



HAL
open science

L'enseignement de la phonologie pour améliorer les processus de bas niveau en compréhension de l'oral

Gaël Diraison

► **To cite this version:**

Gaël Diraison. L'enseignement de la phonologie pour améliorer les processus de bas niveau en compréhension de l'oral. Education. 2020. dumas-03160745

HAL Id: dumas-03160745

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03160745>

Submitted on 19 Oct 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

Diplôme Universitaire

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

Mention Second degré

Parcours : Anglais

**L'enseignement de la phonologie pour
améliorer les processus de bas niveau
en compréhension de l'oral**

Présenté par Gaël DIRAISON

Écrit scientifique réflexif encadré par Isabelle Ducarroz

Sommaire

| | |
|--|-----------|
| Introduction | 1 |
| Etat de l'art | 2 |
| Compréhension de l'oral & cadre institutionnel | 2 |
| Objectifs et Programmes | 2 |
| Évaluations nationales et internationales des élèves | 4 |
| Types de mémoires et processus cognitifs | 5 |
| Stratégies en CO | 6 |
| Conséquences d'une saturation de la MLT | 8 |
| Phonologie/phonétique | 9 |
| Difficultés que pose la CO aux apprenants | 10 |
| Les conditions, le document, l'auditeur | 10 |
| Difficultés de perception | 12 |
| Vers un enseignement à haut rendement de la CO | 14 |
| Evaluer, vérifier et enseigner | 14 |
| La CO par une combinaison d'approches | 14 |
| CO et discrimination auditive | 15 |
| Problématique | 16 |
| Méthode expérimentale | 17 |
| Contexte de l'expérimentation | 17 |
| Participants | 17 |
| Matériel et protocole d'expérimentation | 18 |
| Peut-on entendre ce que l'on prononce mal ? | 19 |
| L'enseignement phonologique améliore-t-il la perception de l'oral ? | 22 |
| Résultats de l'expérimentation | 24 |
| Expérimentation 1 | 24 |
| Expérimentation 2 | 26 |
| Interprétation des résultats | 28 |
| Hypothèse 1 | 28 |
| Hypothèse 2 | 30 |
| Limites à l'expérimentation | 32 |
| Perspectives | 32 |
| Conclusion : quels enseignements pour l'enseignant débutant ? | 34 |
| Bibliographie | 36 |
| Annexes | 38 |

1. Introduction

Nous vivons à un âge où les flux de personnes se démocratisent permettant la mobilité professionnelle et les loisirs, où les échanges d'étudiants se multiplient et font même l'objet d'une exception au Royaume-Uni post-Brexit, où internet a pénétré le quotidien. Dans ce contexte, on constate une plus grande exposition des Français à l'anglais, plus que jamais langue d'échange. Les élèves y sont exposés dans leur quotidien davantage encore que leur aînés ne l'étaient, au travers des médias apparus depuis les années 2000 : jeux vidéos en réseau où des joueurs du monde entier discutent au micro, diffusion de vidéos, films et séries en VOD¹ (YouTube, Arte...) avec option VOST², internationalisation du phénomène des forums du type Reddit.com, etc. Un tiers des élèves regardent au moins une fois par semaine un film, une série ou une vidéo en anglais sous-titrée en français, contre 10% en 2004 (CNESCO, 2019). La conséquence attendue est un intérêt croissant des élèves français pour l'anglais et cela se vérifie en classe. Cependant, nos observations durant cette première année de stage ont révélé qu'une activité langagière, la compréhension de l'oral (CO) met particulièrement en lumière l'hétérogénéité des niveaux au sein de la classe. Les élèves à l'aise en anglais consultent déjà hors classe des documents sonores authentiques et le défi de la CO en classe pour eux se cantonne aux aspects culturels nouveaux. Les autres élèves, en échec vis-à-vis de l'anglais ou bien de niveau A2+, vivent les exercices de CO comme des moments de perte de repères, baissant les bras avant même d'avoir cherché des indices. Globalement, c'est dans cette activité langagière que les élèves sont les moins à l'aise. En 2010, dans une méta-analyse ayant identifié les variables régissant la CO, Bloomfield et al. confirment ce sentiment que l'anxiété est le principal obstacle à la CO pour l'apprenant.

Partant de ce constat, une responsabilité de l'enseignant est de s'interroger sur les approches et stratégies qui contribuent le plus efficacement à l'apprentissage de la CO, et de déterminer si ces stratégies sont appliquées correctement dans la pratique. Quels pratiques pédagogiques à haut rendement restent à investiguer ? Parmi ces angles, le rôle de la prononciation sera

¹ VOD : Video on demand, vidéo à la demande.

² VOST : Version originale sous-titrée.

l'objet de deux expérimentations de CO pour déterminer si un travail sur la phonologie peut favoriser la perception du message et contribuer explicitement à l'enseignement de la CO.

2. Etat de l'art

2.1. Compréhension de l'oral & cadre institutionnel

2.1.1. Objectifs et Programmes

La CO étant une activité langagière centrale dans l'apprentissage d'une langue vivante, son enseignement est cadré par les textes officiels. Ainsi, pour l'obtention du diplôme national du brevet, *“tous les élèves doivent avoir au moins atteint le niveau A2 du Cadre européen commun de référence pour les langues dans les cinq activités travaillées (écouter et comprendre, parler en continu, réagir et dialoguer, lire et comprendre, écrire)”* (BOEN, 2019), cela dans leur LV1. A la suite de ces objectifs de fin de troisième, le niveau d'enseignement fixé par le programme en LV1 en classe seconde, niveau auquel j'ai enseigné durant cet année de stage, est *“d'atteindre le niveau B1 du CECRL dans plusieurs activités.”* (BOEN, 2019)

Le CECRL fixe des niveaux de maîtrise et une échelle d'évaluation des savoir-faire des apprenants dans les différentes compétences mobilisées (dont la CO) dans la pratique d'une langue étrangère. Pour fournir aux enseignants des lignes directrices dans l'élaboration de leurs cours, le CECRL propose un descripteur pour chaque compétence et chaque niveau. Il illustre les attendus par des actes de communication que l'apprenant sera en mesure de réaliser une fois atteint le niveau en question.

| Niveau x | A2 | B1 | B2 |
|-------------|--|---|---|
| Ecouter | Je peux comprendre des expressions et un vocabulaire très fréquent relatifs à ce qui me concerne de très près (...). Je peux saisir l'essentiel d'annonces et de messages simples et clairs. | Je peux comprendre les points essentiels (...). Je peux comprendre l'essentiel de nombreuses émissions (...) sur l'actualité (...) si l'on parle d'une façon relativement lente et distincte. | Je peux comprendre des conférences et des discours assez longs et même suivre une argumentation complexe si le sujet m'en est relativement familier. Je peux comprendre la plupart des émissions de télévision sur l'actualité (...) des films (...). |

Table 1 : Exemples de descripteurs de la compétence 'Écouter' pour les niveaux travaillés en classe de seconde. (CECRL 2001, modifié)

De l'analyse des descripteurs du CECRL, il ressort que les supports d'évaluation de la CO en LV1 pour les élèves de seconde doivent être des documents authentiques variés de type "émission d'actualité", sans qu'ils soient trop longs ou complexes (discours, longs extraits de films...), qui correspondraient davantage au niveau B2. Le CECRL a des visées évaluatives et ne préjuge pas des méthodes à mettre en oeuvre pour acquérir ces savoir-faire. Cependant, on s'interrogera sur la pertinence de n'utiliser que des documents authentiques dans l'évaluation des élèves, particulièrement si elle a une visée formative. Peut-on didactiser les documents authentiques ou faire l'emploi d'enregistrements purement didactiques -c'est à dire conçus dans la perspective d'un enseignement- pour évaluer ? Ici, on remarquera que ce qui distingue un document authentique d'un document didactique au regard de la CO porte principalement sur la possibilité de ralentir le débit et mieux articuler l'élocution, atténuant à dessein les phénomènes phonologiques segmentaux et suprasegmentaux, selon les objectifs.

Dans sa révision de 2018, le Conseil de l'Europe réaffirme sa volonté de passer d'une logique de maîtrise quasi totale d'une ou plusieurs langues -qui avait pu prévaloir dans certains systèmes d'enseignement- à une logique d'interaction entre différentes langues. Ainsi le descripteur "Comprendre une Conversation entre *Locuteurs Natifs*" devient "Comprendre une Conversation entre *Tierces Personnes*". On remarque aussi que ce volume complémentaire amende significativement la compétence linguistique phonologique. Les descripteurs de la phonologie, reconnus comme mal-définis et attendant une progression peu réaliste entre les niveau B1 et B2 en 2001, ne prennent plus comme norme le locuteur natif. Dorénavant ce sera l'intelligibilité. On peut lire dans cette clarification survenue près de deux décennies après la publication initiale une intégration tâtonnante des phénomènes phonologiques dans l'évaluation et donc l'enseignement des LV, intégration encore sujette à de nombreuses recherches et expérimentations.

La CO fait l'objet d'un intérêt croissant depuis que sa place dans les évaluations scolaires et professionnalisantes a augmenté. Ainsi, depuis 2013, elle est devenue une épreuve à part entière au Baccalauréat, ce que sont venus confirmer les formats des épreuves réformées E3C prévues pour 2020 et 2021. Dorénavant, en Première, une épreuve comprend une

compréhension de l'oral sur un document sonore/vidéo authentique d'une durée de 1'30" dont le candidat doit faire une analyse et un compte-rendu en français.

Par ailleurs, de nombreux concours post-bac (grandes écoles de commerce et d'ingénieurs, IEP, concours de l'enseignement...) et certificats de compétences linguistiques (TOEIC, TOEFL, BULATS) comportent des épreuves de CO. Considérant que la CO est aujourd'hui largement évaluée y compris au lycée, examinons quelle est l'adéquation entre objectifs fixés et niveaux atteints par les apprenants.

2.1.2. Évaluations nationales et internationales des élèves

Taylor & Manes-Bonnisseau (2018) expliquent dans un rapport sur l'enseignement des langues vivantes dans l'Éducation Nationale que les évaluations nationales et internationales sont peu nombreuses et relativement récentes, à la différence de celles portant sur la langue maternelle (L1) et des mathématiques (enquêtes PISA, etc). Une évaluation nationale actualisée récemment (DEPP, 2019) a indiqué des progrès notables entre 2010 et 2016 chez les élèves de CM2 et de troisième, particulièrement en CO. Pourtant, des carences existent : du *Cambridge English Language Assessment* qui était passé par plus de 40 000 élèves de seconde en section européenne, il est ressorti que 40% de ces élèves, pourtant idéalement placés pour réussir en anglais, n'ont pas le niveau seuil B1 en CO. C'était l'activité la moins réussie par rapport, par exemple, à l'activité la mieux réussie, l'expression orale avec 36%.

Une seule étude comparative internationale existe à ce jour pour comparer les compétences linguistiques des élèves français à leurs camarades à l'étranger, l'étude *Surveylang* (2012). Menée au nom de la Commission Européenne, elle a établi un classement de la maîtrise de la LV1 (majoritairement l'anglais) dans laquelle la France occupe la dernière place des systèmes scolaires testés. 77% des élèves de seconde n'atteignent pas le niveau A2 en CO, contre 66% en Espagne ou 20% en Slovénie. Cette contre-performance est similaire en CE mais moins marquée en expression écrite (64%). Ce constat est remarquable en cela qu'il doit interroger sur l'origine de ce classement : pédagogie, ressources allouées, valeur perçue de la maîtrise de l'anglais dans la société, etc. De plus, l'étude *Surveylang* indique que la CO est l'activité posant le plus de problèmes aux élèves français. Cela doit questionner directement l'enseignant : au delà de l'évaluation sommative de la CO, quelles sont les difficultés

rencontrées par les apprenants et quelles sont les voies d'amélioration de l'enseignement et de l'entraînement à la CO.

2.2. Types de mémoires et processus cognitifs

Pour comprendre les difficultés rencontrées par l'apprenant, identifions d'abord les processus en jeu lors de la compréhension. Selon la psychologie cognitive, la compréhension est une activité mentale de construction du sens par le récepteur qui se construit une image mentale dynamique. Plus spécifiquement, la CO peut être conçue, en s'appuyant sur la définition qu'en donne Buck (2001), comme la capacité à décoder des échantillons conséquents d'énoncés oraux authentiques, de manière automatique et en temps réel, à correctement interpréter l'information linguistique univoque qui est incluse dans le texte - *texte* dans son acception large de production intellectuelle -, et à procéder aux inférences que le contenu du passage appelle de façon non-ambigüe.

La perception est fondamentalement une *“opération psychologique complexe par laquelle l'esprit, en organisant les données sensorielles, se forme une représentation des objets extérieurs et prend connaissance du réel”* (TLFi). Si l'audition est la capacité physique d'entendre des sons, la perception orale est la chaîne qui voit un flux sonore interprété en phonèmes puis en mots³ et mesure la capacité à segmenter en unités sonores la chaîne acoustique. Elle constitue le premier maillon de la compréhension.

Les processus de bas niveau se déroulent entre stimulus et la mémoire de l'auditeur, qui est le lieu de la construction du sens (figure 1). Quand ils opèrent du flux sonore vers la mémoire de l'auditeur pour être interprété, on parle de processus de bas niveau ascendants. Quand ils sollicitent les connaissances linguistiques de l'auditeur pour décoder les sons par discrimination et segmentation, on parle de processus de bas niveau descendants. La mémoire de l'auditeur peut être conçue en deux parties : la mémoire de travail à l'interface entre le signal sonore et la mémoire de long terme (MLT) qui contient les connaissances linguistiques et culturelles.

