



HAL
open science

Améliorer la qualité de la production orale : étude de différents apports stratégiques

Janet Daldy, Arnaud Héraud

► **To cite this version:**

Janet Daldy, Arnaud Héraud. Améliorer la qualité de la production orale : étude de différents apports stratégiques. Education. 2021. dumas-03331213

HAL Id: dumas-03331213

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03331213>

Submitted on 1 Sep 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.

Master « Métiers de l'Éducation et de la Formation »
Mention : Second Degré
Parcours : Anglais

Mémoire de master

Année universitaire 2020 - 2021

**Améliorer la qualité de la production orale : étude de différents apports
stratégiques**

AUTEURS : Janet DALDY et Arnaud HERAUD

Remerciements

Nous souhaitons remercier nos professeurs, en particulier Mme Bouhmid, notre directrice de mémoire, pour ses conseils, ses encouragements et pour nous avoir apporté des pistes de réflexion riches et fructueuses.

Merci à nos élèves d'avoir rendu possible ce recueil de données, cette première année d'enseignement a été agréable et amusante, et vous nous avez beaucoup appris vous aussi.

Merci également à nos collègues professeurs-stagiaires pour leur soutien et leurs encouragements.

Enfin, un grand merci à nos familles pour leur soutien moral, leur patience et leur compréhension tout au long de la rédaction de ce mémoire.

Résumé

L'objet de ce mémoire de recherche est l'étude de l'amélioration des compétences phonologiques et pragmatiques en langue anglaise d'apprenants francophones à travers l'étude de limericks. Les données ont été collectées sur un échantillon d'apprenants âgés de douze à quatorze ans. Des stratégies d'apprentissage ont été enseignées à diverses intensités. Les productions ont été analysées afin de repérer les progressions des apprenants, pour identifier les compétences transférables et essayer de déterminer une intensité optimale d'enseignement de ces stratégies.

Mots-clés : phonologie, stratégies, prononciation, prosodie, limerick

Abstract

The purpose of this research document is to study the improvement of phonological and pragmatic English language skills of French-speaking learners through the study of limericks. Data was collected from a selection of learners aged twelve to fourteen years old. Learning strategies were taught at various intensities. The productions were analysed to identify learners' progression, to identify transferable skills and to try to determine an optimal intensity of teaching these strategies.

Key words : phonology, strategies, pronunciation, prosody, limerick

Table des matières

Introduction.....	6
1. Partie théorique	8
1.1 La compétence phonologique au sein du CECR : l’approche actionnelle, les activités langagières	8
1.2 La compétence phonologique.....	9
1.3 Eléments segmentaux : les phonèmes et leurs réalisations	10
1.4 Eléments suprasegmentaux : la prosodie.....	11
1.5 Autres difficultés	13
1.5.1 L’âge	13
1.5.2 L’apprentissage d’une langue en milieu scolaire et le rôle du professeur	14
1.6 Problématique et hypothèses de recherche.....	17
2 Partie méthodologique	19
2.1 Description de l’échantillon	19
2.2 Méthodes de recueil de données.....	19
2.3 Le dispositif pédagogique	21
2.3.1 Vue générale	21
2.3.2 Recueil de données.....	21
2.3.3 Apports stratégiques mis en place.....	24
3 Résultats et discussion	29
3.1 Présentation des résultats.....	29
3.1.1 Articulation des sons : rimes et phonèmes.....	29
3.1.2 Traits prosodiques	32
3.1.3 Aisance à l’oral	34
3.1.4 Comparaison des questionnaires et résultats.....	35
3.2 Discussion	39
3.2.1 Erreurs segmentales et suprasegmentales	39

3.2.2	Des stratégies transférables	41
3.2.3	La question de l'intensité des stratégies.....	42
3.2.4	Résultats des questionnaires et observations	44
3.3	Limites.....	46
CONCLUSION.....		47
Bibliographie.....		50
Annexes.....		53

Introduction

L'année scolaire 2020-2021 restera marquée par les effets de la crise sanitaire. Notre début de carrière de professeur d'anglais fut marqué par de nombreuses contraintes physiques comme le port du masque, et par la situation des élèves qui sont revenus en classe après plusieurs mois d'enseignement à distance. Face à cette situation, les inspecteurs de langue de l'académie de Montpellier ont donné la recommandation de donner priorité à l'oral dans leur lettre de rentrée, « pour revenir à une pratique active de la langue, pour diagnostiquer, pour réactiver la relation pédagogique » (2020).

Un lien a été désactivé entre professeur et élèves, qui est à reconstruire par le biais de l'oral. Le diagnostic de début d'année que nous avons effectué auprès de nos élèves fut globalement partagé par nos collègues professeurs de langue et par les autres membres des équipes éducatives : une hétérogénéité plus marquée dans les classes et une envie des élèves de s'exprimer à l'oral mais avec des difficultés et des erreurs qu'ils n'auraient peut-être pas commises si leur scolarité n'avait pas été perturbée. Un fait marquant fut le nombre important de productions et d'interactions orales « francisées ». En d'autres termes, nous avons constaté une prédominance du système phonologique de la langue source lors des productions et interactions orales en langue cible, même sur des notions qui auraient dû être maîtrisées. Ces points furent marquants, en particulier lors des activités de type « présentation de soi » de début d'année et ont dû donner lieu à d'importants réajustements.

Inspirés par ce constat, nous avons décidé de porter nos recherches sur la compétence communicative langagière de maîtrise phonologique, ainsi que sur la compétence pragmatique d'aisance à l'oral. Comme tout enseignant de langues vivantes, nous souhaitons faire progresser efficacement nos élèves à l'oral. Comment développer au mieux les capacités des apprenants à communiquer langagièrement en faisant progresser leur maîtrise phonologique de l'anglais ?

La maîtrise phonologique est source de nombreux débats, et a été une des révisions majeures du volume complémentaire du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) établi par le Conseil de l'Europe (2018). La définition de cette compétence ne s'oriente plus par rapport à l'accent d'un locuteur natif ; désormais, l'accent est mis sur « l'intelligibilité comme base théorique principale du contrôle phonologique » (p. 49). L'injonction est même négative dans les programmes de cycle 4 du ministère de l'Éducation nationale (MEN) : l'élève ne doit pas viser « l'accent natif », mais doit prendre conscience des régularités et variations de la langue (2020).

En gardant comme priorité cet objectif d'intelligibilité et de communication, nous nous sommes demandé comment aider l'apprentissage du système phonologique de l'anglais, et quelles seraient les stratégies les plus efficaces pour améliorer la production orale. Entraîner les apprenants à gagner une meilleure maîtrise phonologique relève de nombreux facteurs, qui sous-tendent une multitude d'approches et de stratégies à mettre en place allant au-delà de la seule « bonne prononciation ».

Nous partons sur l'hypothèse qu'introduire des stratégies de prononciation aidera les apprenants à s'améliorer et que ces stratégies seront transférables au-delà des seules activités que nous leur proposerons. Nous posons également la question du nombre de stratégies à introduire et de leur efficacité. Est-ce qu'introduire une plus grande variété de stratégies stimulera les apprenants et leur donnera plus de possibilités d'amélioration, ou, au contraire, est-ce que cela va-t-il surcharger les apprenants d'informations ?

Les différentes stratégies de prononciation de l'anglais que nous allons introduire seront concentrées sur les rimes, les accents toniques et le rythme lors d'une séquence pédagogique sur la ville de Londres et l'écriture puis la lecture de limericks. Nous porterons notre analyse sur la maîtrise phonologique des apprenants, à travers les articulations des sons et les traits prosodiques, ainsi que sur la compétence pragmatique d'aisance à l'oral.

Nous effectuerons une première partie théorique afin de définir les concepts-clés qui seront développés au cours de ce mémoire. Nous décrirons la compétence phonologique au sein de l'approche actionnelle, puis les différences des systèmes phonologiques du français et de l'anglais. L'étude des éléments segmentaux et suprasegmentaux caractéristiques de la langue anglaise nous permettra d'aborder les difficultés particulières des apprenants francophones. Nous évoquerons enfin la question de la « période critique » d'apprentissage, le contexte particulier d'apprentissage d'une langue en milieu scolaire et les méthodes recommandées pour travailler la compétence phonologique, et terminerons par la formulation de nos hypothèses de recherche.

Ensuite, nous détaillerons la méthodologie employée lors de nos recherches, en décrivant l'échantillon retenu ainsi le dispositif mis en place au sein de notre séquence pédagogique. Nous retracerons notre scénario pédagogique, en détaillant les exercices et activités effectués, les stratégies d'apprentissage que nous avons mis en place, et les types de production que nous avons recueilli. Nous détaillerons également notre méthode de collecte et d'analyse de données.

Enfin, dans une troisième et dernière partie, nous présenterons les résultats obtenus et proposerons une analyse à la lumière des apports théoriques. Nous confronterons nos hypothèses à ces données et essaierons d'apporter des pistes de réflexion.

1. Partie théorique

1.1 La compétence phonologique au sein du CECR : l'approche actionnelle, les activités langagières

Améliorer la compétence phonologique des apprenants d'une langue vivante, c'est développer leur capacité à s'exprimer et à se faire comprendre en langue cible afin qu'ils puissent réaliser au mieux une tâche. La compétence phonologique est prise au sein d'une dimension plus large : c'est l'approche actionnelle. L'approche actionnelle est ainsi définie dans le guide pour l'enseignement des langues vivantes du MEN (2019) :

Dire ou parler, c'est produire un effet sur son environnement, c'est agir, faire ou faire faire. L'élève est en action et dans une situation d'apprentissage qui est aussi une situation de communication avec autrui, autour d'un projet ou d'une tâche ... (p. 5)

L'approche actionnelle est la perspective privilégiée par le CECR : elle considère les apprenants comme des utilisateurs de la langue, et a pour objectif l'accomplissement d'une tâche, une « visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 16). La langue n'est donc pas vue comme un objet d'étude en soi, on n'étudie pas la langue pour la langue, elle est apprise et perfectionnée pour être utilisée en situation de communication à visée actionnelle (Conseil de l'Europe, 2018).

Pour le Conseil de l'Europe (2001), « l'usage d'une langue, y compris son apprentissage, comprend les actions accomplies par des gens qui, comme individus et comme acteurs sociaux, développent un ensemble de compétences générales et, notamment une compétence à communiquer langagièrément » (p. 15). Les apprenants appliquent leurs compétences dans la réalisation d'activités langagières, mobilisant des stratégies pour accomplir des tâches : « les activités langagières impliquent l'exercice de la compétence à communiquer langagièrément, dans un domaine déterminé, pour traiter (recevoir et/ou produire) un ou des textes en vue de réaliser une tâche » (p. 15). Le CECR distingue des activités et stratégies de réception, de production, d'interaction et de médiation. Nous nous intéresserons ici à la production orale, précisément la catégorie « Monologue suivi : décrire l'expérience », qui concerne le projet pédagogique mis en place dans notre dispositif : la lecture de poèmes. Nous reviendrons plus en détail sur ce point lors de la partie méthodologique.

1.2 La compétence phonologique

La qualité de la langue est analysée à travers les différentes compétences communicatives langagières. Elles sont présentées sous trois intitulés dans le CECR, comme décrit par le MEN (2019) : « la linguistique (le lexique, la grammaire, la phonologie, l'orthographe), la sociolinguistique (les codes sociaux de la communication) et enfin la pragmatique (les aspects fonctionnels, interactionnels et discursifs) » (p. 6).

La phonologie fait donc partie de la compétence linguistique, qui a trait à toutes les « dimensions du système d'une langue », sous l'angle de la « compétence à communiquer langagièrément d'un acteur donné » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 17). Le Centre national de ressources textuelles et lexicales (CNRTL) définit la phonologie comme la « science qui étudie les sons du langage du point de vue de leur fonction dans le système de communication linguistique » (s.d.). Pour maîtriser cette compétence, les apprenants d'une langue étrangère doivent donc connaître et être capables de percevoir et de produire un système phonologique complexe :

- les unités sonores de la langue (phonèmes) et leur réalisation dans des contextes particuliers (allophones)
- les traits phonétiques qui distinguent les phonèmes (traits distinctifs tels que, par exemple sonorité, nasalité, occlusion, labialité)
- la composition phonétique des mots (structure syllabique, séquence des phonèmes, accentuation des mots, tons, assimilation, allongements)
- la prosodie ou phonétique de la phrase :
 - accentuation et rythme de la phrase
 - intonation
 - réduction phonétique
 - réduction vocalique
 - formes faibles et fortes
 - assimilation
 - élision.

(Conseil de l'Europe, 2001, pp. 91-92)

Après avoir situé la phonologie au sein de l'approche actionnelle et comme compétence dans le CECR ; nous définirons les éléments constitutifs de la phonologie au niveau segmental, avec les phonèmes et leurs traits phonétiques, puis les éléments au niveau suprasegmental à travers la prosodie.

1.3 Éléments segmentaux : les phonèmes et leurs réalisations

Le phonème, unité sonore de la langue, est un « élément minimal, non segmentable, de la représentation phonologique d'un énoncé, et dont la nature est déterminée par un ensemble de traits distinctifs » (Larousse, s.d.). Le Cambridge Dictionary cite comme exemple les mots « pin » et « pan » : « the difference between “pin” and “pan” depends on the vowel, i.e. the different phonemes /ɪ/ and /æ/ » (s.d.). Une bonne maîtrise phonologique signifie donc que les apprenants doivent connaître, percevoir et réaliser correctement les phonèmes de la langue cible.

Une difficulté majeure dans l'apprentissage d'une langue vivante est donc la présence de phonèmes qui n'existent pas dans la langue maternelle de l'apprenant. « Si un phonème L2 n'est pas présent dans leur inventaire, ils risquent d'utiliser un phonème de la L1 identique ou similaire » (Flege, dans Capliez, 2011, p. 46). Les apprenants francophones d'anglais ont donc des difficultés avec certains sons particuliers, car ils ont du mal à identifier et donc produire des sons de la L2. Ils ont des problèmes sur certaines consonnes absentes du français, comme les fricatives dentales /θ/ et /ð/, qui sont souvent remplacées par les sons /s/ et /z/, le phonème /r/ ou la fricative glottale /h/. Pour ce dernier, les francophones ont tendance à ne pas le réaliser quand il devrait être prononcé, mais aussi à ajouter un /h/ au début d'un mot commençant par une voyelle. Par exemple, ils auront tendance à prononcer *I'm happy* /hajm a'pi/ » (Capliez, 2011). Au niveau des voyelles, le problème majeur réside non pas dans les diphtongues, mais dans la bonne réalisation des voyelles tendues et relâchées au niveau des monophthongues :

L'erreur la plus fréquente chez les apprenants est l'utilisation d'un unique phonème là où l'anglais fait la distinction entre une valeur relâchée et une valeur tendue. Pour ne citer que quelques exemples déjà connus, les paires /æ/-/ɑ:/, /i/-/i:/, ou encore /ɒ/-/u:/ sont neutralisées et deviennent respectivement /a/, /i/ et /u/. ... La prononciation /liv/ est utilisée à la fois pour *live* et pour *leave*. (Capliez, 2011, p. 47)

En plus des phonèmes, de nombreuses similarités phonologiques ont des articulations différentes, comme les consonnes plosives sourdes ([p^h], [t^h], [k^h]) ou le phénomène de *clipping* des voyelles, c'est-à-dire la longueur du son vocalique selon le type de consonne qui vient ensuite. Ces erreurs segmentales phonétiques seraient cependant mieux tolérées par les natifs (Capliez, 2011).

Ces difficultés segmentales pourraient être causées par la ressemblance du français et de l'anglais à l'écrit, qui expliquent cette forte influence de la L1 sur la L2, alors que les deux langues ont des systèmes phonologiques radicalement différents. « [I]l n'y a que très peu d'articulations de phonèmes

communes aux deux langues, ce qui provoque inévitablement des transferts de la L1 vers la L2 » (Capliez, 2011, p.50).

Cette analyse segmentale des différences entre le français et l'anglais et des difficultés des apprenants montre que certaines erreurs de production seront plus graves, car elles vont entraîner des problèmes de compréhension plus importants chez l'interlocuteur. Par exemple, comme nous l'avons démontré pour les voyelles, les erreurs phonétiques sur les voyelles tendues et relâchées vont entraîner des confusions plus importantes qu'une mauvaise maîtrise phonétique du *clipping*. C'est bien l'intelligibilité qui prime et qui doit guider les priorités des apprenants dans leur apprentissage des phénomènes segmentaux ainsi qu'au niveau suprasegmental, pour acquérir et produire une prosodie de qualité.

1.4 Éléments suprasegmentaux : la prosodie

La prosodie est « l'étude de phénomènes variés étrangers à la double articulation mais inséparables du discours, comme la mélodie, l'intensité, la durée, etc. » (CNRTL, s.d.). En d'autres termes, c'est la partie de la phonétique qui concerne le ton, l'accent tonique, l'intonation et le rythme. Ces éléments sont identifiés comme suprasegmentaux, car « [ils n'occupent] pas une place particulière et [ne sont pas] analysables en unités articulées » (CNRTL, s.d.).

La prosodie joue un rôle important dans la communication orale, elle permet entre autres aux auditeurs de comprendre ce qui est dit de manière globale, les aide à reconnaître ce qui est prononcé, résout les ambiguïtés ou permet de faire ressortir un mot.

La prosodie est la branche de la linguistique dont relève l'étude de l'accentuation (mise en valeur d'une ou de plusieurs syllabes dans la chaîne parlée), du phrasé (agencement des syllabes et des mots en groupes prosodiques de différents rangs) et de l'intonation (étude de la variation des cibles et de contours mélodiques, et de leur signification dans la langue ; mais aussi des tons, dans les langues qui ont des contrastes tonals). (Avanzi & Bordan Stein, 2016, pp. 5-6)

Ainsi, la prosodie permet de comprendre le sens, elle donne vie aux mots, mais a des caractéristiques complètement différentes d'une langue à l'autre, ce qui entraîne des difficultés importantes, comme l'explique Vassière (2002) : « language comparison is very challenging, since some of the aspects of intonation are universal whereas others are highly language-specific The obvious problem is the lack of a comparable way of describing prosody in different languages » (p.1 47). Il est en effet difficile de comparer sur le même pied les prosodies anglaises et françaises, mais faire ressortir les

caractéristiques majeures de chaque langue permet d'identifier les principaux challenges pour les apprenants. Comme pour les unités segmentales, les spécificités prosodiques donnent lieu à de nombreuses erreurs de prononciation.

Il est commun d'entendre que la différence majeure entre le français et l'anglais est que le français est une langue dite syllabique tandis que l'anglais possède un schéma accentuel. Même si cette théorie n'est pas entièrement fondée car « il ne s'agit que d'une impression de régularité au niveau perceptif » (Capliez, 2011, p. 52), cette distinction souligne les différences accentuelles majeures entre ces deux langues.

En effet, le français est une langue dite à accent fixe, où l'accent porte sur la dernière syllabe du syntagme, et « présente une qualité constante des voyelles pleines donnant ainsi l'impression d'un battement syllabique régulier » (Tortel, 2021, p. 3). En d'autres termes, le français possède un rythme syllabique, contrairement à l'anglais, considéré comme une langue accentuelle. C'est une langue dite à accent libre, où les accents de mots varient. Nous pouvons citer comme exemple les mots *democrat* /'dɛmækɾæt/, *democracy* /dɪ'mɔkrəsi/ et *democratic* /,dɛmə'krætɪk/, où les accents de mots tombent respectivement sur les premières, deuxièmes et troisièmes syllabes pour des mots de la même famille. Au niveau de la phrase, ce sont les mots lexicaux porteurs de sens qui seront plus marqués que les mots grammaticaux (Tortel, 2021).

Pour des apprenants francophones, les principales difficultés de la production du rythme anglais sont la réduction vocalique (les syllabes inaccentuées et les formes faibles des mots grammaticaux) et l'accentuation : « l'accent de mot donne une impression de régularité liée à l'alternance temps forts/temps faibles. La réduction vocalique accentue la distinction entre syllabes accentuées et inaccentuées. On obtient donc un retour plus ou moins régulier des accents » (Tortel, 2021, p. 3).

Ainsi, comme l'explique Capliez (2011), les principaux problèmes d'intonation concernent le placement de l'accent tonique chez les apprenants français et ces difficultés sont renforcées par la place difficilement prévisible de l'accent lexical en anglais. « En lien avec le problème de l'accent lexical, les apprenants francophones ont une forte tendance à accorder aux syllabes un poids égal, supprimant ainsi l'effet du rythme accentuel anglais et le phénomène de réduction vocalique » (p. 54). Comme le décrit Vassière (2002), « the notion of (lexical) stress is indeed very elusive for French natives. They only discover the existence of that unnatural and unnecessary complication when they have to learn a foreign language. »

Les erreurs suprasegmentales des apprenants francophones vont affecter non seulement la compréhension d'un mot, si l'accent de mot n'est pas maîtrisé, mais le message qu'il transmet. Si les

apprenants accentuent par erreur les mots-outils, ou certains mots en particulier, la phrase peut changer de sens et l'interprétation sera différente. Comme conclut Tortel (2021), « il sera donc important d'insister sur la pratique du rythme, caractéristique essentielle de l'anglais, dans le but de permettre à l'apprenant d'être intelligible. Et c'est bien la prosodie et notamment le rythme qui permettent d'y parvenir » (p. 11).

1.5 Autres difficultés

1.5.1 L'âge

L'identité de l'apprenant est un facteur de première importance dans l'étude de l'apprentissage d'une langue étrangère. Sa langue maternelle aura une influence sur ses difficultés, comme nous l'avons décrit pour les segments et les suprasegments, et impactera son apprentissage. Un autre facteur, objet de nombre d'études, de théories et de recherches est l'âge de l'apprenant. La faculté d'apprendre une nouvelle langue en est étroitement liée, et il est bien connu qu'il est plus facile d'apprendre une langue quand on est enfant. Le jeune cerveau aurait de meilleures capacités d'apprentissage, une plus grande plasticité, l'influence de la langue maternelle serait moins importante, c'est un âge où l'on expérimenterait plus facilement, etc.

