



HAL
open science

Le travail de la phonétique en classe d'anglais

Julie Guiavarch, Anaïs Jacquette

► **To cite this version:**

Julie Guiavarch, Anaïs Jacquette. Le travail de la phonétique en classe d'anglais. Education. 2023. dumas-04159037

HAL Id: dumas-04159037

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04159037v1>

Submitted on 11 Jul 2023

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.



UNIVERSITÉ DE CAEN NORMANDIE

INSTITUT NATIONAL SUPÉRIEUR
DU PROFESSORAT ET DE L'ÉDUCATION
NORMANDIE · CAEN

Mémoire de recherche

En vue de l'obtention du master

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

Mention « Second degré »

Parcours Langues vivantes étrangères

Université de Caen Normandie

Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation

Le travail de la phonétique en classe d'anglais

Guiavarch Julie, Jacquette Anaïs

21708332, 21700324

Année universitaire 2022-2023

Directrice de l'écrit de recherche : Mme Tranchant

Mémoire de recherche

En vue de l'obtention du master

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

Mention « Second degré »

Parcours Langues vivantes étrangères

Université de Caen Normandie

Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation

Le travail de la phonétique en classe d'anglais

Guiavarch Julie, Jacquette Anaïs

21708332, 21700324

Année universitaire 2022-2023

Directrice de l'écrit de recherche : Mme Tranchant

REMERCIEMENTS

Nous souhaitons tout d'abord remercier Madame Ouvrard pour sa patience, son écoute et sa bienveillance au cours de ces deux années de master. Cette dernière nous a en effet beaucoup guidées dans la rédaction de notre mémoire, ce qui nous a été très bénéfique et a permis de nous rassurer. Nous la remercions également de nous avoir encouragées dans la rédaction de ce mémoire en binôme, car cela a été une expérience très enrichissante pour chacune d'entre nous.

Nous tenons ensuite à remercier Madame Tranchant, notre directrice de mémoire, qui s'est montrée bienveillante et encourageante tout au long de la réalisation de ce travail de recherche. Nous la remercions aussi pour le temps qu'elle nous a accordé, notamment lors de nos moments de doutes, mais aussi pour tous les précieux conseils qu'elle nous a donnés. Elle nous a permis de nous épanouir et cela a été un réel plaisir de la voir superviser notre travail.

Merci à nos tuteurs de Master 1 et de Master 2 de nous avoir accompagnées tout au long de cette expérience et de l'avoir rendue agréable. Nous les remercions également d'avoir pris le temps de répondre à nos questionnaires et d'avoir partagé leur point de vue sur des questions d'enseignement-apprentissage lorsque nous nous entretenions avec eux.

Nous remercions nos élèves sans qui nous n'aurions pas pu aboutir à ce travail. Ils ont su se montrer réceptifs à la mise en place de notre dispositif expérimental et ont pris le temps de répondre sérieusement à notre questionnaire.

Enfin, un grand merci à nos familles respectives qui nous ont épaulées et nous ont apporté tout le soutien moral dont nous avons besoin lors de ces deux années de master. Sans leurs encouragements constants, nous n'en serions pas là.

TABLE DES MATIÈRES

1. Introduction.....	10
1.1. Vers une première thématique.....	10
1.2. Thématique finale.....	13
1.3. Problématisation.....	15
2. Cadre théorique.....	16
2.1. Une compétence essentielle en phonologie : la phonétique.....	16
2.2. Autonomie des élèves.....	18
2.3. Prise de parole en continu et production orale en continu.....	20
3. Recueil de données.....	21
3.1. Contexte M1.....	21
3.2. Déroulement des activités en lien avec notre dispositif.....	22
3.2.1. Mise en place du dispositif avec les sixièmes.....	23
3.2.2. Mise en place du dispositif avec les troisièmes.....	24
3.3. Intégration de la phonétique dans nos séquences.....	26
3.3.1. Intégration de la phonétique avec les sixièmes.....	26
3.3.2. Intégration de la phonétique avec les troisièmes.....	27
3.4. Contexte M2.....	30
3.5. Les questionnaires enseignants et élèves.....	30
4. Analyse des données du dispositif expérimental.....	33
4.1. Analyse de la classe de sixième [Julie].....	33
4.1.1. Une faible amélioration de la prononciation.....	33
4.1.2. Une influence conséquente de langue maternelle.....	35
4.2. Analyse des classes de troisième [Anaïs].....	38
4.2.1. Une progression de la prononciation peu marquée.....	39
4.2.2. La prononciation du monographe <i> plus réussie que le digraphe <ed>.....	42

5. Comparaison des analyses respectives.....	49
5.1. Une efficacité de l'enseignement des règles phonétiques à nuancer.....	49
5.2. La complexité de la phonétique anglaise.....	51
5.3. Un accès au sens difficile comme obstacle à l'autonomisation des élèves.....	53
5.4. D'autres alternatives pour aborder la phonétique permettant une autonomisation des élèves.....	56
6. Conclusion.....	59
6.1. Réponse à notre problématique.....	59
6.2. Limites de notre dispositif.....	60
6.3. Perspectives pour de futures recherches.....	61
7. Bibliographie.....	62
8. Annexes.....	66

TABLE DES ANNEXES

Autorisations de diffusion du questionnaire élèves sur Pronote

- A. Autorisation du proviseur de l'établissement [Julie].....66
- B. Autorisation du référent numérique [Anaïs].....67

Données recueillies pour le dispositif expérimental

- C. Tableau d'analyse quantitative et qualitative pré-expérimentale [Julie]68
- D. Tableau d'analyse quantitative et qualitative post-expérimentale [Julie].....69
- E. Tableau de données vierge pour la première lecture du groupe expérimental [Anaïs].....70
- F. Tableau de données complété pour la première lecture du groupe expérimental [Anaïs].....70
- G. Tableau de données vierge pour la première lecture du groupe contrôle [Anaïs]71
- H. Tableau de données complété pour la première lecture du groupe contrôle [Anaïs].....71
- I. Données pour les deux lectures des six élèves du groupe expérimental sélectionnés pour l'échantillon [Anaïs].....72
- J. Données pour les deux lectures des six élèves du groupe contrôle sélectionnés pour l'échantillon [Anaïs].....72

Fiches séquences

- K. Fiches séquence « Morning routine » pour les sixièmes [Julie].....73
- L. Fiches séquence « Bloody Sunday » pour les troisièmes [Anaïs].....75
- M. Fiche séance n°4 de la séquence « Bloody Sunday » pour les troisièmes du groupe expérimental intégrant l'enseignement des règles phonétiques [Anaïs].....81

Outils

N. Fiches avec les phonèmes vocaliques au dessus du tableau [Anaïs].....	82
--	----

Questionnaires et éléments de réponses

O. Réponse à la question « As-tu déjà fait de la phonologie en classe d'anglais ? », d'un questionnaire sur « le traitement de l'erreur à l'oral » proposé à des élèves de lycée (de la seconde à la terminale) lors de mon stage massé du semestre 1 [Anaïs].....	83
--	----

P. Questionnaire élèves vierge.....	84
-------------------------------------	----

Q. Questionnaire enseignants vierge.....	87
--	----

R. Réponses à la question « Quelle place donnez-vous à l'enseignement des règles phonétiques ? » du questionnaire enseignants.....	90
--	----

S. Réponses à la question « Pourquoi ? » (liée à la question « Quelle place donnez-vous à l'enseignement des règles phonétiques ? ») du questionnaire enseignants.....	90
--	----

T. Réponses à la question « De quelle manière intégrez-vous la phonétique? » du questionnaire enseignants.....	91
--	----

U. Réponses à la question « Remarquez-vous une progression lors de leurs prises de parole grâce aux points phonétiques vus en classe ? » du questionnaire enseignants.....	91
--	----

V. Exemples de réponses à la question « Quels sont les points de prononciation les plus difficiles en anglais selon toi ? » du questionnaire élèves.....	92
--	----

W. Réponses à la question « Selon vous, quels sont les phonèmes que les élèves ont le plus de mal à prononcer ? » du questionnaire enseignants.....	92
---	----

X. Réponses à la question « Selon vous, quels sont les phonèmes primordiaux (les plus importants) dans l'apprentissage de l'anglais ? » du questionnaire enseignants.....	93
---	----

Y. Réponses à la question « Est-ce que la maîtrise phonétique permet aux élèves d'être plus autonomes lors de prises de parole ? » du questionnaire enseignants.....	93
--	----

Z. Réponses à la question « Penses-tu que ta prononciation est une difficulté dans ta progression en anglais ? » du questionnaire élèves.....	94
---	----

A2. Exemples de réponses à la question « Pourquoi ? » (liée à la question « Penses-tu que ta prononciation est une difficulté dans ta progression en anglais ? ») du questionnaire élèves.....	94
B2. Réponses à la question « Penses-tu que travailler la phonétique en cours te permet d'être meilleur.e à l'oral ? » du questionnaire élèves.....	95
C2. Exemples de réponses à la question « Pourquoi ? » (liée à la question « Penses-tu que travailler la phonétique en cours te permet d'être meilleur.e à l'oral ? ») du questionnaire élèves.....	95
D2. Réponses à la question « Selon vous, qu'est-ce qui permet aux élèves d'améliorer leur prononciation des phonèmes lors de leurs prises de parole ? » du questionnaire enseignants.....	96
E2. Exemples de réponses à la question « Qu'est-ce qui te permettrait en classe d'avoir une meilleure prononciation ? » du questionnaire élèves.....	96

Tâches finales

F2. Récapitulatif en français de la tâche finale donné aux élèves de sixième [Julie]	97
G2. Tâche finale donnée aux élèves de troisième [Anaïs].....	97

Textes du dispositif expérimental

H2. Texte réalisé pour la phase pré-expérimentale sur la séquence « Morning routine » [Julie].....	98
I2. Texte réalisé pour la phase pré-expérimentale sur la séquence « Bloody Sunday » [Anaïs].....	98

Traces d'activités des élèves

J2. Tableau vierge distribué aux élèves de sixième [Julie].....	99
K2. Tableau complété par un élève de sixième [Julie].....	99

L2. Traces écrites prises dans le cahier d'un élève du groupe contrôle [Anaïs]	100
M2. Premier exercice sur le graphème <i> pour le groupe expérimental [Anaïs]	101
N2. Deuxième exercice sur le morphème <ed> pour le groupe expérimental [Anaïs]	101
O2. Correction de l'exercice sur le graphème <i> au tableau [Anaïs]	102
P2. Correction de l'exercice sur le graphème <i> dans le cahier d'un élève [Anaïs]	102
Q2. Correction de l'exercice sur le morphème <ed> au tableau [Anaïs]	103
R2. Correction de l'exercice sur le morphème <ed> dans le cahier d'un élève [Anaïs]	103

TABLE DES FIGURES

<u>Figure 1</u> : Évolution de la prononciation phonétique des élèves de sixième au cours du dispositif expérimental.....	35
<u>Figure 2</u> : Évolution de la prononciation phonétique des élèves du groupe expérimental.....	40
<u>Figure 3</u> : Évolution de la prononciation phonétique des élèves du groupe contrôle.....	41

TABLE DES ABRÉVIATIONS

AMC : Anglais Monde Contemporain

API : Alphabet Phonétique International

CECRL : Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues

IO : Interaction Orale

IPA : International Phonetic Alphabet

LCE : Langues et Cultures Européennes

LLCER : Langues, Littératures et Civilisations Étrangères et Régionales

M1 : Master 1

M2 : Master 2

PE : Production Écrite

PO : Production Orale

POC : Production Orale en Continu

POI : Production Orale en Interaction

RE : Réception Écrite

REP : Réseau d'Éducation Prioritaire

RO : Réception Orale

RP : Received Pronunciation

SVTAN : Sciences de la Vie et de le Terre & Anglais

1. Introduction

1.1. Vers une première thématique

Pour la conception de notre mémoire de recherche de master, nous sommes parties du constat suivant : prendre la parole en classe n'est pas chose facile pour les apprenants. En effet, la peur de se tromper et d'être jugé par ses camarades peut représenter un blocage. Ceci est d'autant plus visible en classe de langues. En effet, le fait de ne pas maîtriser correctement la langue cible peut freiner les élèves dans leur participation orale, surtout pendant l'adolescence qui est une période durant laquelle beaucoup de jeunes se sentent mal dans leur peau. [Anaïs] Pendant ma scolarité, j'ai moi-même appréhendé la prise de parole en classe de langues même s'il s'agissait de matières que je prenais plaisir à étudier. En effet, j'avais peur de faire une erreur et donc d'être jugée à la fois par mes camarades et par l'enseignant. [Julie] Quant à moi, durant mes années de collège et lycée, j'avais souvent envie de participer en cours pour des prises de parole courtes, comme lorsque l'enseignant posait une question particulière ou qu'il fallait faire un exercice. En revanche, malgré mon affection pour l'anglais, j'avais tendance à paniquer lors de prises de parole en continue devant l'enseignant et l'ensemble de mes camarades. Lors d'une séance de séminaire, nous avons constaté que nous projections de travailler sur la même thématique. De ce fait, nous avons décidé de faire ce mémoire à deux afin d'enrichir notre travail. Ce constat nous a donc fait orienter la thématique initiale de notre projet de recherche sur l'erreur à l'oral. Ainsi, on pourrait se demander comment faire en sorte que les apprenants n'aient pas peur de prendre la parole en classe d'anglais.

En lisant le livre *L'erreur un outil pour enseigner* de Jean-Pierre Astolfi, nous nous sommes aperçues que pendant notre scolarité nous avons eu pour habitude de considérer l'erreur comme négative. Or, cet ouvrage nous a fait prendre conscience que l'erreur a un rôle déterminant sur la progression de l'apprentissage des élèves. Ainsi, si l'enseignant utilise l'erreur à bon escient, il permet la progression de l'apprentissage des apprenants. D'ailleurs, la compétence P5 du référentiel métier le souligne : « Analyser les réussites et les erreurs, concevoir et mettre en œuvre des activités de remédiation et de consolidation des acquis. » (Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports, 2013, p. 11). Par conséquent, un enseignant doit accorder de l'importance au traitement de l'erreur

afin de permettre aux apprenants de renforcer leurs connaissances et ce, quelle que soit la matière. [Anaïs] Lors de mon stage en Licence 3 dans le cadre de l'option didactique de l'anglais, j'avais construit mon rapport de stage autour de la thématique du traitement de l'erreur à l'oral. De fait, j'avais apprécié voir de quelle manière l'enseignante percevait l'erreur de ses élèves et de quelle façon elle essayait d'y remédier. De plus, ma tutrice était sur deux établissements : un collège en zone rurale et un collège classé REP. J'ai trouvé très intéressant d'analyser sa manière de s'adapter aux erreurs des apprenants ainsi que sa façon de les traiter d'un établissement à l'autre. [Julie] J'avais également envie de m'intéresser au traitement de l'erreur orale. En effet, lors de mes précédents stages d'observation, j'ai focalisé mes travaux sur ce thème. Je trouve très intéressant de comprendre la manière dont l'erreur est perçue autant par l'enseignant que par les élèves, d'en comprendre les origines et de découvrir les impacts de ces erreurs sur les apprenants car c'est un phénomène inévitable en classe de langues. Nous nous sommes donc naturellement posées la question : Comment faire en sorte que le traitement de l'erreur à l'oral soit bénéfique pour l'apprenant ?

Toutefois, l'erreur à l'oral peut être contextuelle, grammaticale, lexicale et phonologique. En ce qui concerne la phonologie, le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) fait un constat dans le volume complémentaire paru en 2018 : « Au niveau des descripteurs de 2001, l'échelle phonologique a été la moins réussie. » (Conseil de l'Europe, 2018, p. 49) car « L'insistance mise sur l'accent et son exactitude au détriment de l'intelligibilité a nui au développement de l'enseignement de la prononciation. » (Conseil de l'Europe, 2018, p. 140). D'ailleurs, lors de nos échanges sur ce projet, nous nous sommes aperçues que nous n'avions jamais étudié la phonologie lors de nos années dans le second degré. De fait, nos évaluations orales prenaient en compte notre prononciation, mais cette bonne prononciation reposait sur la répétition de ce qu'on entendait en classe ou dans notre environnement personnel. Or, en étudiant le système phonologique anglais en Licence 1 de Langues, Littératures et Civilisations Étrangères et Régionales (LLCER) parcours anglais, nous avons constaté que nous étions plus à l'aise à l'oral du fait que nous maîtrisions les règles phonologiques. [Anaïs] J'ai également pu le constater lors de mon stage massé du semestre 1 dans le questionnaire que j'ai proposé aux élèves dont le niveau allait de la seconde à la terminale. De fait, à la question « As-tu déjà fait de la phonologie en classe d'anglais ? », 31.3 % ont répondu non (annexe O). De plus, lors de nos stages respectifs, nous avons constaté que la prononciation était généralement

un frein dans la production orale des apprenants. En effet, cela rendait leurs discours moins fluides voire même parfois difficilement compréhensibles. Or, l'apprentissage d'une langue étrangère se fait avant tout dans le but de communiquer par la suite avec des locuteurs natifs. C'est d'ailleurs ce que vise le domaine 1 du socle commun de connaissances, de compétences et de culture pour les élèves âgés de 6 à 16 ans : « Les langages pour penser et communiquer » (Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports, 2015). De ce fait, en prenant en compte le constat fait par le CECRL ainsi que nos expériences personnelles et professionnelles, nous avons décidé de nous concentrer sur l'erreur phonologique à l'oral.

Dans son volume complémentaire, le CECRL base les descripteurs phonologiques à partir de trois catégories : la maîtrise générale du système phonétique, c'est-à-dire la compréhension orale ; l'articulation des sons et donc la maîtrise des phonèmes pour le locuteur ; et les traits prosodiques, c'est-à-dire l'articulation, le rythme et l'accentuation (Conseil de l'Europe, 2018, p. 141). Lors de notre stage massé du semestre 1, nous avons pu remarquer que nos tuteurs mettaient l'accent sur la phonétique, notamment lors de pauses structurantes après la production orale des élèves. En effet, le fait que les sons ne soient pas les mêmes que ceux de leur langue natale est parfois problématique. Ainsi, nous pensons que l'enseignant peut aborder la phonétique de différentes façons avec ses élèves et donc leur permettre de maîtriser le système de la langue cible afin de mieux s'exprimer et de mieux être compris ensuite. C'est d'ailleurs ce que Grégory Miras constate dans son ouvrage *Didactique de la prononciation en langues étrangères, de la correction à une médiation*. En effet, l'auteur présente la « modélisation des tâches sociale et d'entraînement » (Miras, 2021, p. 132) dont le but est de développer les compétences langagières des élèves par le biais de la « dimension sociale du langage » (Miras, 2021, p. 131). Cela consiste à mettre en place une tâche sociale lorsque la relation enseignant-apprenant est au centre du système d'apprentissage. Plusieurs tâches sociales peuvent alors être mises en place comme des monologues ou des dialogues spontanés et enregistrés qui peuvent ensuite être postés sur un site internet dédié, des exposés sur des domaines appréciés des élèves et présentés ensuite à des camarades, mais aussi des « situations-problème » (Miras, 2021, p. 136) avec des résolutions de problèmes comme dans un *escape game*. Par conséquent, la phonétique est pour nous un réel outil permettant aux apprenants de s'émanciper hors de la classe d'anglais.

Pour résumer notre choix, la manière dont l'erreur de l'apprenant à l'oral sera traitée aura un impact sur son apprentissage et influencera donc sa manière de s'exprimer en anglais tout comme sa confiance lors de prises de parole. De plus, la prononciation peut bloquer les apprenants. De fait, mal prononcer peut être quelque chose d'effrayant et donc les freiner dans leur expression orale. Ceci est particulièrement vrai en ce qui concerne la phonétique car mal prononcer un son peut vite rendre la phrase de l'élève incompréhensible et le braquer. Il s'agirait donc de trouver une manière de traiter l'erreur phonétique des apprenants afin qu'ils se sentent plus à l'aise et qu'ils en tirent des bénéfices. Ainsi, suite à ces premiers raisonnements nous avons proposé la problématique suivante : **Étant donné parfois le faible traitement de la phonétique en classe de langue vivante étrangère et la crainte des apprenants face à l'erreur, nous nous sommes interrogées sur la place de la phonétique en cours d'anglais, mais aussi sur la manière dont il serait possible de rendre les élèves plus à l'aise à l'oral dans la langue anglaise. Ainsi, nous nous demanderons comment le traitement de l'erreur phonétique par l'enseignant peut-il être bénéfique pour les apprenants lors de prises de parole en continu ?**

Après un retour très constructif de ces premières réflexions par notre enseignante, nous nous sommes rendues compte qu'à travers cette problématique nous souhaitions traiter deux axes différents : l'anticipation de l'erreur phonétique en sollicitant la phonologie en classe de langue et le traitement de celle-ci. Par conséquent, nous avons fait le choix de laisser le traitement de l'erreur de côté.

1.2. Thématique finale

D'un commun accord, nous avons donc décidé de nous focaliser sur l'anticipation de l'erreur phonétique. De fait, nous nous sommes aperçues que ce n'était plus tant la correction des erreurs qui nous intéressait mais plutôt le travail fait en amont pour faire en sorte que les élèves aient les outils nécessaires pour progresser. Notre objectif serait en effet que les élèves aient quelques clés en main afin de se sentir plus en confiance quant à leur prononciation de l'anglais et donc qu'ils se sentent plus à l'aise pour prendre la parole. Cette réflexion est née du constat que l'erreur est effrayante pour les apprenants et impacte donc leur participation orale en classe d'anglais. La peur du jugement par les camarades est

en effet très fréquente chez les élèves, d'autant plus qu'ils sont en pleine adolescence. C'est d'ailleurs ce que constatent Julie Fette, Jean-François Brière et Laurence Wylie à propos de la perception de l'erreur en France dans l'ouvrage *Les Français* : « C'est le signe d'une faiblesse, d'une déficience intellectuelle ou sociale humiliante qui touche la personne dans son être. » (Brière, Fette, et Wylie, 2021, p. 45). [Anaïs] J'ai pu le constater lors de mon stage de deuxième semestre de Master 1. En effet, beaucoup d'élèves dans les classes de quatrième et de troisième que je suis ne participent pas par peur que leurs camarades se moquent de leur accent. D'ailleurs, un élève de troisième que j'étais étonnée de ne pas voir participer au vu de ses bons résultats, m'a confié qu'il avait généralement les réponses à certaines questions posées mais qu'il ne se sentait pas à l'aise de parler devant ses camarades en raison de son accent qu'il jugeait mauvais. Ainsi, nous avons constaté qu'il était plus pertinent selon nous de faire en sorte que les apprenants évitent certaines erreurs afin qu'ils s'expriment davantage en classe. Toutefois, nous sommes conscientes qu'il ne s'agit pas que les apprenants n'en fassent plus aucune et que celles-ci sont d'ailleurs bénéfiques pour leur apprentissage comme l'a constaté Jean-Pierre Astolfi dans son ouvrage *L'erreur un outil pour enseigner*.