³ ROUSSEL, Stéphanie 2014 "À la recherche du sens perdu : comprendre la compréhension de l'oral en langue seconde", La Clé des Langues [en ligne], Lyon, ENS de LYON/DGESCO (ISSN 2107-7029), octobre 2014. Consulté le 01/04/2020. URL: <http://cle.ens-lyon.fr/plurilingues/a-trier/a-la-recherche-du-sens-perdu-comprendre-la-comprehension-de-l-oral-en-langue-seconde>

Les modèles théoriques de la mémoire de travail (Engle 2002) distinguent une partie de stockage à court-terme (elle peut stocker le signal sonore sur 2 secondes maximum), elle-même composée de la boucle phonologique (pour l'information auditive) et du calepin visuel (pour l'information visuelle et spatiale). Ce stockage est immédiatement accessible pour être traité par l'autre partie de la mémoire de travail, l'administrateur central. Il résout les conflits d'interprétation de phrases ambiguës ou complexes. Ses capacités expliquent pour beaucoup des différences individuelles de mémoire de travail.

Les opérations de haut niveau contribuent aussi à la construction du sens en la confrontant aux connaissances phonologiques, syntaxiques et culturelles ancrées dans la MLT et en cherchant à compenser les lacunes de perception par la construction d'hypothèses. Ces opérations stratégiques peuvent intervenir indépendamment des processus de bas niveau, synchrones à l'écoute : avant, pendant ou après l'écoute.

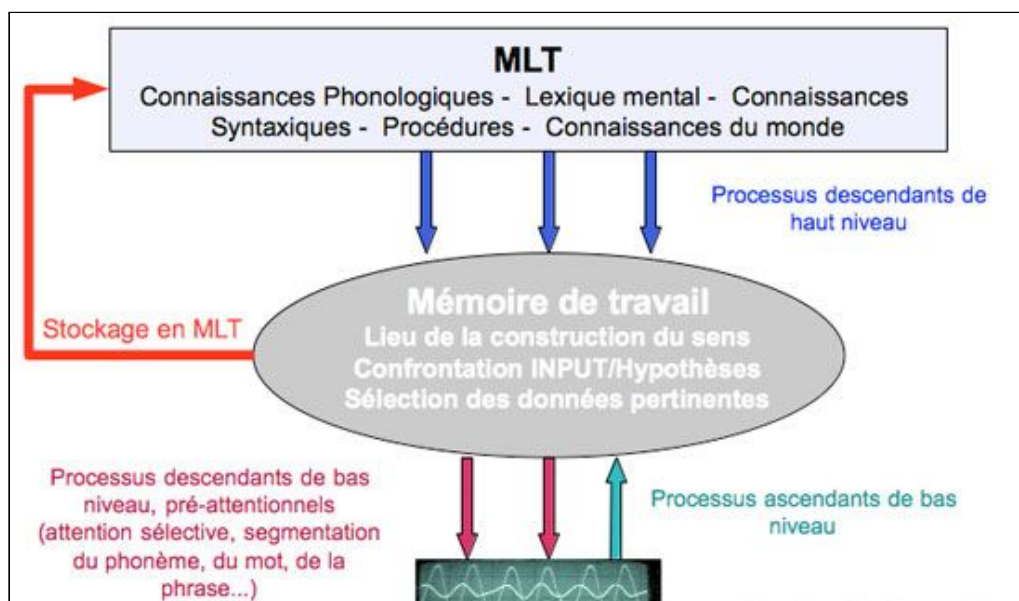


Figure 1 : Interactions entre mémoire de long terme (MLT), mémoire de travail et mémoire immédiate (voir note de bas de page n°3)

2.3. Stratégies en CO

Une stratégie est une “charnière entre les ressources de l'apprenant, ses compétences, et ce qu'il/elle peut en faire, les activités communicatives” (CECRL, 2001). Formulé d'une autre manière par Vandergrift (2003, cité dans Roussel et al, 2008), la CO relève de stratégies

cognitives qui sont des “activités mentales de manipulation du langage pour accomplir une tâche”.

Le décodage est possible grâce à l’application de stratégies de bas niveau qui mettent en oeuvre les connaissances linguistiques. L’une d’entre elles est la segmentation du flux phonétique. En anglais, cette segmentation s’appuie sur le repérage des phénomènes de variations (accentuation...) et de phonétique articulatoire spécifiques tels que liaison, assimilation, coalescence, compression, élision, épenthèse. Elle est facilitée ou entravée par l’articulation, la vitesse d’élocution et les accents vernaculaires.

Chaque locuteur natif applique des stratégies de segmentation optimisées pour sa langue. Dans le cas du français, Cutler et al (1983) arrivent à la conclusion que la principale stratégie est la syllabification. Spontanément, les Français qui écoutent de l’anglais appliquent aussi cette stratégie. Or, ce qui fait l’efficacité de cette stratégie pour le français est la stabilité en hauteur et la constance en durée des voyelles françaises. En revanche, les voyelles anglaises sont variables en hauteur et en durée. La comparaison est particulièrement frappante pour les diphtongues : “nos” français et “know” anglais. L’auditeur natif d’un discours en anglais appliquera, entre autres, une stratégie de segmentation basée sur l’accentuation. Un enseignement de la CO pourra chercher à réorienter la pratique vers ces stratégies plus efficaces. Cet exemple illustre le fait que les stratégies de bas niveau sont bien souvent propres à la langue travaillée et qu’un défaut d’entraînement ciblé ne peut pas être compensé.

Les stratégies de haut niveau visant l’interprétation du code linguistique sont de trois types :

- cognitives, telles que l’inférence lexicale (*iffy* = *if* + suffixe adjectival *-y* = *incertain*), la contextualisation, la traduction mentale (*greenhouse* = *maison/structure* + *vert/verdure* = *serre*), le soulignement, la ré-écoute externe ou autorégulée ;
- métacognitives : on conscientise sa démarche en procédant à un recensement et un suivi des erreurs, à des verbalisations de démarches et des retours d’expérience ;
- transversales, telles que l’anticipation grâce au paratexte (titre, auteur, chapeau, illustration), la formulation d’hypothèses (Roussel, 2019), la prise de notes, la déduction.

2.4. Conséquences d'une saturation de la MLT

Beaucoup de ces stratégies sont valables dans d'autres langues et sont même enseignées dans d'autres matières qu'en classe d'anglais. Cette revue des stratégies employables montre que la concomitance des processus de bas et de haut niveau implique, pour fonctionner correctement chez l'auditeur non-expert, l'automatisation du traitement du flux sonore par les processus de bas niveau, comme c'est le cas chez l'auditeur expert. Or, le faible degré d'automatisation en L2 entraîne une saturation de la mémoire de travail : une situation d'échec pour l'apprenant. Il s'en suit une dégradation de la perception et une incapacité à réaliser des opérations de haut niveau pour la CO. Vincent-Durroux et Poussard (2009, p.2) avancent que "*l'absence de conjonction entre segmentation et interprétation*" puisse être à l'origine des "*difficultés signalées et relevées en compréhension de l'anglais oral*". La perception serait alors la difficulté principale des élèves.

Dans une méta-analyse, Bloomberg et al. (2010) rapportent que la vitesse d'élocution peut influencer sur la CO quand elle est manipulée artificiellement. Cependant, ils affirment aussi que l'auditeur L2 explique trop souvent ses difficultés par la vitesse d'élocution perçue d'un document authentique quand bien même elles ont pu être attribuées lors de tests comparatifs à d'autres facteurs tels que le bruit, un accent régional, la longueur de l'enregistrement et la moindre redondance des documents lus à voix haute. Il est possible d'envisager de remédier ce sentiment de vitesse trop élevée en imaginant des exercices durant lesquels on retire cet obstacle. Ainsi, on donne à l'auditeur le contrôle sur le débit et le nombre de répétitions en lui donnant une tablette pour écouter l'enregistrement. L'objectif est de ne pas saturer la mémoire de travail et de permettre l'exploitation optimale des connaissances. Mais des études (Roussel et al., 2008) ont montré que dans ce cas, des stratégies différentes sont mises en oeuvre par les élèves selon leur aisance. Les meilleurs débloquent des défauts de perception par des stratégies de haut niveau. Les plus faibles qui recourent à des stratégies de haut niveau (inférence par exemple) se perdent dans le message. Des écoutes trop répétées n'amènent pas une meilleure compréhension mais plutôt provoquent une baisse de l'attention. La perception devient le seuil limitatif.

Par ailleurs, l'enseignant attend parfois des élèves qu'ils mettent en place des stratégies de haut niveau, or certains n'ont pas assez d'éléments pour constituer la base solide du travail d'interprétation et tirer des conclusions conformes au document source. A l'occasion de la correction de l'épreuve de CO des E3C cette année, nous avons remarqué l'emploi récurrent de stratégies de HN (l'inférence, par exemple) pour interpréter les éléments d'information collectés aboutissant à un récit cohérent mais sur-interpolé et erroné.

Comme nous l'avons déjà mentionné, les compétences de haut niveau sont travaillées aussi dans les disciplines autres que l'anglais. Les stratégies de bas niveau de perception des sons et mots de l'anglais sont uniquement travaillées en cours d'anglais. Pour confirmer l'hypothèse selon laquelle un sous-entraînement au décodage de l'anglais constitue la raison principale des difficultés en CO, définissons quelques concepts de la phonologie et de la phonétique examinés à la lumière des enjeux de la CO, avant d'examiner les types de difficultés rencontrées par les apprenants.

2.5. Phonologie/phonétique

Phonétique et phonologie sont deux domaines distincts appartenant à la linguistique. La phonétique traite des sons de la langue parlée, de leur production et de leurs variations. Elle se divise en trois branches : la phonétique articulatoire (point de vue de l'émetteur, spécificité de la production physique), la phonétique acoustique (l'onde sonore) et la phonétique auditive (phénomène de décodage des sons). La CO relève des domaines de la première et de la dernière. Il est d'usage d'indiquer la transcription phonétique entre [crochets]. La phonologie a, elle, pour objet la description du système (une combinaison de choix finis) phonologique d'une langue et s'intéresse aux phonèmes, les unités de sons de base de la parole qui permettent de distinguer entre elles les paires minimales, telles que <ship> & <sheep>, qui se distinguent par un phonème différent. Un phonème est une unité abstraite qui peut correspondre à plusieurs sons, dits allophones, dans la langue parlée, par exemple :

- [p], [t] ou [k] ont des allophones en anglais. Ainsi, le [p^h] (aspiré) dans <pin> et le [p] non-aspiré dans <spin>.
- le [t] de <city> standard en *Southern British English* ou voisé en *General American*.

- le [aɪ] standard de <ride> et celui de <write> modifié par un phénomène de *clipping* dû à la consonne sourde qui le suit.

C'est la transcription phonémique qui est indiquée dans les dictionnaires et elle se place entre barres obliques /.../. Quand la phonétique utilise les concepts de contoïdes et de vocoïdes, la phonologie parle de consonnes et de voyelles. Ainsi, on qualifie le son [a] de vocoïde et le phonème /a/ de voyelle.

La phonologie comprend aussi la prosodie qui traite des phénomènes suprasegmentaux au-delà du phonème, au niveau des syllabes et des mots dans les énoncés, dont les principaux sont :

- intonation (montante pour une yes/no question, descendante...),
- rythme : variations dues la tendance à l'isochronie de l'anglais via l'emploi de formes faibles des mots grammaticaux (ex : <of> prononcé /əv/), à la position du *nucléus*, aux phénomènes de réductions vocaliques intra-lexicales (ma·ni·pu·la·ble /m ə^l n ɪ p j ə l ə b ə l/), d'élision du schwa (cho·colate /^ltʃɑ·klət/).
- accent tonique (*depu'tee*) ;

2.6. Difficultés que pose la CO aux apprenants

2.6.1. Les conditions, le document, l'auditeur

Les étapes obligées de la compréhension d'un document sont le décodage du message, son interprétation lexicale et syntaxique et le recours au contexte culturel (Vandergrift & Goh, 2012). La CO se distingue de compréhension de l'écrit (CE) par des processus plus complexes d'un point de vue cognitif (Buck, 2001 ; Vandergrift & Goh, 2012). Ainsi, le message n'est typiquement accessible qu'une seule fois et il peut y avoir plusieurs locuteurs qui s'expriment en même temps. Mais la principale différence est que contrairement au lecteur qui bénéficie des marques de ponctuation, des espaces et des modifications non-segmentales telles que les majuscules en début de phrases, les italiques pour indiquer un titre, et de la mise en page (Huddleston & Pullum, 2002), l'auditeur doit se fonder sur ses compétences phonologiques pour segmenter un flux continu en unités intelligibles, telles que des formes faibles.

Dans le cadre de l'EO, l'apprenant peut se cantonner aux réalisations phonétiques de base pour que son expression soit non-ambigüe et pleinement compréhensible (par exemple la distinction [hit]/[heat], la production du H, le positionnement de l'accent). En revanche, sans connaissances des allophones et des phénomènes de la chaîne parlée (liaisons, palatalisation de <grocery store> /^lgroʊʃri/ courante en GA, glottal stop dans <Britain> [ˈbɹɪʔən], (General American - GA) <moutain>), l'auditeur pourra se trouver en défaut face à certains énoncés oraux. Durroux (2020) mentionne un exemple de difficulté rencontrée lors de la conjonction de formes faibles de mots grammaticaux et de liaisons qui crée des ambiguïtés homophoniques : *I visited / I've visited ; I married / I'm married ; the cat sat / the cats sat*. Pour l'élève, la difficulté est de connaître suffisamment bien le système syntaxique pour décider quelle forme verbale a du sens dans ce contexte.

