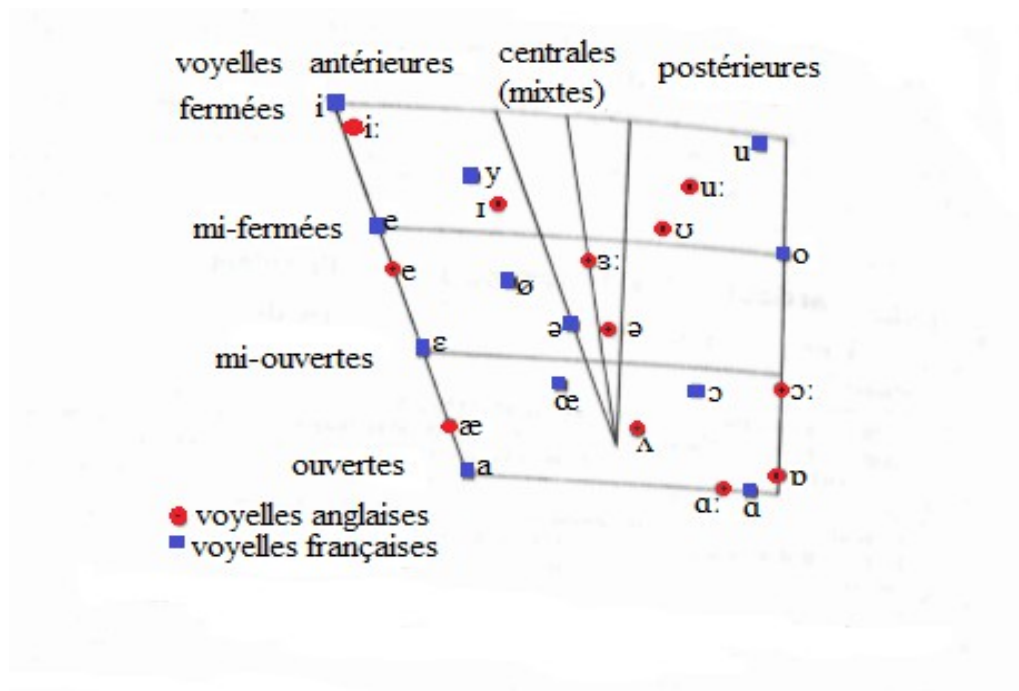
17 Ginésy, M. (2004). p. 15.



Voici le tableau que je propose afin de donner une description complète pour chacun des douze phonèmes vocaliques simples de l'anglais :

voyelles	Localisation	Degré d'ouverture	Position des lèvres	Tension musculaire
æ	antérieure	ouverte	neutres	non
e	antérieure	semi-ouverte	neutres	non
ɪ	antérieure	semi-fermée	étirées	non
i:	antérieure	fermée	étirées	oui
ə	centrale	semi-ouverte	neutres	non
ɜ:	centrale	semi-ouverte	neutres	oui
ʌ	centrale	ouverte	neutres	non
ɑ:	postérieure	ouverte	neutres	oui
ɒ	postérieure	ouverte	arrondies	non
ɔ:	postérieure	semi-ouverte	arrondies	oui
ʊ	postérieure	semi-fermée	arrondies	non
u:	postérieure	fermée	arrondies	oui

Henri Adamczewski et Denis Keen¹⁸ proposent de leur côté un diagramme comparatif des voyelles françaises orales et des voyelles anglaises simples. Voici la version que je leur ai empruntée pour y apporter quelques modifications mineures afin de la rendre plus lisible :

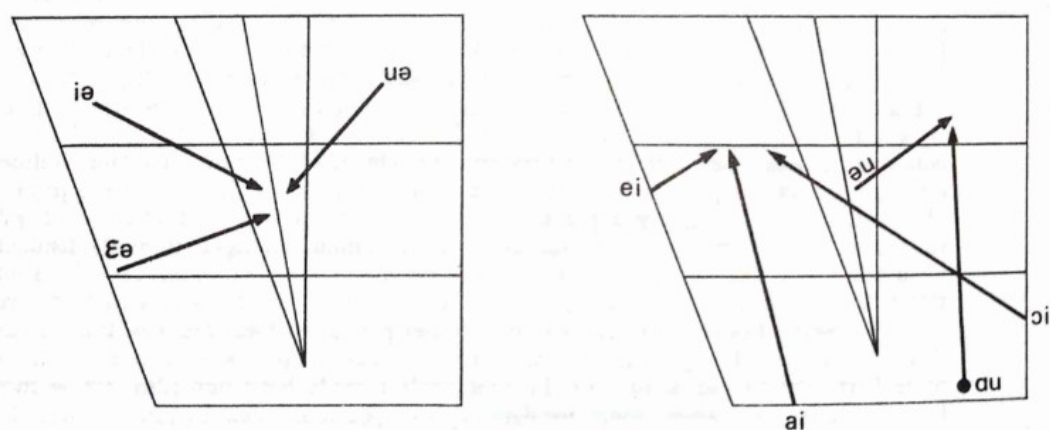


Il convient de noter que des voyelles françaises sont assez proches de certaines voyelles anglaises et qu'il est donc possible de faire des parallèles entre les deux langues pour aider les élèves à s'approprier le système vocalique de l'anglais. On pourra donc faire des rapprochements entre les voyelles figurant dans le tableau (il ne s'agit évidemment que de rapprochements et non d'équivalences).

Voyelles anglaises	Voyelles françaises
i:	i
ɪ	e
e	ε
ə	ə, œ
ɑ:	ɑ
u:	u
ʌ	a
ɜ:	ə

¹⁸ Adamczewski, H. & Keen, D. (1973). p. 54.

Après avoir étudié en détails les caractéristiques des voyelles simples (ou pures) de l'anglais, il nous faut maintenant étudier les diphtongues et triphthongues (forme inexistante en français). Une diphtongue consiste à effectuer un glissement d'une voyelle à une autre, la deuxième étant /ə/, /ʊ/, ou /ɪ/. On distingue ainsi les diphtongues centrales dont le deuxième élément est /ə/ des diphtongues fermantes qui glissent soit vers /ɪ/ soit vers /ʊ/. (Schéma tiré d' Adamczewski et Keen)¹⁹ :



Centring diphthongs
(diphthongues centrales)

Closing diphthongs
(diphthongues fermantes)

SCHÉMAS DES DIPHTONGUES ANGLAISES¹

D'après Daniel JONES.

1. Cf. définition de la diphtongue (voyelle 3, p. 86).

Les triphthongues sont quant à elles des groupes de trois sons vocaliques dont le troisième est toujours /ə/.

Il est important d'apprendre aux élèves à respecter la distinction entre voyelles pures et diphtongues car elle est porteuse de sens. Ce sont alors les caractéristiques à valeur distinctive qu'il faut travailler en priorité : "il faut donc donner la priorité à la correction phonémique sur la correction purement phonétique"²⁰. Voici donc un tableau inspiré d' Adamczewski et Keen²¹ regroupant les oppositions vocaliques du système anglais :

leave	i:	≠	ɪ	live
bee	i:	≠	ɪə	beer
beer	ɪə	≠	eə	bear
pin	ɪ	≠	e	pen

19 Adamczewski, H. & Keen, D. (1973), p. 54.

20 Adamczewski, H. & Keen, D. (1973), p. 22.

21 Idem, p. 104.

pen	e	≠	eɪ	pane
pane	eɪ	≠	aɪ	pine
pen	e	≠	æ	pan
ham	æ	≠	ɑ:	harm
guard	ɑ:	≠	ɒ	god
cod	ɒ	≠	ɔ:	cord
cod	ɒ	≠	əʊ	code
ball	ɔ:	≠	əʊ	bowl
tone	əʊ	≠	aʊ	town
full	ʊ	≠	u:	fool
good	ʊ	≠	ɒ	god
full	ʊ	≠	əʊ	foal
fool	u:	≠	əʊ	foal
two	u:	≠	ʊə	tour
gull	ʌ	≠	ɜ:	girl
cub	ʌ	≠	æ	cab
bun	ʌ	≠	ɑ:	barn
rub	ʌ	≠	ɒ	rob
bud	ʌ	≠	ɔ:	board
corn	ɔ:	≠	ɔɪ	coin
tie	aɪ	≠	aɪə	tyre
play	eɪ	≠	eɪə	player
liar	aɪə	≠	eɪə	layer
low	əʊ	≠	əʊə	lower
bow	aʊ	≠	aʊə	bower
tyre	aɪə	≠	aʊə	tower
Ə1 : China, Asia, Leicester, Leicestershire, doctor, beggar, labour, driver, culture				
Ə2 : Oxford, Folkestone, Robert, American, policeman				

En plus de ces oppositions, il faut également maîtriser la voyelle la plus couramment utilisée en anglais qui n'est présente que dans les syllabes inaccentuées : le schwa /ə/. Lorsque les voyelles des syllabes inaccentuées sont prononcées en suivant leur forme pleine au lieu de les réduire, l'intelligibilité est fortement mise à mal.

1.2.2 Éléments suprasegmentaux

1.2.2.1 L'accentuation et le rythme en français et en anglais : comparaison

Il existe en anglais deux types d'accentuation. Les anglophones parlent de *word stress* pour désigner l'accent tonique à l'échelle du mot tel que lorsqu'il est prononcé seul et de *sentence stress* pour se référer aux syllabes accentuées dans une phrase. Dans ce dernier cas, des mots sont accentués tandis que d'autres non.

En anglais, l'accent tonique consiste en un supplément de force expiratoire. Maîtriser l'accentuation des mots permet d'être beaucoup plus facilement compris et c'est donc un élément qu'il ne faut surtout pas négliger dans la création d'activités pour les élèves puisqu'une accentuation chaotique a des effets néfastes sur l'intelligibilité : "A. Martinet, dans ses *Éléments de linguistique générale* (op. cit.) a très clairement exposé la fonction de l'accent: "Un mot mal accentué n'est pas compris même si les phonèmes qui le composent sont prononcés à la perfection". Ce qui explique que l'accent soit ainsi perçu en priorité, c'est essentiellement le fait qu'on identifie la syllabe accentuée par contraste avec les syllabes non accentuées voisines."²² Il convient donc d'apprendre à nos élèves à situer correctement les syllabes accentuées dans les mots et ce non pas au fur et à mesure que l'on rencontre différents mots, mais en leur fournissant des règles à suivre. Il existe deux types de règles qui régissent la place de l'accent dans le polysyllabes. Il y a tout d'abord les règles statiques qui déterminent la place de l'accent tonique en fonction de la présence de tel ou tel suffixe. Les suffixes -ee, -eer, -ese, -oo, -oon, -ette, -esque, -ade entraîneront l'accentuation de la syllabe finale tandis que ces suffixes sont caractérisés par l'accentuation de la pénultième : -ic(s), -ion. Les dérivés de ces suffixes tels que -ical ou -ional gardent l'accentuation de la syllabe précédent les suffixes comme -ic(s) et -ion. La présence des suffixes -ity (-ety), -itive (-utive), -itant, -itude, -logy, -logist, -logism, -logize, -graphy, -grapher entraîne, quant à elle, l'accentuation de l'antépénultième. Les verbes et adjectifs se terminant en -ate sont accentués sur la syllabe finale si ils sont constitués de deux syllabes et sur l'antépénultième si il y a plus de deux syllabes. Seule la prononciation du suffixe diffère. Il en va de même pour l'accentuation des verbes en -ise/-ize. Il existe aussi des règles dites dynamiques car ce sont des règles de transformation. Ces règles se divisent en deux sous-catégories. En premier lieu il y a les transformations accentuelles prévisibles dues à des suffixes forts. L'ajout des suffixes -al et -ial pour transformer des noms en adjectifs cause par exemple l'accentuation de la pénultième. Ensuite, se démarquent les changements accentuels d'une part prévisibles et d'autre moins

22 Adamczewski, H. & Keen, D. (1973). p. 137.

prévisibles. Dans cette catégorie, on retrouve les changements d'accentuation dans les familles de mots. On n'oubliera pas de noter que certains préfixes peuvent également être accentués : "certains préfixes à valeur sémantique particulièrement forte reçoivent l'accent (anti-, arch-, dis-, ex-, half-, joint-, in-, (il- im- ir-), inter-, mal-, mis-, non-, over-, pre-, re-, sub-, ultra-, un-, under-, vice-)"²³. De plus, même si la majorité des mots composés n'ont qu'un accent, "un certain nombre de mots reçoivent deux accents lorsqu'on les prononce isolément. Généralement, l'un des deux accents disparaît dans la chaîne parlée"²⁴. Ces ensembles de règles doivent être apprises pour gagner en intelligibilité comme le rappelle de façon très ingénieuse Earl W. Stevick : "In any case, native speakers of English who are trying to follow what a non-native is saying will be more easily confused by someone who consistently puts the emphasis on the wrong syllable than by someone who consistently treats the two very frequent vowel phonemes of *feet* and *fit* as though they were one."²⁵ Un travail sur cet aspect de la langue constitue même une réelle priorité selon Gimson : "for all learners, accentuation must provide the foundation on which any pronunciation course is based."²⁶

Parlons maintenant de ce que les anglophones appellent le *sentence stress*. Il s'agit d'accentuer les mots porteurs de sens aussi appelés *content-words*. Ces mots à sémantisme plein peuvent être des noms, adjectifs, adverbes, verbes et démonstratifs. Cependant, les *content words* ne sont pas les seuls à pouvoir être accentués. En effet, il est possible d'accentuer des mots grammaticaux lorsqu'on veut les mettre en emphase. Mis à part dans ce dernier cas, ces *form-words* sont inaccentués et sont réduits à leurs formes faibles. Ainsi leurs voyelles sont réduites à leur forme la plus simple qui est le phonème vocalique le plus courant en anglais : la voyelle centrale /ə/. "Since they are more frequently unstressed than stressed (e.g., the form-words) the weak form is their normal pronunciation, but unfortunately in the artificial speech which is to be heard in many class-rooms the weak forms occur far too seldom."²⁷ Puisque ces mots sont la plupart du temps inaccentués et sous leurs formes faibles, il convient d'apprendre ces formes pour fluidifier les interventions et tendre vers une plus grande authenticité. "The use of weak forms is an integral part of our language and failure to use them gives a foreigner away when otherwise his pronunciation is perfect."²⁸

23 Adamczewski, H. & Keen, D. (1973). p. 158-159.

24 Idem, p. 159.

25 Stevick, Earl W. (1982). *Teaching and learning languages*. New York : Cambridge University Press. p. 180.

26 Gimson A. C., *An introduction to the pronunciation of English*, Edward Arnold, 3e édition, 1980 cité dans Adamczewski, H. & Keen, D. (1973). p. 79.

