



HAL
open science

Prononciation et production orale : sensibiliser les élèves et les aider à prendre confiance

Carla Mandrou

► **To cite this version:**

Carla Mandrou. Prononciation et production orale : sensibiliser les élèves et les aider à prendre confiance. Education. 2021. dumas-03276374

HAL Id: dumas-03276374

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03276374>

Submitted on 2 Jul 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 2020-2021

Master MEEF

Mention 2nd degré – parcours « anglais »

2^{ème} année

**Prononciation et production orale :
sensibiliser les élèves et les aider à prendre
confiance**

Mots Clefs : phonologie de l'anglais, accent, métacognition, interaction, musique

Présenté par : Carla MANDROU

Encadré par : Cécile MILLOT-MARICOT

REMERCIEMENTS

Tout d'abord, je tiens à adresser mes remerciements à ma directrice de mémoire, Mme MILLOT-MARICOT, pour sa disponibilité, ses conseils avisés et sa supervision malgré les conditions particulières de l'enseignement à distance.

Je souhaiterais également remercier ma tutrice terrain, Mme CROCE-SPINELLI, pour sa bienveillance et sa présence durant cette année. Je désire aussi remercier les professeurs d'anglais et de musique du Collège Condorcet qui ont accepté de contribuer à ce mémoire.

Tous mes remerciements s'adressent enfin à ma famille et mes amis pour leur soutien et nos échanges sur les vastes sujets que sont l'accent et la prononciation.

SOMMAIRE

Introduction	1
1. Cadre théorique de référence	2
1.1. « Avoir l'accent » en langue étrangère : paradigme linguistique.....	2
1.1.1. Accent, intelligibilité et compréhensibilité	2
1.1.2. Pourquoi parle-t-on une langue étrangère avec un accent ?.....	3
1.1.3. Origines linguistiques des erreurs de production typiques des francophones	4
1.1.4. Quels critères permettent de déterminer la présence d'un accent en anglais ?	5
1.2. Paradigme institutionnel	6
1.2.1. Enseignement de la prononciation de l'anglais en France.....	6
1.2.2. Accent et version 2018 du CECRL	7
1.3. Paradigme psychologique.....	7
1.4. La dimension humaniste, apport des sciences sociales	8
1.4.1. Perspective socio-constructiviste et influence de l'environnement	8
1.4.2. Neurobiologie et influences de la personnalité	9
1.4.3. L'affectif : frein ou moteur pour la prononciation ?.....	10
1.5. Musique et langues étrangères.....	11
1.6. Formulation d'hypothèses	12
2. Méthodologie de recueil des données	13
2.1. Présentation de l'établissement et choix des classes.....	13
2.2. Mise en place des expérimentations	13
2.2.1. Questionnaire de positionnement métacognitif.....	13

2.2.2.	Questionnaire d'état des lieux de l'enseignement	14
2.2.3.	Élèves référents d'un phonème et de la couleur associée	15
2.2.4.	Incorporation de la musique	17
2.2.5.	Grille d'objectifs phonologiques.....	19
2.2.6.	Questionnaire métacognitif post-expérimentations.....	21
3.	Résultats et analyse des données	21
3.1.	Mise en relation des questionnaires de positionnement élèves et enseignantes – constat de départ	21
3.2.	Élèves référents d'un phonème et de la couleur associée	25
3.3.	Séances témoin et incorporation de la musique.....	27
3.4.	Grille d'objectifs phonologiques	29
3.5.	Mise en relation des questionnaires de positionnement et post-expérimentations	31
4.	Prise de recul et conclusions	32
4.1.	Réponse à la problématique et limites des expérimentations	32
4.2.	Propositions et ouverture	33
5.	Références bibliographiques	35
5.1.	Ouvrage	35
5.2.	Article dans une revue	35
5.3.	Textes dans des ouvrages collectifs.....	35
5.4.	Page sur internet	36
5.5.	Site internet.....	36
5.6.	Thèse et mémoire.....	36
5.7.	Manuel scolaire.....	36
6.	Annexes	37

Abstract

Le phénomène de l'accent en anglais est une notion complexe qui affecte à la fois la perception et la production des élèves, qui sont tour à tour auditeurs et locuteurs dans la salle de classe. L'adolescence et ses caractéristiques tels que le regard des autres ou l'envie d'appartenir au groupe peuvent influencer l'apprentissage d'une langue étrangère, et surtout la prononciation qui se fait nécessairement aux yeux de tous. L'accent fait appel à ce qu'il y a de plus personnel chez les élèves et est au cœur de nombreuses représentations mentales qu'il convient de mettre en lumière afin de sensibiliser les élèves à l'importance cruciale de la prononciation. Que signifie donc « avoir l'accent » en anglais ? Comment maximiser la production orale des élèves sans que la peur de parler ne les inhibe ? Ce mémoire étudie l'accent et la prononciation de l'anglais au travers des perspectives linguistique, psychologique ou encore institutionnelle dans le but d'aider les élèves à prendre conscience de la phonologie anglaise et à prendre confiance en leur production orale.

Introduction

Ce mémoire est né d'un constat de terrain lors d'un jeu de rôles en groupes, quand un élève m'a demandé : « Madame, on peut faire sans l'accent ? » Ce même élève quelque temps plus tard participe et dit : “*He takes the bus*” avec un accent français sur *bus* prononcé /bys/. Après avoir donné la prononciation correcte, je fais répéter la classe entière, reviens à l'élève qui prononce toujours “*bus*” à la française et déclare : “*I don't have the accent*”. De la même manière, une élève de l'autre classe annonce : « j'ai pas l'accent moi, on va se moquer de moi ». Que veut donc dire « avoir l'accent » pour les élèves et que cela implique-t-il sur les plans phonologique et psychologique ? Quelle place joue la perception de l'accent dans l'apprentissage d'une langue étrangère chez les adolescents ? Ces questions font écho à l'anxiété liée à la prise de parole en public à un âge où le reflet de soi et l'opinion des pairs prennent de l'importance. Une ambiguïté apparaît : le fait de prononcer correctement en anglais peut inhiber les élèves mais cela est nécessaire pour être intelligible et ne peut être occulté pour les rassurer. Il faudrait donc trouver un juste milieu pour éviter que la peur de ne pas “avoir l'accent” n'inhibe les élèves tout en mobilisant leur attention sur la prononciation. De ce fait, je me suis posé ces questions : comment mettre les élèves en confiance de manière à développer leurs compétences phonologiques ? Comment désinhiber les adolescents lors de la production orale en classe tout en leur faisant prendre conscience de la nécessité d'une prononciation correcte ?

Les deux classes de Quatrième étudiées comportent d'excellents élèves, certains binationaux ou ayant vécu dans des pays anglophones. Cependant, même parmi les élèves ayant un excellent niveau, j'ai observé diverses relations à l'accent et à la participation en classe : certains sont très actifs, d'autres élèves apportent leur aide seulement lorsque personne n'a la réponse, d'autres sont presque muets et n'osent pas montrer qu'ils savent. Il me semble donc que le niveau de compétence en anglais n'est pas le seul facteur influençant la production orale en classe et que la personnalité des élèves joue un grand rôle.

Ce problème de terrain m'a poussée à mettre en place des premières actions. Afin de tirer profit de l'hétérogénéité, j'ai cherché à renforcer l'inter-correction dès le début d'année en ayant recours aux questions telles que “*can you help him/her?*” ainsi que le déclencheur “*pronunciation?*” en pointant l'index vers mon oreille pour indiquer une erreur. J'ai également voulu mettre en place un système d'entraide dans la classe entre les élèves à l'aise et ceux qui le sont moins, participant à un climat de classe bienveillant entre élèves mais aussi entre le professeur et les élèves. De plus, j'ai essayé de systématiser la prononciation dans la trace écrite

grâce à un code couleur vert pour les symboles phonétiques et les lettres muettes. Mais ces tentatives n'étaient pas suffisantes, je me suis donc tournée vers la littérature sur le sujet.

1. Cadre théorique de référence

L'enjeu des lectures est d'identifier les facteurs qui influencent la perception de l'accent et leur impact dans la classe. En fonction, je souhaite agir sur les facteurs qui influencent le plus la production orale en classe. Selon Yvon Rolland (2011), docteur en didactique de l'anglais, plusieurs paradigmes traditionnels importent : linguistique, institutionnel et psychologique.

1.1. « Avoir l'accent » en langue étrangère : paradigme linguistique

1.1.1. Accent, intelligibilité et compréhensibilité

Selon les chercheurs Derwing et Munro (1997) l'accent possède trois aspects : l'intelligibilité, la compréhensibilité (*comprehensibility*) et l'accentuation (*accentedness*). L'intelligibilité est la proportion du message prévu par le locuteur qui est réellement comprise par l'interlocuteur (2009, p.479). La compréhensibilité peut être paraphrasée en "facilité de compréhension" et correspond au degré d'effort ou au temps nécessaire au locuteur pour comprendre un énoncé. L'accentuation correspond à la différence entre l'accent et la variété d'anglais parlée dans une communauté donnée et est mesurée sur une échelle de Lickert.

Ces trois composantes sont partiellement indépendantes. Un fort accent n'empêche pas qu'un discours soit intelligible (même si le temps nécessaire à la compréhension fait baisser le taux de compréhensibilité), mais l'inverse n'existe pas : le fait d'être inintelligible et d'avoir un fort accent sont liés. Derwing et Munro ajoutent que ce n'est pas parce que les accents sont rapidement ou facilement détectables qu'ils posent des problèmes de communication (2009, p.478). Ils préconisent donc de dissocier la force de l'accent de l'intelligibilité dans les évaluations (1997, p.11). Ils précisent qu'il est rare d'obtenir une prononciation semblable à celle d'un natif lorsque la L2 est acquise après l'enfance, donc l'objectif à se fixer en salle de classe se doit d'être réaliste et ne doit pas décourager les élèves (2005, p.384). Enfin, ces chercheurs déplorent la trop grande importance donnée à l'accent en soulignant que les problèmes de communication naissent rarement d'un problème d'accent (2009, p.488). En effet, la compréhensibilité peut être favorisée grâce à une amélioration aux niveaux grammatical et prosodique plutôt qu'à un seul effort phonémique (1997, p.15).

De plus, Didelot, Racine, Zay, et Prikhodkine indiquent que la notion de "force d'accent" est issue de l'imaginaire collectif et des pratiques (2019, p.2). Ces auteurs insistent sur la

nécessité de définir les termes « intelligibilité » et « accent », qui sont si communs qu'ils deviennent des croyances admises sans être véritablement définies. Didelot et al. désapprouvent le recours aux adjectifs “clair”, “naturel”, “intelligible” pour décrire la prononciation car leurs significations sont socialement construites et arbitraires (2019, p.4).

1.1.2. Pourquoi parle-t-on une langue étrangère avec un accent ?

Plusieurs théories liées à l'apprentissage d'une langue étrangère expliquent la présence de l'accent, comme celle du crible maternel développée par Troubetskoy. L'élève perçoit les langues étrangères au travers de sa langue maternelle qui agit comme une passoire, ce qu'il nomme *phonological sieve* (Rolland, 2011, p.34). Connaître la langue maternelle des apprenants est donc crucial puisque l'anglais est perçu au travers de cette langue. Ce crible mène à des interférences avec, entre autres, le système phonologique de la langue maternelle. C'est la théorie du filtre acoustique de la langue maternelle de Ginet (cité dans Rolland, 2011, p.35) : comme le système phonologique de la première langue sert de référence, l'apprenant ne peut pas appréhender les sons d'une autre langue car il ne sait pas encore qu'ils existent. Borrell et Salsignac argumentent que « le crible maternel engloberait un crible phonético-phonologique et un crible prosodique (qui comprendrait lui-même les sous-cribles intonatif, rythmique et accentuel) » (2002, p.166). Comprendre une langue étrangère nécessite selon eux une « éducation auditive », et même une « rééducation auditive » pour aider les apprenants à entendre la prosodie de la L2 lorsqu'elle diffère de leur système maternel (p.172). En outre, Derwing et Munro (2005) et Huart (2002, p.7) soulignent la relation entre perception et production : les difficultés de production sont ancrées dans la perception et seule la perception correcte d'un son permet de le réaliser correctement et inversement, d'où l'importance de la discrimination et de l'identification des sons.

En plus de la langue maternelle, Purcell et Suter estiment que d'autres indicateurs permettent de prédire la présence de l'accent et que ceux-ci ne sont généralement pas liés à l'enseignement (cité dans Derwing et Munro, 1997, p.3) :

Purcell and Suter identified four significant predictors of accented speech: first language, aptitude for oral mimicry, length of time in the L2 environment, strength of concern for pronunciation accuracy. They concluded that a language instructor can have very little impact on students' accuracy, because the strength of concern for accuracy is the only significant predictor over which the instructor can have any influence.

Le seul aspect sur lequel les professeurs de langues ont de l'emprise est la préoccupation de l'apprenant pour une prononciation correcte. Il faudra donc sensibiliser les élèves à

l'importance de la prononciation. De plus, Derwing et Munro reconnaissent que bien que l'accent puisse être l'expression volontaire d'une identité, de nombreux facteurs ne sont pas liés à la volonté de l'apprenant (2009, p.486) :

Some aspects of accent are simply outside the speaker's control. This depends on many factors: age of learning, how close the L1's phonological inventory is to that of the L2, the availability of suitable models and sufficient input, and probably a number of other variables, including aptitude. More than any other aspect of language, there is a motor component to pronunciation, which limits the ability to change one's speech patterns.

L'impact majeur de la langue maternelle signifie que les erreurs de prononciation ont souvent une origine linguistique et qu'elles sont donc prévisibles.

1.1.3. Origines linguistiques des erreurs de production typiques des francophones

Le français a trente-six phonèmes tandis que l'anglais en comporte treize de plus : vingt-cinq phonèmes vocaliques et vingt-quatre consonantiques. Ajouté à cela, la correspondance entre phonèmes et orthographe ne suit pas toujours les règles phonologiques, d'où l'importance de travailler le lien graphie-phonie à travers la compétence orthoépiste pour automatiser et anticiper la prononciation (Rolland, 2011, p.42, 113).

Capliez (2011) dresse une typologie des erreurs des francophones à l'oral et établit une comparaison de leur importance. Concernant les difficultés segmentales, les consonnes /θ/, /ð/, /r/ et le /h/ (souvent élide ou inséré devant une voyelle) peuvent poser un problème. La longueur des voyelles, tendues ou relâchées, est généralement neutralisée par les francophones, ce qui affecte les paires minimales. La cause principale est l'influence de l'écrit et particulièrement la confusion avec les mots d'origine latine.

Sur le plan suprasegmental, l'intonation selon Hallyday se découpe en trois champs (cité dans Capliez, 2011, p.8). La tonalité, soit le découpage en unités intonatives, et les tons, montant ou descendant, sont semblables dans les deux langues mais c'est la tonicité qui porte à confusion, c'est-à-dire le placement de l'accent tonique sur la syllabe accentuée du mot qui contient l'information principale. Ceci provient du fait que l'accentuation et le rythme posent déjà des difficultés. Les francophones, habitués au rythme syllabique et à l'accent fixe final en français (Borrell et Salsignac, 2002, p.168), font face à des obstacles tels que l'accent de phrase sur les mots lexicaux, le placement de l'accent de mot parfois imprévisible ou la réduction vocalique vers un schwa. Les erreurs suprasegmentales entraînent donc des erreurs

segmentales. Cependant, ces erreurs fréquentes ne portent pas atteinte à la compréhension de la même manière et seulement certaines erreurs sont associées à la détection d'un accent.

1.1.4. Quels critères permettent de déterminer la présence d'un accent en anglais ?

Déterminer quels éléments phonologiques interfèrent avec l'intelligibilité en anglais est source de désaccords entre chercheurs. Certains mettent en avant le plan segmental, comme Horner (traduit par Didelot et al., 2019, p.14) qui cite comme éléments essentiels à l'intelligibilité en anglais :

l'accent de mot et les réalisations phonémiques associées, dans lesquelles les consonnes sont plus importantes que les voyelles ou les diphtongues, et que l'accent de phrase. [...] Les éléments secondaires seraient par conséquent les formes faibles, les contractions, le rythme, la prosodie et, dans une moindre mesure, l'intonation.

Pour d'autres chercheurs, c'est le niveau suprasegmental qui va influencer sur l'intelligibilité. Les erreurs au niveau segmental ont peu de conséquences sur la communication car le contexte permet de clarifier le message, contrairement à une mauvaise prosodie qui a une plus grande incidence sur l'interprétation du message. De ce fait, la prosodie permettrait de se faire mieux comprendre (Brown cité dans Capliez, 2015, p.123). Borrell et Salsignac (2002) partagent cet avis, notamment car le rythme reflète souvent le découpage des unités de sens, de même que l'intonation permet d'interpréter un message syntaxiquement ambigu et que les mots accentués mettent en avant le sens et servent à se faire comprendre.