Cependant, nous avons fait le choix de continuer d'axer nos recherches sur la phonétique car il est pour nous essentiel que les apprenants maîtrisent les phonèmes. En effet, notre objectif est que les élèves puissent non seulement s'exprimer en anglais, mais aussi que ces derniers soient compris par leur interlocuteur. C'est d'ailleurs ce qui est mentionné dans le volume complémentaire du CECRL de 2018. De ce fait, l'un des points d'amélioration visés par le Conseil de l'Europe est de mettre l'accent sur « l'articulation des sons et les traits prosodiques » (Conseil de l'Europe, 2018, p. 53). Ainsi, la maîtrise des phonèmes fait partie des critères sur lesquels un professeur d'anglais doit s'appuyer lors de son enseignement de la langue. En outre, on remarque que la maîtrise de l'articulation des sons apparaît dans le tableau « aspects qualitatifs de l'utilisation de la langue parlée » du CECRL (Conseil de l'Europe, 2018, p. 179-180). Ainsi, pour chaque niveau langagier, la maîtrise des phonèmes attendue est mentionnée. Par conséquent, plus le niveau de l'élève est élevé, plus il est censé maîtriser le système phonétique dans le but de se faire comprendre de façon claire. L'objectif est en effet que l'apprenant soit intelligible puisque l'apprentissage d'une langue étrangère s'exerce à des fins de communication. C'est également la raison pour laquelle nous nous sommes finalement tournées vers la thématique du travail de la phonétique en classe d'anglais.

1.3. Problématisation

Les réflexions ci-dessus et notre volonté d'axer nos recherches sur le travail de la phonétique nous ont menées à modifier notre problématique de la manière suivante : **Étant donné le traitement parfois faible de la phonétique en classe de langue vivante étrangère et le manque de connaissances des élèves sur les phonèmes et leur utilisation, nous nous sommes interrogées sur la place de la phonétique en cours d'anglais et sur la manière dont son traitement peut favoriser l'autonomisation des élèves. Dans quelle mesure travailler la phonétique impacte-t-il l'autonomie de l'apprenant lors d'une prise de parole en continu ?**

Ainsi, nous ne nous axons plus sur le traitement de l'erreur phonétique mais bien sur son anticipation et la volonté de faire en sorte que les élèves aient des connaissances phonologiques leur permettant de s'exprimer dans la langue cible et d'être compris par leur locuteur. Cette problématique nous a menées à l'élaboration de deux hypothèses. La première hypothèse consiste à voir si expliciter les règles phonétiques au sein d'une séquence permet de rendre les élèves plus autonomes lors de prises de parole en continu. La deuxième hypothèse tend à vérifier si rendre les activités de phonétique ludiques permet une plus grande autonomie de l'élève lors d'une prise de parole en continu.

Pour notre dispositif expérimental, nous avons retenu la première hypothèse qui avait été validée à la suite de notre présentation orale du 22 février 2022. Ainsi, la première hypothèse semble plus pertinente par rapport à notre problématique, tandis que la deuxième hypothèse implique l'introduction de l'axe du ludique que nous n'envisagions pas de travailler au départ. Notre première hypothèse est née suite à la lecture de l'article de Susan Moore Mauroux intitulé *Quelques outils méthodologiques pour aider l'étudiant francophone face à la prononciation de l'anglais*. Dans son article, la chercheuse commence par constater que l'apprenant français manque de confiance en lui et n'est pas à l'aise lorsqu'il s'agit de parler en anglais. De plus, ce dernier rencontre généralement des problèmes de prononciation, tant au niveau segmental, ce qui va concerner les phonèmes consonantiques ou vocaliques ; que suprasegmental, c'est-à-dire le rythme en anglais et l'accentuation des mots. De ce fait, l'auteur a mené des recherches afin de tenter d'améliorer la maîtrise orale des apprenants de la langue anglaise. Elle propose en effet des exercices afin de perfectionner la perception mais aussi l'identification des sons ; de

présenter le système cohérent écrit-oral ; d’avoir une prise de conscience en ce qui concerne le rythme ; et d’apprendre à utiliser le contexte pour identifier les termes. Par conséquent, l’utilisation de ces outils méthodologiques nous a interpellées et nous nous sommes donc demandées si travailler les règles phonétiques avec les apprenants au sein d’une séquence pouvait les aider à mieux maîtriser la langue lors de prises de parole en continu. Puisque nous avons constaté que l’apprentissage de la phonologie en Licence LLCER nous avait grandement aidé à améliorer notre maîtrise de l’oral, nous nous sommes demandées s’il pourrait en être de même pour les apprenants du secondaire.

Lors de la séance de séminaire du mardi 13 décembre 2022 et suite à une discussion avec notre responsable de parcours, nous nous sommes aperçues que notre hypothèse recouvrait finalement deux aspects. Le premier est l’efficacité des élèves, c’est-à-dire leur maîtrise de la prononciation suite à l’étude de règles phonétiques. Le second est l’autonomie des apprenants, à savoir la conscientisation et la compréhension de l’intérêt des règles phonétiques. Ainsi, il s’agira d’analyser l’apport de l’apprentissage des règles phonétiques non seulement sur l’efficacité des élèves, mais aussi sur leur autonomie. Par conséquent, nous avons décidé de retenir les deux hypothèses suivantes : expliciter les règles phonétiques au sein d’une séquence permet de rendre les élèves plus efficaces lors de prises de parole en continu et expliciter les règles phonétiques au sein d’une séquence permet de rendre les élèves plus autonomes lors de prises de parole en continu.

2. Cadre théorique

2.1. Une compétence essentielle en phonologie : la phonétique

Dans son ouvrage *Notions-clés pour la didactique de l’anglais*, Claire Tardieu définit la phonétique comme la « science des phonèmes, branche de la linguistique qui s’attache à décrire les sons du langage. » (Tardieu, 2021, p. 251). Ainsi, la phonétique est un domaine essentiel en phonologie qui correspond à l’étude des sons, c’est-à-dire l’étude des phonèmes. D’après Ruth Huart dans son ouvrage *Nouvelle grammaire de l’anglais*

oral, un phonème correspond à une « unité de son d'une langue, ayant une valeur distinctive, c'est-à-dire, permettant d'opposer à elle seule deux unités de sens. Il s'agit d'une abstraction à partir des propriétés acoustiques et articulatoires. » (Huart, 2010, p. 237). De ce fait, la phonétique permet de travailler sur chaque son d'un mot, indépendamment des autres. Chaque morphème, c'est-à-dire chaque unité grammaticale d'un mot, a donc un phonème correspondant qui permet d'en indiquer sa prononciation. Par ailleurs, une distinction importante est à faire entre phonologie, phonétique et prosodie. C'est ce que Claire Tardieu constate dans son ouvrage *Notions-clés pour la didactique de l'anglais* : « Les phonéticiens comme Jacqueline Vaissière distinguent la phonologie qui décrit un fonctionnement de la langue orale comme système, la phonétique qui concerne les sons et la manière dont ils sont produits, et enfin la prosodie, comprenant le rythme, l'intonation et l'accentuation (2007). » (Tardieu, 2021, p. 251). La phonologie est donc le terme faisant référence au système de la langue cible en général. En revanche, la phonétique et la prosodie sont deux domaines distincts au sein de la phonologie. En effet, tandis que la phonétique concerne l'étude des phonèmes, la prosodie est le travail sur l'intonation, le rythme et l'accentuation d'une langue. D'ailleurs, pour distinguer la phonétique de la prosodie, on utilisera également les termes segmental et suprasegmental. Le segmental englobe les phonèmes vocaliques et consonantiques, c'est-à-dire la phonétique, tandis que le suprasegmental regroupe le rythme, l'intonation et l'accentuation des mots. Ainsi, la phonétique, concept central de notre recherche, sous-entend la connaissance des phonèmes. Nous estimons en effet essentiel que les apprenants montrent une certaine maîtrise des phonèmes avant de se concentrer sur la prosodie. On retrouve d'ailleurs les phonèmes dans l'API (Alphabet Phonétique Internationale) qui est utilisé universellement pour la transcription des sons dans une multitude de langues. Ainsi, cette maîtrise des phonèmes peut non seulement être bénéfique pour les apprenants en anglais, mais aussi pour l'apprentissage d'autres langues. Dans le CECRL, la maîtrise phonétique s'ancre dans le domaine de l'articulation puisque celui-ci inclut « la prononciation des sons / phonèmes » (Conseil de l'Europe, 2018, p. 140). Les enseignants de langues vivantes étrangères souhaitant voir la maîtrise phonétique attendue pour chaque niveau peuvent donc se référer aux descripteurs phonologiques mentionnant l'articulation. En effet, cela leur permet de pouvoir adapter leur enseignement aux objectifs visés pour leurs élèves. Par conséquent, la phonétique est un domaine à part entière visé par le CECRL et donc essentiel pour l'apprentissage de l'anglais.

En outre, l'enseignement de la phonétique peut s'effectuer à travers différentes pédagogies comme le constate Nadine Herry-Bénit dans son ouvrage *Didactique de la phonétique anglaise*. Elle mentionne notamment les pédagogies actives, qui consistent à rendre les élèves acteurs de leur apprentissage. Cette pédagogie est au cœur de l'approche actionnelle fondée par le CECRL, approche qui est en vigueur aujourd'hui. Ainsi, le fait que les élèves soient acteurs et accomplissent des tâches leur permettrait de mieux s'approprier les savoirs. Par ailleurs, dans son article *L'importance de la prononciation dans l'apprentissage d'une langue étrangère*, Bernard Dufeu note un changement de pédagogie où l'élève doit désormais être acteur de son apprentissage, en ce qui nous concerne, de l'anglais. De ce fait, il est important pour l'apprenant de ne plus simplement considérer la langue comme un but de l'apprentissage, mais de voir la langue comme un outil de communication et de relations. L'auteur parle alors d'un passage d'une langue « fonctionnelle » à une langue « relationnelle » (Dufeu, 2008, p. 6). La prononciation, particulièrement la phonétique, représente donc un enjeu majeur dans l'acquisition d'une langue. En effet, il est important de prononcer correctement les mots afin de se faire comprendre par son interlocuteur, mais aussi de mieux comprendre ce dernier. Ainsi, le fait que l'élève maîtrise les sons de la langue cible lui permet de faciliter sa compréhension. Par ailleurs, une bonne maîtrise de la prononciation et notamment des phonèmes témoigne d'une autonomie de l'apprenant, comme nous allons le voir dans le prochain concept.

2.2. Autonomie des élèves

L'autonomie est également une notion fondamentale pour nos recherches. Dans le *Glossaire de didactique des langues*, Mireille Quivy et Claire Tardieu ont mentionné la définition des *Instructions Officielles* de 1985 pour introduire ce concept. Ainsi, l'autonomie est définie comme « la capacité de l'élève à « mobiliser au moment opportun le matériau linguistique, même restreint, dont il dispose, pour répondre de manière adéquate aux exigences de la situation où il se trouve » (Quivy et Tardieu, 2002, p. 45). De ce fait, l'autonomie est le fait d'être capable de restituer les connaissances linguistiques acquises en amont quand la situation l'exige. Lorsque l'apprenant communique dans la langue cible, il doit donc faire appel à ses connaissances antérieures pour se faire comprendre. C'est là que repose tout l'enjeu de l'apprentissage d'une langue. En effet, il

s'agit de pouvoir mobiliser toutes les connaissances que l'on a sur la langue en question afin de pouvoir communiquer avec notre interlocuteur. En ce sens, Mireille Quivy et Claire Tardieu ajoutent que l'autonomie est « la capacité individuelle à résoudre la problématique de la communication par tous les moyens dont dispose le locuteur dans la situation » (Quivy et Tardieu, 2002, p. 46). Il s'agit donc pour l'apprenant de pouvoir transposer ses connaissances dans la langue étudiée dans des situations hors de la classe et quelle qu'elle soit. De fait, l'enseignant a pour objectif d'accompagner les élèves afin de les faire devenir de futurs citoyens capables de s'exprimer de façon autonome.

De surcroît, Mireille Quivy et Claire Tardieu considèrent que l'autonomie est un « processus de libération, d'affranchissement par rapport à un maître » (Quivy et Tardieu, 2002, p. 46). On peut donc dire que gagner en autonomie permet à l'élève d'être plus libre et de s'affranchir de l'aide de l'enseignant. Dans le cas de l'apprentissage d'une langue vivante étrangère, les connaissances linguistiques diverses acquises vont lui permettre de pouvoir communiquer hors de la classe et de se faire comprendre par son interlocuteur sans aide ou peu. En outre, l'enseignant a pour objectif de rendre l'élève « de plus en plus autonome » (Quivy et Tardieu, 2002, p. 46). D'ailleurs, dans le CECRL, le niveau C1 est intitulé le « Niveau autonome » (Conseil de l'Europe, 2018, p. 173). C'est en effet le niveau visé pour les spécialités LLCER et AMC du cycle terminale. Ainsi, l'apprentissage de l'anglais va se faire tout au long de la scolarité de l'élève. Certaines connaissances vont nécessiter un rebrassage chez les apprenants et d'autres vont être acquises plus facilement. À leur rythme, les apprenants vont donc s'approprier les connaissances et gagner en autonomie. C'est en effet ce qui va leur permettre de pouvoir se confronter à des situations de communication extérieures. D'ailleurs, l'autonomie est un objectif fixé par le CECRL lors de l'enseignement d'une langue vivante étrangère : « Le CECR a contribué à la mise en œuvre des principes du Conseil de l'Europe concernant l'enseignement des langues, y compris à la promotion de l'apprentissage basé sur la réflexion et l'autonomie de l'apprenant. » (Conseil de l'Europe, 2018, p. 21). Par conséquent, l'enseignement de l'anglais doit permettre aux apprenants de gagner en autonomie afin de pouvoir se confronter à des situations de communication. De ce fait, nous souhaitons vérifier si une initiation aux règles phonétiques permet aux apprenants de gagner en autonomie.

2.3. Prise de parole en continu et production orale en continu

Enfin, nous avons initialement décidé de nous concentrer sur la production orale en continu (POC) étant donné qu'il s'agissait de l'activité langagière de nos tâches finales. [Anaïs] Or, je n'ai pas pu exploiter ces productions, c'est pourquoi j'ai analysé une lecture de texte. Il ne s'agit donc pas d'une production orale en continu puisqu'il n'y a pas eu de production de la part de l'élève. C'est donc pour cela que nous avons pris la décision d'employer le terme prise de parole en continu qui regroupe à la fois production orale et expression orale.

Toutefois, il est important d'explicitier ce qu'est la production orale en continu puisque cela reste l'activité langagière faisant office de focus pour l'une de nos deux analyses. Ainsi, la production orale en continu est une sous-catégorie de l'activité langagière de production orale, l'autre étant la production orale en interaction (POI). Le CECRL distingue cinq activités langagières : production orale (PO), production écrite (PE), réception orale (RO), réception écrite (RE) et interaction orale (IO). En outre, il nous semble important de souligner la distinction entre production et expression que de nombreux chercheurs ont établie. Bien que ces deux termes semblent souvent être confondus, il n'en demeure pas moins qu'ils n'ont pas la même signification. Ainsi, dans le *Glossaire de didactique de l'anglais*, Mireille Quivy et Claire Tardieu ont relevé deux définitions données par Dubois dans son *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage* qui permettent de comprendre la différence entre production et expression. Tandis qu'il définit la production comme « l'action de produire, de créer un énoncé au moyen des règles de la grammaire d'une langue », il considère l'expression comme « une « suite ordonnée de sons spécifiques », envisageant la structure de l'expression en opposition complémentaire avec la structure du contenu. » (Dubois, 1994 cité par Quivy et Tardieu, 2002, p. 243). Ainsi, la production orale est la capacité à produire un discours dans la langue cible, tandis que l'expression orale est le simple fait de s'exprimer sans pour autant être à l'origine de ce qui est dit. Puisque le terme de production est utilisé dans les textes officiels tels que le CECRL et en prenant compte de la distinction faite ci-dessus, nous utiliserons donc dans cet écrit de recherche le terme de production orale lorsque nous évoquerons les activités de tâche finale, tandis que le terme d'expression orale sera utilisé pour désigner les lectures faites par les apprenants.

Dans son article intitulé *Améliorer la production orale en continu : mission possible !*, Sylvie Theuillon aborde les problèmes que rencontrent les élèves francophones concernant la prononciation, notamment celle des phonèmes. Elle constate en effet un manque de confiance et de progrès pour atteindre les niveaux attendus en fin de cycle. Ces problèmes mèneraient à la production, de la part des élèves, d'un message « parfois très inégale car une accumulation de phonèmes trop déformés, un lexique hésitant ou une grammaire trop approximative peuvent entraver la communication » (Theuillon, 2010, p. 105). Or, la communication est un objectif primordial pour l'utilisation d'une langue vivante étrangère. Aider les élèves à mieux s'exprimer en POC est donc important car cela pourrait leur être bénéfique dans le domaine professionnel et représente une nécessité pour de nombreuses épreuves et certifications (Theuillon, 2010). Selon Sylvie Theuillon, un entraînement intensif et régulier à la production orale en continu est nécessaire pour constater une amélioration chez les élèves. Cette pratique de la POC peut également permettre aux apprenants de se sentir plus à l'aise lors de productions orales en interaction. En outre, l'auteur préconise l'enregistrement des élèves lors de productions orales en continu ainsi qu'une réécoute de leur travail afin qu'ils réalisent une auto-correction leur permettant d'être davantage conscients des sons qu'ils produisent et d'améliorer ou de corriger certaines prononciations phonétiques. Les élèves peuvent alors réaliser un second enregistrement, cette fois-ci, avec des phonèmes de meilleure qualité. Par conséquent, la production orale en continu est une activité langagière fondamentale lors de l'apprentissage d'une langue vivante étrangère puisqu'elle permet à chaque apprenant de pouvoir non seulement produire un contenu mais aussi de le mettre en voix et donc de pratiquer la langue cible.

3. Recueil de données

3.1. Contexte M1

Lors de la mise en place de notre dispositif expérimental, nous étions dans des établissements différents. [Julie] Durant le mois de janvier 2022, j'ai effectué un stage dans

un collège rural. Ce collège était de taille moyenne et accueillait 415 élèves pour l'année scolaire 2021-2022. Suite à ce stage durant lequel j'ai pu observer ma future classe et intervenir pour quelques séances, j'ai enseigné en tant que contractuelle à une classe de sixième composée de vingt-trois élèves (dix filles et treize garçons). N'ayant qu'une seule classe, j'ai opté pour un dispositif comprenant une étape pré-expérimentale puis une étape post-expérimentale. [Anaïs] En ce qui me concerne, lors du semestre 2 du Master 1, j'étais en stage dans un collège situé en zone urbaine au nord de Caen. Cet établissement de taille moyenne accueillait 586 élèves. Ainsi, j'ai observé mais également enseigné à des classes de quatrième, dont une classe d'option LCE (Langues et Cultures Européennes), et de troisième. J'ai mené mon dispositif auprès des deux classes de troisième afin de comparer les résultats obtenus entre celles-ci. Ainsi, le groupe contrôle est une classe de vingt-huit élèves, dont dix-huit filles et dix garçons, qui ont entre quatorze et quinze ans. Le groupe expérimental est une classe de vingt-sept élèves, dont quatorze filles et treize garçons, entre quatorze et quinze ans. Mon choix s'est porté vers les classes de troisième après en avoir discuté avec ma tutrice de stage. En effet, cette dernière m'a fait part du fait que ces deux classes avaient un niveau similaire et donc qu'il serait intéressant de mettre en place mon dispositif expérimental avec celles-ci.

3.2. Déroulement des activités en lien avec notre dispositif

Notre dispositif a été mis en place afin de vérifier les hypothèses suivantes : expliciter les règles phonétiques au sein d'une séquence permet de rendre les élèves plus efficaces lors de prises de parole en continu et expliciter les règles phonétiques au sein d'une séquence permet de rendre les élèves plus autonomes lors de prises de parole en continu. Ainsi, nous avons décidé d'aborder diverses règles phonétiques en classe avec nos élèves afin de mesurer si la prononciation lors de prises de parole en continu s'améliorait après les avoir travaillées avec eux et s'ils prenaient conscience de l'intérêt de ces règles. Dans nos classes respectives, les apprenants avaient déjà quelques notions sur les phonèmes et pouvaient en reconnaître une grande partie en classe de troisième et une petite partie en classe de sixième. Cependant, ils n'avaient pas connaissance des règles phonétiques, ce qui les empêchait de comprendre pourquoi une même lettre dans des mots distincts pouvait se prononcer de manières différentes ou similaires. Pour l'étude des règles phonétiques, nous avons fait le choix d'adopter une pédagogie active. En effet, notre

objectif était que les élèves trouvent les règles par eux-mêmes et donc qu'ils soient acteurs de leur apprentissage. C'est ce que l'on appelle la méthode inductive : les élèves devaient trouver les règles à partir d'exemples donnés. Selon nous, leur faire prendre conscience de la logique de la prononciation anglaise est un moyen pour que les apprenants les acquièrent plus facilement par la suite.

3.2.1. Mise en place du dispositif avec les sixièmes

[Julie] Lorsque j'ai mis en place ce dispositif, je commençais ma seconde séquence avec ma classe de sixième, qui, à ce moment, n'était composée que de vingt-deux élèves car la nouvelle élève est arrivée dans l'établissement quelques mois plus tard. Le thème de cette séquence était la routine du matin et s'inscrivait dans l'axe « La personne et la vie quotidienne » du cycle 3, ce qui m'a menée à créer la tâche finale suivante : « *You will create a poster similar to Norman Rockwell's painting "A day in the life of a Girl" and "A day in the life of a boy". You will have to add your own title "A day in the life of...", add pictures or drawings of activities you do in the morning and next to each activity put a clock with the time you do it. You will then record yourself describing the morning routine you illustrated. You need to mention what activities you do, in which room and at what time (the one you've put in the poster). Your presentation needs to be structured with the words seen in class, and you will have to mention at least three times the frequency of some of those activities.* ». En plus de cette tâche finale rédigée en anglais, je leur ai distribué un récapitulatif en français des éléments à ne pas oublier (annexe F2). Au sein de cette séquence, j'ai donc notamment abordé l'heure, le vocabulaire de la maison et les activités matinales (annexe K).

