



**HAL**  
open science

# Les à priori des francophones vis-à-vis de l'anglais : les rapports graphie-phonie

Alexia Schmidt

► **To cite this version:**

Alexia Schmidt. Les à priori des francophones vis-à-vis de l'anglais : les rapports graphie-phonie. Education. 2020. dumas-03155857

**HAL Id: dumas-03155857**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03155857>**

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'Education et de la  
Formation  
Mention second degré - Anglais**

**LES *A PRIORI* DES FRANCOPHONES VIS-À-VIS DE  
L'ANGLAIS : LES RAPPORTS GRAPHIE – PHONIE**

**Présenté par : Alexia SCHMIDT  
Mémoire encadré par : Jean-Pierre GABILAN**

## Sommaire

<b>Introduction.....</b>	<b>1</b>
<b>Partie 1 – Partie théorique.....</b>	<b>2</b>
<b>1. Les erreurs typiques commises en anglais par les apprenants francophones.....</b>	<b>2</b>
<b>1.1 Constat.....</b>	<b>2</b>
<b>1.2 Des erreurs dues à des systèmes vocaliques du français et de l'anglais très différents.....</b>	<b>2</b>
<b>1.2.1 Systèmes vocaliques français et anglais.....</b>	<b>3</b>
<b>1.2.2 Typologie de quelques erreurs vocaliques.....</b>	<b>5</b>
<b>1.2.3 Des erreurs commises lors du passage de l'écrit à la compréhension de l'oral en anglais.....</b>	<b>5</b>
<b>1.2.4 Le cas des voyelles allophones.....</b>	<b>6</b>
<b>1.3 Des erreurs dues à des difficultés articulatoires.....</b>	<b>7</b>
<b>1.3.1 Le problème des clusters.....</b>	<b>7</b>
<b>1.3.2 Le problème de la réduction vocalique.....</b>	<b>8</b>
<b>1.4 Des erreurs dues aux différences prosodiques entre les deux langues.....</b>	<b>8</b>
<b>1.4.1 Intonation.....</b>	<b>9</b>
<b>1.4.2 Accentuation et rythme.....</b>	<b>9</b>
<b>1.5 Des erreurs inévitables qui se fossilisent ?.....</b>	<b>10</b>
<b>1.5.1 Aspect cognitif des erreurs commises lors du passage graphie – phonie.....</b>	<b>10</b>
<b>1.5.2 Le facteur de l'âge.....</b>	<b>10</b>
<b>2. La place de la langue maternelle dans l'apprentissage de l'anglais en tant que langue cible et influence sur les rapports graphie – phonie.....</b>	<b>12</b>
<b>2.1 Les français apprennent l'anglais – entre représentations, idées reçues et stéréotypes.....</b>	<b>12</b>
<b>2.2 Deux langues qui restent proches.....</b>	<b>13</b>
<b>2.2.1 Similitudes historiques.....</b>	<b>13</b>
<b>2.2.2 Des similitudes lexicales – avantage ou inconvénient ?.....</b>	<b>14</b>
<b>2.3 Approche contrastive des deux langues et (dé)cloisonnement.....</b>	<b>15</b>
<b>2.4 Plurilinguisme ou influence que les autres langues peuvent avoir dans l'apprentissage de l'anglais.....</b>	<b>15</b>
<b>3. Le rapport graphie – phonie dans les faits.....</b>	<b>16</b>
<b>3.1 Ce que disent les textes officiels des rapports graphie - phonie : passe-t-on à côté d'un éveil à la formation au langage ?.....</b>	<b>16</b>

3.2 Développer une conscience phonologique chez les élèves pour qu'ils puissent comprendre leurs erreurs et progresser.....	18
3.2.1 Connaître sa langue maternelle pour pouvoir mieux appréhender la langue cible.....	18
3.2.2 Développer une conscience phonologique de la langue cible.....	18
3.3 Absence d'exposition à la langue cible dans un milieu non natif – peut-on viser le bilinguisme ?.....	20
<b>Partie 2 – Partie pratique.....</b>	<b>21</b>
<b>1. Présentation des participants.....</b>	<b>21</b>
<b>2. Présentation générale de la procédure.....</b>	<b>22</b>
2.1 Matériel utilisé.....	22
2.2 Analyse des questionnaires distribués aux élèves en début d'année.....	24
2.3 Formulation de la problématique et des hypothèses.....	36
<b>Partie 3 - Résultats et discussion.....</b>	<b>38</b>
<b>1. Hypothèse 1 : Travail sur le rapport graphie – phonie sous forme de rituel de début de cours.....</b>	<b>38</b>
1.1 Mise en œuvre.....	38
1.2 Résultats.....	39
1.2.3 Résultats en sixième.....	39
1.2.4 Résultats en troisième.....	42
1.3 Analyse et discussion.....	46
<b>2. Hypothèse 2 : Travailler le lien phonie – graphie permet aux élèves d'avoir une meilleure prononciation lors du passage de la lecture à la production orale d'un mot.....</b>	<b>47</b>
2.1 Mise en œuvre.....	47
2.2 Résultats.....	49
2.2.3 Résultats en sixième.....	49
2.2.4 Résultats en troisième.....	51
2.3 Analyse et discussion.....	52
<b>3. Limites, perspectives et conclusion.....</b>	<b>54</b>
<b>Bibliographie.....</b>	<b>56</b>
<b>Annexes.....</b>	<b>58</b>

## Introduction

L'élève de sixième, lorsqu'il arrive dans ce qui serait censé être son premier véritable cours d'anglais, a en bagage un certain nombre d'idées préconçues et de préjugés concernant la langue qu'il va aborder, en l'occurrence, l'anglais. En effet, depuis son plus jeune âge, par des biais divers, il est exposé consciemment et inconsciemment à certaines représentations du monde anglo-saxon qui vont conditionner sa perception des pays concernés et de leurs cultures respectives. Il s'agit de représentations exagérées, voire de clichés. De la même manière, l'apprenant débutant a intériorisé une certaine conception de ce qui fait la langue anglaise, tant au niveau orthographique que phonologique. Le problème est que cette conception opère à travers un cerveau de jeune francophone n'ayant jamais véritablement assimilé de langue étrangère auparavant, le laissant par conséquent totalement démuné dès qu'il s'agit de reproduire des sons qui lui sont étrangers ou d'écrire des mots suivant une autre logique que celle de sa langue maternelle, tels que *bought*, *knight* ou même simplement *cup*. L'apprenant est ainsi contraint d'appréhender cette nouvelle langue en se basant sur sa langue maternelle. En effet, certains phonèmes, notamment des voyelles, existent en anglais mais pas en français. L'apprenant doit donc développer un système de compensation afin de produire un énoncé qui soit à peu près compréhensible. Cette forte influence qu'exerce la langue maternelle sur la langue cible laisse des traces, souvent durablement, sur l'anglais oral des francophones, qui vont produire un énoncé avec des mots dont la prononciation est trop souvent francisée. Cela contribue à renforcer l'idée communément acceptée que les français ont un niveau médiocre en langues étrangères, et plus particulièrement en anglais.

Le cadre théorique de ce mémoire se concentrera sur l'influence prégnante de la langue maternelle sur l'anglais lors du passage graphie – phonie, de la lecture initiale des mots à leur production orale. Dans un premier temps, les erreurs typiques commises par les francophones seront identifiées et analysées, et l'on cherchera à déterminer leurs liens avec les différences vocaliques, articulatoires et les écarts de réalisation phonétique entre le français et l'anglais. Suite à cela, nous étudierons l'influence qu'exerce la langue maternelle sur la langue cible, en nous concentrant notamment sur les similitudes lexicales qui rapprochent les deux langues. Ensuite, nous étudierons le rapport graphie – phonie dans les faits. Enfin, le cadre méthodologique reviendra sur les participants à cette étude, la problématique centrale et les activités mises en œuvre en classe pour tenter d'y répondre et une analyse des résultats de ces activités sera conduite.

## Partie 1 – Partie théorique

### 1. Les erreurs typiques commises en anglais par les apprenants francophones

#### 1.1 Constat

Les clichés vont bon train au sujet des francophones qui parlent anglais. Plus particulièrement les français, car l'anglais des québécois est généralement bon du fait de leur proximité avec les provinces anglophones et les États-Unis. On dit de l'anglais parlé par les français qu'il est trop francisé ; ils prononcent les "r" à la française, ils conservent les voyelles nasales, bien qu'inexistantes en anglais, prononçant des mots comme *hand*, /hend/ au lieu de /hænd/, sans mentionner les consonnes post-dentales /ð/ et /θ/ (assimilées aux sons /z/ et /s/), produisant le traditionnel /ze/ français, transcription orale imparfaite du déterminant *the*. D'autres nombreux écueils pourraient être cités. Ces clichés correspondent pourtant à des réalités trop souvent observées. En 2007, l'Inspection Générale déclare que "la médiocrité des performances françaises [en langues], inférieures à celles des autres pays, constitue un défi à relever" (2007, p4). Le niveau des français est particulièrement médiocre en termes de prononciation anglaise. Outre les mauvais modèles qui sont donnés aux apprenants dès leur plus jeune âge, l'oral qui n'est pas valorisé dans l'éducation, ni en théorie dans les textes du CECRL (Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues), ni en pratique, ce sont surtout les différences phonologiques des deux langues qui font que les francophones éprouvent tant de difficultés à prononcer les phonèmes anglais correctement.

Ainsi, afin de comprendre les difficultés auxquelles se heurtent les apprenants lors du passage graphie – phonie, il nous faut aborder les différences phonologiques qui opposent les deux langues. Le choix a été fait de se concentrer sur les différences vocaliques puisque, bien plus que les consonnes, ce sont les voyelles anglaises qui posent le plus de difficultés de production aux apprenants.

#### 1.2 Des erreurs dues à des systèmes vocaliques du français et de l'anglais très différents.

Les systèmes vocaliques français et anglais sont diamétralement opposés. Il suffit de faire l'inventaire du nombre de voyelles dans les deux langues pour le constater. Le français en compte seize, tandis que l'anglais en compte vingt-cinq, soit dix de plus. Il semble ainsi logique qu'ils utilisent les voyelles de leur langue maternelle pour produire un énoncé en anglais.

En français comme en anglais, il existe plusieurs types de voyelles qui diffèrent par leur mode d'articulation. Le mode d'articulation est la manière dont l'air va être expulsé des poumons vers l'extérieur pour produire un son.

Nous trouvons en premier lieu les voyelles de l'avant, ou *front vowels*. Elles sont produites avec la pointe de la langue qui vient se diriger vers l'avant du palais pour former un son plus ou moins aiguë. Concernant les voyelles de l'arrière (*back vowels*), la partie postérieure de la langue va s'élever vers l'arrière du palais pour créer des sons arrondis et plus ou moins graves. Enfin, pour les voyelles centrales (*central vowels*), le milieu du dos de la langue va s'élever vers le centre du palais. (Delairon, 2017).

### 1.2.1. Systèmes vocaliques français et anglais.

Comme mentionné plus haut, le français contient seize unités vocaliques différentes. Elles peuvent être orales comme dans le tableau ci-dessous, au nombre de douze :

1	/i/	mille	7	/ɛ/	mêlé
2	/y/	mule	8	/œ/	meuvent
3	/u/	moule	9	/ɔ/	molle
4	/e/	mes	10	/a/	ma
5	/ø/	meule	11	/ɑ/	mâle
6	/o/	môle	12	/ə/	me

Il existe également quatre voyelles nasales :

1	/ɔ̃/	mont	3	/œ̃/	Meung
2	/ɑ̃/	ment	4	/ɛ̃/	main

Tableaux : (Delairon, 2017).

Les voyelles anglaises pourraient être réparties dans les tableaux ci-dessous.

Premièrement, les voyelles "génériques", au nombre de douze :

1	/i:/	bead	7	/ɔ:/	bored
2	/ɪ/	bid	8	/ʊ/	bull
3	/e/	bed	9	/u:/	booed
4	/æ/	bad	10	/ʌ/	bus
5	/ɑ:/	bard	11	/ə/	(cup)board
6	/ɒ/	boss	12	/ɜ:/	bird

Ensuite, les voyelles dites diphtongues, au nombre de huit :

1	/eə/	bear	5	/aʊ/	(a)bout
2	/ɪə/	beer	6	/eɪ/	bay
3	/ʊə/	boor	7	/aɪ/	by
4	/əʊ/	boat	8	/ɔɪ/	boy

Puis, les triphthongues, au nombre de cinq :

1	/eɪə/	player
---	-------	--------

2	/aɪə/	fire
3	/ɔɪə/	employer
4	/aʊə/	flower
5	/əʊə/	rower

Enfin, nous trouvons deux “semi-voyelles” :

1	/j/	yoke
2	/w/	wedding

Tableaux inspirés de Delairon, 2017.

Les systèmes vocaliques des deux langues respectives peuvent être résumés par les schémas ci-dessous, qui représentent le placement des voyelles selon leur point d’articulation :

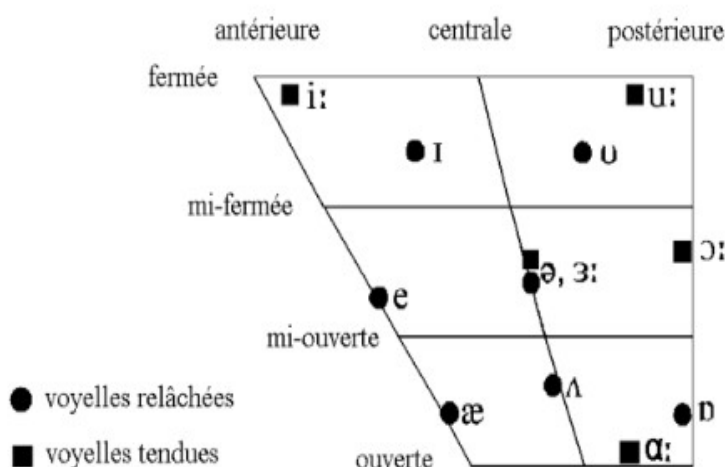
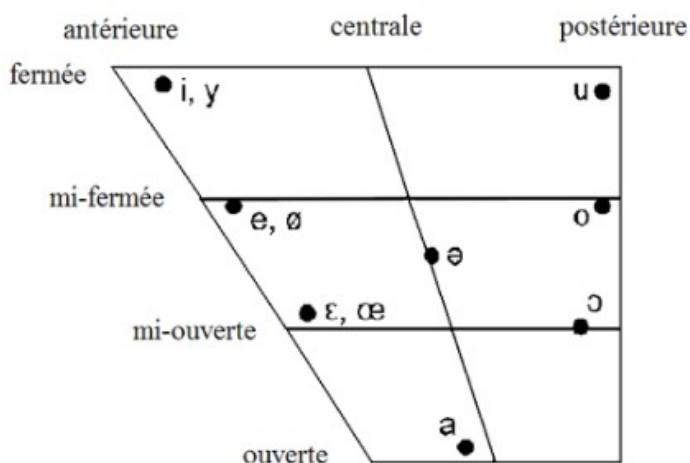


Figure 1 : Voyelles « pures » anglaises (adapté de Roach 2009 : 13 ; 16) - Marc Capliez (2011)

Figure 2 : Voyelles orales françaises (adapté de Deschamps *et al.* 2004 : 12) - Marc Capliez (2011)



Les inventaires précédents et les deux schémas ci-dessus attestent des nombreuses différences qui opposent les deux langues d’un point de vue vocalique. Premièrement, notons l’existence de quatre voyelles nasales en français, inexistantes en anglais. Néanmoins, certains phonèmes



anglais subissent une nasalisation en fin de mot avec la désinence *-ing* /ɪŋ/, comme dans *king*, qui s'oppose aux deux autres consonnes nasales /m/ (*Kim*) et /n/ (*kin*).

Autre différence majeure, le phénomène de tension et de relâchement des voyelles en anglais. Une erreur communément commise est de confondre tension et longueur. Il ne s'agit pas d'allonger la voyelle en question, (par exemple *leave* qui donnerait \*/liiiiiive/ au lieu de /li:v/, la prononciation visée). Pour produire une tension, il faut tendre les muscles à la base de la gorge. (Gabilan, 2017).

En outre, le *schwa* /ə/, le phonème de la réduction vocalique, existe dans les deux langues mais est beaucoup plus utilisé en anglais. Cependant, en anglais ce phonème peut subir une "tension", et donner /ɜ:/ (comme dans *bird*) mais pas en français.

Ces différences entraînent inexorablement des erreurs de la part des francophones qui n'ont pas les moyens de produire ces phonèmes sans se baser sur leur langue maternelle.

### 1.2.2 Typologie de quelques erreurs vocaliques

Un des problèmes que rencontrent les francophones lorsqu'ils tentent de produire des voyelles anglaises est qu'elles se déclinent en trois catégories : les monophthongues, les diphtongues et les triphthongues, alors qu'en français, elles sont toutes des monophthongues. Par conséquent, lors du passage graphie - phonie, les francophones appliquent le système phonologique qui leur est familier (celui du français) pour prononcer des phonèmes étrangers (anglais), comme système de compensation.

Cela crée des écueils qui contribuent à créer une prononciation stéréotypée et largement connotée comme francisée. Le problème se pose particulièrement avec les diphtongues qui sont justement trop francisées dans leur prononciation, le phonème /aɪ/ par exemple, présent dans *my*, aura tendance à être prononcé \*/maille/. Comme il n'aura pas nécessairement été précisé aux apprenants débutants qu'il s'agit d'une diphtongue, ni ce qu'est une diphtongue, l'apprenant français va appréhender le pronom possessif *my* avec ses habitudes de locuteur francophone. Certains le prononceront même \*/mi/. Il s'agit d'un exemple de confusions engendrées lors du passage graphie – phonie. Cela a des répercussions sur la grammaire, il n'est pas rare de voir des élèves de sixième utiliser *me* au lieu de *my* en production écrite.

Les francophones butent également sur la prononciation des triphthongues. En effet, une des caractéristiques de ces phonèmes est qu'ils se terminent par un *schwa*, phonème non accentué. La difficulté émane de l'absence de mot se terminant par un *schwa* en français. En lisant, pour pallier ce problème, l'apprenant va conserver le "r" français vélarisé en fin de

mot, et dire \*/flaweur/ à la place de /flaʊə/ pour *flower*. En anglais, les triptongues (exceptée /əʊə/) sont souvent réduites à des diphtongues, *flower* devient donc /flaʊ/.

Cependant, l'erreur la plus récurrente concerne la tension ou la non-tension de certaines voyelles. Les apprenants ne connaissent pas la différence entre les paires minimales : /i:/ et /ɪ/, /æ/ et /ɑ:/ et /ʊ/ et /u:/. Ainsi, des mots comme *pull* ou *pool* seront prononcés de la même manière : \*/poule/. Par conséquent, l'absence de tension peut créer des confusions pour la compréhension, l'anglophone ne saura pas quel terme le locuteur souhaitait employer (Capliez, 2011).

Par ailleurs, les erreurs commises en anglais par les francophones se font surtout lors du passage de l'écrit à la compréhension de l'oral.

### **1.2.3 Des erreurs commises lors du passage de l'écrit à la compréhension de l'oral en anglais**

Une autre difficulté à laquelle doit faire face l'apprenant francophone est qu'en anglais, une écriture ne correspond pas uniquement à un seul phonème, l'inverse est également vrai.

Voici quelques exemples de morphèmes qui correspondent à plusieurs phonèmes :

- <ea> peut se prononcer de huit manières : *breakfast* /brɛkfəst/ - *tea* /ti:/ - *sweat* /swet/ - *heart* /hɑ:t/ - *pageant* /'pædʒənt/ - *Reagan* /'reɪgən/ - *really* /'ri:əli/ - *Guinea* /'gɪni/.
- <ai> peut se prononcer de quatre manières : *laid* /leɪd/ - *plait* /plæt/ - *captain* /'kæptɪn/ - *portrait* /'pɔ:trɪt/.

Pour les phonèmes pouvant être orthographiés de plusieurs façons, /e/ peut par exemple être retranscrit de neuf manières à l'écrit : *let* /let/, *Leicester* /lestə/, *bread* /bred/, *any* /eni/ , *bury* /'beri/, *jeopardy* /'dʒɛpədi/, *friend* /frend/, *again* /ə'gen/, *says* /sez/. (Vincent Duroux, Poussard 2008).

Par conséquent, ce manque de régularité au niveau de la phonologie et de l'orthographe de l'anglais crée des confusions chez les apprenants francophones qui commettent des erreurs de prononciation lors du passage graphie – phonie. Cela a aussi un impact sur d'autres activités langagières. En effet, Laurence Vincent Durroux et Cécile Poussard dans le même article déclarent que l'association d'un son à une écriture unique est “dommageable en production et en compréhension de l'oral”.

### **1.2.4 Le cas des voyelles allophones**

En phonologie, un allophone fait référence à un phonème qui subit une variante de prononciation. Certaines voyelles sont des allophones car elles peuvent être tendues ou non

tendues. C'est cette variation qui pose de nombreuses difficultés aux francophones, qui ne savent pas quand "tendre" ou ne pas "tendre" une voyelle du fait que ce phénomène est inexistant en français. Cette variation s'explique également par le contexte dans lequel elle se trouve, car une voyelle va être plus ou moins tendue en fonction de si cette dernière est suivie d'une consonne sourde (non voisée) ou sonore (voisée).