En outre, Capliez (2016) compare l'incidence de l'enseignement des segments et celui des suprasegments sur l'intelligibilité, ne montre aucune supériorité et conclut à la complémentarité des deux aspects. Derwing et Munro ajoutent que les deux approches se complètent en cas de problème de communication : la maîtrise du plan segmental aide à produire des répétitions individuelles du mot tandis que les connaissances suprasegmentales servent à la production spontanée (2005, p.388). En somme, ce qui importe est à la fois le volume, l'accentuation, le rythme et les traits segmentaux les plus importants (2009, p.483). Comme l'évoquent Derwing et Munro, chaque langue possède des paires de phonèmes ayant un plus grand impact sur l'intelligibilité, ce qui leur donne un rendement fonctionnel élevé (*functional load*). Par exemple, substituer un /s/ par un /ʃ/ aura plus d'incidence sur la compréhension que de substituer /d/ par /ð/ car le premier contraste a un rendement fonctionnel plus important (2009, p.482).

Didelot et al. ajoutent à ces critères linguistiques une dimension sociale liée aux stéréotypes véhiculés par certains stimuli linguistiques. Selon eux, « l'appréciation de l'intelligibilité comporte une part de subjectivité liée à l'évaluation socio-économique du locuteur ». Les auteurs conseillent une sensibilisation à l'effet de ces représentations sur la perception de la performance des locuteurs (2019, p.8).

Comme détaillé, la recherche n'a pas révélé de consensus sur les critères linguistiques à travailler prioritairement par les francophones dans leur apprentissage de l'anglais. À la suite de ce tour d'horizon linguistique de l'accent, les variables institutionnelles et didactiques qui entrent en jeu dans l'apprentissage de la prononciation en langue étrangère vont être étudiées.

1.2. Paradigme institutionnel

1.2.1. Enseignement de la prononciation de l'anglais en France

Dans les années 1960, la prononciation était intégrée à la méthode audio-orale et prenait appui sur des structures modélisantes à partir desquelles des répétitions étaient effectuées. La prédominance de la forme au détriment du sens a eu raison de cette méthode (Rolland, 2011, p.52). Depuis l'approche communicative dans les années 1990 et ensuite avec la perspective actionnelle, les attentes institutionnelles quant à l'accent en langue étrangère ont changé. La recherche de « l'accent parfait » et de l'exactitude a été balayée au profit de l'intelligibilité et de la communication, illustré en anglais par la dichotomie entre *accuracy* et *fluency* (Capliez, 2015, p.112). L'arrivée du CECRL (Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues) et son adoption en 2005 confirment cela : la communication est préconisée. Cependant, la phonologie est absente des descripteurs généraux par niveau du CECRL, qui ne détaillent que la correction grammaticale et la richesse du lexique. La compétence phonologique dispose alors de ses propres descripteurs spécifiques, reproduits en [annexe 1](#). On observe que l'intonation n'apparaît qu'au niveau B2 (Rolland, 2011, p.60), pourtant élément central de la phonologie en anglais, et que les adjectifs « clair » et « naturel » sont employés sans être explicités.

Concernant l'enseignement, la thèse de Capliez (2015) met en lumière le déséquilibre entre les segments plus souvent abordés en classe et les suprasegments (la prosodie, le rythme, l'accentuation, l'intonation) qui semblent mal-aimés. Capliez promeut une approche didactique mettant en avant la prosodie plutôt que les segments, comme préconisé par de nombreux linguistes et didacticiens afin d'augmenter l'intelligibilité, la compréhensibilité et l'authenticité de la prononciation.

1.2.2. Accent et version 2018 du CECRL

La version du CECRL mise à jour en 2018 innove en divisant la maîtrise phonologique en trois catégories : maîtrise générale, articulation des sons et traits prosodiques (cf. [annexe 2](#)). L'accent tonique et l'intonation apparaissent dès le niveau A2. Entre B1 et B2, l'apprenant devient autonome quant au déchiffrement et à la prononciation de mots inconnus. De plus, on assiste à une dissociation entre l'intelligibilité et la force de l'accent. La présence d'un accent ne gênant pas la compréhension est même acceptée au niveau C1. Cela réaffirme que le modèle n'est plus le locuteur natif car l'intelligibilité est définie par rapport à l'effort plus ou moins important de décodage du message fourni par l'interlocuteur-auditeur, sur le modèle exposé par les chercheurs.

En corrélation avec la recherche, les programmes scolaires disponibles sur Eduscol indiquent que les objectifs de la production orale sont « la fluidité, l'intelligibilité, la sécurité linguistique personnelle » et non pas « l'accent natif » (2020, p.45). Les aspects suprasegmentaux de la prononciation sont mentionnés, tels que « les accents, les schémas intonatifs, les éléments expressifs du discours, le rythme, l'articulation » (2020, p.45). Cet aperçu institutionnel permet maintenant de se recentrer à l'échelle individuelle sur la variable psychologique qui intervient dans l'apprentissage de la prononciation.

1.3. Paradigme psychologique

Historiquement, le behaviorisme expliquait les apprentissages comme dépendants de stimuli extérieurs, ce qui néglige ainsi les processus mentaux qui ont lieu chez les apprenants et le sens donné aux apprentissages (Galisson dans Rolland, 2011, p.16). Cette approche manque de pertinence pour l'étude concernée qui se focalise sur la perception et les sensations des élèves qui sont des processus internes influençant les apprentissages.

Le nativisme suggère que l'acquisition des langues s'appuie sur des propriétés biologiques innées chez les individus, incluant la phonologie universelle. La Grammaire Universelle de Chomsky ne distingue pas les apprentissages conscients et explicites de l'acquisition inconsciente. Toutefois, Chomsky différencie la compétence de la performance ; la première réfère aux règles générales d'une langue tandis que la seconde concerne l'application de ces règles en situation de communication (p.19). Cette distinction doit être gardée en mémoire car un apprenant en classe est confronté à différentes variables qui agissent sur sa performance phonologique. Le constructivisme de Piaget établit que l'apprentissage se fait par l'action,

menant à des déséquilibres puis à de nouveaux équilibres, mais cette approche omet l'influence de facteurs socioculturels tels que le contexte familial ou scolaire (p.29).

La psychologie cognitive, pour sa part, affirme que « l'activité d'apprentissage est guidée par des représentations que le sujet se fait de lui-même et de la situation d'apprentissage ». L'approche cognitive est centrée sur les pensées et interprétations des apprenants quant à leur apprentissage (p.22). Néanmoins, selon Gardner, d'autres éléments sont omis si on ne se concentre que sur l'attitude : l'effort, le désir ou le besoin d'apprendre une langue étrangère, le plaisir d'apprendre, l'affect n'entrent pas en compte (cité dans Rolland, 2011, p.23).

Les approches traditionnelles ne se révèlent pas suffisantes pour expliquer tous les processus d'apprentissage de la prononciation. Rolland argumente en faveur de la dimension humaniste, dans laquelle les sciences sociales et les neurosciences apportent des réponses supplémentaires concernant les rôles de l'environnement, la personnalité et l'affectif dans l'apprentissage de la prononciation.

1.4. La dimension humaniste, apport des sciences sociales

1.4.1. Perspective socio-constructiviste et influence de l'environnement

Comme résumé par Rolland, le socio-constructivisme établit que tout apprentissage naît d'un conflit socio-cognitif, c'est-à-dire d'une « émergence d'un déséquilibre qui permet à l'apprenant d'élaborer de nouvelles structures » (2011, p.64). Cette perturbation peut intervenir durant une interaction, menant à un déséquilibre inter-individuel qui permet ensuite l'autonomisation de l'apprenant. L'interaction entre apprenants déclenche également des progrès car les informations reçues deviennent plus facilement accessibles (p.92) et l'imitation de pairs meilleurs mais pas nécessairement experts est bénéfique aux apprenants, sur le modèle de l'apprentissage vicariant de Bandura qui consiste à apprendre des expériences des autres. Cependant, l'influence des pairs peut induire une peur du jugement des autres car selon Rolland, les élèves se compareront toujours les uns aux autres pour décider de leur succès même sans évaluation (p.71). L'influence des pairs est duelle : soit elle inhibe et/ou bien elle pousse les élèves à s'améliorer et faire de leur mieux.

De la même manière que l'influence des pairs, l'environnement familial des élèves et les autres langues parlées ou apprises par leurs proches ainsi que la valeur accordée aux langues vont influencer sur la motivation des élèves. D'après les socio-constructivistes, la motivation est

un phénomène instable qui intègre le passage à l'action et l'effort (p.72). En outre, ces facteurs extérieurs permettent à l'apprenant de s'auto-évaluer. La théorie de l'auto-efficacité conceptualisée par Bandura stipule que les performances antérieures, l'apprentissage vicariant, les encouragements verbaux des pairs et les réactions psychologiques influenceront l'élève dans son apprentissage (p.73).

1.4.2. Neurobiologie et influences de la personnalité

La neurobiologie révèle que les hémisphères cérébraux droit et gauche se partagent les tâches concernant la phonologie. L'hémisphère gauche gère le raisonnement, la catégorisation, la sélection d'informations (comme lors d'une compréhension orale) tandis que l'hémisphère droit s'occupe des sons non-verbaux tels que mélodies, bruits, rythmes et sera donc utile pour traiter la musique et l'intonation (p.97).

En outre, la neurobiologie renseigne sur les différentes variables de personnalité des apprenants qui se combinent et influent sur la prononciation. Effectivement, Krashen déclare que "la prononciation est beaucoup plus ancrée dans la personnalité de l'apprenant que n'importe quel autre aspect de la langue" (cité dans Rolland, 2011, p.88). L'amour-propre peut être global ou spécifique à un contexte, par exemple « je suis bon à l'école ». Il peut aussi être dirigé vers l'auto-évaluation de certaines tâches, par exemple « je suis doué à l'écrit mais mauvais en compréhension orale ». C'est dans ce cas précis qu'il influence le plus les résultats des apprenants.

L'extraversion, contrairement à la timidité, favorise généralement l'apprentissage. Toutefois, Busch soutient qu'elle est négative pour la prononciation. Strong établit que cela dépendrait de l'objectif : si la langue sert à la communication et à sociabiliser alors l'extraversion y est favorable. Or, si la langue ne sert qu'à effectuer des tâches linguistiques et suppose donc une certaine réflexion pour s'approcher de l'exactitude, alors l'extraversion n'est pas bénéfique (cités dans Rolland, 2011, p.98). Dans le contexte de la classe d'anglais, nous oscillons entre ces deux objectifs mais l'extraversion est nécessaire pour que les élèves pratiquent activement la langue. Par opposition, Mortreux évoque la timidité et la gêne de parler devant les autres comme principal frein à une production correcte chez les francophones (cité dans Capliez, 2011, p.5).

L'idée de prise de risques importe également car parler une langue étrangère revient à se confronter sans cesse à l'inconnu. Certains comportements seraient bénéfiques pour la

prononciation, comme être curieux, vouloir utiliser des éléments complexes, accepter facilement les erreurs ou ne pas s'arrêter sur les ambiguïtés pour progresser (Rolland, 2011, p.99). Par opposition, la crainte d'être rejeté ou ridiculisé par les autres ou l'enseignant, ce qui rejoint l'influence des pairs mentionnée plus tôt, peuvent être néfastes. De ce fait, l'anxiété est déterminante dans l'apprentissage de la compétence orale. Elle est marquée par une dualité entre l'anxiété positive qui motive l'apprenant et le pousse à se dépasser, et l'anxiété négative qui mène à l'évitement et à l'échec.

Le phénomène dénommé « anxiété langagière », ou *foreign language anxiety*, a été longuement étudié par MacIntyre et Gardner qui le définissent comme « le sentiment de tension et d'appréhension spécifiquement associé aux langues étrangères englobant la production orale, la compréhension orale et l'apprentissage » (traduction personnelle, 1994, p. 284). En particulier, la production orale est l'activité langagière qui provoque le plus d'anxiété. Horwitz distingue trois aspects : la peur de communiquer, l'anxiété face aux situations d'évaluations et la peur d'être évalué négativement (cité dans Onwuegbuzie, Bailey et Daley, 1999, p. 219). Onwuegbuzie et al. explicitent le lien entre l'anxiété et d'autres variables chez les étudiants américains (p.226-7) :

Foreign language anxiety correlated significantly with the following variables: age, academic achievement, prior history of visiting foreign countries, prior high school experience with foreign languages, expected overall average for current language course, perceived scholastic competence, and perceived self-worth.

Trois aspects d'auto-perception génèrent donc de l'anxiété, mais ce sont les attentes des étudiants concernant leur réussite en langue qui annoncent le plus directement l'anxiété (p.227). La peur de ne pas réussir, l'auto-dénigrement ou la rumination sont autant de manifestations de l'anxiété qui bloquent les apprenants et les empêchent d'être réceptifs à la langue (p.218). Afin de contrer l'expérience négative, les auteurs recommandent de fournir aux apprenants des expériences positives avec la langue et incitent les enseignants à encourager fréquemment et à faire preuve d'empathie (p.232). En lien avec l'anxiété, un autre facteur joue un rôle déterminant dans les apprentissages, et plus particulièrement en langue étrangère : l'affectif.

1.4.3. L'affectif : frein ou moteur pour la prononciation ?

Develay spécifie que tout apprentissage d'une langue étrangère déstabilise dans les domaines affectif et cognitif (cité dans Rolland, 2011, p.24). Notamment, le processus d'acculturation coutumier du cours de langue entraîne chocs culturels, stress et anxiété et peut être responsable de charges émotionnelles négatives (p.105-6). De plus, Cyrulnik soutient que

« toute perception est conditionnée par qui nous sommes, et la façon dont nous ressentons le contexte dans lequel elle se situe » (cité dans Rolland, 2011, p.82). Comme les émotions influencent les perceptions, la perception phonologique de la L2 mène à des représentations parfois erronées. En effet, les apprenants interprètent le monde en fonction de leur personnalité, langue, culture et vécu scolaire, autant de données qui façonnent les représentations mentales liées à la langue, son statut, ses cultures et ses locuteurs ainsi que les préconceptions concernant l'accent. Afin de minimiser les émotions négatives qui peuvent porter atteinte aux apprentissages, Develay conseille de s'appuyer sur « des repères phonologiques connus » (p.82).

Toutefois, les émotions poussent souvent à agir ; c'est pour cette raison que Goleman soutient la supériorité de l'intelligence émotionnelle (*emotional intelligence*) sur le raisonnement (p.107). Le désir d'apprendre nécessite la combinaison de l'affectivité et de l'anticipation de l'acte (Trocmé-Fabre cité dans Rolland, 2011, p.109). Rolland soutient que l'apprentissage phonologique est facilité par l'interaction affective grâce au regard, à la voix et au sourire associés à un apprentissage ludique (p.108-9). Au contraire, un blocage émotionnel, un manque d'intérêt ou des répétitions décontextualisées peuvent bloquer la mémorisation à long terme (p.81). Une dernière méthode peut également favoriser l'apprentissage phonologique.

1.5. Musique et langues étrangères

D'après Henriksson-Macaulay et Welch (2016, p.897), la musique a de nombreux bénéfices sur les plans cognitif, émotionnel et social. Elle influe à la fois sur la mémoire de travail, la lecture, l'orthographe, l'apprentissage des langues étrangères, l'empathie, la confiance en soi et le sentiment d'inclusion. Tout particulièrement, le réseau neuronal de la musique chevauche celui du langage. Également, il a été prouvé que l'apprentissage de la langue maternelle se fait d'abord par la mélodie puis évolue vers la compréhension des phonèmes (p.899) : *'a baby's linguistic learning evolves from musical components of speech to verbal comprehension'*.

Piccotti et al. (2018) retracent une corrélation statistique entre les notes obtenues en musique et en langues étrangères. Ils réaffirment que les compétences en langues étrangères s'appuient sur le rythme, le chant et l'écoute et que de ce fait l'entraînement musical facilite nettement l'acquisition de compétences phonologiques nécessaires en langues (p.51). La musique peut donc servir à la fois à « entendre » la langue étrangère et à la parler, c'est-à-dire

pour les deux maillons indissociables que sont la perception et la production. Quant à l'apprentissage par cœur de virelangues, comptines ou chansons, Randall explique qu'il peut aider la phonologie à condition que le sens soit explicité ; possiblement grâce aux conceptualisations phonologique et culturelle. Les activités musicales permettent un apprentissage ludique des spécificités orales de la langue, ainsi qu'un travail sur l'implicite (cité dans Rolland, 2011, p.130).

En outre, de nombreux aspects du programme d'éducation musicale du cycle 4 (2020, p.54) correspondent aux besoins en langue étrangère : "le temps et le rythme", "notions de prosodie" ou "œuvres musicales représentatives du patrimoine mondial, conscience de la diversité de cultures". La musique étant inhérente à chaque culture, son étude peut être réalisée dans le cadre d'un EPI (enseignement pratique interdisciplinaire) parcours d'éducation artistique et culturelle (p.58). « L'échauffement corporel et vocal » (voix de l'enseignant, 2020, p.4) est souligné afin d'aider les élèves à trouver leur posture, détendre leur inspiration et rendre leur voix tonique. Une écoute concentrée afin de reproduire et mémoriser de manière efficace est également recommandée par les programmes (domaine du geste vocal, 2020, p.2-3). C'est une activité également indispensable en classe de langue.