Dans une méta-analyse portant sur les facteurs affectant la CO en L2, étude ayant pour finalité l'évaluation de personnel du Département de la Défense américain, Bloomfield et al. (2010) ont identifié trois champs de **difficultés** impactant la CO. Elles sont liées :

- au document : la longueur, la densité, la redondance, présence de l'implicite, d'idiomes, les marqueurs du discours, l'accent régional, les pauses, le bruit, la vitesse d'élocution (mais une vitesse plus lente n'améliore pas forcément la CO)
- aux conditions d'écoute : temps pour répondre, possibilité de ré-écoute (seulement si la maîtrise de la L2 est suffisante pour assimiler l'information)
- à l'auditeur : la capacité de sa mémoire de travail, l'emploi de stratégies métacognitives (préparation à la tâche, inférence, techniques de focalisation sur la tâche et de remotivation), le niveau d'anxiété, la maîtrise du vocabulaire et du système phonologique de la L2.

Vandergrift & Baker (2018) ont cherché à mesurer quelles variables propres à l'apprenant sont les mieux corrélées à la compétence en CO en L2. Dans une étude portant sur des élèves anglophones de niveau collège avec pour L2 le français, la richesse du vocabulaire en L2 est arrivée en premier, suivi de la discrimination auditive et de la mémoire de travail. Contrairement aux conclusions de Bloomfield et al., l'application de stratégies métacognitives n'est pas apparue significative dans l'ensemble.

Sur ce dernier point, Bloomfield et al. apportent peut-être une piste d'explication en soulignant que, lorsque les capacités d'interprétation dans la langue augmentent, la capacité de l'apprenant à utiliser à bon escient l'information issue des processus ascendants (traitements syntaxiques, phonologiques et sémantiques), augmente elle aussi, grâce à une boucle interactive (Roussel, 2019). Ces compétences fondamentales permettent le déblocage de stratégies descendantes pour compenser les problèmes liés à un défaut de perception ou à un nouveau mot, ce qui peut améliorer la compréhension. Le corollaire est celui constaté en classe : si la maîtrise dans un domaine fondamental (vocabulaire, phonologie) est trop faible, le cycle interactif n'est pas amorcé et les stratégies descendantes sont contre-productives. Le constat de Vandergrift & Baker valide la théorie selon laquelle un apprenant nécessiterait un bagage lexical minimal avant de réussir à des tâches de CO de documents authentiques non-didactisés. Si l'on situe ce seuil autour du niveau A2 (*waystage*) pour la richesse du vocabulaire, l'élève de seconde posséderait ce bagage. Leur étude suggère qu'un travail d'amélioration de la discrimination auditive et de la perception en L2 serait le plus rentable.

2.6.2. Difficultés de perception

Bosworth Gêrôme (1999) relate une étude originale employant des tests ERP (*event-related brain potential*) qui n'a montré aucune différence d'activité cérébrale lorsque des auditeurs japonais ont été stimulés par des sons [r] ou [l] alors que les mêmes tests sur des sujets anglais étaient discriminants.

Cette étude illustre que l'apprenant d'une langue étrangère ne perçoit pas certains phonèmes de la L2 et les confond avec le son le plus proche de sa langue de référence. C'est aussi l'observation quotidienne faite par les enseignants de langue : tous les sons n'existent pas dans chaque langue. L'apprenant d'une langue étrangère ne perçoit pas certains phonèmes de la L2 et peut chercher à plaquer son propre système phonologique sur le discours en langue étrangère. Alors le décodage se fait par approximation : quand un phonème de la L1 est suffisamment proche de celui de la L2, par exemple, le [a] de <farine> et le [ɑ:] <father> légèrement plus fermé (plus proche du palais). Les différences entre ces sons doivent être enseignés aux apprenants pour éviter les **interférences** de perception.

| | Consonnes | Voyelles courtes | V. longues | Diphtongues | Triphthg. |
|----------------------------|---|----------------------------|--|--------------|---------------------|
| Français | 17 à 20 | 14-16 | - | < | - |
| Anglais | 23 à 25 | 13 | 5 | 5-8 | 5 |
| Sons exotiques en français | θ de <think> ð de <this> h de <hate> r de <rat> ʔ de <button> | ə de <Japan> (contexte) | i: de <sheep>, u: de <boot> ɜ: de <bird> (GA) | oʊ de <only> | aɪə de <diagram> |

Table 2. Le système phonétique anglais présente une plus grande variété que celui du français. (D'après Wells, 2018)

Un autre angle pour identifier spécifiquement les difficultés que rencontrent les francophones apprenant l'anglais en CO est d'analyser leurs difficultés en EO. Manoïlov (2019, p.35) résume les difficultés de prononciation récurrentes des collégiens ainsi :

- *“déplacements systématiques d’accents sur la dernière syllabe des mots lexicaux,*
- *une absence de réduction vocalique sur les mots grammaticaux et les syllabes inaccentuées,*
- *un grand nombre de phonèmes propres à l’anglais sont encore méconnus et remplacés par les phonèmes du français”*

Les phonèmes inconnus ou mal maîtrisés peuvent typiquement entraîner des erreurs dans l'identification des mots monosyllabiques, comme il est possible de constater en classe :

- <hate crime> sera interprété comme étant *⁴<eight crime>,
- <can> et <can't> sont plus faciles à distinguer quand on a appris que l'auxiliaire négatif n'a pas de forme faible.
- les déplacements d'accent signalés par Manoïlov (2019) gênent l'identification de certains chiffres que l'anglophone reconnaît aisément grâce à l'accentuation et à la longueur des voyelles, tels que <fifteen> et <fifty>.

Enfin, la voyelle moyenne centrale (ɜ dans <bird> (GA)), un type de voyelle modifiée par R (“R-colored vowel”), est une source de confusion pour le francophone. C'est compréhensible quand on sait que les “R-colored vowels” n'existent que dans 1% des langues dans le monde,

⁴ L'étoile indique une formulation erronée.

dont deux des langues les plus parlées au monde : l'anglais d'Amérique du Nord (GA) et le Mandarin. (Ladefoged & Maddieson, 1996). Il est probable que ce soit la maîtrise approximative de ce son qui entraîne l'erreur de compréhension constatée chez les élèves sur <journal> retranscrit en <general>, ce dernier mot ne contenant pas de voyelle modifiée par R.

Ce passage en revue des difficultés doit maintenant nourrir une réflexion sur les sources de progrès à haut rendement pour un enseignement de la CO en classe.

2.7. Vers un enseignement à haut rendement de la CO

2.7.1. Evaluer, vérifier et enseigner

Pour mener une expérimentation solide, il faut prendre en compte les hypothèses propres à la CO, mais aussi garder à l'esprit les principes généraux d'un enseignement efficace pour sa mise en oeuvre car c'est aussi à ce niveau que l'enseignement de la CO peut perdre en efficacité.

On distingue trois types d'activités pédagogiques. Il y a évaluation quand les activités visent à attribuer une note à un travail, à situer dans une grille, ce que permet le CECRL. La vérification permet de déterminer si l'élève maîtrise la tâche. L'évaluation régulière des performances des élèves et la vérification de leurs acquis, de leur compréhension sont une source d'information indispensable aux enseignants pour ajuster leur enseignement. L'enseignement est une démarche distincte qui consiste à expliquer à l'élève comment comprendre, par l'application de stratégies. Pour que l'élève progresse, il est crucial d'identifier les phases d'enseignement et celles de vérification et évaluation. Ces dernières sont possibles en aval de l'activité, a posteriori, ou en action de remédiation.

Dans le cadre d'expérimentations où l'évaluation sera centrale, il sera important de s'assurer que les phases d'enseignement seront aménagées et efficaces.

2.7.2. La CO par une combinaison d'approches

Dans le cadre d'une démarche expérimentale visant à tester l'apport significatif d'un travail cibler pour améliorer la CO des élèves, le choix de l'axe de travail est contraint par le profil des élèves, le temps et les conditions d'enseignement. Vandergrift & Baker (2018) arrivent à

la conclusion que la maîtrise du vocabulaire est le meilleur prédicteur de la compétence en CO. Etant donné que le travail sur le vocabulaire est largement répandu à la fois à tous les niveaux d'apprentissage et parce qu'il est bénéfique dans toutes les activités, il ne nous semble pas pertinent de le prioriser comme focalisation de notre expérimentation. Vincent-Durroux & Poussard (2009) expliquent que les connaissances lexicales reposent sur une base double, phonologique et graphique, et que des traitements entre les deux composantes sont partagés. Un travail phonologique doit avoir un impact positif sur l'appropriation du vocabulaire.

Vandergrift & Baker (2018) concluent à propos de la capacité de la mémoire de travail qu'elle a un effet déterminant sur la CO; mais son entraînement nous semble difficile à mettre en oeuvre dans le temps restreint de l'ESR. Sur l'effet des stratégies méta-cognitives pour la CO, les auteurs sont ambivalents car leur efficacité varie selon la compétence globale de l'élève en L2. Les stratégies transversales et méta-cognitives sont pourtant souvent conseillées dans les entraînements à l'épreuve de CO du bac, au détriment d'enseignements centrés sur les processus de bas niveau. Pourtant, il est établi que ces stratégies ne sont vraiment bénéfiques qu'aux élèves de niveau avancé.

2.7.3. CO et discrimination auditive

Concernant la discrimination auditive, les auteurs de estiment qu'elle contribue significativement à la CO (Vandergrift & Baker, 2018). Ce terme recouvre à la fois une capacité intellectuelle (l'étude le test par le repérage de rimes) et une compétence à décoder une L2. Vandergrift & Baker expliquent que ce paramètre est employé pour estimer l'aptitude de l'apprenant à assimiler avec facilité et rapidité une L2. Un lien entre discrimination auditive et capacité à discriminer les sons d'une L2 serait donc établi. Ce constat incite à un travail sur la discrimination des sons de l'anglais qui posent problème au francophone. Son intérêt est d'autant plus fort que Piccardo (2016, p.14) souligne, dans son examen de la littérature scientifique dans le cadre de la révision de l'échelle de la compétence phonologique du CECRL, que la dimension pédagogique de la phonologie souffre d'un manque généralisé de considération au niveau fondamental ainsi que dans des dimensions pratiques. Les raisons seraient des visions stéréotypées des possibilités d'enseignement et d'évaluation, la difficulté de vulgariser auprès des enseignants une recherche à forte

technicité, une formation en phonologie insuffisante dans le cursus des enseignants et le manque d'outils d'évaluation des élèves issus des derniers résultats scientifiques. Il en résulterait que les enseignants sont trop souvent seuls face à la tâche et ne priorisent pas un enseignement explicite de la phonologie, au détriment de ceux qui pourraient le plus en tirer parti. Piccardo conclut sur le besoin de développer le travail des élèves sur les aspects phonologiques en L2.

Plus spécifiquement pour l'anglais enseigné en France, Gilbert (2008) avance comme raison du délaissement relatif de l'enseignement de la prosodie, le fait que l'expression et la compréhension en langue française ne dépendent pas autant qu'en anglais de la prosodie. D'où le sentiment des élèves et des parents –dont le rôle est crucial pour la motivation– que la prosodie n'est pas si importante, et ce même quand l'enseignant en est conscient.

Enfin, le rapport Cnesco sur les LVE de 2019 constate un déficit sociétal structurel d'exposition à la langue, à la différence par exemple des pays nordiques. Vincent-Durroux et Poussard (2009, p3) avancent qu'il ne peut être compensé que par un enseignement explicite des liens entre langue écrite et langue orale *“au service d'une compétence qui, en grande part, reste à construire : la compréhension de l'oral.”*

Nous retiendrons de cette synthèse qu'entre l'articulatoire et la prosodie se situe un champ de la recherche encore riche en perspective pour mieux comprendre les mécanismes à l'oeuvre entre phonologie et CO.

3. Problématique

Alors que l'exposition à des médias anglo-saxons dans le cadre privé est érigé en panacée pour former l'oreille à l'anglais, l'enseignant débutant est légitime à s'interroger sur sa capacité à enseigner efficacement la CO, notamment par une sensibilisation aux phénomènes phonologiques.

Les recherches citées nous ont permis de comprendre que les processus cognitifs impliqués dans la CO sont complexes et imbriqués. Aucune approche seule n'est suffisante. En nous interrogeant sur les facteurs favorisant la CO pour les élèves, nous avons noté qu'un enseignement de la phonologie, à la conjonction de nombreux automatismes et stratégies

mais souvent relativement délaissé dans ses aspects spécifiques, pourrait permettre des progrès significatifs en CO chez les élèves.

Pour examiner les liens qui régissent les règles phonologiques et décodage de la langue orale, nous tenterons tout d'abord de montrer que ce que l'on prononce mal, on ne l'entend pas (hypothèse 1). Puis nous chercherons à démontrer que l'enseignement de la phonologie améliore la perception orale des apprenants (hypothèse 2), étape obligée dans la tâche globale de compréhension.