Les termes de "sourde" et "voisée" correspondent au mode d'articulation, qui est la manière dont le courant d'air expiré venant des poumons se dirige vers l'extérieur. Selon Adamczeski et Keen (1973), une consonne est sonore quand les cordes vocales vibrent. A l'inverse, pour la production des consonnes sourdes, les cordes vocales ne vibrent pas. Voici un tableau opposant consonnes sourdes et sonores :

/p/	/t/	/k/	/s/	/ʃ/	/f/	/tʃ/	/θ/
/b/	/d/	/g/	/z/	/ʒ/	/v/	/dʒ/	/ð/
<i>pin</i>	<i>tie</i>	<i>cap</i>	<i>rice</i>	<i>ship</i>	<i>fine</i>	<i>batch</i>	<i>bath</i>
<i>bin</i>	<i>die</i>	<i>gap</i>	<i>rise</i>	<i>pleasure</i>	<i>vine</i>	<i>badge</i>	<i>bathe</i>

*Tableau inspiré de la brochure de phonologie 2019-2020 de Jean-Pierre Gabilan.*

### 1.3 Des erreurs dues à des difficultés articulatoires

#### 1.3.1 Le problème des clusters

Les agrégats consonantiques ou *consonant clusters* sont une autre particularité de la langue anglaise que les apprenants francophones doivent appréhender. Un agrégat consonantique est un enchaînement de plusieurs consonnes en début ou fin de mot. En anglais, le nombre de consonnes peut aller jusqu'à trois en début de mot (i.e. *screw*, *straw*) et jusqu'à quatre en fin de mot (i.e. *convents*).

Il n'y a pas de phénomène similaire en français, et des difficultés articulatoires en découlent, notamment pour les agrégats consonantiques en fin de mot. Le mot *crisps* peut illustrer les difficultés rencontrées. En plus de se terminer par un agrégat consonantique, il est d'autant plus difficile à prononcer que le <r> français est alvéolaire alors qu'en anglais il est vélaire. Ainsi, en français, la production du <r> est caractérisée par une vibration. Le francophone va avoir tendance à conserver le <r> français alvéolaire afin de faciliter la production du mot et notamment de l'agrégat consonantique.

Si l'on compare le fonctionnement des deux langues en termes de *clusters*, le français sera tenté d'ajouter un schwa pour faciliter la production d'un énoncé dans le cas où deux

consonnes se suivent. Par exemple, dans l'énoncé « c'est un film sombre », un schwa vient s'accoler à la consonne finale de "film", pour donner « filmeu sombre ». Toutefois, certains anglophones prononcent *film* d'une manière similaire, en insérant un schwa pour donner /filəm/.

### 1.3.2 Le problème de la réduction vocalique

La réduction vocalique en anglais se caractérise par l'utilisation du schwa. Sa transcription phonétique est la suivante : /ə/. Il s'agit d'un son vocalique inaccentué, d'une voyelle centrale. Ce phénomène de réduction vocalique existe dans les deux langues mais est davantage présent en anglais. Ainsi, ce qui pose problème aux francophones n'est pas le schwa car ils l'utilisent également dans des mots tels que "je" ou "que". Le problème est précisément qu'en français les mots ne subissent pas autant de réduction vocalique qu'en anglais. En effet, les voyelles sont prononcées pleinement la plupart du temps. Si l'on prend la phrase suivante : "La femme est à l'église", on constate que le phonème /a/ est prononcé pleinement dans le déterminant "la" et la préposition "à". La difficulté se pose quand l'apprenant français, lors du passage de la lecture à la production orale, va transposer ce phénomène à la langue cible. Par exemple, dans l'énoncé *it's good that you are here*, la conjonction *that* devrait subir une réduction vocalique : /ðæt/ devient /ðət/. L'apprenant francophone va lui prononcer cette voyelle sous sa forme pleine /ðæt/, voire même /zæt/. Il se passe la même chose avec "is" /əz/ dans *this is magical*, qu'il va prononcer sous sa forme pleine /ɪ/.

En plus des erreurs qui émanent de difficultés liées aux différences vocaliques et articulatoires entre les deux langues, les francophones doivent se heurter à des différences de prosodie qui de la lecture de l'énoncé à sa production, vont rencontrer des problèmes dus à l'absence de repères d'une langue à l'autre.

### 1.4 Des erreurs dues aux différences prosodiques entre les deux langues

La prosodie est composée de trois sous-catégories : l'intonation, le rythme, et l'accentuation. Le français et l'anglais divergent totalement en termes de prosodie. Le français est monocorde tandis que l'anglais est une langue mélodieuse. Quand le francophone souhaite mettre en valeur un propos, il utilise des périphrases, telles que « c'est *bien* de ça dont je parlais ». En anglais, l'emphase est produite par l'accent tonique : « *that's* what I was talking about » (Capliez, 2011). Il s'agit là d'une des nombreuses différences en termes de prosodie entre le français et l'anglais qui posent de grosses difficultés aux francophones en termes de

production et de compréhension chez d'autres locuteurs, notamment natifs. Ces problèmes naissent lors du passage graphie – phonie.

#### 1.4.1 Intonation

Halliday cité par Marc Capliez (2011) décline l'intonation en trois parties : la tonalité, l'accent tonique et le ton (montant ou descendant). Il explique que l'apprenant francophone, bien que conscient de l'existence du concept "d'accent tonique" en anglais, le place de manière aléatoire car ce phénomène n'existe pas dans sa langue maternelle. Cependant, en anglais, l'emplacement de l'accent tonique varie. Un mot sera accentué :

- S'il contient l'information principale dans un énoncé,
- S'il se trouve dans des *event sentences*, c'est-à-dire quand l'accent tonique est placé sur le sujet et pas sur le verbe.

Son emplacement peut aussi dépendre de si une information nouvelle est apportée, ou si l'on souhaite insister sur un point en particulier dans le but de créer un contraste, ce qui relève de l'intention de l'énonciateur. Cela diffère grandement du français, où l'on place une accentuation sur le noyau de la dernière syllabe d'une unité intonative de manière presque systématique.

#### 1.4.2 Accentuation et rythme

Un mot est accentué quand on décide de faire ressortir une syllabe avec un supplément d'intensité. Les mots accentués sont les mots porteurs de sens dans une phrase, souvent les verbes, adjectifs ou substantifs (Delairon, 2017). Les mots grammaticaux ne le sont pas car ils ne contiennent pas d'information déterminante pour le sens de la phrase. Par conséquent, lors du passage graphie – phonie, alors que le francophone lit un texte à voix haute, il ne sait pas où placer l'accent tonique et reproduit l'absence de schéma accentuel du français sur anglais.

En outre, la tâche du francophone est rendue davantage ardue avec certains mots qui, d'une part, sont transparents, ce dernier voudra donc les prononcer à la française et qui, d'autre part, font partie des paires à alternance accentuelle. En effet, des mots tels que *'record* – *re'cord* et *'present* – *pre'sent* ont un schéma accentuel qui diffère en fonction de leur signification. Par exemple, *'Record* qui subit une accentuation sur la première syllabe signifie "un disque", alors que *re'cord* accentué sur la deuxième syllabe signifie "enregistrer". C'est pourquoi le placement correct de l'accent tonique est crucial en anglais puisqu'il détermine le sens du mot. Cependant, l'apprenant débutant qui n'a pas conscience de cette différence, à la lecture ne placera pas l'accent au bon endroit et ne se fera pas comprendre.

## **1.5 Des erreurs inévitables qui se fossilisent ?**

Füsün Savli (2009) distingue la notion de faute de celle d'erreur. Selon elle, les fautes seraient dues à des situations psychologiques telles que les émotions, la fatigue, le stress et non pas en lien direct avec l'apprentissage de la langue ; ce sont des erreurs commises de manière « non-systématiques ». L'élève arrive à prendre du recul et comprend son erreur ; il peut s'auto-corriger. Cela diffère des erreurs systématiques produites par les apprenants qui les commettent de manière répétée parce qu'ils ne les comprennent pas et qu'elles ont souvent été intériorisées.

Ceci est particulièrement vrai pour le passage graphie – phonie. En effet, l'apprenant peut avoir intériorisé une prononciation erronée de plusieurs mots. Comme vu plus haut, il peut également avoir intériorisé une prosodie inexacte de l'anglais, de par son exposition à divers médias.

Dans le cadre de ce mémoire, et dans le but de comprendre l'origine des erreurs produites lors du passage graphie – phonie, il nous faut étudier les processus cognitifs mobilisés par l'apprenant lors de la production d'une erreur, et de manière générale, les éléments psycholinguistiques en lien avec l'erreur.

### **1.5.1 Aspect cognitif des erreurs commises lors du passage graphie – phonie**

Laurence Vincent Durroux et Cécile Poussard dans leur article *L'écrit et la compréhension de l'oral en anglais* (2008) mentionnent le phénomène de sub-vocalisation auquel a recours l'apprenant francophone de l'anglais. Lorsqu'il est confronté à de nouveaux mots, il va vouloir (consciemment ou inconsciemment) à partir de la graphie d'un mot « extérioriser » sa forme sonore et en mémoriser la sonorité, qu'elle soit correcte ou erronée. Si la forme mémorisée est erronée, il ne va pas reconnaître le mot en question dans d'autres contextes et ce dernier ne sera pas nécessairement compris par un autre locuteur en le reproduisant.

Lors de ce processus, ce que l'apprenant a entendu et reconnu va participer à la construction (interne / mentale) de règles sur le fonctionnement de la langue cible, ce qui contribue à la construction de règles erronées que l'apprenant a intériorisées. Toutefois, il ne sait pas qu'il s'agit d'erreurs, ce qui va le conduire à produire des énoncés erronés

### **1.5.2 Le facteur de l'âge**

De nombreuses études scientifiques ont été faites à propos de l'influence de l'âge dans l'apprentissage d'une langue. Selon Bogaards (1991) cité par Füsün Savli: « les processus

d'ordre inférieur comme la prononciation dépendent de la maturation précoce [...], ce qui a pour effet qu'il est difficile de surmonter l'accent étranger après l'enfance ». Il y aurait donc un âge (aux alentours des douze ans) après lequel il ne serait plus possible de corriger des erreurs de prononciation. C'est la théorie de la période critique développée par Goanac'h (2006).

Tout apprenant est, depuis son plus jeune âge, habitué aux sons de sa langue maternelle qui conditionne le passage à toute autre langue cible. Le francophone n'a donc pas formé son oreille aux sons d'une langue comme l'anglais depuis sa naissance, ce qui crée en quelque sorte une barrière phonique, définie en ces termes par Tomatis cité par Jean-Michel Robert (2008) : « les anglophones sont sourds au français comme les français le sont à l'anglais ». Ce constat, mis en relation avec la théorie de la période critique, pose plusieurs questions :

- La place et l'influence du modèle que l'on donne aux apprenants. En effet, si les erreurs se fossilisent vraiment après un certain âge, les enseignants doivent veiller à avoir une prononciation irréprochable afin de donner un bon modèle aux apprenants.
- Pour les apprenants dont les erreurs sont déjà fossilisées. Devrait-on les laisser continuer à faire des erreurs de prononciation ?
- Devrait-on laisser les apprenants commettre des erreurs de prononciation et ne pas les corriger dès qu'ils en font ? Les programmes parlent de l'importance de la « prise de risque » dans l'apprentissage, de « stimuler l'intérêt de ces adolescentes et adolescents et de les encourager à 's'essayer', à prendre des risques en mobilisant les moyens langagiers dont ils disposent » (Programme du Cycle 4 - 2018-2019, novembre 2018, p37). Cependant, doit-on les laisser parler en faisant des erreurs ? Quelle est la place de la correction phonologique ?

Le CECRL reconnaît cette fossilisation comme un problème majeur et fait part de l'importance de « rendre conscient des erreurs phonétiques et désapprendre des comportements [qui sont] devenus automatiques [pouvant] être beaucoup plus coûteux [...] lorsque l'apprenant s'est approprié une forme approximative par rapport à la norme que cela l'aurait été au début de l'apprentissage ». Malgré ce constat, le CECRL ne propose pas de solution concrète pour remédier à cette fossilisation des erreurs qui semble inéluctable. De plus, pour ce même CECRL, l'intelligibilité est visée. Toutefois, comment mesure-t-on cette intelligibilité ? Qui est intelligible pour qui ?

Le passage graphie – phonie témoigne des nombreuses difficultés éprouvées par les francophones lorsqu'ils se heurtent à apprendre une langue si différente de la leur. Les

particularités orthographiques de l'anglais et l'absence de repères phonétiques dans la langue cible pour les apprenants font qu'ils commettent des erreurs de prononciation impactant l'expression orale, et par extension, l'expression écrite. Ces difficultés ne pourraient être surmontées en l'absence d'un enseignement de qualité, prodiguant à l'apprenant un modèle phonologique authentique dès son plus jeune âge. Cet enseignement devrait viser à réduire la forte influence de la langue maternelle. Elle intervient par divers biais dans l'apprentissage, notamment dans les rapports graphie - phonie qui seront étudiés plus précisément en deuxième partie.

## **2. La place de la langue maternelle dans l'apprentissage de l'anglais en tant que langue cible et influence sur les rapports graphie – phonie**

### **2.1 Les français apprennent l'anglais – entre représentations, idées reçues et stéréotypes**

Nombreux sont les apprenants qui sont découragés dans l'apprentissage de la langue anglaise à cause des différences (phonologiques) qui opposent les deux langues (Capliez, 2011). Pourtant, aucun son anglais n'est imprononçable et les difficultés rencontrées insurmontables, mais il s'agit là d'un exemple de représentation voire d'idée reçue qui vient renforcer les difficultés d'apprentissage de l'anglais.

Selon Jodelet, cité dans une étude menée en 2002 par le Conseil de l'Europe sur les représentations sociales des langues et de ses enseignements, une représentation sociale est “une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourante à la construction d'une réalité commune à un ensemble social” (2002, p8). Le fait que l'anglais soit généralement reconnu comme une langue “compliquée” est un exemple de réalité commune, acceptée de beaucoup dans la société française. Cette représentation est intériorisée. Ces représentations peuvent aussi avoir été intériorisées par des enseignants d'anglais, ou d'autres pour qui l'anglais est un objet d'étude. Claire Bourignon, par exemple, qui a élaboré la méthode actionnelle, parle du niveau “médiocre des apprenants français”, en langues en général. Or, rappeler aux français qu'ils ont un “niveau médiocre” en langue semble refréner davantage leur motivation à surmonter leurs difficultés et leur confiance en eux, comme l'explique cette même étude du Conseil de l'Europe (2002, p11), qui précise que ces représentations peuvent même ralentir l'apprentissage.

Les représentations mentionnées ci-dessus concernent l'apprentissage de la langue. Toutefois, elles peuvent aussi concerner la langue elle-même. Les auteurs de cette étude expliquent qu'elles « prennent naissance et se perpétuent dans le corps social au moyen de divers canaux



(média, littérature (...)) » (2002, p10-11). Ainsi, concernant la phonie d'une langue, et notamment le passage graphie – phonie, les médias transmettent parfois de mauvais modèles aux apprenants, les journalistes par exemple prononcent des mots anglais de manière très francisée. Il suffit de prendre l'exemple de noms propres, tels que *Trump*, répétés couramment dans les médias, pour s'en rendre compte. C'est une forme de représentation de la langue qui va influencer la manière dont les apprenants francophones vont l'appréhender.

Le français et l'anglais sont souvent perçus comme deux langues éloignées. Pourtant, elles sont très proches historiquement, particulièrement d'un point de vue lexical, ce qui a des conséquences sur le passage graphie – phonie.

## **2.2 Deux langues qui restent proches**

### **2.2.1 Similitudes historiques**

Gilles Forlot et Jacques Beaucamp dans leur article *Heurs et malheurs de la proximité linguistique dans l'enseignement de l'anglais au primaire* expliquent que l'anglais est « la plus latine des langues germaniques, quelque 60% de son lexique provenant du français ».

En effet, la proximité entre les deux langues est ancrée dans l'histoire avec de nombreuses invasions, principalement par trois peuples : les tribus anglo-saxonnes, suivis par les vikings et les Normands, avec Guillaume le Conquérant en 1066. C'est l'invasion de ce qui est aujourd'hui l'Angleterre par ce dernier, avec l'introduction du français de l'époque qui crée cette proximité entre les deux langues de nos jours. Cette proximité est donc due au latin. Les similitudes entre les deux langues ont créé des congénères, où ce que les auteurs de cet article appellent des « vrais amis ». Les congénères sont des mots transparents qui, à une lettre près, s'orthographient de la même manière et ont la même signification : « lion / lion » - « chocolat / chocolate » - « histoire / history ».

Ainsi, l'on peut remarquer que la proximité linguistique ancre aussi le passage graphie – phonie et les problèmes qu'il pose dans l'histoire, aussi bien pour le francophone que pour l'anglophone. On peut supposer que si la prononciation a évolué d'une langue à l'autre, c'est que les caractéristiques articulatoires de chaque langue ne permettaient pas de prononcer un certain phonème. Par exemple, la voyelle nasale <on> pour les anglais, ou un mot d'origine française comme “aisé” adopté par les anglais, devenu “easy”, le schéma phonétique de ce mot en français ne permettant pas aux anglophones de l'époque de le prononcer. (Forlot, Beaucamp, 2008)

### 2.2.2 Des similitudes lexicales – avantage ou inconvénient ?

Les nombreuses similitudes lexicales entre les deux langues pourraient faire penser qu'il est facile d'apprendre l'anglais. Le problème se pose quand l'apprenant français veut prononcer un mot transparent avec ses réflexes phonologiques de francophone. Bien que les mots soient proches d'un point de vue de la graphie, ils vont différer lors de leur production phonique, ce qui peut être déroutant.

Dans un premier temps, la proximité linguistique entre les deux langues permet un accès facilité au sens, si la forme orale du mot en question n'est pas trop éloignée d'une production « standard ». Or, si l'on prend un mot commun aux deux langues comme *information*, sa prononciation varie totalement, en plus d'être indénombrable et d'avoir un sens différent en anglais. La version française de ce mot concentre de nombreux phonèmes spécifiques au français : deux voyelles nasales <on> et <in> et le <r> français avec un positionnement vélaire, tandis que sa version anglaise concentre des phonèmes spécifiques à l'anglais : <in>, suffixe <-ation>, en plus d'une avant dernière syllabe qui subit une tension.

L'influence qu'exerce la langue maternelle lors du passage graphie – phonie porte ainsi préjudice à l'apprenant qui, s'il produit un mot de cette manière, aura du mal à être compris d'un locuteur natif, ce pourquoi on parle « d'interférence ». Il s'agit de formes erronées qui ont été intériorisées par l'apprenant, ou du transfert négatif du modèle de prononciation à la française qu'il projette sur la nouvelle langue qu'il est en train d'apprendre. Néanmoins, les transferts ne sont pas toujours négatifs. Si cela reste relativement rare, l'apprenant peut être influencé positivement par sa langue maternelle. C'est le cas s'il parvient à reproduire des formes correctes en s'inspirant de sa langue maternelle, dans quel cas on parlera de transfert positif (Savli, 2009).

Il semble qu'il y ait une règle tacite dans l'enseignement des langues de nos jours, qui serait d'éviter tout contact avec la langue maternelle au sein de la salle de classe. En effet, la règle du « tout anglais » est promue, par peur que « la première langue joue un rôle d'interférence négative, génératrice d'erreurs inter-linguistiques ou de faux-amis » rappellent Gilles Forlot et Jacques Beaucamp. Cependant, certains grammairiens soutiennent l'idée selon laquelle une analyse contrastive des deux langues permettrait d'éveiller les apprenants aux similitudes et aux différences des deux langues, d'en retirer des bénéfices et d'avoir conscience des réflexes à éviter, notamment en termes d'influence de la langue maternelle sur la langue cible.

### **2.3 Approche contrastive des deux langues et (dé)cloisonnement**

Les politiques éducatives actuelles en langues semblent vouloir opérer un cloisonnement entre la graphie et la phonie par peur que la proximité graphique de certains mots fasse qu'un apprenant en déforme la réalisation orale.

Or, certains auteurs, comme Forlot et Beaucamp, pensent qu'il est possible de capitaliser les similitudes et les différences de l'anglais et du français en cours de langue, ils rappellent toutefois que « l'impression de familiarité que véhicule l'intercompréhension du français et de l'anglais, [...] ne doit pas empêcher l'apprenant de prendre conscience, [...] de la distance qui sépare les différents systèmes des deux langues, en particulier le système phonologique » (Forlot, Beaucamp, 2008). L'approche contrastive, selon ces auteurs, consisterait de partir de la langue maternelle, plutôt que de la mettre de côté, et de faire en sorte que l'élève prenne appui sur une proximité « conscientisée » dans le but d'explorer la langue cible. Il ne s'agit pas de reproduire les schémas phonologiques du français et de les projeter sur l'anglais mais d'avoir conscience des différences qui les séparent pour mieux les appréhender. Un décroisonnement de la graphie et de la phonie serait ainsi bénéfique. Il ne s'agit pas uniquement du décroisonnement des langues entre elles, mais également des activités langagières. Ce décroisonnement est primordial pour le passage de la lecture à l'écriture et inversement. En effet, lors du passage graphie - phonie, il faut avoir conscience des régularités et des irrégularités de prononciation pour pouvoir les surmonter et produire un énoncé correct.

La langue maternelle n'est pas la seule à avoir un impact sur l'apprentissage de la langue cible. L'apprentissage d'une langue tierce peut également avoir une influence sur le passage graphie – phonie en anglais.