1.6. Formulation d'hypothèses

À la lumière de ces théories, trois pistes se dégagent pour favoriser l'acquisition de la prononciation en anglais. En premier lieu, comme stipulé par Krashen et Rolland, les apprenants doivent prendre conscience de leurs représentations mentales, leur personnalité et avoir le souci de prononcer correctement afin d'obtenir une meilleure prononciation. En somme, un travail de métacognition peut aider les élèves à y parvenir. En second lieu, comme l'ont démontré les socio-constructivistes et Bandura, favoriser l'interaction entre pairs est bénéfique afin d'encourager l'extraversion, de diminuer l'anxiété et de créer un contexte propice aux apprentissages. En dernier lieu, comme analysé par Piccotti et al. et recommandé par Randall, la musique peut contribuer à motiver et à sensibiliser de manière ludique aux spécificités de la langue étrangère, autant de facteurs qui contribuent à une meilleure prononciation. De ce fait, je pars de l'hypothèse que des expérimentations sur la métacognition, l'interaction ainsi que sur l'apport de la musique vont sensibiliser les élèves à l'importance de la phonologie en anglais et les aider à prendre confiance en leur production orale.

2. Méthodologie de recueil des données

2.1. Présentation de l'établissement et choix des classes

J'enseigne au collège Condorcet dans le 8e arrondissement de Paris. Ce collège est très bien classé au niveau national pour ses résultats du brevet, avec 97% de réussite et 93% de mentions en 2018, contre 90% et 72% respectivement au niveau national (France examens). Le secteur regroupe les 8e, 9e et 17e arrondissements. J'ai la charge d'une classe de Cinquième et deux classes de Quatrième. La classe de Quatrième est charnière dans le passage à l'adolescence et il sera plus représentatif d'étudier et comparer deux classes de même niveau car l'âge et la maturité influencent la perception de l'accent. De plus, les remarques d'élèves qui sont le point de départ de ce mémoire proviennent des deux classes de Quatrième.

Ces classes comportent d'excellents élèves, avec plusieurs bilingues, et moins d'une dizaine d'élèves en difficulté. Cependant les classes se distinguent dans leur gestion : la classe A est calme et studieuse, tandis que la classe B plus énergique et bavarde même si travailleuse. Il est à noter que la classe B fait preuve de plus d'entraide, notamment par l'inter-corrrection et les moments de collaboration. Il sera donc intéressant de comparer les résultats de ces deux classes. Également, ces classes sont opposées par le nombre de filles et garçons : la classe A comporte 19 garçons et 12 filles tandis que la classe B comporte 16 filles et 14 garçons. La classe A reçoit 17 élèves qui étudient l'italien en LV2 et 14 l'espagnol tandis que les 30 élèves de la classe B apprennent l'espagnol. 11 élèves de la classe A étudient l'option latin et 15 élèves de la classe B.

2.2. Mise en place des expérimentations

Je souhaite mettre en place de la même manière dans les deux classes le questionnaire, les élèves référents d'un phonème et la grille d'objectifs. L'incorporation de la musique sera différente dans les deux classes.

2.2.1. Questionnaire de positionnement métacognitif

Après avoir récupéré les autorisations parentales signées (en [annexe 3](#)), j'ai soumis un questionnaire de positionnement aux élèves des deux classes qui permet de recueillir leurs représentations concernant la prononciation, le regard des pairs et le rapport à l'erreur (voir [annexe 4](#)). La plupart des questions sont fermées, avec des cases à cocher et une question ouverte pour que les élèves puissent s'exprimer librement.

La question sur la ou les langues parlées à la maison permet de connaître le crible maternel des élèves et donc l'origine de certaines erreurs. Le temps passé à écouter de l'anglais éclaire sur le lien entre perception et production. Si les élèves sont exposés à la langue, alors ils la comprendront et par la suite la parleront de mieux en mieux. Le classement des différents champs (lexique, grammaire, prononciation, éléments culturels) permet de constater si les élèves sont sensibles à l'importance de la prononciation en anglais. De même, la question « je fais attention à ma prononciation » à situer sur une échelle de Lickert allant de « tout à fait d'accord » à « pas du tout d'accord » permet de renseigner sur ce que Purcell et Suter appellent un indicateur de l'accent : le degré de préoccupation de l'apprenant pour une prononciation correcte (cité dans Derwing et Munro, 1997, p.3). Ce degré pourra être comparé en fin de mémoire pour constater des effets des différentes expérimentations. La question libre « pour moi, avoir l'accent en anglais veut dire... » invite les élèves à s'exprimer librement et à donner leur définition de l'intelligibilité. Ensuite, les questions 6 et 8 informent des variables de personnalité qui influent la prise de parole des élèves (amour-propre, extraversion, anxiété et prise de risques) :

Quand je participe en cours d'anglais :
je ne prête pas attention à mon accent, car je préfère me concentrer sur _____
je prête attention à mon accent pour me faire comprendre
je lève la main seulement si je suis sûr.e de la prononciation des mots
je ne participe pas même si je connais la prononciation des mots

Quand je fais une erreur de prononciation :
je me décourage et ne veux plus participer
j'en tiens compte et essaye de me corriger
je suis fier de moi car j'ai fait l'effort d'essayer

Enfin, la dernière question permet de connaître à quoi les élèves de Quatrième sont déjà sensibilisés en termes de jargon phonologique et pourra donc être mise en parallèle des réponses fournies par les professeurs d'anglais du collège.

2.2.2. Questionnaire d'état des lieux de l'enseignement

Afin de recueillir les expériences des quatre professeures d'anglais du collège, je leur ai soumis un questionnaire anonyme à distance, par *google form* (disponible en [annexe 5](#)). J'ai posé des questions similaires à celles adressées aux élèves afin de les mettre en relation dans l'analyse : la relation à la phonologie, l'enseignement de la phonologie et la perception de l'accent chez les élèves.

Le questionnaire débute par une question libre portant sur les représentations et attentes des enseignantes sur « une bonne prononciation », avant de leur demander de classer chaque

champ de la langue en fonction de l'importance qu'elles y accordent dans leur enseignement. Des questions générales interrogent sur les phénomènes phonologiques abordés en classe avec les mêmes suggestions de réponse que celles données aux élèves. Ultérieurement, la question 5 « quel aspect de la prononciation est le plus difficile à enseigner pour vous et pourquoi ? » permet de confirmer ou d'infirmer ce que dit la recherche concernant le suprasegmental qui serait plus difficile à intégrer et à enseigner. Des questions plus spécifiques portent ensuite sur les méthodes auxquelles les enseignantes ont recours pour travailler la prononciation : quel type de répétitions et de quels énoncés, quelles activités et à quelle fréquence (comme le classement en fonction des sons, les *tongue twisters*, homophones, chansons, poèmes, conceptualisations phonologiques). Afin de faire un parallèle avec le rapport à l'erreur chez les élèves, j'ai demandé aux professeures quel type de correction et de remédiation elles utilisent (autocorrection, intercorrection, symboles phonétiques, utilisation de couleurs dans la trace écrite, liaisons matérialisées dans la trace écrite, etc). Enfin, je leur ai demandé si elles ont recours à l'alphabet phonétique pour conclure quant à la familiarisation des élèves avec cet outil, et leur opinion concernant le plus grand frein à une bonne prononciation chez les élèves afin de retracer les variables de personnalité (influence des pairs, anxiété, timidité, peur de commettre une erreur, etc.).

2.2.3. Élèves référents d'un phonème et de la couleur associée

Rolland (2011, ch.9) propose d'associer les nouveaux mots à un mot simple référent accompagné du symbole phonétique et d'une illustration, ce qui permet de travailler sur le sens et la forme et, associé à des répétitions, mène à l'autonomie de l'apprenant. Comme suggéré dans le mémoire de Julie Delairon (2017, p.29), j'ai voulu rendre les élèves responsables d'un phonème. J'y ai ajouté une particularité : j'ai choisi d'associer chaque voyelle accentuée à sa couleur grâce au *Color Vowel Chart*, un schéma coloré interactif destiné aux apprenants de l'anglais (americanenglish.state.gov, voir [annexe 6](#)). Afin de développer l'interaction et l'entraide dans la classe, une quinzaine d'élèves deviennent référents d'une couleur et donc d'un son et possèdent la *flashcard* associée, photographiée en [annexe 7](#). Dès que l'on rencontre un mot dont la prononciation est nouvelle ou bien écorchée, la classe essaie de retrouver le son grâce aux *flashcards* ou bien nous avons recours à la discrimination auditive avec les autres couleurs. Le but est de rendre les élèves actifs et sensibilisés à l'alphabet phonétique, devenu plus ludique et mémorisable grâce à l'association avec les couleurs connues par la grande majorité des élèves. Une meilleure identification des sons de l'anglais permet une production

améliorée, car comme éclairé par Huart et Munro, perception et production sont interdépendantes. Les flashcards seront réutilisables sur le long terme et permettent d'articuler la perception des phonèmes avec la production.

Pour présenter cet outil, j'ai procédé à une anticipation en projetant le schéma avec la consigne « *imagine what this is* », puis au repérage des « rimes » entre la couleur et le mot associé (*gray day, red dress, green tea...*), suivie de répétitions collectives et individuelles de chaque duo. J'ai ensuite ajouté au tableau l'accent de mot ainsi que le symbole phonétique du son. Enfin, j'ai choisi de procéder à une conceptualisation phonologique en français afin de mobiliser les termes suivants : symboles phonétiques, sons (voyelles) accentués, syllabes réduites, sons longs. Comme ce schéma ne comporte que les syllabes accentuées, j'ai décidé d'intégrer le schwa /ə/ en parallèle pour faire comprendre le phénomène de réduction et ai créé une flashcard pour le schwa, basée sur le mot *colour* /'kʌlə/. Le schéma vide est donné aux élèves ([annexe 8](#)), je leur ai demandé de le colorier à la maison en s'entraînant à prononcer chaque son grâce au schéma interactif dont j'avais mis le lien sur l'ENT. À la séance suivante, quinze élèves deviennent référents d'une couleur et obtiennent la *flashcard*. Les autres élèves disposent d'une ressource visuelle avec le schéma plastifié affiché au tableau. Lorsque la prononciation d'un mot n'est pas fixée, je pose la question « *what colour is it ?* » qui leur indique de retrouver la *flashcard* correspondante. L'élève détenant cette *flashcard* répète le mot sur le modèle de la couleur associée puis nous procédons à une répétition collective. Les symboles seront fixés à l'écrit dans la trace écrite à la fin de chaque leçon.

Je souhaite tester ce dispositif sur une séquence entière et mesurer le taux de réponses au contrôle sur un exercice d'association des mots à la couleur correspondante et donc à son symbole phonétique ([annexe 9](#)). D'après l'idée de Julie Delairon (2017, p.42), je vais compter le nombre de réponses correctes, incorrectes et d'absentions lors de l'association mot/couleur en espérant obtenir de forts taux de réussite pour conclure quant à l'impact des *flashcards* sur la perception des sons. De plus, les élèves répondront à un questionnaire de satisfaction permettant de mesurer les conséquences de l'expérimentation sur l'interaction, la motivation pour prononcer correctement et la familiarisation avec l'alphabet phonétique. Une fois sensibilisés aux phonèmes collectivement, les élèves pourront ensuite manipuler plus aisément les grilles individuelles d'objectifs phonologiques.

2.2.4. Incorporation de la musique

Le but d'incorporer la musique est de détourner la voix pour dédramatiser l'accent. De plus, la musique peut susciter l'intérêt des élèves et l'atout du support authentique permet l'imitation d'un locuteur natif. D'après Purcell et Suter (cité dans Derwing et Munro 1997 p.3), la préoccupation de l'apprenant pour une prononciation correcte est le seul facteur que l'on peut influencer, c'est donc ce que l'on va essayer de développer avec l'expérimentation musicale. Désirant m'inspirer de la didactique en musique, j'ai assisté à une séance de M. Flého, collègue de musique, pour voir comment il met en place les échauffements avec des Quatrièmes. Il a insisté sur le lien entre corps, voix et souffle. Les élèves se sont échauffés debout, en commençant par des étirements des bras et de la tête suivis du déverrouillage des articulations des épaules et du cou, des auto-massages des résonateurs (joues, tempes), des répétitions de /pf/, /ps/, /tʃ/, /ts/ (des fricatives), ou de « tadadidida » sur la mélodie de la chanson étudiée. Puis ils ont procédé à la tonification du corps avec des percussions corporelles en suivant le rythme du chant étudié pour prendre conscience des temps et des mesures.

Afin d'observer quel degré d'incorporation de la musique est le plus efficace, j'ai recours à deux approches différentes : dans une classe, échauffement sur quelques phonèmes en particulier et sur l'intonation, et dans l'autre classe chant pour l'aspect ludique et motivant. Le but est de comparer les effets des deux méthodes en utilisant les mêmes instruments de mesure : nombre d'erreurs récurrentes dans la séance pour la qualité phonologique et le nombre de mains levées pour la désinhibition. Je vais comparer la séance témoin et cette séance en quantifiant le nombre d'erreurs récurrentes (basées sur les phénomènes travaillés durant l'échauffement/la chanson) et en les catégorisant selon leur type : erreur segmentale (voyelle ou consonne) ou suprasegmentale (réduction, accent de mot, intonation). Cette expérimentation devrait mener à moins d'erreurs, et particulièrement à moins d'erreurs suprasegmentales dans la séance du chant grâce à la mélodie. Un élève observateur-rapporteur aura en charge de compter le nombre de mains levées pour conclure quant à la prise de confiance en la participation orale.

La séance musicale est issue de la séquence sur l'Australie d'*E for English 4^e* (2017, p.81). La chanson est intitulée "*I am Australian*" et disponible en [annexe 10](#). Les objectifs phonologiques de la chanson résident autour de la réduction vocalique en schwa et plus globalement sur la réduction des mots grammaticaux (*from, of, the, a, and*). De plus, le support est propice à un travail sur les voyelles accentuées telles que /eɪ/, /aɪ/ et /aʊ/, qui correspondent à la graphie <a> et <i> (*dreamtime, Australian, plains, flames, iron, chains, bound down,*

waited, rains, wife, became). Également, un travail est prévu sur la valeur tendue ou relâchée de /ɪ/ vs /i:/ (*keeper, ship, prison, free, dream, sing*).

J'ai préféré réserver le chant pour la classe B, plus dynamique et soudée, et j'ai donc choisi la classe A pour procéder à l'échauffement vocal et corporel. Nous avons débuté par l'échauffement corporel, identique à ce que j'ai observé chez mon collègue de musique. Puis, nous sommes passés à l'échauffement vocal en procédant à des exercices de diction tels que la répétition de /pf/, /ps/, /f/, /ts/ et un claquement de langue. Comme recommandé par Borrell et Salsignac (2002, p.172), les logatomes, c'est-à-dire le remplacement des syllabes d'une phrase par une seule syllabe en ne conservant que la mélodie, attirent l'attention sur la prosodie de la langue. Particulièrement, le logatome /da/ fait ressortir le rythme car /d/ est une consonne occlusive ; et le logatome /ma/ met en avant l'intonation car /m/ un son nasal. Nous avons donc effectué les répétitions de « dadada » et « mamama » en suivant le rythme de la chanson. Enfin, les élèves ont répété les phonèmes présents dans la chanson : /eɪ/, /aɪ/, /aʊ/, /i:/, /ɪ/ et /ə/. Nous avons ensuite procédé à l'anticipation à partir du titre "*I am Australian*" en imaginant qui était ce « I », puis nous avons écouté la chanson une première fois pour vérifier les hypothèses émises. Nous avons écouté la chanson une deuxième fois en repérant les mots-clés afin d'identifier ce « I » qui varie dans les couplets. J'ai choisi de centrer d'abord l'exploitation sur l'audio de la chanson pour éviter l'influence de l'écrit sur la prononciation. Le texte est ensuite donné pour procéder au repérage des syllabes accentués dans ces deux couplets en les surlignant. Nous passons à l'étude des paroles car, comme l'a souligné Randall (cité dans Rolland, 2011, p.130), le sens doit être garanti pour que l'apprentissage musical ait un effet. La classe est divisée en deux pour s'occuper des repérages et de l'interprétation de chaque couplet. Les consignes suivantes étaient affichées au tableau :

Verse 1

Underline elements related to **Aborigines**.

Explain the sentence "I watched the tall ships come".

Verse 2

Underline elements related to **convicts/prisoners**.

Explain the sentence "a convict then a free man, I became Australian".

Chorus

In this song, how is Australia represented and portrayed? Is it realistic? Imagine why.

Enfin, en français, les élèves ont verbalisé la conceptualisation phonologique : les syllabes accentuées sont présentes dans les mots qui portent le sens, tandis que les mots réduits sont les déterminants, prépositions et conjonctions.

Avec la classe B, que j'ai choisie pour chanter, nous avons procédé à l'anticipation, l'identification de « I » et le repérage des mots accentués de la même manière. Cependant, j'ai divisé la compréhension écrite en deux phases séparées par le chant. Une première phase de repérage des thèmes comportait les consignes suivantes :

Verse 1

Underline elements related to **Aborigines**.