4. Méthode expérimentale

4.1. Contexte de l'expérimentation

L'expérimentation de cet écrit a été menée avec des élèves du lycée Pierre du Terrail de Pontcharra. Cet établissement se situe en zone rurale, entre Isère et Savoie, sur une commune de 7000 habitants, à environ une demi heure de route de Grenoble et de Chambéry. Le lycée accueille une population mixant CSP moyennes et favorisées. L'effectif total est de 1100 élèves. La majorité des élèves vient en classe en car scolaire, 90% sont demi-pensionnaires et une soixantaine d'élèves est logée à l'internat du lycée. Ce contexte implique une relative cohésion de groupe au niveau de l'établissement et des problèmes de discipline ou d'absentéisme assez rares. L'établissement est un lycée général et technique qui propose des filières générales ainsi que la filière technologique STMG. Il accueille aussi une section athlétisme et une section européenne en italien.

4.2. Participants

Les participants à cette expérimentation sont les élèves de trois groupes de langue de niveau seconde, pour un total de 57 élèves. Il y a 29 filles et 28 garçons, un redoublant et quatre élèves bénéficient d'un PAP qui préconise un tiers temps lors des évaluations. Le niveau en anglais des élèves au regard de l'échelle du CECRL a été évalué en début d'expérimentation sur la base des compétences qu'ils ont manifestées au cours de l'année (figure 2).

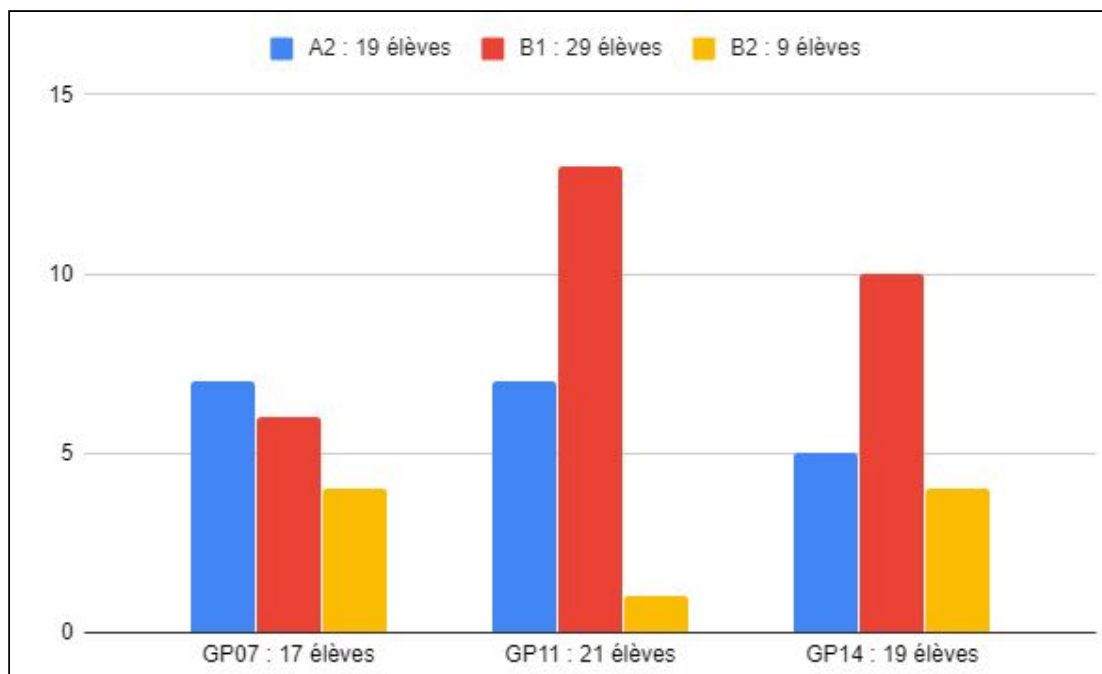


Figure 2 : Répartition CECRL des élèves. Le groupe 07 est le groupe témoin (Exp. 2).

L'expérimentation s'est déroulée pendant la période d'enseignement en distanciel qui a suivi la pandémie de covid-19 au printemps 2020. Si la participation des élèves a dans l'ensemble été régulière, à l'image de l'esprit de travail qui s'était établi au cours de l'année jusqu'au mois de mars, chaque élève n'a pas répondu à l'ensemble des activités proposées pendant la période d'expérimentation. Certains semblent avoir choisi les activités qui leur semblaient plus attrayantes. La conséquence est que la participation aux expérimentations n'a pas été exhaustive, notamment quand elles requéraient des élèves une réponse à chacune des deux phases de l'expérimentation (cas de l'expérimentation 1).

4.3. Matériel et protocole d'expérimentation

Nous avons soumis les élèves à des activités envoyées via l'ENT du lycée. Il devaient répondre en s'enregistrant, en renvoyant une photo de leurs notes de CO ou en répondant à un questionnaire.

Les activités ont été adossées graduellement aux activités de la séquence en cours. Elles faisaient suite à un travail phonologique antérieur durant l'année ayant porté sur l'accentuation (syllabification, *normal stress rule*, mots en *-ion*), la transcription phonétique des voyelles, etc.

Au regard de la CO, l'expérimentation poursuit un travail focalisé sur des exercices de discrimination auditive (nuages de mots), reconnaissance de mots (script à trous), repérage (mots transparents, nombres) et l'application de stratégies de haut niveau (anticipation, formulation puis validation d'hypothèses, focalisation de l'attention lors de l'écoute). Un intérêt de l'expérimentation était donc de travailler des points peu abordés durant l'année : la discrimination auditive ciblée sur des phonèmes spécifiques et la prononciation des mots grammaticaux.

4.4. Peut-on entendre ce que l'on prononce mal ?

Hypothèse à mettre à l'épreuve n°1 : ce que l'on prononce mal, on ne l'entend pas.

L'expérimentation 1 se déroule en deux phases pour pouvoir comparer la capacité à prononcer et celle à comprendre. Ce sont les mêmes phénomènes phonologiques qui sont évalués dans les deux phases.

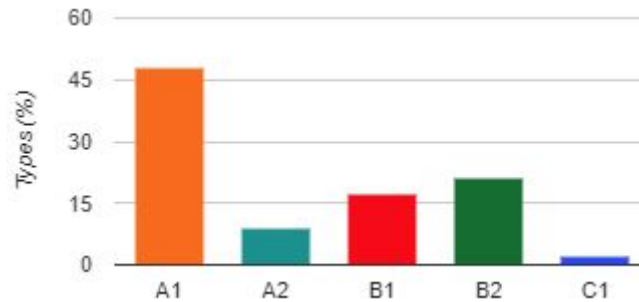


Figure 3 : Script de l'enregistrement utilisé dans la phase 2 de l'expérimentation 1.

(Fireworks Seconde)

Le choix des phénomènes phonologiques a été établi en partant du texte support de la CO (Figure 3), issu du manuel des élèves (Fireworks Seconde) et sélectionné parce qu'il présentait un équilibre de difficultés pour un apprenant de niveau intermédiaire, avec notamment un quart de mots et locutions de niveau B2 ou plus (Figure 4). Cependant, il est suffisamment court (34 secondes), pour permettre à l'élève de rester concentré et ne pas renoncer à prendre des notes. Les erreurs comptabilisées sont celles que j'ai anticipées car communes, ainsi que celles relevées dans des tests sur trois apprenants de mon entourage,

respectivement de niveau A2, B1 et B2. Cinq écoutes étaient prévues, correspondant à cinq couleurs de prise de notes.



| | | | | | | | | | | | |
|-------------------|-------------------|---------------|---------------|---------------|--------------|-------------|-------------|---------------|---------------|-------------|--------|
| a A1 | picture A1 | is A1 | worth B1 | a A1 | thousand A2 | words A1 | although B1 | its A1 | origins B2 | are A1 | not A1 |
| confirmed B1 | it seems B2 | the A1 | first A1 | occurrence C1 | of A1 | a A1 | similar B1 | idiom B2 | dates from B2 | a A1 | |
| newspaper A1 | article B1 | discussing A2 | journalism B2 | and A1 | publicity B2 | it A1 | then A1 | appears in B1 | a A1 | | |
| advertisements A2 | for A1 | an A1 | auto B2 | supply B2 | store B1 | pictures A1 | are A1 | said to B2 | be A1 | messages A1 | |
| in A1 | advertisements A2 | | | | | | | | | | |

Figure 4 : Répartition du vocabulaire de l'enregistrement selon les catégories du CECRL (Text Inspector, English Profil.org). 25% des mots sont de niveau B2 ou plus.

Sur la base de l'analyse des notes et des erreurs repérées chez les élèves au fil de l'année, nous avons sélectionné les six difficultés phonologiques listées dans la table 3.

| Abréviation | Phénomène phonologique | Exemples de tests |
|-------------|----------------------------------|-------------------------|
| Acc | Schéma accentuel | 'fifty, fif'teen |
| Th | Son [θ] ou [ð] | Worth, truth |
| V | Voyelle courte ou longue | bones, test, taste |
| Vmc | Voyelle moyenne centrale ə ou ɜ: | First, journal, general |
| -S | Oralisation du -s final | Tests, themselves |

Table 3 : Liste des critères phonologiques testés lors de l'expérimentation 1.

La qualité de la voyelle est apparue importante par exemple lorsque <auto> a été confondu avec <out of>. 'Although' et 'Also' se distinguent quand on porte attention à la position de l'accent et quand on distingue le phonème [ð] du phonème [s]. L'oubli de -s à la fin des mots est apparu très courant dans les retranscriptions et nous nous sommes interrogés sur le lien possible entre le défaut de production par les francophones de la terminaison en -s en EO (rarement prononcé en français, par exemple dans <tu chantes>, <des vélos>) et la difficulté à

le prendre en compte lors de l'écoute pour construire de sens. Sous cet angle, l'enregistrement présente la difficulté supplémentaire d'avoir deux mots finissant par deux sons consonnes + -s (<tests>, <themselves>), séquences connues pour poser problème (ex : <crisps>). Sachant que le -S final est silencieux en français, elle est souvent non-prononcée en anglais par l'apprenant francophone. Nous avons aussi évalué la production et la perception des voyelles moyennes centrales ɜː et le schwa que l'on rencontre dans <worse> (SBE) wɜːs (GA) wɜːrs, notamment parce que le mot <journalism> a été confondu avec <generalism>.

La phase 1 consistait en l'enregistrement par l'élève d'une liste de 20 mots isolés lus à haute voix (Table 4). Les mots ont été choisis car ils comportaient un des phénomènes phonologiques présents dans la CO de la phase 2. La consigne précisait que l'élève devrait avant la lecture vérifier l'accentuation des mots. S'il le souhaitait, il pouvait vérifier sa prononciation.

| Mot | Evaluation sur | Mot | Evaluation sur |
|----------|----------------|-------------|----------------|
| Sit | V | Thermometer | Th |
| Tests | -S | Worth | Th |
| Thinking | Th | Fifty | Acc |
| General | Vmc | Truth | Th |
| " | Acc | Thanks | Th |
| Worse | Vmc | Fourteen | V |
| Forty | Acc | " | Acc |
| Journal | Vmc | Themselves | Th |
| " | Acc | " | Acc |
| Beef | V | " | -S |
| No | V | Bones | V |
| This | Th | " | -S |
| Fifteen | V | Taste | V |
| " | Acc | | |

Table 4 : Liste des 20 mots à prononcer à voix haute et le ou les critères évalués.

La phase 2 consistait en un exercice de CO d'un enregistrement audio (Figure 3, disponible en ligne sur le site du Live Scolaire : lelivrescolaire.fr/page/6535786). Cette activité était proposée aux élèves quelques jours après la phase 1. La consigne précisait qu'ils devaient

écouter cinq fois l'enregistrement et prendre des notes en changeant de couleur à chaque écoute, en tentant de retranscrire au mieux l'enregistrement. Le changement de couleur allait pouvoir nous renseigner sur le volume de mots notés à chaque écoute et sur le changement de focus de l'attention. Leur travail était ensuite déposé sur un dossier de l'ENT.

4.5. L'enseignement phonologique améliore-t-il la perception de l'oral ?

Pour mettre à l'épreuve l'hypothèse n°2 selon laquelle **l'enseignement de la phonologie améliore la perception orale des apprenants**, nous avons cherché à cibler un enseignement suffisamment court pour pouvoir faire l'objet d'une seule leçon associée à des entraînements. J'avais noté en cours d'année les appréhensions exprimées par les élèves auditeurs : ne pas reconnaître des mots connus, ne pas suivre et ne pas réussir à distinguer les mots. Dans son ouvrage de formation à la prononciation de l'anglais, Schottman (2012) commence par les formes faibles des mots grammaticaux car elle a remarqué qu'elles sont rarement enseignées spécifiquement car peut-être perçues comme secondaire à la prononciation des phonèmes et l'accentuation et ce malgré le haut rendement qu'elles sont susceptibles d'offrir au regard des efforts fournis. Ce point permettrait de résoudre certaines difficultés de segmentation citées par les élèves liées. Par ailleurs, il s'agit d'un concept relativement simple, facile à mettre en oeuvre et applicable à tous les contextes.

Le protocole comprend un ensemble d'élèves recevant un enseignement phonologique (phase 1) et un groupe témoin sans entraînement. Les deux ensembles se prêtent à une évaluation commune (phase 2).