### **2.4 Plurilinguisme ou l'influence d'autres langues dans l'apprentissage de l'anglais**

Le plurilinguisme est mis en valeur dans le programme du cycle 4 en langues. L'importance du décroisonnement entre les différentes langues vivantes apprises à l'école est une des premières choses mentionnées : « s'appuyer sur les connaissances et compétences déjà mises en œuvre pour une autre langue vivante [...] : comparaison de fonctionnement, convergence ou différenciation des démarches, transfert de stratégies ». L'interférence que la langue maternelle opère sur l'apprentissage et les écueils qu'elle peut engendrer à cause des similitudes lexicales est un phénomène que l'on retrouve avec une langue tierce,

particulièrement avec l'allemand, qui en de nombreux points se rapproche de l'anglais. On pourrait penser que l'allemand aurait une influence plus bénéfique que le français du fait de cette proximité (i.e : *night* en anglais - *nacht* en allemand) qui créerait des points de repère lexicaux pour les élèves. Cependant, les apprenants vont tout de même utiliser les modèles phonétiques allemands lors du passage à l'oral en anglais, à l'origine de confusions de prononciation.

### **3. Le rapport graphie – phonie dans les faits.**

#### **3.1 Ce que disent les textes officiels des rapports graphie - phonie : passe-t-on à côté d'un éveil de la formation au langage ?**

Avec l'approche actionnelle actuellement prônée dans l'enseignement des langues en France, l'accent est mis sur les compétences orales, en partie dans le but de palier au fait que les élèves apprennent une nouvelle langue dans un environnement captif. Or, cela a pour effet de mettre la compétence écrite de côté. Malgré le décloisonnement des compétences entre elles défendu par les textes officiels, les enseignants dans la pratique ne semblent pas s'appuyer en profondeur sur la graphie d'un mot avant de passer à sa production orale. Comme mentionné plus haut, ils craignent que la proximité graphique entre les mots fasse que les apprenants en déforment la réalisation orale. Ainsi, « la compréhension se fait donc avant tout par l'oral et pour l'oral » (Forlot, Beaucamp, 2008).

De plus, la pratique enseignante actuelle en langue vivante semble vouloir écarter toute étude grammaticale et linguistique de la langue car on souhaite avant tout un enseignement contextualisé. Un rapport d'inspection sur l'évaluation en langue vivante (rapport n°2007-009, janvier 2007) précise que « c'est le contexte approprié [qui importe] sans lequel les phrases que produisent les élèves ne sont que des entités grammaticales et non pas des énoncés investis d'une fonction pragmatique » (2007, p24). L'approche « communic'actionnelle » définie par Claire Bourignon écarte également toute étude de la langue, de même qu'un éventuel éveil grammatical.

Néanmoins, le rapport d'inspection mentionné plus haut déclare que « la langue apprise en milieu scolaire est par définition objet d'enseignement puisqu'elle a le statut de discipline scolaire inscrite à l'emploi du temps des élèves [...] elle est abordée en tant que système qu'il faut acquérir, avec ses codes et ses règles, souvent au détriment de la fonction pragmatique qui est la raison première d'exister d'une langue. » (2007, p26). Faire référence à une langue en tant que “système à acquérir” laisserait à penser que l'étude linguistique fait partie intégrante de l'enseignement des langues en France, alors qu'aucune étude approfondie des

phénomènes de langue, dont le rapport graphie – phonie, ne semble être menée. La plupart des apprenants ne semblent pas maîtriser la métalangue. Même en cours de français, l’enseignant n’opère que très peu d’analyses linguistiques avec ses élèves. Il paraît toutefois problématique d’enseigner un phénomène de langue anglaise à des apprenants ignorant des termes tels que “voyelles”, “consonnes” ou “syllabes”.

Le CECRL, sur lequel s’appuie l’enseignement des langues de nos jours, ne mentionne pas clairement l’importance du rapport graphie - phonie, en quoi étudier et décomposer la prononciation d’un énoncé ou d’un mot est essentiel pour être compris. Toutefois, il n’écarte pas la langue maternelle, il reconnaît les similitudes entre les deux langues et stipule qu’en l’absence de repères grammaticaux (en l’occurrence phonologiques), l’apprenant va nécessairement s’appuyer sur sa langue maternelle. Le CECRL prône donc une analyse contrastive. Ses auteurs attestent que « les données contrastives ont une importance capitale dans l’estimation de la charge d’apprentissage » (2001, p114). Néanmoins, ils ne précisent pas comment exploiter ces similitudes. Ils ne disent pas comment éviter les influences négatives que la langue maternelle peut avoir sur la langue cible lors du passage graphie - phonie.

Concernant le rapport graphie - phonie, en lien avec la maîtrise de l’orthographe, le CECRL indique qu’au niveau A2, l’apprenant : « peut écrire avec une relative exactitude phonétique (mais pas forcément orthographique) des mots courts qui appartiennent à son vocabulaire oral ». En outre, dans le programme du cycle 3, les attendus de fin de cycle contiennent une catégorie « phonologie » et quelques fois phonie – graphie, mais une fois de plus ne donnent pas les clés à l’enseignant pour exploiter ce lien. Quant au programme du cycle 4, les attendus de fin de cycle en phonologie sont encore moins développés que pour le cycle 3. Ils se réduisent principalement à « prendre conscience des variations phoniques et phonologiques dans les usages d’une même langue » (2018, p44). Cette absence d’éveil à la phonologie des langues étrangères dans l’enseignement en France est déplorée par Alex Taylor, journaliste, et Chantal Manes-Bonnisseau, inspectrice générale de l’éducation nationale, dans un rapport intitulé “Propositions pour une meilleure maîtrise des langues vivantes étrangères, oser dire le nouveau monde” (12 septembre 2018, p50) dans le but de rendre plus dynamique l’apprentissage des langues étrangères en France.

Bien que l’étude de la langue semble avoir été mise de côté dans l’enseignement en France avec l’approche actionnelle, il paraît crucial de développer une conscience linguistique et phonologique chez les élèves. Avoir des connaissances en phonologie leur permettrait de

les aider à comprendre leurs erreurs de prononciation, et ainsi de les contourner pour progresser. Cela suppose toutefois que l'enseignant aie les connaissances phonologiques requises pour pouvoir les transmettre à ses élèves, ce qui n'est pas toujours le cas : le concours du CAPES ne propose pas d'épreuve de phonétique ou de phonologie.

### **3.2 Développer une conscience phonologique chez les élèves pour qu'ils puissent comprendre leurs erreurs et progresser**

#### **3.2.1 Connaître sa langue maternelle pour pouvoir mieux appréhender la langue cible**

Puisque la langue maternelle conditionne le passage à la langue cible, il semble impératif que l'apprenant aie conscience des caractéristiques phonologiques de sa langue maternelle afin de mieux comprendre l'origine de ses difficultés de prononciation en anglais. Selon Jean-Pierre Gabilan (2017) dans l'article "Pratique raisonnée de la phonologie : prise de conscience, travail articulatoire, regroupements", le professeur d'anglais se doit d'avoir des connaissances "[pointues] de la langue maternelle de ses élèves". Nombreux sont les linguistes qui rappellent que l'apprentissage d'une langue seconde ou tierce est l'occasion de «revisiter» sa langue maternelle. Il s'agit d'une approche également défendue par les programmes et le CECRL, le but étant de développer la compétence plurilingue qui «[engloberait] l'ensemble du répertoire langagier à disposition » (Conseil de l'Europe, 2001). Le CECRL parle aussi « '[d'éveil] aux langages', [d'] une sensibilisation et une prise de conscience générale de phénomènes langagiers ». Néanmoins, le CECRL ne donne pas de clefs précises aux enseignants qui permettraient de sensibiliser leurs élèves au fonctionnement de leur langue maternelle et de son impact sur la langue cible, des difficultés qu'elle engendre au passage de la lecture à la production orale en particulier.

#### **3.2.2 Développer une conscience phonologique de la langue cible**

Comme précisé plus haut, afin d'éviter que les erreurs de prononciation ne se fossilisent, il semble crucial que l'élève comprenne à quoi elles sont dues, également pour ne pas les reproduire. Le Ministère de l'Éducation Nationale corrobore cette idée dans un document intitulé « Créer un environnement et un climat propices à l'apprentissage des langues étrangères et ouvrir aux autres cultures et à la dimension internationale » (mars 2016). Le devoir de l'enseignant est donc de développer chez ses élèves une conscience phonologique de la langue cible. Pour ce faire, il doit démontrer à ses élèves que l'anglais et le français diffèrent, tant par leur graphie que leur phonie, et que se baser uniquement sur la

graphie d'un mot pour le produire oralement ne saurait être satisfaisant. Ils doivent prendre connaissance des règles phonologiques de la langue cible, puis les intégrer, pour produire des énoncés corrects.

Une prise de conscience concrète se fait par des regroupements que l'enseignant doit effectuer. En effet, selon Gabilan (2017), en opérant des regroupements, l'enseignant fait référence à des mots déjà connus et travaillés par les apprenants pour en appréhender un nouveau dont le phonème accentué poserait problème. Il montre ainsi à ses élèves que le phonème en question n'est pas inconnu et donc pas insurmontable. Faire des regroupements est particulièrement pertinent pour le passage graphie – phonie. De fait, l'orthographe d'un mot traduit une certaine régularité lors du passage à l'oral : par exemple, bon nombre de mots dont la dernière syllabe s'orthographe <-ight> (*bright, night, plight*) se prononcent /aɪt/. Par conséquent, les regroupements permettent de surmonter les difficultés engendrées par l'orthographe déroutante de nombreux mots anglais.

Il existe certaines règles que le professeur doit enseigner à ses élèves pour éviter qu'ils ne se basent uniquement sur la graphie d'un mot pour sa production et produisent un énoncé trop francisé, notamment les suivantes :

- Le doublement de consonne entraîne une « production vocalique non-tendue » : *butter* prononcé /'bʌtə/ et non pas /'bjʊtə/ comme on peut l'entendre chez les apprenants débutants.
- La production d'une voyelle anglaise diffère de celle d'une voyelle française. Comme précisé plus haut, il n'existe pas en français de diphtongues sur le modèle anglais (Gabilan, 2017). Gabilan définit la diphtongue comme « avant tout un glissement (*glide*) d'une première voyelle vers une seconde ». Donc, pour la réalisation de cette voyelle particulière, il faut prouver qu'elle diffère de celle du français d'un point de vue articulatoire. Par exemple, *my* que les francophones auront tendance à prononcer /maj/ « maille », s'éloigne nettement de la prononciation visée /maɪ/. Gabilan recommande donc d'attaquer cette diphtongue « à l'arrière » de l'appareil phonatoire.
- L'existence d'un accent tonique en anglais, qui entraîne nécessairement une réduction des syllabes voisines. L'enseignant doit aussi expliciter les repères existants pour le placement de l'accent tonique, notamment les mots comportant les suffixes -ion, -ual, -ial, -ient, -ious -ic, -ity, qui entraînent un placement de l'accent tonique sur la syllabe précédant le suffixe en question.

Toutes ces règles et autres faits de langues permettent aux apprenants sur le long terme de s'approcher d'une prononciation authentique. Cependant, faut-il que les apprenants visent le bilinguisme en cours d'anglais ? Est-ce possible lorsqu'ils sont si peu confrontés à la langue parlée par un locuteur natif ?

### **3.3 Absence d'exposition à la langue cible dans un milieu non natif – peut-on viser le bilinguisme ?**

Les textes officiels, les programmes et les rapports d'inspections déclarent que le bilinguisme n'est plus un objectif à atteindre. En effet, le niveau que les apprenants doivent avoir atteint à la fin du lycée est B2, pour la plupart. Ces mêmes documents précisent que viser le bilinguisme est trop exigeant, et donc non réalisable. Le bilinguisme absolu n'est certes pas réalisable. Pour qu'un apprenant dont la langue maternelle est le français soit bilingue en anglais, il aurait fallu qu'il fût né dans un contexte où l'anglais est parlé tous les jours par des locuteurs natifs, soit dans un pays anglophone.

Par ailleurs, les conditions pour apprendre une langue en France (au mieux quatre heures de cours par semaine au collège) ne permettent pas aux apprenants de devenir bilingues, du moins pas dans un contexte scolaire. Il est donc primordial que l'enseignant fasse attention à sa prononciation, qu'il donne à ses élèves le meilleur modèle possible et qu'il les expose à des documents authentiques. L'enseignant doit essayer de faire au mieux, sans que ses exigences ne baissent pour autant. « Faire au mieux » commence déjà par faire en sorte de développer chez les élèves dès la sixième une conscience phonologique, de leur enseigner les différentes réalités grammaticales et des systèmes qui régissent la langue qu'il apprend. Il doit les inciter à analyser et à observer.

Le passage graphie – phonie est essentiel dans ce processus, car si l'enseignant s'appuie sur la forme graphique et phonique d'un mot pour enseigner les irrégularités de prononciation et appréhender l'orthographe déroutante de nombreux mots anglais, l'apprenant pourra se rapprocher d'une prononciation authentique, compréhensible pour un anglophone et pas que pour son enseignant. Voilà ce que l'enseignant peut commencer par faire pour éviter que la prononciation de ses élèves soit trop francisée, “éradiquer” toute trace de français semble de toute manière inenvisageable.

Dans la partie pratique de ce mémoire, nous étudierons les résultats de quelques activités menées en classes de sixième et de cinquième dans le but d'essayer de s'éloigner d'une prononciation française le plus possible, en s'appuyant sur le rapport graphie – phonie.



## **Partie 2 – Partie pratique.**

### **1. Présentation des participants.**

Les expériences mises en place pour ce mémoire ont été réalisées dans une classe de sixième et une classe de troisième du collège Joseph et Xavier de Maistre, situé dans la petite ville de Saint Alban Leysse, en banlieue de Chambéry en Savoie (73). Saint Alban Leysse est une ville aussi urbaine que rurale. En effet, elle se situe au pied du Massif des Bauges, une des particularités du collège est donc qu'il offre une section sportive spécialité ski. L'établissement est un des plus récents de Savoie, puisqu'il a été construit en 1992 par le Conseil Général. Actuellement, il accueille 560 élèves provenant de familles dont les parents appartiennent à des milieux sociaux assez aisés.

Comme de nombreux collèges ces dernières années, le collège Joseph et Xavier de Maistre a opté pour un système d'évaluation basé sur un code couleur pour tous les niveaux depuis la rentrée scolaire 2019-2020. Les évaluations se font ainsi par compétences qui se déclinent en quatre niveaux de maîtrise : non-acquis, insuffisant, satisfaisant, très bonne maîtrise.

La première classe qui a participé aux expérimentations mises en place est une classe de sixième, composée de vingt-cinq élèves : dix-sept filles et huit garçons. Le niveau des élèves de cette classe est globalement bon : une quinzaine d'élèves se distingue par une rapidité de compréhension et d'assimilation de la langue anglaise assez remarquable ; les attentes sont dépassées la plupart du temps. Le reste des élèves a un niveau correct, seulement deux ou trois éprouvent des difficultés flagrantes dans l'apprentissage de l'anglais à cause de leur dyslexie et / ou dysorthographe. L'ensemble des élèves semble prendre plaisir à apprendre l'anglais, participant volontiers à toutes les activités. Le dynamisme général de cette classe peut parfois être un frein à l'apprentissage de certains car quelques éléments ont du mal à canaliser leur énergie qui se traduit trop souvent par des bavardages contre-productifs. Il règne parfois des rivalités entre les filles et les garçons, les filles étant beaucoup plus nombreuses que les garçons dans cette classe, ce qui se traduit quelques fois par des tensions qui nuisent à un bon climat de classe.

La classe de troisième est également composée de vingt-cinq élèves : treize filles et douze garçons. Les niveaux sont très hétérogènes, quatre élèves sont très en avance par rapport au reste de la classe et dépassent nettement les attendus de troisième : ces élèves ont des niveaux allant jusqu'au niveau B2 du CECRL. Une dizaine d'élèves a un niveau

convenable, tandis que le reste des élèves éprouve de grandes difficultés dans beaucoup d'activités langagières, notamment à l'oral. Les consignes mêmes basiques restent souvent incomprises. Ainsi, alterner entre ces mêmes élèves et ceux qui sont très en avance requiert un grand travail d'organisation. Par conséquent, dans le but d'éviter que certains s'ennuient et d'autres soient perdus, la différenciation dans cette classe est de rigueur. Une caractéristique de cette classe est le manque d'implication à l'oral, et ce pour tous les élèves sans exception. Pour les motiver, il est souvent nécessaire de rendre les activités ludiques.

## **2. Présentation générale de la procédure.**

### **2.1 Matériel utilisé**

Tout au long de cette année scolaire, j'ai essayé de faire travailler mes élèves sur le lien graphie – phonie. Les expérimentations mises en place ne se limitaient donc pas à une séquence pédagogique en particulier mais s'ancraient dans tous types d'activités, fussent-elles à visée d'entraînement ou d'évaluation. Les expérimentations, notamment celles conduites avec les sixièmes, consistaient à tester la manière dont les élèves s'imaginaient et s'approprièrent la prononciation d'un mot lors de sa lecture initiale (avec un bagage phonologique de la langue anglaise presque vierge), pour ensuite aboutir sur un travail commun dans le but de déconstruire et essayer de s'éloigner de cette prononciation souvent trop emprunte de la langue maternelle. L'approche retenue en troisième différait quelque peu de celle en sixième car les élèves de troisième ont été exposés à la langue anglaise depuis plus longtemps. Les recherches menées dans le cadre de l'état de l'art nous ont montrées que les élèves s'approprient parfois des règles erronées qu'ils projettent sur différents mots du lexique, règles qui ont bien souvent été intériorisées et fossilisées.

Le lien graphie - phonie n'était pas travaillé uniquement lors d'expérimentations, mais un peu à chaque cours en fonction des activités prévues. Ainsi, aucun matériel en particulier n'était nécessaire à chaque séance, excepté le tableau et le matériel de classe des élèves. Concernant les sixièmes, lorsque nous étions amenés à rencontrer un mot nouveau, ce qui arrivait plusieurs fois par séance, j'écrivais ou soulignais le mot en question et les élèves devaient tenter de deviner sa prononciation, pour au fur et à mesure se rapprocher de la prononciation correcte. Je corrigeais donc leur prononciation, travaillant autant phonétique que prosodie pour ensuite procéder à une répétition chorale. Les élèves réintégraient le mot en question dans d'autres énoncés afin de se familiariser davantage avec sa prononciation.

Les cours avec les troisièmes fonctionnaient sur le même principe. Quand je constatais qu'une prononciation erronée avait été intégrée par les élèves, avec des mots dont l'orthographe notamment pouvait s'avérer déroutante, tel que *knight* (causant des difficultés lors du passage graphie – phonie), je récrivais le mot au tableau et parlais de ce qu'ils pensaient être la bonne prononciation, pour ensuite la déconstruire et leur communiquer la bonne. Je procédais également par regroupements afin de faciliter l'intégration de certaines règles phonétiques, si l'on reprend l'exemple de *knight*, dont les deux graphèmes <kn> et <ight> posent problème car inexistantes en français, je leur demandais de me donner un autre mot anglais qu'ils connaissaient commençant de la même manière (eg. *know*), ce qui permettait aux élèves de faire le rapprochement et de mémoriser la règle (en l'occurrence selon laquelle <kn> en anglais se prononce toujours /n/).

Ainsi, il s'agissait d'essayer au mieux de se défaire des prononciations erronées parfois fossilisées et de s'éloigner d'une prononciation trop française pour se rapprocher d'une qui soit plus ou moins authentique en lien avec les exigences du programme.

Pour ce faire, et également dans le but de tester exclusivement la manière dont les élèves procédaient au passage graphie – phonie, l'analyse se basait sur les supports suivants :

- L'alphabet phonétique, donné en sixième et en troisième, puis travaillé grâce à différents exercices au cours de l'année pour donner les bases aux élèves. Cela leur donnait les clefs pour avoir accès facilement et rapidement à la prononciation d'un mot anglais, notamment lorsque j'écrivais sa transcription phonétique au tableau. (Annexe 2)
- Un questionnaire distribué aux élèves de troisième au mois de novembre visant à les interroger quant à la place de l'anglais dans leur vie, les représentations qu'ils se font de la langue anglaise et les influences qu'elle peut avoir sur eux. (Annexe 1)
- Divers enregistrements d'élèves des deux niveaux, lors de tâches intermédiaires et finales qui impliquaient une prise de parole en continu ou en interaction et le passage de la lecture à la production orale. D'autres enregistrements ont été récoltés lors de rituels de début de cours que je nommais "This week's sentence" (la nature de ce rituel sera explicitée plus loin).
- Des copies diverses d'élèves attestant des difficultés rencontrées lors du passage phonie – graphie, intéressantes notamment pour la manière dont elles reflètent le poids et l'influence de la langue maternelle sur la langue cible. Des copies de dictées

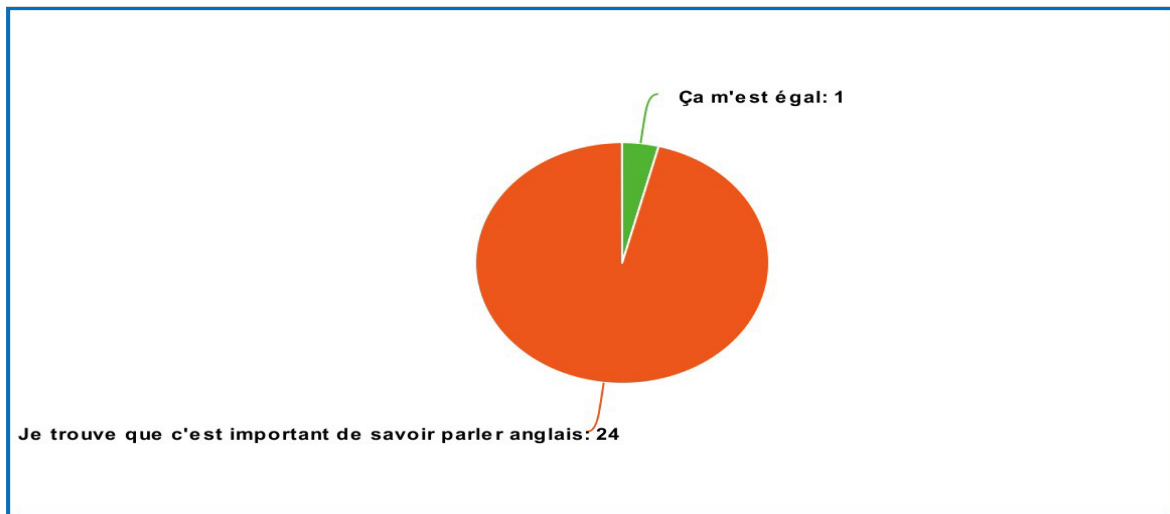
d'élèves, dictées que j'avais instaurées en tant que rituel de début de cours sous l'appellation "This week's dictation" pour travailler le lien phonie graphie – graphie phonie de manière générale.