27 Roger Kingdon (*English Language Teaching*, juin 1950) cité dans Adamczewski, H. & Keen, D. (1973). p. 205.

28 Miss Audrey M. Bullard (*Speech at work*, op. cit.) cité dans Adamczewski, H. & Keen, D. (1973). p. 205.

C'est le retour à intervalles réguliers des syllabes accentuées dans un énoncé qui forme le rythme en anglais. Le français n'utilise quant à lui pas de supplément de force expiratoire mais il utilise la durée. On dit que l'anglais est une langue accentuelle car les syllabes sont inégales et l'unité de rythme est le groupe syllabique tandis que le français a un rythme monosyllabique car les syllabes sont toutes égales. De plus, en français, l'accent dans la phrase se situe toujours sur la dernière syllabe. Stevick explique que l'intervalle de temps entre deux syllabes accentuées reste relativement le même peu importe le nombre de syllabes qui séparent ces syllabes accentuées : "the time between two heavily stressed syllables tends to be fairly constant no matter how many unstressed syllables stand between them"²⁹. L'accentuation étant très différente en français et en anglais, elle constitue un élément important à travailler pour atteindre une meilleure prononciation. Or, peu de manuels scolaires semblent réellement s'y intéresser. On ajoutera que le débit de parole dépend du rapport entre syllabes accentuées et inaccentuées : plus le nombre de syllabes accentuées est grand, plus le débit sera lent.

1.2.2.2 Intonation en français et en anglais : comparaison

Le tonème correspond à la plus grande unité phonologique. L'intonation permet à la langue d'employer différentes notes pour former une mélodie porteuse de sens. Les tonèmes s'organisent eux aussi en un système d'oppositions et il ne s'agit donc pas d'une quelconque fioriture. Il semblerait également que ce système d'oppositions soit intégré très tôt et cela explique en partie les difficultés rencontrées par nos élèves dans ce domaine. "Il est fort possible que l'intonation soit le premier système linguistique auquel réagit l'enfant. Il n'est donc pas étonnant que le système intonatif de notre langue maternelle soit si solidement installé, au point qu'il nous empêche d'acquérir le système intonatif d'une langue seconde. L'intonation est une seconde nature."³⁰ Commençons par analyser les caractéristiques de l'intonation française pour ensuite les mettre en relation avec celles de l'anglais. En français, l'intonation tend plus à monter. C'est d'autant plus le cas dans les énoncés non-achevés et dans les questions formulées à l'affirmative tandis que la finalité et les questions commençant par un mot interrogatif ont une intonation descendante. En anglais, la tendance est au contraire à l'intonation descendante. Celle-ci est employée dans les questions ouvertes en *wh-*, les déclaratives, à la forme impérative, et dans les *tags* lorsque la réponse paraît évidente ou que

29 Stevick, Earl W. (1982). p. 181.

30 J. D. O'Connor et G. F. Arnold (*Inotnation of Colloquial English*, Longmans, chap. 1) cité dans Adamczewski, H. & Keen, D. (1973). p. 222.

le locuteur n'attend pas de réelle réponse. Dans cette configuration, la note la plus haute correspond à la première syllabe accentuée. Les syllabes accentuées suivantes correspondent alors à des notes de plus en plus graves. L'intonation montante est quant à elle employée dans les *yes/no questions*, les énoncés non-achevés, les *question tags* lorsque le locuteur pose une vraie question et dans les demandes polies. Ce type d'intonation se caractérise par une montée sur la dernière syllabe accentuée ou les syllabes inaccentuées finales.

Le *fall-rise* permet de marquer une divergence de point de vue, une réponse évasive ou une réticence par exemple.

Il convient de noter que les difficultés des élèves francophones émanent également du fait que l'anglais leur demande d'effectuer de plus grands écarts entre la note la plus haute et la plus basse que le français. Voici ce que Stevick dit au sujet du rôle de l'intonation comme véritable outil de communication porteur de sens : "so with one pitch pattern the words 'it's raining' will be understood as a simple statement of fact; with a second pitch pattern it comes out as an exclamation of surprise or dismay; with a third it's a question that calls for an answer of yes or no; with a fourth it is followed immediately by something additional, such as 'harder than before' or 'cats and dogs'" .³¹

1.3 Facteurs liés au profil des élèves de lycée pouvant expliquer leurs difficultés

1.3.1 L'âge des élèves : quelles conséquences ?

Au lycée, les professeurs de langues attrapent les élèves en bout de course alors qu'ils s'appêtent à atteindre l'âge adulte. Le facteur de l'âge et ses effets sur l'apprentissage des langues a fait l'objet de nombreuses recherches dont une partie non négligeable montre qu'en prenant de l'âge, les individus rencontrent de plus en plus de difficultés. Il est question d'une période critique au-delà de laquelle on observe une diminution de la plasticité et une influence trop marquante de la langue maternelle. Celce Murcia et al. citent les résultats obtenus par Penfield et Roberts (1959), montrant que la fin de cette période critique pendant laquelle l'apprentissage d'une langue est facilité coïncide avec la puberté, ce qui expliquerait les difficultés rencontrées par les lycéens : "this research posits a period (occurring around puberty) after which brain lateralization, or the assigning of certain functions to the different hemispheres of the brain, is completed."³² La puberté marque donc la fin de la période durant laquelle les conditions maximales d'apprentissage d'une langue sont réunies car c'est à la

31 Stevick, Earl W. (1982). p. 178.

32 Penfield et Roberts (1959) cité dans Celce-Murcia, M., Brinton, D. M., Goodwin, J. M., Griner, B. (2010). p. 16.

puberté que chaque hémisphère du cerveau termine de se spécialiser dans diverses fonctions. Scovel (1969) et Krashen (1973) s'accordent à dire qu'il existe une perte de plasticité cérébrale à cette période et qu'elle a pour conséquence de rendre inatteignable une prononciation authentique dans une langue étrangère après la puberté.³³ Cependant, tous n'adhèrent pas à l'hypothèse de l'existence d'une période critique, insistant sur le maintien d'un degré de plasticité ne permettant pas de parler d'atrophie ou de rigidité et soulignant que les différences d'apprentissage entre les très jeunes apprenants (L1) et les adultes (L2) seraient plutôt dues à leurs environnements respectifs, à la durée d'exposition à la langue et à leurs types de motivation. Il est donc nécessaire de ne pas assimiler complètement les processus et environnements d'apprentissage de la langue maternelle et d'une langue étrangère mais plutôt de s'inspirer des connaissances sur ces premiers pour améliorer les performances des élèves.

1.3.2 Fossilisation des erreurs de prononciation : quels liens avec le contexte d'apprentissage ?

Une des différences majeures entre l'apprentissage de la langue maternelle et celui d'une langue étrangère réside donc dans l'environnement ou la situation d'apprentissage. Dans le second cas, en contexte d'apprentissage de l'anglais en tant que langue étrangère, les élèves ne sont pas immergés dans un milieu utilisant régulièrement l'anglais et la durée d'exposition est donc moindre. Au lycée, trois heures hebdomadaires sont dédiées à l'anglais en seconde contre deux heures seulement en cycle terminal. En dehors de ce temps, les élèves sont très peu exposés à la langue. Or, selon Postovsky (1974), Asher (1977), et Krashen (1982)³⁴, l'apprentissage d'une langue n'est permis que par une phase de réception et les apprenants ont besoin d'entendre beaucoup de contenu dans cette langue avant d'arriver à une phase de production. La durée d'exposition à la langue se détache donc comme un facteur déterminant pour atteindre une prononciation plus authentique.

Un autre facteur ayant une influence sur la qualité de la prononciation des élèves de lycée réside dans les apprentissages qui ont été faits en prononciation tout au long de leurs carrières d'élèves. Enseigner la prononciation au lycée signifie en effet que les élèves auront déjà eu le temps de voir des erreurs se fixer et s'ancrer profondément dans leurs esprits jusqu'à apparaître systématiquement. Afin de faire progresser les élèves, il convient donc de définir quels aspects doivent être travaillés en priorité pour répondre à leurs besoins.

Le contexte de la classe pose un troisième problème auquel l'approche communicative

33 Scovel (1969) et Krashen (1973) cités dans Celce-Murcia, M., Brinton, D. M., Goodwin, J. M., Griner, B. (2010). p. 16.

34 Celce-Murcia, M., Brinton, D. M., Goodwin, J. M., Griner, B. (2010). p. 18.

actionnelle tente de remédier. Il s'agit du caractère artificiel que peuvent revêtir les activités faites en classe. Les élèves, même lorsqu'ils sont invités à participer à des tâches communicatives en tant qu'acteurs sociaux ont parfois du mal à se prendre au jeu, surtout dans des situations d'interaction orale entre élèves puisqu'ils ne voient pas de réelle nécessité à parler en anglais entre eux, francophones, et cela ne les aide pas à saisir l'importance d'une prononciation soignée. Cela est accentué par l'âge des élèves. En effet, ces derniers traversant les bouleversements qui accompagnent la période de l'adolescence, il est souvent difficile pour les élèves d'accepter de jouer un rôle par exemple. Guiora (1972)³⁵, pense que le travail de la prononciation demande une grande flexibilité de la part de l'apprenant qui doit savoir mettre sa personnalité et son ego de côté, ce qui semble difficile pour un élève traversant une période caractérisée par l'affirmation de soi. Raccrochés à ce rôle joué par la personnalité dans l'apprentissage, s'ajoutent les différents types de motivation qui peuvent être présents chez les élèves. Selon Schumann³⁶, le type de motivation permettant d'atteindre une prononciation s'approchant de l'authentique est caractérisé par une acculturation et s'approche de l' "*assimilative motivation*" que l'on retrouve chez Graham (1985)³⁷. Un élève présentant ce type de motivation est non seulement ouvert à la culture anglophone mais il manifeste en plus un désir d'appartenance à la communauté anglophone qui devient son groupe de référence. Schumann³⁸ décrit un deuxième type d'acculturation ayant un effet positif mais moins important: le désir d'être intégré socialement dans la culture anglophone. Contrairement à ces deux types de motivation, il ne peut y avoir une acculturation réussie si l'apprentissage de la langue est instrumentalisé. L'apprentissage de l'anglais étant obligatoire à l'école, on peut alors considérer que le contexte d'apprentissage rend très difficile une véritable acculturation et diminue donc les chances de progrès sur le plan phonologique. On notera que dans ce contexte scolaire, l'apprentissage d'une langue est souvent instrumentalisé et le type de motivation le plus présent à l'école n'est donc pas celui permettant le plus de progrès.

2. Pistes de remédiations

2.1 Différentes approches : Histoire de l'enseignement de la prononciation

Nous avons vu que le contexte de la classe n'offrait souvent pas les meilleures conditions aux élèves pour améliorer leur prononciation. Il convient maintenant de regarder quelles ont été les méthodes d'enseignement des langues privilégiées au fil des siècles et

35 Idem, p. 20-21.

36 Schumann cité dans Celce-Murcia, M., Brinton, D. M., Goodwin, J. M., Griner, B. (2010). p. 21.

37 Graham (1985) cité dans Celce-Murcia, M., Brinton, D. M., Goodwin, J. M., Griner, B. (2010). p. 21.

38 Schumann cité dans Celce-Murcia, M., Brinton, D. M., Goodwin, J. M., Griner, B. (2010). p. 21.

d'analyser leurs approches de la prononciation. Selon Kelly (1969), la prononciation est le parent pauvre de l'enseignement des langues étrangères, "the Cinderella area of foreign-language teaching"³⁹ pour reprendre ses mots, car elle a été au pire absente des enseignements et au mieux négligée jusqu'au 20^e siècle. En effet, les méthodes apparues au 16^e siècle basées sur l'apprentissage des règles de grammaire et sur les exercices de traduction écrite ne laissaient aucune place à l'apprentissage de la prononciation.

C'est vers la fin du 18^e siècle et le début du 19^e siècle qu'a commencé à se démocratiser la méthode directe qui réservait une vraie place à la prononciation en appliquant l' *Intuitive-Imitative Approach*. La méthode directe se base sur l'écoute, l'imitation d'un modèle et la répétition. Elle se base principalement sur des observations concernant les processus d'apprentissage de la langue maternelle. Les successeurs de cette méthodes ont proposé de s'appuyer sur une phase entièrement dédiée à l'écoute et la compréhension avant que les élèves ne soient amenés à produire des énoncés.