Ces présupposés défendent l'hypothèse d'une période critique pour l'apprentissage d'une langue chez l'enfant, ou inversement, d'une capacité d'apprentissage diminuée après l'enfance. Les résultats fournis par la large étude d'Harshorne et al. (2018) sur plus de 600.000 locuteurs anglais non natifs suggèrent que la capacité d'apprentissage d'une langue, du point de vue de la grammaire et de la syntaxe, est une capacité qui ne commence à diminuer qu'à partir de l'âge adulte, entre 17 et 18 ans.

[These results] clarify the shape of the well-attested critical period for second-language acquisition: a plateau followed by a continuous decline. The end of the plateau period must be due to changes in late adolescence rather than childhood, whether they are biological, social, or environmental. (p. 274)

Cet âge critique est relativement tardif comparé aux théories établies jusqu'alors, et défond toutes les hypothèses qui placent cette période au cours de l'enfance. Ces résultats excluent aussi les suppositions qui prennent en compte la puberté ou les changements hormonaux au cours de l'adolescence. Il serait plus probable que ce soit un épiphénomène culturel : le début de la vie adulte marque la fin de l'éducation obligatoire, les jeunes adultes entrent dans le monde professionnel et ont moins d'opportunités d'apprentissage. Harshorne et al. (2018) n'excluent pas des raisons de

maturation neuronale pour expliquer cet âge-pivot (ainsi que ce fait socio-culturel), mais les connaissances scientifiques ne sont aujourd'hui pas assez poussées pour expliquer ce phénomène. Ils relèvent également le facteur de l'interférence de la langue maternelle. Ce serait donc à partir de cet âge critique que la langue maternelle interférerait négativement avec l'apprentissage d'une nouvelle langue. Cependant, ce phénomène ne semble pas être proportionnel au niveau de L1 de l'apprenant.

Granena et Long (2012) présentent des résultats différents à ce sujet sur un échantillon bien moindre de participants, mais ont également étudié la phonologie et l'étendue du vocabulaire, et leurs résultats signalent des périodes différentes pour chacune des compétences linguistiques : l'âge critique pour la phonologie est placé entre 6 et 12 ans ainsi que pour le vocabulaire (lexique et collocations), mais avec une moyenne plus tardive, et vient ensuite l'acquisition de la morphologie et de la syntaxe entre 6 ans et le milieu de l'adolescence. Toutefois, l'étendue du vocabulaire semble continuer d'évoluer tout au long de la vie chez les locuteurs natifs comme non-natifs, car il s'effectue un apprentissage explicite continu, contrairement à la grammaire ou la phonologie.

Ces données renforcent l'importance de l'âge de départ d'apprentissage d'une langue, et montrent la complexité des phénomènes qui ocurrent dans ce processus. L'immersion est également essentielle, ainsi que la prise en compte de la variété des différentes compétences langagières travaillées par les apprenants. Ces résultats viennent en corrélation avec les recommandations du CECR concernant notre domaine d'intérêt, la phonologie, où l'objectif ne pourra donc pas être d'atteindre le niveau d'un locuteur natif, et ne saurait en être une référence.

1.5.2 L'apprentissage d'une langue en milieu scolaire et le rôle du professeur

Il paraît important d'adresser la situation particulière des apprenants que nous allons étudier : des élèves francophones, en milieu alloglotte, qui ne sont pour l'immense majorité pas en situation de développer les capacités des sujets des études citées ci-dessus. Le Conseil de l'Europe (2001) ne fournit pas de méthode d'apprentissage particulière, mais recommande des modalités qui favorisent l'exposition à l'utilisation authentique de la langue et à des textes authentiques, des activités d'interaction, des tâches conçues et élaborées en L2, et toutes sortes d'exercices et d'activités conduites en L2.

Le rôle du professeur est donc central pour créer un environnement et un climat propices à l'apprentissage des langues dans la salle de classe. Le MEN (2016a) recommande des articulations

autour de trois pôles : développer le goût d'apprendre des langues, de renforcer l'exposition aux langues et cultures et d'ouvrir aux autres cultures et à la dimension internationale.

Le professeur doit susciter le plaisir d'apprendre une langue et stimuler intellectuellement les apprenants : « [elles] introduisent à d'autres points de vue et conceptions, aident à prendre de la distance et réfléchir sur ses propres habitudes et représentations » (MEN, 2020, p. 8). Le professeur doit adopter une attitude bienveillante et constructive, qui encourage la prise de parole, qui encourage l'interaction et la coopération, avec des objectifs clairement exprimés. Il doit laisser place à l'erreur et accompagne sa compréhension et sa résolution (MEN, 2016a).

Quant à l'exposition à la langue étrangère, elle s'effectue "artificiellement" par l'environnement linguistique insufflé par le professeur et l'exposition à la langue, et est renforcée par l'aménagement de la salle de classe, « en créant notamment un environnement sonore, visuel, spatial voire tactile, vivant et accueillant, le plus proche possible de l'authenticité pour favoriser et stimuler les apprentissages » (MEN, 2016a, p. 13). L'ouverture à l'international s'effectue par des projets, échanges ou partenariats au-delà de la salle de classe (MEN, 2016a).

« Certains facteurs sont particulièrement favorables aux apprentissages : le plaisir, la confiance en soi, le besoin, tandis que d'autres comme la peur, l'anxiété, le manque de confiance en soi sont au contraire néfastes » (MEN, 2019, p. 7). Ces facteurs sont d'autant plus importants quand il s'agit de s'exprimer à l'oral en langue étrangère. Le professeur intervient donc sur des facteurs personnels et affectifs clés pour le développement de la compétence phonologique, comme expliqué dans le programme de cycle 4 : « viser la fluidité, l'intelligibilité, *la sécurité linguistique personnelle dans la production orale* [emphasis ajoutée] » (MEN, 2020, p. 45).

1.3. L'enseignement de la compétence phonologique

Les contraintes sont nombreuses pour l'enseignement de la compétence phonologique dans le secondaire : elle s'effectue en immersion artificielle dans la classe de langue, à raison de quelques heures par semaine, à un âge où la période critique pour l'acquisition de la phonologie vient d'être dépassée. Il s'agit dès lors pour l'enseignant de mobiliser tout un arsenal de pratiques pédagogiques et de fixer des objectifs réalistes à ses élèves dans le but de sensibiliser, faire progresser, gagner en autonomie et s'améliorer dans les différentes activités langagières tout en s'ouvrant culturellement à de nouvelles aires linguistiques. L'application de la perspective actionnelle recommandée par le MEN s'effectue sous la forme d'une progression tout au long des cycles d'apprentissage, « qui consiste à ordonner et à articuler dans le temps les contenus linguistiques et culturels à enseigner en lien avec les programmes et les compétences définies par l'échelle de niveaux du CECRL » (2016b, p. 2).

L'enseignement s'organise en séquences, divisées de manière cohérente en plusieurs séances, dans un scénario pédagogique organisé autour de l'accomplissement de tâches actionnelles qui permettent à l'élève d'investir les compétences et connaissances qu'il aura acquises. Ces séquences ont des objectifs précis qui s'articulent autour d'activités langagières et sont reliées aux notions culturelles des programmes de cycle (MEN, 2016b). Ainsi, la compétence phonologique fera partie des objectifs linguistiques de la séquence, avec le lexique et la grammaire, l'aisance à l'oral est placée avec les objectifs pragmatiques auxquels viennent s'ajouter les objectifs sociolinguistiques et culturels. La tâche finale déterminée par l'enseignant devra permettre aux apprenants de mobiliser leurs savoirs et compétences nouvellement acquis.

Nous voyons ainsi que le travail de la phonologie s'effectue au cœur d'un contexte mis en place par l'enseignant et qui résulte de nombreux choix pédagogiques. L'objectif phonologique qui viendra se conjuguer avec les autres, ce peut être le point de grammaire, avec par exemple la prononciation de la terminaison *-ed* dans une séquence qui utilisera le prétérit, et évidemment avec l'objectif lexical, car l'apprenant ne doit pas seulement connaître de nouveaux termes mais savoir les prononcer. Les méthodes sont nombreuses pour progresser dans cette compétence. L'acquisition des phonèmes de la langue passe par l'exposition auditive, avec l'écoute de documents authentiques, la bonne prononciation du professeur et la pratique répétée en classe. Pour pallier aux difficultés des apprenants ne disposant pas de certains phonèmes dans leur langue maternelle, Fernández (2012) recommande des exercices de paires minimales qui permettent de créer efficacement de nouvelles catégories phonologiques chez l'apprenant. L'enseignant peut également utiliser l'Alphabet phonétique international (API) pour représenter à l'écrit les phonèmes, qui est, sauf exception, le système de représentation phonologique privilégié par les manuels scolaires de langues étrangères des programmes en vigueur.

Ces types de représentations, visuelles ou auditives, vont conscientiser les processus phonologiques et ainsi favoriser une « acquisition raisonnée de la langue vivante » (MEN, 2016b, p. 7) qui fourniront à l'apprenant des stratégies pour développer ses compétences. Si l'API ou les exercices de paires minimales vont aider au niveau des éléments segmentaux, le professeur peut travailler sur les éléments suprasegmentaux à l'aide méthodes employant des représentations visuelles ainsi qu'en utilisant la gestuelle.

Tout ce qu'on peut faire avec les débutants . . . pour marquer physiquement les temps forts, ou « battements rythmiques » de l'anglais doit être exploité : taper des mains et/ou des pieds,

marcher en cadence, chanter... La conceptualisation, au moyen de règles même apprises parfaitement, ne suffit pas, il faut que l'assimilation passe par le corps. (Huart, 2010, p.12)

Yurtbaşı (2015) propose des exercices de type « repeat and claps », « repeat with body movements », « mark the stress points » ou « count the stress points » pour entraîner l'apprenant à distinguer les caractéristiques phonologiques des mots. Il (2017) recommande que les fonctions des suprasegments soient clairement explicitées aux apprenants, comment repérer les accents toniques selon la nature des mots, quels termes doivent être accentués dans la phrase ainsi que les règles d'intonation : « they will eventually realise that correct stress and intonation are keys to their speaking English fluently » (p. 129).

Howe et Moore Mauroux (2021) proposent une métalangue pour travailler la prosodie, à l'aide de signes, symboles, et gestes. Elles relèvent néanmoins qu'un tel usage doit être adapté au niveau de l'élève, faire sens pour celui qui l'enseigne et être en adéquation avec les connaissances travaillées et les objectifs fixés, et son efficacité « repose essentiellement sur son caractère systématique au sein d'activités de classe » (p. 9).

Ainsi, enseigner la compétence phonologique, c'est faire des choix didactiques, c'est savoir quoi enseigner, à quel niveau de détail tout en restant en adéquation avec sa démarche pédagogique et dans le but de respecter les objectifs. Il est de la responsabilité du professeur de savoir doser sagement sa méthode. De plus, comme le suggérait Huart ci-dessus, la règle et les stratégies ne peuvent pas tout : il faut garder à l'esprit que la langue doit être vécue.

. . . il ne faudra pas pour autant que les apprenants s'enferment dans des catégorisations trop rigides dans leur représentation d'une langue qui leur est à la fois « étrange » et étrangère. Si ces repères se veulent rassurants, nous encouragerons toujours l'apprenant à percevoir le dynamisme et la pluralité de l'anglais oral. La conscientisation évolutive d'un système pourra mener à des automatismes permettant à l'élève de communiquer avec plus d'intelligibilité et d'expressivité, même en dehors de la classe. (Howe & Moore Mauroux, 2021, p. 13)

1.6 Problématique et hypothèses de recherche

En gardant comme priorité cet objectif d'intelligibilité et de communication, nous nous sommes demandés comment aider l'apprentissage du système phonologique de l'anglais et quelles seraient les stratégies les plus efficaces pour améliorer la production orale. Au travers de nos lectures théoriques et en créant la séquence pour cette étude, nous avons utilisé plusieurs approches

pédagogiques qui nous ont paru efficaces pour aider nos élèves. Cela nous a conduit à la formulation de plusieurs hypothèses.

Hypothèses 1 : Introduire des stratégies de prononciation aide les apprenants à s'améliorer.

Il est essentiel d'enseigner à nos élèves une méthode qu'ils puissent appliquer pour améliorer leur prononciation à travers les différentes activités. Lors de la conception de notre séquence, nous avons choisi parmi la gamme d'exercices présentées précédemment, comme la gestuelle pour aider l'acquisition de la prosodie ainsi que son application à travers des règles grammaticales (Huart, 2010 ; Yurtbaşı, 2015, 2017). Nous aurons recours à l'API pour aider les élèves à prononcer correctement les phonèmes, ainsi qu'à des exercices de paires minimales.

Mais comment savoir quel est le nombre de stratégies à adopter ? Quelle place leur consacrer lors de la séquence ? C'est ainsi qu'est née la deuxième hypothèse.

Hypothèse 2 : Introduire une plus grande variété de stratégies surcharge les apprenants.

Nous nous sommes demandés si l'utilisation d'une variété plus importante de méthodes n'aurait pas l'effet inverse. Une place trop grande accordée aux règles de prononciation les ferait peut-être perdre le fil et leur donnerait trop d'informations. Essayer de suivre trop d'instructions à la fois risque en effet de les mettre en difficulté (MEN, 2016a ; Conseil de l'Europe, 2001, 2018 ; Tortel, 2021).

Une fois que les élèves ont appris certaines méthodes de prononciation, ils doivent être capables de les appliquer à nouveau lorsqu'ils s'expriment dans des séances ou des situations futures, ce qui est notre troisième hypothèse.

Hypothèse 3 : Les stratégies sont transférables.

Les stratégies qu'ils auront apprises pour certaines activités seront transférables à d'autres (MEN 2016a, 2016b, 2019, 2020 ; Conseil de l'Europe 2001, 2018), comme une tâche finale par exemple.

2 Partie méthodologique

2.1 Description de l'échantillon

Nous sommes deux professeurs stagiaires ayant chacun la responsabilité de trois classes, trois classes de 5ème pour M. Héraud, une classe de 5ème et deux classes de 4ème pour Mme Daldy. Afin d'approfondir nos hypothèses de recherche et tester l'efficacité de différents apports phonologiques, nous avons divisé nos classes de 5e et 4e en trois groupes de niveau selon la quantité d'apports qu'elles allaient recevoir. Pour réduire l'impact des éventuelles différences dans nos manières d'enseigner, nous avons chacun placé une classe dans un des différents niveaux, car notre but est d'étudier l'efficacité de différentes quantités d'apports. Nous avons ainsi établi deux classes dites de niveau 1 (classe 1.1., 5e, et classe 1.2., 5e), deux classes de niveau 2 (classe 2.1, 5e, et classe 2.2, 4e) et deux classes de niveau 3 (classe 3.1, 5e, et classe 3.2, 4e). Le niveau 1 correspond au niveau minimal d'apport tandis que le 3 correspond au niveau maximal.

Pour cette évaluation, nous avons retenu un échantillon de douze apprenants, soit deux apprenants dans chacune de nos classes. Nous avons respecté une parité fille-garçon et choisi, pour chaque classe, un apprenant « en tête de classe » et un apprenant ayant plus de difficultés. Cette démarche, bien que subjective à nos seules appréciations de professeurs, cherche à montrer dans la mesure du possible une certaine exhaustivité et à renseigner sur nos groupes-classes dans leur pluralité malgré la taille modeste de notre échantillon. Les apprenants de cet échantillon sont numérotés de 1 à 12 et leur répartition est indiquée dans le tableau ci-dessous (Tableau 1).

Niveau 1		Niveau 2		Niveau 3	
Apprenants 1 et 2	Apprenants 3 et 4	Apprenants 5 et 6	Apprenants 7 et 8	Apprenants 9 et 10	Apprenants 11 et 12
5e	5e	5e	4e	5e	4e
M. Héraud	Mme Daldy	M. Héraud	Mme Daldy	M. Héraud	Mme Daldy

Tableau 1. Description de l'échantillon

2.2 Méthodes de recueil de données

Les données récoltées dans cette étude portent sur deux types de textes : des questionnaires auto-évaluatifs et des enregistrements audios.

Les résultats des questionnaires ont été rassemblés sur une feuille de calcul et les réponses des apprenants ont été converties en chiffres, de 1 à 4, 1 correspondant à « pas du tout d'accord », ou au score le plus faible lorsqu'ils devaient s'auto-évaluer, et 4 étant « tout à fait d'accord », ou le score le plus élevé. Nous avons ensuite rassemblé les informations par apprenant pour chacune des quatre parties du questionnaire. Cela nous a permis d'analyser et de comparer les réponses des apprenants entre les deux questionnaires.

Quant à l'analyse des enregistrements, elle porte sur l'étude de trois facteurs : les phonèmes produits par les apprenants, les traits prosodiques de leur production orale ainsi que sur leur aisance à l'oral.

Concernant l'étude des phonèmes, nous avons constitué des données pour les rimes seules, puis sur l'ensemble de phonèmes. Nous avons relevé si les apprenants avaient réalisé les rimes des poèmes qu'ils récitaient, puis effectué un pourcentage de réussite par rapport au nombre total de rimes. Les détails s'appliquant aux différents poèmes seront évoqués dans leur description. Nous avons fait le choix de considérer une rime comme correcte si les deux phonèmes prononcés sont identiques, ou suffisamment proches. Ainsi, si les phonèmes ne sont pas prononcés correctement mais de la même manière, la rime est considérée comme correcte, dans le but de vérifier si la règle phonologique a été comprise, même cela est au détriment de la production correcte des phonèmes. L'articulation correcte des phonèmes est analysée dans le point suivant.

Nous avons considéré les textes dans leur ensemble et porté notre regard sur le total des phonèmes réalisés. Nous avons relevé et retranscrit toutes les erreurs de phonèmes, pour ensuite les comptabiliser. Afin d'obtenir une analyse pouvant être comparable entre tous les apprenants et entre chacune des activités, nous avons choisi d'effectuer notre étude par rapport aux mots. Chaque mot portant une erreur de phonème, c'est à dire ayant été prononcé avec un phonème qui ne correspondait pas aux normes de prononciation RP et GA, a été comptabilisé comme faux. Nous avons ainsi pu créer un taux d'erreur de phonèmes par rapport au total de mots du texte récité, que nous avons traduit en pourcentage. Cette façon de procéder nous a permis d'étudier sur le même plan des textes de longueurs différentes.

L'étude des traits prosodiques a été effectuée en relevant les accents toniques produits par les apprenants. Nous avons relevé pour chaque texte le nombre de placements corrects de l'accent tonique, le nombre d'accents toniques au mauvais endroit (sur la mauvaise syllabe, ou le mauvais mot) et le nombre d'absences d'accent tonique, c'est à dire le nombre de fois où un accent tonique n'a pas pu être distingué à l'écoute de l'enregistrement alors qu'il aurait dû être présent. Comme pour

les rimes, nous avons créé des taux par rapport au nombre total d'accents pour chaque texte, et ainsi pu constituer un ensemble de données comparables entre elles.

La compétence pragmatique d'aisance à l'oral à quant à elle été étudiée par rapport à la définition du volume complémentaire du CECR (Conseil de l'Europe, 2018), en calculant l'aisance et spontanéité des apprenants. Pour ce faire, nous avons fait un calcul par l'erreur : nous avons comptabilisé le nombre de mauvaises pauses des apprenants (des pauses placées consciemment), les faux démarrages, les hésitations, l'oubli de mots, l'ajout de mots ou bien le nombre de fois où des mots ont été récités trop rapidement. Certaines catégories sont donc extrêmement proches, mais nous avons tenu à effectuer une typologie des erreurs commises par les apprenants, et pas seulement un total. C'est peut-être l'endroit où s'exprime le plus la subjectivité des analystes et ce point devra être pris en compte dans l'interprétation de ces données.

2.3 Le dispositif pédagogique

2.3.1 Vue générale

Pour réaliser cette étude, nous avons nous-même construit et réalisé une séquence pour recueillir toutes les données, intitulée « London, an inspiring city » (Annexe 30). Nous avons utilisé le thème culturel de Londres et avons inséré tous les moyens nécessaires à la réalisation de nos études. Les élèves ont été sensibilisés à l'aspect phonologique tout au long de la séquence à différentes intensités. Les tâches intermédiaires et la tâche finale nous ont permis d'évaluer le travail et la progression des élèves tout au long de la séquence, mais aussi d'utiliser ces enregistrements de productions d'élèves pour recueillir les données.

Le corpus recueilli comporte deux questionnaires auto-évaluatifs sur la production orale des apprenants et trois enregistrements audios : un premier limerick (« Limerick 1 »), l'enregistrement d'une version modifiée du poème « Buckingham Palace » d'A.A. Milne (« Buckingham Palace »), et un limerick qu'ils écrivent eux-mêmes (« Limerick 2 »).

2.3.2 Recueil de données

2.3.2.1 Les questionnaires

Nous avons donné aux participants deux questionnaires auto-évaluatifs en début et fin de séquence (Annexes 14 - 19). Au début de cette recherche, nous avons besoin de savoir comment nos apprenants se sentaient par rapport au fait de parler anglais, leur niveau de confiance et leurs idées sur les activités

qui, selon eux, pourraient les aider à améliorer leur prononciation. Nous avons enfin donné aux apprenants un questionnaire similaire à l'issue de cette séquence pour observer si leurs réponses ont évolué, et si oui, dans quelle mesure.