Verse 2

Underline elements related to **convicts/prisoners**.

Cette première étape est essentielle pour garantir l'efficacité du chant. J'ai indiqué aux élèves avant de chanter de prêter attention aux syllabes accentuées et réduites. En dernier lieu est intervenue la phase d'interprétation avec les consignes suivantes :

Verse 1

Explain the sentence "I watched the tall ships come".

Verse 2

Explain the sentence "a convict then a free man, I became Australian".

Chorus

In this song, how is Australia represented and portrayed? Is it realistic? Imagine why.

2.2.5. Grille d'objectifs phonologiques

Ces grilles en auto-évaluation reproduites en [annexe 11](#) engendrent pour les élèves un travail de métacognition et de réflexion sur leur propre phonologie. En fonction de chaque compétence travaillée durant l'heure, les élèves sélectionnent leur niveau de réussite comme suit : ✓ = objectif atteint, A = amélioré, X = non atteint. J'ai choisi d'imposer les objectifs afin de pouvoir traiter les données de manière plus simple. Voici les objectifs proposés aux élèves :

- J'ai réalisé correctement des phonèmes de manière à être intelligible (symboles phonétiques à ajouter)
- J'ai réduit les syllabes inaccentuées

- J'ai respecté l'intonation montante ou descendante
- Niveau expert : Je corrige la prononciation mes camarades en me tournant vers eux en disant " *You should have said...* "

La plupart des termes techniques ont été abordés avec l'expérimentation des *flashcards* de couleurs ; mais nous les avons rappelés ensemble (phonème, syllabe inaccentuée). Les intonations montante et descendante sont travaillées en amont de cette séance avec l'utilisation de gestes pour montrer l'intonation, avec exemple de *yes/no questions* ou *wh-*. Une conceptualisation inductive sur le choix des intonations avait été réalisée avant d'utiliser les grilles.

Concernant la mise en place de ces grilles, les phonèmes prononcés durant l'heure sont notés au fur et à mesure au tableau, au moment de la découverte du mot ou d'une erreur afin d'ancrer la prononciation correcte. Nous procédons à des reprecisions en fin d'heure en français pour lier les sons à d'autres mots vus ou aux couleurs précédemment étudiées. Un temps en fin d'heure après la copie de la trace écrite est dédié aux grilles phonologiques : les élèves peuvent ajouter les symboles correspondant aux sons qu'ils ont réalisés et compléter leurs critères avec la légende.

J'aurais souhaité comparer pour chaque classe les résultats entre le début de l'expérimentation et la fin sur une séquence entière, en mesurant le nombre de critères atteints, améliorés et le nombre d'inter-corrrections phonologiques, en espérant obtenir une forte augmentation pour conclure quant à l'effet des grilles sur la métacognition et l'interaction. Toutefois, la fermeture des écoles ne m'a pas permise de finir la séquence en cours. Afin de juger de l'efficacité de ces grilles, je vais donc comptabiliser et comparer le nombre d'objectifs atteints ou améliorés entre les deux classes.

En outre, cette grille aurait donné lieu à une notation afin de montrer que la prononciation compte autant que les autres aspects de la langue travaillés plus traditionnellement en classe. Les aspects améliorés auraient été comptés et pas seulement ceux atteints car le but est que les élèves s'améliorent. La grille est amenée à évoluer en fonction des besoins des élèves qui pourront, lorsqu'ils se sentent prêts, recentrer leurs objectifs sur certains points qu'ils souhaitent améliorer car ces objectifs sont idéaux pour différencier. Cette dernière expérimentation se clôt par la distribution d'un questionnaire lors de la dernière séance.

2.2.6. Questionnaire métacognitif post-expérimentations

Ce questionnaire, disponible en [annexe 12](#), est anonyme et comporte des questions similaires à celles distribuées au début afin de comparer les effets des expérimentations sur l'anxiété, le rapport à l'erreur et le regard des pairs. La première section concerne la prise de conscience de la prononciation : tout d'abord, de manière générale, afin de mesurer si les élèves sont plus attentifs à leur prononciation qu'avant et attentifs à quoi exactement, avant d'évaluer séparément l'efficacité de chaque expérimentation. La seconde section porte sur le regard des autres, s'il a changé ou si les élèves participent davantage pour corriger leurs camarades, et si la musique les a aidé(e)s à se décomplexer quant à la prononciation. La troisième section les questionne sur la sensibilisation à l'alphabet phonétique et plus particulièrement à quels symboles. La dernière section permet de recueillir les préférences des élèves dans un classement des trois activités et une justification de leur choix. Le protocole des expérimentations est détaillé dans un tableau récapitulatif consultable en [annexe 13](#).

3. Résultats et analyse des données

3.1. Mise en relation des questionnaires de positionnement élèves et enseignantes – constat de départ

Les questionnaires renseignent tout d'abord sur les expériences des élèves avec l'anglais. Les données de la classe A seront suivies de celles de la classe B pour simplifier la rédaction. 7 élèves sur 29 et 30, soit respectivement 23 et 24% en classe A et B parlent une autre langue que le français chez eux, ce qui renseigne sur leur crible maternel. 3 élèves sur 29 de la classe A parlent italien, ce qui va de pair avec l'étude de la LV2 italien dans cette classe. 3 élèves en classe A ont vécu au moins 1 an dans un pays anglophone tandis qu'en classe B 1 élève parle anglais dans son foyer, autant d'élèves ressources pour la phonologie. 19 et 18 élèves ont voyagé au moins une semaine en pays anglophone, soit 55% et 60% des classes A et B. Les situations de communications authentiques auxquelles les élèves ont été confrontés sont positives pour l'apprentissage de la prononciation car d'après Purcell and Suter, le temps passé dans un environnement L2 diminue les chances d'avoir un accent marqué (cité dans Derwing et Munro, 1997, p.3). En classe A, le temps moyen passé à écouter de l'anglais par semaine est d'environ 2h (123 min), tandis qu'il est d'1h38 pour la classe B. La moitié des répondants de la classe A (13 sur 26) y passe plus de 2h30 par semaine, tandis que c'est un tiers des répondants la classe B (10 sur 30). La forte exposition des élèves à la langue cible est favorable car comme

affirmé précédemment, la production est ancrée dans la perception. Plus les élèves entendent une langue, plus ils pourront la produire correctement. En résumé, les expérimentations sont menées sur un terrain propice aux apprentissages de la prononciation.

Concernant les différentes composantes de la langue, le lexique a été classé le plus important par 12 et 15 élèves, soit 46 et 54% des classes A et B, suivi de la grammaire par 9 et 7 élèves, soit 34 et 25%. La prononciation a été jugée la plus importante par 5 et 6 élèves, soit environ 20%. Trois enseignantes sur quatre ont déclaré accorder plus d'importance à la grammaire dans leur enseignement tandis qu'une autre enseignante déclare accorder plus d'importance aux éléments culturels. Ensuite, trois enseignantes sur 4 ont déclaré le lexique deuxième plus important dans leur enseignement. La prononciation a été considérée la plus importante par une enseignante, au même titre que la grammaire car un mauvais réglage dans les paramètres du sondage a donné deux réponses 1 et 2, sans utiliser les rangs 3 et 4. Puis la prononciation a été classée deuxième élément le plus important par une enseignante et troisième élément par deux enseignantes. Globalement, le constat de début d'expérimentation dévoile que le lexique et la grammaire sont considérés plus importants par les élèves et les enseignantes sur le terrain. On pourra donc mesurer si les expérimentations ont rendu les élèves plus attentifs à la phonologie.

Pour la question ouverte « avoir l'accent veut dire », 8 et 11 élèves n'y ont pas répondu, montrant éventuellement un problème dans la formulation de la question ou une notion trop compliquée à mettre en mots. Afin d'analyser les données ouvertes de cette question, j'ai créé des étiquettes à partir des thèmes récurrents. La catégorie qui obtient le plus de réponses (9 et 7 élèves) mentionne « bien prononcer », « sans fautes » sans expliciter le détail ; des termes que Didelot et al. pourraient juger arbitraires (2019, p.4). Les 4 réponses d'enseignantes semblent expliciter ces adjectifs : elles insistent sur le respect des « règles phonologiques d'accentuation et d'intonation », des « *stressed words* » ou encore « le plus de correction possible au niveau des phonèmes ». 4 et 6 élèves parlent de réalisation correcte, même « d'accentuer au bon endroit au bon moment » montrant ainsi une connaissance du fonctionnement phonologique de l'anglais. Pour 6 et 3 élèves ainsi que pour une enseignante, avoir l'accent revient à être « compréhensible », à « se faire comprendre par des anglophones », donc à parvenir à une intelligibilité mutuelle dans les termes de Derwing et Munro (2005, p.2) ce qui s'inscrit dans la lignée des recommandations institutionnelles. 2 et 3 élèves associent l'accent à parler « comme » un anglais et une enseignante déclare qu'une bonne prononciation est « la plus

proche possible d'un locuteur natif», en précisant qu'il peut s'agir d'une des variétés d'anglais. Or, la quête de l'exactitude basée sur le modèle natif n'est plus la politique d'enseignement des langues depuis une trentaine d'années. Un(e) élève a inscrit « se la péter » puis l'a rayé et remplacé par « reproduire la façon dont parle un anglais », faisant écho aux représentations des apprenants sur l'anglais. Un(e) autre élève déclare qu' « être plus à l'aise et avoir moins honte » correspond à ses attentes en termes d'accent, ce qui recoupe les informations apportées par Mortreux autour de la timidité et la gêne de parler devant les autres comme principal frein à une production correcte chez les francophones (cité dans Capliez, 2011, p.5).

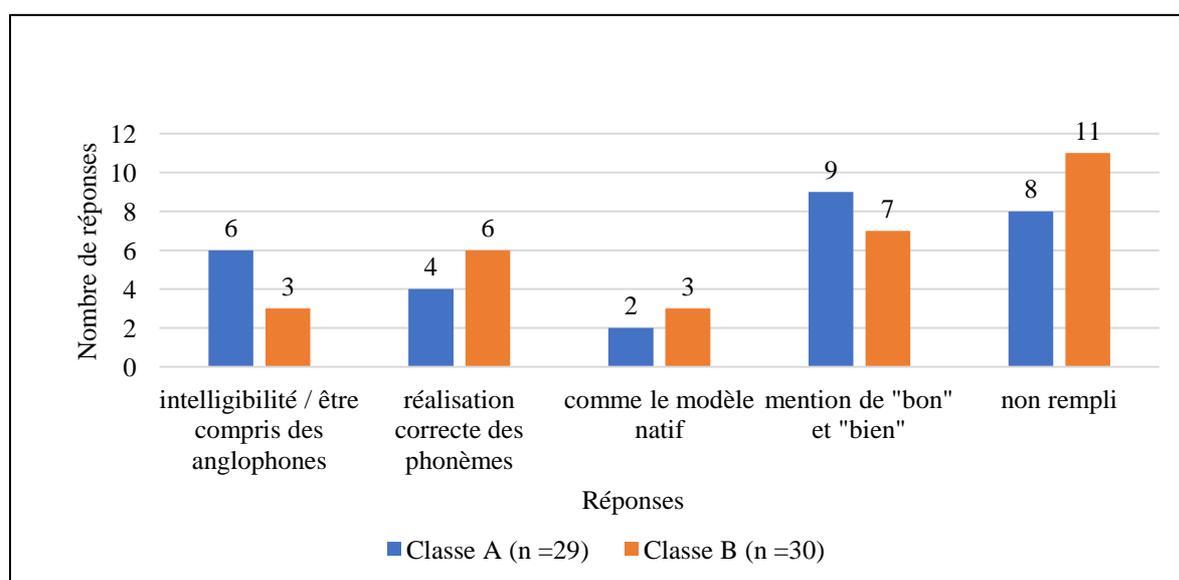


Figure 1 : Réponses à la question "avoir l'accent, selon moi, signifie..."

En ce qui concerne le regard des pairs, 7 et 3 élèves en classes A et B n'osent pas parler de peur du regard des autres, soit 24% et 10%, tandis que 13 et 24 élèves, soit 45% et 80%, déclarent que cela n'a aucune conséquence pour eux. La classe B apparaît plus extravertie, ce qui correspond à leur comportement en classe où de nombreux élèves différents participent alors que ce sont souvent les mêmes élèves en classe A. On pourrait expliquer ces résultats par différents facteurs dont la dynamique de classe en général ou la présence de trois élèves bilingues en classe A. Les enseignantes, quant à elles, sont deux à penser que le regard des camarades et l'influence des pairs est le frein principal à l'apprentissage d'une bonne prononciation. Une enseignante évoque le désintérêt en faveur d'autres champs et une enseignante dit que c'est un effort de tous les instants. Les résultats des expérimentations

musicales vont permettre de voir si l'extraversion de la classe B a une conséquence sur les productions orales.

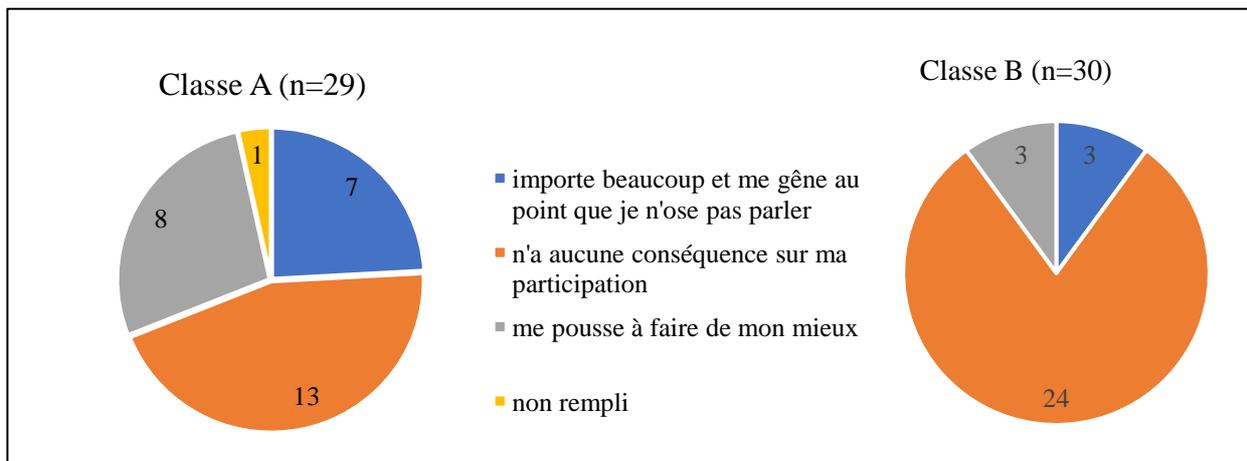


Figure 2 : Réponses à la question « le regard des camarades sur ma prononciation en anglais... »

22 et 23 élèves, soit plus de 75% des deux classes, trouvent qu'une prononciation correcte est nécessaire pour se faire comprendre et 4 et 7 élèves, soit 14 et 23%, ne la jugent pas nécessaire mais essaient. A propos des erreurs de prononciation, les réponses sont semblables dans les deux classes : 4 élèves se découragent et ne veulent plus parler, 19 et 21 en tiennent compte et essaient de se corriger et 4 dans les deux classes sont fiers d'avoir essayé. La majorité d'élèves qui semblent soucieux d'améliorer leur prononciation adoptent donc une attitude favorable à l'apprentissage comme démontré par les chercheurs Purcell et Suter (cité dans Derwing et Munro, 1997, p.3). Quant à elles, 3 enseignantes ont recours aux trois types de correction (auto-, inter- et par l'enseignante) et une enseignante corrige uniquement elle-même.

Relativement au jargon phonologique, 81 réponses ont été données en classe A et 1 abstentionniste contre 95 réponses en classe B malgré 6 abstentionnistes. Les élèves qui connaissent des termes en connaissent donc plusieurs. Le terme le plus populaire est l'alphabet phonétique (18 et 20 élèves) ce qui s'accorde avec les déclarations des enseignantes qui relatent y avoir recours pour remédier aux sons voyelles, aux mots difficiles à prononcer, dès qu'il y a confusion ou pour les mots récurrents de la séquence. La familiarisation avec l'alphabet phonétique paraît donc utile sur le long terme car c'est une pratique répandue chez les enseignants d'anglais.

10 et 14 élèves sont familiers des syllabes accentuées mais seulement 6 des syllabes réduites dans les deux classes, ce qui paraît antagoniste car ces phénomènes vont de pair. Mais ces résultats sont en accord avec les enseignantes qui reconnaissent toutes aborder les syllabes accentuées mais seulement 2 les syllabes réduites. De même, le rythme est le terme le moins cité en classe B et les syllabes réduites en classe A. Le plus difficile à transmettre pour les professeures est la juxtaposition de plusieurs phrases en lecture, les syllabes réduites, l'accent de phrase et l'intonation : tous des aspects suprasegmentaux de la langue. Ces résultats appuient donc la thèse de Capliez selon laquelle le suprasegmental est mis de côté dans l'enseignement. Le questionnaire pré-expérimentations a amorcé une réflexion sur l'importance de la prononciation chez les élèves, qui sera contrastée avec le questionnaire post-expérimentations.