Pour la phase 1, une activité a été développée sur l'ENT en adaptant des exercices et enregistrements audio issus du livre de Schottman (Annexe 2) pour couvrir les points suivants :

- La distinction entre mots lexicaux et mots grammaticaux ;
- Une voyelle réduite : le schwa ;
- Les formes faibles et fortes d'un mot grammatical

- La tendance de l'anglais vers l'isochronie avec les exemples :

a. **Kate asked** us if (...) (4 syllabes)

b. **Kate has asked** us if (...) (5 syllabes)

c. **Kate should have asked** us if (...) (6 syllabes)

- Utiliser les formes faibles pour respecter le rythme :

“**house**

the **house**

of the **house**

back of the **house**

the **back** of the **house**

at the **back** of the **house**

room at the **back** of the **house**

the **room** at the **back** of the **house**

of the **room** at the **back** of the **house**

floor of the **room** at the **back** of the **house**

the **floor** of the **room** at the **back** of the **house**

on the **floor** of the **room** at the **back** of the **house”**

- Le H muet des mots grammaticaux ;
- Répétition rythmée de phrases simples :

Ex : “b. **Robert** was on a **mat** in his **room”**

Comme il y avait des boîtes de dialogue à remplir, j'ai pu comptabiliser les élèves ayant suivi l'enseignement à distance.

L'objectif de la phase 1 est que l'élève prenne conscience des phénomènes et les identifie lors d'écoutes de documents audio, puis que la pratique rende à terme l'identification automatique. Idéalement, un travail de sensibilisation aux rythmes de l'anglais et aux formes faibles devraient être planifiée sur plusieurs semaines pour permettre une réelle acquisition de la compétence. Notre démarche était temporellement contrainte et la phase 1 d'enseignement limitée à un envoi à distance d'exercices à réaliser dans la semaine seulement quelques jours avant l'évaluation.

La phase 2 a consisté en un test de CO pour l'ensemble des élèves (Annexe 3). L'élève écoute l'enregistrement d'une phrase et doit compléter les trous dans la transcription où manquent les mots grammaticaux. L'évaluation se fait en comptant le nombre de mots grammaticaux correctement identifiés sur un total de 59. Notre attente était que les élèves ayant suivi l'enseignement phonologique sur les formes faibles surpassent significativement les élèves du groupe témoin.

5. Résultats de l'expérimentation

Durant la période d'enseignement à distance qui a couvert l'expérimentation, les retours des élèves ont été hétérogènes. Certains élèves ont renvoyé leurs devoirs régulièrement, d'autres ont répondu à quelques devoirs. Pour l'expérimentation n°1, les réponses d'un élève ne sont exploitables que s'il répond aux deux tâches. Pour l'expérimentation n°2, nous avons jugé que si aucune réponse au questionnaire de la semaine 1 (enseignement sur les formes faibles) n'avait été enregistrée sur l'ENT, un élève des groupes Gp11 ou Gp14 pouvait être ajouté au groupe témoin Gp07 (sans enseignement préalable).

5.1. Expérimentation 1

Sur 57 élèves ayant reçu les consignes, 41 ont rendu la liste de mots à prononcer et 39 ont rendu la CO "*Idiom of the Week*". 27 élèves ont rendu les deux activités. Pour permettre la comparaison, ce sont seulement ces derniers que nous avons évalués. Chaque phase a été corrigée indépendamment avant de confronter les résultats.

Dans la liste des 20 mots à prononcer, certains mots permettaient d'évaluer plusieurs éléments. Ainsi, dans <journal>, nous avons évalué la position de l'accent tonique et la production du [ʒ:] ou [ʒ:r] plutôt qu'un [ʊ] par exemple. Pour juger de la conformité de la diction, chaque mot a été comparé mentalement à leur version incorrecte (*Thanks/*Sanks/*Tanks*). Au total, l'évaluation s'est fait sur 27 points, rapportée sur 20 pour faciliter les comparaisons. Les élèves ont eu une moyenne de 13,4/20 (Annexe 4), avec une note maximale de 20/20 et une note minimale de 7/20.

Il ressort de ces résultats que les élèves dans leur ensemble n'ont pas correctement prononcé un tiers des phénomènes phonologiques proposés. Les tâches les moins réussies sont la production du TH- [θ] dans <thermometer> (37%), [ʒ:] dans <worse> (37%) et la position de l'accent tonique dans <themselves> (44%). Le critère le moins réussi est la réalisation du TH (54%) et le critère le mieux réussi est la réalisation des voyelles courtes et longues (85%).

La CO évaluait les mêmes cinq critères que la prononciation d'une liste de mots, soit l'accentuation, la longueur des voyelles, TH, les voyelles moyennes centrées [ʒ:] et [ə] et le -S terminal. Au total, l'évaluation s'est fait sur 12 points. Les élèves ont eu une moyenne de 12,7/20 (Annexe 5), avec une note maximale de 20/20 et une note minimale de 7/20. Les points les moins réussis ont été :

- <auto> (22% de réussite) : l'apparition de ce mot peu courant au sein de la collocation inconnue <auto supply store> justifie la difficulté ;
- le -S dans <pictures> (48%)
- [ʒ:] dans <confirmed> (48%), rendu par conformed. Ici, malgré l'identification réussie de <first> (93%) le lien graphophonémique entre <-ir-> et le son [ʒ:] n'est pas maîtrisé. C'est une piste intéressante pour un entraînement ciblé ultérieur.
- <although>, confondu avec <also> (48%). On peut l'expliquer par le fait que les deux sont des mots de liaison et qu'une stratégie d'inférence ne permet pas de corriger ici l'erreur initiale. <also> est plus fréquent et c'est parce que le système phonétique manque de maîtrise chez une majorité d'élèves A2-B1 que le défaut de perception auditive est au final transcrit à l'écrit. Un travail ciblé sur la discrimination de l'accentuation et de la consonne [ð] serait bénéfique au groupe.

Une analyse ciblée sur la perception de la voyelle [ɜː] dans un exemple de CO (Figure 5) montre une transcription irrégulière des mots contenant cette voyelle, réussie pour <first> et <confirmed> et manquée pour <words> et <journals>. Il nous semble que cet exemple lève le voile sur les efforts que l'élève de niveau intermédiaire fournit pour décoder les sons et les mots et que ces opérations de bas niveau ne sont pas automatisées, même pour des mots qu'ils ont entendu des centaines de fois, tels que <word>.

A picture is worth a thousand werts, also is origins are not confirmed, it's seem the first
 acarence of a idium dates from 1911 news paper article gerenalisem city stores . pictures
 and sending messengers and advertisements.

Figure 5 : Exemple de CO rendue par un élève, noté 12/20. En noir la première écoute et en vert, la dernière écoute.

5.2. Expérimentation 2

L'expérimentation 2 a été menée en deux phases. La phase 1 est l'enseignement et n'est pas évaluée, seulement enregistrée comme ayant été suivie. La phase 2 est l'évaluation. Sa mise en oeuvre a été plus aisée que celle de la première expérimentation car la répartition entre groupe témoin et groupe test a pu être modifiée en fonction du retour des élèves. Initialement, un groupe-classe sur les trois n'a pas reçu l'enseignement spécifique via l'ENT et constituait le groupe témoin (Gp07, 17 élèves). Mais dans les deux autres groupes, certains élèves (12) ont répondu seulement à l'évaluation commune à tous les élèves (phase 2). Les élèves qui ont effectivement suivi l'enseignement (phase 1) ont pu être identifiés grâce à une boîte de dialogue à compléter en fin d'activité (19 élèves).

Au final, 19 élèves ont suivi l'enseignement de l'étape 1, sur la prononciation des mots grammaticaux, soulignant les conditions d'emploi de leur forme faible. L'étape 2, qui consistait en un questionnaire de CO focalisé sur la forme faible des mots grammaticaux, a été complété par 44 élèves, dont les 19 de la phase 1. Avec 25 élèves dans le groupe témoin, la répartition nous est apparue satisfaisante pour procéder à l'analyse (Table 5).

| <i>Effectifs par niveau</i> | <i>tous</i> | <i>sans enseignement</i> | <i>avec enseignement</i> |
|-----------------------------|-------------|--------------------------|--------------------------|
| <i>A2-B1</i> | 37 | 21 | 16 |
| <i>B2</i> | 7 | 4 | 3 |
| <i>Total effectifs</i> | 44 | 25 | 19 |
| % du total | | 57% | 43% |

Table 5 : Synthèse des effectifs des participants à l'expérimentation 2. La répartition entre le groupe test et le groupe témoin était relativement équilibrée (57% - 43%)

En traçant un histogramme des notes obtenues par les élèves (Figure 6), on constate que celles-ci se répartissent non pas selon une courbe en cloche, mais de façon binomiale. En effet deux pics apparaissent pour les notes entre 10-12 et 16-18 sur 20 (figure X). Notre interprétation du pic 16-18 est que le groupe des élèves B2 a provoqué une perturbation dans l'expérimentation dont la finalité est d'aider en particulier les élèves de niveau A2-B1. Nous avons donc distingué les élèves intermédiaires (A2-B1) des autres (B2). Cette distinction devrait produire des résultats statistiquement plus fiables pour la première catégorie (37 élèves).

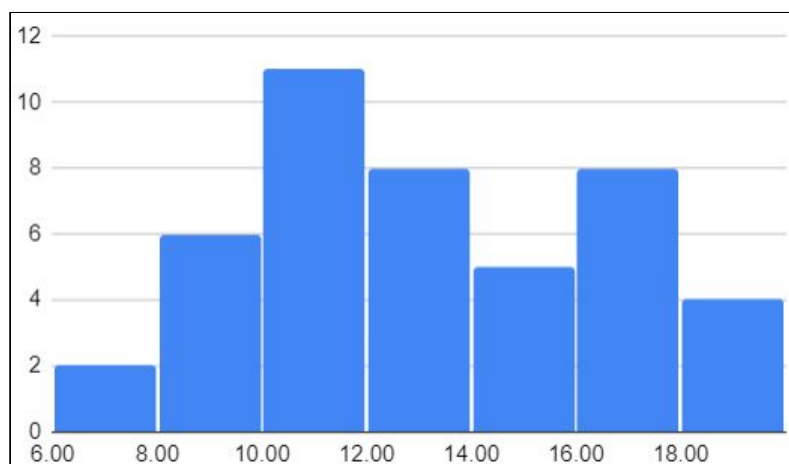


Figure 6 : Histogramme montrant la répartition des notes sur 20. Cette répartition apparaît bimodale (deux pics à 10-12 et 16-18) et incite à une analyse par niveaux CECRL.

La moyenne des élèves est de 13,2/20, avec un maximum à 19,7 et un minimum à 6,4. Le détail des notes figure en annexe (Annexe 6), avec comme exemple les réponses à la première question de compréhension. Ces notes bien centrées et bien réparties indiquent que le test était d'une difficulté adaptée pour juger des compétences des élèves.

| <i>Score moyen sur 20</i> | <i>Moyenne du groupe</i> | <i>sans enseignement</i> | <i>avec enseignement</i> | <i>différence avec/sans</i> |
|---------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|-----------------------------|
| A2-B1 | 12.3 | 11.3 | 13.6 | 21% |
| B2 | 18.0 | 17.9 | 18.2 | 2% |
| Total | 13.2 | 12.3 | 14.3 | 16% |

Table 6 : Répartition des notes obtenues par les élèves à l'évaluation de l'expérimentation 2, selon les niveaux CECRL et les groupes test/témoin. L'écart entre les moyennes des groupes test et témoin est maximum pour les élèves de niveau intermédiaire A2-B1 (21%).

La répartition des notes au questionnaire montre que les élèves de niveau A2 et B1 qui ont suivi l'enseignement ciblé ont obtenu une moyenne de 13.7/20, soit 2,3 points (+21%) de plus que le groupe témoin. La différence pour les élèves de niveau B2, 0,3 points (+2%), n'est pas significative (petit groupes et faible écart).

Une question peu réussie était “*He will have been **eating** with his **friends***”, avec 55%. Six mots grammaticaux devaient être identifiés. On peut remarquer que les élèves ont pu avoir du mal à donner du sens à cette phrase grammaticalement complexe (modalité, infinitif, aspects HAVE +-EN et BE +-ing, passif) hors contexte. Cependant, l'objet de l'exercice n'était pas de recourir à des stratégies de haut niveau, mais simplement de reconstituer des énoncés grammaticalement corrects uniquement à partir du décodage de l'enregistrement, ce que plusieurs élèves sont parvenus à faire.

Enfin, je regrette que trois des quatre élèves faisant l'objet d'un PAP n'aient pas participé à l'évaluation, même si l'un d'entre eux a participé à d'autres activités. L'élève redoublant (A2) et un élève bénéficiant d'un PAP (B1) ont bien participé, mais ce rapport pose la question de l'écart d'exposition à l'enseignement qu'engendre l'enseignement distanciel.

6. Interprétation des résultats

L'objectif de notre écrit scientifique réflexif est de concevoir, d'élaborer et d'évaluer des expérimentations visant à démontrer l'influence des compétences phonologiques sur la CO. Examinons ce que chacune des expérimentations nous permet de conclure.

6.1. Hypothèse 1

Hypothèse à tester n°1 : ce que l'on prononce mal, on ne l'entend pas. Pour tester cette hypothèse, nous avons fait lire aux élèves une liste de mots qui comportent des difficultés phonologiques pour un apprenant francophone, puis nous avons évalué ces mêmes élèves lors d'une CO comprenant les mêmes difficultés.