À ce premier type d'approche basé sur l'imitation, s'oppose l' *Analytic-Linguistic Approach* qui est basée sur l'enseignement explicite des règles qui sous-tendent le système phonologique de la langue cible. On propose alors aux élèves d'utiliser des outils comme l'Alphabet Phonétique International et des schémas de l'appareil phonatoire. Le but d'une telle approche n'était pas de remplacer les méthodes basées sur l'imitation d'un modèle mais plutôt de venir les compléter en donnant de l'importance au sens qui réside dans les différentes oppositions du système phonologique. La mise en pratique de cette nouvelle approche a pu se faire avec l'apparition à la fin du 19^e siècle de la *International Phonetic Association*.

Dans les années 1950 s'est développée la méthode audio-orale qui tirait des deux approches mentionnées. Cette méthode donnait une place très importante à la prononciation qui était enseignée dès le début de l'apprentissage de la langue cible et utilisait à la fois des exercices de répétition et d'imitation et des outils tels que l'Alphabet Phonétique International et des exercices de discrimination auditive de paires minimales.

Dans les années 1980, une méthode d'enseignement des langues étrangères s'est imposée dans les salles de classe. L'approche communicative, dont les principes sont aujourd'hui toujours recommandés, soutient que puisque le langage a pour fonction première de permettre la communication, alors l'apprentissage d'une langue doit se faire dans des contextes communicationnels. C'est donc pour faciliter la communication qu'un travail sur la

39 Kelly (1969) cité dans Celce-Murcia, M., Brinton, D. M., Goodwin, J. M., Griner, B. (2010). p. 2.

prononciation est apparu comme crucial : "this focus on language as communication brings renewed urgency to the teaching of pronunciation, since both empirical and anecdotal evidence indicates that there is a threshold level of pronunciation for nonnative speakers of English; if they fall below this threshold level, they will have oral communication problems no matter how excellent and extensive their control of English grammar and vocabulary might be"⁴⁰. Par dessus cet aspect communicationnel, s'est ensuite ajoutée l'idée que l'apprenant devait, à travers des tâches communicatives, être en position d'acteur social. Le but de la perspective actionnelle qui s'est imposée dans les années 2000 est en effet de donner une raison de communiquer à l'apprenant. La langue devient alors un outil pour agir. C'est dans cette ligne de pensée que le Conseil de l'Europe s'inscrit lorsqu'il crée le Cadre européen commun de référence pour les langues qui définit différents niveaux correspondant chacun à des compétences et savoir-faire.

Malgré l'innovation que ces méthodes ont amené dans l'enseignement des langues, le constat reste amer puisque les enfants français ne bénéficient pour la majorité toujours pas d'une formation en phonologie au sein des cours de langues. En effet, dans la pratique, peu de manuels proposent des activités pour travailler la prononciation et, la pédagogie de projet étant centrale, il reste bien souvent peu de place pour la prononciation qui reste artificielle dans les classes. L'enseignement de la prononciation en anglais a récemment fait l'objet d'un rapport visant à la fois à dénoncer les manques dans la formation donnée aux petits Français et à souligner les axes d'amélioration existants. L'apprentissage du rythme de la langue et les réductions vocaliques qui en résultent apparaissent comme le point le moins bien maîtrisé par les élèves francophones. Il y a de quoi être inquiets quand on sait qu'une mauvaise maîtrise de ces éléments rend la communication très difficile. Voici donc les recommandations données pour remédier à ce mal : "il faut donc établir le rythme spécial de la langue anglaise dès le départ et cesser d'indiquer aux jeunes français que les voyelles anglaises sont prononcées à valeur pleine. Comme pour la grammaire, il ne s'agit pas d'enseigner la phonétique telle quelle. Il s'agit tout simplement de ne pas raconter aux jeunes francophones que l'on dit « A cup OF tea » à la française."⁴¹ Enseigner ces éléments demande une réelle maîtrise de ces derniers par les professeurs de langue eux-mêmes. Or, nous ne pouvons que déplorer l'absence d'épreuve de phonologie au concours du CAPES d'anglais.

40 Celce-Murcia, M., Brinton, D. M., Goodwin, J. M., Griner, B. (2010). p. 8.

41 Taylor, A. & Manes-Bonnisseau, C. (2018). Propositions pour une meilleurs maîtrise des langues vivantes étrangères. p. 51.

2.2 Outils, méthodes et activités

Nous avons pu constater que les différentes méthodes privilégiées au cours des siècles pouvaient être catégorisées en deux grandes approches en ce qui concerne leur manière d'aborder la prononciation : la première basée sur l'écoute, l'imitation d'un modèle et la répétition et la seconde sur l'enseignement explicite des règles qui sous-tendent le système phonologique de la langue cible. Ces méthodes ont apporté plusieurs outils et types d'activités permettant de faire progresser les élèves sur leur prononciation qui correspondent eux aussi à l'une ou l'autre de ces deux grandes approches. Cependant, avant de faire le tour de ces outils classés par approche, il convient de fixer les premières étapes de la création d'activités de prononciation pour un groupe d'élèves. Il s'agit de définir des priorités, c'est-à-dire identifier quels aspects doivent être le plus travaillés. Afin de dresser la liste de ces éléments, il faut s'appuyer sur deux types de besoins : les éléments dont la maîtrise a été identifiée comme nécessaire par différentes études pour assurer l'intelligibilité du locuteur et les besoins particuliers d'un groupe d'élèves donné. Le croisement de ces deux données permet de définir les objectifs principaux de progression. Zielinski (2008)⁴² a isolé l'accentuation des bonnes syllabes et la réalisation correcte des phonèmes de ces syllabes comme étant fondamentales pour assurer l'intelligibilité. Afin de déterminer les besoins des élèves, une évaluation diagnostique peut être envisagée.

Les points de friction entre le français et l'anglais doivent également constituer un point d'appui important dans la création et la mise en œuvre de ces activités d' autant plus que l'apprentissage de notre langue maternelle nous conditionne à sur-entendre certaines différences et à en négliger d'autres. Face à des élèves, il faut donc leur apprendre à faire ces distinctions : "much of your work as a teacher of pronunciation will come from the fact that your students, in their experience with their native language(s), have acquired the skill of overlooking differences which they must pay attention to in the language you are teaching them"⁴³. En plus de travailler à faire émerger la capacité des élèves à faire ces nouvelles distinctions, le professeur doit aussi être capable d'anticiper les difficultés que pourrait poser le système phonologique de la L1. "Il faut avoir comparé préalablement les deux langues et, une fois faite l'analyse de la langue seconde, dégager les points de divergences où les difficultés sont prévisibles."⁴⁴

42 Zielinski (2008) cité dans Celce-Murcia, M., Brinton, D. M., Goodwin, J. M., Griner, B. (2010). p. 283.

43 Stevick, Earl W. (1982). p. 166.

44 Adamczewski, H. & Keen, D. (1973). p. 182.

Une fois cette première étape de réflexion passée vient le moment de choisir parmi les multiples outils qui s'offrent au professeur de langues. De nombreuses activités de prononciation retrouvées en cours d'anglais suivent les principes de l'*Intuitive-Imitative Approach*. C'est le cas des exercices de répétition qui peuvent se décliner sous de nombreuses formes. Ces exercices s'inscrivent dans la méthode appelée "*Mimicry-Memorization*" qui consiste à demander aux élèves de répéter et d'apprendre des énoncés ou un dialogue court. Cette méthode est à la base de la méthode audio-orale qui se base sur des théories comportementalistes. L'objectif est alors de créer des automatismes par la répétition et des systèmes de renforcements. Dans ce cadre, les exercices de répétition sont efficaces de par leur simplicité qui permet de ne pas surcharger la mémoire de travail tout en offrant une certaine sécurité émotionnelle à l'élève car il n'y a qu'une tâche à effectuer à la fois et pas d'inattendus. "The mind, using some of its parallel pathways as well as the teacher's 'right or wrong' reactions, can spot gaps in its images and inadequacies in its patterns, and work to remedy them. This is much more difficult to do while one is at the same time engaging in meaningful communication."⁴⁵ Cependant, les élèves n'ont pas toujours besoin de cette sécurité élevée et des changements qui peuvent sembler minimes dans les exercices pourront abaisser ce niveau de sécurité pour garder l'attention des élèves. On pourra alors choisir de passer de répétitions en classe entière à des répétitions par groupes ou individuelles mais aussi changer l'ordre d'appel des groupes et se déplacer dans la salle. Lors de ces activités, on préférera donner un *feedback* avec des systèmes de gestes ou en utilisant des expressions faciales pour garantir une certaine fluidité. "Using words for this purpose takes time and breaks up the rhythm. It also adds to that atmosphere of evaluation and confrontation."⁴⁶

Un second outil qui appartient à cette première grande approche est l'usage de paires minimales. Une paire minimale est un couple de mots dont la prononciation ne diffère qu'en un seul point. Par exemple, hit et heat constituent une paire minimale puisque c'est l'opposition phonologique entre /ɪ/ et /i:/ qui permet d'introduire une différence de sens. L'usage de paires minimales en classe peut se révéler très utile pour apprendre aux élèves à discriminer un phonème d'un autre, cependant, il est crucial de choisir des paires minimales illustrant des distinctions que la langue maternelle des élèves ne connaît pas. "The object is to select minimal pairs that illustrate a difference which is important in the language you are

45 Stevick, Earl W. (1982). p. 52.

46 Idem, p. 54.

teaching, but which is unimportant or even nonexistent in your students' native language(s)."⁴⁷

En correspondance avec les principes fondateurs de la méthode audio-orale, les paires minimales peuvent être employées dans la suite d'étapes suivante : écouter avant de prononcer, puis passer de l'oral à l'écrit. La succession de ces étapes avec l'utilisation de paires minimales est en accord avec les principes de l'approche communicative puisque la capacité d'opérer des discriminations d'ordre phonologique est mise au service de la communication car il s'agit de différences porteuses de sens. On part alors de la phase d'écoute à des phases de production d'abord dans des exercices contrôlés puis dans une pratique guidée jusqu'à produire cette différence dans un contexte communicationnel.

D'autres outils viennent compléter l'utilisation de ces premières activités en permettant aux élèves d'entrer dans une approche plus analytique du système phonologique de la langue cible. L'objectif premier avec leur utilisation est donc d'aider l'élève à comprendre les règles qui régissent ce système puisque c'est à partir de cette compréhension qu'il peut y avoir de réels progrès. Les transcriptions phonétiques utilisant l'Alphabet Phonétique International permettent d'associer à chaque phonème un seul symbole. L'utilisation de transcriptions en classe permet de faire comprendre aux élèves que le lien entre phonie et graphie est imparfait et qu'il faut, pour progresser en prononciation, se détacher de l'idée que l'on prononce des lettres. Il est aussi possible d'utiliser d'autres symboles organisés pour représenter les différents phonèmes et des systèmes de bulles plus ou moins grosses pour représenter l'accentuation ou encore des flèches montantes ou descendantes pour illustrer l'intonation. Cependant, il ne suffit pas de savoir associer un son avec un symbole, il faut aussi que les sons produits par la suite soient correctes.

La phonétique articulatoire permet de comprendre comment sont formés les sons en fonction des organes employés et de leur action. Ces informations peuvent être précieuses même si aucun outil utilisé seul ne peut être suffisant. Des schémas représentant l'appareil phonatoire peuvent être fournis aux élèves afin de les aider à visualiser les différents organes et articulateurs. Afin de compléter ces schémas, des explications quant à la production des différents phonèmes peuvent accompagner ce support visuel. En plus de permettre aux élèves d'analyser la production des phonèmes, il leur est ainsi permis de laisser une trace visuelle en plus d'une trace auditive dans leur mémoire et la multiplication des traces permet une meilleure mémorisation.

47 Stevick, Earl W. (1982). p. 59.

En plus d'ajouter un élément visuel, il est possible d'impliquer d'autre sens afin de tendre vers un apprentissage multi-sensoriel pour profiter des effets bénéfiques de ce dernier. "The literature suggests that employing multisensory modes in the pronunciation class can help to break down the ego boundaries of learners, thus making them more receptive to undergoing change even in cases of fossilized pronunciation."⁴⁸ Il est alors possible d'effectuer des associations qui peuvent être liées à différents sens. Il est notamment possible d'associer à chaque phonème un mot ou une expression reliée à un concept qui sera facilement visualisé. On parle dans ce cas de renforcement auditif. Il existe aussi d'autres formes de renforcement comme le renforcement tactile ou kinesthésique qui consiste à utiliser la perception du toucher ou du mouvement pour assimiler le rythme de la langue anglaise par exemple en ayant recours à des percussions avec le corps ou des balancements pour marquer les temps forts ou encore une gestuelle pour tracer une courbe représentant l'intonation. Cela permet aux élèves d'assimiler ces éléments et de les ressentir différemment, d'une manière supplémentaire.

Pour travailler le rythme et l'intonation, il est également possible de s'appuyer sur la poésie ou les *nursery rhymes* qui fournissent des exemples bien marqués et qui permettent, dans un premier temps, de s'approprier ce rythme dans ce contexte avant de pouvoir le repérer et l'utiliser dans un contexte communicationnel réel. Ces supports permettent aussi de travailler les liaisons et de comprendre comment s'enchaînent les éléments dans la chaîne parlée. De ce côté, les chansons peuvent aussi s'avérer utiles.