Les questionnaires ont été remplis en classe, les enseignants s'assurant que les élèves avaient bien compris chaque question et la bonne manière d'utiliser les smileys pour répondre, allant de « tout à fait d'accord » à « pas du tout d'accord » avec l'affirmation.

Les apprenants se sont d'abord positionnés en s'auto-évaluant dans chacun des critères de notation de production orale (maîtrise phonologique, intonation et aisance à l'oral). Ils se sont ensuite prononcés sur les activités qui, selon eux, les ont fait progresser à l'oral. La troisième partie du questionnaire est une auto-évaluation des apprenants sur leur participation en classe. La quatrième partie du questionnaire demande aux apprenants d'expliquer ce qui pourrait être la raison pour laquelle ils ne participent pas oralement : timidité, doute sur la réponse ou si la raison est relative à la prononciation, et de leur donner un degré d'importance en utilisant les smileys.

Nous confronterons leurs réponses avec leurs productions ainsi qu'au questionnaire final, pour observer s'ils sont devenus plus conscients des complexités de la prononciation et voir si leurs opinions ont changé en fin de séquence.

2.3.2.2 Limerick 1

Les apprenants ont enregistré un limerick en début de séquence, sans apport préalable (Annexes 21 - 23, 43, 46, 49). L'objectif de l'enregistrement de ce poème est de renseigner sur le niveau de maîtrise du système phonologique des apprenants et de leur aisance à l'oral, sans différence d'apports entre les trois niveaux. Il servira de point de référence du niveau initial des apprenants. Nous avons demandé à tous les apprenants de réaliser leurs enregistrements chez eux et de nous les transmettre par courriel ou par le logiciel de vie scolaire Pronote au format mp3. Pour ce faire, les apprenants ont été familiarisés avec l'application « Vocaroo », ont reçu des instructions claires sur la façon de l'utiliser, d'enregistrer leurs productions et de nous les envoyer.

Le texte a été conçu de manière à être relativement aisé pour les apprenants. Le vocabulaire employé a été vu en classe lors d'une première séance sur Londres et ses principales attractions. C'est un poème écrit dans le style d'un limerick, mais il est purement descriptif, pour éviter toute difficulté de nuance ou de style aux apprenants. Chaque classe a lu et répété le texte en classe et les apprenants ont eu à leur disposition un enregistrement audio lu par leur professeur.

Voici le texte donné aux apprenants. Les syllabes accentuées sont soulignées, et la retranscription phonétique est indiquée en anglais RP, avec la variante américaine (accent GA) en rouge sur les mots concernés :

L1 : The <u>Wheel</u> , the <u>Shard</u> and Big <u>Ben</u>	ðə wi:l wil , ðə ʃɑ:d fard ænd big ben
L2 : Are <u>landmarks</u> in <u>London</u> 's top <u>ten</u>	ɑ: ar 'lændmɑ:ks lændmarks ɪn 'lʌndənz tɒp tɛn
L3 : Visit the <u>city</u> by <u>bus</u>	'vɪzɪt ðə 'sɪti baɪ bʌs
L4 : It's <u>so</u> <u>marvellous</u>	ɪts səʊ soʊ 'mɑ:vələ marvələs
L5 : <u>Especially</u> the <u>bridge</u> on the <u>Thames</u>	ɪs 'ɛʃəli ðə brɪdʒ ɒn ðə tɛmz

Pour ce limerick, nous avons divisé les rimes en trois groupes : les lignes 1 et 2 (L1 avec L2), puis les lignes 3 et 4 (L3 avec L4), et enfin la ligne 5 avec les lignes 1 et 2 (L5 avec L1+L2). Ainsi, un apprenant qui n'aurait pas réussi la rime « L1 avec L2 » échouera donc forcément à la rime « L5 avec L1-L2 ».

2.3.2.3 Buckingham Palace

Inspirés par le thème culturel de Londres, nous avons étudié le poème « Buckingham Palace », écrit en 1924 par A.A.Milne (Annexe 37). Dans cette œuvre destinée à un jeune public, il met en scène ses célèbres personnages Christopher Robin et Alice, et commente le rôle d'un roi avec ses sujets. Il décrit les personnages observant la cérémonie de la relève de la garde, espérant apercevoir le roi.

« Buckingham Palace » est composé de six strophes, chacune divisée en cinq lignes. Ces lignes suivent un schéma de rimes répétitif AABBA. Les trois rimes A restent les mêmes tout au long des six strophes, car l'auteur répète ces trois mêmes vers tout au long du poème. C'est un trait littéraire caractéristique de la poésie pour enfants, qui met en avant un rythme régulier et facilite ainsi la lecture. Milne utilise également des procédés d'allitération, notamment dans la troisième strophe avec « King » and « came » et dans la dernière avec « time for tea ».

L'activité « Buckingham Palace » enregistrée par les apprenants est une version modifiée du poème original, qui est la tâche intermédiaire de notre séquence pédagogique (Annexes 38 - 39). Les apprenants ont changé les vers correspondant aux rimes B, c'est-à-dire les troisièmes et quatrièmes vers de chaque strophe, et ont produit une nouvelle version du poème. Ils ont dû enregistrer à l'oral deux strophes de cette version, celles de leur choix (Annexes 24 - 26, 42, 45, 48).

L'étude des rimes de ce poème a été effectuée différemment des limericks, car la structure est différente (AABBA). Nous avons divisé les rimes en deux groupes : les rimes « Palace » et « Alice » (rimes A), puis les autres rimes (rimes B).

2.3.2.4 Limerick 2

Cette séquence s'est achevée par une tâche finale dans laquelle les apprenants ont écrit un limerick puis l'ont enregistré (Annexes 27 - 29, 40 – 41, 44, 47, 50). Cela a été scénarisé sous la forme d'un concours du meilleur limerick, et devait raconter les aventures d'un personnage en voyage à Londres. Les productions écrites ont été corrigées avant d'être enregistrées. La méthode d'analyse de cette activité, que nous appellerons « Limerick 2 », a été la même que pour le premier limerick.

2.3.3 Apports stratégiques mis en place

2.3.3.1 Articulation des sons – le son /ʌ/

Comme décrit précédemment, nos classes ont été divisées en trois niveaux pour lesquels des apports d'intensité variable ont été donnés aux apprenants.

Nous avons travaillé sur l'articulation des phonèmes à la suite d'une activité sur le métro londonien, tirée du manuel *Piece of Cake 6^e* (Lelivrescolaire.fr, p. 99). Nous avons travaillé conjointement le lexique avec la production du son /ʌ/, et utilisé des apports d'intensité variable par groupe d'apprenants. L'apport minimal pour le niveau 1 a été un simple travail de repérage et de production du son /ʌ/ à travers différents exemples. Le niveau 2 a eu un exercice supplémentaire de paires minimales pour montrer la différence de sons /æ/ et /ʌ/, tandis que le niveau 3 a eu en plus un guide visuel de la position de la langue dans la bouche pour les sons /æ/ et /ʌ/, avec l'écoute de ces sons (Baruch College, s.d.-a, s.d-b ; Annexes 39 – 42).

Les apprenants ont ensuite produit un enregistrement audio d'un court texte afin d'étudier le degré de succès de la réalisation du son /ʌ/. Les apprenants ont tous eu la même consigne, avec la même indication visuelle pour identifier le son /ʌ/, écrit en gras dans le texte :

My **young** cousin Jason hates New York **but** he **loves** **London**.

He likes to take the **bus**.

His **mother** lives in **Buckingham** Palace. Her name is Alice!

Ce texte a été utilisé comme une introduction à l'utilisation de l'alphabet phonétique international. Bien que des enregistrements aient été réalisés, nous avons décidé de ne pas les inclure dans les données analytiques car ce ne sont pas des poèmes, et nous n'avons pas pu les utiliser en comparaison avec les autres textes.

2.3.3.2 L'alphabet phonétique international

Les apprenants étant déjà familiers avec l'API, nous avons approfondi et déterminé ses principales caractéristiques. Nous avons formalisé les différents types de sons à l'aide du « English sounds » du manuel *So English 5e* (Ledru-Germain et al., 2017, p. II) : les voyelles courtes, les voyelles longues, les diphtongues et les consonnes (Annexe 35). Nous avons travaillé ces sons en transposant l'alphabet avec les caractères phonétiques (Annexe 36). Enfin, ils ont fait un exercice portant sur le lexique en associant les mots ayant les mêmes phonèmes. Tous les mots ont été progressivement complétés sur un tableau phonétique avec tout autre mot des listes de vocabulaire. Ce tableau, ainsi que les autres informations sur l'API, ont été collés à la fin de leurs cahiers d'anglais pour pouvoir les consulter facilement. De plus, tous les mots de lexique à apprendre de la séquence ont été accompagnés de leur retranscription phonétique, et nous avons régulièrement utilisé les symboles lors d'exercices de répétition des mots pour ancrer leur bonne prononciation.

2.3.3.3 Prosodie et rimes - Buckingham Palace

Les apprenants ont travaillé des compétences phonologiques et prosodiques avec le texte du poème original et une version interprétée par Max Bygraves (2016), accompagné par un orchestre. Ils ont chanté la chanson à plusieurs reprises, ce qui leur a permis de s'imprégner du rythme. Cela a facilité l'apprentissage et la mémorisation correcte des mots accentués du poème et donc du rythme. Cette version orchestrée a servi d'activité introductive, puis a été utilisée pour vérifier la bonne compréhension des rimes et du placement des traits prosodiques.

Le travail porté sur ces compétences s'est déroulé en trois temps : une étape de repérage, une formalisation des règles de rimes et d'accentuation, puis un exercice visant à appliquer ces nouvelles connaissances. Le repérage s'est effectué avec une compréhension orale des deux premières strophes. Les apprenants ont utilisé des marqueurs visuels pour identifier les syllabes accentuées et les rimes sur le texte en écoutant la version audio (souligner les syllabes accentuées, entourer les rimes de la même couleur). Ils ont ensuite effectué des observations sur l'accentuation des mots et le rythme, puis établi la structure en rimes du poème, et des règles de prosodie sur les accents de phrase (les mots

accentués sont les mots les plus importants, ce sont souvent des noms, des verbes et des adjectifs) et les accents de mot (lorsqu'un mot est accentué, l'accent est placé sur une syllabe). Enfin, les élèves ont appliqué ces connaissances en s'exerçant sur les quatre dernières strophes. A partir du texte, ils ont dû repérer les rimes et les syllabes accentuées, puis ont écouté la version audio pour vérifier leurs réponses.

Les apprenants de chaque niveau ont effectué ces activités, mais avec plus ou moins de temps et d'insistance selon les niveaux. Ainsi, les apprenants de niveau 1 a reçu un temps minimal d'activité pour couvrir l'ensemble du poème et travailler les compétences ; ceux de niveau 2 ont eu plus de répétitions et plus d'activités rythmiques sur les troisièmes et quatrièmes strophes, comme taper dans les mains en rythme sur les syllabes accentuées ; les classes de niveau 3 ont eu plus de temps consacré à la répétition de toutes les strophes, avec les mots accentués soulignés au tableau, plus d'activités rythmiques et des répétitions avec toute la classe sur le poème entier.

Nous avons introduit des modifications au poème original afin de faire travailler aux élèves de nouveaux points lexicaux et de vérifier l'acquisition des nouvelles compétences phonologiques et prosodiques. Nous avons donné par exemple de nouvelles rimes à compléter, avec des exercices d'associations de mots. C'est dans cet esprit que nous avons conçu l'activité dite « Buckingham Palace », la tâche intermédiaire de cette séquence (Annexes 38 - 39). Elle a consisté en un exercice écrit et oral. Les élèves ont été invités à compléter les strophes d'un poème avec des mots donnés, dans le style de « Buckingham Palace ». Les deux premiers vers étaient ceux du poème original et les troisième et quatrième avaient été créés dans le but d'évaluer la compréhension des rimes des élèves. L'évaluation s'est terminée par l'enregistrement de deux strophes de ce poème.

Conformément à notre protocole de recherche, chaque niveau a reçu différents apports pédagogiques avant la production orale. Les élèves du niveau 1 ont reçu leurs copies corrigées, puis la classe entière a répété les strophes. L'attention a été portée sur les mots accentués. Les élèves de niveau 2 ont reçu leurs copies corrigées, les strophes ont été projetées au tableau, les mots accentués ont été identifiés et soulignés par les élèves et il y a eu des répétitions en classe et par chaque élève. Les apprenants du niveau 3 ont été traités de la même manière que ceux du niveau 2, mais une plus grande attention a été accordée à la correction des erreurs individuelles des apprenants, avec l'ensemble de la classe répétant les erreurs commises correctement. Tous les apprenants ont reçu les critères d'évaluation de la manière dont leurs productions seraient notées avant leurs enregistrements : prononciation des sons, l'intonation et l'aisance à l'oral.

2.3.3.4 Articulation des sons - Cockney Rhyming Slang

Cette stratégie renforçant l'acquisition des traits prosodiques n'a été donnée qu'aux apprenants de niveau 3 de Mme Daldy, en classe de 4^e. En effet, ce niveau de classe devait avoir plus d'activités. Nous avons utilisé l'argot anglais originaire de l'est de Londres, « Cockney Rhyming Slang », qui remplace un mot par de nouvelles expressions rimant avec ce dernier (apples and pears = stairs ; plates of meat = feet, ...), renforçant ainsi la capacité des élèves à distinguer et jouer avec les phonèmes de la langue anglaise.

2.3.3.5 Rimes et prosodie – Limericks

Les apprenants ont appliqué leurs connaissances sur les rimes et la prosodie aux limericks et à leurs structures particulières. Ils ont écouté et répété des exemples de limericks, ils ont étudié leurs règles de rimes et d'accentuation et effectué des exercices d'application. Lors de la tâche finale, les apprenants ont eu un rappel des règles de rimes et d'accentuation, ainsi que des mots suggérés pour créer leur propre limerick (Annexes 40 - 41). Leur production écrite a été corrigée en classe, puis ils l'ont ensuite enregistrée à l'oral (Annexes 27 – 29, 44, 47, 50).

Les apprenants ont donc bénéficié des mêmes apports et des mêmes aides, mais un effort a été appliqué en classe pour insister et répéter davantage selon les groupes de niveaux. La différence la plus significative entre les groupes a été la phase de préparation à l'enregistrement, dans la manière de corriger les limericks de chacun et de les préparer à les réciter. Avec les classes de niveau 1, le rythme d'un limerick a été rappelé à la classe, et la classe entière n'a fait que répéter quelques limericks sélectionnés, et des conseils leur ont été donnés (rappel des règles vues ensemble...) avant l'enregistrement. Dans les classes de niveau 2, certains élèves volontaires ont en plus présenté leur limerick à la classe. Les erreurs de prononciation générales étaient notées au tableau et répétées correctement par l'ensemble de la classe. Pour les classes du niveau 3, les élèves ont lu leurs limericks devant la classe, la prononciation individuelle a été corrigée et les élèves ont été invités à prendre des notes sur leurs erreurs et corrections afin d'en tenir compte lors de leur enregistrement final.

2.3.3.6 Aisance à l'oral

L'apport effectué sur la compétence pragmatique d'aisance à l'oral peut être étudié sous l'angle de la somme des productions, exercices, pratiques effectuées par les apprenants en salle de classe et à la

maison. Nous considérons avoir travaillé cette compétence de manière indirecte, ce sont toutes les activités qui ont entraîné les élèves au fur et à mesure de la séquence.

3 Résultats et discussion

3.1 Présentation des résultats

3.1.1 Articulation des sons : rimes et phonèmes

Le premier limerick (Limerick 1) a été utilisé comme base de référence pour pouvoir ensuite comparer la progression des apprenants. Dans les figures et tableaux que nous allons présenter, L1 signifie ligne 1, L2 ligne 2, etc. Nous observons (Figure 1) que tous les apprenants ont correctement prononcé la rime « L1 avec L2 », mais qu'ils ont eu des difficultés pour les autres, particulièrement le groupe de niveau 2. Les apprenants du niveau 3 ont réussi à 75% à prononcer les rimes des « L3 et L4 », tout comme ceux du niveau 1 à faire correspondre la prononciation correcte de « L5 avec L1 + L2 ».

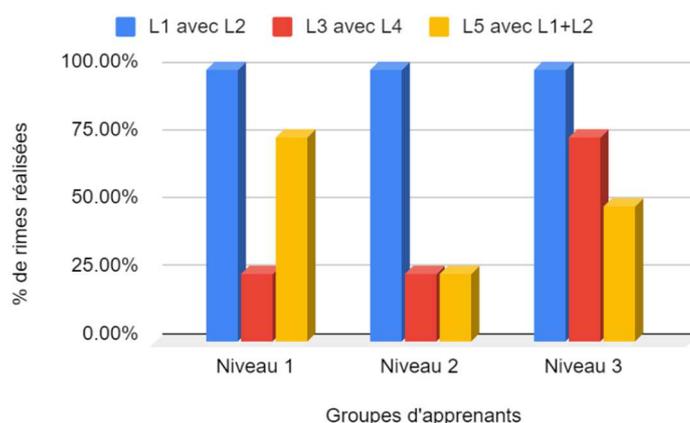


Figure 1. Limerick 1 : Taux de rimes réalisées par groupes d'apprenants

Il est intéressant de constater que le niveau 3 a un taux de réussite total légèrement plus élevé que les autres avant que des stratégies ne soient introduites aux apprenants.

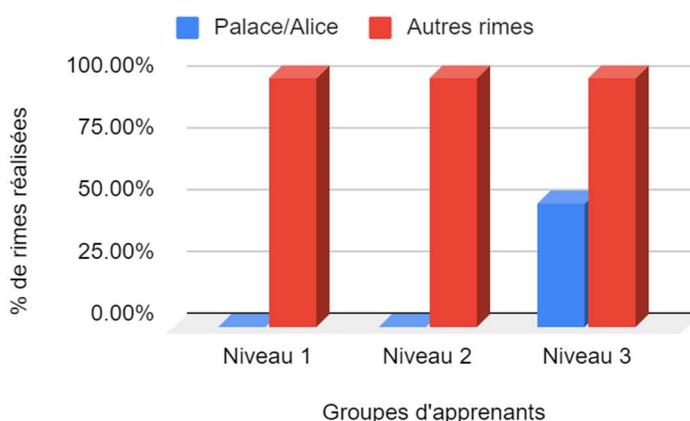


Figure 2. Buckingham Palace : Taux de rimes réalisées par groupes d'apprenants

La figure 2 montre les résultats de la récitation du poème « Buckingham Palace », qui montrent des données différentes. Comme décrit précédemment, nous avons divisé les rimes de ce poème au schéma AABBA en deux catégories : « Palace » et « Alice », qui correspondent à la rime A, et les autres rimes, qui correspondent à la rime B. Les données montrent que seule la moitié des apprenants du groupe 3 ont réussi la rime A quand tous les autres ont échoué, mais que toutes les autres rimes ont par contre été réussies.

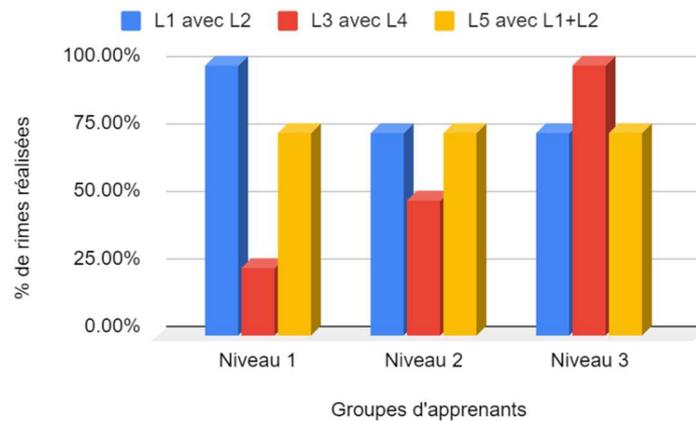


Figure 3. Limerick 2 : Taux de rimes réalisées par groupes d'apprenants

De manière globale, les rimes produites par les apprenants lors du Limerick 2 (Figure 3) montrent une réussite générale des rimes « L1 avec L2 » et « L5 avec L1 + L2 », avec au minimum 75% de réussite dans chaque groupe. C'est la rime « L3 avec L4 » qui a posé problème à certains groupes d'apprenants, car nous pouvons observer que les résultats progressent crescendo selon les groupes : le niveau 1 est faible, suivi du niveau 2, quand le niveau 3 montre une réussite totale de cette rime.

Ces observations semblent indiquer un plus grand succès du groupe de niveau 3 dans la réalisation des rimes par rapport aux deux autres groupes d'apprenants tout enregistrement confondu.

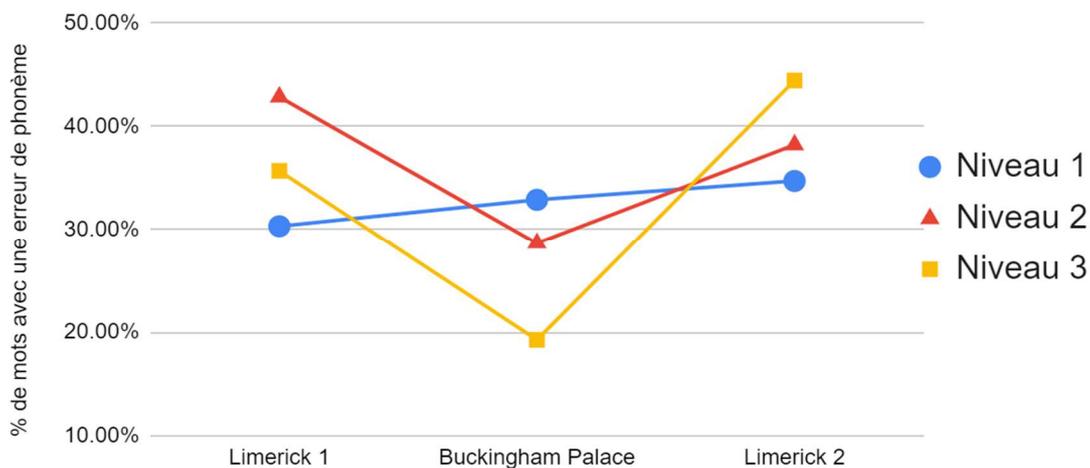


Figure 4. Taux d'erreurs de phonèmes par mots sur les trois productions enregistrées par les trois groupes d'apprenants

Les données concernant les erreurs de phonèmes (Figure 4) montrent un taux d'erreurs de phonèmes supérieur lors du Limerick 2 pour les groupes 1 et 3, et les apprenants de niveau 3 ont commis plus d'erreurs que les autres (même si les résultats sont relativement proches). Le taux d'erreurs des apprenants de niveau 1 semblent rester stables, tandis que ceux de niveau 2 suivent une trajectoire similaire à celle du niveau 3.