3.2. Élèves référents d'un phonème et de la couleur associée

Une fois le schéma du *Colour Vowel Chart* présenté, nous avons procédé à la conceptualisation durant laquelle les termes « diphtongues », « alphabet phonétique » et « syllabes accentuées » ont été évoqués par les élèves. Cependant, aucun élève n'a exprimé le terme « syllabe réduite », ce qui vient à l'encontre des réponses données dans le questionnaire où 6 d'élèves déclaraient avoir déjà abordé ce phénomène. Au cours des huit séances durant lesquelles les élèves ont utilisé les *flashcards*, j'ai remarqué de l'intérêt au moment de recevoir la carte en fonction des préférences de couleurs. Une grande partie de la classe est mobilisée lorsqu'il s'agit de retrouver les couleurs par discrimination auditive. Ainsi, retrouver la *flashcard* correspondant au son a permis à la classe A de collaborer plus qu'à l'habitude.

À la fin de la séquence, le contrôle porte sur un exercice pratiqué en classe dans lequel quatre mots étudiés lors de la séquence doivent être associés à leur couleur et donc à leur symbole phonétique. On observe un taux de réussite moyen à l'exercice de 86% en classe A et de 75% en classe B. Ces résultats sont plus élevés que les moyennes à l'année des deux classes : la classe A obtenant 74,5% et la classe B 72%. Plus spécifiquement, le graphème <ee> qui correspond au phonème /i:/ n'a mis aucun élève en difficulté. Le graphème <i> prononcé /aɪ/ WHITE dans *tiny* n'a donné que 12 réponses correctes en classe B, soit un taux de réussite de moins de 50% : il a été confondu avec /eɪ/ GREY par 6 élèves et par /i:/ GREEN par 8 élèves. Pour la classe A, c'est l'identification du phonème /eɪ/ dans *Australia* qui a obtenu le moins de réussite avec 20 réponses correctes, soit 77%. En classe B, ce phonème a aussi posé un problème avec 66% de réussite. De même, l'identification de /aɪ/ WHITE dans *spider* a mené à 85% de réussite en classe A et 89% en classe B. On remarque que les deux classes n'ont pas

éprouvé les mêmes difficultés mais il semble tout de même que l'identification des diphtongues /aɪ/ et /eɪ/ soit plus complexe que l'identification de la voyelle longue /i:/.

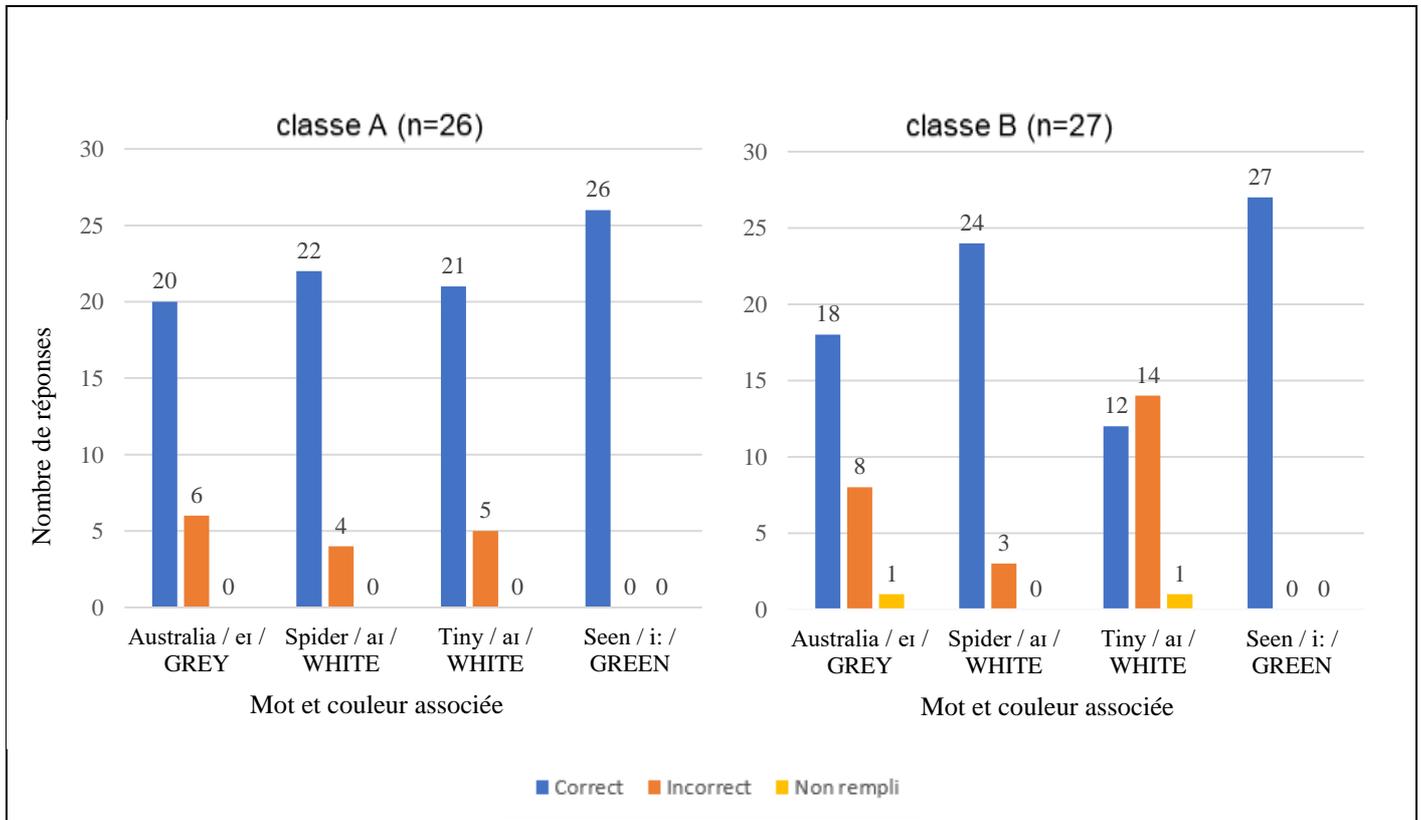


Figure 3 : Nombre de réponses correctes, incorrectes et non remplies dans l'exercice portant sur l'association mot/couleur

Dans le questionnaire de fin d'expérimentations, 69% des élèves en classe A et 71% en classe B déclarent que les flashcards les ont aidé(e)s à être attentifs à leur prononciation (18 et 17 réponses sur 26 et 24). De plus, 62% des élèves en classe A et 54% en classe B déclarent avoir été sensibilisé(e)s à plusieurs symboles de l'alphabet phonétique (16 et 13 réponses). Le symbole plus populaire est /i:/ mentionné 10 et 3 fois, /aɪ/ 8 et 4 fois, et /eɪ/ 6 et 2 fois.

On ne peut déclarer à partir des résultats du contrôle que les *flashcards* ont un effet positif sur la prononciation des élèves, mais l'on peut tout de même noter qu'elles ne semblent pas être néfastes pour la perception et le repérage des sons voyelles. En revanche, les observations de terrain suggèrent que les *flashcards* peuvent contribuer à favoriser l'interaction entre pairs dans une classe qui d'ordinaire n'est pas soudée. Aussi, les déclarations des élèves renforcent l'idée que les liens avec des termes précédemment appris (les couleurs) semblent bénéfiques sur la mémorisation de la prononciation et de l'alphabet phonétique.

3.3. Séances témoin et incorporation de la musique

Lors des quatre séances analysées (une séance témoin et une séance musicale par classe), j'ai comptabilisé uniquement les erreurs sur les objectifs travaillés en classe qui portent atteinte au sens puis je les ai classés en segmental ou suprasegmental en indiquant si une correction a été apportée ou non. Les analyses d'erreurs sont disponibles en [annexe 14](#). Pour la classe A, la séance témoin établit 21 erreurs phonologiques relevées. Pour la classe B, la séance témoin compte 30 erreurs phonologiques relevées. Ces différences peuvent être expliquées par l'attitude des deux classes : la classe B est plus dynamique donc parle plus et commet plus d'erreurs. Selon les termes utilisés par Rolland, cette classe fait preuve de prise de risques et d'extraversion. Nous allons voir si ces particularités sociologiques se confirment lors de l'expérimentation musicale.

J'ai observé que la classe B (sans échauffement) n'était pas prête à chanter, et que l'enthousiasme variait selon les élèves, leur personnalité et aisance à l'oral. Chanter sans échauffement n'était pas le plus simple pour la classe B car les élèves ont été décontenancés. Au contraire, durant l'échauffement vocal et corporel de la classe A tous les élèves se sont levés et ont participé, même les élèves en difficulté, probablement car les élèves sont habitués aux échauffements en cours de musique. La séance d'expérimentation s'est finalement étalée sur une heure et demie, l'exploitation et la trace écrite ont eu lieu en deuxième partie.

De la même manière que pour les séances témoins, j'ai compté les erreurs liées aux objectifs de la séance. Pour la classe A qui a réalisé l'échauffement en début d'heure, la séance compte 8 erreurs, presque trois fois moins que la séance témoin. Pour la classe B qui a chanté, on compte 7 erreurs, soit plus de quatre fois moins que lors de la séance témoin. Dans les deux cas, les expérimentations paraissent faire baisser drastiquement le nombre d'erreurs, cependant différemment selon le type d'erreurs. Pour la classe A, 62% des erreurs en séance témoin étaient segmentales (13 sur 21), tandis que c'est 37% des réponses durant la séance avec échauffement (3 sur 8). L'échauffement ne semble pas avoir aidé sur le plan suprasegmental mais il semble avoir réduit les erreurs segmentales liés aux objectifs de la séance. Parallèlement en classe B, on compte 40% d'erreurs suprasegmentales en séance témoin (12 sur 30), contre 29% lors de la séance musicale (2 sur 7). Il semblerait que le chant ait aidé à réaliser moins d'erreurs suprasegmentales que lors de la séance témoin, comme attendu. Les expérimentations musicales pourraient donc avoir un impact positif sur la qualité des productions orales. Les effets sur la désinhibition et la participation vont être analysés grâce au nombre de mains levées.

Pour la classe A, l'élève observateur-rapporteur a relevé 85 mains levées pour 27 élèves présents, ce qui revient à 3,15 participations par élève. Pour la classe B, 87 mains levées ont été comptabilisées sur 30 élèves présents, soit 2,9 participations par élève. Ces résultats sont similaires et semblent donc dire que l'extraversion de la classe B n'a pas eu de conséquence notable sur la participation, ou en tout cas, que les élèves qui participent volontairement en classe A le font à la même intensité que la classe B. Néanmoins, la répartition des mains levées varie : en classe A, les participations qui ont eu lieu après l'échauffement (17 et 17 mains levées) étaient deux fois plus importantes qu'en classe B (9 et 8). De la même manière, en classe B, 18 participations sont rapportées après le chant pour la phase d'explicitation du sens tandis que cette phase a mobilisé trois fois moins d'élèves dans la classe A qui n'a pas chanté (6 mains levées). En comparaison, la phase de milieu de séance de repérage des syllabes accentuées a mobilisé un nombre similaire de participations dans les deux classes (23 et 25). En résumé, la séance avec échauffement a démarré avec plus d'entrain chez les élèves de classe A et il y a eu un regain de participation après le chant en classe B. Ces résultats montrent qu'en modifiant les activités de la séance de forts taux de participation surviennent immédiatement après les moments musicaux. Il semblerait que la présence de la musique ait une incidence positive sur la prise de parole des élèves et les motive à participer.

	classe A (n= 27)	classe B (n=30)
	échauffement	NA
Titre projeté au tableau « <i>I am Australian</i> »	17	9
1 ^{ère} écoute de la chanson et repérage des mots-clés	17	8
2 ^e écoute de la chanson et identification de « <i>I</i> »	14	9
○ 1 ^{er} couplet		
○ 2 ^e couplet	8	11
○ Refrain	NA	7
Surlignage des syllabes accentuées	23	25
	NA	chant
Compréhension écrite des 2 premiers couplets	6	18

Figure 4 : Nombre de mains levées à chaque phase de la séance musicale

Dans le questionnaire post-expérimentations, 17 élèves de classe A, soit 65%, relatent que l'échauffement les a aidé(e)s à être attentifs à leur prononciation contrairement à 14 élèves, soit 58% de la classe B, qui déclarent que le chant ne les a pas aidés. Cette disparité peut

s'expliquer car le chant n'a pas été préparé en classe B et les élèves ont été déroutés. De plus, les deux classes déclarent à 46% et 63% (12 et 15 réponses) que l'apport musical ne les a pas aidé(e)s à se décomplexer quant à la prononciation. Les ressentis des élèves, contradictoires avec le nombre de mains levées en hausse, pourraient se justifier par le fait que les élèves ne se sont pas aperçus des effets de la musique sur leur participation.

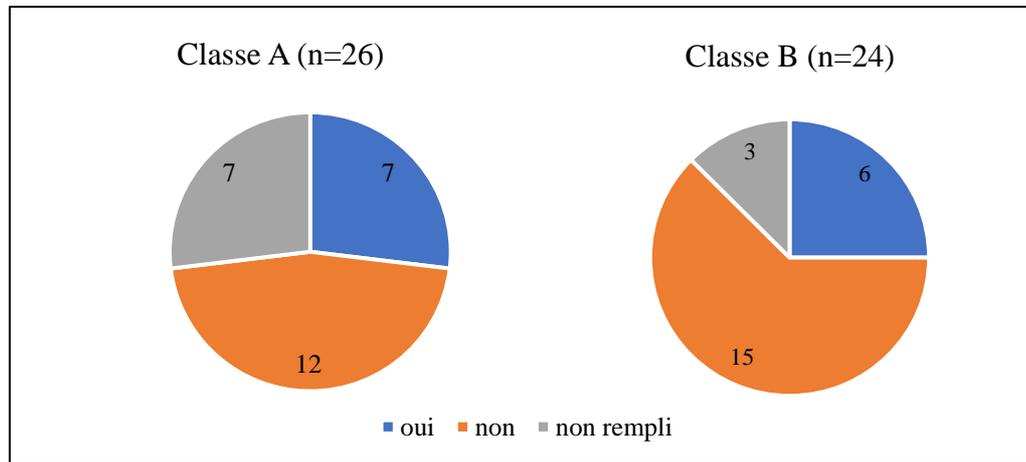


Figure 5 : Réponses à la question « la musique/ l'échauffement m'ont aidé(e)s à me décomplexer quant à ma prononciation »

Les deux degrés d'intégration (échauffement ou chant) présenteraient des effets sur la qualité phonologique des productions d'élèves. Afin de maximiser leur efficacité, on pourrait envisager de combiner les deux activités : l'échauffement aiderait pour l'aspect segmental et le chant pour l'aspect suprasegmental. De même, au regard du nombre de mains levées, utiliser conjointement ces deux moments permettrait de mobiliser les élèves à la fois en début et en milieu de séance. Pour conclure, les expérimentations menées semblent montrer que la musique permet de motiver et sensibiliser de manière ludique aux spécificités de la langue étrangère.

3.4. Grille d'objectifs phonologiques

Lors de la mise en place des objectifs, certains élèves étaient perdus face aux symboles à indiquer et ont posé de nombreuses questions à la fin de l'heure car ils ne se souvenaient plus des phrases et des sons prononcés durant l'heure. Afin d'y remédier, on peut envisager de demander aux élèves de remplir la grille au fur et à mesure de l'heure. Le premier objectif requiert le symbole phonétique des sons prononcés correctement durant l'heure, il pose donc la question de l'identification des sons. Or, il me semble maintenant que les élèves ne sont pas assez spécialistes de l'alphabet phonétique et que pour simplifier l'outil on pourrait demander de copier directement le mot prononcé dans la grille à la place des symboles phonétiques.

La comparaison du nombre d'objectifs atteints en classe A et B expose des différences entre les deux classes : l'objectif le plus validé en classe A est l'intonation avec 73% de réussite (16 réponses sur 22), suivie de près par la réduction vocalique avec 64% (14 réponses). Ainsi, le suprasegmental apparaît plus réussi que le segmental pour la classe A. Toutefois, ces résultats ne se confirment pas en classe B : c'est la réalisation de phonèmes qui obtient le plus de réussite avec 73% (8 sur 11) alors que l'objectif le moins réussi est la réduction vocalique avec 27% (3 réponses). L'objectif le moins réussi en classe A est l'intercorrection avec 32% de réussite (7 réponses), ce qui peut s'expliquer par le fait que la classe A fait preuve de moins d'entraide. Ces résultats antagonistes pour les deux classes ne permettent pas de tirer de conclusion définitive sur l'effet de la métacognition, qui semblerait bénéficier à certains élèves pour la prise de conscience de phénomènes suprasegmentaux et à d'autres pour la production de phonèmes.