48 Celce-Murcia, M., Brinton, D. M., Goodwin, J. M., Griner, B. (2010). p. 337.

Partie 2 – Partie méthodologique

1. Présentation des participants

Les élèves participant à l'étude sont scolarisés au lycée Louis Lachenal à Argonay (74). Le lycée est situé au milieu d'une zone industrielle au Nord d'Annecy et accueille plus de 1800 élèves encadrés par plus de 180 professeurs. Ces élèves proviennent de différents collèges et profitent dans cet établissement d'un large choix de formation en commençant par les secondes générales et professionnelles et en allant vers la préparation du baccalauréat général, STI2D, et professionnel (de nombreuses spécialisations sont disponibles) sans oublier les classes préparatoires aux grandes écoles.

Le groupe sur lequel cette étude se base est constitué d'élèves de seconde générale suivant trois heures de cours d'anglais par semaine et dont l'effectif est passé de vingt-sept à vingt-cinq élèves en cours d'année (neuf filles et seize garçons). Les profils dans cette classe sont variés et il y a une grande hétérogénéité des niveaux : ce groupe est caractérisé par un grand écart entre la tête de classe dynamique constituée d'élèves très investis et moteurs des activités en cours et les élèves les plus en difficulté qui sont également, pour la plupart, peu motivés.

2. Présentation du matériel utilisé

Aider les élèves à améliorer leur prononciation constitue un travail sur le long terme et ce d'autant plus lorsque l'on intervient au lycée alors que de nombreuses erreurs ont pu être fixées au fil des années. C'est pour cette raison que cette étude a été amorcée dès le début de l'année scolaire et s'étend donc sur plusieurs séances et séquences. L'année scolaire s'étant en partie déroulée en distanciel, les outils utilisés depuis le début de l'année en classe ont pu être utilisés, remplacés ou complétés par d'autres outils pendant la période d'enseignement à distance.

Les premiers outils utilisés afin d'établir un diagnostic des acquis et besoins des élèves en début d'année ont été un questionnaire suivant une discussion en classe sur le travail de la prononciation qui avait pu être effectué par les élèves jusqu'au début de l'année ainsi qu'un test diagnostique de prononciation effectué à l'aide d'une fiche et d'ordinateurs équipés de casques et micros en laboratoire de langues.

Les différents équipements technologiques disponibles au lycée ont également été utilisés tout au long de l'étude : les ordinateurs et projecteurs présents dans les salles de classe ont servi à la mise en place d'activités, le laboratoire de langues a permis aux élèves de

s'enregistrer et de s'écouter, et le cahier de texte Pronote a servi de plate-forme pour déposer des documents contenant des indications sur la prononciation du vocabulaire par exemple.

Ce dernier outil s'est révélé d'autant plus utile lors de la période d'enseignement en distanciel, servant alors de plate-forme principale sur laquelle les élèves pouvaient retrouver l'intégralité des documents utilisés et des consignes. L'utilisation d'une plate-forme en ligne permettant à la fois des appels vocaux ainsi que des espaces de messagerie de groupe a permis d'assurer la continuité du travail de la prononciation malgré le confinement afin d'entretenir les acquis des élèves et de continuer à leur donner la possibilité d'entendre un modèle, de s'essayer à la prononciation d'énoncés et d'être corrigés aussitôt. Durant cette période d'enseignement à distance, les élèves ont également rempli un formulaire en ligne afin de faire le bilan sur leurs acquis et pouvoir donner leur retour critique sur l'efficacité des méthodes et outils employés durant l'année.

L'usage d'équipements informatiques, bien que très utile, a également été accompagné de l'utilisation de supports plus classiques. Le tableau a régulièrement été utilisé afin d'aider les élèves à visualiser et catégoriser les différents sons retenus par le système phonologique de l'anglais. Des fiches d'activités et des fiches outils ont aussi été distribuées aux élèves (en version papier en présentiel et sous forme de documents en ligne en distanciel).

3. Présentation de la procédure

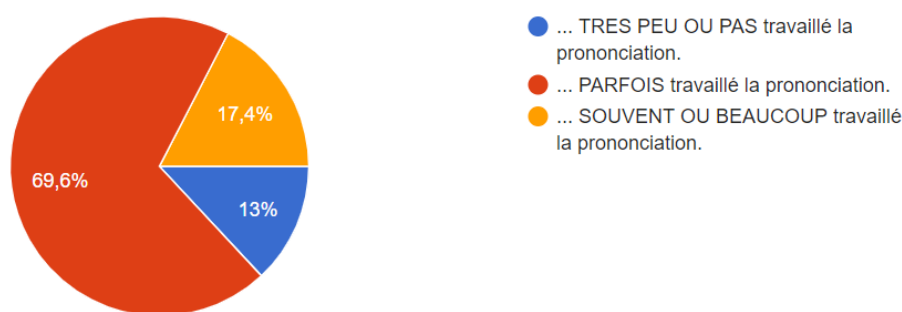
Avant de mettre en place différentes activités et méthodes afin d'aider mes élèves à améliorer leur prononciation, j'ai pris le temps en début d'année d'écouter les élèves lors de nos premiers contacts, que ce soit lors de prises de parole ou lors de phases de répétition du vocabulaire rencontré pendant un cours. Ces premières observations m'ont permis de constater rapidement qu'un grand écart séparait mes élèves les plus performants de ceux rencontrant le plus de difficultés.

Suite à ces premiers contacts, nous avons eu une discussion en classe sur le sujet qui a été suivie d'une questionnaire permettant de mettre en évidence leur perception de leur niveau et de leurs besoins ainsi que de faire le point sur les habitudes de travail qu'ils avaient pu prendre durant les années précédentes. Les résultats de ce questionnaire associés à un test diagnostique m'ont permis de déterminer ce qu'il me semblait pertinent de mettre en place avec mes élèves.

Afin d'établir un bilan des méthodes et outils auxquels mes élèves avaient pu se familiariser ou non au cours des années précédentes, il convenait tout d'abord de leur

demander leur ressenti quant à la fréquence à laquelle ils estimaient avoir travaillé la prononciation en cours d'anglais afin d'établir si ce serait pour eux une découverte cette année ou bien la continuité logique de ce qu'ils avaient déjà pu faire. Le graphique 1 démontre que tandis que seule une minorité d'élèves indique avoir très peu ou pas du tout travaillé la prononciation au cours des dernières années, il convient de noter que le nombre d'élèves estimant avoir régulièrement travaillé la prononciation reste très proche de ce premier groupe. Il apparaît donc qu'en Septembre 2019, les élèves estimaient pour la plupart s'être exercé à prononcer correctement seulement de façon sporadique.

AVANT cette année, je pense avoir...



Graphique 1

Les questions suivantes étaient destinées à me donner un aperçu des outils auxquels mes élèves étaient ou non déjà habitués. Le graphique 2 montre qu'une écrasante majorité des élèves n'avaient, à l'entrée en seconde, jamais utilisé de systèmes de représentation des sons via des symboles, que ce soit en ayant recours à l'Alphabet Phonétique International ou à tout autre système. Alors que je m'attendais à ce qu'une bonne partie des élèves répondent qu'ils connaissaient cet outil mais ne le maîtrisaient pas ou bien ne l'avaient utilisé que très rarement en cours lors des années précédentes, j'ai été impressionnée par le nombre important d'élèves indiquant n'avoir jamais été en contact avec ce type d'outil. Ces résultats semblent indiquer que cet outil serait de manière générale très peu utilisé par les professeurs d'anglais.

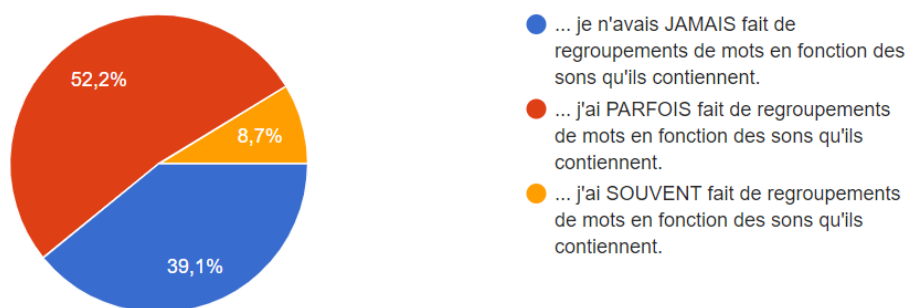
AVANT cette année, ...



Graphique 2

Selon le graphique 3, plus d'un tiers des élèves estimaient en Septembre n'avoir jamais regroupé des mots en fonction des phonèmes qu'ils contiennent. Ils avaient pour la plupart bien du mal à se former une banque de données mentale en rassemblant des mots et expressions par phonèmes et ainsi, ils rencontraient bien des difficultés à voir les régularités qui sous-tendent le système phonologique de l'anglais. Un peu plus de la moitié des élèves estimaient tout de même avoir quelques fois effectué de tels regroupements mais très peu l'avaient déjà fait de manière systématique.

AVANT cette année, ...

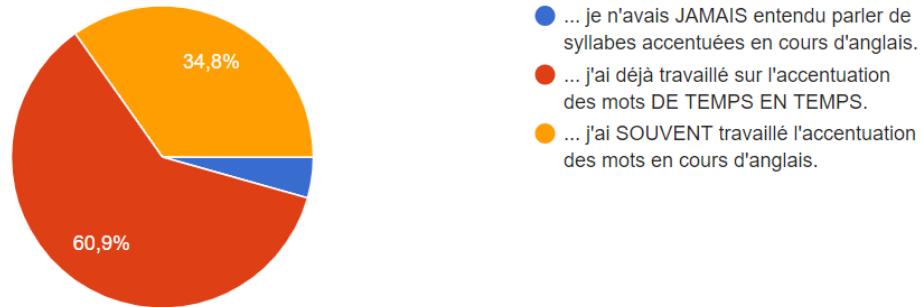


Graphique 3

Les deux questions suivantes dans le questionnaire ciblaient les acquis et habitudes prises par les élèves concernant les éléments suprasegmentaux. Le but était de déterminer quel pourcentage d'élèves avaient eu l'habitude de repérer les régularités qui caractérisent l'accentuation, l'intonation, et le rythme en anglais. Très peu d'élèves expliquaient n'avoir jamais abordé ces points en classe et une grande majorité estimaient avoir quelque peu travaillé sur ces éléments. Environ un tiers seulement estimaient avoir effectué un travail

régulier sur l'accentuation et l'intonation (voir graphiques 4 et 5).

AVANT cette année, ...



Graphique 4

AVANT cette année, ...

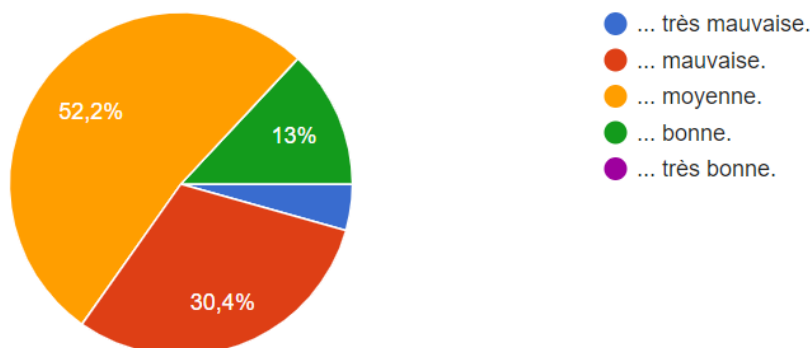


Graphique 5

Pour finir, il m'est apparu important de demander à mes élèves d'évaluer leur propre niveau en termes de prononciation. Les réponses parmi lesquelles ils pouvaient choisir allaient d'un extrême à l'autre du spectre et le but n'était pas de leur fournir des indicateurs précis afin d'obtenir un bilan détaillé et objectif de leur niveau réel mais simplement de comprendre comment ils se positionnaient eux-mêmes et par conséquent, comprendre à quel point mes élèves pouvaient appréhender la prise de parole en classe à cause de cela. Plus d'un tiers de la classe estimait en Septembre rencontrer des difficultés conséquentes voir très importantes avec la prononciation en cours d'anglais. Au fil des heures de cours avec eux, j'ai remarqué que cette donnée jouait un rôle non négligeable dans les progrès qui pouvaient être faits ou non car certains élèves semblaient, à cause de leur mauvaise perception de leur niveau, en venir à la mise en place de stratégies d'auto-handicap en préférant produire des énoncés en sabotant volontairement leur prononciation plutôt que risquer de faire des efforts sans garantie

de résultats. Il a donc fallu mettre ces élèves en confiance avant qu'ils ne puissent progresser.

Septembre 2019 : je pense que ma prononciation est ...