Groupes d'apprenants	Limerick 2	Variation Limerick 1 - Limerick 2
Niveau 1	34.74%	4.38%
Niveau 2	38.24%	17.90%
Niveau 3	44.44%	8.73%

Tableau 2. Nombre d'erreurs de phonèmes et leurs variations

L'analyse comparative des deux limericks montre qu'effectivement, le groupe de niveau 1 fait le moins d'erreurs et reste relativement stable au niveau des erreurs de phonèmes, suivi par le groupe de niveau 2 qui observe la plus grande augmentation du nombre d'erreurs, et enfin le niveau 3, même si l'augmentation est plus faible (Tableau 2). Au niveau des phonèmes particuliers que sont les rimes, c'est l'inverse qui se produit, le groupe de niveau 3 est en tête, suivi par les niveaux 1 et 2 à égalité (Tableau 3).

Groupes d'apprenants	Limerick 2	Variation Limerick 1 - Limerick 2
Niveau 1	66.67%	0.00%
Niveau 2	66.67%	16.67%
Niveau 3	83.33%	8.33%

Tableau 3. Taux de réussite des rimes et leurs variations

Ainsi, au niveau des phonèmes en général, ce sont les apprenants de niveau 1 qui semblent commettre le moins d'erreurs, suivis par le niveau 2 et ceux de niveau 3, même si les chiffres sont relativement proches pour le Limerick 2 (ils se situent entre 34% et 44%). Les résultats sont par contre inversés au niveau des rimes (Niveau 3 > Niveau 2 = Niveau 1), et les écarts de résultats semblent être plus significatifs.

3.1.2 Traits prosodiques

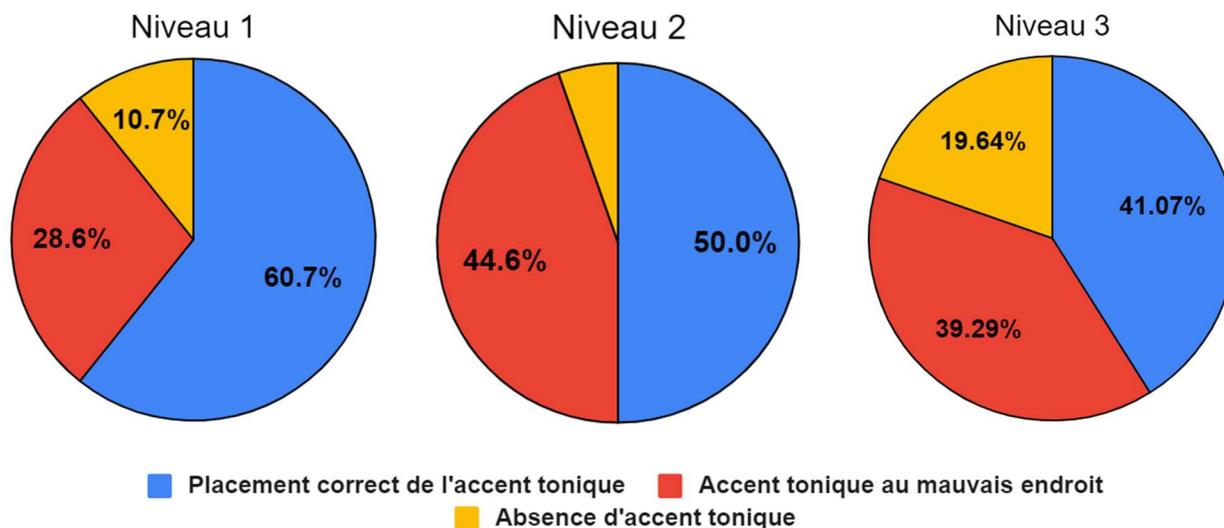


Figure 5. Limerick 1 - Traits prosodiques

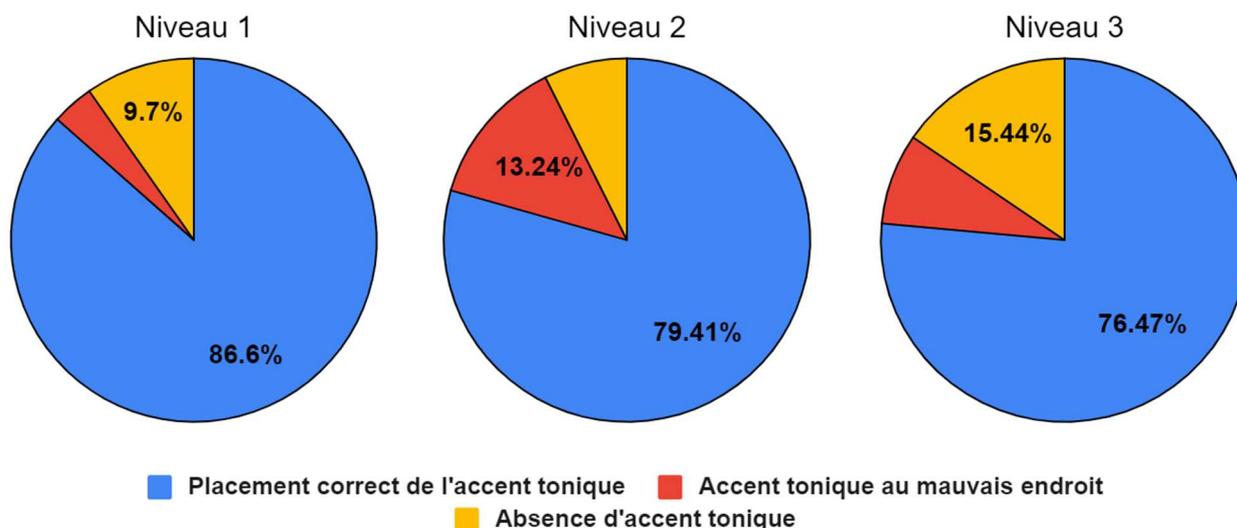


Figure 6. Buckingham Palace - Traits prosodiques

Nous pouvons observer plusieurs tendances à la lumière de ces données. Entre le limerick 1 et Buckingham Palace (figures 5 et 6), nous observons que les taux d'accents toniques aux mauvais endroits baissent, tandis que les taux de placements corrects augmentent pour tous les groupes. Les accents toniques non distinguables (absence d'accent tonique) restent à des taux faibles (inférieurs à 20% pour tous), et en baisse entre les deux activités. Ainsi, pour tous les apprenants, des progrès sont à noter à mi-séquence. Cependant, les résultats prennent une tournure différente lors de l'étude du Limerick 2 (figure 7).

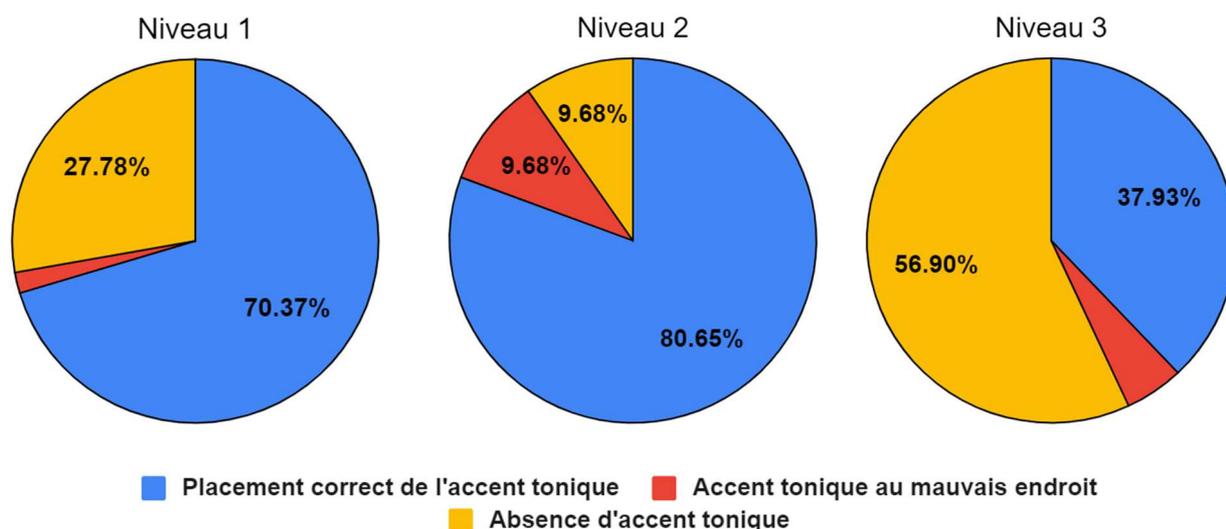


Figure 7. Limerick 2 - Traits prosodiques

Pour les groupes 1 et 3, nous distinguons une baisse de la distinction de l'accent tonique, qu'il soit placé correctement ou bien sur le mauvais mot ou le mauvais phonème. L'absence d'accent tonique est d'ailleurs la valeur la plus élevée pour les apprenants de niveau 3 lors de ce limerick. C'est donc le groupe de niveau 2 qui offre les meilleures performances sur les traits prosodiques.

Groupes d'apprenants	Limerick 2	Variation Limerick 1 - Limerick 2
Niveau 1	72.22%	-17.06%
Niveau 2	90.32%	-4.32%
Niveau 3	43.10%	-37.25%

Tableau 4. Taux d'accents toniques distinctifs (placement correct de l'accent tonique avec accent tonique au mauvais endroit) et variations entre le Limerick 1 et le Limerick 2

Au niveau de l'évolution entre le début et la fin de la séquence sur un texte de même nature (tableau 4), nous voyons donc que le niveau 2 est en tête, avec des résultats stables entre les deux limericks, suivi par le niveau 1 qui diminue de 17% entre les deux limericks tandis que le niveau 3 occupe la dernière place avec une baisse de 37%. Nous observons donc une baisse relative selon les groupes de niveaux.

Concernant le taux de réussite de l'accent parmi les apprenants qui ont produit un accent tonique distinctif, nous voyons que les observations que nous avons faites après Buckingham Palace se retrouvent au Limerick 2, avec des taux supérieurs à 85% pour tous les groupes (tableau 5).

Groupes d'apprenants	Limerick 1	Buckingham Palace	Limerick 2

Niveau 1	68.00%	95.87%	97.44%
Niveau 2	52.83%	85.71%	89.29%
Niveau 3	51.11%	90.43%	88.00%

Tableau 5. Taux d'accents toniques correctement placés, parmi les apprenants ayant produit un accent tonique distinctif

Ces données semblent indiquer que les apprenants qui ont produit un accent tonique distinctif ont progressé et ont su le placer correctement. Plus les progrès sont importants dans cette compétence (distinction de l'accent tonique et placement correct), meilleurs sont les résultats finaux. Le taux de réussite du placement correct de l'accent tonique, donc de la maîtrise des traits prosodiques telle que nous l'avons défini dans notre étude, varie selon les groupes. Nous observons le même classement lors de chaque étape de la séquence : Niveau 2 > Niveau 1 > Niveau 3, avec une différence nettement plus marquée lors du Limerick 2.

3.1.3 Aisance à l'oral

Activités	Groupe d'apprenants	Total	Mauvaises pauses	Faux démarrages	Hésitations	Débit trop rapide	Oubli de mots	Rajoute des mots
Limerick 1	Niveau 1	16	12	2	0	2	0	0
	Niveau 2	21	15	1	1	2	2	0
	Niveau 3	17	14	2	1	0	0	0
Buckingham Palace	Niveau 1	27	21	2	3	0	1	0
	Niveau 2	11	0	0	1	5	2	3
	Niveau 3	17	7	0	9	0	1	0
Limerick 2	Niveau 1	9	8	1	0	0	0	0
	Niveau 2	7	6	0	0	0	0	1
	Niveau 3	14	11	2	0	1	0	0

Tableau 6. Types d'erreurs commises par les apprenants (aisance à l'oral)

Les types d'erreur que nous retrouvons le plus fréquemment tous groupes et toutes activités confondues sont les mauvaises pauses des apprenants (tableau 6). La seule autre donnée supérieure à 5 est le nombre d'hésitations chez le groupe 3, pour Buckingham Palace. Les autres catégories sont relativement peu présentes, surtout pour le Limerick 2. Nous pouvons donc observer que, malgré la subjectivité de ces interprétations discutée plus tôt, le problème principal des apprenants semble être le placement des pauses.

Groupes d'apprenants	Limerick 1	Limerick 2	Variation Limerick 1 - Limerick 2
Niveau 1	16	9	-43.75%
Niveau 2	21	7	-66.67%
Niveau 3	17	14	-17.65%

Tableau 7. Aisance à l'oral : total des erreurs et variations entre Limerick 1 et Limerick 2

Les résultats recueillis pour la compétence d'aisance pragmatique semblent montrer une trajectoire similaire que celle des traits prosodiques. Les groupes exposent tous une diminution du nombre d'erreurs, qui varie sensiblement d'un groupe à l'autre (Tableau 7), et les résultats du limerick 2 montrent que, là aussi, de meilleures variations donnent de meilleurs résultats. Le niveau 2 est en tête, suivi par le niveau 1 et le niveau 3.

Nous pouvons ainsi observer que, pour l'aisance à l'oral et les traits prosodiques, de plus grands progrès donnent un meilleur score final, et une corrélation semble apparaître entre la maîtrise des traits prosodiques et l'aisance à l'oral selon les groupes d'apprenants dans l'ordre suivant : Niveau 2 > Niveau 1 > Niveau 3.

3.1.4 Comparaison des questionnaires et résultats

Pour chacune des trois parties du questionnaire, nous allons comparer les résultats par niveaux et par apprenants pour voir si des tendances apparaissent.

Concernant la première partie, qui est une auto-évaluation des compétences phonologiques des apprenants, nous observons que les apprenants de niveau 1 (Figure 8) ont tous répondu avec un score de 3 au premier questionnaire, sauf l'apprenant 3. Lors du questionnaire 2, ils n'ont pas indiqué de réponses plus faibles, certains points ont reçu une note plus élevée, surtout pour l'apprenant 3 qui se donne un score maximal, alors qu'il avait précédemment renseigné le score le plus faible.

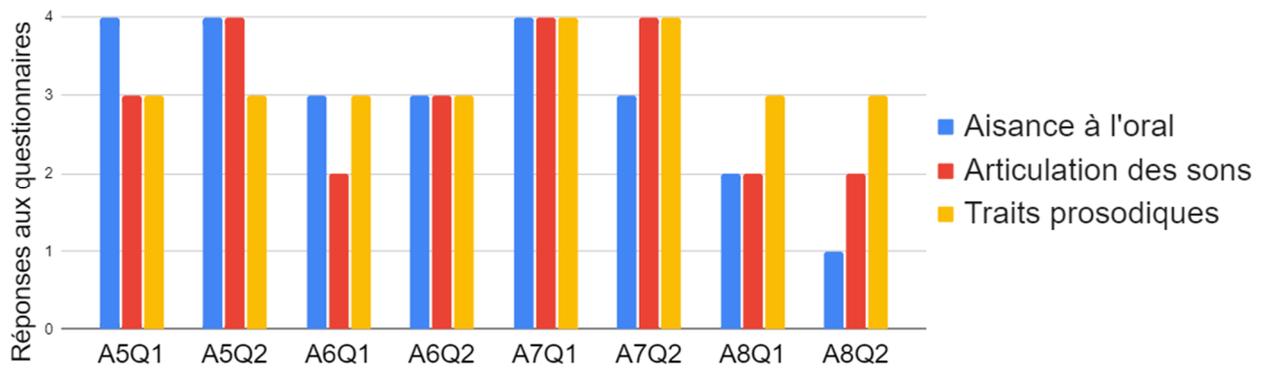


Figure 8. Apprenants de niveau 1 (A1 = apprenant 1) et leurs réponses aux deux questionnaires (Q1 = questionnaire 1, Q2 = questionnaire 2)

Deux apprenants de niveau 2 (Figure 9) ont renseigné des scores de 2 lors du premier questionnaire (Apprenants 6 et 8), tandis que les autres ont tous noté un score de 3 ou 4. Ensuite, nous observons des scores relativement similaires, avec une augmentation d'un point pour les apprenants 5 et 6 en phonologie mais une baisse d'un point en aisance à l'oral des apprenants 7 et 8.

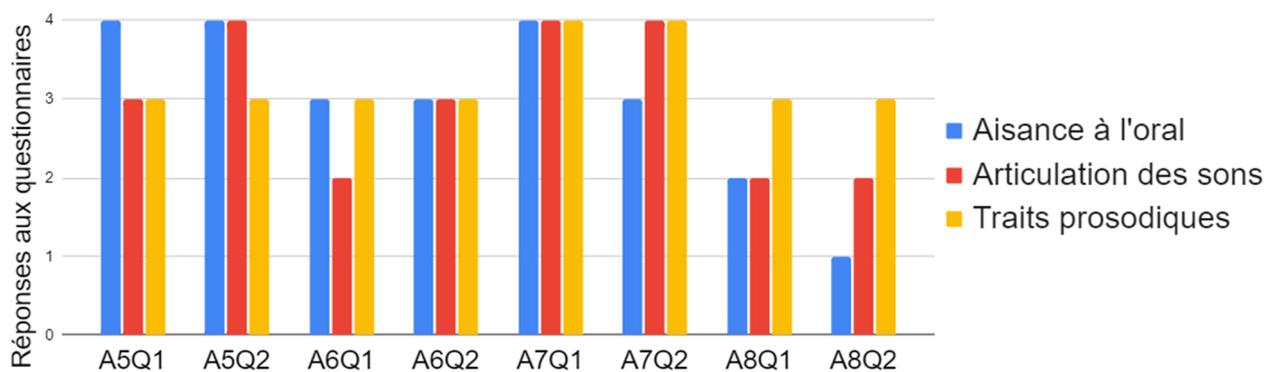


Figure 9. Apprenants de niveau 2 (A5 = apprenant 5) et leurs réponses aux deux questionnaires (Q1 = questionnaire 1, Q2 = questionnaire 2)

Pour le groupe de niveau 3 (Figure 10), la même observation peut s'effectuer pour le premier questionnaire : deux apprenants (10 et 12) renseignent un score plus faible. Lors du deuxième questionnaire, nous voyons des résultats en hausse d'un point chez ces deux apprenants (10 et 12) dans deux catégories, alors que l'apprenant 11 enregistre une baisse dans tous les critères.

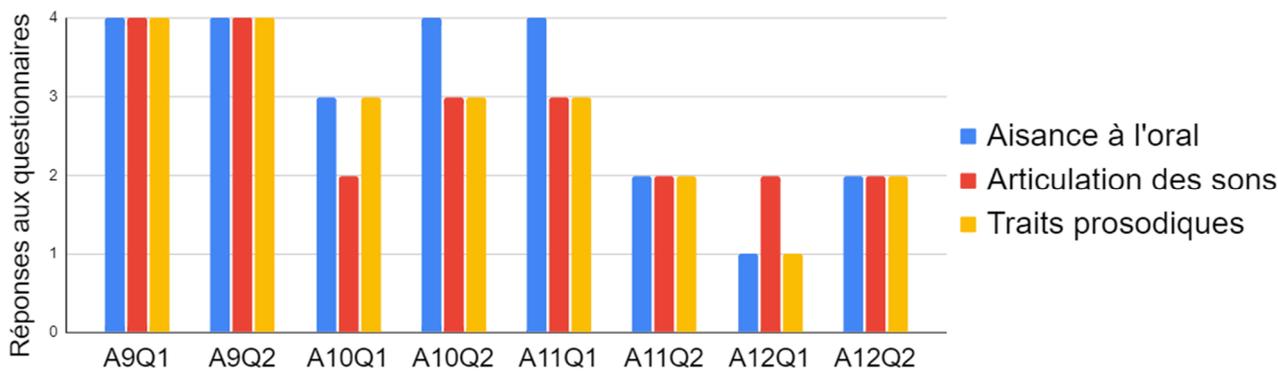


Figure 10. Apprenants de niveau 3 (A9 = apprenant 9) et leurs réponses aux deux questionnaires (Q1 = questionnaire 1, Q2 = questionnaire 2)

A l'issue du Questionnaire 2, nous observons que 3 apprenants (7, 8 et 11), soit 25% de l'échantillon étudié, montrent des résultats plus faibles que lors de leurs premières auto-évaluations. De plus, les apprenants 7 et 8 n'indiquent une baisse d'un point dans une seule catégorie. Nous n'observons donc qu'un seul participant qui montre une baisse globale de sa perception personnelle. La majorité des apprenants s'évalue entre 3 et 4 sur toutes les catégories en fin de séquence. Il n'y a qu'au niveau 3 ou nous rencontrons des scores plus faibles chez les apprenants 11 et 12, qui notent 2 dans chaque catégorie (même si l'apprenant 11 baisse tandis que le 12 augmente par rapport au premier questionnaire).