## **2.2 Analyse des questionnaires distribués aux élèves en début d'année.**

Comme mentionné plus haut, la classe de troisième est composée d'éléments généralement peu motivés par l'apprentissage de l'anglais, ne montrant que très peu d'intérêt pour la matière. Grâce à diverses discussions que j'ai pu avoir avec eux, surtout en fin de cours, j'ai remarqué que leur perception de la langue anglaise était grandement basée sur leur expérience scolaire, notamment en lien avec les professeurs qu'ils ont eu les années précédentes. Lors du premier cours d'anglais avec mes troisièmes au mois de septembre, une dizaine d'élèves était venue me voir pour me dire que "[je] parle trop vite et en plus avec un accent, nous on n'a pas l'habitude, on ne comprend rien parce qu'on a eu une prof nulle depuis la sixième, donc nous aussi on est nuls". Vraisemblablement, les élèves se pensent faibles à cause de leur expérience plutôt négative de l'anglais dans le cadre scolaire. Se pensant faibles, j'ai remarqué dès le début que les élèves concernés avaient baissé les bras et ne participaient pas. Or, c'est en participant et en pratiquant la langue le plus possible que l'on progresse à défaut d'être immergés dans un bain linguistique. Ainsi, cela témoigne du poids de l'image qu'ils ont de leur propre niveau en langue, mais aussi des représentations de cette langue sur l'apprentissage. Par conséquent, il m'a semblé opportun de les interroger sur la place de l'anglais dans leur vie d'adolescents français pour mesurer en quoi les représentations qu'ils se font de la culture anglo-saxonne et surtout de la langue anglaise influencent leur apprentissage, ce qui nous permettra de mesurer l'impact de la langue maternelle sur la langue cible reflété dans les rapports graphie – phonie.

Le questionnaire s'intitulait "What does English mean to you?" et commençait avec une question très simple: "quelle importance a l'anglais pour toi ?".

Quelle importance a l'anglais pour toi ?



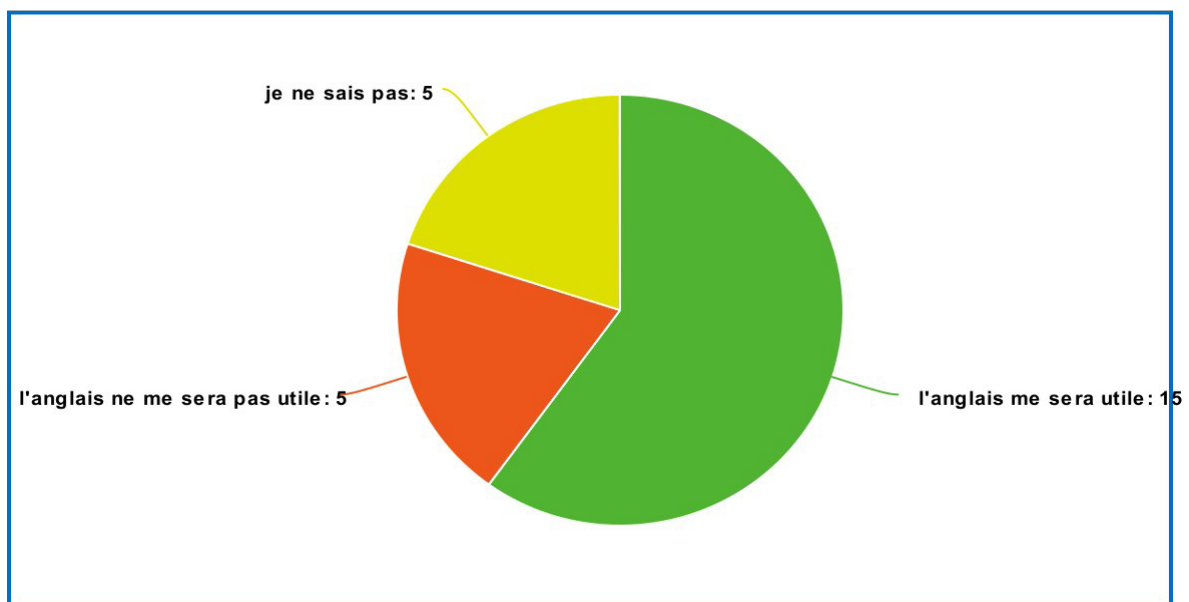
■ Ça m'est égal ■ Je trouve que c'est important de savoir parler anglais

meta-chart.com

Graphique 1

Le graphique 2 ci-dessous montre que vingt-quatre élèves sur vingt-cinq pensent qu'il est important de savoir parler anglais, notamment pour le rôle que celui-ci jouera dans leur future carrière.

Penses-tu que l'anglais sera important dans ta future carrière?



■ l'anglais me sera utile ■ l'anglais ne me sera pas utile ■ je ne sais pas

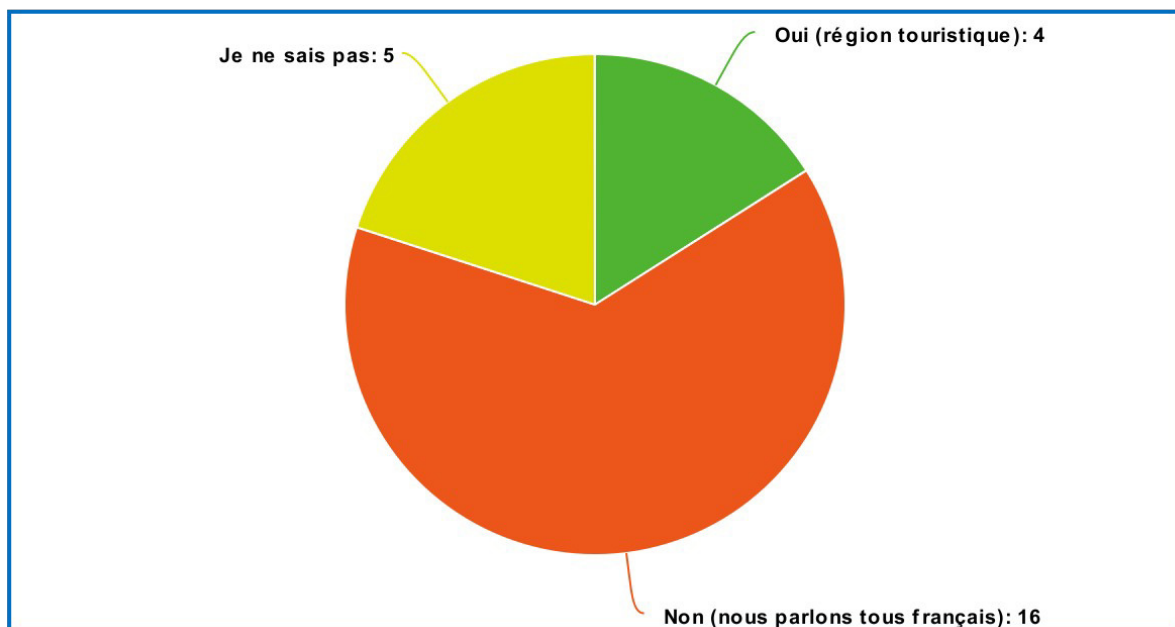
meta-chart.com

Graphique 2

Le premier graphique démontre qu'à l'exception d'un élève, les éléments de cette classe considèrent tous que, pour différentes raisons, il est crucial de savoir parler anglais dans la vie de tous les jours. Cependant, l'on peut s'interroger sur la validité de ces données car les élèves sachant que j'allais lire leurs réponses auraient pu craindre qu'une réponse "négative" puisse leur être reprochée. Toutefois, le second graphique reflète des réponses personnelles et argumentées (les arguments ne sont pas précisés dans ce tableau, mais pour ceux pensant que l'anglais aura une place importante dans leur vie professionnelle future, ils précisaient vouloir travailler à l'étranger, devoir être en mesure de parler anglais si confrontés à un client étranger ou anglophone etc.).

La troisième question visait à savoir si, en tant qu'adolescents, ils trouvent utile de savoir parler anglais dans leur région (la Savoie).

Selon toi, est-il utile de savoir parler anglais dans ta ville et dans ta région?



■ Oui (région touristique) ■ Non (nous parlons tous français) ■ Je ne sais pas

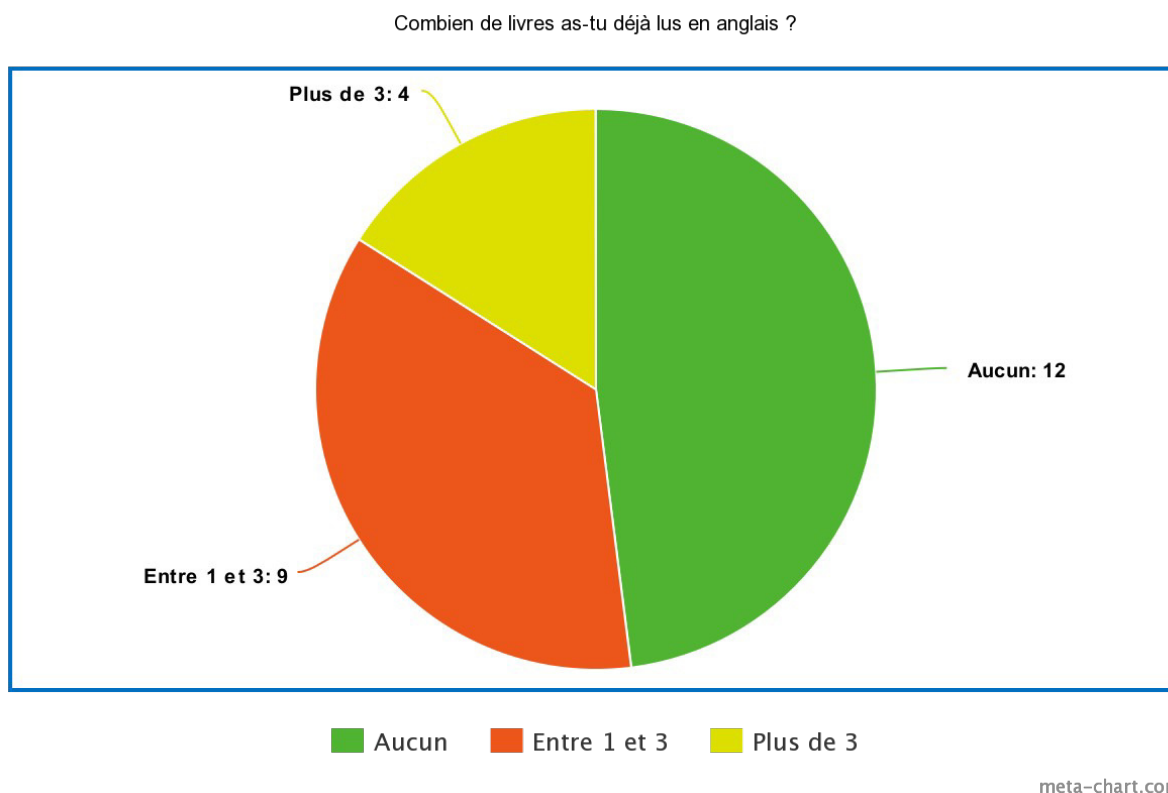
meta-chart.com

### Graphique 3

Les réponses à la troisième question figurant dans le graphique ci-dessus démontrent qu'une majorité des élèves de troisième ne pense pas qu'il soit crucial de savoir parler anglais dans leur région, notamment car selon eux, la plupart des gens en Savoie parlent déjà tous français. Cette question a été intégrée au questionnaire car s'interroger sur l'utilité d'une langue à l'échelle des élèves a une influence directe sur leur motivation pour apprendre cette

dernière. J'ai par ailleurs constaté que les élèves qui disent vouloir travailler à l'étranger ou considérer comme utile de parler anglais dans leur ville ou région sont ceux dont la participation est la plus régulière et les plus désireux de progresser.

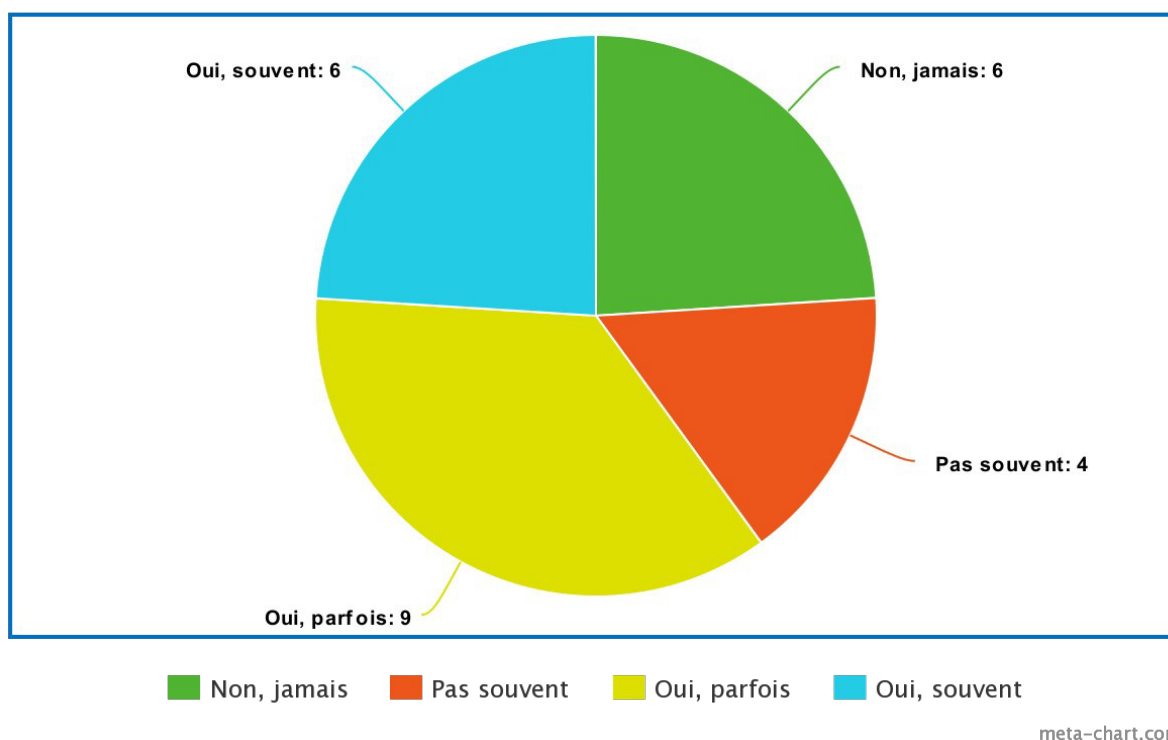
Afin d'avoir une meilleure idée de la place de l'anglais dans la vie de ces adolescents, la quatrième question portait sur le nombre de livres lus en anglais.



*Graphique 4*

Compte tenu du niveau général assez faible des élèves de cette classe, j'étais surprise de constater que plus de la moitié avait déjà lu au minimum un ouvrage en anglais (neuf en ont lu entre un et trois livres, et quatre élèves en ont lu plus de trois). Ces données révèlent que le manque de motivation quant à l'apprentissage de l'anglais est bien scolaire et pas nécessairement lié à la langue elle-même et tout ce qui y est relié (littérature, films etc.). Par ailleurs, le graphique 5 ci-dessous est également la preuve qu'une majorité des élèves cherche à augmenter son exposition à la langue, notamment en regardant des films ou des séries en version originale.

Regardes-tu des films ou des séries en version originale (sous-titrée) à la maison ?



*Graphique 5*

Cette exposition ne peut avoir que des effets bénéfiques sur les élèves qui, d'une part forment leur oreille aux sonorités de la langue et, d'autre part, en visionnant un programme avec les sous-titres en anglais, cela leur permet d'associer un son à la graphie d'un mot. De plus, le mot est vu ou découvert en contexte ce qui fait que l'élève peut comprendre son sens sans obligatoirement passer par sa traduction française.

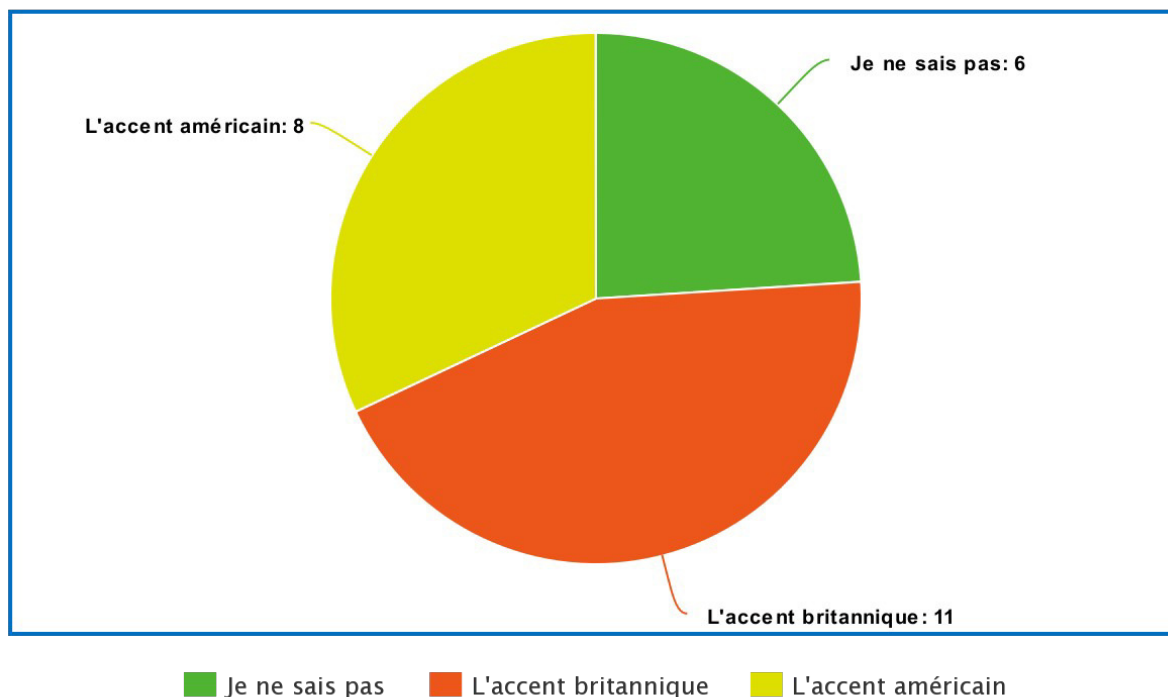
En plus de ces questions assez larges en lien avec les représentations que les apprenants de troisième se font de la culture anglo-saxonne et de la langue anglaise, le questionnaire comportait des questions d'ordre cognitif. En effet, je cherchais à connaître les processus mis en place par les élèves lors de l'apprentissage de l'anglais, plus particulièrement de nouveaux mots, dans le but d'en mesurer l'impact sur le passage graphie – phonie.

A travers différentes séquences pédagogiques mises en place cette année, j'ai remarqué que certains élèves avaient plus de difficultés à comprendre l'accent britannique, alors que pour d'autres c'était l'accent américain qui posait problème. Pourtant, je ne m'imaginai pas que les élèves auraient tendance à trouver l'accent américain plus compréhensible, justement car les



films ou séries qu'ils affectionnent ont tendance à être plus américains que britanniques. Le graphique 6 prouve que ça n'est pas forcément le cas.

Quel accent est selon toi plus facile à comprendre: l'accent britannique ou l'accent américain ?