Graphique 6

Même si les réponses à cette dernière question se sont révélées très utiles pour comprendre dans quelle position se situaient mes élèves, elles ne permettaient pas d'établir un réel diagnostic de leur niveau et j'ai donc décidé de faire passer à ma classe un test de prononciation diagnostique en laboratoire de langues. Pour ce faire, mes élèves disposaient chacun d'un ordinateur équipé d'un casque et micro et avaient pour consigne de s'enregistrer en lisant les mots et expressions qu'ils avaient sur leur fiche (voir annexe 1). Ils ont été informés que ce test ne serait pas noté mais qu'il fallait tout de même s'appliquer afin que l'on puisse déterminer leur niveau et mieux répondre à leurs besoins. La fiche qui leur a été distribuée contenait des paires minimales ainsi que des énoncés courts contenant des formes réduites. L'objectif était de me permettre de savoir si ils arrivaient à différencier et bien produire les différents phonèmes auxquels fait appel la langue anglaise mais aussi si ils arrivaient à accentuer les bonnes syllabes, correctement produire les formes réduites, et respecter les schémas intonatifs. Dans leurs enregistrements, les élèves ont démontré qu'ils avaient pris l'exercice au sérieux et qu'ils en comprenaient les enjeux car aucun n'a saboté sa prononciation et tous semblent avoir fait de leur mieux. Cependant, il est aussi ressorti que les oppositions entre voyelles tendues et relâchées, entre forme pleine et réduite ainsi qu'entre syllabes accentuées et inaccentuées étaient loin d'être maîtrisées. Il fallait donc entreprendre un travail de conditionnement pour que les élèves puissent développer des automatismes qu'ils n'avaient pas acquis en Septembre. Si ce test diagnostique s'est avéré utile pour dresser le tableau des besoins de mes élèves, et en particulier de ceux les moins à l'aise avec la prise de

parole en classe que je n'avais pas eu l'occasion de beaucoup entendre, il convient de noter qu'il présentait une limite non négligeable. En effet, à vouloir concevoir un test diagnostique le plus complet possible, je me suis rendue compte à posteriori qu'il était trop ambitieux pour des élèves de seconde. Cependant, les enregistrements de productions orales effectués par mes élèves peu de temps après ce test diagnostique m'ont permis de me donner une vision globale de leur niveau. Quelques uns de ces enregistrements étaient très difficilement compréhensibles et les quelques élèves concernés ont dû prendre conscience qu'il était d'autant plus important pour eux de travailler leur prononciation avec sérieux pour être intelligibles.

Suite à ces constats, mon objectif premier était de remédier aux erreurs de prononciation au niveau segmental qui étaient ancrées profondément dans les esprits de mes élèves afin, dans un premier temps, de les aider à atteindre une plus grande intelligibilité et, dans un second temps, de leur donner les clés nécessaires pour manier comme il se doit le rythme, l'accentuation, et l'intonation de la langue anglaise et fluidifier la communication. C'est à l'aide des recherches effectuées dans le cadre de la rédaction de la première partie de ce mémoire mettant en évidence différents facteurs permettant d'expliquer les difficultés que peuvent rencontrer les élèves francophones ainsi que diverses méthodes permettant d'y remédier que j'ai formulé les hypothèses suivantes afin de répondre à la problématique qui se dégageait au regard des résultats obtenus en début d'année scolaire, à savoir comment aider les élèves à se débarrasser des erreurs qu'ils font systématiquement et à comprendre les règles qui sous-tendent le système phonologique de l'anglais afin d'améliorer leur prononciation ?

Hypothèse 1 : l'utilisation d'un système de représentation des phonèmes tel que l'Alphabet Phonétique International de manière systématique lors de l'introduction de vocabulaire nouveau devrait permettre aux élèves de pouvoir garder une trace de la prononciation correcte de chaque mot et éviterait ainsi lors de l'apprentissage du vocabulaire d'attacher une image sonore incorrecte à une graphie.

Hypothèse 2 : avoir recours à des regroupements de mots selon les phonèmes qu'ils contiennent devrait permettre aux élèves de se former une banque de données mentale leur permettant d'associer plusieurs exemples à chaque phonème. Cela devrait donc leur donner

plus de points de repères.

Hypothèse 3 : travailler le rythme, l'accentuation, et l'intonation à travers la poésie devrait aider les élèves à assimiler les caractéristiques propres à la langue anglaise liées à ces éléments grâce au caractère bien réglé de la poésie. Cela devrait permettre aux élèves de repérer des schémas qu'ils pourront ensuite transposer à d'autres productions.

Partie 3 – Résultats et discussion

1. Hypothèse 1 : l'utilisation de transcriptions phonétiques

Rappel de l'hypothèse : l'utilisation d'un système de représentation des phonèmes tel que l'Alphabet Phonétique International de manière systématique lors de l'introduction de vocabulaire nouveau devrait permettre aux élèves de pouvoir garder une trace de la prononciation correcte de chaque mot et éviterait ainsi lors de l'apprentissage du vocabulaire d'attacher une image sonore incorrecte à une graphie.

1.1 Mise en œuvre

Depuis le début de l'année scolaire, j'ai demandé à mes élèves de répéter, que ce soit en classe entière, par groupes ou individuellement le vocabulaire nouveau rencontré pendant les cours en leur faisant tout d'abord entendre plusieurs fois les mots en question. Ainsi, j'ai pu corriger erreurs de prononciation assez rapidement après la phase de découverte du lexique nouveau. Cependant, même si je faisais en sorte le plus souvent possible de faire découvrir ce lexique nouveau à l'oral puis de faire répéter ces mots à mes élèves tout en corrigeant les éventuelles erreurs, je me suis aperçu que d'un cours à l'autre, mes élèves finissaient souvent par se fier à la graphie des mots qu'ils avaient recopiés dans leur cahier et le travail de répétition fait précédemment perdait de son utilité.

Afin de pallier ce problème, j'ai décidé de présenter à mes élèves un moyen pour représenter chaque phonème permettant d'avoir une correspondance parfaite entre un symbole et un son. L'objectif était donc d'apprendre à mes élèves le fonctionnement d'un tel système et comment s'en servir pour apprendre le vocabulaire nouveau avec sa prononciation correcte. Je leur ai donc présenté le principe en leur expliquant qu'un son pouvait correspondre à différentes graphies et vice versa et que, pour avoir une indication claire sur la prononciation d'un mot, ce serait plus simple si l'on pouvait être certains qu'une lettre ou un symbole correspondait à un seul son et inversement. Je leur ai ensuite expliqué que c'est à cela que servent les symboles de l'Alphabet Phonétique International en utilisant le projecteur pour leur montrer le document qui leur servirait ensuite de fiche outil (voir annexe 2). Ce document répertorie les voyelles dites simples ou pures et les diphtongues et triptongues de l'anglais ainsi que quelques consonnes soit qui n'existent pas en français ou bien qui sont représentés par des symboles qui peuvent être difficiles à assimiler. Pour chaque voyelle simple et diphtongue, cette fiche contient le symbole phonétique qui y est associé ainsi qu'un mot de référence pour ce phonème et une représentation iconographique de ce mot. Les phonèmes

restants sont également présentés avec leur symbole et un mot exemple. Pour chaque mot de référence, j'ai décidé de souligner la graphie représentant le son en question. Si ce document porte majoritairement sur les sons voyelles de l'anglais, c'est parce que ce sont ces derniers qui posaient le plus problème à mes élèves qui avaient du mal à distinguer par exemple les voyelles tendues des voyelles relâchées. Il convient de remarquer que les voyelles simples sont disposées de façon à mettre en évidence cette distinction et que les diphtongues sont organisées selon qu'un glissement soit opéré vers /i/, /ɔ/, ou /ə/. Quant aux consonnes qui figurent sur cette fiche, elles sont organisées, lorsque c'est possible, par paires pour illustrer l'opposition entre consonnes non voisées et voisées.

Lors de la présentation de ce document en classe, j'ai lu et fait répété à mes élèves chaque phonème et mots de référence plusieurs fois et ai donné quelques explications sur les oppositions entre voyelles tendues et relâchées et entre consonnes non voisées et voisées et ai expliqué ce qu'étaient les diphtongues et triphthongues. Ces explications ont été suivies d'exercices de mise en pratique permettant aux élèves de s'approprier ces concepts et oppositions. Ils ont notamment été amenés à sentir leurs cordes vocales vibrer en posant une main sur leur cou et à écouter et produire les diphtongues et triphthongues au ralenti pour comprendre le glissement qu'ils devaient opérer.

Une fois ce travail fait, j'ai demandé aux élèves de coller cette fiche sur le côté intérieur de la couverture de leur cahier afin de la retrouver facilement, leur permettant ainsi de pouvoir s'y référer rapidement, que ce soit en cours ou à la maison.

Dès lors, j'ai commencé à leur donner les transcriptions phonétiques du vocabulaire vu en cours avant de leur écrire les mots en question au tableau et leur ai demandé de recopier ces transcriptions avec le vocabulaire. Celles-ci étaient également disponibles dans le cahier de texte Pronote avec le reste des documents utilisés et des prises de notes une fois le cours terminé.

Afin d'aider les élèves à se familiariser avec les symboles de l'alphabet phonétique, je leur ai proposé un rituel de début de cours en leur demandant de déchiffrer quelques mots ou une phrase en symboles phonétiques. J'ai pu intégrer ce rituel à ma séquence "*detective stories*" et scénariser la tâche en leur donnant le rôle de détectives cherchant des indices.

1.2 Résultats et discussion

Alors que certains élèves se sont assez vite pris au jeu et semblaient apprécier l'aspect ludique de ce rituel, un groupe d'élèves, pour la plupart en difficulté, s'est dès le début

positionné dans le questionnement de l'intérêt de cette pratique et leur réexpliquer les raisons de l'utilisation de l'alphabet phonétique en cours ne les a pas aidé à s'investir d'avantage.

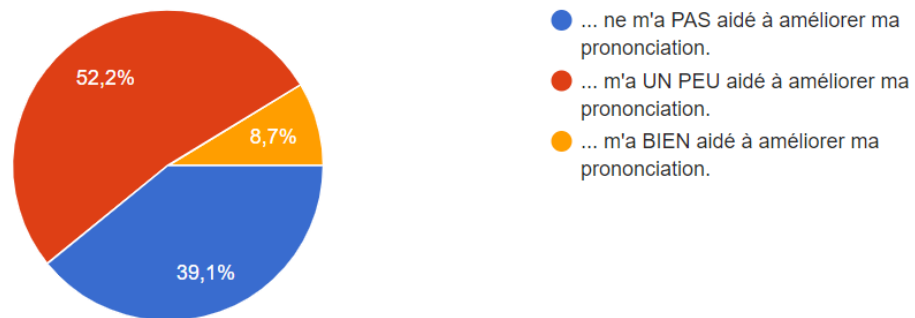
Le reste de la classe a eu besoin de temps pour s'habituer aux symboles de l'alphabet phonétique et l'utilisation systématique de cet outil lors de chaque cours leur a permis d'utiliser avec assez de fluidité ces symboles au bout de quelques semaines. Il convient de noter que les symboles qui se sont révélés les plus difficiles à assimiler sont ceux qui ont peu de ressemblances avec les lettres de l'alphabet latin. Par conséquent, la plupart des symboles représentant les sons consonantiques de l'anglais n'ont pas posé de problème particulier tandis que les symboles représentant les sons voyelles /ʌ, ɜ:, ə:, ɒ/ ont pris plus de temps aux élèves pour se les approprier. En ce qui concerne le reste des sons vocaliques, les symboles ayant le plus marqué les élèves semblent être /i:, ɪ, ʊ, u:/ car nous en avons régulièrement parlé en classe puisque l'opposition entre voyelles tendues et relâchées n'était pas maîtrisée en début d'année et les erreurs liées à l'incompréhension de cette opposition revenaient régulièrement dans les productions des élèves.

Un autre symbole qui a bien été retenu est /ə/ car nous avons régulièrement travaillé sur le rôle de ce phonème et sur sa place dans les syllabes inaccentuées et dans les formes réduites. Une des activités faites en classe pour travailler la prononciation et la place de ce phonème est basée sur une première phase d'écoute suivie d'une analyse (voir annexe 3). J'ai projeté un document au tableau rappelant que ce phonème n'est jamais placé dans une syllabe accentuée et qu'il s'agit du son le plus utilisé en anglais. Ensuite, à l'aide de l'exemple, les élèves étaient amenés à venir un par un au tableau pour écouter et trouver la syllabe accentuée dans un mot puis trouver la place du schwa. Ensuite, la classe pouvait valider la réponse ou aider l'élève à se corriger. Une fois cela fait, les élèves devaient répéter le mot en question. Cette activité a donné suite à une discussion sur les formes réduites et nous nous sommes entraînés à répéter des énoncés simples en respectant les formes réduites. Il n'est donc pas étonnant que les élèves aient assez rapidement retenu ce symbole et le son qu'il représente.

Un deuxième questionnaire a été donné aux élèves au début du mois de Mai afin de les amener à partager leur perception de l'efficacité des outils utilisés en classe et ils ont donc eu l'occasion de se prononcer sur l'utilisation de l'alphabet phonétique en classe. Le graphique 7 démontre que la majorité des élèves estiment, après plusieurs mois d'utilisation, que les transcriptions phonétiques les ont aidé à s'améliorer et quelques élèves reconnaissent même que cet outil a été pour eux très efficace. Même si ces données sont encourageantes, il

convient de ne pas négliger de prendre en compte les élèves déclarant que cet outil ne les a pas aidé du tout puisqu'ils représentent tout de même un peu plus d'un tiers de la classe. Les élèves concernés étaient pour la plupart déjà en difficulté au début de l'année et il se pourrait que l'utilisation de transcriptions phonétiques ait alourdi la charge de contenu à comprendre et mémoriser pour ces élèves.

CETTE ANNÉE, l'utilisation de symboles pour représenter les sons...



Graphique 7

Le bilan reste néanmoins positif puisque plus de la majorité des élèves estiment que cet outil leur a été bénéfique et j'ai observé au fil des semaines de plus en plus d'aisance chez ces élèves. Les élèves qui se sont montrés peu réceptifs à l'alphabet phonétique ont tout de même expliqué qu'un système de représentation des sons différent pouvait les aider d'avantage. En effet, ces élèves ont d'avantage apprécié travailler avec des écritures déformées des mots se basant sur les rapprochement possibles entre les phonèmes du français et de l'anglais et utilisant l'alphabet latin. Ils ont donc préféré les écritures suivantes pour représenter la prononciation des mots *chocolate* et *money* à leurs transcriptions phonétiques : *'tchoklét* et *mané*. Ces représentations ont permis de mettre d'avantage en avant les rapprochements que nous avons faits en classe entre les phonèmes du français et de l'anglais. Nous retiendrons donc que l'utilisation d'un moyen de représentation des sons permet aux élèves d'améliorer leur prononciation et qu'il convient de trouver le système de représentation qui convient le mieux à nos élèves.