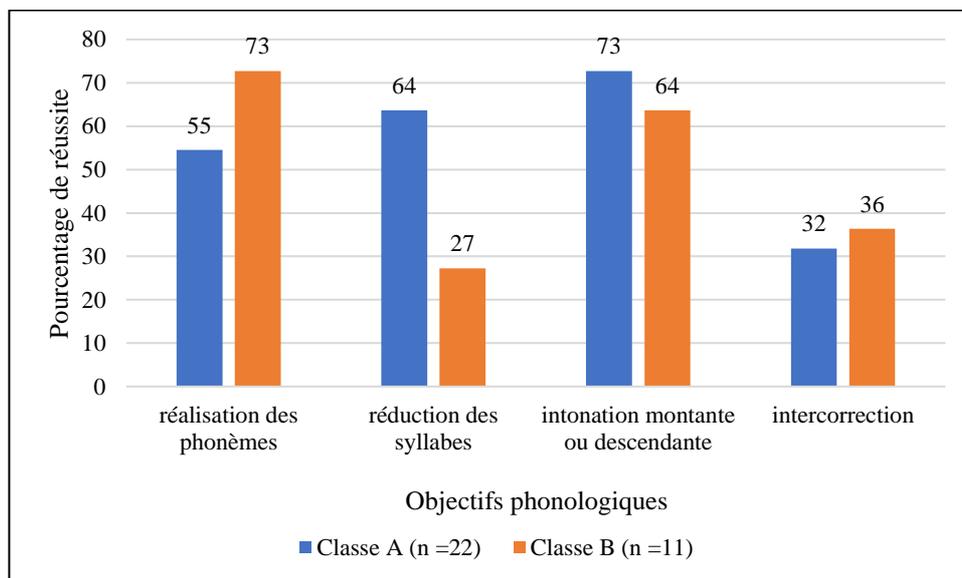


Figure 6 : Taux de réussite en pourcentage de chaque classe aux différents objectifs phonologiques (arrondi au pourcent près)

Dans le questionnaire de satisfaction, 50% des deux classes déclarent que la grille d'objectifs les a aidé(e) à être attentif/attentive à leur prononciation (13 et 12 réponses) pour 42% contre. 54% des deux classes (14 et 13 réponses) ne pensent pas avoir été sensibilisé(e)s à l'alphabet phonétique avec ces grilles. Ces résultats s'accordent avec mon impression que la grille telle que je l'avais conçue était trop complexe pour les élèves. Les données recueillies reflètent la moindre familiarisation des élèves avec les grilles d'objectifs mises en place sur une faible durée. Une utilisation plus extensive de ces grilles mérite d'être étudiée.

3.5. Mise en relation des questionnaires de positionnement et post-expérimentations

Avant les expérimentations, 21 et 25 élèves sur 26 et 29, soit 72% et 83%, sont tout à fait d'accord ou plutôt d'accord avec l'affirmation « je suis attentif à ma prononciation ». Après les trois expérimentations, 73% des élèves de classe A et 95% de classe B (19 et 23 réponses sur 26 et 24) déclarent être tout à fait d'accord ou plutôt d'accord avec la déclaration « je suis plus attentif/attentive à ma prononciation qu'avant ». Les résultats sont donc stables pour la classe A mais en augmentation de 12 points pour la classe B. Au début des expérimentations, 7 et 13 élèves déclarent prêter attention à leur accent pour se faire comprendre, soit 24% et 43%, tandis que 8 et 4 élèves n'y prêtent pas attention en faveur de la grammaire ou du lexique, soit 28% et 13%. Désormais, 23 et 19 élèves déclarent faire plus attention à bien prononcer les mots, ce qui est la proposition la plus cochée, suivie par bien accentuer les syllabes avec 19 et 14 réponses. Il y a donc une hausse du nombre d'élèves sensibilisés à l'importance de la prononciation. Il semblerait que les expérimentations aient globalement rendu les élèves plus attentifs à la phonologie. Cependant, la sensibilisation au suprasegmental reste perfectible : 10 et 5 élèves sur 26 et 24 déclarent veiller à réduire les mots inaccentués. Les graphiques sont disponibles en [annexe 15](#).

En ce qui concerne le regard des pairs, avant expérimentations, 7 et 3 élèves en classes A et B, soit 24% et 10%, n'osaient pas parler de peur du regard des autres. Après expérimentations, c'est 13 et 10 élèves, soit 50% et 42%, qui indiquent ne plus avoir peur du regard de leurs camarades sur leur prononciation et 7 et 5 élèves, c'est-à-dire 27% et 21%, déclarent participer davantage pour corriger leurs pairs. Toutefois, 7 et 8 élèves, soit 27% et 33%, n'osent toujours pas parler pour des raisons diverses non précisées. L'activité préférée des élèves est l'utilisation de *flashcards* classée en premier par 35% et 46% des élèves en classes A et B (9 et 11 réponses) ; suivie de la musique pour 27% et 29% (7 et 7 élèves, cf. [annexe 15](#)). Les grilles sont les moins préférées, ce qui fait écho à leur faible utilisation.

Les questionnaires montrent qu'une sensibilisation à l'importance de la prononciation peut être perçue chez certains élèves. Toutefois, l'autre objectif des expérimentations qui est de faire prendre confiance aux élèves ne semble pas tout à fait atteint, peut-être car les aspects psychologique, sociologique, psycho-linguistiques, c'est-à-dire des variables intimes restent à explorer.

4. Prise de recul et conclusions

4.1. Réponse à la problématique et limites des expérimentations

Ce mémoire a tenté d'illustrer par quels moyens sensibiliser et mettre les élèves en confiance de manière à développer leurs compétences phonologiques. Plusieurs actions conjointes semblent nécessaires pour agir à la fois sur les facteurs psychologique, physique et motivationnel qui entrent en jeu. Les expérimentations menées semblent montrer que les élèves référents d'un phonème grâce à l'utilisation de *flashcards* permettraient de développer l'interaction et la mémorisation. Par ailleurs, la musique permettrait de motiver et sensibiliser de manière ludique aux spécificités de la langue étrangère. Néanmoins, la grille d'objectifs n'a pas permis de constater d'effets sur la métacognition. Il faut aussi admettre que les données recueillies sur une soixantaine d'élèves ne peuvent être généralisées. En poursuivant cette recherche à plus long terme et à plus grande échelle, on pourrait comparer les résultats obtenus avec des classes témoins où aucune action n'est entreprise. D'autres aspects des expérimentations méritent d'être nuancés.

Avec les masques, les conditions des expérimentations n'ont pas été idéales pour la réception et la production orale : à la fois pour que les élèves puissent voir le modèle du placement des organes vocaux, mais aussi pour guider la prononciation et vérifier que tous les élèves participent bel et bien aux répétitions collectives ou au chant.

Le *Color Vowel Chart*, comme son nom l'indique, dévoile seulement les sons voyelles et ne permet pas de sensibiliser les élèves aux spécificités suprasegmentales de l'anglais qui sont délaissées dans l'enseignement d'après les chercheurs. Il faudrait donc envisager une autre expérimentation permettant de favoriser l'interaction entre élèves au travers une manipulation du suprasegmental. Concernant les instruments de mesure des *flashcards*, la capacité de perception et d'identification du symbole phonétique a été testée. Cependant, ces mesures ne permettent pas d'évaluer la qualité phonologique ni l'interaction entre élèves. Rien ne nous dit que les élèves qui ont déclaré qu'*Australia* se prononçait /aɪ/ l'auraient prononcé de la sorte. La tension entre compétence et performance peut également intervenir dans ces mesures. Il faudrait donc procéder à des analyses de productions orales d'élèves plus vastes ainsi qu'à un comptage des intercorrections pour constater de l'effet des *flashcards* sur la qualité phonologique et l'interaction.

L'analyse d'erreurs, instrument de mesure de l'expérimentation musicale, est intimement liée à la perception de ce qui est intelligible ou non ; et comme exposé précédemment par Didelot et al., cette frontière est floue et fait appel à des représentations socialement construites et arbitraires (2019, p.4). Bien que j'aie basé mon repérage d'erreurs sur les objectifs phonologiques de la séance, je ne reste pas moins la seule juge de ces erreurs. Dans un but d'objectivation de l'analyse d'erreurs, il serait préférable de faire appel à un panel de locuteurs natifs qui analyseraient les erreurs des apprenants de L2 selon leur intelligibilité, compréhensibilité et accentuation, comme dans les expérimentations à grande échelle menées par Derwing et Munro. En prolongement, faire chanter la chanson avec les logatomes /da/ et /ma/ (Borrell et Salsignac, 2002, p.172) aurait pu être pertinent pour attirer l'attention des élèves sur le rythme et l'intonation. En parallèle, l'expérimentation menée ne permet pas distinguer les effets de l'échauffement corporel de ceux de l'échauffement vocal. Il faudrait les mettre en place indépendamment afin de constater quel échauffement est le plus bénéfique sur la qualité phonologique.

Enfin, la grille phonologique mériterait d'être utilisée à plus long terme afin de comparer le nombre de critères atteints, améliorés et d'intercorrections en début et fin pour observer si la métacognition est bénéfique sur les productions orales. Il n'en reste pas moins que l'auto-évaluation des objectifs par les élèves pose la question de leur honnêteté et donc de la fiabilité des données, surtout que cette grille aurait dû être notée.

D'avantage de lectures sur l'aspect psychologique et plus particulièrement sur les variables de personnalité intrinsèquement liées à la prononciation permettront de proposer des activités qui maximisent la confiance en soi pour les élèves.

4.2. Propositions et ouverture

D'autres expérimentations complémentaires sont envisageables. Utiliser le numérique, comme le site *VowelCat*, permet aux élèves d'enregistrer leur production de sons voyelles et d'obtenir un feedback immédiat. Ceci permettrait d'explorer le lien entre correction et prononciation. Une autre approche tournée vers le jeu peut être intéressante pour dédramatiser la prononciation et faire vivre des expériences positives aux élèves en anglais, dans la lignée des *tongue twisters* déjà mis en place dans ma classe. Dans le questionnaire de fin d'expérimentations, une élève a mentionné vouloir faire des jeux de prononciation et la raison principale évoquée pour l'expérimentation préférée est l'aspect ludique et amusant (11 et 15 réponses). Par ailleurs, le lien entre kinesthésie et prononciation viendrait compléter ce

sujet, avec des expérimentations comme ajouter un geste à chaque phonème appris ou un claquement de doigts pour les syllabes accentuées, ou encore mimer l'articulation des sons nouveaux. Afin de s'assurer de la mémorisation de la prononciation, on peut envisager un travail sur les chants et comptines. Le type de mémoire des élèves pourrait être exploré, notamment la mémoire auditive et son lien avec la prononciation. Comme préconisé par Rolland (2011, p.135), il peut être utile de fournir un schéma illustré pour visualiser le positionnement de la langue et fournir davantage d'informations physiques sur l'articulation des sons, notamment durant les conceptualisations phonologiques. Comme suggéré par Capliez (2011, p.8), on pourrait également mesurer l'effet de l'enseignement inductif des règles d'accentuation comme la règle de l'-ION ou des terminaisons qui dictent la place de l'accent de mot.

Pour conclure, la prononciation et l'accent sont tels qu'ils recourent des réalités à la fois psychologiques, sociales, linguistiques, identitaires ou encore mnésiques. Il y a probablement autant de méthodes efficaces pour enseigner la prononciation que d'élèves, et dans une perspective de différenciation, il convient d'explorer toutes ces possibilités pour que chaque élève puisse trouver sa méthode.

5. Références bibliographiques

5.1. Ouvrage

Huart, R. (2002) *Grammaire orale de l'anglais*. Paris : Ophrys.

Rolland, Y. (2011) *Apprendre à prononcer. Quels paradigmes en didactique des langues ?* Paris : Belin.

5.2. Article dans une revue

Capliez, M. (2015). Aperçu de l'enseignement de l'anglais oral en France : statut, perspectives et étude de cas. *Recherches en didactiques*, 19, (1), p. 109-128. <https://doi.org.ezproxy.espe-paris.fr/10.3917/rdid.019.0109>

Capliez, M. (2011), Typologie des erreurs de production d'anglais des francophones : segments vs. Suprasegments. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité – Cahiers de l'APLIUT*, vol. XXX, (3), p. 44-60., ID : 10.4000/apliut.1645

Derwing, T. M. et Munro, M. J. (1997) Accent, intelligibility, and comprehensibility: evidence from four L1s. *Studies in Second Language Acquisition*, 19, (1), p. 1-16, <https://www.jstor.org/stable/44488664>.

Derwing T. M. et Munro M. J. (2005) Second Language Accent and Pronunciation Teaching: a Research-Based Approach, *TESOL Quarterly*, 39, (3), p. 379-397.

Derwing, T. M. et Munro, M. (2009) Putting accent in its place: Rethinking obstacles to communication. *Lang. Teach*, 42, (4), p. 476–490, doi:10.1017/S026144480800551X.

Didelot, M., Racine, I., Zay, F. et Prikhodkine, A. (2019) Enseignement et évaluation de la prononciation aujourd'hui : l'intelligibilité comme enjeu, *Recherches en didactique des langues et des cultures*, consulté le 15 octobre 2020. <http://journals.openedition.org/rdlc/4333> ; doi: 10.4000/rdlc.4333.

MacIntyre, P. D., et Gardner, R. C. (1994). The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. *Language Learning*, 44, p. 283–305.

Onwuegbuzie, A., Bailey, P., et Daley, C. (1999). Factors associated with foreign language anxiety. *Applied Psycholinguistics*, 20, (2), p. 217-239. doi:10.1017/S0142716499002039.

Piccotti, P. M., Bussu, F., Calò, L., Gallus, R., Scarano, E., DI Cintio, G., Cassarà, F., et D'Alatri, L. (2018). Correlation between musical aptitude and learning foreign languages: an epidemiological study in secondary school Italian students. *Acta otorhinolaryngologica Italica : organo ufficiale della Societa italiana di otorinolaringologia e chirurgia cervico-facciale*, 38, (1), p. 51–55. <https://doi.org/10.14639/0392-100X-1103>

5.3. Textes dans des ouvrages collectifs

Borrell, A. et Salsignac, J. (2002) Chapitre 4. Importance de la prosodie en didactique des

langues (application au fle) dans Renard, R. (dir.) *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde*, 2, (p.163-182). De Boeck Supérieur. <https://www.cairn.info/apprentissage-d-une-langue-etrangereseconde-2---page-163.htm>

Henriksson-Macaulay, L., et Welch, G.F. (2016). Early Childhood Music Education – From instinct to intelligence: the importance of music learning in building cognitive, emotional and social skills. dans D.L. Couchenour, & Chrisman, K. (dir.), *The SAGE Encyclopedia of Contemporary Early Childhood Education*. Vol. 2. (pp897-901). Thousand Oaks, CA: Sage Publications. ISBN 9781483340357 <http://dx.doi.org/10.4135/9781483340333.n264>

5.4. Page sur internet

Conseil de l'Europe, *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*, 2018, en ligne : <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5> (consulté le : 13 décembre 2020).

Desmidt, S, *France Examen*, 2018, en ligne : www.france-examen.com/brevet/palmares-colleges/paris/paris-75/ (consulté le : 30 janvier 2021).

5.5. Site internet

Direction générale de l'enseignement scolaire. (2020). *Eduscol*. Consulté le 13 décembre 2020, aux adresses : <http://eduscol.education.fr/90/j-enseigne-au-cycle-4>, <http://eduscol.education.fr/343/education-musicale-la-voix-dans-les-apprentissages>.

Taylor, K., Thompson, S. (2020) *Color Vowel Chart*. Consulté le 6 février 2020, à l'adresse : <http://colorvowel.com/teachers/interactive-charts/>.

5.6. Thèse et mémoire

Capliez, M. (2016), Acquisition et apprentissage de la phonologie anglaise par les francophones : le rôle des segments et suprasegments. *Le serveur TEL (thèses-en-ligne)*, ID : 10670/1.6waj01.

Delairon, J. (2017) *Vers une prise de conscience phonologique de l'anglais au collège*. (Mémoire de master, ESPE de Grenoble). Repéré à <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01753102>.

5.7. Manuel scolaire

Herment, M. (2017). *E for English 4e, Cycle 4*. Paris : Les Editions Didier.