Ainsi, pour l'étape pré-expérimentale de ce dispositif, j'ai écrit un texte reprenant les mots-clés de la séquence (annexe H2). Je l'ai imprimé et ai demandé à tous les élèves de lire ce texte en s'enregistrant afin d'avoir un large choix dans mon échantillon et d'être sûre que les personnes enregistrées pour la lecture du texte soient également présentes pendant une grande partie des séances de la séquence, notamment durant les séances sur les règles phonétiques et lors de l'enregistrement de la tâche finale. Pour cela, j'ai utilisé des baladeurs mp3 qui m'ont été prêtés afin que plusieurs élèves puissent s'enregistrer en

même temps. En ce qui concerne mon échantillon, j'ai souhaité respecter la parité fille-garçon et une hétérogénéité des niveaux afin d'obtenir des résultats plus représentatifs. J'ai donc sélectionné six élèves en fonction de leur niveau de prononciation estimé au cours de ces derniers mois. Ainsi, un tiers des élèves faisait partie de ceux avec un niveau relativement faible, le deuxième tiers correspondait à des élèves avec un niveau moyen, tandis que le dernier tiers était constitué d'élèves qui étaient plus performants. Cette étape m'a donc servi de base pour analyser la prononciation des élèves lors de la lecture de ce texte reprenant le vocabulaire de la séquence (*in, six, take, wake, bath, after, five, sometimes, first* etc.). J'ai souhaité me focaliser sur la prononciation des mots comprenant les lettres <i> et <a> en contexte différent, c'est-à-dire encadrées de lettres différentes. Ces deux lettres étaient celles dont j'avais décidé d'explicitier plus tard les règles avec les élèves. Dans ce texte, il a été nécessaire d'inclure plusieurs mots dans lesquels les lettres <i> et <a> se prononçaient de la même manière afin d'obtenir une analyse plus pertinente. Pour l'étape post-expérimentale et afin de comparer la lecture du premier texte que les élèves avaient enregistrée avec une autre production orale en continu reprenant certains mots du texte initial, les élèves ont réalisé leur tâche finale qui s'est déroulée lors de la dernière séance de la séquence après avoir travaillé sur les règles phonétiques. J'ai donc à nouveau demandé à tous les élèves d'enregistrer leur production orale en continu de tâche finale sur des mp3 et les ai récupérées afin de pouvoir analyser leur prononciation.

3.2.2. Mise en place du dispositif avec les troisièmes

[Anaïs] J'ai ancré le dispositif expérimental dans la séquence sur Bloody Sunday que j'ai préparée pour les classes de troisième (annexe L). Celle-ci s'inscrivait dans l'axe « Rencontres avec d'autres cultures » du cycle 4. La tâche finale de cette séquence était une production orale en continu dont la consigne était : « *The 30th January 2022 was the 50th anniversary of Bloody Sunday. An Irish radio is organising a special web page with 2-3 minutes testimonies to commemorate this event. You participate in this project to tell the story of a family member who was a victim of Bloody Sunday or who was present during the protest.* » (annexe G2). Ainsi, j'ai abordé le vocabulaire relatif à l'événement, c'est-à-dire celui de la guerre et des sentiments.

Tout comme Julie, pour l'étape pré-expérimentale de ce dispositif, j'ai produit un texte à partir des mots-clés que nous allons aborder dans cette séquence (annexe I2). On y retrouve en effet les mots *Ireland, fire, right, fight, die* etc. ainsi que le prétérit régulier. Dans ce texte, j'ai pris le soin de mettre au moins deux mots qui respectaient la même règle phonétique (par exemple, *Ireland* et *fire*) afin que mon analyse soit plus pertinente. J'ai décidé de me concentrer sur la phonétique de la lettre <i> car on retrouve dans cette séquence une variation intéressante avec des phonèmes différents en fonction du placement du <i> dans le mot. J'ai également travaillé sur la prononciation du <ed> car j'ai pu constater lors de mon stage du premier semestre du Master 1 qui s'est pourtant déroulé au lycée, que cela posait généralement problème aux élèves. Puisque la tâche finale consistait à évoquer un événement du passé et que l'expression du passé était l'objectif grammatical de ma séquence, c'était l'occasion d'aborder cette prononciation avec les apprenants. Lors de la séance précédant le début de ma séquence, j'ai commencé à faire enregistrer les élèves des deux classes de troisième sur ma tablette. Ainsi, chacun a lu le texte une fois. Avant qu'ils s'enregistrent, j'ai précisé aux deux classes que cette lecture n'était pas notée et qu'elle allait simplement être bénéfique pour mes recherches. L'objectif n'était pas de leur ajouter une source de stress et qu'ils le lisent de la façon la plus naturelle possible. En revanche, n'ayant pas eu le temps de faire passer tous les élèves, j'ai demandé à ceux qui n'étaient pas passés de m'envoyer leur enregistrement par mail. De fait, puisque je commençais ma séquence la séance suivante, je ne voulais pas que la prononciation de certains mots soit influencée par le fait qu'ils l'aient entendue en classe. La lecture de ce texte m'a permis de pouvoir constituer mes échantillons. En effet, j'ai sélectionné six élèves dans chaque classe en respectant une parité fille-garçon (trois filles et trois garçons pour chaque classe). De plus, il fallait que chaque élève ait assisté à tous les cours de la séquence afin que les données recueillies ne soient pas biaisées. Le niveau des élèves sélectionnés est hétérogène afin d'avoir une analyse plus pertinente ensuite. Il y a donc deux élèves dont la prononciation est bonne, deux élèves dont la prononciation est plutôt moyenne et deux élèves dont la prononciation est plus faible. Pour l'étape post-expérimentale, les élèves avaient une tâche finale dont l'activité langagière était la production orale en continu. Pour cela, les apprenants se sont enregistrés avec ma tablette et le téléphone portable de ma tutrice afin de fluidifier les passages et que les enregistrements ne prennent pas trop de temps. Comme pour Julie, les enregistrements de lecture étaient censés être comparés à la tâche finale afin de valider nos hypothèses ou non. Cependant, en écoutant les productions orales en continu, je me suis aperçue qu'elles

n'étaient pas exploitables car peu de mots nécessaires pour mon analyse avaient été mentionnés par les apprenants. J'ai donc pris la décision d'enregistrer à nouveau les élèves des deux classes sur la lecture du texte de l'étape pré-expérimentale. Ainsi, ils se sont à nouveau enregistrés un par un en lisant le texte. L'objectif était donc de comparer les deux lectures des élèves de mon échantillon afin de vérifier nos hypothèses.

3.3. Intégration de la phonétique dans nos séquences

Tout d'abord, nous tenons à préciser que nous avons utilisé les cours de phonologie auxquels nous avons assisté en Licence de Langues, Littératures et Civilisations Étrangères et Régionales (LLCER) anglais pour déterminer les règles. En revanche, nous n'avons pas utilisé le vocabulaire spécifique en classe, que nous mettrons en italique car, selon nous, il n'était pas approprié pour des apprenants du secondaire. Ainsi, nous avons veillé à simplifier les règles phonétiques afin qu'elles soient accessibles pour les élèves.

3.3.1. Intégration de la phonétique avec les sixièmes

[Julie] En milieu de séquence, j'ai abordé les règles phonétiques des lettres <i> et <a> qui sont des graphèmes, c'est-à-dire des lettres qui vont transcrire un phonème. Pour cela je suis passée par la langue française afin que les élèves aient une meilleure compréhension des règles. J'ai tout d'abord noté des mots au tableau, en regroupant ceux ayant la même prononciation avec la lettre <a> ou <i>. J'ai ensuite demandé aux élèves les points communs qu'ils voyaient entre les mots de même phonétique. Ils ont ainsi constaté que les lettres étaient suivies du même nombre et type de lettres (voyelles et consonnes). Par exemple, le <i> des mots *sometimes* et *five* était suivi d'une consonne puis de la voyelle <e>. On parle alors de *free context* en anglais. Ils en ont donc déduit que c'était ce contexte qui justifiait la transcription avec la diphtongue (voyelle qui change de timbre en cours d'émission) /aɪ/. Dans le langage phonologique, on parle d'*alphabetical pronunciation* ce qui signifie que la voyelle <i> est prononcée de la même manière qu'elle serait prononcée dans un contexte isolé en récitant l'alphabet. Il en est de même pour les mots *wake* et *take* dont la lettre <a> se retrouve dans le même contexte que les deux mots

précédents et dont la transcription correspond également à une diphtongue, la diphtongue /eɪ/. Les élèves ont également travaillé sur des prononciations correspondant à des sons plus courts, c'est-à-dire des *checked vowels*, tels que dans les mots *kitchen* et *morning*. Ainsi, ils ont remarqué le contexte où la lettre <i> est suivie de deux consonnes (nommé *checked context* en anglais) et se transcrit donc avec le phonème /ɪ/, tout comme pour les mots *at* et *that* au sein desquels la lettre <a> se transcrit par le phonème /æ/. On parle d'ailleurs de *short lax pronunciation* car il s'agit d'un son court. J'ai également travaillé la prononciation de la lettre <i> dans un contexte de *r-modified*, c'est-à-dire lorsque la voyelle est suivie de la lettre <r> et se prononce /ɜ:/. Il s'agit ici d'une *long tense pronunciation*, car nous avons un son long. Enfin, nous avons abordé la prononciation du phonème /ɑ:/ lorsque la lettre <a> suit la sous-règle <ath> <ass> <aft> <ast> <aff> qui stipule que même si la lettre <a> est suivie de deux consonnes et se trouve donc dans un contexte entravé, elle se prononcera /ɑ:/ et non /æ/ comme pour les mots *half* ou *past*, de la même manière que si la lettre <a> était suivie d'un *r-modified* comme pour le mot *car* transcrit /kɑ:/.

Nous avons ensuite complété un tableau (annexes J2 et K2) que les élèves ont collé dans leur cahier. Les deux lignes de ce tableau correspondent aux deux lettres <a> et <i> et les trois colonnes désignent une prononciation et donc un phonème différent : pour chaque lettre, un son court, un son long et une diphtongue. Cela nous a permis par la suite de remplir ce tableau avec les groupes de mots observés en fonction de la prononciation des lettres <a> et <i> et d'y écrire le contexte, par exemple « <i> + 2 consonnes » dans la colonne correspondant au phonème /ɪ/. Nous avons également ajouté des exceptions telles que les mots *routine* et *live* en *free context* qui ne se prononcent pourtant pas avec la diphtongue /aɪ/ mais avec le phonème long /i:/ pour le mot *routine* et /ɪ/ pour le mot *live*.

3.3.2. Intégration de la phonétique avec les troisièmes

[Anaïs] Dans cette séquence, je me suis concentrée sur la phonétique du graphème <i> et le morphème, c'est-à-dire la terminaison grammaticale, <ed>. En revanche, je n'ai pas procédé de la même manière avec les deux classes. Pour le groupe contrôle, je n'ai pas abordé les règles phonétiques. En effet, dans les traces écrites de chaque séance, j'ai simplement mis les phonèmes en dessous de chaque mot comportant les lettres concernées

en insistant sur sa prononciation ensuite (annexe L2). Pour cela, après avoir mis le phonème, je répétais le mot. De plus, lors des mises en commun des différentes activités, je mettais également le phonème en dessous de chaque mot comportant le graphème <i> ou le morphème <ed>. Bien que les élèves ne prenaient pas en note ces mots-clés, cela permettait de s'arrêter sur ces prononciations puisque je procédais systématiquement à une répétition du terme avec les élèves. C'était également un moyen de voir quels sons étaient acquis et ne nécessitaient pas forcément d'être dans les traces écrites afin de ne pas trop les surcharger. C'est notamment le cas de *right* et *fight*, c'est-à-dire de la diphtongue /aɪ/, que les apprenants maîtrisaient. Lors de la première séance de la séquence, nous avons également particulièrement insisté sur la prononciation de *Ireland* et de sa triphongue /aɪə/. En effet, c'est un son pour lequel les élèves ont éprouvé des difficultés de prononciation car ils n'entendaient pas tous la différence avec la diphtongue /aɪ/. Je suis d'ailleurs revenue sur ce son dans une trace écrite avec le mot *fire*.

Avec le groupe expérimental, j'ai travaillé sur les règles phonétiques. Lors de la séance 4, après l'activité de compréhension orale, je suis passée au français pour expliquer aux élèves l'objectif des exercices qui allaient suivre (annexe M). Je les ai donc introduits en spécifiant que la prononciation des mots en anglais n'était pas anodine et qu'elle se justifiait par certaines règles. Nous avons également revu ensemble la prononciation des phonèmes vocaliques à l'aide des affiches les associant à un mot-clé au-dessus du tableau (annexe N). Cela leur a permis de vérifier s'il maîtrisait la prononciation de ces phonèmes. Ensuite, nous avons commencé par les règles phonétiques pour le graphème <i>. Ainsi, j'ai noté quatre listes de mots au tableau : 1. *die, lie* (+ *cry, my*) ; 2. *fight, right, night* ; 3. *Ireland, fire* ; 4. *Catholic, British, victim, panic* (annexe M2). Si les <i> sont soulignés dans la dernière liste, c'était pour que les élèves s'intéressent à la bonne voyelle étant donné que dans certains mots on retrouvait le graphème <i> deux fois. Pour la consigne, je leur ai demandé de trouver le phonème vocalique, c'est-à-dire la voyelle, correspondant à chaque liste de mots et d'essayer de trouver la règle phonétique. Ce travail était à faire en groupe afin de favoriser l'interaction orale entre les élèves. Puisque ces derniers étaient impliqués dans l'activité et posaient beaucoup de questions, nous n'avons pas eu le temps de la finir en classe. À la fin de l'heure, j'ai donc pris deux minutes pour leur expliquer qu'ils devaient finir cet exercice à la maison et leur ai demandé s'ils connaissaient les trois types de prononciation du <ed>. Les apprenants les ont énoncés sans trop de difficultés : /ɪd/, /d/ et /t/. Je leur ai donc dit de faire un tableau avec les trois prononciations du <ed>

qu'ils venaient de me donner (annexe N2). La consigne était la suivante : ils devaient trouver des verbes au prétérit régulier et les classer dans la colonne en fonction de leur son phonétique. Ensuite, l'objectif était de voir s'ils apercevaient des points en commun entre les verbes de chaque colonne.

La séance suivante, nous avons corrigé les deux activités en classe entière et avons commencé par la lettre <i>. Les élèves notaient donc la correction dans leur cahier (annexes O2 et P2). Pour le premier groupe de mot, *die, lie, cry* et *my*, les élèves ont bien trouvé la diphtongue /aɪ/ et ont observé que le <i> ou le <y> étaient en fin de mot. Je leur ai ensuite demandé de spécifier quelles étaient les lettres finales. Ils m'ont donc précisé que soit il n'y avait rien après le graphème, soit il était suivi de la voyelle <e>. En effet, si la voyelle <i> ou <y> est la dernière lettre du mot ou est suivie d'un <e>, nous obtenons la diphtongue /aɪ/. J'ai fait le choix d'ajouter deux mots avec la voyelle <y> pour montrer aux apprenants que le fait de voir cette règle ne veut pas dire que l'on ne peut pas trouver la diphtongue /aɪ/ avec d'autres voyelles. Pour le second groupe de mot, *fight, night* et *right*, les apprenants ont également trouvé la diphtongue /aɪ/ et n'ont pas eu de difficulté à constater que le graphème <i> était constamment suivi des lettres <ght>. La troisième liste avec les mots *Ireland* et *fire* a posé plus de difficulté quant à la détermination du son phonétique. En effet, les apprenants pensaient qu'il s'agissait là encore de la diphtongue /aɪ/. J'ai donc pris le temps de leur montrer la différence entre /aɪ/ et la triphongue /aɪə/ qui est ici le phonème correcte. En effet, nous avons dans ce cas un contexte de *r-modified and free*, où la voyelle <i> est suivie d'un <r> et d'un <e>. Enfin, pour la liste composée des mots *Catholic, British, victim* et *panic*, les élèves ont bien repéré le son /ɪ/ et ont su expliquer que c'était lié au nombre de consonnes après le graphème <i>. De fait, dans un *checked context*, lorsque la voyelle est suivie d'une consonne finale ou de deux consonnes, on aura une *short lax pronunciation*.

En ce qui concerne le morphème <ed>, les élèves avaient tous trouvé quelques exemples pour chaque colonne et nous avons donc mis cela en commun. Les apprenants m'ont donné les exemples qu'ils souhaitaient, tandis que je les notais au tableau en m'assurant que les verbes donnés et leur prononciation étaient corrects (annexes Q2 et R2). Dans le cas contraire, je passais par l'inter-corrrection afin que les élèves se corrigent entre eux et que je n'aie pas à leur donner des réponses. Ce sont en effet des verbes qu'ils ont tous déjà rencontrés puisqu'ils ont fait les propositions eux-mêmes suivant leurs

connaissances. Après avoir donné leurs exemples, nous sommes passés à la détermination de règles. Les élèves ont constaté qu'elles étaient liées au son consonantique qui précédait le morphème <ed>. Nous avons commencé par la prononciation /ɪd/ car elle est considérée comme étant la plus simple du fait qu'il n'y ait que deux consonnes à observer pour cette règle. En effet, les apprenants ont constaté que le morphème <ed> était prononcé /ɪd/ après le son /d/ ou /t/. Ensuite, pour les sons /d/ et /t/ du <ed>, les apprenants m'ont donné les sons consonantiques qu'ils apercevaient en fonction de leurs exemples donnés. Puisque des verbes pour tous les cas de figure n'avaient pas été proposés, je leur ai tout de même demandé s'ils souhaitaient avoir tous les phonèmes pour chaque colonne. Ils ont été favorables à cette idée car ils ont considéré que cela pourrait les aider pour les années à venir. Nous avons donc vu que <ed> était prononcé /d/ après les sons /g/, /b/, /z/, /v/, /ʒ/ (qui sont des *lenis consonants*), /l/ (qui est une *lateral consonant*), /j/, /r/ (qui sont des *approximant consonants*) et /m/, /n/, /ŋ/ (qui sont des *nasal consonants*). Enfin, nous avons souligné que le morphème <ed> était prononcé /t/ après les sons /k/, /p/, /s/, /f/, /ʃ/, /θ/ et /tʃ/ (qui sont des *fortis consonants*).

3.4. Contexte M2

Lors du semestre 3 du Master 2, nous avons toutes les deux changé d'établissement et sommes passées du collège au lycée. [Julie] Depuis le mois d'octobre 2023, je suis enseignante contractuelle dans un grand lycée situé à Caen. L'établissement accueille 2060 élèves. Cette année, j'ai deux classes de seconde générale à charge. L'une est composée de 28 élèves et l'autre de 26 élèves. [Anaïs] Pour ma part, je suis en stage dans un lycée situé à Bayeux, c'est-à-dire en zone urbaine. Il s'agit d'un petit établissement qui accueille 628 élèves. Ainsi, j'ai observé des classes de seconde SVTAN et de terminale SVTAN (section européenne mêlant les disciplines Sciences de la Vie et de la Terre et anglais), tandis que j'ai enseigné à deux classes de première spécialité LLCER (Langues, Littératures et Civilisations Étrangères et Régionales) et une classe de terminale spécialité LLCER.

3.5. Les questionnaires enseignants et élèves

Dans le but d'enrichir nos analyses du dispositif expérimental et d'enrichir nos recherches pour répondre à nos hypothèses, nous avons fait le choix de créer deux

questionnaires. Ainsi, l'un était à l'attention des élèves et a été envoyé via Pronote (annexe P), tandis que l'autre était à l'attention des enseignants et a été envoyé par mail à nos tuteurs actuels et précédents, ainsi qu'à des collègues d'anglais rencontrés sur nos lieux de stage (annexe Q). [Julie] J'ai envoyé le questionnaire élèves à mes deux classes de seconde. [Anaïs] Pour ma part, j'ai fait le choix de le diffuser aux classes de première et de terminale LLCER car ce sont des élèves à qui j'ai pu enseigner contrairement aux classes de section européenne SVTAN. Pour diffuser le questionnaire élèves sur Pronote nous avons obtenu l'autorisation du référent numérique qui est le proviseur adjoint dans un établissement et du proviseur dans l'autre (annexes A et B).

Cet outil complémentaire a pour but de nous aider à approfondir nos recherches sur notre problématique, de continuer à vérifier notre hypothèse initiale basée sur l'autonomie puisque nous avons divisé cette hypothèse en deux en ajoutant la notion d'efficacité après la réalisation de ces questionnaires. Ces derniers ont également été élaborés afin de penser à d'autres alternatives que l'enseignement des règles phonétiques pour aller vers une autonomisation des élèves. Ces questionnaires sont aussi un moyen d'avoir d'autres points de vue que les nôtres sur la question de l'enseignement de la phonétique et de ses effets sur les apprenants. En effet, le dispositif expérimental que nous avons mis en place ne concerne que la classe de sixième (Julie) et les classes de troisième (Anaïs) auxquelles nous avons enseigné lors du stage de M1. De plus, nous n'avons pas pu faire nos analyses sur le long terme. Par conséquent, les questionnaires enseignants et élèves vont nous permettre de prendre conscience de l'utilisation de la phonétique et notamment des règles en classe, ainsi que de leur impact sur les apprenants et la conscientisation de l'utilité de la phonétique de ces derniers sur le long terme. De ce fait, le questionnaire enseignants va nous permettre de nous rendre compte s'ils constatent une évolution de la prise de parole des élèves après enseignement de la phonétique et si cela contribue à une autonomisation. Il s'agira ensuite pour nous de comparer ces réponses avec celles des élèves afin de voir s'ils se rendent compte de l'impact de l'enseignement de la phonétique sur leurs prises de parole et de voir s'ils comprennent l'utilité de l'apprentissage de la phonétique en anglais.