Ainsi, 75% des apprenants montrent un meilleur score, qui a augmenté en général d'un point dans un ou deux critères, sauf pour l'apprenant 3 qui augmente de manière plus significative. Par contre, mis à part les scores plus faibles des apprenants de niveau 3, nous ne pouvons pas établir de mouvements spécifiques par groupe, ni par critère d'évaluation. Il ne semble pas apparaître de tendance spécifique à une compétence particulière.

A l'issue de la séquence pédagogique, les apprenants se sont prononcés sur les activités et exercices qu'ils ont effectué. Ils ont exprimé si ces activités les ont fait progresser, et à quel degré. Pour des besoins de lecture et d'analyse de données, nous avons regroupé ensemble les réponses 3 et 4, considérant un groupe de réponses indiquant une forte progression, tandis que les réponses 1 et 2 représentent des réponses indiquant une progression faible à nulle. Les données relevées lors du deuxième questionnaire (tableau 8) montrent que, sur une observation générale de tous les apprenants, les résultats les plus favorables portent sur les activités de répétition en classe entière, les activités d'oral en groupe et les enregistrements vocaux individuels. Deux tiers des apprenants ont réagi positivement (réponses 3 et 4). Les taux sont plus faibles pour les réponses directes au professeur, et passer à l'oral devant la classe. Il semblerait que les élèves aient eu un meilleur sentiment de

progression dans des activités qui ne sont pas en face-à-face individuel entre eux et la classe, ou entre eux et le professeur.

Types d'activités	Questionnaire 1 : Taux de réponses 3-4	Questionnaire 2 : Taux de réponses 3-4
Répéter en classe entière	66,67%	66,67%
Répondre aux questions du professeur	83,33%	58,33%
Passer à l'oral devant la classe	50,00%	50,00%
Parler avec mes camarades tout en anglais	66,67%	66,67%
Faire un enregistrement vocal à la maison	58,33%	66,67%

Tableau 8. Questionnaires 1 et 2 : % de réponses 3 et 4 pour la deuxième partie des questionnaires, pour tous les apprenants

Entre les deux questionnaires, nous n'observons que de faibles variations de l'ordre d'une personne entre les taux de réponses 1-2 et 3-4, sauf pour « Répondre aux questions du professeur ». Trois apprenants ont changé de catégorie, faisant passer le taux de réponses 3-4 de 83% à 58%.

Toujours entre les deux questionnaires, nous pouvons également distinguer une répartition des réponses 1-2 et 3-4 qui varie selon les groupes. Le groupe de niveau 1 ne présente une majorité de réponses 1-2 que pour une seule catégorie au questionnaire 1, qui n'apparaît plus lors du questionnaire suivant. Le niveau 2 présente jamais de majorité de réponses 1-2, tandis que le niveau 3 passe d'une à deux catégories au deuxième questionnaire (Annexe 11). Il semble donc que de plus faibles niveaux de progrès soient ressentis par les membres du groupe 3.

Aisance pour s'exprimer à l'oral	Questionnaire 1 : Taux de réponses 3-4	Questionnaire 2 : Taux de réponses 3-4
En classe entière	75,00%	75,00%
En groupe	91,67%	83,33%

Tableau 9. Questionnaires 1 et 2 : % de réponses 3 et 4 pour la troisième partie des questionnaires, pour tous les apprenants

La troisième partie du questionnaire ne montre pas de variation sur l'ensemble des apprenants qui se sentent pour la grande majorité à l'aise à l'oral en classe entière ainsi qu'en groupe (tableau 9). Les variations par groupe sont intéressantes sur les réponses 1 et 2 (voir annexe 10), puisque les apprenants 3 et 4 de niveau 1 qui ont répondu 1 ou 2 lors du premier questionnaire ont changé de catégorie lors du deuxième. Pour le groupe 2, c'est l'apprenant 8 qui a changé pour des réponses 1-2 dans le deuxième questionnaire, et dans le groupe 3, les apprenants 10 et 12, soit la moitié des apprenants du groupe, ne se sentent pas à l'aise en classe entière ni dans le premier ni dans le

deuxième questionnaire, et l'apprenant 12 rajoute n'être plus à l'aise en groupe dans le deuxième. Il se pourrait donc que les apprenants de niveau 1 se sentant plus en difficulté aient réussi à les surmonter après la séquence, tandis que le contraire s'est produit pour l'apprenant 8. Par contre, les résultats n'ont pas changé pour le niveau 3. Ici aussi, ce groupe montre des résultats plus faibles.

Quand les apprenants se sentent largement à l'aise pour participer à l'oral, les raisons qui les empêchent, elles, sont importantes et ne semblent pas évoluer, comme le montrent les résultats de la partie 4 (voir annexe 21). Les apprenants ont même des scores plus élevés pour le deuxième questionnaire pour la timidité et l'incertitude de la réponse, avec une légère baisse pour l'incertitude de la prononciation. Nous ne distinguons pas de tendance particulière par groupe, à part que tous les apprenants de niveau 2 expriment des difficultés sur ces points, et les apprenants ayant ces difficultés restent les mêmes (apprenants 3 et 4 pour le niveau 1 ; tous les apprenants du niveau 2 ; apprenants 10 et 12 pour le niveau 3).

En général, nous retrouvons donc les mêmes tendances pour tous les groupes d'apprenants entre les deux questionnaires : un progrès au niveau des auto-évaluations et du ressenti des activités, et une similarité de résultats pour la facilité à prendre la parole en classe et les facteurs pouvant gêner cette dernière. Néanmoins, les résultats semblent aussi indiquer que les apprenants de niveau 3 montrent des scores plus faibles.

3.2 Discussion

3.2.1 Erreurs segmentales et suprasegmentales

3.2.1.1 Erreurs de phonèmes

Les erreurs de phonèmes récurrentes des apprenants que nous avons rencontré lors de nos écoutes furent la prononciation de sons anglais avec des phonèmes français. Pour ne citer que quelques exemples, le son /æ/ était prononcé /a/ (was /waz/, man /man/), /ʌ/ était remplacé par /u/ (young /jyŋ/), et /θ/ et /ð/ devenaient /z/ (« they're » était prononcé /zɛr/, « the » /zø/). D'autres sont simplement de mauvaises lectures, comme « fridge » /frɪdʒ/ ou « bear » /bɪə/. Il serait intéressant d'étudier le type de phonèmes qui posent des difficultés aux apprenants et observer si des tendances apparaissent, s'ils effectuent des transferts par exemple (Capliez 2011), ou s'ils prononcent d'une manière totalement différente.

Les règles de rimes étaient supposées aider les apprenants à prononcer correctement ces phonèmes, et les résultats observés (figures 1, 2 et 3 ; tableau 3 ; annexes 1, 2, 3, 4) sembleraient indiquer que ces stratégies ont été efficaces et qu'elles ont pu être transférées au fur et à mesure des activités, comme formulé lors de l'hypothèse 3. Les résultats supérieurs du groupe de niveau 3 valideraient l'hypothèse 1 sur ce point (introduire des stratégies aide les apprenants à s'améliorer).

Cependant, nous avons observé que les erreurs de phonèmes ont globalement augmenté sur le dernier limerick. Ces différences d'erreurs entre les trois productions peuvent s'expliquer par la nature des productions elles-mêmes. Le limerick 2 a été créé par les apprenants, avec des mots qu'ils connaissent, et les règles de prosodie et de rimes ont été clairement énoncées. Mais il s'agit d'une tâche finale, d'une production conçue par les apprenants, qui n'ont donc pas entendu de version authentique ou de modèle correctement prononcé par le professeur, contrairement au Limerick 1 ou au poème « Buckingham Palace ». Il est difficile de mesurer l'impact de ce fait sur le nombre d'erreurs de phonèmes des apprenants. De plus, comme chaque texte est différent, il est possible que certains choix lexicaux aient mis des apprenants plus en difficulté. Ces données sont donc à considérer avec précaution, même s'il est intéressant d'observer les résultats entre niveaux pour déterminer l'influence de la quantité de stratégies données aux apprenants.

3.2.1.2 Erreurs prosodiques

Les faits décrits ci-dessus sur la nature particulière du Limerick 2 ne s'appliquent pas de la même manière pour les traits prosodiques. Même si les apprenants n'ont pas de modèle à imiter, ils appliquent des stratégies qu'ils ont apprises et qu'ils sont supposés maîtriser. En d'autres termes, les mots accentués du Limerick 2 sont en théorie repérables par les apprenants.

Concernant l'accentuation, nous retrouvons des difficultés typiques d'apprenants francophones, comme les problèmes de réduction vocalique et les problèmes de placement de l'accent (Tortel, 2021, Capliez 2011, Vassière 2002). Nous avons relevé, entre autres, des absences de production du schwa (« beautiful » /bjuti'fɪl/), une mauvaise prononciation d'un terme (« liked » /laɪkəd/) ou une absence d'accent de mot (« honey » /hɒ'ni:/). Comme indiqué dans ces retranscriptions phonétiques, les apprenants accentuent la mauvaise syllabe, ou réalisent chaque syllabe avec la même intensité et rendant impossible la distinction de l'accentuation. Nous pouvons aussi citer l'exemple de « young girl » /'jʌŋ ɡɜrl/ (accent au mauvais endroit) ou « young boy » /jʌŋ bɔɪ/ (absence d'accent) parmi les erreurs relevées.

Certaines erreurs prosodiques peuvent être dues à une mauvaise maîtrise phonologique du terme, mais on pourrait aussi étudier la part d'influence de la nature du mot accentué : un mot d'une syllabe aura-t-il plus tendance à être régulièrement accentué qu'un mot accompagné d'un adjectif ? Quant aux mots comportant deux syllabes ou plus, sont-ils plus propices à être mal réalisés ? En d'autres termes, si le mot accentué est bien ciblé par l'apprenant, il peut effectuer une erreur d'accent lexical (un mauvais choix de syllabe, ou une absence d'accentuation). Mais cette erreur peut aussi être due à un mauvais placement de l'accent de phrase, où l'apprenant aurait mal compris le terme qui aurait dû être mis en avant (une mauvaise compréhension de l'explication grammaticale par exemple). Ici aussi, des analyses supplémentaires seraient nécessaires pour estimer l'importance de chacun de ces facteurs et quantifier les erreurs que nous avons comptabilisé selon différents critères pour essayer d'en déterminer les raisons. Il est encore trop tôt pour estimer si le lien entre maîtrise phonologique et prosodie est un lien de causalité, une simple corrélation ou un mélange des deux. De la même manière, la question de la nature de la relation entre prosodie et aisance à l'oral peut se poser elle aussi. Nous avons effectivement observé une corrélation, mais d'autres recherches seraient nécessaires pour voir si cette tendance se confirme.

3.2.2 Des stratégies transférables

Un des objectifs de cette étude est d'observer si les stratégies enseignées aux apprenants ont pu être transférées entre les activités et surtout lors de la tâche finale (Limerick 2). Nous avons émis l'hypothèse que les stratégies que nous allons transmettre aux apprenants seraient transférables (hypothèse 3). Les résultats que nous avons collecté sur les rimes (tableau 3, annexe 1,2,3,4) suggèrent que les exercices de prononciation faits à l'aide de l'API, de paires minimales (Fernández, 2012), combinés aux règles structurelles des limericks ont développé chez les apprenants des compétences phonologiques qui ont pu être transférées.

Le travail sur les règles prosodiques a été plus délicat pour les apprenants car ils ont d'abord appris les règles prosodiques à l'aide de méthodes visuelles et gestuelles (Huart, 2012 ; Yurtbaşı, 2015) avec le poème « Buckingham Palace ». Nous avons observé une confusion lors du passage aux limericks, durant les séances d'entraînement. Un certain nombre d'apprenants essayait d'appliquer le rythme particulier du poème de Milne aux limericks. Certains ont même récité leur Limerick 2 de cette façon. Nous avons dû insister auprès des élèves pour qu'ils apprennent la stratégie transférable afin qu'ils puissent l'appliquer. Il fallait leur rappeler d'identifier les mots importants et de savoir comment les accentuer selon la nature du mot, ou grâce à des règles grammaticales (Howe & Moore Mauroux, 2021 ; Yurtbaşı, 2017) puis de s'aider du schéma rythmique particulier des limericks.

Les résultats que nous observons sur « Buckingham Palace » montrent que les stratégies ont bien été appliquées par les apprenants. Cependant, ils n'ont pas su démontrer autant de succès sur leur dernière production (tableau 4). Il est possible que le changement de format du poème soit une des causes de cet échec de transfert de stratégies, ainsi que le contexte d'apprentissage. « Buckingham Palace » et les limericks ont une structure différente. Les deux premières lignes de chaque vers de « Buckingham Palace » se répètent toujours, et les séances d'entraînement ont préparé les apprenants à ce rythme particulier. Ils ont appris avec un document audio authentique et l'ont répété de très nombreuses fois. Dans un limerick, le rythme est en quelque sorte variable, et il est possible de comprimer plus ou moins de syllabes dans un vers pour que le sens du limerick fonctionne, et les apprenants n'ont pas reçu une telle préparation car ils ont créé leur limerick, et il s'agissait d'une tâche finale. Comme nous l'avons précédemment expliqué, ce fait peut avoir une importance.

Ainsi, la validation de l'hypothèse 3 dépend de la caractéristique phonologique observée, elle peut être affectée par la nature de la production ainsi que l'intensité des stratégies reçues, car les résultats furent variés selon les groupes.

3.2.3 La question de l'intensité des stratégies

Comme relevé ci-dessus, les résultats observés sur la maîtrise phonologique des apprenants montrent que les rimes sont plus réussies chez les apprenants de niveau 3 que sur les deux autres groupes (Niveau 3 > Niveau 2 = Niveau 1 ; voir figure 4, tableau 2 ; annexe 5), qui validerait l'hypothèse 1 pour ce point. Cependant, nous avons observé une corrélation entre la maîtrise des traits prosodiques et l'aisance à l'oral qui place le groupe de niveau 2 en tête, suivi par le niveau 1 et enfin le niveau 3 (Niveau 2 > Niveau 1 > Niveau 3 ; voir tableau 4, tableau 6, tableau 7 ; annexes 6-9). Cette situation validerait ici notre deuxième hypothèse, selon laquelle introduire une plus grande variété de stratégies surchargerait les apprenants.

Comme le relèvent Howe et Moore Mauroux (2021), les stratégies doivent être adaptées aux élèves ainsi qu'à la progression planifiée par l'enseignant pour réaliser au mieux les objectifs fixés (MEN, 2016b). Il faut choisir ce que l'on enseigne en fonction de leurs capacités. Nous devons donc adapter la quantité d'informations données en fonction du niveau de l'apprenant, en gardant à l'esprit nos objectifs pour l'apprenant. Elle doit être suffisante pour leur permettre d'avancer, mais pas trop pour ne pas la rendre étrange et incompréhensible. Cet équilibre, entre l'efficacité du nombre de stratégies données pour faire progresser les apprenants (hypothèse 1) et ne pas les surcharger (hypothèse 2) semble s'exprimer dans les résultats que nous avons relevés et dépendent du paramètre phonologique observé.

Il semblerait ainsi que l'intensité maximale des stratégies données indiquent une polarisation de l'effort employé par les apprenants de niveau 3 vers les rimes (figure 1, figure 2, figure 3, tableau 3, annexes 1-4). Ils semblent avoir mieux compris la structure en rimes du limerick, ils ont réussi un placement plus juste des accents toniques mais en moins grand nombre ; ils ont également commis plus d'erreurs de phonèmes, ont produit moins d'accents toniques distinctifs et ont un total d'erreur d'aisance plus élevé que les autres groupes (tableaux 2-7, figures 4-7, annexes 5-9). Ces données semblent indiquer qu'un point a été mieux acquis que les autres (les rimes), mais qu'une surcharge se fait ressentir car les résultats sont globalement moins élevés. Certaines stratégies ont donc été efficaces (hypothèse 1), mais avec une surcharge (hypothèse 2).

Le groupe de niveau 1 semble avoir été le moins affecté par les stratégies que nous avons introduites, ce qui va dans le sens de l'hypothèse 1. Entre les limericks 1 et 2, ils ont enregistré la plus faible variation sur l'articulation des sons ainsi que sur le placement correct de l'accent tonique. Néanmoins, ils ont progressé sur le placement de l'accent tonique au bon endroit et enregistré une nette variation des erreurs d'aisance à l'oral (figure 1-7, tableaux 2-7, annexes 1-9). Cela relativise donc cette hypothèse, car le groupe de niveau 1 obtient de meilleurs scores que le groupe de niveau 3 pour l'aisance et la prosodie, ce qui se dirigerait dans le sens de l'hypothèse 2.

Quant au groupe de niveau 2, les résultats semblent se diriger vers l'avis qu'un nombre optimal de stratégies serait plus souhaitable, ce qui rejoindrait les deux hypothèses : ni trop peu (hypothèse 1), ni trop élevé (hypothèse 2), même si cette tendance s'exprime plutôt sur la corrélation prosodie-aisance plutôt que sur l'articulation des sons (figures 1-7, tableaux 2-7, annexes 1-9).

Les différences de résultats entre les groupes de niveaux semblent indiquer des conclusions variables par rapport à nos hypothèses, qui diffèrent selon paramètre phonologique observé et probablement de l'application de l'apprenant à se focaliser sur un point plutôt qu'un autre, ou d'arriver à restituer l'ensemble des compétences qu'il aura acquises. De plus, de nombreux facteurs restent à déterminer. L'étude de ces données ne permet pas de savoir si c'est l'efficacité des stratégies ou la surcharge qui a le plus d'importance, ou comment ces deux facteurs se combinent sur l'apprenant. De plus, comment savoir à quel degré ces stratégies et leurs intensités ont réellement joué sur les résultats de l'apprenant, par rapport à la sensibilité individuelle de l'apprenant à ces stratégies : ses capacités cognitives, l'effort de travail effectué, son environnement linguistique, son âge (Granena & Long, 2012 ; Harshorne et al. ,2018), etc.

3.2.4 Résultats des questionnaires et observations

La première partie du questionnaire 1 (figures 8-10, annexe 10) semble refléter l'hétérogénéité des apprenants de nos classes pour les groupes 2 et 3. Les apprenants qui portent un chiffre pair sont ceux que nous avons jugé comme étant en difficulté, et nous avons relevé des scores originaux plus faibles pour les apprenants 6, 8, 10 et 12. Cependant, cela ne s'observe pas au niveau 1, où les scores les plus faibles sont renseignés par l'apprenant 3. Ces facteurs peuvent s'expliquer par le fait que notre appréciation était un jugement plus global du niveau de nos apprenants, tandis que les auto-évaluations portaient sur des critères spécifiques. Ils peuvent aussi s'expliquer par une perception des apprenants erronée de leur propre niveau. Ainsi, les résultats peuvent être en accord avec nos observations, comme pour les groupes de niveaux 2 et 3, ou être différents, comme pour le groupe de niveau 1.

Concernant les résultats de cette partie à l'issue du questionnaire 2 (figures 8-10, annexe 10), nous pouvons observer trois phénomènes. Premièrement, le score élevé des participants, en moyenne entre 3 et 4 pour chaque critère, qui semble indiquer un certain succès quant aux apprentissages reçus. Ces scores s'accompagnent d'une amélioration des participants, où 75% d'entre eux ont noté un meilleur score entre les deux questionnaires. Cela peut s'expliquer par l'effet des compétences nouvellement acquises et le travail fourni qui leur a fait ressentir une progression. Ils sont aussi peut-être plus capables d'identifier ces trois critères phonologiques, car ils ont été notés sur ces critères et les ont travaillés tout au long de la séquence pédagogique. Par contre, cela semble avoir eu l'effet inverse sur un des participants (apprenant 11) qui voit ses résultats chuter.

Le deuxième phénomène observé est le score plus faible des apprenants de niveau 3, pour les apprenants 11 et 12. Auraient-ils ressenti une surcharge des apprentissages (hypothèse 2) ? Cela reflète-t-il les scores hétérogènes de ce niveau, qui réussit mieux les rimes mais pas les autres critères ? Notons tout de même que l'apprenant 9 indique les mêmes résultats, et l'apprenant 10 progresse dans deux catégories. La frontière entre perception de soi et effet réel sur les productions réalisées est ici difficile à dépasser lors de l'analyse de ces données. Le degré de significativité de cette observation doit être mis en question et d'autres études seraient nécessaires pour préciser ces observations.

Le troisième phénomène que nous pouvons distinguer est l'absence de corrélation entre les résultats des apprenants sur les compétences travaillées et leur perception de ces catégories. Ainsi, les apprenants de niveau 2 ne montrent pas de résultats supérieurs en aisance ou en prosodie. De même,

mis à part l'observation faite pour les apprenants 10 et 11, nous observons des scores relativement homogènes dans tous les groupes. Ainsi, suite à ces réponses, nous pourrions relever un sentiment général de progression, mais pas d'autre tendance particulière ne semble se dégager.

Cependant, les réponses au premier questionnaire et de ce fait les variations entre les deux sont à utiliser avec précaution, car elles sont liées à l'enseignement qu'ils ont reçu préalablement, que ce soit le nôtre ou ceux de leurs professeurs précédents. De plus, leur appréhension des critères n'était probablement pas aussi fine que lors du deuxième questionnaire, après qu'ils aient été évalués plusieurs fois sur ces derniers.