6. Annexes

Annexe 1 : Maîtrise du système phonologique du CECRL (Conseil de l'Europe, 2001, p.92)	38
Annexe 2 : Maîtrise du système phonologique du CECRL (Conseil de l'Europe, 2018, p.142)	
.....	38
Annexe 3 : Formulaire de consentement donné aux parents.....	39
Annexe 4 : Questionnaire de positionnement métacognitif	40
Annexe 5 : Questionnaire donné aux professeures d'anglais du collège	42
Annexe 6 : Poster du Colour Vowel Chart utilisé en classe	44
Annexe 7 : Color Vowel Chart vierge donné aux élèves.....	44
Annexe 8 : Flashcards pour les élèves référents d'un phonème et d'une couleur.....	45
Annexe 9 : Tableau de reconnaissance des sons dans le contrôle	45
Annexe 10 : Chanson étudiée dans le cadre de l'expérimentation musicale, extraite de E for English, 2017, 4 ^e , p.81.....	46
Annexe 11 : Grille d'objectifs phonologiques.....	47
Annexe 12 : Questionnaire post-expérimentations donné à la classe A.....	48
Annexe 13 : Protocole faisant la synthèse des expérimentations menées.....	50
Annexe 14 : Analyses d'erreurs des séances témoins et séances musicales pour chaque classe	51
Annexe 15 : Graphiques présentant les résultats des expérimentations.....	54

Annexe 1 : Maîtrise du système phonologique du CECRL (Conseil de l'Europe, 2001, p.92)

MAÎTRISE DU SYSTÈME PHONOLOGIQUE	
C2	Comme C1
C1	Peut varier l'intonation et placer l'accent phrastique correctement afin d'exprimer de fines nuances de sens.
B2	A acquis une prononciation et une intonation claires et naturelles.
B1	La prononciation est clairement intelligible même si un accent étranger est quelquefois perceptible et si des erreurs de prononciation proviennent occasionnellement.
A2	La prononciation est en général suffisamment claire pour être comprise malgré un net accent étranger mais l'interlocuteur devra parfois faire répéter.
A1	La prononciation d'un répertoire très limité d'expressions et de mots mémorisés est compréhensible avec quelque effort pour un locuteur natif habitué aux locuteurs du groupe linguistique de l'apprenant/utilisateur.

Annexe 2 : Maîtrise du système phonologique du CECRL (Conseil de l'Europe, 2018, p.142)

MAÎTRISE PHONOLOGIQUE			
	MAÎTRISE GENERALE DU SYSTEME 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 phrastique, 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 phonèmes 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 ainsi que d'accents sur des mots et des expressions simples et familiers.	Peut, s'il/elle est guidé de manière précise, reproduire correctement des sons dans la langue cible. 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 3 : Formulaire de consentement donné aux parents

Formulaire de consentement

Madame, Monsieur,

Dans le cadre d'un projet de recherche sur les compétences orales en cours d'anglais, je suis amenée à recueillir et traiter des productions d'élèves écrites et orales faites en classe.

Ces données serviront à une recherche personnelle, seront rendues anonymes et ne seront pas diffusées en ligne, ni commercialisées. Elles seront détruites en août 2021. Si vous souhaitez être informés des résultats de cette recherche, vous pouvez laisser une adresse mail.

En vous remerciant de votre collaboration,

Mme MANDROU
Professeure d'anglais

Je soussigné(e) _____,
responsable légal de l'élève _____, donne mon accord pour
le recueil et l'utilisation de données (relevés d'écrits, audio, script) dans le cadre exclusif du projet ci-
dessus exposé.

Oui

Non

Date et signature :

Date et signature de l'élève :

Annexe 4 : Questionnaire de positionnement métacognitif

Chers élèves,

Vous allez répondre à 9 questions pendant environ 15 minutes.

Ce questionnaire est personnel, anonyme et n'est pas noté. Vous pouvez y répondre avec honnêteté.

1. Quelle.s langue.s parles-tu à la maison ? _____

As-tu déjà voyagé dans un pays anglophone ? Si oui, combien de temps ? _____

Regardes-tu des séries/vidéos en anglais ? _____

Combien de temps par semaine ? 30min / 1h / 2h / +3h

À quel âge as-tu commencé à apprendre l'anglais ? _____

Qu'as-tu retenu de ce que tu as fait à l'école primaire ? _____

Quelles langues ont été appprises dans ton entourage familial ?

anglais allemand arabe espagnol italien autre : _____

2. Classe les éléments de 1 à 4 par ordre d'importance. 1 = **le plus important**, 4 = **le moins important**

D'après moi, le plus important pour bien parler l'anglais :

_____ avoir beaucoup de lexique

_____ maîtriser la grammaire

_____ avoir une prononciation correcte

_____ connaître des éléments culturels

3. Pour moi, "avoir l'accent" en anglais veut dire

Entoure la réponse qui reflète ton opinion personnelle.

4. Je suis attentif à ma prononciation en anglais.

Tout à fait d'accord plutôt d'accord plutôt pas d'accord pas du tout d'accord

5. Pour moi, avoir une prononciation correcte en langue étrangère, c'est :

nécessaire pour se faire comprendre

pas nécessaire mais j'essaie

pas nécessaire et je n'essaie pas

autre : _____

6. Quand je participe en cours d'anglais :

je ne prête pas attention à mon accent, car je préfère me concentrer sur _____

je prête attention à mon accent pour me faire comprendre

je lève la main seulement si je suis sûr.e de la prononciation des mots

je ne participe pas même si je connais la prononciation des mots

autre : _____

7. Le regard des camarades sur ma prononciation en anglais :

importe beaucoup et me gêne au point que je n'ose pas parler

n'a aucune conséquence sur ma participation

me pousse à faire de mon mieux

autre : _____

8. Quand je fais une erreur de prononciation :

je me décourage et ne veux plus participer

j'en tiens compte et essaye de me corriger

je suis fier de moi car j'ai fait l'effort d'essayer

9. J'ai déjà entendu parler de :

alphabet phonétique par exemple [ai] ou /ei/ accent de phrase (mots accentués, inaccentués)

syllabes accentuées liaisons

syllabes réduites intonation montante/descendante

rythme

Merci de votre participation !

Annexe 5 : Questionnaire donné aux professeurs d'anglais du collège

Sondage sur vos pratiques d'enseignement

Chères collègues,
Merci d'avoir accepté de répondre à ce questionnaire anonyme.
Il comporte 13 questions et vous prendra environ 15 minutes.

***Obligatoire**

Vous et la phonologie

1. Que signifie avoir une bonne prononciation en anglais pour vous ? *

Votre réponse : _____

2. Classez chaque champ en fonction de l'importance que vous y accordez dans votre enseignement : du plus important au moins important. 1= le plus important, 4 = le moins important *

	1	2	3	4
grammaire	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
lexique	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
prononciation	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
éléments culturels	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Votre enseignement de la phonologie

3. Environ combien de temps par séance estimez-vous accorder à la prononciation ?

Votre réponse : _____

4. Quels phénomènes phonologiques abordez-vous en classe ? (plusieurs choix possibles) *

- phonèmes
- syllabes accentuées
- syllabes réduites
- accent de phrase (mots accentués, inaccentués)
- liaisons
- intonation montante/descendante
- Autre : _____

5. Quel aspect de la prononciation est le plus difficile à enseigner pour vous et pourquoi ? *

Votre réponse : _____

6. À quel.s type.s de répétitions avez-vous recours ? (plusieurs choix possibles) *

- répétitions collectives
- répétitions par petits groupes
- répétitions individuelles
- les 3 à parts égales

7. De quels énoncés ? (plusieurs choix possibles)

- répétitions de lexique nouveau
- répétitions de phrases produites par les élèves
- répétitions de phrases issues des enregistrements ou vidéos
- répétitions de phrases choisies pour la conceptualisation phonologique

8. Avez-vous recours à des activités pour entraîner les élèves à la prononciation ? (plusieurs choix possibles) *

- activités phonologiques (ex: classement en fonction des sons, etc..)
- tongue twisters
- homophones
- chansons/comptines
- poèmes
- conceptualisations phonologiques
- claquements de doigts sur les syllabes accentuées
- Autre : _____

9. À quelle fréquence avez-vous recours à ces activités, en plus des répétitions ? *

- plusieurs activités par séance
- 1 activité par séance
- 1 activité par semaine
- 1 activité par mois
- 1 activité par trimestre

10. À quel type de correction avez-vous principalement recours pour la prononciation ? *

- correction par l'enseignante
- auto-correction par l'élève
- inter-correction par les camarades
- les 3 à parts égales

11. De manière générale, comment procédez-vous à la remédiation phonologique ? (plusieurs choix possibles) *

- autocorrection
- intercorrection
- symboles phonétiques
- utilisation de couleurs dans la trace écrite
- liaisons matérialisées dans la trace écrite
- soulignement/surlignement
- classement de mots en fonction des sons
- discrimination de sons
- conceptualisation comparative avec le français
- Autre : _____

12. Utilisez-vous l'alphabet phonétique international en classe ? A quel moment et pourquoi ?

Votre réponse : _____

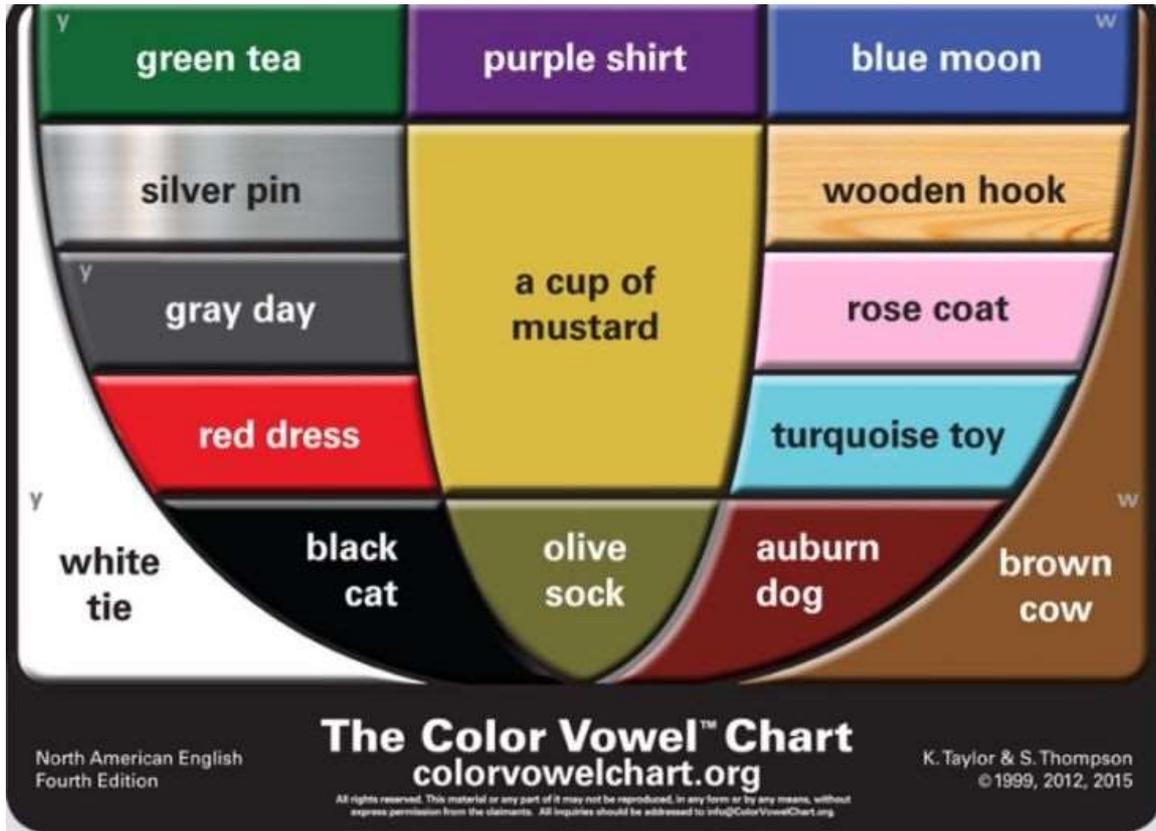
Perception de l'accent chez les élèves

13. D'après votre expérience, quel est le plus grand frein à une bonne prononciation chez les élèves? *

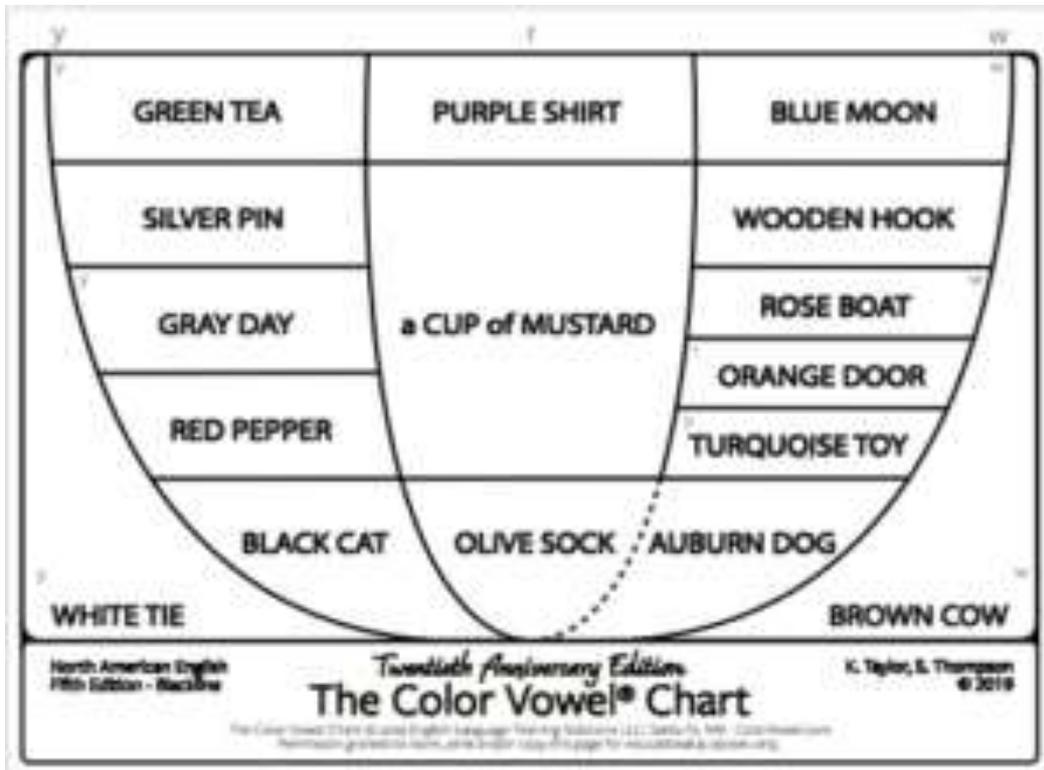
- le regard des camarades, l'influence des pairs
- l'anxiété, la timidité
- la peur de commettre une erreur
- le désintérêt pour la prononciation en faveur du lexique/ de la grammaire/ de la culture
- le manque de connaissances
- Autre : _____

Envoyer

Annexe 6 : Poster du Colour Vowel Chart utilisé en classe



Annexe 7 : Color Vowel Chart vierge donné aux élèves



Annexe 8 : Flashcards pour les élèves référents d'un phonème et d'une couleur



Annexe 9 : Tableau de reconnaissance des sons dans le contrôle

Je sais reconnaître les sons

/2

Classe les mots ci-dessous dans le tableau en fonction de la prononciation des syllabes accentuées :

Aus'tralia – 'spider – 'tiny – 'seen

/ aɪ / WHITE	/ eɪ / GREY	/ i: / GREEN

I am Australian

Verse 1

I came from the dreamtime ¹
From the dusty red soil plains
I am the ancient heart
The keeper of the flames
I stood upon the rocky shore
I watched the tall ships come
For forty thousand years
[I've been the first Australian

Verse 2

I came upon the prison ships
Bound down by iron chains
I fought the land
Endured the lash
And waited for the rains
I'm a settler
I'm a farmer's wife
On a dry and barren run
A convict then a free man
I became Australian [...]

CHORUS

*We are one
But we are many
And from all the lands on earth we come
We'll share a dream
And sing with one voice
I am, you are, we are Australian [...]*

¹désigne la création du monde dans la culture aborigène

Annexe 11 : Grille d'objectifs phonologiques

Ma grille d'objectifs phonologiques

à la fin de l'heure, compléter avec les symboles phonétiques et la légende suivante :

✓ = objectif atteint
A = objectif amélioré
X = objectif non atteint

Compétence	le 05/03	le									
J'ai réalisé correctement des phonèmes de manière à être intelligible	✓ /i:/ /e/										
J'ai réduit les syllabes inaccentuées	A										
J'ai respecté l'intonation montante ou descendante	X										
<u>Niveau expert</u> : J'aide mes camarades à prononcer en me tournant vers eux en disant " <i>You should have said...</i> "	✓										

Annexe 12 : Questionnaire post-expérimentations donné à la classe A

Chers élèves,

Vous allez répondre à ce questionnaire pendant environ 10 minutes.

Il est personnel, anonyme et n'est pas noté. Vous pouvez y répondre avec honnêteté.

Il porte sur les trois activités mises en place pour la prononciation : les flashcards de couleur, l'échauffement vocal et corporel, et la grille d'objectifs phonologiques.

Entourez la réponse qui reflète votre opinion personnelle.