Tout d'abord, nous avons pris le soin de présenter notre projet aux enseignants et aux élèves. Nous avons donc précisé nos études, ainsi que le sujet de notre mémoire. Nous avons également spécifié que c'était anonyme. En ce qui concerne les questionnaires, nous les avons organisés de sorte qu'ils abordent d'abord des sujets larges, pour aller vers des

sujets plus précis. On retrouve donc au début de ceux-ci des questions générales sur les élèves, notamment la classe dans laquelle ils sont, et les enseignants, comme l'ancienneté ou les classes auxquelles ils enseignent. Nous avons par exemple posé la question « Quelle est ta classe ? » aux apprenants, ainsi que les questions « Depuis combien de temps enseignez-vous ? » et « À quel niveau enseignez-vous ? » aux enseignants.

Ensuite, pour les élèves, nous avons posé des questions concernant la prononciation et la phonétique en général afin de nous rendre compte de la place qu'a la phonologie dans leur apprentissage (« Penses-tu que ta prononciation est une difficulté dans ta progression en anglais ? »), s'ils ont globalement déjà travaillé la phonétique (« As-tu déjà fait de la phonétique en classe d'anglais ? ») et s'ils trouvent que l'étudier est utile (« Trouves-tu cela utile ? »). En outre, nous avons tenu à préciser aux élèves ce qu'était la phonétique au cas où certains n'auraient pas connaissance de ce terme. Nous l'avons donc défini de la façon suivante : « Pour information, la phonétique concerne la prononciation des phonèmes, autrement dit des sons voyelles et consonnes (ex. le son /e/ de *bed*). On ne parle donc pas de l'accentuation, ni du rythme. ». Par ailleurs, pour les enseignants, nous avons souhaité savoir si ces derniers abordaient la phonétique avec leurs élèves (« Intégrez-vous la phonétique dans vos séquences ? », suivi de « Si oui, à quels moments ? »). Puis nous avons voulu nous renseigner sur la façon dont ils l'intégraient et sur les supports qu'ils utilisaient (« De quelle manière intégrez-vous la phonétique ? » ; « Utilisez-vous des supports particuliers ? », suivi de « Si oui, lesquels ? »).

Les questions suivantes des deux questionnaires portent davantage sur notre problématique et les notions clés que sont la phonétique et la prise de parole. Nous avons donc posé la question « Remarquez-vous une progression lors de leurs prises de parole grâce aux points phonétiques vus en classe ? » aux enseignants, et « Penses-tu que travailler la phonétique en cours te permet d'être meilleur à l'oral ? » aux élèves. Puis, pour les enseignants, nous avons posé une question concernant l'autonomie des élèves : « Est-ce que la maîtrise phonétique permet aux élèves d'être plus autonomes* lors de prises de parole ? ». Pour que les réponses soient les plus précises possible, nous avons défini le terme autonome de la façon suivante : « Par autonome, on entend la capacité d'utiliser les points phonétiques vus en classe lors de leur prise de parole. ».

Ensuite, nous avons posé des questions relatives à nos hypothèses, à savoir l'enseignement des règles phonétiques. Nous avons donc demandé aux élèves « Penses-tu que le fait d'aborder les règles phonétiques t'aide(ra)it ? », tandis qu'aux enseignants nous avons posé les questions « Quelle place donnez-vous à l'enseignement des règles phonétiques ? » et « Si vous enseignez les règles phonétiques, quelles sont celles que vous abordez ? ». De surcroît, certaines questions visent à compléter notre analyse qualitative sur les phonèmes qui n'ont pas été correctement prononcés lors de notre dispositif expérimental mis en place l'année dernière. Il s'agit donc de voir si les règles phonétiques que nous avons abordées sont considérées comme difficiles par les apprenants (« Quels sont les points de prononciation les plus difficiles en anglais selon toi ? ») et s'ils concernent des phonèmes compliqués pour les élèves selon les enseignants (« Selon vous, quels sont les phonèmes que les élèves ont le plus de mal à prononcer ? »), ou s'ils sont considérés comme essentiels par ces derniers (« Selon vous, quels sont les phonèmes primordiaux (les plus importants) dans l'apprentissage de l'anglais ? »).

Enfin, nous avons souhaité savoir ce que les enseignants pensaient être le plus bénéfique pour améliorer la prononciation des élèves (« Selon vous, qu'est-ce qui permet aux élèves d'améliorer leur prononciation des phonèmes lors de leurs prises de parole ? »), pour le comparer avec le ressenti des apprenants (« Qu'est-ce qui te permettrait en classe d'avoir une meilleure prononciation ? »). D'ailleurs, si nous avons posé cette question aux enseignants avant d'aborder celles concernant les règles phonétiques, c'est pour qu'ils ne soient pas influencés par la mention des règles phonétiques dans leurs réponses.

4. Analyse des données du dispositif expérimental

4.1. Analyse de la classe de sixième [Julie]

4.1.1. Une faible amélioration de la prononciation

[Julie] Afin d'analyser les premières données de l'étape pré-expérimentale j'ai écouté les enregistrements des six élèves sélectionnés. Il s'agissait de l'enregistrement

d'une expression orale, dans lequel ils devaient lire un texte avec vingt-et-un mots-clés de la séquence comprenant les lettres <a> et <i> et dont je souhaitais expliciter les règles plus tard dans la séquence. Ainsi, j'ai relevé tous les mots concernés puis j'ai observé si les voyelles <a> et <i> étaient correctement prononcées (annexe C). Cela m'a permis de calculer le pourcentage de bonne prononciation de chacun des six élèves dans cette phase pré-expérimentale. J'ai d'ailleurs effectué la même chose pour la phase post-expérimentale. J'ai ensuite procédé à la réalisation d'un diagramme, afin d'y incorporer les résultats obtenus pour cette étape pré-expérimentale. Ainsi, j'ai pu constater qu'au sein du binôme d'élèves avec un niveau plus faible, l'élève 1 a mal prononcé neuf phonèmes sur vingt-et-un, ce qui représente 57,1% de prononciation correcte concernant les mots visés et l'élève 2 a mal prononcé huit phonèmes sur vingt-et-un, ce qui représente 61,9% de bonne prononciation. Dans le groupe comprenant les deux élèves avec un niveau de prononciation moyen, l'élève 3 a prononcé le mauvais phonème sept fois sur vingt-et-un, ce qui représente l'équivalent de 66,7% de prononciation correcte et l'élève 4 a mal prononcé huit phonèmes sur vingt-et-un, soit 61,9% de phonèmes correctement prononcés. Enfin, dans le dernier groupe constitué d'élèves avec un niveau plus élevé, l'élève 5 a prononcé le mauvais phonème sept fois, soit 66,7% de réussite et l'élève 6 a mal prononcé quatre phonèmes, soit 81% de prononciation correcte. Ainsi, les élèves ont en moyenne correctement prononcé 65,9% des phonèmes dont les règles allaient être étudiées en classe en milieu de séquence.

J'ai par la suite écouté les enregistrements de production orale de la tâche finale de ces mêmes élèves. L'élève 1 a utilisé quatorze mots dont le contexte phonétique pour les lettres <a> et <i> correspondait à ceux étudiés en cours. Lors de sa production orale en continu, il a mal prononcé six phonèmes, soit une bonne prononciation de 57,1% des phonèmes étudiés en classe. L'élève 2 a effectué quatre mauvaises prononciations sur un total de onze mots dont le schéma phonologique avait été étudié et a donc correctement prononcé 63,6% d'entre eux. Ensuite, j'ai relevé trois mauvaises prononciations phonétiques sur quatorze mots de la part de l'élève 3, ce qui fait donc une réussite de 78,6%. L'élève 4 a quant à lui mal prononcé les phonèmes étudiés de six mots sur quatorze, ce qui représente une bonne prononciation de 57,1%. Au sein du dernier binôme, l'élève 5 n'a effectué qu'une seule mauvaise prononciation sur douze phonèmes étudiés, réussissant ainsi la réalisation de 91,7% des phonèmes. Quant à l'élève 6, il a mal prononcé deux phonèmes sur treize dans des mots dont le schéma avait été abordé en classe, réalisant

ainsi une bonne prononciation de 84,6 % des phonèmes. J'ai ensuite utilisé ces résultats d'analyse post-expérimentale afin de compléter le diagramme mentionné dans l'étape pré-expérimentale que l'on retrouve ci-dessous. Le pourcentage moyen de prononciation correcte de ces phonèmes lors du second enregistrement s'élève donc à 72,1%.

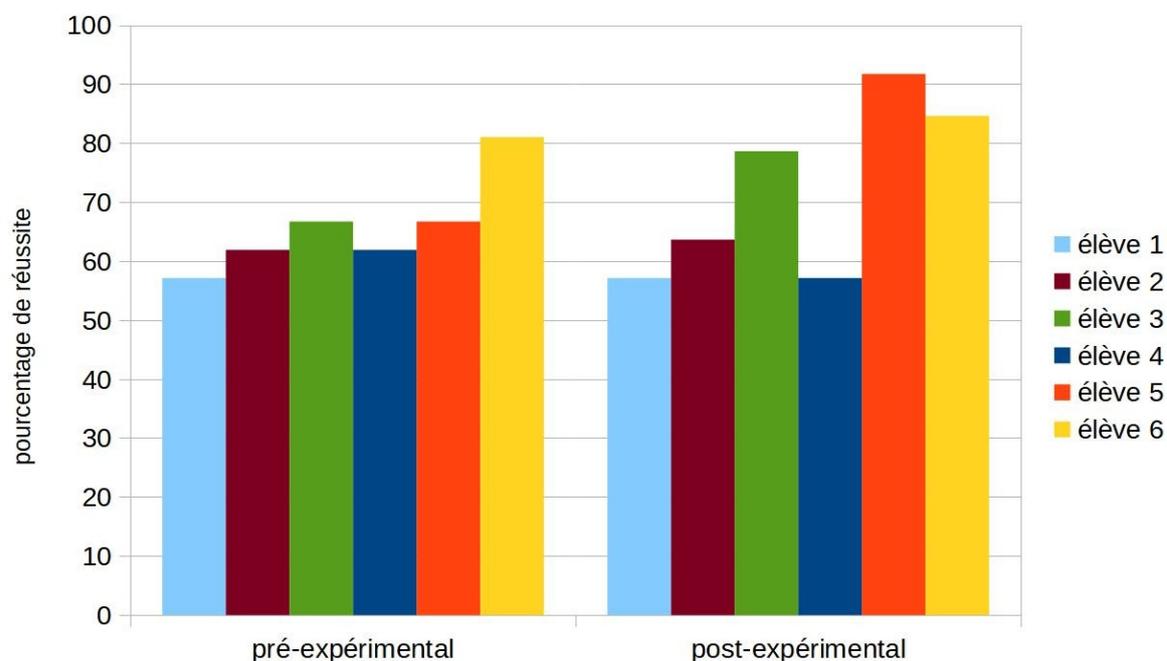


Figure 1 – Évolution de la prononciation phonétique des élèves de sixième au cours du dispositif expérimental

On constate donc une amélioration globale de la prononciation de 6,2% chez les élèves de sixième après l'enseignement de certaines règles phonétiques bien que celle-ci soit peu marquée.

4.1.2. Une influence conséquente de la langue maternelle

Suite à ce recensement quantitatif des erreurs, j'ai effectué une analyse qualitative afin de constater quels étaient les phonèmes généralement moins bien prononcés par les élèves en amont et en aval de l'enseignement des règles phonétiques. Pour cela, je me suis basée sur l'accent britannique appelé *Received Pronunciation* (RP).

Ainsi, lors de l'étape pré-expérimentale qui consistait à lire un texte, on peut constater que certains phonèmes ont été mal réalisés par l'ensemble des élèves constituant l'échantillon. On constate que le phonème libre (long) /ɑ:/ des mots *after* et *bathroom* a été mal réalisé par l'ensemble des élèves. Ainsi, le phonème du mot *after* a à chaque fois été remplacé par un phonème entravé (court) /æ/. Pour le mot *bathroom*, le phonème /ɑ:/ a été prononcé /e/ par quatre élèves sur six, et /æ/ par les deux autres élèves. Ensuite, la réalisation phonétique de la lettre <i> dans le mot *finally* a également été incorrecte pour l'ensemble des élèves. Cinq élèves sur six ont remplacé le phonème tendu /i:/ du mot *routine* par le phonème entravé /ɪ/. À nouveau, cinq élèves sur six ont mal réalisé le phonème /ɑ:/ en le remplaçant par le phonème entravé /æ/, ils ont ainsi mal prononcé les mots *half* et *bath*. Quatre élèves sur six ont également effectué la même erreur de prononciation avec le mot *past*. Cette erreur s'est reproduite pour quatre élèves sur six pour le mot *half*. Par ailleurs, deux élèves sur six ont remplacé la diphtongue /eɪ/ par le phonème entravé /e/ pour le mot *take*. Ensuite, d'autres phonèmes n'ont pas été correctement prononcés mais seulement par un élève. Ce dernier a notamment prononcé le phonème /æ/ dans *wake* au lieu de /eɪ/, /ɪ/ dans *first* au lieu de /ɜ:/, /ɪ/ dans *sometimes* au lieu de /aɪ/ et /ə/ dans *watch* au lieu de /ɒ/.

Les erreurs de prononciation avant d'avoir enseigné les règles phonétiques semblent donc majoritairement concerner des phonèmes tendus, c'est-à-dire longs. Ainsi, le phonème /ɑ:/ qui doit notamment être réalisé quand la lettre <a> est suivie de certaines lettres constituant une sous-règle (<ath> <ass> <aft> <ast> <aff>), n'est quasiment jamais correctement réalisée par les élèves. Les autres cas posant problèmes aux élèves ont ensuite été la réalisation de certaines diphtongues. Cette fois, l'écart avec la prononciation est plus grand, probablement dû à un calque sur le français qui est leur langue maternelle. On le remarque notamment avec le mot « finalement » pour le mot anglais *finally*. Le phonème /ɪ/ est donc celui qui leur vient à l'esprit instinctivement. De plus, on constate que les élèves font face à une difficulté lorsqu'il faut prononcer un phonème tendu dans un mot écrit de la même manière en français et en anglais (*routine*). De fait, les apprenants prononcent un phonème entravé, comme en français. Il est possible que ces erreurs aient également été réalisées car les règles phonétiques pour ces contextes ne leur ont jamais été explicitées auparavant.

Suite à la séance d'enseignement des règles phonétiques pour les monogrames <a> et <i> en fonction du contexte dans lesquels ils se trouvent (*free context, checked context*, suivi d'un *r-modified*, sous-règle <ath> <ass> <aft> <ast> <aff>), j'ai pu à nouveau recenser les différents phonèmes qui n'ont pas été correctement réalisés dans un tableau. Ainsi, les mots mal prononcés sont surlignés en jaune (annexe D).

On constate alors que la prononciation des diphtongues a mieux été réalisée, notamment pour le mot *finally*. En effet, trois élèves au lieu de six lors de la phase pré-expérimentale ont continué de prononcer la lettre <i> de manière courte. En outre, il semblerait que les apprenants aient compris la règle concernant les monogrames <a> et <i> lorsqu'ils sont dans un contexte libre (c'est-à-dire suivi d'une consonne puis d'un <e> silencieux ou d'une autre voyelle comme dans *finally*), puisqu'ils ont correctement réalisé la prononciation des mots *five, wake, name*, ou encore *take*. Ainsi, il semblerait que le réel frein pour les élèves sur ce point phonétique soit le calque sur leur langue maternelle lorsque l'écriture d'un mot en anglais est similaire à celle en français. Cela fait écho à l'ouvrage *Didactique de la phonétique anglaise* de Nadine Herry-Bénit. En effet, cette dernière a fait de nombreuses recherches sur l'enseignement de la phonétique avec ses étudiants et a constaté qu'ils se fiaient « bien davantage à leur intuition qu'aux règles vues en cours. » (Herry-Bénit, 2011, p.55). Malgré l'étude des règles phonétiques, les élèves restent donc grandement influencés par leur langue maternelle. En revanche, seulement un élève n'a pas prononcé la diphtongue d'un mot en comprenant une. Il s'agit du mot *take* qu'il a prononcé /tek/.

En ce qui concerne la différence entre les voyelles tendues (longues) ou entravées (courtes), les élèves rencontrent toujours de nombreuses difficultés. Par exemple, le mot *after* a constamment été prononcé avec une voyelle courte. D'ailleurs, ils ont tous à nouveau prononcé le mot *after* avec une le phonème entravé /æ/. Quatre élèves sur cinq ayant utilisé le mot *past* l'ont également prononcé de la mauvaise manière avec le phonème /æ/. Il en est de même pour le mot *half* qui a été mal prononcé par les deux personnes sur trois ayant utilisé ce mot.

Par ailleurs, il semblerait qu'ils ne visualisent pas très bien la différence entre le phonème /ɑ:/ et /æ/ car, bien que la longueur de leur prononciation varie, le son reste assez similaire. Les élèves semblent porter davantage d'importance à la différence entre une

monophongue et une diphtongue (/æ/ vs /eɪ/) plutôt qu'à la longueur d'un phonème (/æ/ vs /ɑ:/). Cela est probablement dû au fait que la différence est moins flagrante mais aussi que le concept de voyelle longue n'existe pas en français.

Les erreurs persistantes même après l'enseignement des règles phonétiques témoignent d'un déficit dans l'accès au sens de ces dernières de la part des élèves. En effet, s'ils n'ont pas sollicité les règles vues en classe lors de leur production orale en continue, cela témoigne du fait qu'il n'aient pas saisi le sens de celles-ci. Dans *Guide pour l'enseignement des langues vivantes, Oser les langues vivantes étrangères à l'école* trouvé sur le site Éduscol, l'accent est mis sur la nécessité de donner du sens aux activités proposées afin que les élèves comprennent, et ce, dès leur plus jeune âge (cycle 2 et 3). Ainsi, il est stipulé qu'« À l'école élémentaire, il s'agit donc pour le professeur de proposer des activités qui construisent des apprentissages, en leur donnant du sens et en créant les conditions pour que les élèves prennent goût à communiquer dans une langue étrangère, grâce à une approche adaptée à leur âge et au contexte scolaire. » (Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, 2019, p.4). Donner du sens à ses enseignements est donc primordial si l'on souhaite que les élèves soient plus autonomes dans leurs prises de parole en langue étrangère. De fait, ceci est valable tout au long de la scolarité des apprenants.

4.2. Analyse des classes de troisième [Anaïs]

Avant de commencer mes analyses, j'ai dans un premier temps constitué mes échantillons à partir de la première lecture du texte que j'avais préparé en amont. Il s'agissait d'un texte en rapport avec la séquence Bloody Sunday, c'est-à-dire une expression orale, contenant seize mots-clés avec le monographe <i> ou le digraphe <ed> dont je souhaitais expliciter les règles avec le groupe expérimental. Pour chaque phonème que j'allais aborder avec les apprenants au cours de la séquence, j'ai pris le soin de mettre deux exemples dans le texte afin de pouvoir déterminer si une potentielle erreur de prononciation était seulement liée au mot en question ou au contexte dans lequel se trouve le monographe <i> ou le digraphe <ed>.

Ainsi, pour chaque classe, j'ai choisi six élèves ayant assisté à toutes les séances de la séquence, tout en respectant une parité fille-garçon. J'ai donc sélectionné une fille et un

garçon ayant fait très peu d'erreurs de prononciation, deux élèves dont le niveau de prononciation est moyen et deux autres dont la prononciation est faible. Pour faciliter la sélection de mon échantillon, que ce soit pour le groupe contrôle ou le groupe expérimental, j'ai complété un tableau reprenant les seize mots du texte à lire (annexes E et G). De ce fait, en écoutant les audios des élèves ayant assisté à toutes les séances de la séquence, j'ai coché la case en cas de bonne prononciation, j'ai relevé les phonèmes réalisés en cas de mauvaise prononciation tandis que j'ai mis un point d'interrogation lorsque le mot n'a pas été lu par l'élève (annexe F et H). J'ai ensuite mis sur le côté du tableau le nombre de mots mal prononcés afin d'avoir une idée du nombre de mauvaises prononciations pour chaque élève et donc sélectionner mes échantillons. Pour les six élèves sélectionnés, j'ai ensuite calculé le pourcentage de bonne prononciation afin de faciliter l'analyse quantitative.

En ce qui concerne l'étape post-expérimentale, en écoutant les tâches finales des élèves, je me suis rendue compte qu'elles n'étaient pas exploitables. En effet, une grande majorité des élèves n'avaient pas mobilisé assez de lexique contenant le monographe <i> et le digraphe <ed> pour que je puisse les analyser. Par conséquent, j'ai demandé aux élèves des deux classes (groupe contrôle et groupe expérimental) de lire le même texte que pour l'étape pré-expérimentale afin de pouvoir comparer les lectures avant et après avoir fait la séquence. Le fait de demander à tous les élèves de s'enregistrer permet de ne pas faire de différenciation entre les six apprenants que j'ai sélectionnés pour mon échantillon et leurs camarades. J'ai ensuite écouté les six audios des élèves sélectionnés dans chaque classe, puis j'ai procédé de la même façon que pour l'étape pré-expérimentale. En effet, j'ai à nouveau complété un tableau reprenant les seize mots-clés du texte en indiquant si l'élève avait bien prononcé le phonème ou non, ou s'il avait éventuellement oublié de lire un mot (annexes I et J). J'ai également indiqué le nombre de fautes pour chacun des élèves puis j'ai calculé le pourcentage de prononciation correcte.

4.2.1. Une progression de la prononciation peu marquée

Comme on peut le voir sur le diagramme ci-dessous, dans le groupe expérimental j'ai sélectionné deux apprenants ayant fait peu de fautes de prononciation sur les seize

mots, soit une faute pour l'élève 1 et trois fautes pour l'élève 2. Ainsi, ces derniers ont respectivement 93.75 % et 81.25 % de prononciation correcte. En ce qui concerne les élèves dont le niveau de prononciation est moyen, l'élève 3 a prononcé le mauvais phonème quatre fois, soit une bonne prononciation de 75 %, et l'élève 4 a mal prononcé six phonèmes, c'est-à-dire une prononciation correcte de 62.5 %. Enfin, les élèves ayant plus de difficultés de prononciation ont réalisé le mauvais phonème huit fois pour l'élève 5 et treize fois pour l'élève 6. Ils ont donc respectivement 50 % et 18.75 % de bonne prononciation. Par conséquent, les apprenants ont en moyenne prononcé correctement 63.5 % des phonèmes dont les règles allaient être explicitées au cours de la séquence.