Pour la seconde partie (tableau 8, annexe 19), il est difficile de savoir si les élèves ont répondu par rapport aux progrès ressentis ou si c'est par préférence de type d'activité, bien que ces deux facteurs ne soient pas étrangers. Il semblerait qu'ils se sentent mieux à l'intérieur d'un groupe, que ce soit le groupe-classe entier ou en groupe de travail, ainsi qu'en travaillant seuls chez eux. Ils paraissent moins apprécier, ou moins sentir de progrès lorsqu'ils répondent directement au professeur ou lorsqu'ils passent seuls devant le groupe-classe. Au niveau des groupes, nous voyons que les scores les plus faibles sont donnés par le groupe 3 (annexe 19). Ces chiffres ne sont pas en corrélation exacte avec les faibles perceptions des apprenants 11 et 12 vues précédemment. Ici, ce sont les apprenants 9, 10 et 12 qui ont donné une majorité de réponses 1-2 (voir annexe 11). Nous observons tout de même qu'encore une fois, c'est le groupe de niveau 3 qui donne des résultats en-deçà. Ces chiffres sont toutefois à prendre en considération avec l'échantillon retenu, c'est-à-dire douze participants, et les variations étudiées ne concernent des différences que d'une ou deux personnes.

Les réponses générales aux parties 3 et 4 des questionnaires ne semblent pas indiquer d'évolution quant à la facilité des élèves à prendre la parole (relativement élevée) et les facteurs qui gênent cette dernière. Cependant, les résultats montrent une amélioration pour les participants du groupe 1 tandis que les apprenants de niveau 3 en difficulté le restent (voir annexe 20). Il semblerait que les entraînements aient donné plus d'aisance à certains qu'à d'autres ; faut-il pour autant considérer les différences de stratégies comme un facteur ayant pu jouer dans ces résultats ? Nous n'observons par contre aucune tendance pour les raisons qui gênent la participation des apprenants, elles sont importantes et n'ont pas évolué entre le début et la fin de la séquence. Il semblerait donc que plus de travail soit nécessaire à ce niveau pour que les apprenants puissent dépasser ces difficultés.

3.3 Limites

Les conclusions que nous avons émises suites aux observations des résultats obtenus ne sauraient constituer des éléments suffisants, et des travaux doivent être poursuivis afin de préciser le sens des données récoltées.

Nous posons la question de la significativité de nos résultats. L'analyse de données ayant été faite par deux personnes distinctes, nous ne pouvons écarter le risque de différences d'interprétation malgré toutes nos précautions. De la même manière, nous avons donné les mêmes cours aux apprenants, mais des différences sont forcément apparues dans nos façons d'enseigner. Le travail entre les groupes n'a donc pas pu être totalement similaire. Nous avons voulu limiter les effets de nos différences individuelles, en ayant une répartition stricte de chacun des niveaux et de l'analyse de données.

De plus, en raison des conditions sanitaires, certaines de nos classes ont été isolées pendant une semaine au cours de cette étude. Pour certains groupes, plusieurs séances se sont déroulées en distanciel. Le travail sur les phonèmes a surtout été impacté, et il y a eu moins de différences dans l'enseignement des niveaux. En raison du travail à domicile, il y a eu moins d'apports audio pour certains apprenants, en comparaison avec les séances sur les rimes où tous les apprenants étaient présents dans la classe.

La question de la représentativité se pose également en raison de la taille de notre échantillon et de l'analyse des résultats par groupes de niveaux. Comme exprimé précédemment, notre échantillon, constitué seulement de 12 participants, gagnerait à être élargi. Des participants supplémentaires serviraient à rendre nos observations plus riches. De plus, des analyses statistiques plus poussées seraient nécessaires. Nous avons pris en compte les résultats par groupes de niveaux, mais ceux-ci gagneraient à être accompagné d'une étude comparative avec chaque apprenant, pour voir si les résultats individuels reflètent les tendances de groupe que nous avons relevé.

CONCLUSION

Améliorer la qualité de l'anglais de nos élèves, trouver des méthodes pour faire progresser leur prononciation sera une quête à poursuivre tout au long de notre carrière. C'est un sujet personnel pour les auteurs de ce travail de recherche. L'anglais est la langue maternelle de l'une de nous qui, bien qu'elle ait vécu en France durant plus de la moitié de sa vie, parle toujours français avec un accent anglais. L'autre est français, mais a vécu dans des pays anglophones et a connu des situations similaires. Nous avons tous deux remarqué l'importance relative de la prononciation. Parfois, elle peut gêner la prise de parole et la compréhension, mais bien souvent, le sens général est compris. La question est de savoir quels sont les facteurs les plus importants dans la qualité de la production orale, et quels aspects phonologiques doivent être travaillés et maîtrisés.

L'objectif de nos recherches est de d'avoir une idée des meilleures stratégies à adopter pour enseigner la prononciation d'une langue étrangère, en l'occurrence l'anglais. Nous nous sommes posés la question des compétences à travailler, du type de méthodes et de stratégies à transmettre aux apprenants pour atteindre un niveau optimal de résultat. Nous avons donc travaillé et étudié les compétences phonologiques d'articulation des sons, de traits prosodiques ainsi que l'aisance à l'oral lors d'une séquence pédagogique qui avait pour but l'écriture et la récitation de limericks. Nous avons également mis en place trois niveaux d'intensité d'apports stratégiques, afin de déterminer la meilleure quantité de stratégies à enseigner.

Nous avons donc relevé les erreurs de phonèmes et les erreurs prosodiques des apprenants. Nous avons observé des problèmes typiques aux francophones, comme l'accentuation sur la mauvaise syllabe ou l'absence de production d'accent distinctif. De nombreuses erreurs ont eu lieu sur la production de phonèmes, comme par exemple des transferts de sons français. Les erreurs d'aisance à l'oral sont, elles, principalement dues à des pauses à de mauvais endroits.

Lors de la préparation de notre étude, nous avons posé trois hypothèses quant à la qualité des productions que nous allions recevoir. La première était que le fait de donner des stratégies aux apprenants allait les faire progresser davantage. Donc, plus les apprenants allaient recevoir de stratégies, plus nous allions appuyer sur les points importants, meilleurs seraient les résultats.

En analysant nos données, nous avons observé que le groupe de niveau 3, composé des apprenants qui ont reçu la plus grande variété de stratégies d'apprentissage, était celui qui avait le mieux réussi les productions de rimes des limericks. Cependant, leurs résultats ont été inférieurs à ceux des autres groupes pour la prosodie, pour l'aisance à l'oral ainsi que dans le total des erreurs de phonèmes en

général. Ce sont les apprenants de niveau 2 qui ont eu les scores les plus élevés, et cela pencherait en faveur de notre deuxième hypothèse : trop de stratégies surcharge les apprenants.

La question de la capacité de transfert des stratégies, que nous avons soulevé dans notre troisième hypothèse, est relative, et montre donc que certains acquis se conservent plus facilement selon la manière dont ils ont été enseignés, et qu'ils varient selon le type de compétence travaillée.

Nous avons également donné des questionnaires aux apprenants pour observer si leur progression se reflétait dans leurs réponses. Il semblerait qu'ils aient donné de meilleurs résultats concernant les compétences travaillées, et se prononcent de manière plus positive sur les progrès effectués grâce aux activités faites en classe. Leur capacité à prendre la parole en classe reste élevée, même si les facteurs pouvant empêcher cette dernière, comme la timidité, l'incertitude, la peur de mal prononcer, n'ont pas évolué. Il semblerait également que les apprenants de niveau 3 ont obtenu les scores les plus faibles, et leur opinion concernant les activités est plus mauvaise qu'en début de séquence. Cela pourrait être dû à la quantité supérieure de stratégies enseignées en classe. Cependant nous ne pouvons pas écarter le fait que cela soit seulement causé par la subjectivité des apprenants, leur nombre n'étant peut-être pas assez élevé pour montrer une réelle corrélation.

La question de l'intensité des stratégies semble dans tous les cas avoir eu un effet sur les résultats obtenus, et nos observations semblent indiquer qu'un dosage est nécessaire sur la quantité d'apports pour atteindre un résultat optimal. Cela va dans le sens des recommandations pédagogiques (MEN, 2016a ; Conseil de l'Europe, 2001, 2018 ; Tortel, 2021). Les stratégies d'enseignement doivent être raisonnables, adaptées aux apprenants et à ce qu'on leur demande.

L'autre constat que nos données semblent indiquer est une corrélation entre la qualité de la prosodie des apprenants et la compétence pragmatique d'aisance à l'oral. Les apprenants placent ainsi mieux leurs accents toniques, ont un flot de parole plus régulier et font moins d'erreurs de placement de pause. Cela semble relever l'importance de la prosodie, qui devrait être plus présente dans l'enseignement des langues, comme le recommandent entre autres Fernández (2012) ou Capliez (2011). Il faut donner autant, voire plus d'importance aux traits prosodiques plutôt qu'aux sons isolés, avoir une approche globale qui prenne en compte les suprasegments car ce sont eux qui jouent un rôle déterminant dans l'intelligibilité.

L'intelligibilité est, pour le Conseil de l'Europe (2018), le facteur clé de la compétence phonologique. Il aurait été pertinent de croiser nos résultats avec un score d'intelligibilité. Est-ce que les observations effectuées sont significatives en contexte ? Nous avons examiné des éléments isolés, établis des tendances par type d'erreur, par quantité d'apports donnés, mais le but final est l'intelligibilité. Des

écoutes par des pairs ou par des locuteurs natifs pourraient être intéressantes à effectuer pour voir si les différences de production entre les niveaux persistent. Nous pourrions même établir une typologie d'erreurs, comme suggéré par Capliez (2011) pour voir lesquelles affectent le plus la compréhension et orienter notre enseignement en fonction.

Au niveau des méthodes d'enseignement, nous avons étudié le contenu, la quantité d'informations transmises et l'impact de la variété de stratégies employées, mais il serait pertinent d'ajouter la manière de corriger l'erreur dans une telle étude. Il serait en effet intéressant de travailler sur les types de correction à apporter aux productions orales des élèves et leur efficacité : correction par les pairs, auto-correction, la manière de corriger l'erreur par l'enseignant ou le moment de la correction (Ellis, 2017).

Enfin, concernant la capacité de transfert des compétences acquises aux apprenants, il reste maintenant à les appliquer dans d'autres contextes de production orale, autres que le genre codifié du poème, et observer si les acquis ont été retenus, et si les constats que nous avons effectués persistent.

Bibliographie

- Académie de Montpellier. (2020). *Lettre de rentrée commune à l'inspection pédagogique des langues vivantes*. <https://pedagogie.ac-montpellier.fr/lettres-de-rentree-des-corps-dinspection-du-second-degre>
- Avanzi, M., & Bordan Stein, G. (2016). La prosodie du français en contact : présentation. *Langages*, 2(2), 5 - 12. <https://doi.org/10.3917/lang.202.0005>
- Baruch College. (s. d.-a). /æ/. Tools for Clear Speech. Consulté le 28 avril 2021, à l'adresse <https://fcs.baruch.cuny.edu/ae/>
- Baruch College. (s. d.-b). /ʌ/. Tools for Clear Speech. Consulté le 28 avril 2021, à l'adresse <https://fcs.baruch.cuny.edu/%CA%8C/#in-words>
- Cambridge Dictionary. (s. d.). Phoneme. Dans *Cambridge English Dictionary*. Consulté le 30 avril 2021, à l'adresse <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/phoneme>
- 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 N° 3, 44-60. <https://doi.org/10.4000/apliut.1645>
- CNRTL. (s. d.-a). Phonologie. Dans *Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales*. Consulté le 30 avril 2021, à l'adresse <https://cnrtl.fr/definition/phonologie>
- CNRTL. (s. d.-b). Prosodie. Dans *Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales*. Consulté le 30 avril 2021, à l'adresse <https://cnrtl.fr/definition/prosodie>
- CNRTL. (s. d.-c). Suprasegmental. Dans *Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales*. Consulté le 30 avril 2021, à l'adresse <https://cnrtl.fr/definition/suprasegmental>
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Didier.
- Conseil de l'Europe. (2018). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume Complémentaire avec de Nouveaux Descripteurs* (G. Breton & C. Tagliante, Trans.). <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>

- Ellis, R. (2017). Oral Corrective Feedback in L2 Classrooms. Dans E. Kartchava & H. Nassaji (Éds.), *Corrective Feedback in Second Language Teaching and Learning : Research, Theory, Applications, Implications (ESL & Applied Linguistics Professional Series)* (1re éd., pp. 3-15). Routledge.
- Fernández, J. G. (2012). L'enseignement de la prononciation : rapport entre théorie et pratique. *Revue française de linguistique appliquée*, XVII(1), 67-80. <https://doi.org/10.3917/rfla.171.0037>
- Granena, G., & Long, M. H. (2012). Age of onset, length of residence, language aptitude, and ultimate L2 attainment in three linguistic domains. *Second Language Research*, 29 (3), 311-343. <https://doi.org/10.1177/0267658312461497>
- Hartshorne, J. K., Tenenbaum, J. B., & Pinker, S. (2018). A critical period for second language acquisition : Evidence from 2/3 million English speakers. *Cognition*, 177, 263-277. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2018.04.007>
- Howe, L., & Moore Mauroux, S. (2021). Les mots du système : la prosodie de l'anglais chez l'apprenant francophone. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité - Cahiers de l'APLIUT*, Vol. 40 N°1, 1-17. <https://doi.org/10.4000/apliut.8557>
- Huart, R. (2010). *Nouvelle Grammaire de l'anglais oral*. Ophrys.
- Larousse. (s. d.). Phonème. Dans *Larousse*. Consulté le 30 avril 2021, à l'adresse <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/phon%C3%A8me/60323>
- Ledru-Germain, E., Dagois, C., Tersant, F. F. D., Jardon, E., Rougier, S., Sauvage-Berger, S., Sitbon, S., Jacquard, P., & Lockhart, S. (2017). *So English ! - Anglais 5e Éd. 2017 - Livre élève*. Hatier.
- Lelivrescolaire.fr. (2017). *Anglais 6e - Piece of Cake*. Lelivrescolaire.fr.
- Milne, A. A. (s. d.). *Buckingham Palace*. DLTK's Sites. Consulté le 28 avril 2021, à l'adresse <https://www.dltk-kids.com/World/england/mmilne-buckinghampalace.htm>
- Ministère de l'Éducation nationale. (2016a). *Créer un environnement et un climat propices à l'apprentissage des langues étrangères et régionales et ouvrir aux autres cultures et à la dimension internationale*. Eduscol. https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langues_vivantes/68/6/RA16_langues_vivantes_creeer_environnement_564686.pdf

- Ministère de l'Éducation nationale. (2016b). *Élaborer une progression cohérente*. Eduscol. https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langues_vivantes/35/3/RA16_langues_vivantes_elaborer_progression_560353.pdf
- Ministère de l'Éducation Nationale. (2019). *Guide pour l'enseignement des langues vivantes*. Eduscol. <https://eduscol.education.fr/159/guide-pour-l-enseignement-des-langues-vivantes-etrangees>
- Ministère de l'Éducation nationale. (2020). *Programme du cycle 4 en vigueur à la rentrée 2020*. Eduscol. https://cache.media.eduscol.education.fr/file/A-Scolarité_obligatoire/37/7/Programme2020_cycle_4_comparatif_1313377.pdf
- Tortel, A. (2021). Le rythme en anglais oral : considérations théoriques et illustrations sur corpus. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité, Vol.40 N°1*. <https://doi.org/10.4000/apliut.8857>
- Vassière, J. (2002). Cross-linguistic prosodic transcription: French vs English. In: Volskaya, N. B., N. D. Svetozarova & P. A. Skrelin (eds.). In *Problems and methods of experimental. In honour of the 70th anniversary of Pr. L.V. Bondarko*. (pp. 147 - 164). State University Press. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00316156v2>
- Vassière, J., & Michaud, A. (2006). Prosodic constituents in French: a data-driven approach. In *Prosody and Syntax* (pp. 47 - 64). John Benjamins.
- Yurtbaşı, M. (2015). Detecting and Correcting Speech Rhythm errors. *International Online Journal of Primary Education, 4(2)*.
- Yurtbaşı, M. (2017). Correcting English learner's suprasegmental errors. *Global Journal of Foreign Language Teaching, 7(4)*, 126-131.

Annexes

ANNEXE 1. RIMES- LIMERICK 1 : RESULTATS PAR GROUPES	55
ANNEXE 2. RIMES – BUCKINGHAM PALACE : RESULTATS PAR GROUPES	55
ANNEXE 3. RIMES- LIMERICK 2 : RESULTATS PAR GROUPES	55
ANNEXE 4. TAUX DE REUSSITE DES RIMES ET VARIATION ENTRE LIMERICK 1 ET LIMERICK 2.....	56
ANNEXE 5. ERREURS DE PHONEMES ET TAUX D’ERREURS PAR RAPPORT AU NOMBRE TOTAL DE MOTS (LIMERICK 1, BUCKINGHAM PALACE, LIMERICK 2)	56
ANNEXE 6. TRAITS PROSODIQUES (LIMERICK 1, BUCKINGHAM PALACE, LIMERICK 2)	57
ANNEXE 7. TAUX D’ACCENTS TONIQUES DISTINCTIFS (PLACEMENT CORRECT DE L’ACCENT TONIQUE AVEC ACCENT TONIQUE AU MAUVAIS ENDROIT) ET VARIATIONS ENTRE LE LIMERICK 1 ET LE LIMERICK 2	57
ANNEXE 8. PARMI LES ACCENTS TONIQUES DISTINCTIFS : TAUX DE PLACEMENTS CORRECTS D’ACCENT TONIQUES ET D’ACCENTS TONIQUES AU MAUVAIS ENDROIT	57
ANNEXE 9. AISANCE A L’ORAL - TOTAL DES ERREURS	58
ANNEXE 10. QUESTIONNAIRES 1 ET 2, PARTIE 1	59
ANNEXE 11. QUESTIONNAIRE 1 ET 2, PARTIE 2 ET TAUX DE REPONSES 3-4	60
ANNEXE 12. QUESTIONNAIRES 1 ET 2 - PARTIE 3	62
ANNEXE 13. QUESTIONNAIRES 1 ET 2 - PARTIE 4	63
ANNEXE 14. QUESTIONNAIRE 1- APPRENANT 3	65
ANNEXE 15. QUESTIONNAIRE 2 - APPRENANT 3.....	66
ANNEXE 16. QUESTIONNAIRE 1 - APPRENANT 7.....	67
ANNEXE 17. QUESTIONNAIRE 2 - APPRENANT 7.....	68
ANNEXE 18. QUESTIONNAIRE 1 - APPRENANT 12.....	69
ANNEXE 19. QUESTIONNAIRE 2 - APPRENANT 12.....	70
ANNEXE 20. CODES DE TRANSCRIPTION.....	71
ANNEXE 21. TRANSCRIPTION LIMERICK 1 APPRENANT 3 (NIVEAU 1).....	72
ANNEXE 22. TRANSCRIPTION LIMERICK 1 APPRENANT 7 (NIVEAU 2).....	72
ANNEXE 23. TRANSCRIPTION LIMERICK 1 APPRENANT 12 (NIVEAU 3).....	73
ANNEXE 24. TRANSCRIPTION BUCKINGHAM PALACE APPRENANT 3 (NIVEAU 1)	73
ANNEXE 25. TRANSCRIPTION BUCKINGHAM PALACE APPRENANT 7 (NIVEAU 2)	73
ANNEXE 26. TRANSCRIPTION BUCKINGHAM PALACE APPRENANT 12 (NIVEAU 3)	74
ANNEXE 27. TRANSCRIPTION LIMERICK 2 APPRENANT 3 (NIVEAU 1).....	74
ANNEXE 28. TRANSCRIPTION LIMERICK 2 APPRENANT 7 (NIVEAU 2).....	74

ANNEXE 29. TRANSCRIPTION LIMERICK 2 APPRENANT 12 (NIVEAU 3).....	74
ANNEXE 30. PLAN DE SÉQUENCE	76
ANNEXE 31. FICHE DE TRAVAIL « LONDRES » - NIVEAU 1	77
ANNEXE 32. FICHE DE TRAVAIL « LONDRES » - NIVEAU 2	78
ANNEXE 33. FICHE DE TRAVAIL « LONDRES » - NIVEAU 3	79
ANNEXE 34. NIVEAU 3 - VIDEOS MONTREES AUX ELEVES.....	80
ANNEXE 35. « ENGLISH SOUNDS » - SÉANCE API (<i>SO ENGLISH 5E</i> , LEDRU-GERMAIN ET AL., 2017, P. II).....	81
ANNEXE 36. FICHE « ALPHABET SOUNDS »	82
ANNEXE 37. POEME « BUCKINGHAM PALACE », PAR A.A. MILNE.....	82
ANNEXE 38. TASK 2 -TACHE INTERMEDIAIRE	83
ANNEXE 39. CRITÈRES TASK 2 - TÂCHE INTERMÉDIAIRE	84
ANNEXE 40. TÂCHE FINALE – EVALUATION	85
ANNEXE 41. CRITÈRES TÂCHE FINALE.....	87
ANNEXE 42. ENREGISTREMENT AUDIO - APPRENANT 3 BUCKINGHAM PALACE	87
ANNEXE 43. ENREGISTREMENT AUDIO - APPRENANT 3 LIMERICK 1.....	87
ANNEXE 44. ENREGISTREMENT AUDIO - APPRENANT 3 LIMERICK 2.....	87
ANNEXE 45. ENREGISTREMENT AUDIO - APPRENANT 7 BUCKINGHAM PALACE	87
ANNEXE 46. ENREGISTREMENT AUDIO - APPRENANT 7 LIMERICK 1.....	87
ANNEXE 47. ENREGISTREMENT AUDIO - APPRENANT 7 LIMERICK 2.....	88
ANNEXE 48. ENREGISTREMENT AUDIO - APPRENANT 12 BUCKINGHAM PALACE	88
ANNEXE 49. ENREGISTREMENT AUDIO - APPRENANT 12 LIMERICK 1.....	88
ANNEXE 50. ENREGISTREMENT AUDIO - APPRENANT 12 LIMERICK 2.....	88