Pour établir un lien entre le fait de mal prononcer une caractéristique phonologique et le fait de ne pas réussir à l'exploiter pour décoder un mot, nous avons cherché une corrélation dans les résultats des deux phases de l'expérimentation. Si les résultats sont raisonnablement corrélés, disons avec un coefficient de corrélation d'au moins 50%, nous pourrions conclure à un lien de cause à effet entre les deux parties de notre hypothèse, c'est à dire qu'un élève qui lit bien comprend bien et vice versa.

Nous avons tracé sur un tableur un graphique en nuage de points avec sur l'axe des x les notes de CO et sur l'axe des y les notes de lecture (Figure 7). On constate que le nuage est très dispersé et ne fait pas apparaître de lien clair entre les deux évaluations. Le coefficient de corrélation de la série de donnée ressort à 15% seulement. L'hypothèse n°1 est donc non-vérifiée.

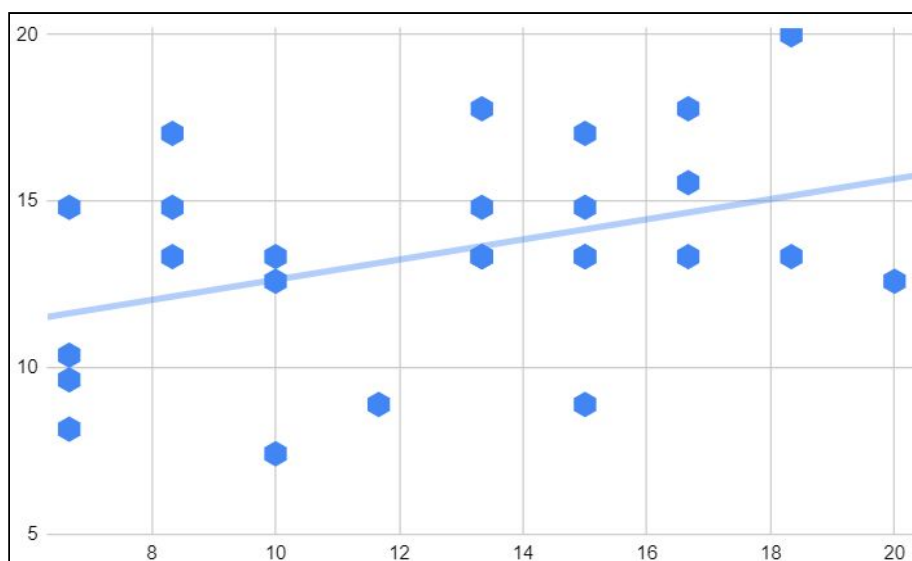


Figure 7 : Nuage de points des notes à l'expérimentation 1. CO en abscisse, prononciation en ordonnée. Les deux évaluations sont mal corrélées ($R^2=15\%$).

Rétrospectivement, on peut d'abord remarquer que l'évaluation de la CO s'est faite sur 12 points, ce que l'on peut juger déséquilibré relativement aux 27 points évalués en lecture à voix haute. Si l'expérimentation devait être renouvelée, ce serait un point à corriger.

Un autre biais est peut-être lié à la forme de l'exercice –les mots isolés, lus hors contexte, à la suite–, qui semble avoir incité les élèves à se concentrer sur les sons, mais pas sur l'accentuation. Celle-ci a souvent été remplacée par une rythmique basique marquant toujours la pénultième syllabe même quand c'est incorrect (fifteen, themselves). Quelques élèves n'ont cependant pas fait ce type d'erreur, donc nous hésitons à envisager une modification de la forme de l'exercice, plaçant le mot dans une courte phrase.

Certains élèves ont montré des difficultés à prononcer certains sons mais ont mieux réussi la CO (ex : 13 en lecture et 20/20 en CO). Comment l'expliquer ?

<worse>, <journal> sont mal prononcés, mais <first> est bien compris. Donc, il est possible de comprendre un son même si on ne le prononce pas bien, particulièrement quand ce décodage est automatisé pour un mot comprenant ce son. Ensuite, on remarque que les élèves mettent en place des stratégies de compensation pour parer à un décodage imparfait, par exemple dans le cas des mots transparents d'une certaine longueur (facteur facilitant le décodage) dont la prononciation approximative n'empêche pas bien souvent l'identification en CO. Dans le cas d'un élève qui a un écart de 9 points entre une bonne prononciation (17/20) et une CO peu réussie (ne note ni <first>, ni <messages>), on peut avancer l'influence importante des autres facteurs qui influent sur la CO, tels que l'anxiété, la concentration, la technique de prise de notes. Enfin, certains élèves ne mettent peut-être pas l'application nécessaire à la réussite du test de lecture car ils ne sont pas conscients de l'importance de l'articulation pour l'intelligibilité. Ils bénéficieraient d'un travail "en miroir" durant lequel, par exemple, on demandera un repérage des caractéristiques de l'accent lorsque des natifs anglophones s'expriment en français. La phase suivante sera l'observation d'un francophone s'exprimant en anglais.

6.2. Hypothèse 2

Hypothèse n°2 : l'enseignement de la phonologie améliore la perception des apprenants.
L'hypothèse 2 est assez générale et notre expérimentation ne pourra y répondre au mieux que

dans le cadre de ses limites : un seul aspect phonologique traité –les mots grammaticaux. Comme établi dans l'état de l'art, nous imaginions que cette amélioration se ressentirait pour les élèves de niveau intermédiaires (A2-B1) et moins pour les élèves de niveau B2 qui ont déjà automatisé le repérage des mots grammaticaux dans le discours oral. Aussi l'analyse distingue les deux niveaux A2-B1 et B2. Nous avons constaté dans la section Résultats, que les résultats des deux groupes test et témoin de niveau B2 sont presque identiques (le groupe test a une moyenne de 18,2/20, supérieur de 0,3 points) et que leurs tailles sont petites (4 et 3 personnes). Donc, pour le niveau B2, l'hypothèse 2 ne peut être validée par l'expérimentation

Au sein des niveaux A2 et B1, en première interprétation, on remarque dans la répartition des notes par niveau CECRL (Annexe 6), que les élèves ayant suivi l'enseignement ont majoritairement obtenu de meilleures notes que ceux du groupe témoin, ce qui pointe vers un effet positif de l'enseignement de la phase 1.

Au regard des résultats globaux (Table 6), les élèves du groupe test de niveau intermédiaire (A2-B1) ont mieux réussi au questionnaire que ceux du groupe témoin (sans enseignement), avec une note sur 20 supérieure de 2,3 points, soit en moyenne 7 mots identifiés en plus dans le questionnaire qui en testait 59. Les tailles des groupes test et témoin de niveau A2-B1 (21+16 élèves) sont hélas aussi un peu trop réduits pour être statistiquement significatifs (30 est une taille communément considérée comme statistiquement significative). Nous ne pouvons donc pas valider scientifiquement l'hypothèse 2. Cependant, les calculs nous donneront une indication sur l'intérêt de poursuivre l'expérimentation à l'avenir.

Les modalités de l'expérimentation n°2 sont différentes de l'expérimentation n°1 et ne se prêtent pas à une analyse par corrélation. Il s'agit ici de comparer deux populations qui suivent en première approximation une répartition de courbe en cloche (figure 6). Pour déterminer si la moyenne du groupe test, meilleure de 2,3 points par rapport au groupe témoin, est significative avec un niveau de confiance de 95%, nous avons procédé à un test statistique d'hypothèse⁵ sur tableur. Avec un écart-type des deux groupes intermédiaires de 0,88, on obtient un écart de moyenne minimum pour valider l'hypothèse de 1,4 points. Or l'écart mesuré est supérieur, avec 2,3 points, ce qui permettrait –sous réserve de la taille

⁵ Khan, Sal (2020). Test d'hypothèse sur la différence entre deux moyennes. Repéré à <https://fr.khanacademy.org/math/statistics-probability/significance-tests-confidence-intervals-two-samples/comparing-two-means/v/hypothesis-test-for-difference-of-means>

statistiquement réduite des deux groupes– de valider l’hypothèse 2, c’est à dire qu’un enseignement ciblé sur les formes faibles des mots grammaticaux a permis aux élèves, quelques jours plus tard, de mieux décoder les occurrences de mots grammaticaux dans des phrases courtes lues par un locuteur expert. Ce résultat, tout de même très restrictif, est une piste à poursuivre pour déterminer avec plus de précision quelles sont les conditions des fonctionnements du lien entre enseignement phonologique et CO.

6.3. Limites à l’expérimentation

La première limite aux expérimentations que nous avons menées est le faible effectif des groupes que nous avons testés : 27 élèves pour l’expérimentation 1 et 21 + 16 élèves pour les ensembles comparés dans l’expérimentation 2 (groupe test et groupe témoin A2-B1).

Avec du recul, les modalités de l’expérimentation apparaissent trop peu ciblées sur un phénomène à évaluer. Peut-être que les phénomènes testés l’ont été par des questions trop larges. Pourquoi juger de la compréhension d’un enregistrement long d’une centaine de mots, en n’attribuant des points qu’à une sélection de onze d’entre eux ? En effet, l’élève malchanceux pourrait s’être trompé sur les onze et avoir bien retranscrit tous les autres mots. Plutôt que de cibler six critères phonologiques, un focus sur l’accentuation par exemple (paires *‘record/re’cord*, *‘import/im’port*) permettrait un diagnostic plus robuste.

Ensuite, ces expérimentations ont été menées à distance donc nos conclusions ne sont peut-être pas transférables à une situation d’enseignement en présentiel. Des incertitudes sont ajoutées, notamment sur les conditions dans lesquelles les élèves ont suivi les activités : le travail a-t-il été continu ou par phases, fait seul ou accompagné par un adulte ? Quelle influence a eu le fait que les activités demandées en distanciel ne sont pas prises en compte dans la moyenne trimestrielle : attitude détendue et volontaire, ou démotivante et dilettante ? Un bon exemple de la contrainte qu’a fait peser le distanciel sur nos expérimentations est l’évaluation de la lecture des mots. La pression en terme de temps et de moyens ne nous a pas permis de mettre en place avant cette lecture par l’élève un cours oral sur la prononciation passant en revue les points qui allaient être évalués. Même si l’objet de cette expérimentation n’était un enseignement, il reste difficile de juger les compétences de l’élève si les attentes ne sont pas clarifiées dans son esprit.

6.4. Perspectives

Le travail réalisé dans la première expérimentation au niveau segmental, amène plusieurs réflexions sur les adaptations et suites possibles d'un enseignement du phénomène phonologique et de son utilité pour accéder à une meilleure perception et une meilleure compréhension. Quelles stratégies l'enseignant pourrait expliciter auprès des élèves en s'appuyant sur les nouveaux acquis phonologiques travaillés en classe ? La connaissance des règles phonologiques n'est pas nécessaire au décodage, mais mettre un nom sur un phénomène phonologique aide à sa conscientisation et peut être un point de départ au développement de micro-stratégies. Pour réaliser l'ampleur des possibilités de travail avec les élèves, nous nous proposons de passer en revue quelques exemples concrets.

Dans le cas de l'enseignement centré sur les phonèmes, la production du <h> mis en parallèle de son identification en début de mots permettra de distinguer à l'oral deux mots tels que <hand> et <end>, <hate> et <eight>. En poussant la réflexion en classe, l'explicitation de la règle phonologique selon laquelle un H en début de mot se prononce toujours comme un H aspiré permettrait de développer chez l'élève une stratégie de haut niveau lors qu'il entend un mot commençant par un H aspiré, consistant à chercher dans sa mémoire les mots d'une syllabe pouvant correspondre au signal encore présent en mémoire de travail ainsi qu'au contexte d'apparition.

Les schwas dans <camera> /¹kæməɾə/ sont peu entendus par l'apprenant car il recherche spontanément une correspondance graphie-phonie qui est rare en anglais, à la différence du français. Si le concept de voyelle réduite lui est familier, il développera plus efficacement des stratégies de recherche de combinaisons compatibles avec le signal entendu.

La mise en lumière du phénomène de liaisons, comme dans la phrase "*The bus is full*" où l'apprenant est susceptible de reconnaître le pluriel <buses>, permettrait le développement de stratégies de segmentation affinées.

Dans ce même esprit de travail sur la segmentation, des discussions avec les élèves sur les facilités que présentent les mots longs et transparents et sur les difficultés des mots courts, d'origine anglo-saxonne et à la prononciation variable peuvent ouvrir la porte à de nouvelles stratégies de focalisation de l'écoute.

Quant au travail réalisé par les élèves dans le cadre de l'expérimentation 2, des mises en oeuvre renouvelées en classe permettraient d'évaluer la persistance dans temps de l'enseignement ponctuel. Les élèves intègrent-ils cette propriété des mots grammaticaux à long terme, une fois pour toute ? La question des mots grammaticaux incite logiquement à évaluer leurs liens avec les autres paramètres de la CO (syntaxe, lexique, etc.). Est-ce qu'un meilleur décodage des mots grammaticaux aide au repérage des mots qui portent le plus d'information nouvelle dans la proposition (le nucléus). Plus généralement, un travail sur la prosodie est ici tout juste ébauché et des suites, priorités et complexités à donner à cet enseignement restent à déterminer.