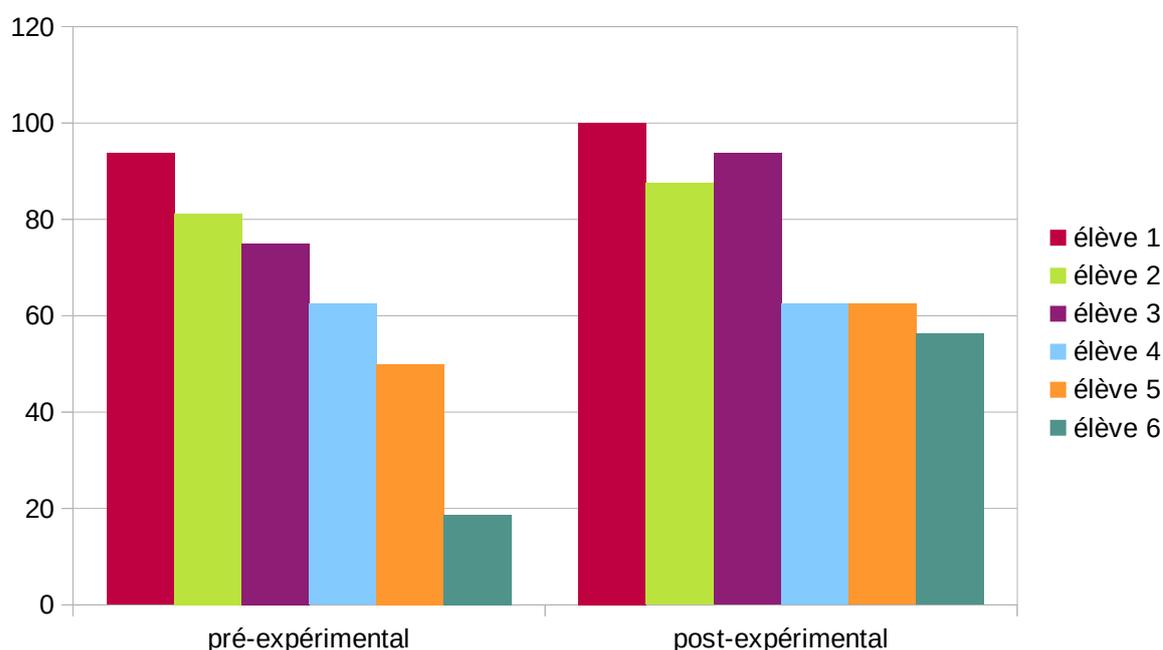


Figure 2 - Évolution de la prononciation phonétique des élèves du groupe expérimental

En ce qui concerne la deuxième lecture du texte, soit l'étape post-expérimentale, cinq élèves ont fait moins de fautes de prononciation que pour la première lecture, tandis qu'un apprenant a fait le même nombre de fautes. De ce fait, parmi les deux élèves ayant fait peu de fautes de prononciation, l'élève 1 est passé d'une faute à zéro, tandis que l'élève 2 est passé de trois fautes à deux. Ils ont donc respectivement un pourcentage de bonne prononciation de 100 % et 87.5 %. L'élève 3 dont le niveau de prononciation était moyen est passé de quatre fautes à une faute, tandis que l'élève 4 a fait six fautes comme pour la première lecture. Ils ont donc respectivement 93.75 % et 62.5 % de bonne prononciation. Enfin, les élèves ayant plus de difficultés concernant la prononciation sont passés de huit

fautes à six fautes pour l'élève 5, soit 62.5 % de prononciation correcte, et de treize fautes à sept fautes pour l'élève 6, c'est-à-dire un pourcentage de bonne prononciation de 56.25 %. En conséquence, après cette deuxième lecture du texte, le pourcentage moyen de bonne prononciation est de 77 %.

Comme le montre le diagramme ci-dessous, dans le groupe contrôle j'ai sélectionné deux apprenants dont le niveau de prononciation est élevé et ayant donc fait une faute pour l'élève 1 et quatre fautes pour l'élève 2. Ainsi, ces derniers ont respectivement 93.75 % et 75 % de bonne prononciation. J'ai ensuite sélectionné deux apprenants dont le niveau de prononciation est moyen. L'élève 3 a donc mal prononcé cinq phonèmes et à 68.75 % de prononciation correcte, tandis que l'élève 4 a prononcé le mauvais phonème sept fois, soit un pourcentage de 56.25 %. Enfin, les apprenants pour lesquels la prononciation est plus difficile ont fait neuf fautes pour l'élève 5 et onze fautes pour l'élève 6. Ils ont donc respectivement un pourcentage de bonne prononciation de 43.75 % et 31.25 %. Par conséquent, les apprenants ont en moyenne bien prononcé 61.4 % des phonèmes sur lesquels nous allions insister en classe tout au long de la séquence.

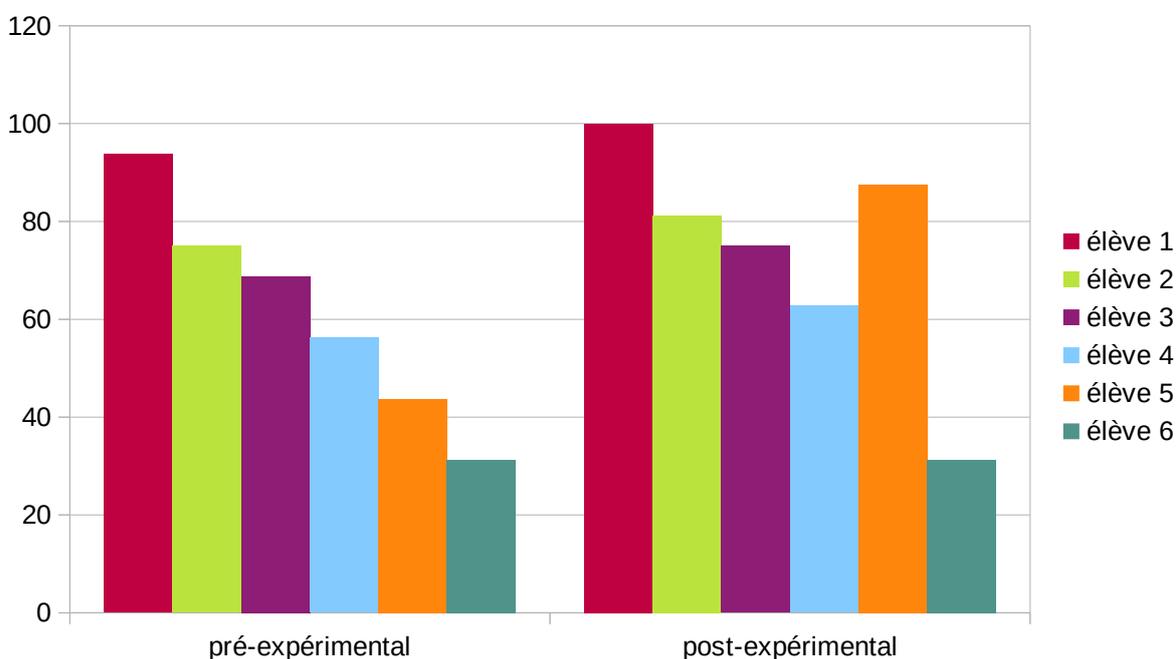


Figure 3 - Évolution de la prononciation phonétique des élèves du groupe contrôle

Pour ce qui est de la deuxième lecture, cinq élèves ont fait moins de fautes de prononciation que pour la première lecture, tandis qu'un élève a fait le même nombre de

fautes. En ce qui concerne les apprenants ayant fait peu de fautes de prononciation, l'élève 1 est passé d'une faute à zéro, tandis que l'élève 2 est passé de quatre fautes à trois. Ainsi, ces derniers ont respectivement 100 % et 81.25 % de bonne prononciation. Ensuite, les apprenants dont le niveau de prononciation est moyen sont passés de cinq fautes à quatre pour l'élève 3, et de sept fautes à six pour l'élève 4. Ils ont donc respectivement 75 % et 62.75 % de prononciation correcte. Enfin, en ce qui concerne les apprenants pour lesquels la prononciation est plus compliquée, l'élève 5 est passé de neuf phonèmes mal prononcés à trois, tandis que l'élève 6 a fait onze fautes comme pour la première lecture. Ainsi, ces derniers ont respectivement un pourcentage de bonne prononciation de 81.25 % et 31.25 %. De ce fait, le pourcentage moyen de prononciation correcte après la deuxième lecture du texte s'élève à 71.9 %.

Pour le groupe expérimental, nous pouvons donc constater qu'après l'explicitation des règles phonétiques concernant le monographe <i> et le digraphe <ed>, la prononciation des élèves s'est en moyenne améliorée de 13.5 %. En outre, en ce qui concerne le groupe contrôle avec lequel j'ai insisté sur la prononciation du monographe <i> et du digraphe <ed> sans pour autant aborder les règles phonétiques, les élèves ont en moyenne vu leur prononciation s'améliorer de 10.5 %. Par conséquent, bien que les élèves ayant étudié les règles phonétiques en classe ont en moyenne une meilleure progression que les élèves ne les ayant pas étudiés, l'écart concernant le progrès des apprenants des deux groupes reste tout de même moindre puisqu'il n'est que de 3 %. Ainsi, il semble que l'explicitation des règles dans une séquence ait un impact, bien que faible. Il va maintenant être intéressant de faire une étude qualitative de cette expérimentation afin de se rendre compte si la progression du groupe expérimental est finalement réellement due à l'étude des règles phonétiques ou non.

4.2.2. La prononciation du monographe <i> plus réussie que le digraphe <ed>

Tout d'abord, à partir des enregistrements de la première lecture je me suis aperçue que la prononciation du digraphe <ed> posait problème pour la grande majorité des élèves constituant les échantillons des deux groupes classes. En effet, seuls quatre élèves sur

douze n'ont jamais prononcé le marquage du prétérit régulier /ed/ lors de leur lecture. Ainsi, sur sept mots dont la terminaison est <ed>, les élèves 4 du groupe expérimental et 3 du groupe contrôle ont prononcé /ed/ pour le digraphe <ed> une fois. Les élèves 2 et 5 du groupe expérimental ont prononcé /ed/ deux fois, tandis que l'élève 5 du groupe contrôle l'a prononcé trois fois. L'élève 6 du groupe contrôle a prononcé /ed/ six fois, tandis que les élèves 6 du groupe expérimental et 4 du groupe contrôle l'ont prononcé sept fois. Cette faute de prononciation est notamment dû au fait que les apprenants sont influencés par leur langue natale, d'autant plus lorsqu'ils lisent un texte. De fait, ils prononcent ce qu'ils voient, en l'occurrence ici le digraphe <ed>. En outre, certains élèves ont prononcé le digraphe <ed> /ɪd/ bien que le verbe à l'infinitif ne se termine ni par le phonème /d/ ni par /t/. C'est le cas pour les élèves 2 et 5 du groupe contrôle qui ont respectivement prononcé le digraphe <ed> /ɪd/ dans les verbes *panicked* et *admired*, mais aussi pour l'élève 5 du groupe expérimental pour les verbes *injured* et *looked*, ainsi que l'élève 4 du groupe expérimental pour les verbes *injured*, *looked*, *answered* et *admired*. On peut donc se demander si cette erreur vient du fait que le son /ɪd/ est similaire au français et donc qu'il est le plus facile à retenir pour les élèves. Par ailleurs, la moitié des apprenants, c'est-à-dire six élèves sur douze, n'ont pas prononcé le digraphe <ed>, comme si le verbe était à l'infinitif. Cela témoigne de la difficulté que peut représenter la prononciation de la terminaison régulière du prétérit pour les élèves. De fait, ne pas prononcer le digraphe <ed> donne l'impression qu'ils essaient d'éviter la complexité phonétique que représente cette terminaison en ne la prononçant pas. En effet, le fait de ne pas prononcer le <ed> final change uniquement le temps du texte mais ne le rend pas pour autant incompréhensible. Cela influence donc peut-être la prononciation des élèves.

En ce qui concerne le monographe <i>, j'ai constaté que les mots *crying*, *lie*, *die*, *hit*, *fight*, *right* et *ill* n'avaient globalement pas posé de problème. En effet, seuls les élèves 5 et 6 du groupe expérimental ont prononcé le monographe <y> de *crying* /ɪ/ au lieu de /aɪ/. On constate donc que ces derniers ont probablement été influencé par sa langue maternelle, c'est-à-dire le français, pour la prononciation de ce mot. Par ailleurs, l'élève 6 du groupe expérimental a réalisé la diphtongue /eɪ/ à la place de /aɪ/ dans le mot *lie*, ainsi que le phonème /e/ au lieu de /ɪ/ pour le monographe <i> de *hit*. En ce qui concerne le mot *die*, les élèves 6 du groupe expérimental et du groupe contrôle l'ont tous les deux prononcé avec le phonème /ɪ/ au lieu de /aɪ/. Ici encore, le français a sûrement influencé ces deux apprenants qui ont lu et prononcé le mot comme ils le diraient dans leur langue maternelle. Enfin,

l'élève 6 du groupe contrôle a réalisé la diphtongue /eɪ/ au lieu de /aɪ/ pour le mot *fight*, tandis que l'élève 1 du même groupe a prononcé le monographe <i> de *ill* /aɪ/ à la place de /ɪ/.

En revanche, la triphongue /aɪə/ des mots *fired* et *Ireland* se sont avouées être plus difficiles à prononcer. En effet, en ce qui concerne le mot *fired*, seuls quatre élèves sur douze ont prononcé correctement le monographe <i>. En revanche, l'élève 6 du groupe contrôle l'a prononcé /ɪ/, phonème qu'il a déjà réalisé pour le mot *die*. Ainsi, ce dernier a probablement encore une fois été influencé par le français. En outre, les élèves 1 et 5 du groupe expérimental ont prononcé le schwa /ə/ au lieu de la triphongue /aɪə/. De plus, l'élève 6 du groupe expérimental a réalisé le phonème /æ/, tandis que l'élève 5 du groupe contrôle a prononcé /æə/. En revanche, trois élèves (les élèves 2 et 3 du groupe expérimental et l'élève 3 du groupe contrôle) ont prononcé la diphtongue /aɪ/ au lieu de la triphongue /aɪə/ ce qui reste toutefois similaire. Cela peut s'expliquer du fait que les triphongues ne sont pas communes dans la langue anglaise tandis que la diphtongue /aɪ/ est souvent entendue par les élèves. En ce qui concerne le nom propre *Ireland*, seulement quatre élèves sur douze ont bien prononcé le monographe <i> lors de la première lecture. Ainsi, l'élève 2 du groupe contrôle a réalisé le phonème /e/. En revanche, les élèves 3 et 5 du groupe expérimental ont réalisé la diphtongue /aɪ/ probablement pour les mêmes raisons explicitées précédemment pour le mot *fired*. Enfin, cinq élèves, soit les élèves 4 et 6 du groupe expérimental et les élèves 3, 5 et 6 du groupe contrôle ont réalisé le phonème /ɪ/. Cela s'explique notamment du fait que les élèves de troisième m'ont confié ne jamais avoir travaillé sur l'Irlande auparavant et ont donc très rarement entendu le mot *Ireland* les années précédentes. Ainsi, lorsqu'un mot est inconnu des élèves et ressemble très fortement à son équivalent en français, leur réflexe est généralement de s'influencer de leur langue maternelle pour le prononcer.

Pour le groupe expérimental avec lequel j'ai travaillé sur les règles du monographe <i>, j'ai constaté avec les enregistrements de la deuxième lecture que l'étude de ces règles phonétiques a été bénéfique pour les apprenants. D'ailleurs, dans son article *The practical value of formal graphophonemic rules - insights from lexical frequency and linguistic competence*, Monika Pukli souligne le fait que « Les meilleures règles graphophonémiques sont les plus simples. »¹ (Pukli, 2017, p.4). Ainsi, les règles du monographe <i> n'étant pas

1 « The best graphophonemic rules are the simplest. » (Pukli, 2017, p.4)

compliquées, cela explique pourquoi l'étude de ces dernières s'est révélée positive pour la majorité des apprenants. Par exemple, l'élève 6 ayant fait une faute de prononciation pour les mots *crying*, *lie*, *die* et *hit* lors de la première lecture les a prononcés correctement après l'explicitation des règles. Il semble donc que ce dernier ait compris que lorsque <i> est suivi de deux consonnes finales, la prononciation de ce monographe est /ɪ/ ; tandis que dans le cas où <y> est la dernière lettre d'un mot et que <i> est la voyelle finale ou est suivi d'un <e>, le phonème à réalisé est la diphtongue /aɪ/. Toutefois, il semblerait que cette dernière règle énoncée n'ait pas été comprise par tous les apprenants. En effet, l'élève 5 ayant prononcé *crying* avec le phonème /ɪ/ a fait la même faute lors de la deuxième lecture. Finalement, on peut se demander si lorsque la prononciation d'un mot, bien qu'erronée, est ancrée dans la mémoire d'un élève, l'explicitation des règles une seule fois est le moyen de lui faire prendre conscience de son erreur. Il s'agirait donc de revenir sur ces mêmes règles dans d'autres séquences au cours de l'année.

En outre, il semble que la triphthongue /aɪə/ soit plus compliquée à prononcer pour les apprenants. De fait, tandis que l'élève 1 a correctement prononcé le mot *fired* contrairement à la première lecture, l'élève 2 a quant à lui fait la même faute de prononciation pour ce même mot. En outre, les élèves 3 et 5 ont correctement prononcé la triphthongue /aɪə/ dans le mot *fired*, mais ont réalisé la diphtongue /aɪ/ pour *Ireland*. Lorsqu'on a travaillé les règles en classe, j'ai d'ailleurs remarqué que la triphthongue était particulièrement compliquée à réaliser pour les élèves. Ainsi, bien que je leur ai fait répéter plusieurs fois le son en classe entière, certains apprenants avaient toujours des difficultés à le prononcer. D'ailleurs, dans son ouvrage *English Phonetics and Phonology*, le chercheur Peter Roach déclare que « Les sons anglais de type voyelle les plus complexes sont les triphthongues. »² (Roach, 2000, p.24). Il ajoute également qu' « Elles peuvent être assez difficiles à prononcer et très difficiles à reconnaître. »³ (Roach, 2000, p.24). Cela explique le fait que la triphthongue /aɪə/ ait représenté un obstacle pour une grande partie des élèves. On peut notamment le constater avec l'élève 4 qui a prononcé correctement la triphthongue du mot *fired* lors de la première lecture, mais qui a prononcé la diphtongue /aɪ/ pour le même mot lors de la deuxième lecture. Le fait que l'apprenant ait également prononcé la diphtongue /aɪ/ dans le second enregistrement à la place du phonème /ɪ/ pour le mot *Ireland* témoigne donc de la difficulté que peut représenter la prononciation de /aɪə/. En

2 « The most complex English sounds of the vowel type are the triphthongs. » (Roach, 2000, p.24)

3 « They can be rather difficult to pronounce, and very difficult to recognise. » (Roach, 2000, p.24)

revanche, l'élève 6 ne semble pas avoir compris la règle stipulant que lorsque le monographe <i> est suivi de la consonne <r> et de la voyelle <e>, il faut prononcer la triphongue /aiə/. En effet, bien que l'apprenant ait prononcé correctement le mot *fired* contrairement au premier enregistrement, ce dernier a fait la même faute pour le mot *Ireland* en prononçant le phonème /ɪ/.

Par ailleurs, l'explicitation des règles du <ed> s'est avouée être moins concluante puisque seul l'élève 3 a prononcé correctement tous les verbes avec cette terminaison, contrairement au premier enregistrement où il avait omis de prononcer le <ed> dans les mots *exploded* et *admired*. Cependant, les élèves 2, 4, 5 et 6 ont tous corrigé la prononciation d'un des verbes qu'ils avaient mal prononcés lors du premier enregistrement, mais ont tout de même fait les mêmes erreurs ou même d'autres fautes lors de la seconde lecture. De plus, les élèves 2, 4 et 6 ont tous les trois prononcé à nouveau le son /ed/, bien que nous avons déterminé en classe que les seuls sons existants pour la prononciation du <ed> étaient /ɪd/, /t/ et /d/. Cela prouve que ces règles n'ont pas été acquises par les élèves, probablement car elles étaient trop compliquées. Cependant, dans le programme du cycle 4, l'un des objectifs phonologiques est de « prendre conscience des régularités de la langue orale » (Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports, 2020, p. 45). Sachant que l'un des objectifs grammaticaux est l'expression du passé et donc le prétérit ainsi que le participe passé, il est donc essentiel que des élèves de troisième maîtrisent la réalisation du <ed>. C'est d'ailleurs ce que Pascal Bouvet souligne dans son ouvrage *La phonologie de l'anglais* : « L'objectif sera, ici aussi, de faire constater aux élèves que l'environnement phonétique immédiat du morphème « -ed » détermine le choix de l'une des trois réalisations. » (Bouvet, 2021, p. 194). Peut-être ont-ils besoin de plus de temps ? Peut-être faut-il expliciter ces règles dans d'autres séquences pour que les élèves accèdent au sens de ces dernières ? Je n'ai en effet pas pu les travailler sur le long terme puisque j'ai terminé ma séquence en fin d'année scolaire.