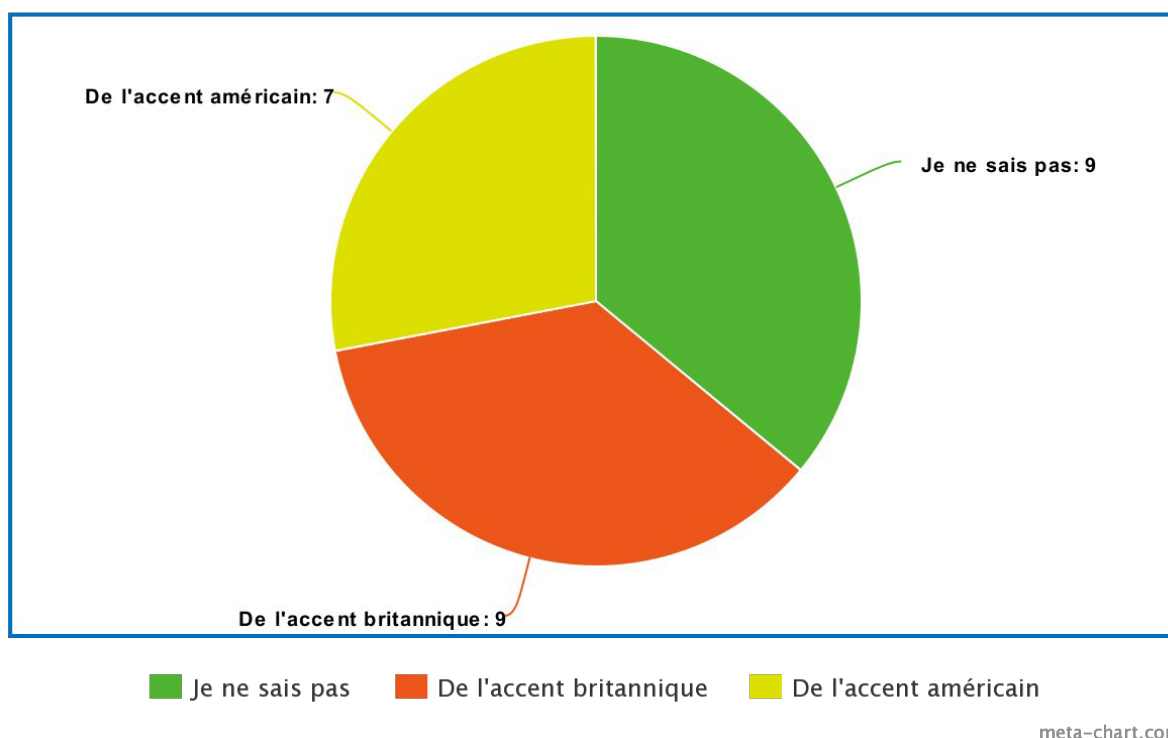
meta-chart.com

### Graphique 6

En effet, une majorité des élèves dit mieux comprendre l'accent britannique que l'accent américain. Une des justifications récurrentes était le fait qu'ils considèrent que les anglais "articulent mieux", "parlent plus clairement", "ils mâchent moins leurs mots", et aussi qu' "ils parlent moins vite que les américains". En outre, six élèves déclarent ne pas savoir. Cependant, ce n'est pas que les six élèves en question ne savent pas quel accent ils trouvent le plus compréhensible ; c'est qu'ils ne savent pas les différencier. Si l'on compare les réponses données à ce questionnaire, on constate que ce sont ces mêmes élèves qui disent ne pas regarder de films ou de séries en version originale et qui ne lisent pas de livres en anglais. Il pourrait en être conclu que l'absence ou le peu d'exposition à la langue en dehors des cours en classe a un impact sur leur capacité à comprendre ou différencier un accent d'un autre à partir de différents phonèmes. Or, s'ils ne parviennent pas à les différencier, cela signifie qu'ils n'arrivent pas à s'approprier les caractéristiques phonologiques d'un accent ou d'un autre, et que lors du passage à la lecture, ils auront plutôt tendance à conserver une prononciation française.

C'est pour cette raison qu'à mon questionnaire j'ai décidé d'inclure la question suivante : "quand tu parles anglais, essaies-tu de te rapprocher plus d'un accent américain ou d'un accent britannique ?", dans le but de savoir si les élèves eux-mêmes ont conscience de l'accent qu'ils pensent adopter. La propension à comprendre mieux l'accent britannique ou américain a un impact direct sur leur prononciation. Les résultats figurent dans le graphique 7 ci-dessous :

Quand tu parles anglais, essaies-tu de te rapprocher plus d'un accent américain ou d'un accent britannique ?



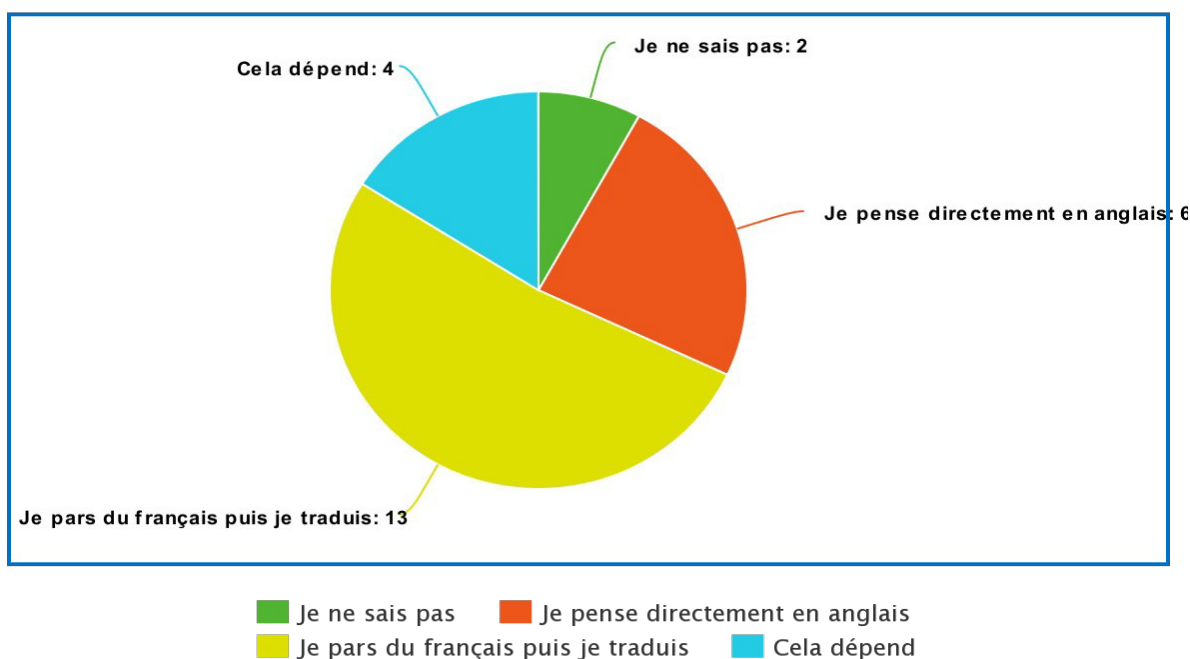
### Graphique 7

On peut constater qu'une grande partie des élèves pense avoir un accent qui se rapproche du britannique, alors que huit élèves pensent avoir un accent américain et que six ne se prononcent pas. Ce graphique nous révèle plusieurs choses. Premièrement, les élèves qui déclarent avoir un accent plutôt britannique ou plutôt américain n'arrivent pas nécessairement à prendre assez de recul pour savoir ce qu'il en est vraiment, car ce qu'ils disent ne correspond pas dans tous les cas à la réalité. Notons toutefois que pour beaucoup des élèves, leurs justifications montrent qu'il s'agit avant tout d'une supposition et ne sont pas totalement sûrs de ce qu'ils avancent. Deuxièmement, concernant les élèves qui ne savent pas, ils invoquent les raisons suivantes : "je ne connais pas la différence entre les deux accents", "je me rapproche plutôt de l'accent français", "je fais en fonction de ce que le prof demande /

de l'accent du prof". Cette dernière raison est révélatrice du rôle crucial que le professeur joue en termes de modèle pour ses élèves. Pour nombre d'entre eux, il s'agit de la seule personne que les élèves vont entendre parler anglais, donc de leur seule exposition à la langue anglaise en dehors des films ou séries que certains visionnent. L'enseignant doit ainsi veiller à avoir une prononciation irréprochable, quel que soit l'accent qu'il adopte. Cependant, cela n'est pas nécessairement le cas, d'où l'importance d'utiliser des enregistrements authentiques.

La dernière question du questionnaire relevait toujours du cognitif et visait à savoir si les élèves, lorsqu'ils s'expriment en anglais, pensent et réfléchissent directement en anglais ou s'ils procèdent au préalable à une traduction en passant par le français. Ceci permet d'avoir une idée de l'impact laissé par le français sur l'anglais des élèves, notamment à l'oral, soit après une première phase de lecture, soit en s'exprimant directement, en classe par exemple. Le graphique 8 montre que presque la moitié des élèves déclare réfléchir en français pour procéder ensuite à une traduction. Par conséquent, d'un point de vue cognitif, l'élève qui pense en français va devoir effectuer un effort supplémentaire : dans un premier temps il doit réfléchir à ce qu'il veut dire et dans un second temps, mobiliser les outils syntaxiques, grammaticaux, lexicaux et phonologiques pour produire un énoncé dans la langue cible. Un élève dans son questionnaire l'a bien dit ; "c'est plus rapide et plus simple de penser en anglais directement". C'est non seulement plus simple, mais il s'agit surtout de la meilleure démarche à adopter pour éviter de s'exprimer dans un anglais trop empreint du français. En passant par la traduction, l'élève aura tendance à calquer les modèles de sa langue maternelle et de les appliquer à la langue cible, ce qui aura pour effet de l'éloigner d'un anglais se rapprochant de l'authentique. Toutefois, avant d'être en mesure de pouvoir réellement penser en anglais, il faut une exposition à la langue que seuls les séjours prolongés peuvent déclencher.

Quand tu parles anglais, penses-tu réfléchir directement en anglais ou alors pars-tu du français pour traduire ensuite ?

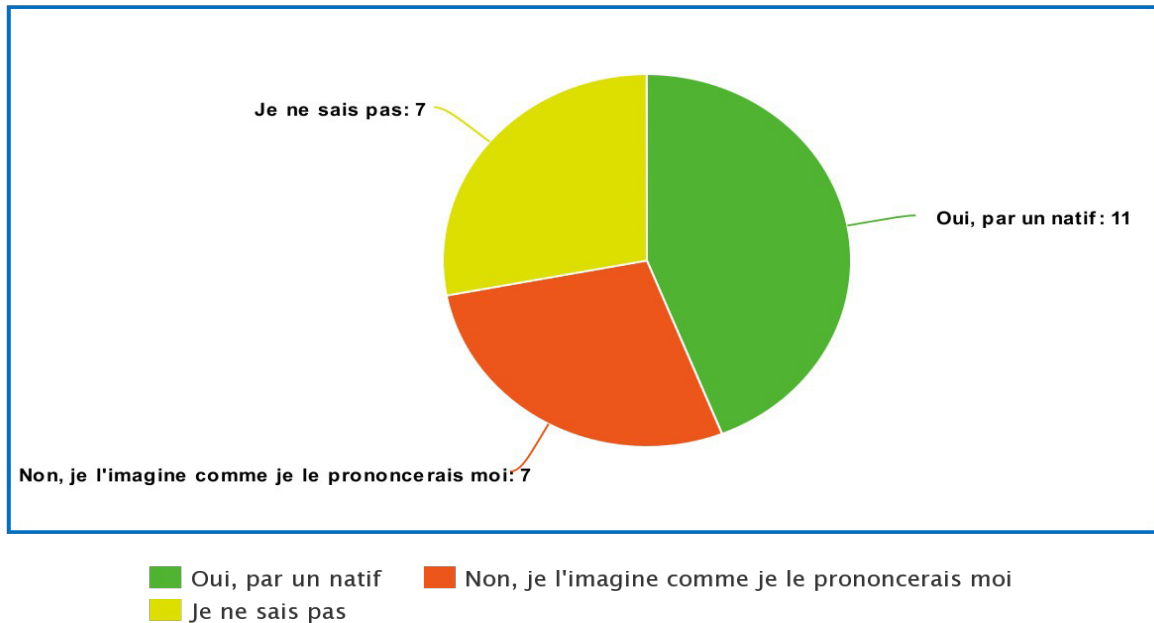


### Graphique 8

L'on constate que quatre élèves sur vingt-cinq pensent qu'il ne s'agit pas de quelque chose de systématique mais que cela peut varier. Ils avancent les raisons suivantes : "je pense des deux manières", "ça dépend des fois", "la plupart du temps en anglais mais des fois en français". Les six élèves qui disent penser directement en anglais sont les six élèves dont les productions orales sont les plus authentiques, le plus souvent en termes de prononciation. De la même manière, les élèves qui passent par une traduction du français pour s'exprimer en anglais correspondent à ceux mentionnés au début de cette analyse qui ont le plus de difficultés, en production orale plus particulièrement.

Comme précisé plus haut, les erreurs de prononciation commises par les apprenants émanent du fait qu'ils abordent des mots anglais avec leurs habitudes de locuteurs francophones : il se basent sur leur langue maternelle, n'ayant pas tous les outils pour produire des phonèmes dans la langue cible. C'est donc bien lors du passage de la lecture initiale d'un mot à sa production orale que se pose le problème de l'influence du français. Par conséquent, une autre question de ce questionnaire cherchait à savoir si, avant de produire un mot, les élèves se l'imaginent prononcé par un locuteur natif ou plutôt par un locuteur francophone. Le graphique 9 démontre qu'une majorité des élèves s'imaginent le mot prononcé par un locuteur natif.

Quand tu lis un mot anglais, l'imagines-tu prononcé par un natif ?



meta-chart.com

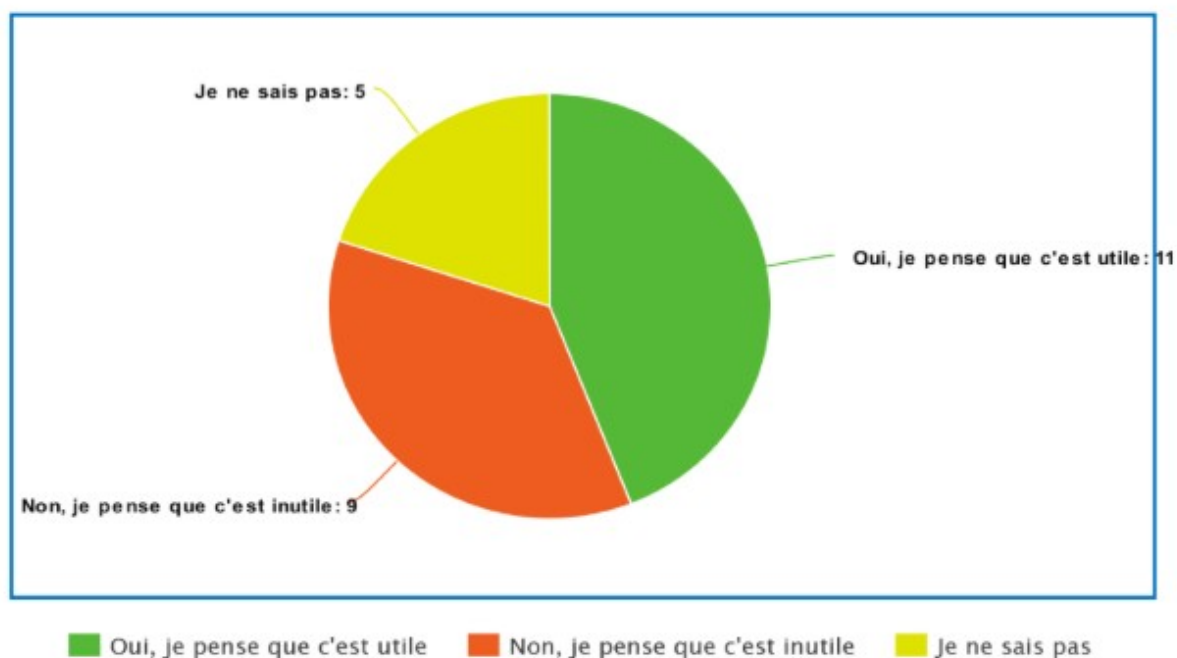
Graphique 9

Une majorité des élèves essaie donc de s'appropriier et de mobiliser les caractéristiques phonologiques de la langue cible pour reproduire un mot ou un énoncé. Cependant, sept n'ont pas d'opinion sur le sujet et sept autres s'imaginent le mot ou énoncé prononcé par un francophone car "c'est plus facile pour nous", "on a l'habitude comme ça", "certains sons sont difficiles à faire en anglais". Ainsi, au minimum quatorze élèves reconnaissent indirectement aborder un mot anglais avec leurs outils phonologiques de locuteurs français. Les élèves en question sont au minimum quatorze, puisque ceux ayant déclaré s'imaginer un mot tel qu'un locuteur natif le ferait ne signifie pas qu'ils y parviendront et leurs productions seront tout de même empreintes de français notamment à cause du manque d'exposition à la langue parlée en milieu natif.

Dans l'enseignement des langues étrangères lors de l'apprentissage de nouveaux mots de vocabulaire et pour en mémoriser la prononciation, l'approche retenue par les enseignants est souvent d'avoir recours à la répétition chorale. En effet, elle est reconnue par beaucoup dans le domaine des langues et depuis de nombreuses années comme une façon relativement efficace de travailler la prononciation d'un mot. La répétition permettrait de fixer chez les apprenants des phonèmes propres à la langue cible. La répétition chorale permet aussi de travailler le lien graphie – phonie : par exemple, à partir d'un mot écrit au tableau, l'élève peut

mettre un son sur un morphème ou un mot entier. En outre, elle est souvent privilégiée au profit d'une répétition individuelle qui peut parfois mettre l'élève interrogé mal à l'aise face au reste de la classe. La dernière question du questionnaire visait à recenser l'opinion des élèves de troisième quant à cette pratique, en l'occurrence s'ils pensent que la répétition chorale leur permet d'améliorer leur prononciation.

Penses-tu que répéter un mot plusieurs fois en classe te permet d'améliorer ta prononciation ?



Graphique 10

Ce graphique nous montre qu'une majorité des élèves pense acquérir une meilleure prononciation grâce aux répétitions chorales. Les élèves en question disent que répéter un mot en classe entière "permet de mémoriser la prononciation d'un mot", également que "on se sent moins bête de le faire tous ensemble" et que "c'est important de travailler la prononciation d'un mot comme on n'a pas toujours l'occasion de parler anglais en dehors des cours". Toutefois, notons que neuf élèves sur vingt-cinq considèrent que répéter un mot en classe entière n'est pas nécessairement bénéfique pour leur prononciation, un argument avancé par une grande partie de ces élèves est que "répéter un mot comme ça c'est pour les sixièmes". Il est vrai que de manière générale, les sixièmes montrent beaucoup plus d'entrain à répéter un mot que leurs camarades de troisième.

Les données recueillies et analysées plus haut concernent la classe de troisième ; les réponses à ce questionnaire témoignent du poids et de l'influence des représentations que les élèves ont de la langue anglaise et comment elles peuvent impacter leur prononciation. Elles

prouvent également que c'est lors du passage de la lecture à la production orale d'un énoncé que le problème de l'influence de la langue française se pose et porte préjudice.

Cette influence se retrouve également dans les productions des apprenants débutants d'un plus jeune âge, comme les sixièmes. Presque la totalité des élèves dit avoir eu des "cours" d'anglais à l'école primaire. Cependant, pour la plupart, il s'agissait plus d'une initiation à la langue que de véritables cours : après les avoir interrogés en début d'année, il en ressort que pour une grande majorité, leurs connaissances se limitaient à l'alphabet, à savoir compter, aux salutations et aux couleurs. Un travail sur la prononciation ne semble pas avoir été la priorité.

Par conséquent, les sixièmes ont normalement été pour la plupart moins exposés à la langue anglaise que leurs camarades de troisième, on pourrait en conclure que l'influence de la langue maternelle sur leurs productions orales est plus forte, ayant encore moins d'outils phonologiques pour reproduire des sons propres à la langue anglaise que les troisièmes. Toutefois, en troisième, les élèves ont tout juste passé la période de l'âge critique pour l'apprentissage d'une langue qui se situerait aux alentours des douze ans. Ainsi, les productions des troisièmes comportent nombre d'erreurs de prononciation déjà fossilisées (en cause ; une prononciation incorrecte pas assez souvent corrigée, un mauvais modèle, le poids des représentations mentionné dans l'état de l'art). C'est le rôle de l'enseignant que de les défaire et de les déconstruire, en retravaillant constamment la prononciation d'un mot depuis sa forme écrite pour s'éloigner d'une production orale trop francisée. Or, les élèves de sixième n'ont presque pas de bagage phonologique ou lexical en langue anglaise, les erreurs faites ne sont pas encore fossilisées et sont facilement corrigées. Ils appréhendent les nouveaux sons que sont ceux de la langue anglaise pour eux sans trop de préjugés et lorsqu'ils lisent un mot qui en comporte, ils n'ont pas peur d'essayer de reproduire les sons en question avec une prononciation qui se rapprocherait de l'authentique. En effet, ils ne craignent pas d'exagérer la prononciation d'un mot, ni d'être ridicules, ce qui est le cas pour de nombreux élèves en troisième qui participent peu par peur de se faire juger. Cela explique également pourquoi beaucoup d'entre eux préfèrent s'exprimer avec un accent très français. Il s'agit d'une zone de confort pour eux et parler un anglais francisé requiert moins d'efforts.

### **2.3 Formulation de la problématique et des hypothèses.**

Le questionnaire distribué aux troisième n'a pas été donné aux sixième car il me semble que les questions posées exigent une certaine maturité et une capacité de prise de recul que n'ont pas encore acquis les élèves. L'approche retenue avec eux consistait plus simplement à poser des questions directement au groupe classe, pour savoir par exemple quels sont les élèves qui ont eu des initiations à l'anglais en école primaire. Les observations et les échanges ayant eu lieu dans le cadre de la relation élève - professeur m'ont également permis de recueillir des données pouvant être utilisées dans la partie pratique de ce mémoire.

Ces mêmes questions et le questionnaire m'ont permis de mesurer l'impact de l'influence de la langue maternelle sur la langue cible, plus précisément en quoi les élèves vont mobiliser leurs outils phonologiques de francophones pour appréhender un mot anglais, créant ainsi une prononciation trop francisée renforçant le cliché selon lequel les français ont un niveau médiocre en anglais. Il s'agit donc d'agir sur les réflexes et stratégies mises en place par les élèves lors de la lecture initiale d'un mot à sa production orale pour essayer de se détacher d'une prononciation trop française.

En ce qui concerne les troisième, il s'agira d'essayer de déconstruire cette prononciation trop francisée, de s'en éloigner. Pour les sixième, l'on tentera de les empêcher de s'habituer à prononcer les mots anglais avec leurs habitudes de locuteurs francophones.