Prise de conscience de la prononciation

1. Après ces trois activités, je suis plus attentif/attentive à ma prononciation en anglais qu'avant.

tout à fait d'accord
plutôt pas d'accord

plutôt d'accord
pas du tout d'accord

2. Les flashcards de couleur m'ont aidé(e) à être attentif/attentive à ma prononciation.

Oui Non

3. L'échauffement vocal m'a aidé(e) à être attentif/attentive à ma prononciation.

Oui Non

4. La grille d'objectifs m'a aidé(e) à être attentif/attentive à ma prononciation.

Oui Non

5. Maintenant, quand je participe en cours d'anglais, je fais plus attention à :

- bien prononcer les mots
- bien accentuer les syllabes
- bien accentuer les mots dans les phrases (noms, verbes, adjectifs, adverbes)
- réduire les mots inaccentués (déterminants, prépositions, conjonctions)
- réduire les syllabes inaccentuées (par exemple, avec le son schwa /ə/)

Regard des autres

6. Maintenant, concernant ma participation en classe,

- je n'ai plus peur du regard de mes camarades sur ma prononciation en anglais
- je participe davantage pour corriger mes camarades
- je n'ose toujours pas parler
- autre : _____

7. L'échauffement vocal et corporel m'a aidé à me décomplexer quant à la prononciation.

Oui Non

Alphabet phonétique

8. Grâce aux flashcards de couleur, j'ai été sensibilisé à plusieurs symboles de l'alphabet phonétique :

Oui Non

Lesquels ? _____

9. Grâce aux objectifs personnalisés, j'ai été sensibilisé à plusieurs symboles de l'alphabet phonétique :

Oui Non

Lesquels ? _____

Avis général

10. Comment avez-vous préféré travailler la prononciation en classe ? Classez les 3 activités par ordre de préférence : 1 = votre activité préférée, 3 = l'activité que vous avez moins aimée.

___ les flashcards représentant les couleurs

___ la grille d'objectifs phonologiques

___ l'échauffement vocal et corporel

11. L'activité classée 1 est votre préférée car :

- J'aime avoir des objectifs qui correspondent à mes besoins précis.
- J'aime échanger avec mes camarades.
- C'est plus ludique et amusant.
- J'ai l'impression de ne pas travailler la prononciation.

Annexe 13 : Protocole faisant la synthèse des expérimentations menées

Expérimentation	1 – Questionnaire de positionnement	2 – Questionnaire état des lieux de l'enseignement	3 – Élèves référents d'un phonème et d'une couleur avec flashcards	4 A – Echauffement vocal et corporel	4 B – Chant	5 – Grille d'objectifs phonologiques	6 – Questionnaire post-expérimentations
Source	Classes A et B	Professeures d'anglais du collège	Classes A et B et enseignante	Classe A et enseignante	Classe B et enseignante	Classes A et B	Classes A et B
Temps et durée	Première séance des expérimentations	À distance, par un <i>google form</i>	Une séquence : comparer séance témoin -1 vs séance 8	À comparer entre elles pour voir ce qui est le plus efficace, quel degré d'incorporation de la musique	Une séquence : comparer séance 1 vs séance 8	Dernière séance des expérimentations	
Instruments	Questionnaire anonyme : rôle prononciation, anxiété, rapport à l'erreur, regard des pairs	Questionnaire anonyme : quels phénomènes abordent-elles en classe, le plus difficile à enseigner pour elles, quelle importance pour le suprasegmental, activités pour travailler la prononciation et leur fréquence	Quantifier le taux de réponse à un exercice d'association mot et couleur/symbole, sur phonèmes et mots déjà travaillés + questionnaire (lien avec solidarité, anxiété dans la classe) + impressions de l'enseignante	Quantifier le nombre et le type d'erreurs (segmental ou suprasegmental) pendant la séance, basés sur les objectifs travaillés grâce à la chanson + quantifier le nombre de mains levées par un élève observateur-rapporteur pour mesurer la désinhibition + impressions de l'enseignante	Comparer le nombre de critères atteints et améliorés en classe A vs classe B + impressions de l'enseignante	Questionnaire anonyme, similaire au premier, pour comparer les effets sur anxiété, rapport à l'erreur, regard des pairs etc.	
Liens avec la théorie	Langues parlées, représentations mentales, "avoir l'accent", variables de personnalité	Un cas d'enseignement de la prononciation en France	Interaction, inter-corrrection, lien avec ce le connu, familiarisation avec l'alphabet, motivation	Intérêt, motivation, affect, échauffement de l'appareil phonatoire, travail sur le suprasegmental	Métacognition, auto-évaluation, réflexion sur phonologie, interaction	Variables de personnalité qui influent la PPO et l'accent	

Annexe 14 : Analyses d'erreurs des séances témoins et séances musicales pour chaque classe

Séance témoin en classe A

Alias	Type d'erreur	Détail erreur	Correc-tion?	Exemple
Aurèle	S	oubli /h/	N	have already included
	S	/ai/ au lieu de /i/	O	Written
	S	oubli /h/	N	have already written
Martin	SS	intonation	N	Already euh
	S	/ed/	O	prepared
	S	/i/	O	Recipe
Amélie	S	/i/	O	recipe
Estelle	S	/ed/	O	included
	S	oubli /h/	N	have not copied
Marc	S	/ed/	O	included
	SS	pas réduction syllabe	N	favourite
Théo	SS	pas réduction syllabe	N	There are a little boy and a tiger
Armand	S	/z/	N	The
Estelle	SS	intonation	N	The euh boy euh has written euh
	SS	pas réduction syllabe	N	letter
Martin	SS	intonation	N	he euh opened heu the letter
William	SS	/i/ à la plce de /ai/	O	child
Tristan	S	/e/ à la place de /a/	O	pal
Armand	S	oubli /h/	N	have already written
Marc	S	/e/ à la place de /i:/	O	breathed
Kayla	SS	pas réduction syllabe	O	Africa
TOTAL	13 S, 8 SS 21 erreurs			

Séance témoin en classe B

Alias	Type d'erreur	Détail erreur	Correc-tion?	Exemple
Marie	S	oubli /h/	N	*I have already chose pictures
	S	oubli /h/	N	I haven't made a list yet
	S	oubli /h/	N	I haven't written a letter yet
Hermand	S	/ai/ au lieu de /i/	O	Written
Layla	S	oubli /h/	N	I have already made a list,
	S	oubli /h/	N	haven't chosen...

	S	oubli /h/	N	haven't ...
Amori	SS	pas réduction syllabe	N	Favourite
	S	/i/	O	recipe
Jean	SS	intonation	N	It's euh Mason
	SS	intonation	N	It's euh Mason
	SS	ajout liaison /h/	O	He hasn't included...
	SS	pas réduction syllabe	N	Favourite
	S	/i/	O	Recipe
	S	/id/	N	included
Layla	SS	pas réduction syllabe	N	character
Grégoire	S	/r/ français	N	Are
	SS	pas réduction syllabe	N	characters
Mélina	S	accent de mot	N	future
	SS	/u/	N	future
Mélodie	S	/ai/ au lieu de /i/	O	Written
Amori	SS	pas réduction syllabe	N	It is the same person
Jean	S	accent de mot	N	future
	SS	/u/	N	future
Régine	S	oubli /h/	N	has already seen
Edouard	S	/ei/ au lieu de /i/	O	hockey
Appollin	SS	intonation	N	Already euh
Marie	S	oubli /h/	N	Has already eaten
Elodie	S	oubli /h/	O	Has already visited
	SS	accent de phrase	N	Has already visited
TOTAL	18 S, 12 SS 30 erreurs			

Séance avec échauffement en classe A

Alias	Type d'erreur	Détail erreur	Correc-tion?	Exemple
Ugo	SS	pas réduction syllabe	O	Aborigines
Martin	SS	pas réduction syllabe	O	Aborigines
	S	/O/	N	thousand
Laura	SS	pas réduction syllabe	O	Aborigines
Estelle	SS	pas réduction syllabe	N	prisoner
	S	/a:/	O	heart
Otto	SS	pas réduction syllabe	O	keeper
William	S	/i:/ à la place de /ɪ/	O	ships
TOTAL	3 S, 5 SS 8 erreurs			

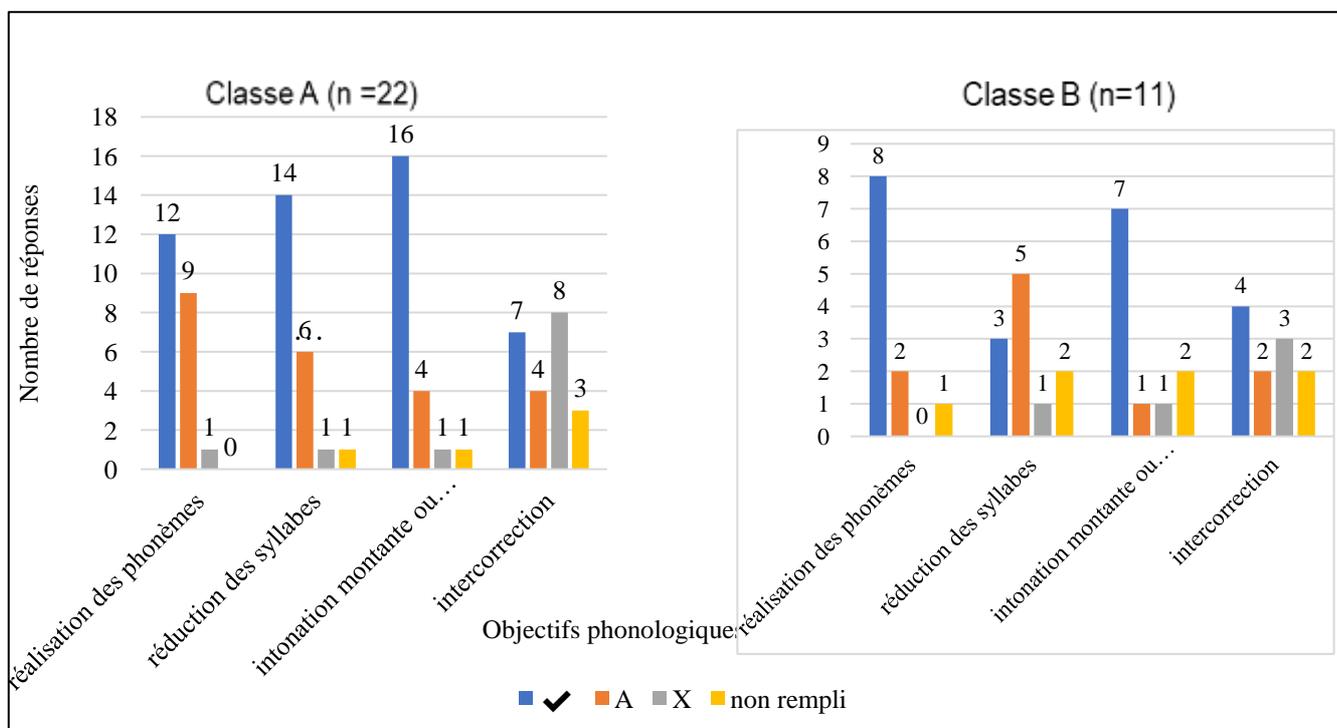
Séance avec chant en classe B

Alias	Type d'erreur	Détail erreur	Correction?	Exemple
Hermand	S	/i/	O	Aborigine
Amori	S	/r/ français	O	Australian
Elodie	SS	pas réduction syllabe	O	Aborigines
Layla	S	/a/ à la place de /ei/	N	Australian
Jean	S	/a/ à la place de /ei/	O	became
	SS	accent de mot	O	dusty
Amori	S	/r/ français	O	first Australian
TOTAL	5 S, 2 SS 7 erreurs			

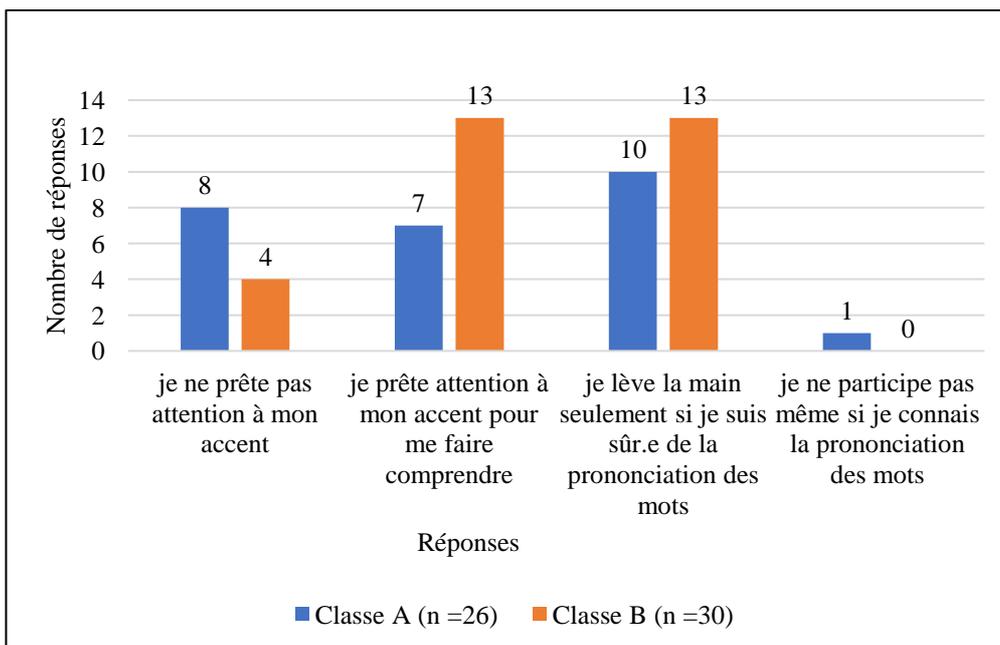
Annexe 15 : Graphiques présentant les résultats des expérimentations



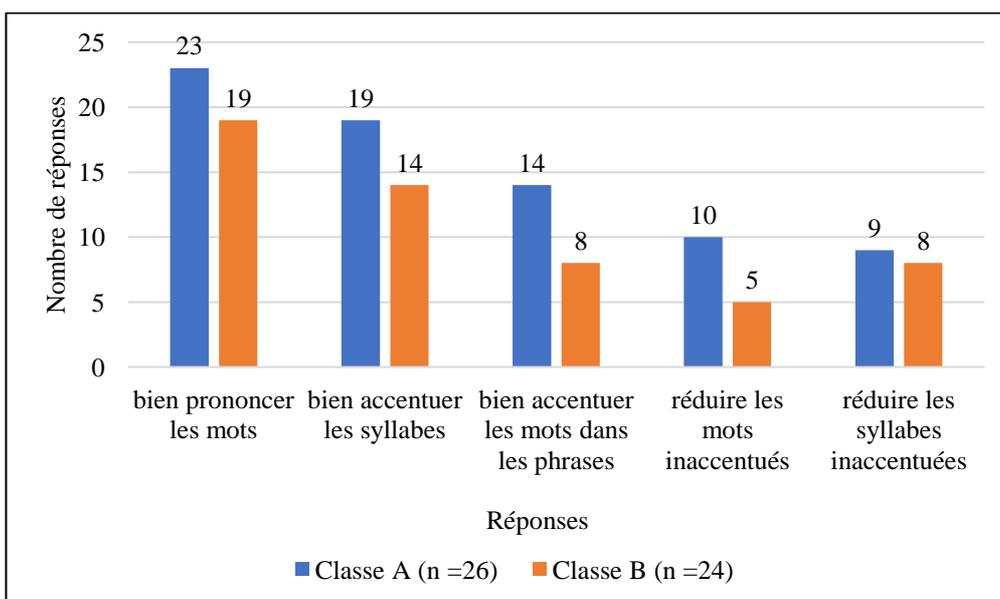
Nombre de réponses par phénomène phonologique abordé en classe d'après les enseignantes d'anglais (n=4)



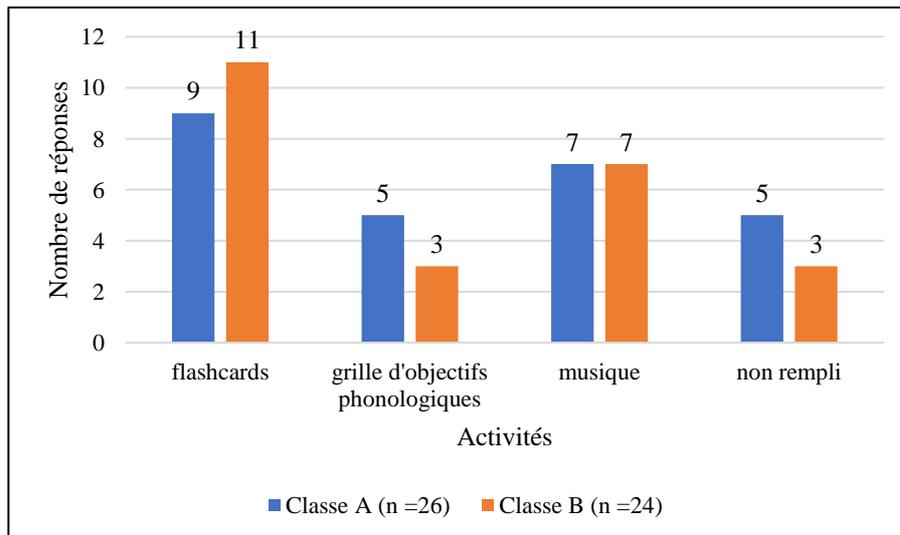
Nombre de réponses par objectif phonologique et par degré de compétence



Réponses à la question « quand je participe en cours d'anglais... »



Réponses à la question « maintenant, je suis plus attentif à... »



Expérimentations classées numéro 1 par les élèves dans le questionnaire post-expérimentations