En ce qui concerne le groupe contrôle, on constate une différence de progression par rapport au groupe expérimental en ce qui concerne la prononciation du monographe <i>. Par exemple, les trois élèves (élèves 3, 5 et 6) ayant mal prononcé le mot *fired* lors de la première lecture ont fait la même faute dans le second enregistrement. En revanche, en ce qui concerne le mot *Ireland*, les élèves 2 et 6 ont fait la même faute lors des deux lectures, tandis que l'élève 5 n'a pas reproduit son erreur dans le deuxième enregistrement,

et que l'élève 3 a prononcé la diphtongue /aɪ/ et non le phonème /ɪ/ comme lors de la première lecture. On peut donc constater que sans la règle phonétique précisant qu'avec le schéma <i> + <r> + <e> la prononciation est /aɪə/, seul l'élève 5 a prononcé correctement *Ireland* (mais a cependant reproduit la même faute avec le mot *fired* pour les deux lectures). Cela témoigne du fait que sans les règles, les apprenants ne font pas le lien entre les mots ayant des schémas identiques (notamment ici <i> + <r> + <e>). L'élève 3 a quant à lui réalisé la diphtongue /aɪ/ aussi bien pour *fired* que pour *Ireland*. Comme dans le groupe expérimental, il semble que la triphongue /aɪə/ soit compliquée à réaliser pour les apprenants qui le prononce donc /aɪ/, diphtongue qu'ils rencontrent davantage lors de leur apprentissage de la langue anglaise. En ce qui concerne l'élève 6 ayant mal prononcé les mots *die* et *fight*, ainsi que l'élève 1 qui a fait une faute de prononciation pour le mot *ill* ; on constate que seul l'élève 1 a prononcé correctement le mot en question dans le deuxième enregistrement. L'élève 6 a donc fait les mêmes fautes lors de la deuxième lecture. Il semble donc que la progression soit plus facile pour les élèves dont le niveau de prononciation est déjà bon, que pour les apprenants ayant des difficultés. Par conséquent, peut être que le fait de voir la sous-règle pour les mots en <i> + <ght> ainsi que celle concernant le <i> final ou suivi d'un <e> aurait permis à cette élève de prendre conscience du fonctionnement de la langue anglaise, ainsi que du lien entre certains mots dû à leur graphie, et donc de les prononcer correctement. Visiblement le fait d'insister sur la prononciation et d'écrire le phonème correspondant en dessous du mot n'a pas suffi à cet élève pour qui les erreurs faites lors de la première lecture étaient ancrées puisque ce sont les mêmes concernant le monographe <i> dans le second enregistrement. À titre d'exemple, les élèves 5 et 6 du groupe expérimental semblent avoir progressé concernant la prononciation du monographe <i> seul l'élève 5 a reproduit la même faute avec le mot *crying*, tandis que le mot *Ireland* a à nouveau posé problème à l'élève 6 probablement en raison de sa similitude avec son équivalent français et à l'élève 5 qui a prononcé la diphtongue /aɪ/.

Par ailleurs, comme pour le groupe expérimental, la prononciation du digraphe <ed> semble plus compliquée. De fait, bien que les élèves aient globalement fait moins de fautes de prononciation pour ce morphème, on constate que trois d'entre eux (les élèves 4, 5 et 6) prononcent toujours principalement le <ed> /ed/. Cela peut se justifier de la même façon que pour l'autre groupe : les élèves sont influencés par leur langue maternelle lorsqu'ils lisent un texte dans la langue cible. Toutefois, il est intéressant de souligner que

ce sont des élèves ayant des difficultés de prononciation en anglais, ainsi qu'un élève dont le niveau est moyen qui prononcent le marquage du prétérit régulier /ed/. Ces derniers n'ont donc pas conscientisé le fait qu'il n'y a que trois sons possibles pour le <ed> : /ɪd/, /t/ et /d/. Par ailleurs, il est important de noter que l'élève 5 ayant visiblement des difficultés de prononciation lors de la première lecture a finalement beaucoup progressé lors de cette séquence puisqu'il est passé de neuf fautes à trois. Cela témoigne du fait qu'insister sur la prononciation de certains mots peut suffire pour des apprenants qui auraient une mémoire auditive par exemple. Cependant, on constate que comme pour les autres élèves, le fait que le son /ed/ pour le digraphe <ed> n'existe pas n'est pas conscientisé et le lien entre des mots ayant le même schéma comme *fired* et *Ireland* avec le <ire> n'est pas remarqué.

Par conséquent, l'étude des règles phonétiques est bénéfique en fonction du niveau de difficulté de ces dernières. En effet, il semble que les règles concernant le monographe <i> aient été conscientisées par les apprenants du groupe expérimental bien que l'on constate une difficulté de prononciation de la triphthongue /aɪə/ qui est la grande majorité du temps prononcée comme la diphtongue /aɪ/. La maîtrise de ces règles phonétiques est essentielle et témoigne du fait que les apprenants ont accédé au sens de ces dernières. C'est d'ailleurs l'un des objectifs mentionnés dans le *Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation*. Ainsi, la compétence P4 « Organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves » stipule que l'enseignant doit « Rendre explicites pour les élèves les objectifs visés et construire avec eux le sens des apprentissages. » (Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports, 2013, p.10). En revanche, l'apprentissage de ces règles phonétiques est plus compliqué pour les élèves ayant des difficultés de prononciation puisqu'il est difficile pour eux de les mettre en pratique. Toutefois, bien que le groupe contrôle n'ait pas travaillé sur les règles phonétiques, ces derniers ont tout de même progressé notamment pour la prononciation du monographe <i>. Par ailleurs, on constate que, comme pour le groupe expérimental, il est plus compliqué pour les élèves ayant des difficultés de prononciation de se détacher de leur prononciation d'origine. Enfin, pour les deux groupes, on constate que la prononciation du digraphe <ed> est compliquée. De fait, que ce soit avec ou sans les règles, les fautes restent conséquentes. Il est en effet difficile pour les élèves de se détacher de leur langue maternelle c'est pourquoi la prononciation /ed/ revient souvent quel que soit le groupe.

5. Comparaison des analyses respectives

En croisant nos analyses respectives du dispositif expérimental avec comme complément les réponses obtenues des deux questionnaires nous avons pu établir des constats sur trois axes différents : la faible efficacité de l'enseignement des règles phonétiques notamment due à la complexité de celles-ci et plus largement de la langue anglaise et enfin la difficulté d'accéder au sens non seulement des règles phonétiques mais aussi de la phonétique en général. Ainsi, nous avons fini par une présentation d'alternatives à l'enseignement des règles phonétiques.

5.1. Une efficacité de l'enseignement des règles phonétiques à nuancer

Nous constatons donc qu'après avoir étudié les règles phonétiques, les élèves de sixième ont en moyenne vu leur prononciation s'améliorer de 6,2%. Les élèves de troisième du groupe expérimental qui ont étudié les règles phonétiques, tout comme ceux du groupe contrôle, qui, eux, n'ont pas travaillé sur les règles, ont également vu leur moyenne s'améliorer respectivement de 13.5 % et 10.5 %. Ainsi, le groupe ayant bénéficié de l'explicitation des règles phonétiques a progressé de 3 % de plus que l'autre groupe. Ces résultats mettent donc en lumière l'efficacité du dispositif sur les élèves étant donné les meilleurs résultats obtenus à posteriori de l'apprentissage des règles même si cette progression reste très peu marquée. La faible amélioration de la prononciation des élèves suite à l'apprentissage des règles phonétiques témoigne du fait que les règles ne se suffisent sûrement pas à elles-mêmes. Ceci peut nous renvoyer à l'article de Monika Pukli publié en 2017 et intitulé *The practical value of formal graphophonemic rules - insights from lexical frequency and linguistic competence*. L'enseignante chercheuse souligne le fait que « les règles graphophonémiques ne se suffisent jamais à elles-mêmes, elles doivent être connectées à un réel enseignement de la phonétique »⁴ (Pukli, 2017, p. 11). Selon elle, il est donc essentiel que l'enseignant intègre les règles dans son enseignement.

En outre, il peut être difficile d'intégrer les règles phonétiques dans son enseignement pour diverses raisons. D'ailleurs, la majorité des enseignants interrogés à

4 « graphophonemic rules never suffice in themselves, they have to be connected to actual pronunciation teaching » (Pukli, 2017, p.11)

travers notre questionnaire affirment ne pas aborder les règles phonétiques ou peu (annexe R). Seul l'un d'entre eux explique voir une ou plusieurs nouvelles règles dans une séquence afin de permettre aux élèves de prendre la parole de manière plus authentique. En outre, un enseignant déclare enseigner les règles de manière ponctuelle mais récurrente. Cette faible place de la phonétique dans l'enseignement s'explique notamment par un manque de temps comme a pu le souligner l'un des enseignants ayant répondu au questionnaire. En revanche, d'autres professeurs ont évoqué le fait qu'il n'enseigne pas ou très peu les règles car ils estiment que cet enseignement est trop superficiel et rend l'autonomisation de la phonétique inefficace (annexe S). Il semble donc que l'étude des règles phonétiques ne soit pas le moyen le plus pertinent pour contribuer à l'amélioration de la prononciation des apprenants. De ce fait, les enseignants ayant répondu au questionnaire ont, pour la majorité, mentionné le fait qu'ils écrivaient les phonèmes en dessous du nouveau lexique ou des sons compliqués pour les élèves (annexe T). C'est d'ailleurs ce qui a été fait avec les élèves de troisième pour le groupe contrôle. Cette façon d'intégrer la phonétique a permis aux apprenants de progresser comme on peut le constater avec les données chiffrées : avant de commencer la séquence, le pourcentage de bonne prononciation était de 61.4 %, tandis qu'il était de 71.9 % après la deuxième lecture. Malgré le fait que les élèves n'aient pas étudié les règles phonétiques, leur prononciation s'est tout de même améliorée pour la majorité d'entre eux. Ce constat est en adéquation avec les réponses obtenues à la question « Remarquez-vous une progression lors de leurs prises de parole grâce aux points phonétiques vus en classe ? » (annexe U). Les enseignants ont en effet répondu qu'ils remarquaient une progression mais qui ne concernait pas forcément tous les élèves et que certaines erreurs récurrentes persistaient. L'un des professeurs ayant répondu à ce questionnaire pense que certains apprenants ont plus de difficultés concernant la phonétique car ils n'ont pas « l'oreille musicale ». Enfin un autre enseignant estime qu'il y a progression, mais qu'il est important de revenir plusieurs fois sur certains points et d'effectuer des répétitions chorales.

La progression liée à l'enseignement de la phonétique et notamment des règles reste donc faible et non flagrante. D'ailleurs, ces réponses font référence à deux constats que nous avons pu faire suite à l'analyse de nos résultats : le premier est que les apprenants ne progressent pas de la même manière, le second est la nécessité de reprendre les règles vues en classes tout au long de l'année scolaire. Ainsi, que ce soit pour les élèves de sixième ou ceux de troisième, nous avons remarqué que la progression était inégale au sein de nos

échantillons. Les élèves ayant des difficultés de prononciation avaient donc tendance à ne pas beaucoup progresser, tandis que l'amélioration était plus visible pour les élèves ayant fait peu de fautes de prononciation ou ayant un niveau moyen. Par ailleurs, nous avons toutes les deux mis en place notre dispositif expérimental en fin d'année scolaire 2021-2022. Nous n'avons donc pas pu analyser des données sur le long terme et voir si le fait de revenir sur des règles phonétiques étudiées lors des séquences précédentes aurait eu un impact plus important sur la progression des apprenants.

5.2. La complexité de la phonétique anglaise

L'enseignement des règles phonétiques a mis en évidence la complexité de celles-ci. De fait, à partir de nos analyses, nous avons pu constater plusieurs obstacles auxquels faisaient face les apprenants que ce soit en sixième ou en troisième. La première difficulté est l'influence de la langue maternelle. Lors des écoutes des enregistrements, nous nous sommes aperçues que les élèves avaient tendance à prononcer les mots comme ils le feraient en français. Nous en avons eu l'exemple avec certains élèves de troisième qui ont prononcé le digraphe <ed> /ed/. Ainsi, certaines erreurs phonétiques semblent ancrées chez quelques élèves, notamment lorsque l'écriture du mot en anglais est similaire à celle en français, rendant le lien graphie-phonie plus complexe pour eux. En effet, bien que les règles aient été vues, le calque sur les phonèmes de la langue française revient très souvent.

Une autre difficulté observée est la prononciation du digraphe <ed> comme nous l'avons brièvement mentionné précédemment. De fait, les élèves de troisième semblent ne pas maîtriser les trois sons possibles pour la prononciation du marquage du prétérit (c'est-à-dire /ɪd/, /t/ et /d/). Il s'agit pourtant d'un objectif du cycle 4 qui devrait donc être acquis pour les élèves. Ainsi, bien que cela soit à leur niveau, certains élèves de troisième ont fait preuve de difficultés quant à la prononciation du digraphe <ed>. Ensuite, un obstacle a été observé pour les élèves de sixième. Il s'agit de la distinction entre les phonèmes tendus et entravés. C'est en effet une distinction qui n'existe pas dans la langue française et qui est donc plus compliquée à réaliser par les élèves. C'est pourquoi les apprenants ont tendance à prononcer les voyelles comme leur équivalent en français, c'est-à-dire entravées. Dans l'article *Should IUT Students Learn the International Phonetic Alphabet*, le chercheur Andy Arleo explique d'ailleurs que les voyelles sont généralement plus difficiles à

prononcer pour les élèves. Il précise notamment que « l'un des phonèmes les plus difficiles pour les élèves français sont la différence /i:/ /ɪ/ »⁵ (Arleo, 1993, p. 48). Toutefois, dans son ouvrage *La phonologie de l'anglais*, Pascal Bouvet souligne que « La distinction entre les voyelles brèves et les voyelles longues est un grand « classique » de l'apprentissage/acquisition de la phonologie de l'anglais. ». (Bouvet, 2021, p.182) Ainsi, cela insiste sur le fait que cet aspect de la phonétique anglaise est compliqué pour les apprenants. En ce qui concerne les élèves de troisième, que ce soit pour le groupe contrôle ou pour le groupe expérimental, ces derniers ont particulièrement eu du mal à faire la différence entre la diphtongue /aɪ/ et la triphongue /aɪə/. En effet, malgré les explications et les répétitions des deux sons pour les différencier, il semble que le fait d'avoir trois sons voyelle à la suite soit un obstacle à leur prononciation. Ainsi, on peut se demander lorsque les élèves de troisième corrigeaient leur faute de prononciation pour les mots *fired* et *Ireland* en prononçant la diphtongue /aɪ/, s'ils ne prononçaient pas la triphongue /aɪə/ parce qu'elle est trop compliquée ou s'ils n'avaient tout simplement pas acquis la règle.

D'ailleurs, les questionnaires que nous avons envoyés aux élèves et aux enseignants ont pu mettre ces difficultés en évidence. À la questions « Quels sont les points de prononciation les plus difficiles en anglais selon toi ? » (annexe V), plusieurs points de prononciation ont été mentionnés par les élèves. Par exemple, cinq élèves ont cité les sons inexistants en français, ce qui rappelle la notion de voyelles tendues ou entravées, tandis que cinq autres ont évoqué le digraphe <ed>. Ainsi, on constate que les élèves ont conscience de leurs difficultés concernant la prononciation dans la langue cible. De plus, à la question « Selon vous, quels sont les phonèmes que les élèves ont le plus de mal à prononcer? » (annexe W), une enseignante a également mentionné les terminaisons en <ed>. D'autres ont évoqué le schwa (/ə/) en expliquant que cela était peut-être dû au fait que les élèves ont l'habitude d'entendre des sons similaires en français et en anglais et donc que tout nouveau son devient un obstacle. Les apprenants ont donc du mal à se défaire des calques sur la langue maternelle. À la question « Selon vous, quels sont les phonèmes primordiaux (les plus importants) dans l'apprentissage de l'anglais ? » (annexe X), les enseignants ont notamment mentionné les diphtongues, ainsi que la différence entre les sons courts et longs. Par conséquent, bien qu'il s'agisse de sons que les élèves ont du mal à reproduire ou à différencier, il s'agit tout de même de connaissances phonétiques primordiales selon les enseignants interrogés.

5 « one of the most difficult phonemes for French students are the difference /i:/ /ɪ/ » (Arleo, 1993, p.48)

Enfin, la prononciation de la langue anglaise est compliquée pour les apprenants, mais certaines règles phonétiques le sont tout autant. En effet, nous avons pu constater que plus la règle phonétique est difficile, moins les élèves peuvent la retenir. Par exemple, la règle concernant le digraphe <ed> pour les élèves de troisième nécessitait une mémorisation trop importante d'informations. C'est pourquoi il s'agit de la règle qui semble la moins acquise par les apprenants après analyse du dispositif. C'est d'ailleurs ce que la chercheuse Monika Pukli souligne dans son article. De fait, cette dernière explique que « Les exceptions vont tout simplement masquer les prononciations régulières car elles sont apprises parmi les premières centaines de mots. Les mots individuels irréguliers prennent le dessus sur les mots réguliers, ce qui entraîne l'incompréhension des apprenants concernant les relations logiques entre les lettres et les sons. »⁶ (Pukli, 2017, p. 6). Par conséquent, Monika Pukli évoque la difficulté de l'enseignement des règles phonétiques car les nombreuses exceptions de la langue anglaise rendent l'apprentissage des régularités de la langue compliqué. Toutefois, une alternative à l'enseignement peut-être trop laborieux des règles phonétiques concernant le <ed> aurait pu être d'aborder les différentes prononciations à l'aide d'un moyen mnémotechnique simple consistant à procéder par élimination. Pour chaque mot se finissant en <ed>, les élèves peuvent ainsi tenter de le prononcer avec les différents phonèmes dans un ordre bien précis : /d/, puis /t/ et enfin /ɪd/. Il ne reste ensuite qu'à choisir la première prononciation réalisable facilement ou qui leur semble correct à l'oreille.

5.3. Un accès au sens difficile comme obstacle à l'autonomisation des élèves

L'accès au sens des règles phonétiques par les élèves est un échec. En effet, si les élèves avaient réellement conscientisé les règles et se les étaient appropriées lors de leur tâche finale ou lors de la deuxième lecture a posteriori, ils auraient été capables de ne pas reproduire certaines erreurs phonétiques. De fait, ces dernières sont restées élevées bien que moins importantes qu'avant avoir vu les règles phonétiques. Ainsi, la grande majorité des élèves, que ce soit en sixième ou en troisième, ont progressé mais nous avons constaté que cette majorité n'a toutefois pas compris les règles. Nous nous en sommes notamment

6 « Exceptions will quite simply hide the regular pronunciations because they are learnt among the first few hundred words. Individual, irregular words weigh in on the impact of regular words resulting in learners' incomprehension of the logical relationships between letters and sounds. » (Pukli, 2017, p.6)

aperçues lorsque nous avons analysé un son particulier chez les apprenants. Par exemple, si les élèves de troisième ont prononcé correctement *fired*, ce n'est pas pour autant qu'ils ont bien prononcé *Ireland* bien qu'il s'agisse de la même règle phonétique. Les élèves n'ont donc que peu gagné en autonomie.

Cela peut être lié au fait qu'ils n'aient pas réellement compris l'enjeu de la phonétique et des variations de sons. D'ailleurs, dans le questionnaire enseignants nous avons posé la question suivante: « Est-ce que la maîtrise phonétique permet aux élèves d'être plus autonomes lors de prises de parole ? » (annexe Y). Les réponses sont très mitigées avec notamment deux enseignants qui pensent que les apprenants gagnent en autonomie, tandis que deux autres ne se prononcent pas. En outre, deux réponses ont attiré notre attention. En effet, un enseignant a répondu que « les élèves ont du mal à réutiliser les règles vues lors des prises de parole (comme cela va vite, ils n'ont pas le temps de réfléchir à la règle) » et un autre a déclaré que « Cela dépend des élèves. Certains se posent plus de questions, et sont donc plus lents ; d'autres n'intègrent pas ces points phonétiques. Mais globalement la langue gagne un peu plus en authenticité. ». Par conséquent, la réponse concernant les règles fait écho à notre constat. De fait, les élèves ne reprennent pas les règles phonétiques vues en classe lors de leurs prises de parole. Le lien avec la graphie de certains mots n'est donc pas fait par les apprenants, ce qui témoigne du fait que l'enjeu de l'enseignement des règles phonétiques n'est pas conscientisé. Cela fait pourtant partie du processus d'apprentissage puisque les élèves sont censés utiliser les éléments vus en classe notamment lors de leurs productions finales. En revanche, l'autre enseignant précise que cela dépend du niveau des apprenants. De fait, certains ne semblent pas comprendre les différents points phonétiques vus en classe. Nous aurions donc pu insister davantage sur les enjeux de la phonétique avant l'enseignement des règles.

D'ailleurs, dans l'article *Should IUT Students Learn the International Phonetic Alphabet*, l'auteur explique que les objectifs de l'enseignement de la phonétique sont les suivants : « utiliser le dictionnaire pour vérifier la prononciation [...] conscience du langage [...] remarquer les différences entre la phonologie française et anglaise [...], aborder brièvement certaines variétés sociales et géographiques de la prononciation de l'anglais »⁷ (Arleo, 1993, p. 44). De ce fait, nous aurions pu nous assurer que les élèves aient compris

7 « to use the dictionary to check pronunciation [...] language awareness [...] to pinpoint differences between French and English phonology [...] to discuss briefly certain social and geographical varieties of English pronunciation » (Arleo, 1993, p.44)

les enjeux de la phonétique avant d'étudier les règles. Certains n'avaient peut-être pas conscientisé l'intérêt d'étudier la phonétique. De plus, c'est ce que la réponse à la question « Penses-tu que ta prononciation est une difficulté dans ta progression en anglais ? » du questionnaire élèves a démontré (annexe Z). Ainsi, les réponses sont très partagées. En effet, 50.6 % des élèves ont répondu oui, tandis que 55.7 % ont répondu non. D'ailleurs, on remarque que cinq apprenants ont répondu oui et non, ce qui témoigne de leur difficulté à déterminer l'importance de la prononciation dans leur apprentissage de la langue anglaise. Ces réponses montrent donc que les élèves ne comprennent pas forcément les enjeux de la prononciation dans une langue étrangère, bien qu'ils soient au lycée. Les élèves ayant répondu oui ont majoritairement expliqué que le fait de mal prononcer certains mots les rendait difficilement compréhensible, ce qui a donc un impact sur leur participation orale (annexe A2). En revanche, certains élèves ayant répondu non considèrent qu'ils sont à l'aise en anglais et n'ont pas de difficulté de prononciation particulière en anglais, d'où le fait que ce ne soit pas un frein dans leur progression. D'autres mentionnent le fait que le vocabulaire est le plus important et que l'essentiel est de comprendre. L'un d'entre eux a d'ailleurs répondu « non car j'arrive à mémoriser les mots, les phrases malgré mon accent ». Ceci fait écho au constat que nous avons fait au début de ce mémoire : la phonétique a peu de place au sein de l'enseignement de la langue cible. En effet, les élèves ont tendance à penser que la prononciation n'est que seconde dans leur apprentissage de l'anglais. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle le CECRL a proposé un volume complémentaire avec un accent mis sur la phonologie. Par conséquent, Andy Arleo insiste sur la nécessité d'expliquer le sens de l'enseignement de la phonétique : « Avant d'introduire l'API, j'explique le but du cours de prononciation en mettant en avant le fait qu'il n'est pas nécessaire d'avoir une prononciation parfaite pour communiquer dans une langue étrangère. D'un autre côté, j'insiste sur le fait que la prononciation peut être améliorée que cela aidera à être compris par un locuteur natif. »⁸ (Arleo, 1993, p. 44). Ainsi, rendre les élèves conscients des enjeux de la phonétique pourrait leur permettre de comprendre l'objectif de l'enseignement de cette dernière.