7. Conclusion : quels enseignements pour l'enseignant débutant ?

Quels bénéfices directs ces expérimentations peuvent avoir pour la pratique d'un enseignant débutant ? Tout d'abord, j'ai retiré de mon travail sur l'état de la recherche portant sur la CO une conviction nouvelle : celle-ci peut faire l'objet d'un enseignement au-delà de l'évaluation, dans lequel chaque processus peut être travaillé et vérifié, chaque stratégie explicitée et pour lequel un plan d'évaluation phasé doit permettre à l'élève de constater ses progrès. J'ai approfondi ma compréhension de la contribution de la phonologie à la CO et cela modifiera la manière dont je l'ai enseignée en seconde cette année. Je réalise maintenant qu'une sensibilisation aux règles et motifs d'accentuation des mots (Normal Stress Rule sur l'antépénultième dans les mots de trois ou plus de syllabes, sur la pénultième dans les mots de deux syllabes, mots en -ION, etc) sans les avoir suffisamment associés au phénomène de réduction vocalique et au schwa permet seulement à l'élève une amélioration de son expression orale, mais pas de réinvestir efficacement ce nouvel acquis pour la CO. Ces repères théoriques vont m'aider dans la conception d'une vision annuelle d'enseignement, progressif et intégré à une démarche actionnelle.

Spécifiquement, l'expérimentation 2 m'a permis de prendre conscience de l'articulation grammaire-phonologie-CO. Dans un premier temps, je pense donc tenter une nouvelle approche des temps et aspects. Cette année, j'ai enseigné lors d'une séquence l'emploi des *preterit*, *past continuous* et *past perfect* pour la narration. Pour la majorité, il m'a semblé que la complexité de ces concepts grammaticaux appelle une approche corrigée. Au regard de

cette expérimentation, je pense qu'il serait intéressant de faire un travail en amont sur la simple reconnaissance des formes grammaticales correctes, par opposition aux formes erronées régulièrement produites par les élèves ("*he has left*" par rapport à "*he would left*"). L'expérimentation 2 met en évidence qu'une mauvaise connaissance des formes verbales possibles provoque, en coordination avec une mauvaise identification des formes faibles employées, une mauvaise interprétation des formes verbales entendues (*Jennifer would arrived by then). Dans ce cas précis, l'origine du problème est double et devra être remédié via les deux domaines : le phonologique et le grammatical. D'abord, on procèdera à des exercices d'identification des formes valides à l'aide d'une cartographie des formes verbales, de type diagramme en arbre. Puis, on construira le sens à l'aide d'une activité de type questionnaire entre un énoncé en anglais et des traductions en français ou des réponses/implications logiques en anglais, guidée par des explications claires sur le rôle et le sens de chaque opérateur (HAVE, BE, -EN, -ING...). Alors, le travail sur l'identification des formes faibles à l'oral serait pleinement bénéfique en terme de CO.

A l'origine de cet écrit, j'ai observé la coexistence de l'enseignement de la phonologie et celui de la CO. Les éléments théoriques collectés et les résultats des expérimentations m'amène à la conclusion qu'enseigner la CO efficacement implique inmanquablement enseigner la phonologie. Une approche systématique et explicite de la phonologie pose les bases d'une progression assurée et rassurée de la CO pour l'apprenant.

Bibliographie

- Bloomfield, A., Wayland, S. C., Rhoades, E., Blodgett, A., Linck, J., & Ross, S. (2010). What makes listening difficult? Factors affecting second language listening comprehension. Maryland Univ College Park.
- BOEN, 2019, Programme de langues vivantes de seconde générale et technologique, enseignements commun et optionnel, Education Nationale.
- Bosworth-Gérôme, S. (1999), *Mission Impossible? Understanding English with French Ears*, TESOL.
- Buck, G. (2001). *Assessing listening*. Cambridge University Press.
- Cnesco, (2019). *Langue vivantes étrangères : comment l'école peut-elle mieux accompagner les élèves ? Dossier de synthèse*. <https://www.cnesco.fr/fr/langues-vivantes/>
- Conseil de l'Europe, 2001, CECRL.
- Conseil de l'Europe, 2018, CECRL - Volume complémentaire.
- Cutler, A., Mehler, J., Norris, D., & Segui, J. (1983). A language-specific comprehension strategy. *Nature*, 304(5922), 159-160.,
- Durroux, L. (2020). *cours Linguistique & Didactique MEEF2, UGA*. Non publié.
- Eduscol (2019). *Présentation du Cadre européen commun de référence pour les langues*, <https://eduscol.education.fr/cid45678/cadre-europeen-commun-de-reference-cecrl.html>, visité la dernière fois le 15/04/2020.
- Engle, R. W. (2002). Working memory capacity as executive attention. *Current directions in psychological science*, 11(1), 19-23.
- Gilbert, J. B. (2008). *Teaching pronunciation*.
- Huddleston, R. D. (2002). *The Cambridge grammar of the English language*. Cambridge, UK; New York: Cambridge University Press.

- Ladefoged, P. & Maddieson, I. (1996). *The sounds of the world's languages*. Londres : Wiley-Blackwell.
- Manoïlov, P. (2019). *Les acquis des élèves en langues vivantes étrangères*. Paris : Cnesco.
- Pickering, S. J. (2006). Assessment of working memory in children. In *Working memory and education* (pp. 241-271). Academic Press.
- Roussel S., Rieussec A., Nespoulous J-L., Tricot A. (2008) Des baladeurs MP3 en classe d'allemand - L'effet de l'autorégulation matérielle de l'écoute sur la compréhension auditive en langue seconde, *ALSIC*,
http://alsic.u-strasbg.fr/v11/roussel/alsic_v11_04-rec1.htm
- Roussel, S., (2019), Quels entraînements permettent d'améliorer les compétences de compréhension de l'oral ?, *Conférence de Consensus sur les Langues Vivantes*, CNESCO.
- Taylor A. & Manes-Bonnisseau C. (2018), Propositions pour une meilleure maîtrise des langues vivantes étrangères. Ministère de l'Education Nationale.
- Vandergrift, L. (2003a). Orchestrating strategy use: Toward a model of the skilled second language listener. *Language Learning*, 53, 463– 496.
- Vandergrift, L., & Goh, C. C. (2012). *Teaching and learning second language listening: Metacognition in action*. Routledge.
- Vandergrift, L., & Baker, S. C. (2018). Learner variables important for success in L2 listening comprehension in French immersion classrooms. *Canadian Modern Language Review*, 74(1), 79-100.
- Wells, J. C., 2008. *Longman Pronunciation Dictionary*

Annexes

Table des annexes

- Annexe 1 : Descripteurs de la compétence phonologique, Volume complémentaire du CECRL, 2018.
- Annexe 2 : Phase 1 de l'expérimentation 2. Extrait (2 pages) du début de l'activité à mener via l'ENT.
- Annexe 3 : Expérimentation 2, phase 2. Questionnaire de CO sur les formes faibles des mots grammaticaux (deux extraits).
- Annexe 4 : Expérimentation 1. Extrait (4 élèves, W, X, Y, Z et AA) du tableau des résultats détaillés de la tâche de lecture de 20 mots. La moyenne du groupe est de 13.4/20. La tâche la moins réussie (37%) est la production du -TH [θ] dans 'Thermometer'.
- Annexe 5 : Expérimentation 1 : Extrait (6 élèves) du tableau des résultats détaillés de la tâche de CO. La moyenne du groupe est de 12.7/20.
- Annexe 6 : Expérimentation 2, évaluation commune. Liste des notes sur 39 points et rapportées à 20, avec pour chaque élève, sa catégorie CECRL, son groupe témoin/test et la réponse à la première question du questionnaire.

Annexe 1 : Descripteurs de la compétence phonologique, Volume complémentaire du CECRL, 2018.

| MÂTRISE PHONOLOGIQUE | | | |
|----------------------|---|--|---|
| | MÂTRISE GÉNÉRALE DU SYSTÈME PHONOLOGIQUE | ARTICULATION DES SONS | TRAITS PROSODIQUES |
| C2 | Peut utiliser tout l'éventail des traits phonologiques de la langue cible avec un haut degré de maîtrise – y compris les traits prosodiques tels que l'accent tonique et phrasique, le rythme et l'intonation - de façon à ce que les moindres détails de son message soient clairs et précis. La présence d'un accent venant d'autres langues n'affecte aucunement ni la compréhension ni l'efficacité de la transmission et de la mise en valeur du sens. | Peut en principe articuler tous les sons de la langue cible avec clarté et précision. | Peut utiliser correctement et de façon efficace les traits prosodiques (par ex. l'accent, le rythme et l'intonation) afin de transmettre de fines nuances de sens (par ex. pour différencier et mettre en valeur). |
| C1 | Peut utiliser avec une assez bonne maîtrise tout l'éventail des traits phonologiques de la langue cible, de façon à être toujours intelligible. Peut articuler pratiquement tous les sons de la langue cible ; on peut noter la présence d'un accent venant d'autre(s) langue(s) mais cela n'affecte en rien la compréhension. | Peut articuler pratiquement tous les sons de la langue cible avec un haut degré de maîtrise. Peut en général s'auto corriger quand il/elle a manifestement mal prononcé un son. | Peut prononcer un discours fluide et intelligible en ne faisant que de rares erreurs d'accent, de rythme et/ou d'intonation qui n'affectent ni la compréhension ni l'efficacité. Peut varier l'intonation et placer correctement l'accent pour exprimer exactement ce qu'il souhaite dire. |
| B2 | Peut en général utiliser la bonne intonation, placer correctement l'accent et articuler clairement les sons isolés ; l'accent a tendance à subir l'influence de l'une ou l'autre des langues qu'il/elle parle, mais l'impact sur la compréhension est négligeable ou nul. | Peut, dans de longues parties d'énoncés, articuler clairement une grande quantité des sons de la langue cible ; le tout est intelligible malgré quelques erreurs systématiques de prononciation. Peut, à partir de son répertoire, prédire avec une certaine précision les traits phonologiques de la plupart des mots non familiers (par ex. l'accent tonique en lisant). | Peut utiliser des traits prosodiques (par ex. l'accent, l'intonation, le rythme, ...) pour faire passer le message qu'il a l'intention de transmettre, mais l'influence des autres langues qu'il/elle parle est notable. |
| B1 | La prononciation est en général intelligible ; l'intonation et l'accentuation des énoncés et des mots sont presque corrects. L'une ou l'autre des langues qu'il/elle parle a en général une influence sur l'accent et la compréhension peut en être affectée. | Est en général totalement intelligible, bien qu'il/elle fasse régulièrement des erreurs de prononciation de sons et de mots isolés qui ne lui sont pas familiers. | Peut transmettre son message de façon intelligible malgré une forte influence de l'une ou l'autre des langues qu'il/elle parle sur l'accent, l'intonation et/ou le rythme. |
| A2 | La prononciation est en général suffisamment claire pour être comprise mais l'interlocuteur devra parfois faire répéter. Une forte influence de l'une ou l'autre des langues parlées sur l'accent, le rythme et l'intonation peut affecter la compréhension et requiert la participation des interlocuteurs. La prononciation des mots familiers est cependant claire. | La prononciation est en général intelligible dans des situations d'échanges quotidiens simples, pourvu que l'interlocuteur fasse l'effort de comprendre certains sons spécifiques. Une mauvaise prononciation systématique des phénomènes n'affecte pas la compréhension, pourvu que l'interlocuteur fasse l'effort de reconnaître l'influence de la langue du locuteur sur la prononciation et s'y adapte. | Peut utiliser de façon intelligible les traits prosodiques des mots et expressions quotidiens, malgré une forte influence de l'une ou l'autre des langues qu'il/elle parle sur l'accent, l'intonation et/ou le rythme. Les traits prosodiques (par ex. l'accent tonique) des mots familiers et quotidiens et des énoncés simples sont convenables. |
| A1 | La prononciation d'un répertoire très limité d'expressions et de mots mémorisés est compréhensible avec quelque effort pour des interlocuteurs habitués aux locuteurs de son groupe linguistique. Peut reproduire correctement un nombre limité de sons ains que d'accents sur des mots et des expressions simples et familiers. | Peut articuler un nombre tellement limité de sons que l'interlocuteur doit proposer de l'aide pour que les paroles soient intelligibles (par ex. répéter correctement et demander la répétition de nouveaux sons). | Peut utiliser de façon intelligible les traits prosodiques d'un répertoire limité de mots et d'expressions simples, malgré une très forte influence de l'accent, du rythme, et/ou de l'intonation de l'une ou l'autre des langues qu'il parle ; son interlocuteur doit se montrer coopératif. |

Annexe 2 : Phase 1 de l'expérimentation 2. Extrait (2 pages) du début de l'activité à mener via l'ENT.

La prononciation des mots grammaticaux



Vous avez été plusieurs cette année à me dire que ce qui rend un document audio difficile à comprendre, c'est quand la personne ne sépare pas bien les mots qu'elle prononce. Parfois, la personne parle vraiment vite, mais souvent c'est normal car l'anglais **affaiblit** naturellement certaines syllabes ou certains mots.

Dans cet entraînement, tu vas découvrir quels sont les mots qui s'affaiblissent et quand tu peux les prononcer plus doucement et rapidement pour ressembler à un-e anglophone.

Tous les mots sont utiles dans une phrase, mais ceux qui véhiculent beaucoup d'informations nouvelles sont appelés les **mots lexicaux**. Il y en a des milliers dans les dictionnaires. Les autres mots servent surtout à articuler la phrase. Ce sont les mots grammaticaux, comme les pronoms (she, his...), les auxiliaires (have, can...) et il n'en existe que quelques dizaines.

1. Formes faibles des mots grammaticaux



Rappel : la voyelle anglaise **schwa** s'écrit phonétiquement ə. Elle est une sorte de 'euh' court, comme la première voyelle de America :



Dans les phrases suivantes, les **mots lexicaux** sont en **gras**.