Les enseignants de langue passent tous les jours par l'écrit pour enrichir le vocabulaire de leurs élèves. Cependant, il semble que de manière générale, la morphologie d'un mot n'est pas assez étudiée en lien avec sa production phonique. Graphie et phonie deviennent deux domaines étudiés séparément alors qu'ils devraient faire paire. En effet, les recherches menées pour l'état de l'art montrent que l'orthographe déroutante de certains mots anglais force les élèves à mobiliser leurs réflexes phonologiques de francophones pour produire un mot anglais. Or, cela ne saurait convenir car les caractéristiques vocaliques et articulatoires du français et de l'anglais sont différentes. Le problème est que travailler ce lien graphie – phonie en tant que tel peut être perçu comme ennuyeux et rébarbatif pour certains. Comme nous avons pu le voir dans l'analyse des réponses au questionnaire, la répétition chorale est souvent perçue comme un exercice rabaisant par les élèves, notamment par les plus âgés. Cela nous mène à nous interroger sur la manière la plus efficace et attrayante de travailler ce lien graphie – phonie dans le but de tenter de se débarrasser de ses réflexes phonologiques de



francophones, pour se rapprocher d'une prononciation plus authentique. De cette interrogation découlent plusieurs hypothèses :

Hypothèse 1 : travailler le passage graphie – phonie par le biais d'énoncés comportant des mots dont la prononciation est problématique, sous forme de rituel de début de cours est motivant et permet aux élèves d'améliorer leur prononciation.

Hypothèse 2 : travailler le lien phonie – graphie avec des dictées permet aux élèves d'acquérir une meilleure connaissance des règles orthographiques de l'anglais, d'opérer des regroupements pour mieux appréhender la prononciation des mots en question et ainsi d'améliorer leur prononciation.

## Partie 3 - Résultats et discussion

### 1. Hypothèse 1 : Travail sur le rapport graphie – phonie sous forme de rituel de début de cours.

L'hypothèse était la suivante : *travailler le passage graphie – phonie par le biais d'énoncés comportant des mots dont la prononciation est problématique, sous forme de rituel de début de cours est motivant et permet aux élèves d'améliorer leur prononciation.*

#### 1.1 Mise en œuvre

Compte tenu du fait que les programmes de l'enseignement des langues en France ne mettent pas en avant l'expression orale, le travail sur la prononciation ou la phonologie en général (compétences pourtant cruciales), il m'a semblé important dès le début de l'année de trouver un moyen de faire travailler les élèves sur la prononciation d'énoncés entiers. Ayant constaté que dans les deux niveaux les productions orales de mes élèves étaient fortement empreintes de la langue maternelle, notamment lors du passage de la lecture à la production orale, j'avais décidé de les faire travailler sur des mots dont la prononciation pose problème justement lors du passage graphie – phonie. Cependant, comme expliqué plus haut, certains élèves en troisième trouvent la répétition de mots sous forme de répétition chorale enfantin, rabaissant et ennuyeux. J'en ai donc conclu qu'il pouvait en être de même pour certains élèves de sixième, même s'ils ne se sont pas exprimés sur le sujet. Je me sentais parfois également mal à l'aise de leur faire répéter des mots de cette manière car il était clair que cet exercice ne faisait pas l'unanimité. Pourtant, il est nécessaire que les élèves aient un modèle pour pouvoir s'approprier la prononciation correcte d'un mot ou énoncé.

Par conséquent, nous procédions de la manière suivante : tous les lundis, j'écrivais une phrase au tableau sous l'intitulé de "This week's sentence", phrase en lien avec le thème de la séquence dans les deux niveaux et qui serait travaillée à chaque début de séance pendant une semaine jusqu'à obtention d'une prononciation « correcte ». La transcription phonétique des mots problématiques était inscrite sous les mots en question. Je sollicitais les élèves pour la lecture initiale de la phrase, leur demandant comment ils pensaient devoir la prononcer. Autant en sixième qu'en troisième, malgré la transcription phonétique, les productions des élèves pour ces phrases étaient très empreintes du français : l'on procédait ainsi à une répétition chorale. Ensuite, pendant deux ou trois minutes, les élèves par groupes de trois ou quatre devaient se répéter la phrase à tours de rôle et s'inter-corriger.

Les phrases de ce rituel de début de cours étaient de plus en plus longues et complexes. En voici quelques exemples :

En sixième :

- *She drives the car* : première phrase travaillée, le 21 novembre 2019.
- *It's a big carrot* : phrase donnée le 6 janvier 2020.
- *I like playing rugby but my friend doesn't like playing football* : phrase donnée le 10 février 2020.
- *She should eat fruit and tomatoes and she must listen to the teacher* : dernière phrase donnée le 13 mars 2020.

En troisième :

- *I got flowers for my birthday* : première phrase travaillée, le 18 Novembre 2019.
- *Do you like carving pumpkins ?* : phrase donnée le 13 Janvier 2020.
- *Segregation was an issue in the Southern states for nearly two decades* : dernière phrase donnée le 21 Février 2020.

Les élèves devaient écrire les phrases dans leur cahier. De plus, les mots soulignés qui causaient le plus de difficultés dans les deux classes de manière générale étaient réutilisés au cours de la séquence pédagogique, ils étaient donc amenés à être retravaillés.

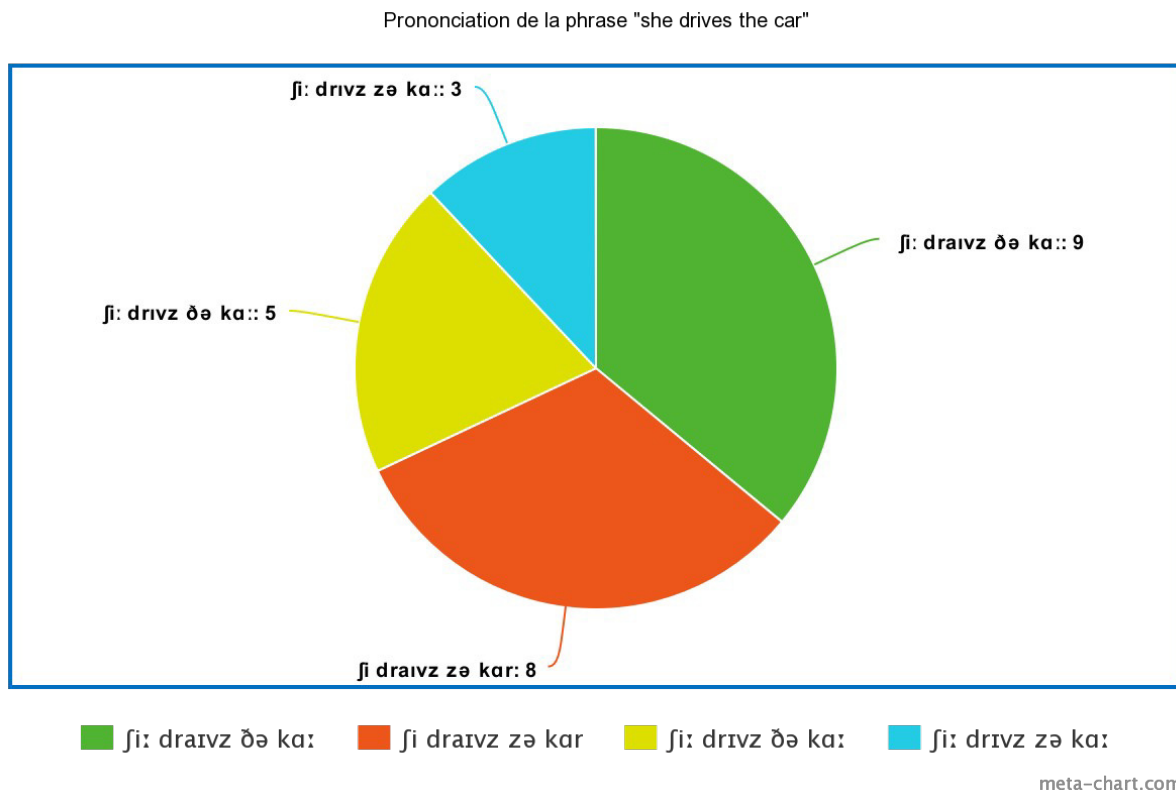
## 1.2 Résultats

Lors de la première séance en voyant la phrase de la semaine écrite au tableau, le premier réflexe que les élèves eurent en entrant dans la salle fut immédiatement de la lire, pour certains à voix haute, et cela m'a permis de me rendre compte que les mots dont je pensais la prononciation problématique posaient effectivement problème aux élèves.

### 1.2.3 Résultats en sixième

Si l'on prend la première phrase travaillée en sixième : *She drives the car*, à part quelques éléments en avance sur le reste de la classe, la plupart des élèves prononçaient *drives* /driv/, soit sans la diphtongue /aɪ/ ou la marque de la troisième personne du singulier "s", le "r" également vélarisé plutôt qu'alvéolaire. J'ai ensuite demandé à la classe, choisissant parmi de nombreux volontaires, comment ils pensaient prononcer le mot en question. Une élève a prononcé le mot correctement, soit /dravz/. C'est seulement à ce moment que j'ai procédé à la répétition chorale de l'énoncé, après avoir montré les points

d'articulations, en particulier pour le "r" de *drives* et le déterminant *the*. Ils répétaient ensuite le mot deux fois au minimum, en groupes de trois ou quatre les élèves s'entraînaient à reproduire l'énoncé. L'exercice durant entre cinq à dix minutes, en fonction des séances, et dix minutes environ la première séance, j'en profitais pour circuler dans les rangs pour recenser les différentes façons dont les élèves prononçaient l'énoncé, les voici présentées dans ce graphique :



### Graphique 11

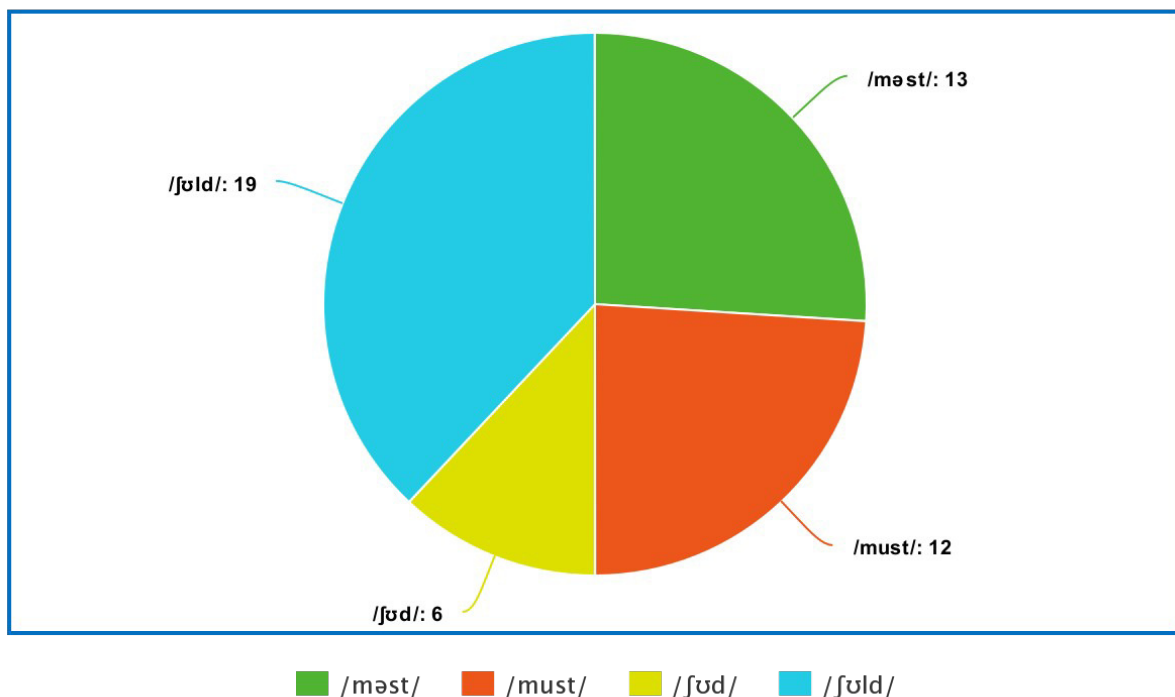
Le graphique montre que, sur vingt-cinq élèves de sixième :

- Neuf parviennent à reproduire l'énoncé correctement.
- Huit parviennent à reproduire *drives* correctement, mais les autres mots restent très francisés.
- Cinq parviennent à reproduire l'énoncé que très partiellement, notamment que le déterminant *the*.
- Trois ne parviennent à reproduire aucun mot correctement.

Prenons maintenant la dernière phrase travaillée, mais quelques mois plus tard, en mars : *She should eat fruits and tomatoes and she must listen to the teacher*. Notons déjà que

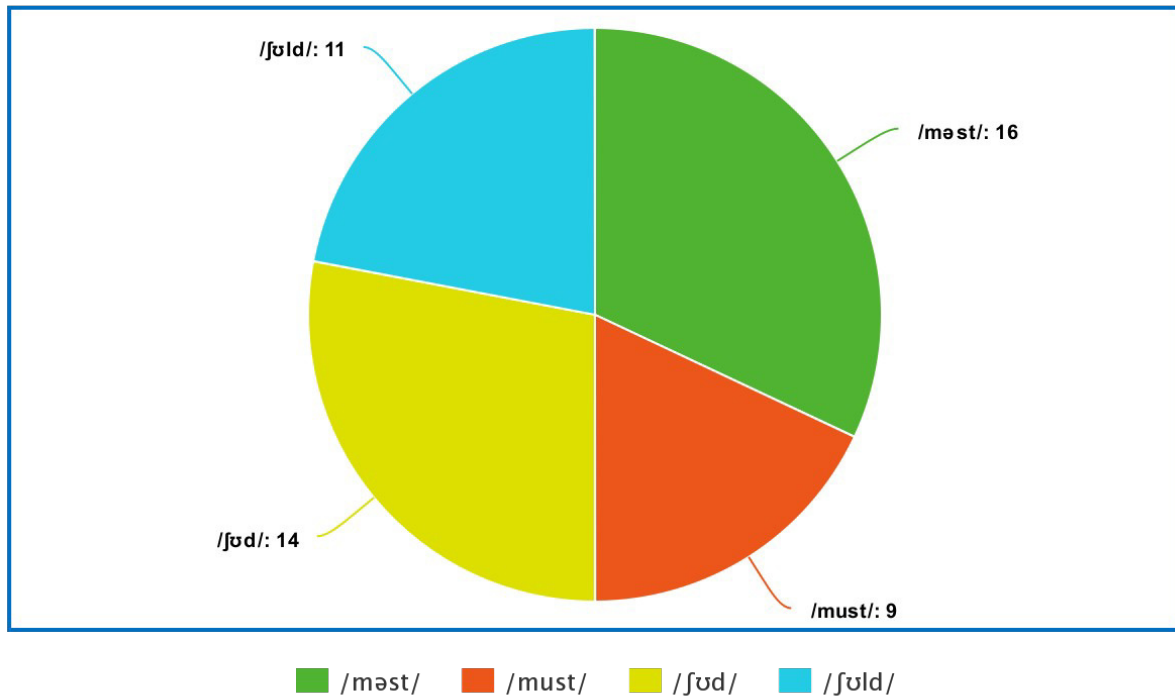
pour les élèves, habitués à cet exercice depuis quelques mois, travailler des phrases plus longues ne semblait pas inenvisageable et ne posait davantage de difficultés aux élèves. En effet, le lexique des élèves de sixième s'agrandissant au fur et à mesure des séances, les phrases du rituel pouvaient être plus ambitieuses en termes de longueur et de phonologie car nombre des mots formant la phrase de la semaine avaient déjà été travaillés par les élèves (en l'occurrence, le lexique de la nourriture et le *classroom English*). Cela nous permettait donc de nous concentrer sur des points normalement vus en cinquième, tels que les modaux *should* et *must*. La prononciation de ces deux modaux avait déjà été travaillée au préalable par le biais d'activités mais constatant que la plupart des élèves éprouvaient des difficultés à les prononcer respectivement /ʃʊd/ et /mæst/ (pour la plupart, j'entendais /ʃʊld/ et /must/), j'avais décidé de les inclure dans la phrase de la semaine pour que les élèves finissent par intégrer la prononciation correcte. De la même manière, je circulais dans les rangs pendant que les élèves se récitaient les phrases ; les deux graphiques ci-dessous nous présentent comment les élèves les prononçaient lors de la première et de la dernière séance de la semaine :

Prononciation des modaux "should" et "must" la première séance de la semaine



meta-chart.com

Graphique 12



### Graphique 13

Comparer les deux graphiques ci-dessus nous montre qu'il paraît plus aisé pour les élèves de s'approprier la prononciation de *must* plutôt que de *should*.

Pour *must*, on passe de 13 à 16 élèves le prononçant correctement. En d'autres termes, plus de la moitié des élèves le prononçaient plus ou moins bien dès le début.

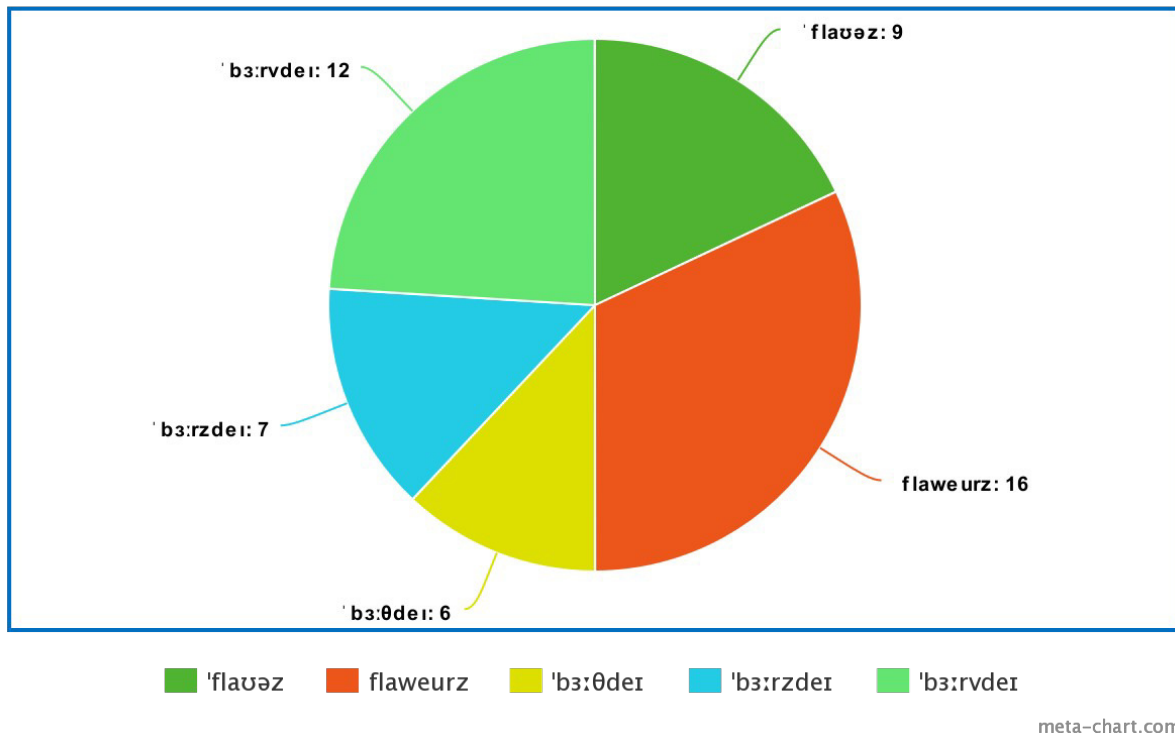
Pour *should*, cependant, nombreux sont les élèves qui prononçaient le mot encore de manière erronée à la dernière séance de la semaine, notamment parce qu'ils persistent à prononcer le "ʃ".

#### 1.2.4 Résultats en troisième

La première phrase travaillée en troisième était la suivante : *I got flowers for my birthday*. J'ai procédé de la même manière qu'en sixième : dans un premier temps, les élèves lisaient l'énoncé, j'interrogeais ensuite un volontaire pour le lire à voix haute, s'en suivait des corrections de prononciation, puis la répétition chorale de l'énoncé. Les cinq à dix minutes qui suivaient, les élèves s'entraînaient à dire la phrase à tour de rôles, tout en s'inter-évaluant. Les deux mots faisant l'objet d'un travail particulier étaient *flowers* et *birthday*. Pour *flowers*, c'est la diphtongue que beaucoup avaient du mal à reproduire, la dernière syllabe était généralement très francisée. Quant à *birthday*, les deux syllabes posaient problème, tant au

niveau de la diphtongue /eɪ/ que de la consonne post-dentale /θ/. Nous avons donc travaillé sur chaque syllabe en décomposant le mot dans le but de se rapprocher de la prononciation correcte. En passant dans les rangs pendant que les élèves s'exerçaient entre eux, j'ai répertorié les manières principales dont les élèves prononçaient les deux mots lors de la première séance :

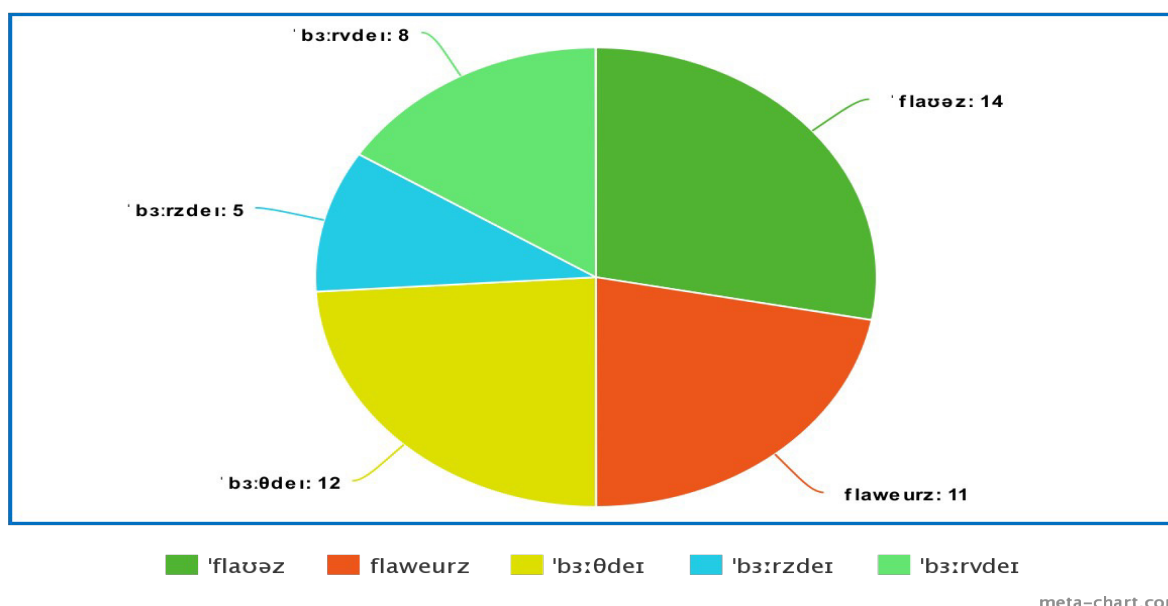
Prononciation de "flowers" et "birthday" par les élèves la première séance de la semaine



Graphique 14

Le graphique ci-dessous nous présente les mêmes mots prononcés par les élèves mais la dernière séance de la semaine, soit après les avoir travaillés pendant deux séances auparavant.