Toutefois, les élèves semblent avoir conscience de l'importance de la phonétique pour leurs prises de parole. En effet, à la question « Penses-tu que travailler la phonétique

8 « Before presenting the IPA, I explain the goals of the pronunciation unit, stressing the fact that it is not necessary to possess perfect pronunciation to communicate in a foreign language. On the other hand, it is pointed out that pronunciation can be improved and that this will help in being understood by native speakers. » (Arleo, 1993, p.45)

en cours te permet d'être meilleur.e à l'oral ? », 82.3 % des élèves ayant répondu à ce questionnaire pensent que travailler la phonétique en classe leur permet d'être meilleur à l'oral (annexe B2). Ainsi, la grande majorité des élèves ont expliqué que le travail de la phonétique leur permet de mieux prononcer les mots, d'avoir un meilleur accent et par conséquent d'être mieux compris notamment par des natifs (annexe C2). De plus, certains élèves ont mentionné le fait que travailler la phonétique leur permettait d'être plus à l'aise à l'oral et de parler de façon plus fluide. D'ailleurs, quatre élèves ont mentionné le fait que le travail de la phonétique permet d'avoir une meilleure prononciation et donc par conséquent d'impressionner les correcteurs et de gagner des points lors des examens oraux. Toutefois, trois apprenants considèrent que la phonétique ne les aide pas à gérer leur stress lors de prises de parole et ne leur permet pas de se sentir plus à l'aise. En outre, deux élèves voient la phonétique comme difficile à retenir, tandis que deux autres pensent que ce n'est pas utile. Enfin, deux élèves ont répondu qu'ils ne savaient pas si travailler la phonétique en cours leur permettrait d'être meilleur à l'oral, ce qui témoigne du fait que les apprenants ne se rendent pas forcément compte de la place de la phonétique dans l'apprentissage de la langue cible. Ainsi, la majorité des apprenants mesure l'impact de la maîtrise de la phonétique sur leurs prises de parole. Bien qu'ils ne semblent pas accorder une place importante à la prononciation dans l'apprentissage de l'anglais, les élèves comprennent tout de même les enjeux de la phonétique pour leurs prises de parole. Cependant, cela ne semble pas suffisant. En effet, le fait que les enjeux de la phonétique ne soient pas forcément acquis par tous les apprenants explique en partie pourquoi ils n'ont pas gagné en autonomie suite à l'enseignement des règles. Il semble que les élèves ne puissent pas accéder au sens des règles phonétiques et donc les réutiliser ensuite s'ils ne comprennent pas le but de la phonétique dans l'apprentissage de la langue cible.

5.4. D'autres alternatives pour aborder la phonétique permettant une autonomisation des élèves

L'enseignement des règles phonétiques ne s'est donc pas montré concluant. Cela nous renvoie au travail de Nadine Herry-Bénit présenté dans son ouvrage *Didactique de la phonétique anglaise*. En effet, suite à de nombreuses lectures sur le sujet et à une expérience menée avec ses étudiants, elle s'est rendue compte que l'enseignement des règles phonétiques suivi de quelques exemples et exercices « a le plus souvent comme

conséquence l'oubli quasi immédiat des règles et la persistance de l'intuition comme stratégie dominante lors de la production orale. » (Herry-Bénit, 2011, p.55-56). Selon l'enseignante-chercheuse, « une des raisons de cet échec relatif de l'enseignement des règles phonétiques et phonologiques de l'anglais est l'absence de didactisation de cette discipline. » (Herry-Bénit, 2011, p.56). C'est donc la raison pour laquelle Nadine Herry-Bénit a fait le choix de didactiser cet enseignement pour ses étudiants. Par exemple, pour l'étude des sons, cette dernière propose de travailler à partir de panneaux de couleurs. Ainsi, l'objectif est, pour les apprenants, de classer les sons dans ces panneaux en fonction de leur similitude et sans se reporter à la graphie. De plus, avant de décrire cette activité, N. Herry-Bénit souligne certains points dont les élèves doivent prendre conscience pour la réalisation de cette tâche comme par exemple « prendre conscience qu'il existe plus de 40 phonèmes et que certains sont le fruit de combinaisons » (Herry-Bénit, 2011, p.57). Cela leur permet en effet d'accéder au sens, c'est-à-dire de comprendre l'activité et donc de gagner en autonomie.

D'autres alternatives menant à l'autonomie peuvent également être envisagées. Des éléments de réponse nous ont d'ailleurs été donnés grâce aux questionnaires élèves et enseignants. De ce fait, à la question « Selon vous, qu'est-ce qui permet aux élèves d'améliorer leur prononciation des phonèmes lors de leurs prises de parole ? » (annexe D2), les enseignants ont majoritairement répondu que le fait de répéter de façon récurrente les mots concernés en plus de la transcription phonétique pouvait être bénéfique pour les apprenants. L'un des professeurs précise qu'il peut s'agir de répétitions collectives mais aussi individuelles : « la répétition collective et individuelle, et encore la répétition (que ce soit le mot simplement ou le fait de rebrasser les phonèmes dans une séquence) ». De plus, il semble nécessaire d'entraîner les élèves au maximum tout au long de l'année scolaire comme le souligne un enseignant (« l'habitude, l'entraînement »). Un autre professeur parle également de rendre l'apprentissage de la phonétique ludique en faisant en sorte que les élèves jouent avec les sons (« le fait de jouer avec les sons »). Par ailleurs, il semblerait aussi que les élèves gagnent en autonomie en participant en classe et en étant investis. De fait, si les apprenants ont « l'envie de faire mieux », « la volonté de mieux faire » et ont une « participation active en classe », cela leur permet de s'appropriier plus facilement le contenu enseigné. Enfin, deux enseignants ont mentionné « l'exposition à la langue ». De fait, écouter régulièrement la langue cible, que ce soit en classe ou hors classe, permet aux

élèves d'habituer leur écoute à des accents anglophones et donc de se familiariser avec la prononciation de certains mots.

Par ailleurs, dans le questionnaire élèves, la question « Qu'est-ce qui te permettrait en classe d'avoir une meilleure prononciation ? » a permis de mettre en lumière des alternatives pensées par les apprenants (annexe E2). Ainsi, neuf apprenants ont mentionné un besoin d'entraînement et de pratique pour améliorer leur prononciation. Cela rejoint d'ailleurs l'une des réponses données par les enseignants. De plus, sept élèves ont spécifié qu'une correction systématique de l'enseignant lorsqu'ils font une faute de prononciation leur permettrait de progresser puisqu'ils estiment qu'ils retiendraient mieux la prononciation d'un mot à partir d'une de leurs erreurs. D'ailleurs, Jean-Pierre Astolfi souligne l'intérêt pédagogique que peut avoir l'erreur dans son ouvrage *L'erreur un outil pour enseigner* (1997). En outre, trois apprenants ont évoqué le fait que répéter les mots en les prononçant correctement pourrait leur être bénéfique. La répétition est ce qui a majoritairement été répondu par les enseignants. De plus, neuf élèves ont souligné le fait que les compréhension orales (en classes et hors classe) comme des films, des séries ou des chansons pouvaient les amener à améliorer leur prononciation de la langue cible. D'ailleurs, certains ont spécifié qu'il pouvait être intéressant de travailler sur différents accents de la langue anglophone et non pas seulement l'accent britannique et américain comme ils ont l'habitude d'entendre. Ainsi, comme deux enseignants l'ont souligné, l'exposition à la langue cible est un moyen d'habituer les oreilles des élèves à différents accents de la langue anglophone et donc de mieux retenir la prononciation de nouveaux mots ou de mots qu'ils connaissent mais qu'ils ne prononcent pas correctement. Deux apprenants ont également noté qu'écouter leurs camarades pouvait aussi être bénéfique. Il semble donc que les élèves se rendent compte de l'importance de l'écoute pour la progression de leur prononciation. En outre, six élèves ont proposé de faire des exercices de prononciation en groupe, tandis que quatre élèves ont souligné la nécessité de travailler l'oral plus souvent. Par ailleurs, cinq apprenants reconnaissent qu'ils doivent plus participer en classe pour progresser. C'est ce qui a également été mentionné par certains enseignants. Enfin, on retrouve le côté ludique précédemment mentionné par l'un des professeurs, puisque l'un des élèves a évoqué la banalisation d'une séance de temps en temps pour faire des activités ludiques sur la phonétique, tandis qu'un autre a proposé de faire « des charades » pour améliorer leur prononciation.

6. Conclusion

6.1. Réponse à notre problématique

Tout d'abord, ce mémoire nous a permis de mettre en lumière la difficulté à laquelle font face les élèves dans l'apprentissage de la phonétique anglaise. De fait, c'est un aspect de la langue qui s'avère être souvent compliqué pour les apprenants. Cette complexité s'accompagne d'une difficulté à accéder au sens de cet enseignement. Puisque nous avons constaté lors de notre scolarité dans le secondaire que les règles phonétiques n'étaient pas abordées, nous nous sommes demandées si le fait de les travailler avec les apprenants de collège et de lycée pouvait être un élément facilitateur pour eux. En effet, il s'agissait pour nous d'analyser l'impact de l'enseignement de ces règles sur l'autonomie des élèves.

Ainsi, en ce qui concerne notre première hypothèse abordant l'efficacité, ce travail de recherche permet de mettre en évidence une faible amélioration de la prononciation des élèves après l'enseignement des règles phonétiques. Nous pouvons donc considérer que cette hypothèse est validée. De ce fait, une progression de la production de certains phonèmes lors de prises de parole en continu a pu être observée, même si celle-ci reste peu marquée. Certains phonèmes restent donc un réel obstacle pour les élèves.

Par ailleurs, ce travail nous a menées à la réfutation de notre hypothèse concernant l'impact de l'enseignement des règles phonétiques sur l'autonomie des élèves. Ainsi, nous avons constaté que les élèves n'avaient pas forcément sollicité leurs connaissances acquises dans nos séquences pour lesquelles nous avons mis en place notre dispositif expérimental. Il nous semble donc que les règles n'étaient pas maîtrisées par les apprenants. Il faudrait alors voir l'enseignement des règles phonétiques comme un outil pour parvenir à s'exprimer de manière plus authentique et ainsi se faire davantage comprendre face à une personne native, mais pas comme une fin en soi.

Notre problématique consistait à savoir de quelle manière travailler la phonétique pouvait impacter l'autonomie de l'apprenant lors d'une prise de parole en continu. Nous pouvons donc affirmer que l'enseignement des règles phonétiques, du moins sur le court terme, n'est pas une solution efficace. Par ailleurs, les réponses des enseignants au

questionnaire n'ont pas mis en lumière un constat net d'augmentation de l'autonomie chez les élèves sur le long terme. Il est donc important de s'assurer que les élèves identifient les enjeux de l'enseignement de la phonétique.

6.2. Limites de notre dispositif

En outre, nous avons constaté certaines limites à ce dispositif. Tout d'abord, il semble difficile d'être certain que l'apprentissage des règles phonétiques soit l'unique raison d'une meilleure prononciation des mots, car il est possible que cela soit en partie dû à la répétition de ces mots tout au long de la séquence.

Un autre obstacle a été que nous ne contrôlions pas la quantité de mots reprenant les règles phonétiques vues en classe utilisées dans la tâche finale des élèves. Cela a parfois rendu les pourcentages peu représentatifs avec un échantillon amoindri de mots à comparer. En effet, certains élèves ont réutilisé peu de mots dont les règles phonétiques avaient été travaillées, ce qui a rendu leurs travaux difficilement exploitables pour notre expérimentation. [Anaïs] C'est pour cette raison que je n'ai pas pu mener mes analyses à partir de la tâche finale des troisièmes et que j'ai demandé aux apprenants de lire à nouveau le texte de l'étape pré-expérimentale. Cela peut s'expliquer par le fait que la correction phonétique n'était pas un grand critère dans le barème des productions orales en continu des tâches finales et donc que ce n'était pas ce sur quoi les apprenants se concentraient.

Il a aussi été difficile de déterminer quels phonèmes devaient être considérés comme mal prononcés. Tout d'abord, dans les enregistrements, certains élèves ne parlaient pas très fort, se tenaient trop loin du mp3 ou de la tablette et on pouvait parfois entendre d'autres voix d'élèves qui s'enregistraient à côté pour les élèves de sixième. Certains phonèmes sont également très similaires lorsqu'ils sont prononcés rapidement. De plus, la langue anglaise contient une grande variété d'accents différents dans les divers pays anglophones ou même au sein d'un même pays mais dans des régions différentes. Ainsi, en fonction de ces variétés d'accents, les phonèmes peuvent se prononcer différemment pour un même mot. Il a donc fallu choisir quelle prononciation était recevable ou non et nous avons décidé de garder la prononciation abordée en cours, soit la *Received Pronunciation*

(R.P.) ou *Standard English* qui correspond à un anglais britannique ne se distinguant pas par un accent régional. Cependant, les résultats peuvent être biaisés dans ce sens. En effet, parfois les élèves ne prononçaient pas le phonème de la manière apprise en classe, mais de la manière dont un anglophone d'une autre zone géographique aurait pu le prononcer, sans qu'il ne le sache. Il ne s'agit donc pas d'une mauvaise prononciation à proprement parler mais plutôt d'une prononciation non conforme à celle vue en classe.

Enfin, ces analyses ont été menées sur le moyen terme car le dispositif a été mis en place sur une seule séquence, que ce soit pour les élèves de sixième ou ceux de troisième. Il aurait donc été envisageable de mesurer l'évolution de la prononciation orale des élèves sur le plus long terme, par exemple tout au long de l'année scolaire en revoyant les règles phonétiques dans d'autres séquences et en réalisant d'autres enregistrements pour analyser la progression des apprenants.

6.3. Perspectives pour de futures recherches

Puisque l'enseignement des règles phonétiques s'est avéré être un échec, car elles ont engendré une faible progression de la prononciation des apprenants mais ne leur a pas permis de gagner en autonomie, nous pourrions envisager de mener la même expérience mais à partir d'autres activités. Comme le souligne l'enseignante-chercheuse Nadine Herry-Bénil, nous pourrions didactiser les règles phonétiques afin qu'elles soient plus compréhensibles pour les apprenants et donc qu'ils gagnent en autonomie. En outre, les deux questionnaires ont permis d'ouvrir d'autres horizons concernant diverses méthodes pour parvenir à rendre les élèves plus autonomes à travers l'enseignement de la phonétique, notamment par le biais de la répétition, en apportant un côté ludique, en abordant des règles phonétiques avec parcimonie mais régulièrement et donc sur le long terme, ou encore en faisant en sorte que les élèves aient une participation active, surtout lorsque les points phonétiques sont vus en classe. Ainsi, ces recherches vont impacter notre pratique enseignante puisque nous envisageons de mettre à exécution ces autres manières d'enseigner la phonétique afin de nous rendre compte de leur impact sur l'autonomie des élèves. De ce fait, ces nouvelles perspectives vont nous permettre de progresser dans notre carrière professionnelle dans l'enseignement puisqu'elles nous permettront de prendre conscience de l'impact de l'enseignement de la phonétique sur les élèves.

Bibliographie

- références institutionnelles

Conseil de l'Europe (2001). *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Édition Didier.

Conseil de l'Europe, (2018). *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume Complémentaire avec de nouveaux descripteurs*.
<https://rm.coe.int/ccr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5>

Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports (2019). *Guide pour l'enseignement des langues vivantes à l'école, osez les langues vivantes étrangères à l'école*. (en ligne) Éduscol. [Guide pour l'enseignement des langues vivantes étrangères | éducation.fr](#) | [Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse - Direction générale de l'enseignement scolaire \(education.fr\)](#)

Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports (2015). Le socle commun de connaissances, compétences et de culture. *Bulletin officiel* n°17.
<https://www.education.gouv.fr/le-socle-commun-de-connaissances-de-competences-et-de-culture-12512>

Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports (2019). Programme de langues vivantes de première et terminale générales et technologiques, enseignements commun et optionnel. *Bulletin officiel* spécial n°1 du 22 janvier 2019, arrêté du 17/01/2019. (en ligne) Éduscol. [Programmes et ressources en langues vivantes - voie GT | éducation.fr](#) | [Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports - Direction générale de l'enseignement scolaire \(education.fr\)](#)

Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports (2019). Programme de langues vivantes de seconde générale et technologique, enseignements commun et optionnel. *Bulletin officiel* spécial n°1 du 22 janvier 2019, arrêté du 17/01/2019. (en ligne) Éduscol. [Programmes et ressources en langues vivantes - voie GT | éduscol | Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports - Direction générale de l'enseignement scolaire \(education.fr\)](#)

Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports (2020). Programme du cycle 3 en vigueur à la rentrée 2020. *Bulletin officiel* n°31 du 30 juillet 2020. (en ligne) Éduscol, 32-40. [J'enseigne au cycle 3 | éduscol | Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports - Direction générale de l'enseignement scolaire \(education.fr\)](#)

Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports (2020). Programme du cycle 4 en vigueur à la rentrée 2020. *Bulletin officiel* n°31 du 30 juillet 2020. (en ligne) Éduscol, 36-47. [J'enseigne au cycle 4 | éduscol | Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports - Direction générale de l'enseignement scolaire \(education.fr\)](#)

Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports (2013). Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation. *Bulletin officiel* n°30. https://www.education.gouv.fr/bo/13/Hebdo30/MENE1315928A.htm?cid_bo=73066

- références scientifiques

Arleo, A. (1993). Should IUT Students Learn the International Phonetic Alphabet? *Cahiers de l'APLIUT*, Vol. XII, n°4, 39-52. (en ligne), 6 janvier 2022. https://www.persee.fr/doc/apliu_0248-9430_1993_num_12_4_2875

Astolfi, J.-P. (1997). *L'erreur, un outil pour enseigner*. Paris : ESF Sciences Humaines.

Herry-Bénil, N. (2011). *Didactique de la phonétique anglaise*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Huart, R. (2010). *Nouvelle grammaire de l'anglais oral*. Paris : Éditions Ophrys.

Miras, G. (2021). *Didactique de la prononciation en langues étrangères, de la correction à une médiation*. Paris : Les Éditions Didier.

Moore Mauroux, S. (2010). Quelques outils méthodologiques pour aider l'étudiant francophone face à la prononciation de l'anglais. *Cahiers de l'APLIUT*, Vol. XXIX, n°3, 36-49. (en ligne), 15 décembre 2021. <http://journals.openedition.org/apliut/595>

Pukli, M. (2017). The practical value of formal graphophonemic rules - insights from lexical frequency and linguistic competence, *La Clé des Langues*, École normale supérieure de Lyon. (en ligne), consulté le 16 mai 2022. [The practical value of formal graphophonemic rules - insights from lexical frequency and linguistic competence \(archives-ouvertes.fr\)](http://archives-ouvertes.fr)

Quivy, M., & Tardieu, C. (2002). *Glossaire de didactique de l'anglais*. Paris : Ellipses.

Roach, P. (2000). *English Phonetics and Phonology*. 3rd edition. Cambridge: Cambridge University Press.

Tardieu, C. (2021). *Notions-clés pour la didactique de l'anglais*. Paris : Presses Sorbonne Nouvelle.

Theuillon, S. (2010). Améliorer la production orale en continu : mission possible ! *Cahiers de l'APLIUT*, vol. XXIX, n°3, 104-113. (en ligne), 14 février 2022. <https://journals.openedition.org/apliut/651>

- références professionnelles

Bouvet, P. (2021). *La phonologie de l'anglais*. Paris : Belin Éducation.

Brière, J.-F., Fette, J., & Wylie, L. (2021). *Les Français*. Newburyport : Focus Publishing/R Pullins & Co.

Sitographie

Dufeu, B. (2008). *L'importance de la prononciation dans l'apprentissage d'une langue étrangère*. Franc-Parler. (en ligne), consulté le 14 février 2022.

<https://www.psychodramaturgie.org/images/doc/Importance%20de%20la%20prononciation.%20Franc-parler.pdf>

Annexes

Autorisations de diffusion du questionnaire élèves sur Pronote

Annexe A – Autorisation du proviseur de l'établissement [Julie]

Objet : Accord pour la diffusion d'un questionnaire

Monsieur le proviseur,

Je suis Mme Guiavarch, contractuelle alternante en anglais au sein de votre établissement depuis le mois de septembre.

Dans le cadre de recherches pour la rédaction de mon mémoire de M2, je vous sollicite afin d'avoir votre accord concernant la diffusion d'un questionnaire Google Form pour mes élèves de 2nd et 2nd via Pronote. Ce questionnaire est anonyme, non obligatoire et le lien sera supprimé de Pronote une fois les réponses collectées.

En espérant une réponse favorable à ma requête, je vous prie d'agréer, Monsieur le proviseur, l'expression de ma considération distinguée.

Mme Guiavarch

29/11/2022



avis favorable.



29 NOV. 2022

Annexe B – Autorisation du référent numérique [Anaïs]



Re: Stagiaire anglais - questionnaire élèves Google Form

14 Novembre 2022 8:05

Expéditeur :

À : "Anaïs Jacquette" <anaïs.jacquette@etu.unicaen.fr>

Madame Jacquette,

Je réponds favorablement à votre demande de partage de questionnaire Google Form sur PROMOTE. Il faudra juste l'enlever une fois le questionnaire terminé.