Annexe 1. Rimes- Limerick 1 : Résultats par groupes

Rimes Limerick 1	L1 avec L2	L3 avec L4	L5 avec L1+L2
Niveau 1	4	1	3
Niveau 2	4	1	1
Niveau 3	4	3	2

Taux de réussite	L1 avec L2	L3 avec L4	L5 avec L1+L2
Niveau 1	100.00%	25.00%	75.00%
Niveau 2	100.00%	25.00%	25.00%
Niveau 3	100.00%	75.00%	50.00%

Annexe 2. Rimes – Buckingham Palace : Résultats par groupes

Buckingham Palace	Palace/Alice	Autres rimes
Niveau 1	0	4
Niveau 2	0	4
Niveau 3	2	4

Taux de réussite	Palace/Alice	Autres rimes
Niveau 1	0.00%	100.00%
Niveau 2	0.00%	100.00%
Niveau 3	50.00%	100.00%

Annexe 3. Rimes- Limerick 2 : Résultats par groupes

Limerick 2	L1 avec L2	L3 avec L4	L5 avec L1+L2
Niveau 1	4	1	3
Niveau 2	3	2	3
Niveau 3	3	4	3

Taux de réussite	L1 avec L2	L3 avec L4	L5 avec L1+L2
Niveau 1	100.00%	25.00%	75.00%
Niveau 2	75.00%	50.00%	75.00%

Niveau 3	75.00%	100.00%	75.00%
----------	--------	---------	--------

Annexe 4. Taux de réussite des rimes et variation entre Limerick 1 et Limerick 2

	Limerick 1	Buckingham Palace	Limerick 2	Variation Limerick 1 - Limerick 2
Niveau 1	66.67%	50.00%	66.67%	0.00%
Niveau 2	50.00%	50.00%	66.67%	16.67%
Niveau 3	75.00%	75.00%	83.33%	8.33%

Annexe 5. Erreurs de phonèmes et taux d'erreurs par rapport au nombre total de mots (Limerick 1, Buckingham Palace, Limerick 2)

Limerick 1	Nombre d'erreurs de phonèmes	Nombre total de mots	% d'erreurs de phonèmes par rapport au nombre total de mots	
Niveau 1	34	112	30.36%	
Niveau 2	48	112	42.86%	
Niveau 3	40	112	35.71%	
Erreurs de phonèmes - Buckingham Palace	Nombre d'erreurs de phonèmes	Nombre total de mots	% d'erreurs de phonèmes par rapport au nombre total de mots	
Niveau 1	79	240	32.92%	
Niveau 2	70	244	28.69%	
Niveau 3	47	244	19.26%	
Limerick 2	Nombre d'erreurs	Nombre total de mots	% d'erreurs de phonèmes par rapport au nombre total de mots	
Niveau 1	33	95	34.74%	
Niveau 2	39	102	38.24%	
Niveau 3	52	117	44.44%	
Récapitulatif des % d'erreur	Limerick 1	Buckingham Palace	Limerick 2	Variation Limerick 1 - Limerick 2
Niveau 1	30.36%	32.92%	34.74%	4.38%
Niveau 2	42.86%	28.69%	38.24%	-4.62%

Niveau 3	35.71%	19.26%	44.44%	8.73%
----------	--------	--------	--------	-------

Annexe 6. Traits prosodiques (Limerick 1, Buckingham Palace, Limerick 2)

Limerick 1	Placement correct de l'accent tonique	Accent tonique au mauvais endroit	Absence tonique	d'accent tonique
Niveau 1	60.71%	28.57%		10.71%
Niveau 2	50.00%	44.64%		5.36%
Niveau 3	41.07%	39.29%		19.64%

Buckingham Palace	Placement correct de l'accent tonique	Accent tonique au mauvais endroit	Absence tonique	d'accent tonique
Niveau 1	86.57%	3.73%		9.70%
Niveau 2	79.41%	13.24%		7.35%
Niveau 3	76.47%	8.09%		15.44%

Limerick 2	Placement correct de l'accent tonique	Accent tonique au mauvais endroit	Absence tonique	d'accent tonique
Niveau 1	70.37%	1.85%		27.78%
Niveau 2	80.65%	9.68%		9.68%
Niveau 3	37.93%	5.17%		56.90%

Annexe 7. Taux d'accents toniques distinctifs (placement correct de l'accent tonique avec accent tonique au mauvais endroit) et variations entre le Limerick 1 et le Limerick 2

Groupes d'apprenants	Limerick 1	Buckingham Palace	Limerick 2	Variation Limerick 1 - Limerick 2
Niveau 1	89.29%	90.30%	72.22%	-17.06%
Niveau 2	94.64%	92.65%	90.32%	-4.32%
Niveau 3	80.36%	84.56%	43.10%	-37.25%

Annexe 8. Parmi les accents toniques distinctifs : taux de placements corrects d'accent toniques et d'accents toniques au mauvais endroit

Limerick 1	Placement correct de l'accent tonique	Accent tonique au mauvais endroit
Niveau 1	68.00%	32.00%
Niveau 2	52.83%	47.17%
Niveau 3	51.11%	48.89%
Buckingham Palace	Placement correct de l'accent tonique	Accent tonique au mauvais endroit
Niveau 1	95.87%	4.13%
Niveau 2	85.71%	14.29%
Niveau 3	90.43%	9.57%
Limerick 2	Placement correct de l'accent tonique	Accent tonique au mauvais endroit
Niveau 1	97.44%	2.56%
Niveau 2	89.29%	10.71%
Niveau 3	88.00%	12.00%

Annexe 9. Aisance à l'oral - total des erreurs

Activités	Apprenants	Mauvaises pauses	Faux démarrages	Hésitations	Debit trop rapide	Oubli de mots	Rajoute des mots
Limerick 1	Niveau 1	12	2	0	2	0	0
	Niveau 2	15	1	1	2	2	0
	Niveau 3	14	2	1	0	0	0
Buckingham Palace	Niveau 1	21	2	3	0	1	0
	Niveau 2	0	0	1	5	2	3
	Niveau 3	7	0	9	0	1	0
Limerick 2	Niveau 1	8	1	0	0	0	0
	Niveau 2	6	0	0	0	0	1
	Niveau 3	11	2	0	1	0	0

Annexe 10. Questionnaires 1 et 2, Partie 1

Apprenants de niveau 1				
Questionnaire 1	Apprenant 1	Apprenant 2	Apprenant 3	Apprenant 4
Aisance à l'oral	3	3	2	3
Maitrise du système phonologique	4	3	3	3
Intonation	4	3	2	3
Questionnaire 2	Apprenant 1	Apprenant 2	Apprenant 3	Apprenant 4
Aisance à l'oral	3	3	4	3
Maitrise du système phonologique	4	3	4	4
Intonation	4	4	4	3
Apprenants de niveau 2				
Questionnaire 1	Apprenant 5	Apprenant 6	Apprenant 7	Apprenant 8
Aisance à l'oral	4	3	4	2
Maitrise du système phonologique	3	2	4	2
Intonation	3	3	4	3
Questionnaire 2	Apprenant 5	Apprenant 6	Apprenant 7	Apprenant 8
Aisance à l'oral	4	3	3	1
Maitrise du système phonologique	4	3	4	2
Intonation	3	3	4	3
Apprenants de niveau 3				
Questionnaire 1	Apprenant 9	Apprenant 10	Apprenant 11	Apprenant 12
Aisance à l'oral	4	3	4	1
Maitrise du système phonologique	4	2	3	2
Intonation	4	3	3	1
Questionnaire 2	Apprenant 9	Apprenant 10	Apprenant 11	Apprenant 12
Aisance à l'oral	4	4	2	2
Maitrise du système phonologique	4	3	2	2
Intonation	4	3	2	2

Annexe 11. Questionnaire 1 et 2, Partie 2 et taux de réponses 3-4

Questionnaire 1	Apprenant 1	Apprenant 2	Apprenant 3	Apprenant 4	Apprenant 5	Apprenant 6	Apprenant 7	Apprenant 8	Apprenant 9	Apprenant 10	Apprenant 11	Apprenant 12
Répéter en classe entière	2	2	3	2	4	3	4	3	1	3	4	3
Répondre aux questions du professeur	4	4	2	3	4	4	3	3	4	2	3	3
Passer à l'oral devant la classe	4	2	1	2	3	3	3	3	4	2	2	2
Parler avec mes camarades tout en anglais	2	1	4	3	3	2	4	3	4	3	3	2
Faire un enregistrement vocal à la maison	3	2	2	4	4	4	1	4	1	1	3	3
Questionnaire 1- nombre de réponses	Réponses 4		Réponses 3		Réponse 2		Réponse 1					
Répéter en classe entière	3	25,00 %	5	41,67 %	3	25,00 %	1	8,33 %				
Répondre aux questions du professeur	5	41,67 %	5	41,67 %	2	16,67 %	0	0,00 %				
Passer à l'oral devant la classe	2	16,67 %	4	33,33 %	5	41,67 %	1	8,33 %				
Parler avec mes camarades tout en anglais	3	25,00 %	5	41,67 %	3	25,00 %	1	8,33 %				
Faire un enregist	4	33,33 %	3	25,00 %	2	16,67 %	3	25,00 %				

ement vocal à la maison													
-------------------------------	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Questionnaire 2	Apprenant 1	Apprenant 2	Apprenant 3	Apprenant 4	Apprenant 5	Apprenant 6	Apprenant 7	Apprenant 8	Apprenant 9	Apprenant 10	Apprenant 11	Apprenant 12
Répéter en classe entière	2	4	3	4	4	4	4	1	1	1	4	3
Répondre aux questions du professeur	4	4	2	4	4	3	3	2	2	2	3	2
Passer à l'oral devant la classe	4	3	3	2	4	3	1	2	4	1	1	1
Parler avec mes camarades tout en anglais	2	2	3	3	3	3	4	1	3	3	4	2
Faire un enregistrement vocal à la maison	3	4	2	4	4	3	3	2	1	4	4	2
Questionnaire 2- nombre de réponses	Réponses 4		Réponses 3		Réponse 2		Réponse 1					
Répéter en classe entière	6	50,00 %	2	16,67 %	1	8,33%	3	25,00 %				
Répondre aux questions du professeur	4	33,33 %	3	25,00 %	5	41,67 %	0	0,00%				
Passer à l'oral devant la classe	3	25,00 %	3	25,00 %	2	16,67 %	4	33,33 %				
Parler avec mes camarades tout en anglais	2	16,67 %	6	50,00 %	3	25,00 %	1	8,33%				

Faire un enregistrement vocal à la maison	5	41,67 %	3	25,00 %	3	25,00 %	1	8,33%				
---	---	---------	---	---------	---	---------	---	-------	--	--	--	--

Taux de réponses 3-4 par niveau et par questionnaire	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
Questionnaire 1			
Répéter en classe entière	25%	100%	75%
Répondre aux questions du professeur	50%	100%	75%
Passer à l'oral devant la classe	75%	100%	25%
Parler avec mes camarades tout en anglais	50%	75%	75%
Faire un enregistrement vocal à la maison	50%	75%	50%
Questionnaire 2			
Répéter en classe entière	75%	75%	50%
Répondre aux questions du professeur	75%	75%	25%
Passer à l'oral devant la classe	75%	50%	25%
Parler avec mes camarades tout en anglais	50%	75%	75%
Faire un enregistrement vocal à la maison	50%	75%	50%

Annexe 12. Questionnaires 1 et 2 - Partie 3

Questionnaire 1	Apprenant 1	Apprenant 2	Apprenant 3	Apprenant 4	Apprenant 5	Apprenant 6	Apprenant 7	Apprenant 8	Apprenant 9	Apprenant 10	Apprenant 11	Apprenant 12
Classe entière	4	3	3	2	4	4	4	3	4	2	1	3
En groupe	4	3	2	4	4	4	3	3	4	3	4	3
Questionnaire 1- nombre de réponses	Réponses 4		Réponses 3		Réponses 2		Réponses 1					
Classe entière	5	41,67 %	4	33,33 %	2	16,67 %	1	8,33%				
En groupe	6	50,00 %	5	41,67 %	1	8,33%	0	0,00%				
Questionnaire 2	Apprenant 1	Apprenant 2	Apprenant 3	Apprenant 4	Apprenant 5	Apprenant 6	Apprenant 7	Apprenant 8	Apprenant 9	Apprenant 10	Apprenant 11	Apprenant 12

Classe entière	4	4	4	4	3	4	4	1	4	1	3	2
En groupe	4	3	3	4	3	4	4	2	4	4	4	2
Questionnaire 2- nombre de réponses	Réponses 4		Réponses 3		Réponses 2		Réponses 1					
Classe entière	7	58,33 %	2	16,67 %	1	8,33%	2	16,67 %				
En groupe	7	58,33 %	3	25,00 %	2	16,67 %	0	0,00%				

Annexe 13. Questionnaires 1 et 2 - Partie 4

Questionnaire 1	Apprenant 1	Apprenant 2	Apprenant 3	Apprenant 4	Apprenant 5	Apprenant 6	Apprenant 7	Apprenant 8	Apprenant 9	Apprenant 10	Apprenant 11	Apprenant 12
Timidité	1	2	4	2	2	2	4	4	1	3	1	2
Réponse incertaine	2	2	3	2	2	3	3	4	1	4	1	4
Prononciation incertaine	1	2	3	3	3	1	3	4	1	4	1	4
Questionnaire 1- nombre de réponses	Réponses 4		Réponses 3		Réponses 2		Réponses 1					
Timidité	3	25,00 %	1	8,33%	5	41,67 %	3	25,00 %				
Réponse incertaine	3	25,00 %	3	25,00 %	4	33,33 %	2	16,67 %				
Prononciation incertaine	3	25,00 %	4	33,33 %	1	8,33%	4	33,33 %				
Questionnaire 2	Apprenant 1	Apprenant 2	Apprenant 3	Apprenant 4	Apprenant 5	Apprenant 6	Apprenant 7	Apprenant 8	Apprenant 9	Apprenant 10	Apprenant 11	Apprenant 12
Timidité	1	1	3	3	2	3	3	4	1	2	1	3
Réponse incertaine	2	2	4	3	3	3	3	4	1	4	3	2
Prononciation	1	2	4	3	4	3	1	4	1	4	2	2

incertaine												
Questionnaire 2-nombre de réponses	Réponses 4		Réponses 3		Réponses 2		Réponses 1					
Timidité	1	8,33%	5	41,67%	2	16,67%	4	33,33%				
Réponse incertaine	3	25,00%	5	41,67%	3	25,00%	1	8,33%				
Prononciation incertaine	4	33,33%	2	16,67%	3	25,00%	3	25,00%				

Annexe 14. Questionnaire 1- Apprenant 3

Nom : Classe : *est*



My English pronunciation!

Voici un questionnaire pour t'exprimer sur ta prononciation de l'anglais. Réponds honnêtement, il n'y a pas de mauvaise réponse. Pour chaque catégorie, coche la case qui te correspond le mieux.

1. Ma prononciation de l'anglais

<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	Je suis à l'aise à l'oral, je peux faire des phrases et j'arrive à me faire comprendre
<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Je suis à l'aise avec les sons de l'anglais, j'arrive à bien articuler
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Mon intonation: je sais mettre en valeur les bons mots, je sais adopter le bon ton dans mes phrases

2. Les activités en classe à l'oral qui me font progresser

<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Répéter en classe entière
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Répondre aux questions du professeur
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	Passer à l'oral devant la classe
<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Parler avec mes camarades tout en anglais
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Faire un enregistrement vocal à la maison

3. Ma participation

<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Je suis à l'aise pour participer à l'oral en classe entière
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Je suis à l'aise pour participer à l'oral dans des activités avec des camarades

Ce qui me gêne ou m'empêche de participer à l'oral:

<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Je suis timide
<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Je ne suis pas sûr(e) si ce que je veux dire est correct
<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Je ne sais pas comment prononcer
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Autre:

Annexe 15. Questionnaire 2 - Apprenant 3

Nom Classe 2



My English pronunciation!

Voici un questionnaire pour t'exprimer sur ta prononciation de l'anglais. Réponds honnêtement, il n'y a pas de mauvaise réponse. Pour chaque catégorie, coche la case qui te correspond le mieux.

1. Ma prononciation de l'anglais

<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Je suis à l'aise à l'oral, je peux faire des phrases et j'arrive à me faire comprendre
<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Je suis à l'aise avec les sons de l'anglais, j'arrive à bien articuler
<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Mon intonation: je sais mettre en valeur les bons mots, je sais adopter le bon ton dans mes phrases

2. Les activités en classe à l'oral qui me font progresser

<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Répéter en classe entière
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Répondre aux questions du professeur
<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Passer à l'oral devant la classe
<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Parler avec mes camarades tout en anglais
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Faire un enregistrement vocal à la maison

3. Ma participation

Je suis à l'aise pour participer à l'oral en classe entière <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Je suis à l'aise pour participer à l'oral dans des activités avec des camarades <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
---	---

Ce qui me gêne ou m'empêche de participer à l'oral:

<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Je suis timide
<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Je ne suis pas sûr(e) si ce que je veux dire est correct
<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Je ne sais pas comment prononcer
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Autre:

Annexe 16. Questionnaire 1 - Apprenant 7

Nom Classe



My English pronunciation!

Voici un questionnaire pour t'exprimer sur ta prononciation de l'anglais. Réponds honnêtement, il n'y a pas de mauvaise réponse. Pour chaque catégorie, coche la case qui te correspond le mieux.

1. Ma prononciation de l'anglais

<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Je suis à l'aise à l'oral, je peux faire des phrases et j'arrive à me faire comprendre
<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Je suis à l'aise avec les sons de l'anglais, j'arrive à bien articuler
<input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Mon intonation: je sais mettre en valeur les bons mots, je sais adopter le bon ton dans mes phrases

2. Les activités en classe à l'oral qui me font progresser

<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Répéter en classe entière
<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Répondre aux questions du professeur
<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Passer à l'oral devant la classe
<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Parler avec mes camarades tout en anglais
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	Faire un enregistrement vocal à la maison

1

3. Ma participation

Je suis à l'aise pour participer à l'oral en classe entière <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Je suis à l'aise pour participer à l'oral dans des activités avec des camarades <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
---	---

Ce qui me gêne ou m'empêche de participer à l'oral:

<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Je suis timide
<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Je ne suis pas sûr(e) si ce que je veux dire est correct
<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Je ne sais pas comment prononcer
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Autre:

Annexe 17. Questionnaire 2 - Apprenant 7

Nom Classe



My English pronunciation!

Voici un questionnaire pour t'exprimer sur ta prononciation de l'anglais. Réponds honnêtement, il n'y a pas de mauvaise réponse. Pour chaque catégorie, coche la case qui te correspond le mieux.

1. Ma prononciation de l'anglais

<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Je suis à l'aise à l'oral, je peux faire des phrases et j'arrive à me faire comprendre
<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Je suis à l'aise avec les sons de l'anglais, j'arrive à bien articuler
<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Mon intonation: je sais mettre en valeur les bons mots, je sais adopter le bon ton dans mes phrases

2. Les activités en classe à l'oral qui me font progresser

<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Répéter en classe entière
<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Répondre aux questions du professeur
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Passer à l'oral devant la classe
<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Parler avec mes camarades tout en anglais
<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Faire un enregistrement vocal à la maison

3. Ma participation

Je suis à l'aise pour participer à l'oral en classe entière <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Je suis à l'aise pour participer à l'oral dans des activités avec des camarades <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
---	---

Ce qui me gêne ou m'empêche de participer à l'oral:

<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Je suis timide
<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Je ne suis pas sûr(e) si ce que je veux dire est correct
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Je ne sais pas comment prononcer
<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Autre: <u>KATE</u>

Annexe 18. Questionnaire 1 - Apprenant 12

Nom : Classe : e

1

My English pronunciation!

Voici un questionnaire pour t'exprimer sur ta prononciation de l'anglais. Réponds honnêtement, il n'y a pas de mauvaise réponse. Pour chaque catégorie, coche la case qui te correspond le mieux.

1. Ma prononciation de l'anglais

<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	Je suis à l'aise à l'oral, je peux faire des phrases et j'arrive à me faire comprendre
<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Je suis à l'aise avec les sons de l'anglais, j'arrive à bien articuler
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	Mon intonation: je sais mettre en valeur les bons mots, je sais adopter le bon ton dans mes phrases

2. Les activités en classe à l'oral qui me font progresser

<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Répéter en classe entière
<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Répondre aux questions du professeur
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	Passer à l'oral devant la classe
<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Parler avec mes camarades tout en anglais
<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Faire un enregistrement vocal à la maison

3. Ma participation

Je suis à l'aise pour participer à l'oral en classe entière <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	Je suis à l'aise pour participer à l'oral dans des activités avec des camarades <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>
--	--

Ce qui me gêne ou m'empêche de participer à l'oral:

<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	Je suis timide
<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Je ne suis pas sûr(e) si ce que je veux dire est correct
<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Je ne sais pas comment prononcer
<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Autre: <i>je n'aime pas ma voix</i>

Annexe 19. Questionnaire 2 - Apprenant 12

Nom : Classe :



My English pronunciation!

Voici un questionnaire pour t'exprimer sur ta prononciation de l'anglais. Réponds honnêtement, il n'y a pas de mauvaise réponse. Pour chaque catégorie, coche la case qui te correspond le mieux.