Prononciation de "flowers" et "birthday" par les élèves la dernière séance de la semaine



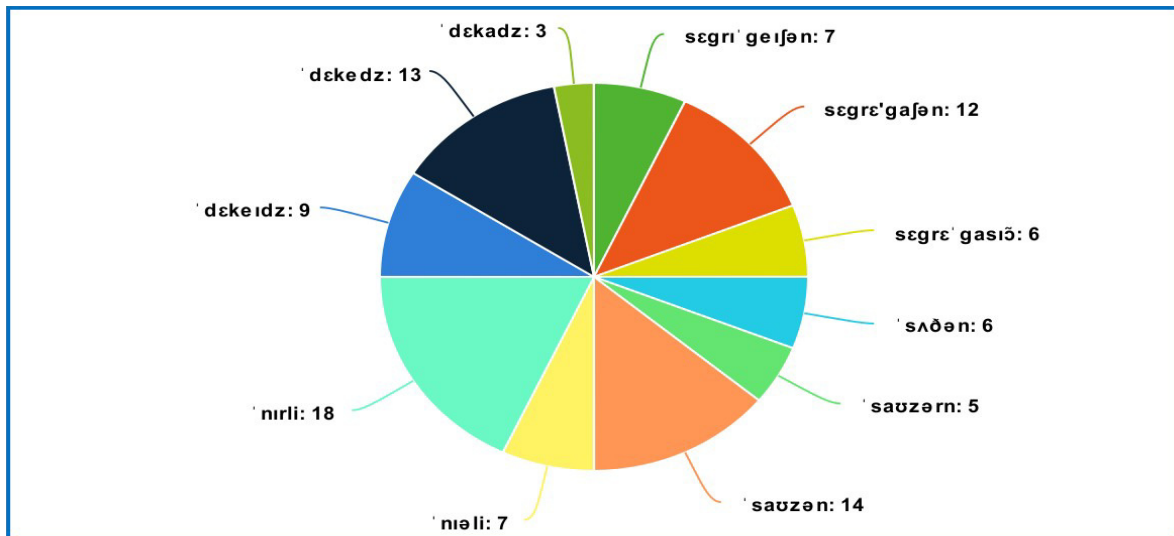
Graphique 15

On remarque que la répétition de cette phrase pendant en tout trois séances a eu un effet bénéfique chez certains élèves. En effet, pour *flowers* par exemple, on passe de neuf élèves à quatorze élèves le prononçant correctement. Il en est de même pour *birthday* prononcé de manière adéquate par seulement sept élèves lors de la première séance, mais par douze élèves à la dernière séance, soit six de plus. Toutefois, les élèves éprouvant des difficultés pour produire *birthday* restent nombreux, treize sur vingt-cinq au total, mais notons tout de même que moins d'élèves le prononcent /'bɜːrvdeɪ/ et davantage /'bɜːrdeɪ/, qui tend à se rapprocher de la prononciation recherchée.

La dernière phrase travaillée dans le cadre de ce rituel de début de cours était plus exigeante en termes de longueur car les élèves, au fur et à mesure des séances, me semblaient plus à l'aise avec cet exercice. La dernière phrase donnée en février était la suivante : "Segregation was an issue in the Southern states for nearly two decades". Nous nous étions attardés sur la prononciation des quatre mots soulignés. Les prononciations recensées lors de la première séance étaient les suivantes :



Prononciation de "segregation", "southern", "nearly" et "decades" la première séance de la semaine

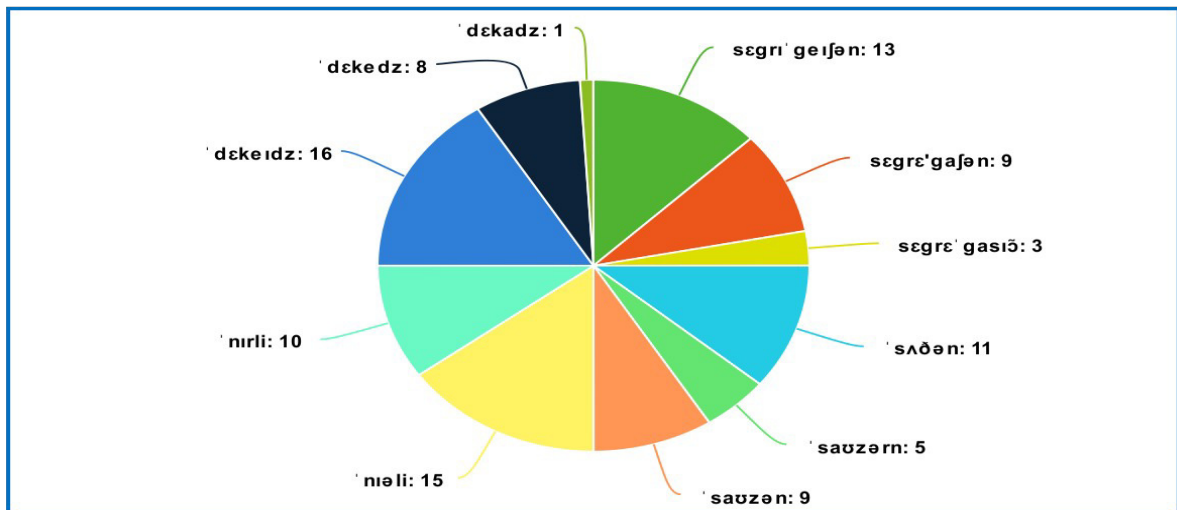


meta-chart.com

Graphique 16

Le graphique ci-dessous représente les mêmes mots, mais prononcés la dernière séance :

Prononciation de "segregation", "southern", "nearly" et "decades" la dernière séance de la semaine



meta-chart.com

Graphique 17

### 1.3 Analyse et discussion

Les résultats exposés ci-dessus montrent que globalement, la répétition, et plus particulièrement la répétition entre paires a permis à certains élèves d'atteindre une meilleure prononciation et dans une certaine mesure de se détacher de la langue maternelle lors du passage de la lecture initiale d'un mot à sa production orale. Grâce à un découpage des mots et à un travail de prononciation opéré syllabe par syllabe, en se concentrant en particulier sur les voyelles, la majorité semble avoir compris qu'il était nécessaire de se débarrasser de ses habitudes de locuteur francophone pour prononcer des mots anglais. Les élèves, grâce à ce rituel, semblent avoir emmagasiné un certain nombre de règles concernant la phonétique anglaise qu'ils savent désormais réutiliser pour aborder d'autres mots dont l'orthographe peut être déroutante : par exemple, grâce à un travail que les élèves de sixième ont fait sur *should*, ils ont compris (sans que je leur explicite la règle) que, bien souvent, lorsqu'une consonne est précédée d'un "l", le "l" n'est pas prononcé mais entraînera une tension de la voyelle précédant le "l"; comme dans *walk*. Cette règle semble intégrée par la plupart des sixièmes. Ainsi, de nombreux élèves ont compris rapidement qu'il fallait directement penser en termes de phonétique anglaise. Ce rituel m'a permis de constater que tous les sixièmes avaient à cœur de se rapprocher d'une prononciation authentique. Cette mentalité, en plus de la période de l'âge critique n'ayant pas encore été atteinte et donc les erreurs pas encore fossilisées, a permis des progrès rapides. Le manque d'inhibition caractérisant une majorité des élèves les a aussi aidé à se détacher de la langue maternelle dans l'appropriation de nouveaux sons lors du passage de la lecture à la production orale.

En outre, ce rituel a été reçu de manière très positive chez les élèves. En effet, dès le début, je le présentais comme un défi à surmonter, et jusqu'à la dernière phrase à travailler les élèves se sont prêtés au jeu. L'aspect quelque peu ludique, en plus de l'esprit de compétition qu'ont encore les enfants en sixième, a permis le succès de ce rituel qui n'a pas connu d'essoufflement. J'ai su conserver l'aspect attractif de cette activité en instaurant un système de points de participation aux volontaires qui se dévouaient pour tenter de lire la phrase au reste de la classe avant le travail en groupes.

Ce rituel n'a malheureusement pas connu le même succès en troisième et n'a donc pas eu autant d'effets positifs chez les élèves de cette classe. En effet, de nombreux élèves ont montré un manque d'implication et de motivation pour ce rituel qui s'est rapidement essoufflé. Toutefois, j'ai tenu à le maintenir pendant quelques mois car je remarquais des

progrès chez les élèves qui étaient désireux d'améliorer leur prononciation. Si on prend l'exemple de la deuxième phrase listée plus haut dans la partie "mise en œuvre", *Do you like carving pumpkins?*, une dizaine d'élève a rapidement intégré la règle qui consiste à ne pas prononcer le "g" final avec la terminaison *-ing* et ont su la réutiliser pour prononcer d'autres mots se terminant de cette façon, même s'il fallait que je rappelle cette règle de temps à autre. Le reste de la classe, ayant décidé que ce genre de rituel "c'est pour les sixième", ne se prêtait pas au jeu et travaillait sur les phrases en groupe seulement lorsque je passais dans les rangs pour recenser leur prononciation. Cette attitude n'a permis qu'à une moitié de la classe de réellement progresser en termes de prononciation anglaise grâce à ce rituel. L'image également négative que les élèves ont de leur propre niveau en anglais, couplé à un certain fatalisme quant à d'éventuels progrès, a aussi rendu difficile d'atteindre l'objectif visé par ce rituel qui consistait à essayer de se détacher du français lors de la lecture puis production orale de mots anglais. Pire, vers la fin, il me semble que quelques élèves s'étaient donné l'objectif de prononcer les énoncés travaillés avec un accent très français dans le but de me montrer leur ennui, ce qui m'a poussée à mettre un terme à ce rituel plus tôt qu'en sixième.

En conclusion, ce rituel était plutôt une réussite chez les sixièmes, confirmant ainsi l'hypothèse explicitée plus haut, mais un réel échec chez les troisièmes.

## **2. Hypothèse 2 Travailler le lien phonie – graphie permet aux élèves d'avoir une meilleure prononciation lors du passage de la lecture à la production orale d'un mot**

L'hypothèse en question était la suivante : *travailler le lien phonie – graphie avec des dictées permet aux élèves d'acquérir une meilleure connaissance des règles orthographiques de l'anglais, d'opérer des regroupements pour mieux appréhender la prononciation des mots en question et ainsi d'améliorer leur prononciation.*

### **2.1 Mise en œuvre**

Comme mentionné dans l'état de l'art, en cours de langues, les compétences écrites et orales sont souvent abordées indépendamment par les enseignants, notamment par peur que la ressemblance d'un mot anglais à un mot français ou l'orthographe déroutante d'un mot anglais aient des influences négatives ("interférences"), sur la prononciation des élèves. Cependant, il semble inenvisageable d'étudier le lien graphie – phonie sans passer également par une étude du lien phonie – graphie. En effet, après avoir lu les premières copies de mes

élèves en septembre, notamment celles des élèves de sixième n'ayant été que très peu exposés à la langue anglaise auparavant, j'ai pris conscience du poids et de l'influence des représentations qu'ont les élèves de la langue anglaise, mais également de l'impact de la langue maternelle. Ces influences se ressentent dans leurs productions écrites : les élèves entendent un mot et l'écrivent comme ils l'entendent, souvent avec leurs outils de locuteurs francophones, le mot retranscrit ne sera donc pas correct d'un point de vue orthographique. Voici un exemple frappant : un élève qui voulait retranscrire le mot *teacher* que j'avais dicté lors d'une interrogation de vocabulaire, l'avait écrit de la manière suivante : "titcheur". Un autre l'a même écrit comme le verbe "toucher" en français. J'ai constaté le même phénomène en classe de troisième. Il s'agissait donc de déconstruire ces représentations en agissant sur le lien phonie – graphie dans le but d'améliorer la prononciation des élèves. Pour ce faire, j'avais instauré un autre rituel de début de classe à partir de la fin du mois de janvier, intitulé "This week's dictation". Il s'agissait d'une phrase que je dictais, une nouvelle tous les lundis dans les deux niveaux. La phrase était toujours en lien avec la séquence pédagogique en cours, ainsi les mots travaillés étaient amenés à être réutilisés de nombreuses fois par les élèves, autant à l'écrit qu'à l'oral, permettant ainsi de travailler à la fois le passage graphie – phonie puis phonie – graphie d'énoncés dans la langue cible. Ce travail était également l'occasion d'opérer des regroupements de mots permettant de surmonter des difficultés engendrées par l'orthographe déroutante de nombreux mots anglais. Nous fonctionnions de la manière suivante : tous les lundis, je dictais une phrase que les élèves devaient retravailler en corrigeant leurs diverses erreurs, puis oraliser la séance suivante.

Voici quelques exemples de dictées données.

En sixième :

- la première donnée, le 20 janvier : *My mum loves scones. She likes sugar, flour and eggs*
- Une autre, donnée le 3 février : *My brothers and I like horse riding but we don't like surfing*
- La dernière, donnée le 9 mars : *I always do gymnastics and I sometimes run but my mother never rides a horse or climbs*

En troisième :

- La première donnée, le 20 janvier : *I really enjoy taking pictures because it makes me want to know more about people's lives, what moves them, what makes them feel alive. In my opinion, being a photographer is a dream job.*
- Une autre, donnée le 10 février : *In the USA, in the 1950s and the 1960s, some people were discriminated against because of the colour of their skin. They were not allowed to go to the same toilets as white people.*
- La dernière, donnée le 9 mars : *We need to remember the mistakes our ancestors made so we don't make the same in the future. Racism needs to be fought until the end.*

## 2.2 Résultats.

### 2.2.1 Résultats en sixième.

Les trois phrases dictées plus haut aux élèves contenaient toutes des mots ayant été étudiés et travaillés lors des séances précédentes tant autant au niveau de la prononciation que de l'orthographe. Certains mots avaient notamment été travaillés dans le cadre de l'autre rituel de début de cours ; "This week's sentence", ils n'étaient donc pas inconnus pour les élèves. Toutefois, l'influence de la langue maternelle s'est fait grandement ressentir dans un bon nombre de copies, comme nous pouvons le voir dans les exemples ci-dessous :

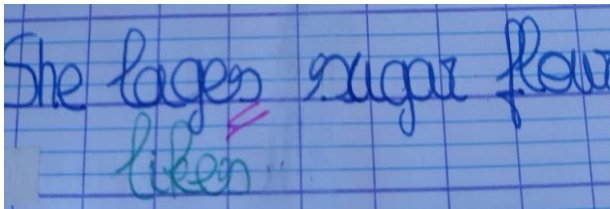


Figure 1

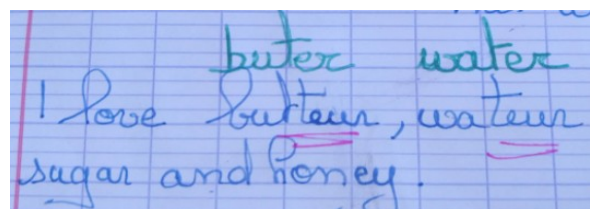


Figure 2

La phrase donnée était *My mum loves scones. She likes sugar, flower and eggs.* L'exemple ci-dessus en figure 1 montre que l'élève a appréhendé ce mot avec ses outils phonologiques de francophone ; les diphtongues n'existant pas en français, elle a "enlevé" la tension de la voyelle /ai/ dans *likes*, rendant la prononciation de ce mot francisée. De même pour le deuxième exemple, l'élève à l'époque de la dictée n'était pas encore familière avec le phénomène de réduction vocalique caractérisant la dernière voyelle du mot *butter* et a écrit cette dernière syllabe comme elle la prononcerait en français, c'est-à-dire avec une voyelle pleine qu'elle a orthographiée <-eur>, ce qui correspond au son le plus proche du schwa en français. Ces exemples corroborent également le fait que les élèves ont emmagasiné un certain nombre de représentations, phonologiques et orthographiques quant à la langue

anglaise. En effet, l'extrait ci-dessous montre que les élèves ont dans une certaine mesure conscience des graphèmes correspondant aux phonèmes de l'anglais :

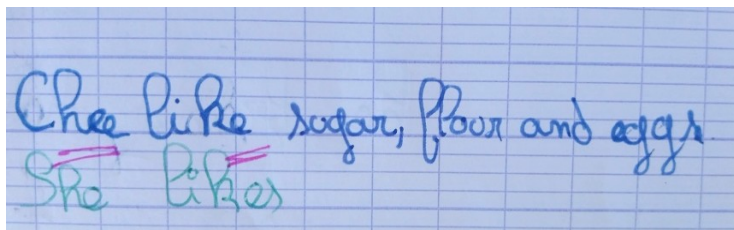


Figure 3

Par exemple, l'élève en question a compris que le son /i/ pouvait s'orthographier <ee>, mais elle n'a pas encore assez été exposée à la langue cible pour comprendre que le graphème <ch> se prononce presque toujours /tʃ/. En effet, le son /ʃ/ en français s'orthographie le plus souvent <ch> et non pas <sh>. Cette représentation erronée de la langue a un impact sur la prononciation, car l'élève pensera que les graphèmes <ch> et <sh> sont interchangeables et qu'ils peuvent être utilisés pour produire le même son.

En outre, ce rituel de début de cours prouve que nombre des erreurs d'orthographe sont dues au fait que l'oreille des élèves n'est pas encore habituée aux sons spécifiques de la langue anglaise. Ceci a des répercussions sur la manière dont les élèves vont orthographier des mots, qui vont faire de leur mieux en l'absence de connaissances phonologiques et orthographiques dans la langue cible :

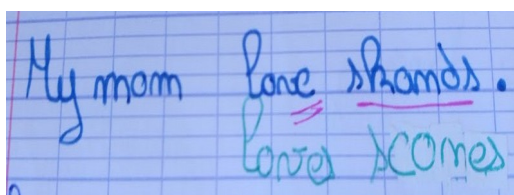


Figure 4

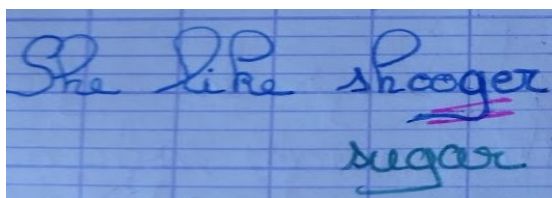


Figure 5

Certains élèves savent cependant que les systèmes phonologiques français et anglais diffèrent et que cela a un impact sur l'orthographe des mots.

L'élève à l'origine de la phrase en figure 5 a par exemple compris que le son /ʃ/ s'écrit <sh> le plus souvent et que nombre de mots contenant les phonèmes /ʊ/ et /u:/ s'orthographient <oo>.