2. Hypothèse 2 : regrouper des mots en fonction des phonèmes qu'ils contiennent

Rappel de l'hypothèse : avoir recours à des regroupements de mots selon les phonèmes qu'ils contiennent devrait permettre aux élèves de se former une banque de données mentale leur permettant d'associer plusieurs exemples à chaque phonème. Cela devrait donc leur donner plus de points de repères.

2.1 Mise en œuvre

Le regroupement de mots selon les phonèmes qu'ils contiennent constitue la deuxième action mise en œuvre au début de l'année, rapidement après avoir commencé à utiliser l'alphabet phonétique. L'objectif était de permettre aux élèves d'apprendre la prononciation correcte du vocabulaire en favorisant un fonctionnement analogique. En effet, encourager les élèves à ranger les mots qu'ils rencontrent au fil des cours d'anglais dans différentes catégories leur permet de revenir à un processus d'apprentissage qu'ils connaissent déjà qui consiste à effectuer des rapprochements, des associations de choses qui se ressemblent et des oppositions. Cela leur permet alors de raccrocher un contenu nouveau à un contenu déjà acquis et les liens entre les données traitées ainsi sont renforcés.

Nous avons utilisé cette méthode en classe conjointement à l'utilisation de transcriptions phonétiques lors de rituels visant à réviser le vocabulaire nouveau et sa prononciation. Nous avons par exemple testé une activité ludique pour laquelle les élèves étaient répartis en deux équipes devant chacune remplir autant que possible des colonnes tracées au tableau contenant un symbole phonétique et un mot de référence pour ce phonème et ils devaient trouver le plus de mots contenant ce son pour gagner.

D'autres activités similaires ont été proposées aux élèves, que ce soit en présentiel ou en distanciel. En annexes 4a et 4b, on retrouvera par exemple les documents distribués dans le cadre d'une séquence sur les *detective stories* la veille des vacances de Noël. Les élèves avaient pour consigne de placer les mots dans différentes chaussettes de Noël en fonction du phonème présent dans la partie du mot soulignée. Ils pouvaient pour ce faire se référer à leur fiche outil répertoriant les symboles phonétiques et ils pouvaient entendre plusieurs fois chaque mot. Ils ont d'abord eu un temps pour écouter et faire leur brouillon seuls avant de comparer leurs réponses en groupes. Durant cette deuxième phase, ils pouvaient solliciter mon aide si ils ne parvenaient pas à se mettre d'accord puis nous avons corrigé en classe à l'aide du vidéo-projecteur.

En annexes 5a et 5b se trouvent les documents mis à disposition des élèves durant la

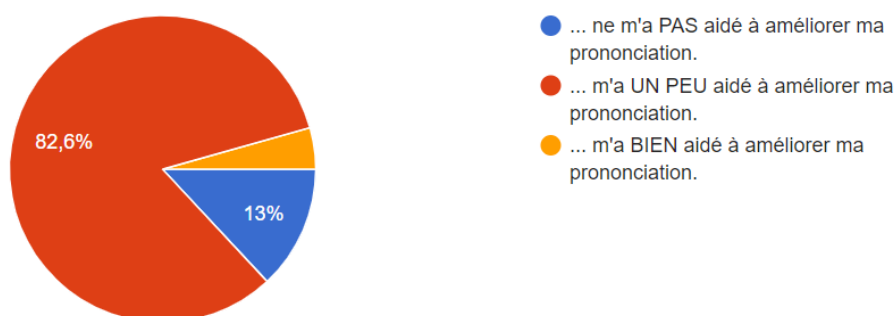
période d'enseignement en distanciel. Il s'agit là d'une activité de remédiation suivant la correction de productions orales dans le cadre d'une séquence sur la lutte contre le réchauffement climatique. Cette activité a été faite en autonomie après explication des consignes et les élèves avaient la possibilité de cliquer sur les liens pour entendre la prononciation des mots qu'ils devaient ensuite classer dans le tableau selon le phonème se trouvant dans la syllabe accentuée. Ces mots ont été choisis car ce sont ceux qui ont été le plus difficiles à prononcer pour la majorité des élèves dans leurs productions orales et le but était donc de les aider à revenir sur la prononciation de ces mots en ayant la possibilité de les entendre autant qu'ils en avaient besoin pour ensuite les associer à des phonèmes et aux mots de références donnés dans leur fiche outil. Encore une fois, nous nous sommes surtout concentrés sur les voyelles puisque ce sont les sons vocaliques qui ont le plus posé problème à mes élèves. La correction de cette activité a été faite en classe virtuelle, donnant ainsi la possibilité aux élèves de poser des questions et me donnant l'occasion de vérifier si, après cette activité, les élèves réussissaient à prononcer ces mots correctement.

2.2 Résultats et discussion

Le côté ludique des trois activités présentées a plu aux élèves qui se sont assez bien investis. Au fur et à mesure des semaines, ils se sont construit une banque de données solide et n'ont maintenant pas de mal à résonner par associations de mots. Cela se révèle très utile lorsque nous rencontrons du vocabulaire nouveau lors des cours car il me suffit de leur prononcer le mot en question et de leur expliquer qu'il se prononce avec le même son que dans un de nos mots de référence ou un autre rencontré lors d'un cours précédent et ils comprennent maintenant rapidement de quel son il est question.

Dans le deuxième questionnaire qui leur a été donné début Mai, les élèves ont du donner leur ressenti concernant l'efficacité de cette méthode (voir graphique 8). Les résultats sont cette fois-ci sans appel puisque plus de 80% des élèves estiment qu'effectuer des regroupements de mots selon les phonèmes qu'ils contiennent les a aidé à améliorer leur prononciation. Quelques uns estiment même que cela leur a été d'une grande aide et moins d'un sixième de la classe n'a pas trouvé cette méthode efficace.

CETTE ANNÉE, faire des regroupements de mots en fonction des sons qu'ils contiennent...



Graphique 8

J'ai fait le choix, dans la préparation de l'activité en annexes 5a et 5b de proposer aux élèves d'organiser les mots selon le phonème qu'ils entendaient dans la syllabe accentuée de chaque mot. Il me semble plus intéressant de procéder ainsi plutôt que de choisir de les ranger comme dans l'activité en annexes 4a et 4b puisque les recherches effectuées pour la rédaction de la partie théorique de ce mémoire montrent que c'est l'accentuation des bonnes syllabes et la prononciation correcte des phonèmes dans les syllabes accentuées qui assurent l'intelligibilité d'un locuteur. Il apparaît donc plus bénéfique pour les élèves de leur demander de les ranger ainsi. De plus, leur demander d'organiser des mots selon le phonème entendu dans une syllabe non accentuée soulignée dans un document risquerait de les mener à croire que si cette syllabe est soulignée, c'est peut-être qu'elle est accentuée.

Nous pouvons donc affirmer qu'effectuer des regroupements de mots selon les phonèmes qu'ils contiennent est une méthode efficace et qu'il convient de se concentrer surtout sur les phonèmes contenus dans les syllabes accentuées de ces mots afin d'éviter de causer de la confusion chez nos élèves.

3. Hypothèse 3 : passer par la poésie pour assurer la compréhension des schémas accentuels, rythmiques et intonatifs de l'anglais

Rappel de l'hypothèse : travailler le rythme, l'accentuation, et l'intonation à travers la poésie devrait aider les élèves à assimiler les caractéristiques propres à la langue anglaise liées à ces éléments grâce au caractère bien réglé de la poésie. Cela devrait permettre aux élèves de repérer des schémas qu'ils pourront ensuite transposer à d'autres productions.

3.1 Mise en œuvre

Nous avons, au cours de l'année, travaillé le rythme, l'accentuation et l'intonation au travers de plusieurs projets. Nous avons parlé d'accentuation à l'intérieur des mots dès le début

de l'année et cela nous a permis d'aborder la production du schwa qui nous a permis de faire une transition vers les formes réduites et donc vers l'accentuation dans la phrase. Les élèves sont tout d'abord passés par une phase d'écoute avant d'identifier les syllabes accentuées dans un énoncé pour ensuite déterminer le rythme caractérisant cet énoncé.

En ce qui concerne l'intonation, nous avons eu l'occasion de travailler les différents schémas intonatifs au travers de scènes tels que des interrogatoires de police au cours de notre séquence sur les *detective stories*.

Malgré le travail régulier de ces éléments suprasegmentaux, les élèves avaient encore du mal à repérer et produire correctement l'accentuation, le rythme, et l'intonation. J'ai donc décidé, au cours d'une séquence portant sur la relation entre artistes et protection de la planète, de faire travailler mes élèves sur le poème intitulé "I Wandered Lonely as a Cloud" de William Wordsworth. Les recherches faites dans le cadre de la partie théorique de ce mémoire tendent à montrer qu'avoir recours à la poésie, aux chansons, et aux *nursery rhymes* permet de bien mettre en évidence le rythme et les schémas intonatifs caractéristiques de la langue anglaise.

Dans un premier temps, un travail de compréhension en groupes a été fait afin de comprendre de quoi il est question avant de se pencher sur les caractéristiques sonores. Les élèves ont ensuite eu l'occasion d'écouter la prestation du jeune Wallace, récitant ce poème. Ils devaient réfléchir en groupes aux stratégies mises en place par ce dernier pour transmettre le message contenu dans le poème et lui donner vie. C'est ainsi que nous avons pu amorcer notre travail sur l'accentuation et le rythme puisque les élèves qui avaient repéré cet élément ont du par la suite trouver l'ensemble des syllabes accentuées en réécoutant Wallace et nous avons ensuite récité le poème en marquant le rythme en tapant du pied. Cela permet de prendre en compte la dimension kinesthésique de l'apprentissage.

La prestation du jeune Wallace (disponible ici : <https://www.youtube.com/watch?v=XfM2RB9OzBo&feature=youtu.be>) a également donné lieu à une réflexion sur l'intonation. Nous avons donc identifié ensemble les changements dans la hauteur de la voix du jeune homme et nous avons encore une fois eu recours au mouvement pour matérialiser ces concepts : les élèves ont été amenés à indiquer avec leur main les changements d'intonation.

Les élèves se sont ensuite répartis en groupes et ont pu préparer leur propre prestation sur ce poème, les amenant ainsi à mettre en pratique les stratégies qu'ils avaient observées et à

placer correctement l'accentuation afin de respecter le rythme et varier la hauteur de la voix en fonction du contexte. Ils ont pour cela pu écouter à nouveau la prestation de Wallace et s'entraîner au sein de leurs groupes. Pendant ce temps, j'allais de groupe en groupe pour écouter, conseiller les élèves, et corriger les productions. Chaque élève avait une strophe à déclamer et les groupes étaient encouragés à apporter une touche d'originalité à leur prestation pour marquer le rythme ou l'intonation, ou bien pour porter le sens du poème.

3.2 Résultats et discussion

L'analyse des prestations des élèves a montré qu'elles avaient toutes un point en commun : la quasi-totalité des élèves avaient réussi à bien marquer les syllabes accentuées et à respecter le rythme. En ce qui concerne l'intonation, les élèves ont en grande majorité su moduler la hauteur de leur voix en s'adaptant au message à faire passer. Même si certains phonèmes ne sont pas réalisés correctement malgré les corrections apportées pendant la phase d'entraînement pour certains élèves, les rimes sont globalement respectées et les explications faites en cours ont été prises en compte. Les élèves ont donc bien été capables de produire ce qui était attendu d'eux lors de cet exercice.

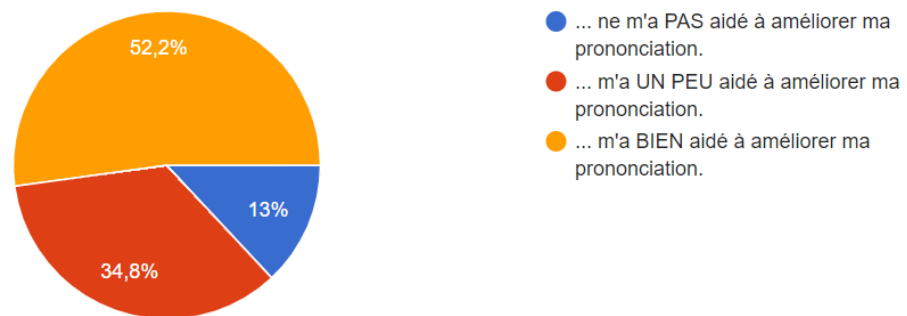
Cependant, afin de vérifier si le recours à la poésie permettait ensuite aux élèves de transposer ce qu'ils avaient appris à d'autres formes de production, je leur ai donné deux activités à faire en autonomie durant la phase de travail en distanciel (voir annexe 6). Ils devaient trouver les syllabes accentuées et identifier à l'aide de flèches montantes ou descendantes les changements dans l'intonation dans un petit monologue sur lequel nous avons travaillé pour en extraire le sens.

Lors de la correction de ces activités que nous avons faite en classe virtuelle, j'ai pu remarquer que la majorité des élèves avaient su transposer ce qu'ils avaient appris durant notre travail précédent sur l'accentuation et l'intonation et qu'ils avaient réussi à identifier correctement la majorité des accentuations et schémas intonatifs. Ils étaient également capables de justifier leurs réponses de manière éclairée. De plus, j'ai remarqué que les élèves ont porté globalement plus d'attention à ces éléments dans leurs productions orales suivantes même si certaines habitudes, notamment celle de terminer une phrase avec une intonation montante sur la dernière syllabe à la française, restent ancrées chez certains.