Les autres mots sont les *mots grammaticaux*. Ceux-ci doivent généralement être prononcés avec leur forme *faible*, c'est à dire d'une *manière plus courte et étouffée*.

Du coup, s'il y a beaucoup de mots grammaticaux, une phrase anglaise se prononce plus vite qu'une phrase française avec autant de syllabes.

a. **Kate asked** us if (...) (4 syllabes)

b. **Kate has asked** us if (...) (5 syllabes)

c. **Kate should have asked** us if (...) (6 syllabes)

Ainsi, bien que la phrase (c) ait deux syllabes de plus que la phrase (a), elle ne prend pas plus de temps à prononcer ! C'est parce qu'elles ont toutes les deux **2 mots lexicaux**.

En tapant du doigt sur la table quand tu entends un mot lexical (en gras), tu réaliseras que les mots qu'il y a entre eux doivent être prononcés vite. C'est un peu comme dans une **chanson** en français quand il y a trop de syllabes.

Écoute l'enregistrement et tape du doigt sur la table quand tu entends un mot en gras (grammaticaux) :



Il n'y a pas besoin d'apprendre les formes faibles par cœur. Il suffit de se souvenir de prononcer les mots grammaticaux de manière plus courte et étouffée.

c. **Kate should have asked** us if we were **taking** him to the **airport**.

Écoute l'enregistrement et **répète** les **mots grammaticaux** de la phrase (c). Ils sont prononcés avec leur forme normale (forte) puis avec leur forme faible. Répète la phrase progressivement, comme indiqué dans l'enregistrement, par morceaux croissants.



2. Formes faibles autour d'un nom

Dans le crescendo suivant, il y a toujours **deux mots grammaticaux** entre chaque mot lexical. Tu entendas donc un **rythme** régulier, battant à chaque mot lexical.

Les mots grammaticaux sont étouffés. Par exemple, le mot 'of' (ligne 3) ne sera pas prononcé "OFF", mais plutôt une sorte de "euv" court et étouffé, avec la voyelle anglaise **schwa** : /əv/.

Écoute l'enregistrement et suis le rythme en **tapotant** à chaque mot grammatical : **house, back**, etc.



Exercices de prononciation. The End.

Catch-that-word

Entraînement à la compréhension orale

En anglais oral, les mots lexicaux sont ceux qui portent l'information importante et nouvelle dans la phrase. Ils sont plus facile à comprendre car ils sont toujours accentué (ex: 'Janet et 'swimming dans la phrase "Janet is swimming").



Avec ces exercices, nous allons nous concentrer sur les mots grammaticaux ("is" dans l'exemple ci-dessus, etc) et sur la manière compressée dont on les prononce.

C'est normal de ne pas tout reconnaître : cela nous oblige parfois à déduire les mots manquants ou à passer à la suite. Fais de ton mieux et écris ce que tu entends :

La voix dit d'abord les mots lexicaux puis elle prononce toute la phrase. Ecoute et complète les blancs dans la phrase ci-dessous.



1. _____ told _____ try _____.

Limité à 100 caractères



2. Jennifer _____ arrived _____ then.

Limité à 100 caractères



3. _____ hurt _____.

Limité à 100 caractères



Catch-that-word

Dans cet exercice, nous allons nous concentrer sur seulement deux ou trois mots grammaticaux très courants à la fois. Mais ceux-ci seront prononcés à une vitesse normale pour un anglophone et tu risques d'avoir l'impression qu'il ne s'agit que d'un mot inconnu car ils sont dans leur forme réduite (compressée).

Il est important de s'habituer à comprendre des expressions car elles reviennent tout le temps en anglais et ils posent souvent problème aux français. Ta mission : les entendre. Mieux, les comprendre !

Voici deux exemples où la personne prononce les deux mots grammaticaux doucement et distinctement d'abord, puis de manière compressée. "for us", "of them"



Parfois l'anglais, c'est un peu la devinette!

Ecoute les enregistrements suivants et, même si tu n'es pas sûr(e) de toi, écris les mots manquants :



9. If you see Karen tomorrow, could you give this card _____.

Limité à 20 caractères



Annexe 4 : Expérimentation 1. Extrait (4 élèves, W, X, Y, Z et AA) du tableau des résultats détaillés de la tâche de lecture de 20 mots. La moyenne du groupe est de 13.4/20. La tâche la moins réussie (37%) est la production du -TH [θ] dans 'Thermometer'.

| | | W | X | Y | Z | AA | |
|--------------------|-------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-------------|
| | CECRL | B2 | B2 | B1 | A2 | A2 | |
| Lecture | Critère | | | | | | Avg |
| Sit | V | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 93% |
| Tests | -S | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 41% |
| Thinking | Th | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 70% |
| General | Vmc | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 100% |
| " | Acc | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 67% |
| Worse | Vmc | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 37% |
| Forty | Acc | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 59% |
| Journal | Vmc | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 67% |
| " | Acc | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 70% |
| Beef | V | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 81% |
| No | V | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 85% |
| This | Th | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 52% |
| Fifteen | V | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 93% |
| " | Acc | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 52% |
| Thermometer | Th | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 37% |
| Worth | Th | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 48% |
| Fifty | Acc | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 70% |
| Truth | Th | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 70% |
| Thanks | Th | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 59% |
| Fourteen | V | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 93% |
| " | Acc | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 52% |
| Themselves | Th | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 44% |
| " | Acc | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 48% |
| " | -S | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 78% |
| Bones | V | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 67% |
| " | -S | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 96% |
| Taste | V | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 85% |
| Total | 27 | 24 | 17 | 21 | 23 | 17 | 18.1 |
| Note sur 20 | 13.4 | 18 | 13 | 16 | 17 | 13 | 13.4 |

Annexe 5 :

Expérimentation 1 : Extrait (6 élèves) du tableau des résultats détaillés de la tâche de CO. La moyenne du groupe est de 12.7/20.

| | | V | W | X | Y | Z | AA | |
|--------------------|-------------|-----------|-----------|-----------|-----------|----------|-----------|-------------|
| CO "Idiom" | | | | | | | | |
| Worth | Th | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | |
| Thousand | Th | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | |
| Although | Th | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | |
| " | Acc | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | |
| origins | -S | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | |
| confirmed | Vmc | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | |
| first | Vmc | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | |
| journalism | Vmc | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | |
| 13 | V | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | |
| auto | V | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | |
| pictures | -S | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | |
| messages | -S | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | |
| | 12 | 10 | 8 | 12 | 10 | 5 | 6 | 7.6 |
| Note sur 20 | 12.7 | 17 | 13 | 20 | 17 | 8 | 10 | 12.7 |

Annexe 6 : Expérimentation 2, évaluation commune. Liste des notes sur 39 points et rapportées à 20, avec pour chaque élève, sa catégorie CECRL, son groupe témoin/test et la réponse à la première question du questionnaire.

| Code élève | CECRL | Avec/sans cours | 38.9 | /20 | told | try | Pts | Jennife |
|------------|-------|-----------------|------|------|-----------------------------------|-----|-----|---------|
| A | A2 | sans | 19 | 6.4 | I told to | | 1 | Will by |
| B | A2 | sans | 19 | 6.4 | I told a teacher tried | | 1 | Jennife |
| C | A2 | sans | 24 | 8.1 | I told she should tried | | 3 | jennife |
| D | A2 | sans | 26 | 8.8 | I told she tried | | 2 | jennife |
| E | A2 | avec | 26 | 8.8 | I told she try it | | 3 | jennife |
| F | A2 | sans | 29 | 9.8 | I , still it , it | | 2 | whene |
| G | A2 | sans | 29 | 9.8 | i told she should try it | | 4 | jennife |
| H | A2 | avec | 30 | 10.2 | i told to she shut tryed | | 2 | jennife |
| I | A2 | sans | 31 | 10.5 | i told to try it | | 2 | jennife |
| J | A2 | sans | 35 | 11.9 | I told to she to try it | | 3 | Jennife |
| K | A2 | avec | 35 | 11.9 | I told to she is a try | | 2 | Jennife |
| L | B1 | sans | 29 | 9.8 | I told to she a try it | | 3 | Jennife |
| M | B1 | sans | 31 | 10.5 | I told to she try it | | 3 | Jennife |
| N | B1 | sans | 31 | 10.5 | i told she should tryed | | 3 | jennife |
| O | B1 | sans | 32 | 10.8 | I told | | 1 | Jennife |
| P | B1 | sans | 32 | 10.8 | I told to she should try it. | | 4 | Jennife |
| Q | B1 | sans | 32 | 10.8 | I told she it tryed | | 3 | Jennife |
| R | B1 | avec | 32 | 10.8 | I TOLD IS SHE TRY IT | | 2 | JENNI |
| S | B1 | sans | 35 | 11.9 | I told she should try it | | 4 | Jennife |
| T | B1 | avec | 36 | 12.2 | I told to ___ try it | | 2 | Jennife |
| U | B1 | avec | 36 | 12.2 | I told to she try eat | | 2 | Jennife |
| V | B1 | sans | 37 | 12.5 | I told to she should tryed | | 3 | jennyfe |
| W | B1 | avec | 38 | 12.9 | I told she to try it. | | 3 | Jennife |
| X | B1 | avec | 39 | 13.2 | I told to she should try it. | | 4 | Jennife |
| Y | B1 | sans | 41 | 13.9 | I told that she should try it | | 3 | Jennife |
| Z | B1 | sans | 41 | 13.9 | i told her she should try it | | 5 | Jennife |
| AA | B1 | avec | 41 | 13.9 | I told she she try it. | | 3 | Jennife |
| BB | B1 | sans | 42 | 14.2 | I told to she should try it. | | 4 | Jennife |
| CC | B1 | avec | 42 | 14.2 | I Told to she should try it | | 3 | Jennife |
| DD | B1 | avec | 43 | 14.6 | I told her she should try it | | 5 | Jennife |
| EE | B1 | avec | 47 | 15.9 | I told her she should try it. | | 5 | Jennife |
| FF | B1 | avec | 48 | 16.3 | I told her she should try it. | | 5 | Jennife |
| GG | B1 | avec | 48 | 16.3 | I told her she should try it | | 5 | Jennife |
| HH | B1 | avec | 49 | 16.6 | i told her she should try it | | 5 | jennife |
| II | B1 | sans | 50 | 16.9 | I told her she should try it. | | 5 | Jennife |
| JJ | B1 | avec | 52 | 17.6 | I told her that she should try it | | 5 | Jennife |
| KK | B1 | sans | 53 | 18.0 | I told she should try it | | 4 | Jennife |
| LL | B2 | sans | 44 | 14.9 | i told to she should try it | | 4 | jennife |
| MM | B2 | avec | 48 | 16.3 | I told you she should try it. | | 4 | Jennife |
| NN | B2 | sans | 52 | 17.6 | I her she should it | | 5 | Jennife |
| OO | B2 | avec | 55 | 18.6 | I told to she should try it. | | 4 | Jennife |
| PP | B2 | sans | 57 | 19.3 | I told her she should try it. | | 5 | Jennife |
| QQ | B2 | sans | 58 | 19.7 | I told her she should try it | | 5 | Jennife |
| RR | B2 | avec | 58 | 19.7 | I told her she should try it | | 5 | Jennife |

Année universitaire 2019-2020

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

Mention Second degré Parcours : Anglais

Titre de l'écrit scientifique réflexif : L'enseignement de la phonologie pour améliorer les processus de bas niveau en compréhension de l'oral

Auteur : Gaël DIRAISON

Résumé :

La compréhension de l'oral (CO) est une des cinq activités langagières auxquelles les élèves sont formés et entraînés en LVE, de la 6ème à la terminale. Les programmes scolaires fixent comme objectifs à atteindre des niveaux du CECRL en fin de troisième et au bac mais les comparaisons internationales indiquent que les élèves français en majorité ne les atteignent pas, obtenant leurs plus mauvais résultats en CO. Une revue des études scientifiques sur le sujet montre que le manque d'automatisation du décodage du message provoque un nivellement par le bas chez l'élève de niveau intermédiaire, l'empêchant de compenser efficacement ses lacunes de perception par des stratégies d'interprétation plus larges. Une première hypothèse avançant que « ce que l'on prononce mal, on ne l'entend pas. » n'est pas corroborée par l'expérimentation. En mettant à l'épreuve l'hypothèse 2 selon laquelle l'enseignement de la phonologie améliore la perception orale des apprenants, un enseignement ciblé sur les formes faibles des mots grammaticaux produit des résultats très positifs lors d'une évaluation de la CO portant spécifiquement sur l'identification de mots grammaticaux, mais la taille réduite des groupes ne permet pas de conclure définitivement à un effet significatif.

Mots clés : Compréhension de l'oral, prononciation, phonologie, perception, anglais, 2nde,

Summary :

Listening comprehension is a major domain in which students are trained for when learning a foreign language in high school. The French national syllabus sets as objectives reference levels of the CEFR but international surveys highlight the poor performances of French students particularly in listening comprehension activities. A bibliographical review shows that a lack of automatization in the decoding of speech constitutes a limiting threshold for the intermediate student who is then unable to compensate the faulty perception by interpretation strategies. In two experiments, we attempt to demonstrate that the teaching of phonology is a high yield approach to perception issues at the intermediate level. The second experiment on the weak forms of grammatical words produces promising results, albeit statistically under-sized groups.

Key words : Listening comprehension, pronunciation, phonology, ESL, EFL, English learning