Comme on peut le voir dans les exemples ci-dessus, les élèves devaient eux-mêmes corriger leurs erreurs, en comparant leurs travaux avec un ou plusieurs camarades la séance suivante. Avant de procéder à la correction, je lisais une nouvelle fois la dictée pour que les élèves se remémorent les sons utilisés. Ils disposaient ensuite d'une dizaine de minutes pour procéder à la correction. Comme nous pouvons également le constater dans les copies des

élèves ci-dessus, je ne corrigeais pas les erreurs directement, je les soulignais simplement afin que les élèves prennent l'habitude de s'auto-corriger. De plus, les exemples ci-dessous attestent du fait que ces dictées permettent aux élèves de mettre des écritures sur des sons, ce qui a une répercussion positive sur la prononciation des élèves : l'élève qui plus haut orthographiait *likes*, \*<lages>, (grâce à un travail répété sur la phonie et la graphie de ce mot) a pu réutiliser la règle selon laquelle <i> se prononce souvent /aɪ/ pour prononcer d'autres mots. Les exemples ci-dessous montrent premièrement qu'elle a réussi à orthographier *like* correctement dans d'autres dictées :

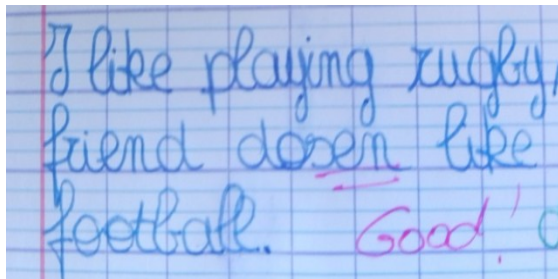


Figure 6

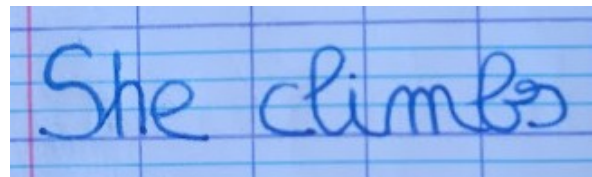


Figure 7

### 2.2.2 Résultats en troisième.

Les phrases dictées aux troisièmes étaient plus conséquentes en termes de longueur que celles données en sixième. La première phrase ne contenait pas de mots a priori problématiques pour les élèves : le but était d'identifier leurs difficultés ainsi que leurs besoins. Il s'agissait de la phrase suivante :

*I really enjoy taking pictures because it makes me want to know more about people's lives, what moves them, what makes them feel alive. In my opinion, being a photographer is a dream job.*

Pour une grande majorité, cette phrase n'a pas posé de problème particulier concernant le passage phonie – graphie et généralement, l'influence du français s'est moins faite ressentir que dans les dictées des élèves de sixième. Cependant, elle a révélé que de nombreux élèves ont intériorisé une prononciation erronée de certains mots et donc une orthographe également fautive y étant associée. Par exemple, pour le verbe *know*, très peu sont ceux qui l'ont orthographié correctement, beaucoup l'ont écrit soit *no* ou *now* comme nous pouvons le voir ci-dessous :



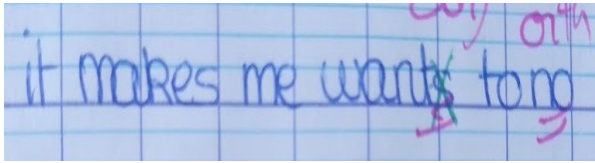


Figure 8

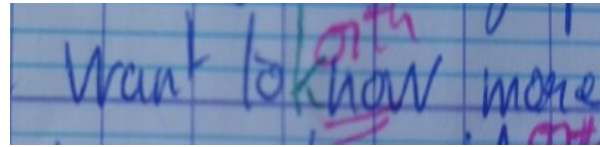


Figure 9

Ces exemples prouvent que beaucoup d'élèves ne parviennent pas à percevoir la différence entre : *know*, *no* et *now*. *Know* et *no* se prononcent exactement de la même façon : /nəʊ/. Ainsi, les confondre à l'écrit n'a pas d'impact majeur sur la prononciation. En revanche, confondre *know* et *now* est plus problématique, les élèves concernés n'entendent pas et ne parviennent pas à reproduire ces deux diphtongues, pourtant différentes : *know* /nəʊ/ et *now* /naʊ/. D'autres erreurs de prononciation fréquemment commises par les apprenants francophones de l'anglais se sont également retrouvées retranscrites à l'écrit par nombre d'élèves, révélatrice des difficultés qu'éprouvent les francophones à percevoir et donc reproduire le "h" aspiré. Dans l'énoncé : *Brandon Stanton began his adventure in twenty ten* , le pronom possessif a souvent été retranscrit /ɪz/ au lieu de /hɪz/ :

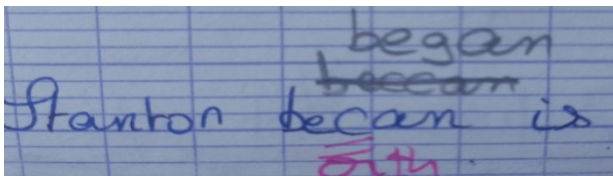


Figure 10

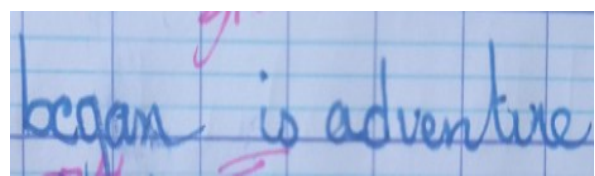


Figure 11

La procédure retenue pour ce rituel de début de cours était la même qu'en sixième : la séance suivante, je relisais la phrase une fois, les élèves disposaient ensuite de dix minutes pour se corriger en mobilisant toutes les ressources dont ils auraient pu avoir besoin, ils pouvaient se déplacer dans la salle de classe pour demander de l'aide à des camarades. Suite à une correction commune, les élèves s'entraînaient à lire leurs dictées à leurs camarades.

### 2.3 Analyse et discussion

Les extraits de copies d'élèves ci-dessus prouvent que nombre d'entre eux ont emmagasiné des représentations phonologiques et orthographiques de la langue anglaise qui ont justement un impact sur leur manière d'orthographier et de prononcer un mot : ces deux aspects de la langue sont bien interdépendants, une erreur d'orthographe peut entraîner une erreur de prononciation et inversement. Par conséquent, travailler la compréhension orale, puis l'expression écrite et l'expression orale par le biais de dictées puis de lecture de dictées a



permis aux élèves de comprendre leurs erreurs de prononciation et de tenter d'y remédier. Ces dictées révèlent également, notamment pour les sixièmes, le poids de la langue maternelle sur la langue cible à l'écrit et à l'oral.

Cet exercice s'est avéré particulièrement utile pour les sixièmes car leur bagage phonologique et orthographique est encore pauvre à ce stade de leur scolarité, il m'a donc semblé important que les élèves sachent faire correspondre un phonème à son morphème dès le début afin d'éviter que certaines erreurs ne se fossilisent et rendent leur prononciation trop francisée. En effet, les premières dictées ont montré que les élèves se servent du français comme base pour orthographier les mots qu'ils entendent, ils transcrivaient ces mots de manière phonétique avec leurs outils de locuteurs francophones. Cet exercice leur a donc donné certains outils pour tenter de parler un anglais compréhensible. A chaque fois qu'un nouveau son était rencontré, l'on opérait des regroupements de mots pour surmonter des difficultés engendrées par l'orthographe de certains mots anglais qui pouvait leur sembler déroutante. Citons l'élève de sixième mentionnée plus haut, qui, ayant compris que la lettre "i" était diphtonguée (/ai/) la plupart du temps, a su appliquer cette règle à d'autres mots rencontrés ("I", "like", "climb" etc...). L'exercice a donc été bénéfique en ce sens.

Toutefois, quant à sa réception, ce rituel n'a pas fait l'unanimité. Les élèves les plus studieux et désireux de progresser étaient toujours très motivés, mais une majorité n'était que très peu enthousiaste à l'idée de devoir faire une dictée tous les lundis.

En troisième, comme précisé plus haut, l'exercice visait à déconstruire les représentations erronées que les élèves avaient de la langue et de leur faire comprendre que leurs erreurs de prononciation pouvaient parfois émaner d'erreurs d'orthographe et qu'ainsi, comprendre leur origine est crucial pour pouvoir y remédier. Cet exercice a été bénéfique en différents points : au fur et à mesure des séances, je constatais les progrès que faisaient les élèves en syntaxe, en orthographe et en prononciation, du fait des travaux de prononciation que les élèves devaient effectuer à la suite. Lorsque nous procédions à la correction, les élèves étaient en demis groupes, il était ainsi aisé pour moi de passer dans les rangs et d'aider les élèves dans leurs corrections, et surtout d'associer un mot à sa prononciation correcte. Ce rituel a, par exemple, permis d'éliminer une erreur très fréquemment commise chez les élèves : confondre *however* /haʊ'evə/ et *whoever* /hu:'evə/. Cependant, beaucoup d'élèves, notamment ceux en difficulté dans cette matière, n'étaient que très peu motivés par cet exercice qu'ils trouvaient encore une fois rébarbatif et vieux-jeu. Ils avaient du mal à en

percevoir les bénéfices et les progrès évidents qu'ils faisaient de séance en séance n'était pas davantage motivant pour eux. Pour conclure, l'exercice a globalement été une réussite en sixième et en troisième, confirmant l'hypothèse selon laquelle travailler la phonie d'un mot en parallèle de sa graphie permet aux élèves d'avoir une meilleure prononciation. Cependant, faire ce travail sous forme de rituel n'était peut-être pas la meilleure idée car cela enagaçait certains de par le côté répétitif de la chose.

### **3. Limites, perspectives et conclusion.**

Le but des expérimentations mises en place pour ce mémoire était de nous interroger sur la manière la plus efficace et attrayante de travailler le lien graphie – phonie afin d'essayer de mettre ses réflexes phonologiques de francophones de côté pour se rapprocher d'une prononciation authentique. J'ai cherché à trouver d'autres moyens que la répétition chorale pour travailler le passage de la lecture à la production orale car il m'a semblé que cet exercice était ennuyeux et rébarbatif pour les élèves, et donc contre-productif. Ainsi, j'ai mis en place des rituels de début de cours visant à travailler cette compétence, pensant que cela rendrait ce travail attrayant et permettrait aux élèves de faire des progrès rapidement en termes de prononciation. Vraisemblablement, les résultats analysés ci-dessus démontrent que quelques progrès ont été faits dans les deux classes : les élèves de sixième, grâce à cet exercice, ont pu se familiariser et acquérir de nombreux sons de la langue anglaise, évitant par la même d'appréhender l'anglais en se basant sur leur langue maternelle. Les troisièmes ont eux fait quelques progrès : leur prononciation de certains mots est moins francisée. Toutefois, beaucoup d'erreurs de prononciation sont déjà fossilisées pour ces élèves, et les enrayer complètement requerra plus qu'un simple travail de prononciation en début de classe.

Ces rituels ont donc eu quelques effets bénéfiques, mais davantage en sixième qu'en troisième. Cependant, l'hypothèse selon laquelle travailler la prononciation et le lien graphie – phonie sous forme de rituel est plus motivant pour les élèves que la répétition chorale ne peut être vérifiée. Ce rituel de début de cours n'était pas plus motivant pour les élèves, mis à part pour les sixièmes qui voyaient cet exercice comme un jeu et une compétition ce qui leur a permis de faire des progrès. En troisième, rares étaient ceux qui trouvaient cet exercice motivant, la majorité ne montrant que peu d'implication.

Concernant la seconde hypothèse qui consistait à déterminer si travailler le passage phonie – graphie peut être bénéfique pour le passage graphie – phonie, elle ne peut être que partiellement vérifiée. La dictée a porté ses fruits, les élèves en ont tiré de nombreux

bénéfices, en particulier les sixièmes qui savent désormais identifier et faire correspondre un phonème anglais à son graphème. Les troisièmes ont pu enrayer certaines erreurs commises qui étaient pourtant bien ancrées. Néanmoins, une majorité des élèves, surtout en troisième, ne voyant pas l'intérêt de l'exercice ne montrait encore une fois que peu d'implication.

Ainsi, le même travail aurait pu être effectué mais de manière plus distribuée au cours de la séquence, pour éviter d'ennuyer les élèves par le côté répétitif de l'exercice. Il aurait pu être envisageable d'instaurer un système de points de participation en troisième également malgré les plaintes des élèves. Sans doute une évaluation du travail effectué par les élèves dans le cadre de ces rituels aurait-elle ajouté un enjeu et par conséquent de la motivation. Enfin, l'on aurait pu faire sous forme d'exercice d'échauffement de théâtre, s'exprimer les élèves avec des phonèmes de la langue anglaise à voix haute, s'en approprier les caractéristiques et les intégrer pour mettre de côtés les phonèmes français qui viennent parasiter l'anglais des élèves. En plus d'être ludique, cet exercice aurait peut-être rendu le travail de prononciation davantage attrayant.

Même si l'influence du français était amoindrie dans les productions de certains élèves, pour beaucoup, le français reste tout de même un point de départ, une béquille sur laquelle ils s'appuient pour produire un énoncé anglais. C'est un réflexe naturel pour tous les locuteurs de n'importe quelle langue, à moins d'avoir atteint un stade très avancé dans l'apprentissage d'une langue.

## Bibliographie

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

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

Capliez, M. (2011). Typologie des erreurs de production d'anglais des francophones : segments vs. Suprasegments. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, Vol. XXX N° 3, 44-60.

Castellotti, V & Moore, D (2002) Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. Etude de référence, *Conseil de l'Europe*.

Conseil de l'Europe (2001). *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier

Delairon, J (2017). *Vers une prise de conscience phonologique de l'anglais au collège*. Education. 2017. dumas-01753102

Gabilan, J-P (2017) : Pratique raisonnée de la phonologie : prise de conscience, travail articulatoire, regroupements", *La Clé des Langues* (en ligne) (Ed.) Repéré à : <http://cle.ens-lyon.fr/anglais/langue/phono-phonetique/pratique-raisonnee-de-la-phonologie-prise-de-conscience-travail-articulatoire-regroupements>

Gabilan, J-P (2019) : Brochure de phonologie, Université Savoie Mont Blanc, UFR LLSH, Département LLCER Anglais.

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

Forlot, G & Beaucamp, J (2008). Heurs et malheurs de la proximité linguistique dans l'enseignement de l'anglais au primaire, *Éla. Études de linguistique appliquée*, vol. 149, no. 1, pp. 77-92.

Fusun, S (2009). Interférences lexicales entre deux langues étrangères: anglais et français. Repéré à : <https://gerflint.fr/Base/Turquie2/fusun.pdf>

Ministère de l'Education Nationale (2016). Créer un environnement et un climat propices à l'apprentissage des langues étrangères et ouvrir aux autres cultures et à la dimension internationale. Repéré à : [file:///D:/Documents/FAC%204ème%20année/Cours%20ESPE/Documen%20officiels/RA16\\_langues\\_vivantes\\_creeer\\_environnement\\_564686.pdf](file:///D:/Documents/FAC%204ème%20année/Cours%20ESPE/Documen%20officiels/RA16_langues_vivantes_creeer_environnement_564686.pdf)

Ministère de l'Education Nationale, L'évaluation en langue vivante : état des lieux et perspectives d'évolution, rapport n°2007-009, janvier 2007. Repéré à : <https://www.education.gouv.fr/sites/default/files/2020-02/4452-pdf-43373.pdf>

Ministère de l'Education Nationale, Programme du Cycle 3 – 2018-2019, novembre 2018. Repéré à : [file:///D:/Documents/FAC%204%C3%A8me%20ann%C3%A9e/Cours%20ESPE/Documents%20officiels/Cycle\\_3\\_programme\\_consolide\\_1038202.pdf](file:///D:/Documents/FAC%204%C3%A8me%20ann%C3%A9e/Cours%20ESPE/Documents%20officiels/Cycle_3_programme_consolide_1038202.pdf)

Ministère de l'Education Nationale, Programme du Cycle 4 – 2018-2019, novembre 2018. Repéré à : [file:///D:/Documents/FAC%204%C3%A8me%20ann%C3%A9e/Cours%20ESPE/Documents%20officiels/Cycle\\_4\\_programme\\_consolide\\_1038204.pdf](file:///D:/Documents/FAC%204%C3%A8me%20ann%C3%A9e/Cours%20ESPE/Documents%20officiels/Cycle_4_programme_consolide_1038204.pdf)

Robert, J-M. (2008). L'anglais comme langue proche du français ? *Éla. Études de linguistique appliquée*, vol. 149, no. 1, pp. 9-20.

Vincent-Durroux, L & Poussard, C. (2008) L'écrit et la compréhension de l'oral en anglais", *La Clé des Langues* (en ligne) (Ed) Repéré à : <http://cle.ens-lyon.fr/anglais/langue/phono-phonetique/l-ecrit-et-la-comprehension-de-l-oral-en-anglais>

Taylor, A – Manes-Bonnisseau, C, “Propositions pour une meilleure maîtrise des langues vivantes étrangères, oser dire le nouveau monde”, 12 septembre 2018 Repéré à : [https://www.education.gouv.fr/sites/default/files/imported\\_files/document/propositions\\_meilleure\\_maitrise\\_langues\\_vivantes\\_998334.pdf](https://www.education.gouv.fr/sites/default/files/imported_files/document/propositions_meilleure_maitrise_langues_vivantes_998334.pdf)

## Annexes

### Annexe 1

<b>WHAT DOES ENGLISH MEAN TO YOU ?</b>
--

**1) Quelle importance a l'anglais pour toi ?**

- a) je trouve que c'est important de parler anglais.
- b) ça m'est égal.
- c) je ne trouve pas que ça soit important de parler anglais.

**2) Est-ce que tu regardes des films en anglais à la maison (par exemple en version originale sous-titrée) ?**

- a) oui, souvent.
- b) oui, de temps en temps.
- c) pas souvent
- d) non, jamais.

**3) Est-ce que tu as déjà lu des livres en anglais ?**

- a) oui → combien ? .....
- b) non, jamais.

**4) Est-ce que tu trouves cela utile de savoir parler anglais dans ta ville ? Dans ta région ? Explique.**

---

---

---

---

**5) Quel métier comptes-tu faire plus tard ? Penses-tu que l'anglais sera important dans ta future carrière ? Explique.**

---

---

---

---

**6) Cela t'es - t-il déjà arrivé de devoir parler anglais dans la rue ou autre sans que tu t'y attendes ?**

a) oui → explique comment c'était:

---

---

---

b) non.

**7) Es-tu déjà allé(e) dans un pays anglophone ?**

a) non, jamais

b) oui → explique dans quel(s) pays :

---

---

---

**8) Quand tu voyages dans des pays étrangers, t'arrive t-il de devoir parler anglais pour aider toute la famille ?**

---

---

---

**9) Est-ce que tu penses qu'écouter des chansons en anglais peut t'aider à améliorer ta prononciation ?**

a) oui, explique :

---

---

---

b) non.

**10) Selon toi, quel est l'accent le plus facile à comprendre : l'accent américain ou l'accent britannique ?**

---

---

---

**11) Lorsque tu parles anglais, essaies-tu de te rapprocher plus d'un accent américain ou d'un accent britannique ?**

---

---

---

**12) Lorsque tu parles anglais, penses-tu réfléchir directement en anglais ou alors tu pars du français pour traduire ensuite ?**

---

---

**13) Quand tu lis un mot en anglais, l'imagines-tu prononcé par un natif ?**

---













---









**14) Penses-tu que répéter un mot plusieurs fois en classe te permet d'améliorer ta prononciation ?**

- a) Oui, je pense que c'est utile
- b) Non, je pense que c'est inutile
- c) Je ne sais pas



Annexe 2

<p>/ɪ / ship </p>	<p>/i:/ sheep </p>	
<p>/e / pen </p>	<p>/æ / pan </p>	
<p>/ɑ:/ cart </p>	<p>/ɒ / cot </p>	<p>/ɔ:/ court </p>
<p>/ʊ / book </p>	<p>/u:/ boot </p>	
<p>/ʌ / gull </p>	<p>/ɜ:/ girl </p>	
<p>/ə / gorilla </p>		

<p>/iə / pier </p>	<p>/eə / pear </p>	<p>/pə / poor </p>
<p>/aɪ / pint </p>	<p>/eɪ / paint </p>	<p>/ɔɪ / point </p>
<p>/aʊ / cow </p>	<p>/əʊ / goat </p>	

## 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 : Les a priori des francophones vis-à-vis de l'anglais : les rapports graphie-phonie**

**Auteur : Alexia SCHMIDT**

**Résumé** : L'apprenant francophone a intériorisé une certaine conception de l'orthographe et de la phonologie de la langue anglaise. Puisque le français et l'anglais diffèrent grandement dans ces deux domaines et que certains phonèmes anglais sont inexistantes en français, l'apprenant doit appréhender l'anglais en se basant sur sa langue maternelle. Ainsi, l'influence prégnante qu'exerce le français sur la langue cible laisse des traces sur l'anglais oral des francophones, notamment lors du passage graphie – phonie : de la lecture initiale d'un mot à sa production orale. Les énoncés produits seront fortement francisés, renforçant l'idée communément acceptée que les français ont un niveau médiocre en anglais. Cette étude cherche donc à déterminer la manière la plus efficace et attrayante de travailler le lien graphie – phonie afin que, dans une classe de sixième et de troisième, les élèves parviennent à se débarrasser de leurs réflexes phonologiques de francophones pour se rapprocher d'une prononciation authentique. Deux rituels de début de classe basés sur le travail oral et la dictée d'énoncés leur ont permis, dans une certaine mesure, d'acquérir une meilleure connaissance des caractéristiques phonologiques de l'anglais, de s'en approprier les règles et d'avoir une prononciation moins directement dérivée du français.

**Mots clés** : enseignement de l'anglais ; cycle 3 ; cycle 4 ; 6ème ; 3ème ; prononciation ; phonologie ; langue maternelle ; passage graphie-phonie

**Summary** : Through various media, French learners of English have internalised a certain idea of the orthographic and phonological characteristics of the English language. Since French and English spellings and sounds are significantly different and that some English sounds do not exist in French, learners have to speak English using certain French phonemes. Therefore, the influence of the native language can be strongly felt on their speech performances. This influence originates from the transition between the written and spoken forms of words, that is, when learners initially read a statement and then produce it orally. Thus, the statements produced in English are often derived from French, which reinforces the stereotype of the French having a poor level of English. Consequently, this study aims at finding the most efficient and entertaining way for pupils of a Year 7 and Year 10 class to try and get rid of their habits as French speakers in order to reach a more authentic English pronunciation. A beginning-of-class ritual and dictations of sentences has enabled them to be more aware of the phonological characteristics of the English language and therefore reduce the influence of French on their pronunciation.

**Key words** : teaching of English as a second language; Year 6; Year 10; pronunciation; phonology; mother tongue; the transition between the written and spoken forms of words.