Pour finir, les élèves ont pu donner leur avis quant à l'efficacité de recourir à la poésie pour s'entraîner à identifier et produire correctement les schémas accentuels et intonatifs de l'anglais dans le questionnaire donné début Mai. Ils ont été plus de la moitié à déclarer que

cela les avait beaucoup aidé et un tiers supplémentaire a estimé que cela leur avait été plutôt bénéfique. Presque 90% des élèves ont donc un retour positif sur cette pratique (voir graphique 9).

CETTE ANNÉE, s'appuyer sur un poème pour travailler l'accentuation, l'intonation et le rythme...



Graphique 9

Nous pouvons donc conclure que le recours à la poésie permet de fixer les notions d'accentuation et de rythme chez les élèves et les aide à comprendre les schémas intonatifs. De plus, c'est un type de support que les élèves apprécient et ils y trouvent un côté ludique les amenant à s'engager pleinement dans la tâche. Les productions qui suivent ce travail sont meilleures que les précédentes, surtout en termes d'accentuation.

4. Autres actions mises en œuvre

Au cours de l'année scolaire, j'ai également pu mener d'autres actions complémentaires à celles faisant l'objet d'une étude dans ce mémoire.

Lorsque cela était nécessaire, j'ai proposé à mes élèves de consulter un schéma des organes phonatoires afin de les aider à visualiser comment produire un phonème leur posant problème. Nous avons par exemple fait des exercices ensemble pour bien différencier /s/ de /θ/ et /z/ de /ð/ en regardant grâce au vidéo-projecteur le schéma et en dessinant par dessus au tableau le mouvement qu'il faut opérer pour passer d'un son à l'autre. Les élèves qui avaient de grandes difficultés à bien distinguer les deux sons ont trouvé ces exercices utiles même si ils ont compris que c'est en s'exerçant, une fois le problème identifié, qu'ils pourraient être plus à l'aise. De telles explications quant aux positions et mouvements des articulateurs ont également aidé les élèves lorsque l'on pouvait effectuer des rapprochements ou des comparaison avec le système phonologique du français. Nous avons déjà abordé le sujet en ce qui concerne la représentation graphique des sons en s'appuyant sur les similitudes avec le

français, mais cette action a été complétée par des explications quant à la position de la langue dans la cavité buccale pour produire les voyelles de l'anglais par exemple. Nous avons par exemple bien insisté en classe sur la proximité du /a/ français et du /ʌ/ anglais en expliquant qu'au lieu de produire une voyelle trop en arrière pour produire les mots *bus*, *cup*, *love*, il vaut mieux produire une voyelle plus en avant, plus proche du /a/ français. Ces explications viennent donc compléter les actions menées pour vérifier l'hypothèse 1.

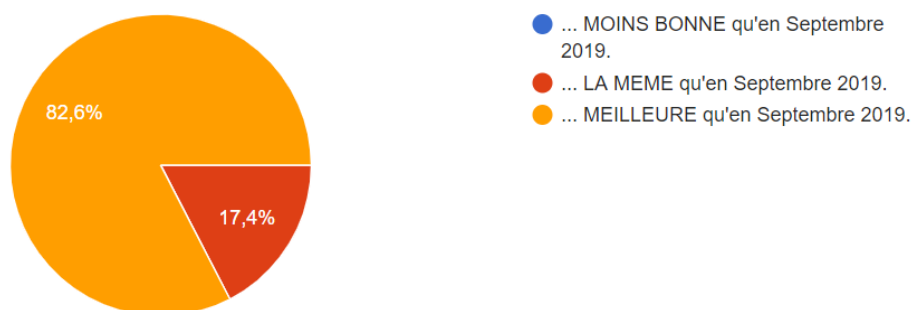
Une autre action menée a été d'amorcer des jeux d'expression orale inspirés du théâtre d'improvisation afin de faire s'exprimer à l'oral les élèves sur des thèmes variés. L'objectif était donc de mettre les élèves dans des situations peu stressantes laissant libre cours à leur créativité pour libérer la parole et les mettre en confiance. De plus, je souhaitais leur faire d'avantage prendre conscience de la nécessité de faire attention à l'intonation et à l'accentuation au travers de ces jeux. Pour mettre en place ces petits ateliers, j'ai préparé dans une boîte des courtes descriptions de scénarii, le plus souvent comiques et je les ai laissé se mettre par deux ou trois et tirer un papier au hasard. Ensuite, ils avaient quelques minutes pour se préparer et ils étaient tirés au sort pour désigner l'ordre de passage devant la classe. Lors des premiers essais, les élèves ont bien joué le jeu et nous avons pris le temps de noter ensemble comment aider les élèves qui étaient passés à s'améliorer. Ces ateliers me paraissaient prometteurs, cependant, je n'ai pas eu la possibilité de continuer à les tester puisque nous sommes passés à l'enseignement en distanciel assez rapidement après nos premiers essais. Je regrette de n'avoir pas pu proposer d'avantage d'activités comme celle-ci pour étudier leur efficacité mais suis heureuse de constater que mes élèves disent avoir apprécié ces activités et les avoir trouvé bénéfiques.

5. Limites et perspectives

L'analyse des résultats donnés plus haut nous permet d'affirmer qu'utiliser un système de représentation des sons de l'anglais, que ce soit l'Alphabet Phonétique International ou un système se basant sur les similitudes entre les sons du français et de l'anglais s'avère utile et bénéfique car cela permet aux élèves de bien prendre conscience que le code écrit de la langue ne permet pas de représenter parfaitement les sons de celle-ci. Utiliser un tel outil permet donc de s'assurer que les élèves comprennent qu'il faut se détacher de l'idée fausse que l'on prononcerait des lettres. Cependant, nous avons vu qu'ajouter la compréhension d'un code phonétique pouvait ajouter une charge supplémentaire aux élèves déjà en difficulté. Les résultats de cette étude montrent également qu'effectuer des regroupements de mots en

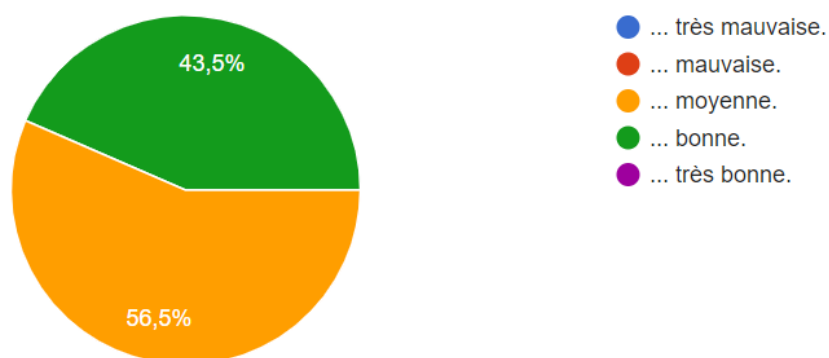
fonction des phonèmes qu'ils contiennent a un effet bénéfique car cela permet aux élèves de relier des contenus nouveaux à des contenus déjà acquis. Enfin, l'étude de l'accentuation, du rythme et de l'intonation au travers d'un travail sur un poème permet de créer des automatismes chez les élèves qui sont ensuite capables de reproduire non seulement ce qu'ils ont entendu et analysé mais également de transposer ce qu'ils ont compris à d'autres formes de productions et de se servir de ces connaissances pour améliorer leurs propres productions. Les résultats de cette étude sont donc encourageants et mes élèves semblent être de cet avis puisque lorsqu'il leur a été demandé au début du mois de Mai d'estimer si leur prononciation était ou non meilleure qu'au début de l'année scolaire, ils ont été plus de 80% à estimer s'être améliorés (voir graphique 10). De plus, plus aucun d'entre eux n'estime avoir une très mauvaise prononciation (voir graphique 11). Même si certains me paraissent bien optimistes dans leurs auto-évaluations, je suis tout de même d'accord avec leurs estimations concernant leurs progrès. En effet, une grande partie de la classe s'est améliorée durant cette année, tant dans leurs maîtrise des éléments segmentaux que suprasegmentaux. Cependant, je ne trouve pas les résultats spectaculaires et une petite partie de la classe semble bel et bien avoir stagné. Je regrette donc de ne pas avoir intégré à l'étude un système de récompense afin de motiver d'avantage les quelques élèves qui se sentaient peu concernés par notre travail sur la prononciation dès le début de l'année. En effet, même si la prononciation était, dans l'évaluation des productions orales, un critère au même titre que la correction grammaticale et l'étendue lexicale, qui recouvrait une partie de la note, je n'ai pas instauré de système de récompense ou de sanctions en dehors des évaluations et il se pourrait qu'un système de récompenses utilisé à chaque cours aurait permis à tous de s'impliquer d'avantage.

Début Mai 2020 : je pense que ma prononciation est ...



Graphique 10

Début Mai 2020 : je pense que ma prononciation est ...



Graphique 11

Une autre limite que j'ai rencontrée cette année dans le cadre de cette étude consiste en le peu d'heures hebdomadaires consacrées à l'enseignement des langues vivantes au lycée. En effet, les trois heures d'anglais par semaine en classe de seconde générale ne permettent pas de passer suffisamment de temps sur la prononciation pour espérer obtenir des résultats flagrants, surtout lorsque les élèves ont eu peu d'occasions de travailler leur prononciation avec sérieux et régularité les années précédentes et qu'il faut ajouter à cela la préparation des élèves à de nouveaux formats d'examens pour l'année suivante. Dans de telles conditions, il est compliqué de donner à la phonologie la place qu'elle mérite réellement en cours d'anglais mais il est de notre devoir de lui redonner autant d'importance que possible, en espérant qu'en ce faisant, nos élèves pourront être sensibilisés au plus tôt au système phonologique de l'anglais et arriver au lycée avec moins de mauvaises habitudes à corriger.

Conclusion

Les recherches et études menées dans le cadre de ce mémoire m'ont permis de me m'interroger quant aux actions qu'il est possible de mettre en place au lycée afin de remédier aux erreurs de prononciation ancrées dans les esprits des élèves.

Nous avons vu que les difficultés des élèves au lycée pouvaient être expliquées par différents facteurs. Au-delà des différences entre les systèmes phonologiques du français et de l'anglais, d'autres facteurs tels que l'âge des élèves, mais aussi les expériences qu'ils ont eu durant leur carrière d'élèves avec la prononciation en anglais peuvent nous aider à comprendre les raisons derrière les difficultés que rencontrent nos élèves.

Les résultats des diverses actions menées au cours de cette étude mettent en évidence le caractère bénéfique de l'utilisation d'un système de représentation des sons, que ce soit en employant l'Alphabet Phonétique International ou tout autre système, en ce qui concerne la prise de conscience du caractère fondamentalement oral de la langue. Ce type d'outil vient compléter le recours aux phases d'écoute et de répétitions en classe. Un système de représentation se basant sur des rapprochements entre le système phonologique de l'anglais et celui du français peut se révéler plus efficace que des transcriptions phonétiques. Le regroupement de mots selon les phonèmes qu'ils contiennent, et ce plus particulièrement dans les syllabes accentuées ainsi que le recours à la poésie pour acquérir des automatismes en ce qui concerne l'accentuation, le rythme et l'intonation constituent deux autres moyens d'aider les élèves à améliorer leur prononciation au lycée.

Le travail de la phonologie en cours d'anglais peut s'imposer comme une charge supplémentaire pour des élèves déjà en difficulté et cela ne les aide pas à s'investir autant qu'il le faudrait pour espérer tirer de plus grands bénéfices d'un tel travail. Une question que nous pourrions donc nous poser pour aller plus loin serait : "quels outils faut-il donner aux élèves en difficulté pour les motiver à fournir des efforts pour améliorer leur prononciation ?"

Bibliographie

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

Celce-Murcia, M., Brinton, D. M., Goodwin, J. M., Griner, B. (2010). *Teaching pronunciation, a course book and reference guide*, 2e édition. New York : Cambridge Univeristy Press.

Ginésy, M. (2004). *Mémento de phonétique anglaise avec exercices corrigés*. Paris : Armand Colin.

Greven, H. A. (1994). *Travaux pratiques de phonétique anglaise*, 2e édition. Mont-Saint-Aignan : Publications de l' Université de Rouen.

Stevick, Earl W. (1982). *Teaching and learning languages*. New York : Cambridge Univeristy Press.

Taylor, A. & Manes-Bonnisseau, C. (2018). Propositions pour une meilleurs maîtrise des langues vivantes étrangères.

Repéré à <https://www.education.gouv.fr/propositions-pour-une-meilleure-maitrise-des-langues-vivantes-etrangeres-7052>

Annexe 1

Pronunciation recording 1:

Instructions:

Record yourself using audacity. Read the list of words.

At the end, click on "exporter au format mp3".

Title of your document: lastname pron 1

example: rigault pron 1

List of words:

bit – beat – leave – live – ship – sheep

bud – bird – shirt – shut – bun – burn

work – walk – lawn – learn – bird – bored

cup – cop – bog – bug – gun – gone

pull – pool – wooed – would – look – Luke

oat – out – town – tone – phoned – found

sigh – say – ice – ace – Spain – spine

there – dare – day – they

thin – tin – boat – both

rest – west – wide – ride – right – white

tin – chin – chop- top - cat - catch

Reduced function words:

rock *and* roll

It's as cold *as* ice.

Alaska is bigger *than* Texas.

That's the best *of* all.













How *are* you feeling?

Do *you* mind?









What did *he* see?