1. Ma prononciation de l'anglais

 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Je suis à l'aise à l'oral, je peux faire des phrases et j'arrive à me faire comprendre
 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Je suis à l'aise avec les sons de l'anglais, j'arrive à bien articuler
 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Mon intonation: je sais mettre en valeur les bons mots, je sais adopter le bon ton dans mes phrases

2. Les activités en classe à l'oral qui me font progresser

 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Répéter en classe entière
 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Répondre aux questions du professeur
 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	Passer à l'oral devant la classe
 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Parler avec mes camarades tout en anglais
 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Faire un enregistrement vocal à la maison

3. Ma participation

Je suis à l'aise pour participer à l'oral en classe entière <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Je suis à l'aise pour participer à l'oral dans des activités avec des camarades <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
---	---

Ce qui me gêne ou m'empêche de participer à l'oral:

 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Je suis timide
 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Je ne suis pas sûr(e) si ce que je veux dire est correct
 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Je ne sais pas comment prononcer
 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Autre:

Annexe 20. Codes de transcription

Accent tonique

L'accent tonique est souligné.

Ex: The Wheel, the Shar:d # and Big Ben

Discours incompréhensible

xxx

ex. *INT1: so you can start xxx your thing again .

Interjections/encouragements

Lorsque vous transcrivez une conversation, vous pouvez noter les sons produits par un des interlocuteurs pour encourager son partenaire ou pour marquer son approbation. Si vous souhaitez analyser ce phénomène, vous pouvez ajouter le code @i

Ex. uhhuh@i ah@i

Pauses remplies

Lorsque le locuteur hésite (peu importe l'orthographe retenue)

Ex. &hum, &euh

Pauses silencieuses

Lorsqu'il y a des pauses silencieuses, les marquer par un # (silence court) ou ## (silence plus long).

Marquage des erreurs

[*] après l'erreur (même si elle a fait l'objet d'une auto-correction).

ex: lifeguarder[*]

ex. *C: and so <i stop[*]> [//] &heu i stopped spanish .

Lorsqu'il y a des erreurs de prononciation, vous pouvez ajouter une ligne %pho: dans laquelle vous insérerez la transcription phonétique du mot (mais vous pouvez aussi opter pour une représentation orthographique des erreurs.

ex. *C: and written[*] &heu .

%pho: raɪn

Alternance codique

@s après le mot

ex: point@s (here pronounced in French)

Reprise à l'identique / reformulations

On peut marquer les répétitions de deux manières: lorsqu'un mot isolé est répété, indiquer entre crochets le nombre de répétitions (e.g., [x 2], [x 3])

ex : Florensac [x 2]

Lorsque le segment répété est plus long, placer le segment entre crochets pointus suivis de [/].

Ex. <you were doing> [/] you were doing the two at the same time ?

Mots non finis (omission partielle)

Si le locuteur n'a pas fini ce qu'il avait à dire (mais que le mot est quand même clair) on peut indiquer le morceau manquant entre parenthèses :

Ex. becau(se) &euh

Hésitation au sein d'un mot

Si un son est particulièrement long, ajouter :

ex : fif:teen

Pour indiquer un rire isolé /geste

%com: &=rire

Mot manquant

O suivi de la catégorie grammaticale – Odet, Oaux, Overb, Onoun, Oprep, Oadj, Oadv etc.

ex : I like to go to Odet cinema

Annexe 21. Transcription Limerick 1 Apprenant 3 (Niveau 1)

The[*] Wheel, the[*] Shard[*] and BigBen

%pho:/ze/ %pho:/ʃɑr %pho:/ze/

Are[*] #landmarks[*] in# London's TopTen Visit# the city by bus

%pho:/ɑr/ %pho:/mɑrs/

It's so marvellous[*]

%pho:/mɑ:vələu:s/

Especially the[*] #bridge# on the[*] Thame(s)

%pho:/ze/ %pho:/ze/

Annexe 22. Transcription Limerick 1 Apprenant 7 (Niveau 2)

The Wheel, the Shard[*] and Big Ben

%pho:/ʃɑrd/

Are landmark@s[*] in the[*] London's Top Ten

%pho:/mɑr:/

Visit the City by bus[*]

%pho:/bʊ:s/

It's so #marvellous[*]

%pho:/mɑr:/

Especially the bridge on the Thames.

Annexe 23. Transcription Limerick 1 Apprenant 12 (Niveau 3)

The[*] Wheel, the[*] Shard and Big Ben
%pho:/zø/ %pho:/zø/ %pho:ʃɑrd
#Are[*] landmark@s in# London's TopTen
%pho:/ɑrw/
Visit the [*]city by bus[*]
%pho:/zø/ %pho:/bʊ:s/
#It's so# marvell:ous[*]
%pho: /ʊ:s/
#Espe:cially the bridge on the #Thames[*]
%pho:/tɒməs/

Annexe 24. Transcription Buckingham Palace Apprenant 3 (Niveau 1)

They're changing guard@s at[*] Buckingham[*] Palace[*]
%pho: umm %pho:/pælæs/
Christopher Robin went down with[*] Alice
I saw at the[*] window a girl called #Mandy
%pho: ze
She #was eating some crisps and a lot of candy
Says Alice

They're changing guard@s at[*] Buckingham Palace[*]
%pho: umm %pho:pælæs
Christopher Robin went down with Alice
I looked[*] #around# and# saw #a #cat
%pho:lɒktɪd
He #was# sitting[*] on a[*] guard@ 's hat
%pho: 'si:tɪŋ %pho:err
Said Alice

Annexe 25. Transcription Buckingham Palace Apprenant 7 (Niveau 2)

They're changing guards at Buckingham[*] Palace[*],
%pho: bʊkɪŋəm %pho:pælæs
Christopher Robin went down with Alice,
I saw at the window a girl[*] called Mandy
%pho:gɜ:lz
She was eating some crisps and a lot of candy
Said Alice

They're changing guards at Buckingham[*] Palace[*],
%pho: bʊkɪŋəm %pho:pælæs
Christopher Robin went down with Alice,
I looked around and saw a cat
He was sitting on top of a guard's rat[*]
Said Alice

Annexe 26. Transcription Buckingham Palace Apprenant 12 (Niveau 3)

They're changing[*] guard@s at Buckingham Palace,

%pho:ʃʌndʒɪŋ

Christopher Robin went down with Alice,

I saw[*] at the window a girl called #Mandy

%pho:si:

She was eating some crisps 0aux a lot of ca#ndy

Says Alice

They're changing[*] guard@s at Buckingham Palace,

%pho:ʃʌndʒɪŋ

Christopher Robin went down with Alice[*],

%pho:alais

I looked[*] around and see a #cat

%pho:lookɪd

#He# was sitting on top of 0det guard's hat

Said Alice

Annexe 27. Transcription Limerick 2 Apprenant 3 (Niveau 1)

There was an[*] old girl named Jane

%pho:ʌn

Who[*] lived[*] in a Saint Marcel drain

%pho:lɪv

She visited[*] Big Ben

%pho:vɪzɪt

She looked[*] at one pen

%pho:lʊk

Jane really[*] liked[*] little rain

%pho:reɪli %pho:lɑ:k

Annexe 28. Transcription Limerick 2 Apprenant 7 (Niveau 2)

There was an[*] old man named Oliver

%pho:ə

Who liked his father[*] and eating burger@s[*]

%pho:fa:zər

%pho:bɜ:ɡə:

He visited[*] Buckingham Palace [*]

%pho:vɪzɪt

%pho:pælæs

And he fall because there was ice

Oliver hate@s it when he's a loser

Annexe 29. Transcription Limerick 2 Apprenant 12 (Niveau 3)

There[*] was[*] a young[*] boy named Oliver

%pho:zɑ:ɪr %pho:wɒz %pho:jʌŋɡ

Who[*] liked a big @hamburger

%pho:jəʊ

He visited the[*] Tower[*]

%pho:zə %pho:err:

And there[*] was a flower[*]

%pho:zair %pho:err:

It[*] was for h@is brother[*]

%pho:hi %pho:duzzer

Annexe 30. Plan de séquence

SEQUENCE

PANORAMA

- * Niveau de classe : 5ème et 4ème
- * Titre du scénario d'apprentissage : London – An Inspiring City
- * Nombre de séances prévues : 10+2(TI/TF)
- * Champs culturel des programmes abordés : Rencontres avec d'autres cultures. Langages
- * Problématique : How does a city provide inspiration for creativity?

- * Niveau CECRL visé : A2
- * Activité langagière dominante : EO
- * Socle Commun : Domaines 1,2,3,5

EVALUATION

Libellé de la tâche finale : You are taking part in the World's Best Limerick Competition. Write a limerick about London, then record your performance !

Libellé de la tâche intermédiaire : Choose the correct rhyming words to complete the poem and then record yourself reciting two stanzas.

AXES COMMUNICATIFS ET LANGAGIERS A DEVELOPPER POUR REALISER LA TÂCHE FINALE

Objectifs culturels	Objectifs lexicaux	Objectifs grammaticaux	Objectifs phonologiques	Objectifs sociolinguistiques	Objectifs pragmatiques
Londres La Reine d'Angleterre La langue particulière de Londres – « Cockney Rhyming Slang » Les limericks	Des sites touristiques de Londres : London Eye, Tower Bridge, River Thames, Trafalgar Square, Buckingham Palace + bus, the Queen's Guard, Alice. Cockney Rhyming Slang.	Prétérit	Le son / ʌ / et /æ/ Le rythme et rime des poèmes	Savoir réciter un poème pour ses pairs – langage familière	Travail en paires Auto-correction - médiation
<p>Routine de début d'heure : Au début de chaque séance, un élève est « Teacher's Assistant » Il doit saluer la classe et poser cinq questions à ses camarades de classe sur la météo, la date, comment ils se sentent et réciter le tongue twister de la semaine. Il choisit ensuite trois élèves pour qu'ils le répètent chacun à leur tour.</p>					

Annexe 31. Fiche de travail « Londres » - Niveau 1



La prononciation de /ʌ/

Listen *I love double-decker buses in London!*

Réfléchis : La première syllabe des mots *double, buses* et *London* se prononce de la même façon. différemment.

On prononce ce son /...../.

Répète : *My young cousin Jason loves London!*

Practice!

1. Look at your London vocabulary sheets. There are 4 words with the /ʌ/ sound.

-
-
-
-

2. Listen to the sentences on Pronote and repeat.

Highlight* the syllables with the /ʌ/ sound. (highlight = surligne)

“I love double-decker buses in London” (4 sounds)

“My young cousin Jason loves London” (4 sounds)

3. Read the text and record it on Vocaroo

Les syllabes en gras sont celles avec le son /ʌ/.

My **young cousin** Jason hates New York **but** he **loves London**.

He likes to take the **bus**.

His **mother** lives in **Buckingham Palace**. Her name is Alice!

Annexe 32. Fiche de travail « Londres » - Niveau 2



La prononciation de /ʌ/

Listen I love double-decker buses in London!

Réfléchis : La première syllabe des mots *double*, *buses* et *London* se prononce □ de la même façon. □ différemment.

On prononce ce son /...../.

Répète : My young cousin Jason loves London!

/æ/ sound VS /ʌ/ sound



cap
/kæp/



cup
/kʌp/



hat
/hæt/



hut
/hʌt/



track
/træk



truck
/trʌk/



ankle
/'æŋkəl/



uncle
/'ʌŋkəl/

Practice!

1. Look at your London vocabulary sheets. There are 4 words with the /ʌ/ sound.

-
-
-
-

2. Listen to the sentences on Pronote and repeat.

Highlight* the syllables with the /ʌ/ sound. (highlight = surligne)

“I love double-decker buses in London” (4 sounds)

“My young cousin Jason loves London” (4 sounds)

3. Read the text and record it on Vocaroo

Les syllabes en gras sont celles avec le son /ʌ/.

My **young** cousin Jason hates New York **but** he **loves** London.

He likes to take the **bus**.

His **mother** lives in **Buckingham** Palace. Her name is Alice!

Annexe 33. Fiche de travail « Londres » - Niveau 3



La prononciation de /ʌ/

Listen I love double-decker buses in London!

Réfléchis : La première syllabe des mots *double*, *buses* et *London* se prononce □ de la même façon. □ différemment.

On prononce ce son /...../.

Répète : My young cousin Jason loves London!

Prononcer le son /ʌ/

- La mâchoire est détendue, la langue est détendue.
- La langue est au centre de la bouche, à mi-hauteur, il n'y a pas d'effort à faire (elle n'est pas trop devant, pas trop derrière, elle est juste au-dessus des dents du bas, un peu derrière elles).
- Vous ouvrez un peu les lèvres.
- Puis vous faites le son. Vos cordes vocales vibrent.

/æ/ sound VS /ʌ/ sound

Prononcer le son /æ/

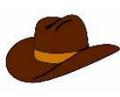
- Les muscles des lèvres et de la bouche sont détendus
- La langue est en bas de la bouche et va vers l'avant
Le bout de la langue touche derrière les dents du bas
- Ouvrez légèrement la bouche (elle est un peu plus large que pour /ʌ/)
- Faites le son. Vos cordes vocales vibrent



cap
/kæp/



cup
/kʌp/



hat
/hæt/



hut
/hʌt/



track
/træk/



truck
/trʌk/



ankle
/'æŋkəl/



uncle
/'ʌŋkəl/

Practice!

1. Look at your London vocabulary sheets. There are 4 words with the /ʌ/ sound.

2. Listen to the sentences on Pronote and repeat.

Highlight* the syllables with the /ʌ/ sound. (highlight = surligne)

“I love double-decker buses in London” (4 sounds)

“My young cousin Jason loves London” (4 sounds)

3. Read the text and record it on Vocaroo

Les syllabes en gras sont celles avec le son /ʌ/.

My **young** cousin Jason hates New York **but** he **loves** London.

He likes to take the **bus**.

His **mother** lives in **Buckingham** Palace. Her name is Alice!

Annexe 34. Niveau 3 - Vidéos montrées aux élèves

TfCS Tools for Clear Speech

ABOUT TFCS SERVICES TOOLS TO-GO MAKE AN APPOINTMENT EVENTS

Baruch COLLEGE

/ʌ/ in words

/ʌ/ in sentences

Record your voice:

Tools for Clear Speech

To make the /ʌ/ sound:
The /ʌ/ vowel is a mid-central sound. This means it is made with the tongue mostly relaxed, and at the center of the mouth (not too far forward or back). Your tongue should be at mid-height in the mouth, and your lips should be partially open. Vibrate your vocal cords and push air from your mouth.



TfCS Tools for Clear Speech

ABOUT TFCS SERVICES TOOLS TO-GO MAKE AN APPOINTMENT EVENTS

Baruch COLLEGE

/ʌ/ in words

/ʌ/ in sentences

Record your voice:

Tools for Clear Speech

To make the /ʌ/ sound:
The /ʌ/ vowel is a mid-central sound. This means it is made with the tongue mostly relaxed, and at the center of the mouth (not too far forward or back). Your tongue should be at mid-height in the mouth, and your lips should be partially open. Vibrate your vocal cords and push air from your mouth.



English sounds

 MP3
n° 01
à 03
  CD 1
piste 01

Les voyelles

Les voyelles courtes

			
/ɪ/ witch	/ʊ/ book	/ʌ/ bus	
			
/ə/ mirror	/e/ pen	/ɒ/ box	/æ/ cap

Les voyelles longues

		
/ɑː/ car	/ɔː/ horse	
		
/iː/ peas	/ɜː/ skirt	/uː/ blue

Les diphtongues

							
/ɔɪ/ boy	/aɪ/ bike	/ɪə/ hear	/eɪ/ train	/aʊ/ clown	/eə/ pear	/əʊ/ boat	/ʊə/ tourist

Les consonnes

Les consonnes explosives

		
/tʃ/ chair	/θ/ bath	/ð/ father
		
/h/ hat	/ʃ/ shoes	/dʒ/ jeans

		
/b/ bag	/p/ pen	/d/ dance
		
/k/ carpet	/g/ gold	/t/ tea

Annexe 38. Task 2 -Tâche intermédiaire

Task 2

1. Choose the correct words to finish the last two lines of the poem

cat – candy – eight – Mandy – gate - hat

They're changing guards at Buckingham Palace,
Christopher Robin went down with Alice,
I saw at the window a girl called _____
She was eating some crisps and a lot of _____
Said Alice

They're changing guards at Buckingham Palace,
Christopher Robin went down with Alice,
I looked around and saw a _____
He was sitting on top of a guard's _____
Said Alice

They're changing guards at Buckingham Palace,
Christopher Robin went down with Alice,
The guards were marching eight by _____
I stood right next to the big, gold _____
Said Alice

2. Write two rhyming words to finish this verse.

They're changing guards at Buckingham Palace,
Christopher Robin went down with Alice,
The guards were wearing black and _____/2
The Queen was laughing and shaking her _____ /2

3. Underline the words that are stressed in Question 2. (mots accentué) /8

4. Circle the words that rhyme in Question 2. /4

5. Who lives in Buckingham Palace? /1

6. What are the names of the two characters in the poem? /1

.....



/6

Annexe 39. Critères Task 2 - Tâche intermédiaire

Unit 4 - LONDON - An inspiring City

Task n°2

Your mission: Record 2 verses (10 lines) of the poem from the evaluation activity



Step 1: Choose 2 verses to record from the Task 2 activity in class.

Step 2: Using vocaroo send your recording by email or on pronote to your teacher: (janet.daldy@ac-montpellier.fr)



Critères d'évaluation :

NAME:

Niveau	A ₁	A ₁₊	A ₂
Compétences			
Prononciation des sons	Les mots sont peu énoncés Les rimes sont peu respectées. 0 1	Les mots sont partiellement énoncés Les rimes sont partiellement respectées. 2	Les mots sont correctement énoncés Les rimes sont respectées 3
L'intonation	Le rythme du poème est peu respecté, l'accentuation est peu respectée. 0 1	Le rythme du poème est partiellement respecté, l'accentuation est partiellement respectée. 2	Le rythme du poème est respecté, les mots sont correctement accentués. 3
Aisance à l'oral	La prononciation est difficilement compréhensible. 0 1	La prononciation est partiellement claire pour être comprise 2	La prononciation est en général suffisamment claire pour être comprise 3

BONUS +1 investissement / enthousiasme

/ 10

Annexe 40. Tâche Finale – Evaluation



LIMERICK COMPETITION

2021



FINAL TASK : LONDON – An Inspiring City

You are taking part in the World's Best Limerick Competition.

Write a limerick about someone who went on a trip to London.

Rules:

- It must contain 5 lines.
- Lines 1,2 and 5 must rhyme.
- Lines 3 and 4 must rhyme.
- It must include a monument/ tourist place in London.
- You must use the past tense (le passé).
- A good limerick is funny

The competition deadline is: _____

WINNER OF WORLD'S BEST LIMERICK 2020



The Wheel, the Shard and Big Ben
Are landmarks in London's top ten
Visit the city by bus
It's so marvellous
Especially the bridge on the Thames

AIDE – Methodology

Step 1 : Create your character !

Name:

Write two words that rhyme with this name:

Step 2: Describe your character!

Complete the description with a rhyme:

Line 1: There was anamed.....

Line 2: Who

Step 3: Choose the London subject

Write one word to rhyme with it

Step 4: Choose the action and write 2 sentences!

Line 3 (Passé).....

Line 4: *And/But /When/Then*.....

Step 5: Write the final line (Rhymes with Line 1 and 2)

.....

Now write your limerick !

Title : *(optional)*

There was anamed.....

Who

.....

.....

.....

PARTICIPANT DETAILS

Name :

Surname:

Class :

Date :

Annexe 41. Critères Tâche Finale

Annexe 41: Critère Tâche Finale



Name :

Surname :

Date :



UNIT 4 London - An Inspiring City - 5ème FINAL TASK

LIMERICK COMPETITION – Entries will be judged by the following

CRITERES D'EVALUATION : ORAL /10

Compétences linguistiques : Parler A2 – 'Je peux utiliser une série de phrases ou d'expressions pour décrire en termes simples'

Niveau	A1	A1+	A2
Compétences			
Prononciation des sons	Les mots sont peu énoncés Les rimes sont peu respectées. 0 1	Les mots sont partiellement énoncés Les rimes sont partiellement respectées. 2	Les mots sont correctement énoncés Les rimes sont respectées 3
L'intonation	Le rythme du poème est peu respecté, l'accentuation est peu respectée. 0 1	Le rythme du poème est partiellement respecté, l'accentuation est partiellement respectée. 2	Le rythme du poème est respecté, les mots sont correctement accentués. 3
Aisance à l'oral	La prononciation est difficilement compréhensible. 0 1	La prononciation est partiellement claire pour être comprise. 2	La prononciation est en général suffisamment claire pour être comprise. 3

BONUS +1 investissement / enthousiasme / originalité

CRITERES D'EVALUATION : ÉCRIT /10

Compétences : Ecrire A2 'Je peux écrire des messages simples et courts.'
Write a limerick

Respect de la consigne	0 1
Structure – 5 lignes	0 1
Structure - Le rythme est respecté (syllabes)	0 1 2
Grammaire - (le passé)	0 1 2
Les points de grammaire vus en classe sont maîtrisés et ré-utilisés correctement	
Les règles de rime d'un Limerick sont respectées	0 1 2
Le limerick est original	0 1 2

Annexe 42. Enregistrement Audio - Apprenant 3 Buckingham Palace

Annexe 43. Enregistrement Audio - Apprenant 3 Limerick 1

Annexe 44. Enregistrement Audio - Apprenant 3 Limerick 2

Annexe 45. Enregistrement Audio - Apprenant 7 Buckingham Palace

Annexe 46. Enregistrement Audio - Apprenant 7 Limerick 1

Annexe 47. Enregistrement Audio - Apprenant 7 Limerick 2

Annexe 48. Enregistrement Audio - Apprenant 12 Buckingham Palace

Annexe 49. Enregistrement Audio - Apprenant 12 Limerick 1

Annexe 50. Enregistrement Audio - Apprenant 12 Limerick 2