Annexe 2

VOWELS

<p>/i:/</p>  <p>sea</p>	<p>/ɪ/</p>  <p>swim</p>	<p>/e/</p>  <p>bed</p>	<p>/æ/</p>  <p>cat</p>
<p>/ɑ:/</p>  <p>car</p>	<p>/ʌ/</p>  <p>cup</p>	<p>/ɒ/</p>  <p>lock</p>	<p>/ɔ:/</p>  <p>ball</p>
<p>/ʊ/</p>  <p>book</p>	<p>/u:/</p>  <p>two</p>	<p>/ɜ:/</p>  <p>shirt</p>	<p>/ə/</p>  <p>father</p>

DIPHTHONGS

<p>/eɪ/</p>  <p>eight</p>	<p>/aɪ/</p>  <p>eye</p>	<p>/ɔɪ/</p>  <p>boy</p>	<p>/əʊ/</p>  <p>arrow</p>
<p>/aʊ/</p>  <p>house</p>	<p>/eə/</p>  <p>chair</p>	<p>/ɪə/</p>  <p>deer</p>	<p>/ʊə/</p>  <p>tourist</p>

TRIPHTHONGS

/aʊə/ shower	/aɪə/ fire	/eɪə/ player	/əʊə/ slower	/ɔɪə/ employer
------------------------	----------------------	------------------------	------------------------	--------------------------

CONSONANTS

/θ/ thumb	/ð/ mother	/ʃ/ shoe	/z/ television	/tʃ/ cheese	/dʒ/ jet	/ŋ/ king	/h/ hand	/r/ rose	/j/ yo-yo
---------------------	----------------------	--------------------	--------------------------	-----------------------	--------------------	--------------------	--------------------	--------------------	---------------------

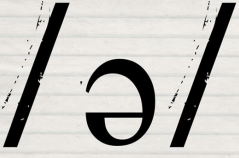
Annexe 3

I wanna be a schwa

The schwa can never be found in a stressed syllable.

This means that it can never be found in the most important syllable of a word which is marked by this symbol !

It is the most common sound in English !



It's never stressed

Listen and find the stressed syllable in each word.
Then, circle the letters which are used to represent the sound /ə/ in these words.

Example: ə'dept

1. decimal
2. medium
3. harmony
4. postman
5. present (noun)
6. survive
7. brother
8. difficult
9. wizard
10. easily
11. alone
12. system
13. about

14. ago
15. upon
16. silent
17. reason
18. America
19. lemon
20. focus
21. bottom
22. token
23. colour
24. poster
25. oven

Annexe 4a

Look at the syllable which is underlined and place each word in the right stocking.

detective

detective

crime

alibi

sleuth

police

police

study

study

book

killer

killer

gun

murder

murder

poison

theft

thief

investigate

clue

confess

interrogate

search

steal

rob

culprit

homicide

weapon

suspect

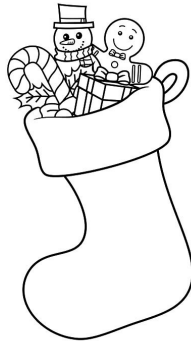
guilty

law

plot

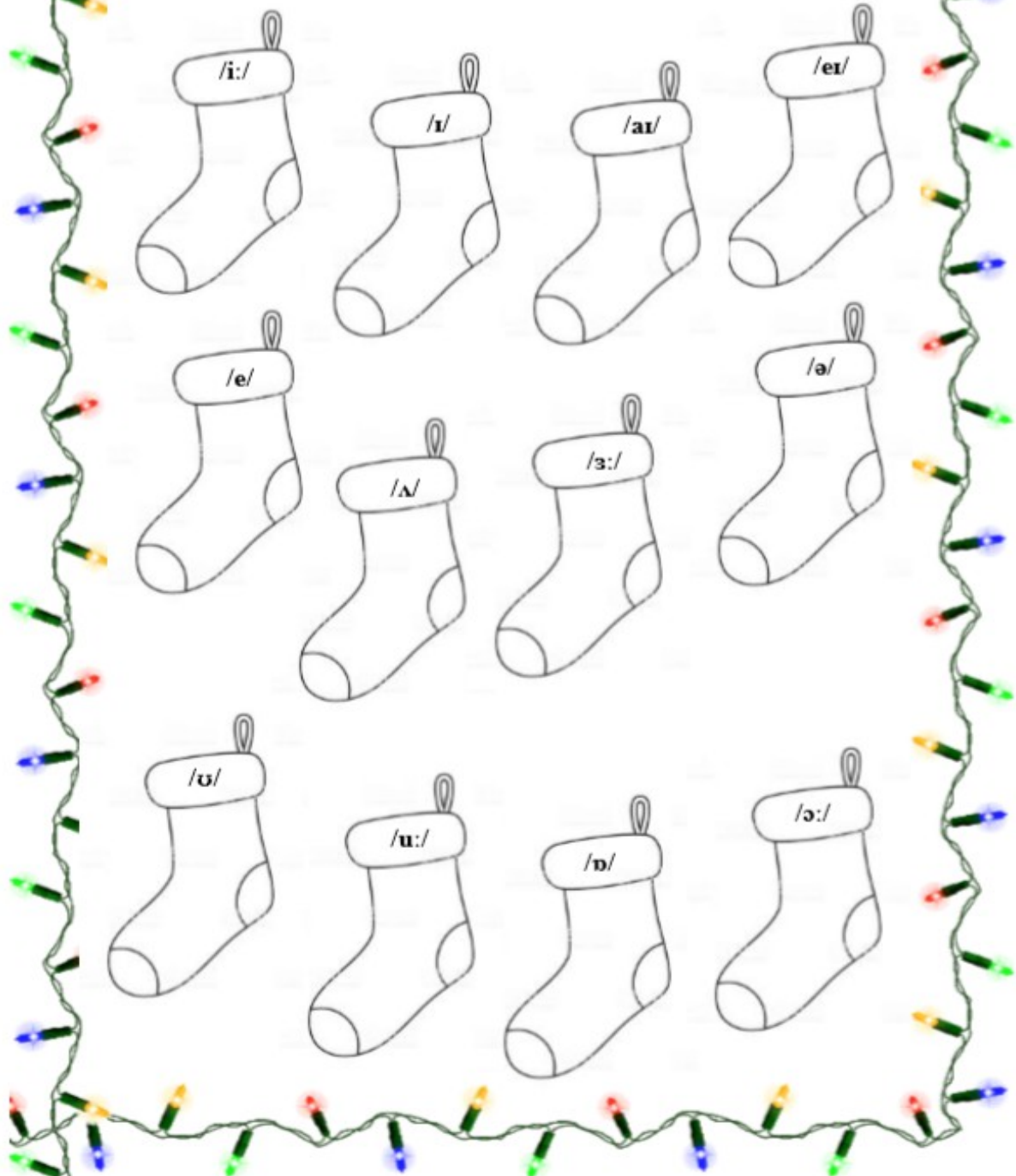
bullet

bullet



Annexe 4b

Place the words from your list in the right christmas stockings.



Annexe 5a



1) Click on the links to listen to the way these words are pronounced.



(Clique sur les liens pour écouter la bonne prononciation de chacun de ces mots.)

climate change <https://www.wordreference.com/enfr/climate%20change>
atmosphere <https://www.wordreference.com/enfr/atmosphere>
global warming <https://www.wordreference.com/enfr/global%20warming>
fossil fuel <https://www.wordreference.com/enfr/fossil%20fuel>
ecosystem <https://www.wordreference.com/enfr/ecosystem>
to prevent (something from happening) <https://www.wordreference.com/enfr/prevent>
wind turbine https://www.lexico.com/definition/wind_turbine
ocean <https://www.wordreference.com/enfr/ocean>
endangered species https://www.lexico.com/en/definition/endangered_species
greenhouse gas https://www.lexico.com/definition/greenhouse_gas
solar panel https://www.lexico.com/definition/solar_panel
pollution <https://www.wordreference.com/enfr/pollution>
glacier <https://www.lexico.com/en/definition/glacier>
ice cap https://www.lexico.com/en/definition/ice_cap
sea level https://www.lexico.com/en/definition/sea_level
temperature <https://www.lexico.com/en/definition/temperature>
heat <https://www.wordreference.com/enfr/heat>
planet <https://www.wordreference.com/enfr/planet>
Earth <https://www.wordreference.com/enfr/earth>
world <https://www.wordreference.com/enfr/world>
drought <https://www.wordreference.com/enfr/drought>
flood <https://www.wordreference.com/enfr/flood>
hurricane <https://www.wordreference.com/enfr/hurricane>
catastrophe <https://www.wordreference.com/enfr/catastrophe>
storm <https://www.wordreference.com/enfr/storm>
reduce <https://www.wordreference.com/enfr/reduce>
increase <https://www.wordreference.com/enfr/increase>
weather <https://www.wordreference.com/enfr/weather>
renewable <https://www.wordreference.com/enfr/renewable>
release <https://www.wordreference.com/enfr/release>

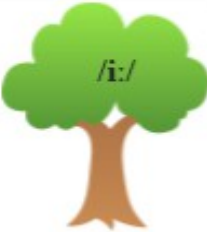
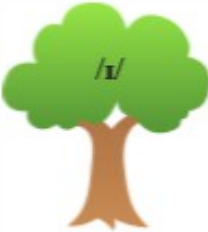














2) Plant each word under the right tree, based on the sound in its stressed syllable.

*** When a word in the list is composed of two words, treat each half individually for this exercise.**

(Plante chaque mot sous le bon arbre en fonction du son que tu entends dans la syllabe accentuée. Pour les expressions composées de deux mots, traite chaque moitié de façon séparée.)

Annexe 5b

 ----- ----- ----- -----	 ----- ----- ----- -----	 ----- ----- ----- -----	 ----- ----- ----- -----	 ----- ----- ----- -----
 ----- ----- ----- -----	 ----- ----- ----- -----	 ----- ----- ----- -----	 ----- ----- ----- -----	 ----- ----- ----- -----
 ----- ----- ----- -----	 ----- ----- ----- -----	 ----- ----- ----- -----	 ----- ----- ----- -----	

Annexe 6

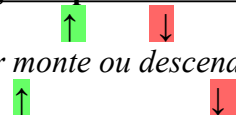
3) Underline the most important (stressed) syllables in the Doctor's speech.

(Souligne les syllables accentuées.)

4) Using the arrows below, indicate whether the Doctor's pitch goes up or down in her speech.

(Utilise les flèches ci-dessous pour indiquer si la voix du Docteur monte ou descend.)

Flèches:



THE DOCTOR'S SPEECH ON HUMANITY

(from the Doctor who second series, season 12, episode 3 "Orphan 55")

Yaz: When did you know... that it was Earth?
The Doctor: Just before you did.
Look, I know what you're thinking.
But it's one possible future. It's one timeline.
You want me to tell you that Earth's gonna be OK, 'cause I can't.
In your time, humanity's busy arguing over the washing up while the house burns down.
Unless people face facts and change, catastrophe is coming.
But it's not decided. You know that.
The future is not fixed, it depends on billions of decisions and actions, and people stepping up.
Humans... I think you forget how powerful you are. Lives change worlds. People can save planets or wreck them, that's the choice.
Be the rest of humanity. Or...

Année universitaire 2019-2020

Master 2 Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation
Mention Second degré
Parcours : Anglais

**Titre du mémoire : Quand le système phonologique de l'anglais et les lycéens font deux :
origines des difficultés et pistes de remédiation**

Auteur : Marie RIGAULT

Résumé : Le constat des difficultés rencontrées par les lycéens avec la prononciation en cours d'anglais constitue le point de départ de cette étude qui vise à mettre en avant les moyens existants pour aider les élèves à améliorer leur prononciation. Pour ce faire, il convient de comprendre que divers facteurs sont à l'origine de ces difficultés, dont des différences entre les systèmes phonologiques de l'anglais et du français ainsi que l'âge des élèves et le contexte d'apprentissage. Cette étude se base sur l'analyse de l'évolution des méthodes d'enseignement de l'anglais depuis une phase uniquement axée sur la dimension écrite de la langue jusqu'à nos jours où les élèves sont considérés comme des acteurs sociaux pour qui la communication orale est primordiale. C'est en passant par une analyse de cette évolution et les outils proposés dans le cadre de ces méthodes que cette étude permet d'identifier les pratiques suivantes comme des moyens efficaces pour aider les élèves de seconde à améliorer leur prononciation : l'utilisation d'un système de représentation des sons, les regroupements de mots en fonction des phonèmes qu'ils contiennent, et le recours à la régularité offerte par la poésie pour aider les élèves à assimiler les caractéristiques des éléments suprasegmentaux.

Mots clés : enseignement de l'anglais ; seconde ; prononciation ; phonologie ; transcription phonétique

Summary : Seeing how much difficulties high school students encounter with pronunciation in English was the starting point of this study which aims to highlight existing means to help them improve their pronunciation. In order to do so, it is essential to understand the various factors from which these difficulties originate and which include the differences between the phonological systems of English and French as well as the age of the students and the learning context in which they evolve.

This study is based on an analysis of the evolution of the methods used for teaching English, ranging from an approach which solely focused on written language to the one which is recommended nowadays and which posits that oral communication is essential for students who should learn the language by playing their role as active members of their society.

Looking at this evolution as well as at the tools proposed within the framework of these approaches leads us to identify the following practices as effective means to help year 11 students improve their pronunciation : using a system to represent sounds, grouping words according to the phonemes they contain, and using poetry to help students understand stress, rhythm, and intonation in English.

Key words : teaching of English as a second language ; year 11 ; pronunciation ; phonology ; phonetic transcription