Sincères considérations,

Données recueillies pour le dispositif expérimental

Annexe C – Tableau d’analyse quantitative et qualitative pré-expérimentale [Julie]

☐	Elève 1	Elève 2	Elève 3	Elève 4	Elève 5	Elève 6
in						
morning						
wake		✘				
five						
first	✘					
living						
have						
sometimes	✘					
watch	✘					
after	✘	✘	✘	✘	✘	✘
that						
bathroom	✘	✘	✘	✘	✘	✘
six						
take			✘	✘		
bath	✘	✘	✘	✘	✘	
routine	✘	✘		✘	✘	✘
finished						
finally	✘	✘	✘	✘	✘	✘
at						
half	✘	✘	✘	✘	✘	
past		✘	✘	✘	✘	

Annexe D – Tableau d’analyse quantitative et qualitative post-expérimentale [Julie]

élève	mots recensés dans les POC en tâche finale dont les règles phonétiques avaient été vues en classe
élèves 1	in, ,life, ,wake, at, have, kitchen, past, bathroom, half, after, finally, take, fifty-six
élèves 2	name, in, at, wake, five, first, have, after, thirteen, fifteen, finally
élèves 3	in, life, first, wake, at, thirty, half, past, half, fifty, bathroom, after, quarter, finally
élèves 4	first, in, six, fifty, half, kitchen, half, past, bathroom, after, take, quarter, finally, arrive
élèves 5	first, wake, in, at, dining, quarter, past, bathroom, thirty, five, after, finally
élèves 6	first, wake, at, in, bathroom, have, living-room, thirty, five, after, finally, walk, past
	POC : production orale en continu

Annexe E – Tableau de données vierge pour la première lecture du groupe expérimental

[Anaïs]

LECTURE N°1	fixed /aɪ/	panicked /ɪ/	injured /ɔɪ/	needed /ɪd/	exploded /ɪd/	crying /aɪ/	lie /aɪ/	die /aɪ/	looked /ɪ/	answered /ɔɪ/	hit /ɪ/	fight /aɪ/	rights /aɪ/	Ireland /aɪə/	ill /ɪ/	admitted /ɪd/
Élève 1																
Élève 2																
Élève 3																
Élève 4																
Élève 5																
Élève 6																
Élève 7																
Élève 8																
Élève 9																
Élève 10																
Élève 11																
Élève 12																
Élève 13																
Élève 14																
Élève 15																
Élève 16																
Élève 17																
Élève 18																
Élève 19																
Élève 20																
Élève 21																
Élève 22																
Élève 23																
Élève 24																
Élève 25																
Élève 26																
Élève 27																

Annexe F – Tableau de données complété pour la première lecture du groupe expérimental

[Anaïs]

LECTURE N°1	fixed /aɪ/	panicked /ɪ/	injured /ɔɪ/	needed /ɪd/	exploded /ɪd/	crying /aɪ/	lie /aɪ/	die /aɪ/	looked /ɪ/	answered /ɔɪ/	hit /ɪ/	fight /aɪ/	rights /aɪ/	Ireland /aɪə/	ill /ɪ/	admitted /ɪd/	
Élève 1	/aɪ/	/ɪk/	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	2
Élève 2	/eɪ/	/ed/	/ed/	✓	✓	✓	✓	✓	/ed/	/ɪd/	✓	✓	✓	/ɪ/	✓	/ed/	7
Élève 3	/aɪ/	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	/ed/	✓	✓	✓	✓	✓	✓	/ed/	3
Élève 4	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	/eɪ/	?	✓	1
Élève 5																	x
Élève 6	✓	/ed/	/ɪd/	✓	✓	✓	✓	✓	/ɪd/	/ɪd/	✓	✓	✓	/ɪ/	✓	/ɪd/	6
Élève 7	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	0
Élève 8	/aɪ/	✓	/ɔɪ/	/ɪd/	/ed/	✓	✓	/eɪ/	✓	/ɪd/	✓	✓	✓	/ɪ/	✓	/ed/	8
Élève 9																	x
Élève 10																	x
Élève 11	/ə/	/ed/	/ɪd/	✓	✓	/ɪ/	✓	✓	/ɪd/	/swə/	✓	✓	✓	/aɪ/	✓	/ed/	8
Élève 12																	x
Élève 13	/aɪ/	/ed/	/ed/	/ed/	/ed/	✓	✓	✓	/ed/	✓	✓	✓	✓	/aɪ/	✓	/ed/	8
Élève 14	/aɪ/	/ɪd/	✓	✓	/pleud/	✓	✓	✓	/lʊk/	✓	✓	✓	✓	/aɪ/	✓	✓	5
Élève 15	✓	✓	✓	✓	✓	✓	/eɪ/	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	1
Élève 16	✓	/ed/	/ed/	✓	✓	✓	/ɪ/	/ed/	/ed/	✓	✓	✓	✓	/aɪ/	/aɪ/	/ed/	8
Élève 17	✓	✓	/ɪd/	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	/aɪ/	✓	✓	2
Élève 18	/æ/	/ed/	/ed/	/ed/	/ed/	/ɪ/	/eɪ/	/ɪ/	/ed/	/ed/	/eɪ/	✓	✓	/ɪ/	✓	/ed/	13
Élève 19																	x
Élève 20																	x
Élève 21	✓	✓	✓	✓	/ɪd/	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	/aɪ/	✓	/ə/	2
Élève 22	✓	✓	✓	✓	/ɪd/	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	/aɪ/	✓	3
Élève 23	/aɪ/	✓	✓	✓	/ɪd/	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	/aɪ/	✓	/maɪd/	4
Élève 24	/aɪ/	✓	✓	✓	/ɪd/	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	/ɪ/	✓	✓	3
Élève 25																	x
Élève 26	/aɪ/	✓	✓	✓	/ɪd/	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	/aɪ/	✓	✓	3
Élève 27	/ə/	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	1

Annexe G – Tableau de données vierge pour la première lecture du groupe contrôle

[Anaïs]

LECTURE N°1	fired /aɪə/	panicked /ɪ/	injured /ɪ/	needed /ɪd/	exploded /ɪd/	crying /aɪ/	lie /aɪ/	die /aɪ/	looked /ɪ/	answered /ɪ/	hit /ɪ/	fight /aɪ/	rights /aɪ/	Ireland /aɪə/	ill /ɪ/	admitted /ɪd/
Élève 1																
Élève 2																
Élève 3																
Élève 4																
Élève 5																
Élève 6																
Élève 7																
Élève 8																
Élève 9																
Élève 10																
Élève 11																
Élève 12																
Élève 13																
Élève 14																
Élève 15																
Élève 16																
Élève 17																
Élève 18																
Élève 19																
Élève 20																
Élève 21																
Élève 22																
Élève 23																
Élève 24																
Élève 25																
Élève 26																
Élève 27																
Élève 28																

Annexe H – Tableau de données complété pour la première lecture du groupe contrôle

[Anaïs]

LECTURE N°1	fired /aɪə/	panicked /ɪ/	injured /ɪ/	needed /ɪd/	exploded /ɪd/	crying /aɪ/	lie /aɪ/	die /aɪ/	looked /ɪ/	answered /ɪ/	hit /ɪ/	fight /aɪ/	rights /aɪ/	Ireland /aɪə/	ill /ɪ/	admitted /ɪd/		
Élève 1																	x	
Élève 2	✓	/ed/	/ed/	/ed/	/ed/	✓	✓	✓	/ed/	/ed/	✓	✓	✓	✓	✓	/ed/	7	
Élève 3																	x	
Élève 4	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	0	
Élève 5	✓	✓	✓	✓	/d/	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	/aɪ/	✓	2	
Élève 6																	x	
Élève 7	✓	✓	✓	/d/	/d/	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	/aɪ/	/aɪ/	/aɪd/	5	
Élève 8																	x	
Élève 9	/ɪ/	/ed/	/ed/	/ed/	✓	/ɪ/	✓	/ɪ/	/ed/	/ed/	✓	✓	✓	/aɪ/	?	/ed/	10	
Élève 10																	x	
Élève 11	✓	✓	/ɪ/	/d/	/ed/	✓	✓	✓	/k/	/ɪd/	✓	✓	✓	/aɪ/	✓	✓	6	
Élève 12																	x	
Élève 13	/ɪ/	/ed/	/ed/	/d/	/ed/	✓	✓	/ɪ/	/ed/	/ed/	✓	/eɪ/	✓	/ɪ/	✓	/ed/	11	
Élève 14	/ɪ/	✓	/st/	✓	/ed/	✓	/ɪ/	✓	/ed/	/ɪ/	✓	✓	✓	/ɪ/	✓	/ed/	8	
Élève 15	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	0	
Élève 16	/æə/	/ed/	/ed/	/d/	/d/	✓	✓	✓	/k/	/ed/	✓	✓	✓	✓	/ɪ/	✓	/ɪd/	9
Élève 17	/aɪ/	✓	✓	✓	/d/	✓	✓	✓	✓	/ed/	✓	✓	✓	/ɪ/	✓	/ɪə/	5	
Élève 18																	x	
Élève 19	/æə/	/ed/	/ɪd/	/ed/	/ed/	/ɪ/	✓	✓	/ed/	/ed/	✓	✓	/ɪ/	/ɪ/	✓	/ed/	11	
Élève 20	✓	/ɪd/	✓	✓	/d/	✓	✓	✓	✓	/ɪ/	✓	✓	✓	/e/	✓	✓	4	
Élève 21																	x	
Élève 22																	x	
Élève 23	✓	/k/	/ɪ/	/d/	/d/	✓	✓	✓	/k/	✓	✓	✓	✓	/aɪ/	✓	/aɪd/	7	
Élève 24																	x	
Élève 25	/ɪ/	/ed/	/ɪd/	✓	/plɔɪd/	✓	/ɪ/	/ɪ/	/ɪd/	/ɪd/	✓	/ɪ/	/ɪ/	/ɪ/	✓	/ɪd/	12	
Élève 26	✓	✓	✓	✓	/d/	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	/aɪ/	✓	2	
Élève 27																	x	
Élève 28	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	/aɪ/	✓	1	

Annexe I – Données pour les deux lectures des six élèves du groupe expérimental sélectionnés pour l'échantillon [Anaïs]

LECTURE N°1	filled /aɪəl/	panicked /ɪ/	injured /ɪd/	needed /ɪd/	exploded /ɪd/	crying /aʊ/	lie /aʊ/	die /aʊ/	looked /ɪ/	answered /ɪd/	hit /ɪ/	fight /aʊ/	rights /aʊ/	Ireland /aɪəl/	ill /ɪ/	admired /ɪd/	
Élève 1	/ə/	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	1
Élève 2	/aʊ/	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	/ed/	✓	✓	✓	✓	✓	✓	/ed/	3
Élève 3	/aʊ/	✓	✓	✓	/d/	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	/aʊ/	✓	/maɪd/	4
Élève 4	✓	/ed/	/ɪd/	✓	✓	✓	✓	✓	/ɪd/	/ɪd/	✓	✓	✓	/ɪ/	✓	/ɪd/	6
Élève 5	/ə/	/ed/	/ɪd/	✓	✓	/ɪ/	✓	✓	/ɪd/	/swa/	✓	✓	✓	/aʊ/	✓	/ed/	8
Élève 6	/æ/	/ed/	/ed/	/ed/	/ed/	/ɪ/	/eɪ/	/ɪ/	/ed/	/ed/	/e/	✓	✓	/ɪ/	✓	/ed/	13

LECTURE N°2	filled /aɪəl/	panicked /ɪ/	injured /ɪd/	needed /ɪd/	exploded /ɪd/	crying /aʊ/	lie /aʊ/	die /aʊ/	looked /ɪ/	answered /ɪd/	hit /ɪ/	fight /aʊ/	rights /aʊ/	Ireland /aɪəl/	ill /ɪ/	admired /ɪd/	
Élève 1	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	0
Élève 2	/aʊ/	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	/ed/	2
Élève 3	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	/aʊ/	✓	✓	1
Élève 4	/aʊ/	/k/	✓	✓	/ɒd/	✓	✓	✓	/ɪd/	✓	✓	✓	✓	/aʊ/	✓	/ed/	6
Élève 5	✓	/k/	✓	/d/	✓	/ɪ/	✓	✓	✓	/ɪd/	✓	✓	✓	/aʊ/	✓	/maɪ/	6
Élève 6	✓	/ed/	/ed/	✓	/ed/	✓	✓	✓	/k/	/ed/	✓	✓	✓	/ɪ/	✓	/ed/	7

Annexe J – Données pour les deux lectures des six élèves du groupe contrôle sélectionnés pour l'échantillon [Anaïs]

LECTURE N°1	filled /aɪəl/	panicked /ɪ/	injured /ɪd/	needed /ɪd/	exploded /ɪd/	crying /aʊ/	lie /aʊ/	die /aʊ/	looked /ɪ/	answered /ɪd/	hit /ɪ/	fight /aʊ/	rights /aʊ/	Ireland /aɪəl/	ill /ɪ/	admired /ɪd/	
Élève 1	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	/aɪ/	✓	1
Élève 2	✓	/ɪd/	✓	✓	/d/	✓	✓	✓	✓	/ɪ/	✓	✓	✓	/e/	✓	✓	4
Élève 3	/aɪ/	✓	✓	✓	/d/	✓	✓	✓	✓	/ed/	✓	✓	✓	/ɪ/	✓	/ɪə/	5
Élève 4	✓	/ed/	/ed/	/ed/	/ed/	✓	✓	✓	/ed/	/ed/	✓	✓	✓	✓	✓	/ed/	7
Élève 5	/æə/	/ed/	/ed/	/d/	/d/	✓	✓	✓	/k/	/ed/	✓	✓	✓	/ɪ/	✓	/ɪd/	9
Élève 6	/ɪ/	/ed/	/ed/	/d/	/ed/	✓	✓	/ɪ/	/ed/	/ed/	✓	/eɪ/	✓	/ɪ/	✓	/ed/	11

LECTURE N°2	filled /aɪəl/	panicked /ɪ/	injured /ɪd/	needed /ɪd/	exploded /ɪd/	crying /aʊ/	lie /aʊ/	die /aʊ/	looked /ɪ/	answered /ɪd/	hit /ɪ/	fight /aʊ/	rights /aʊ/	Ireland /aɪəl/	ill /ɪ/	admired /ɪd/	
Élève 1	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	0
Élève 2	✓	✓	✓	/d/	/d/	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	/e/	✓	✓	3
Élève 3	/aɪ/	✓	/ɪ/	✓	/d/	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	/aʊ/	✓	✓	4
Élève 4	✓	/ed/	/ed/	/ed/	✓	✓	✓	✓	/ed/	/ed/	✓	✓	✓	✓	✓	/ed/	6
Élève 5	/æə/	/ed/	✓	✓	/əʊn/	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	3
Élève 6	/ɪ/	/ed/	/ed/	/ed/	/ed/	✓	✓	/ɪ/	/ed/	/ed/	✓	/eɪ/	✓	/ɪ/	✓	/ed/	11

Fiches séquences

Annexe K (1/2) – Fiches séquence « Morning routine » pour les sixièmes [Julie]

Fiche séquence

	<p>Séquence : « Morning routine »</p> <p>Axe : La personne et la vie quotidienne</p> <p>Classe : 6^e</p> <p>Problématique : How can an artist illustrate our routine ?</p> <p>Tâche finale : Create a poster imitating Norman Rockwell's paintings « A Day in the Life of a Girl » and « A day in the Life of a Boy » that illustrates 6 activities of your morning routine with the corresponding time. Make a speech to describe your morning routine illustrated in your poster.</p> <p>Objectifs :</p> <p>Culturel : découvrir un artiste peintre américain illustrant des scènes de notre quotidien / distinguer la différence entre la manière de dire l'heure en Angleterre et aux Etats-Unis.</p> <p>Grammatical : structurer son discours avec des connecteurs logiques,</p> <p>Lexical : connaître et utiliser le vocabulaire des activités routine du matin, des pièces de la maison</p> <p>Phonétique : maîtriser les différentes prononciations du <a> et du <i> en fonction du contexte (/eɪ/ /æ/ /ɑː/ pour la lettre <a> et /aɪ/ /ɪ/ /ɜː/ pour la lettre <i>.)</p> <p>Pragmatique : savoir dire l'heure, créer une affiche, produire un discours cohérent avec son affiche</p>
<p>1 jeu 3/02</p>	<p>Rituel Teacher of the day</p> <p>Anticipation : illustration Rockwell « A day in the life of a boy » (what is it ? What can you see ? Pour deviner titre séquence)</p> <p>CO Visionnage trailer « morning routine » film lego https://www.youtube.com/watch?v=jMs3CfyW1Qw</p> <p>Exercices remettre scènes dans l'ordre + vocabulaire sous chaque scène</p> <p>Trace écrite phrases à l'aide de ce qu'on a vu (First he... then... finally.)</p>
<p>2 ven 4/02</p>	<p>Leçon opinion : Do you agree ? Yes → I agree. No → I disagree. What is it about ? First then Finally</p> <p>Vocabulaire sur la routine du matin</p> <p>répétition des phrases de la CO</p> <p>Rebrassage : phonèmes sur vocabulaire</p>

Annexe K (2/2) – Fiches séquence « Morning routine » pour les sixièmes [Julie]

	<p>mime + flashcards activités morning routine</p> <p>EE activité sur les thèmes des différents tableaux de Rockwell</p>
<p>3 ven 4/02</p>	<p>Rituel</p> <p>Introduction prépositions de lieu et vocabulaire de la maison (vérification d'acquis) Where do you do your routine ? → voc maison : I do... in ...</p> <p>Vocabulaire des pièces de la maison distribué</p> <p>vidéo Shrek https://www.youtube.com/watch?v=OODuDizvUDQ</p> <p>EE Appropriation de la leçon et du vocabulaire pour parler de sa routine Puis EO + TE en classe entière</p> <p>mots croisés vocabulaire routine pour la rentrée</p>
<p>4 Jeu 24/02</p>	<p>Rituel</p> <p>Rebrassage flashcards pièces de la maison</p> <p>leçon Adverbes de fréquence</p> <p>EO avec image d'activités projetées ainsi que la fréquence notée en français : les élèves doivent faire une phrase à la première personne du singulier.</p> <p>EE exercice de traduction sur la routine avec des adverbes de séquence</p>
<p>5 jeu 24/02</p>	<p>leçon phonèmes pour les lettres <a> <i></p>
<p>6 ven 25/02</p>	<p>Evaluation sur le vocabulaire de la routine</p> <p>leçon heure am / pm past / to / half / quarter</p>
<p>7 ven 25</p>	<p>EE : Exercice d'application sur l'heure : image horloge ou heure numérique : les élèves écrive l'heure en toutes lettres.</p>
<p>8 jeu</p>	<p>Elaboration du poster pour la tâche finale</p>
<p>TF</p>	<p>Enregistrement des tâches finales</p>

SÉQUENCE BLOODY SUNDAY

CLASSE	3 ^{ème}
NIVEAU CECRL VISÉ	B1
SÉQUENCE	Bloody Sunday
SÉANCE	7 séances
PROBLÉMATIQUE CULTURELLE	To what extent did Bloody Sunday impact Northern Ireland and its people?
TÂCHE INTERMÉDIAIRE	- questions de connaissances sur certains points culturels et lexicaux vus en cours - Compréhension Orale (CO) : restituer en français ce qui a été compris Lien de la vidéo → https://www.youtube.com/watch?v=A16K6P08NpA (de 0'18 à 0'46)
TÂCHE FINALE Expression Orale (EO)	The 30 th January 2022 was the 50 th anniversary of Bloody Sunday. An Irish radio is organising a special web page with 2-3 minutes testimonies to commemorate this event. You participate in this project to tell the story of a family member who was a victim of Bloody Sunday or who was present during the protest. ▶ Create a short audio that will be posted on an Irish radio website. ▶ Describe the event and tell to the listeners what happened on Bloody Sunday. ▶ Relate what your family member had to face and his / her feelings about it. You also have to say who he / she is to you (you can mention his / her name).
THÈME CULTUREL	« Rencontres avec d'autres cultures » → repères historiques ; patrimoine historique de l'Irlande du Nord
PARCOURS	Parcours d'éducation artistique et culturel : séquence portant sur un événement historique marquant de la sphère anglophone, plus précisément en Irlande du Nord ; s'intéresser à des œuvres artistiques à travers la chanson <i>Sunday Bloody Sunday</i> de U2 ; création d'un court podcast dans le cadre de la tâche finale (diversification des domaines artistiques abordés)
OBJECTIF LINGUISTIQUE	LEXICAL
	GRAMMATICAL

- ▶ la culture irlandaise → séance 1 de découverte de l'Irlande
- ▶ la guerre (*wounded, soldiers, shot...*)
- ▶ les sentiments négatifs (*upset, terrified, frightened, stunned...*)

- Expression du passé :
- ▶ rebrassage du prétérit régulier et irrégulier
 - ▶ prétérit progressif (*past continuous*)

Annexe L (2/6) - Fiches séquence « Bloody Sunday » pour les troisièmes [Anaïs]

OBJECTIF LINGUISTIQUE	PHONOLOGIQUE	<p>« Prendre conscience des régularités de la langue orale » (BO du 26 novembre 2015) à partir de l'apprentissage de règles phonémiques :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ prononciation du <ed> /d/, /t/, /ɪd/ ▶ prononciation du <i> /ɪ/, /aɪ/, /iə/
OBJECTIF CULTUREL		<ul style="list-style-type: none"> ▶ découverte de Bloody Sunday, événement marquant survenu le 30 janvier 1972 en Irlande du Nord ; année du 50^{ème} anniversaire de l'événement (30 janvier 1972 → 30 janvier 2022)
OBJECTIF PRAGMATIQUE		<ul style="list-style-type: none"> ▶ s'avoir s'exprimer à partir de lexiques et structures syntaxiques vus en classe ▶ organiser ses idées afin que le discours ait du sens ▶ décrire une situation passée / les sentiments d'une personne autre que soi
OBJECTIF SOCIO-CULTUREL		<ul style="list-style-type: none"> ▶ adapter son registre de langage car podcast diffusé sur un site de radio irlandaise (et donc accessible à toute personne se rendant sur le site internet en question)
	<i>audio</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Sunday Bloody Sunday de U2 → https://www.youtube.com/watch?v=lqjzoz_jH3c • 50 years on, survivors and witnesses recall N. Ireland's 'Bloody Sunday' AFP (extrait audio pour la tâche intermédiaire) → https://www.youtube.com/watch?v=A16K6P08NpA • podcast « Bloody Sunday: 50 years on » (préparation à la tâche finale) → https://www.bbc.co.uk/sounds/play/p0bk1275
SUPPORTS	<i>vidéo</i>	<ul style="list-style-type: none"> • BBC News NI: What was Bloody Sunday? → https://www.youtube.com/watch?v=00pniEsxA9A
	<i>textuel</i>	<ul style="list-style-type: none"> • faits géographiques, culturels et historiques sur la République d'Irlande et l'Irlande du Nord → Northern Ireland: https://kids.britannica.com/kids/article/Northern-Ireland/353299 & https://www.theschoolrun.com/homework-help/northern-ireland → Republic of Ireland: https://kids.britannica.com/kids/article/Ireland/345711 & https://www.theschoolrun.com/homework-help/ireland • extraits de témoignages parus dans l'ouvrage <i>On Bloody Sunday: A New History Of The Day And Its Aftermath</i> By <i>Those Who Were There</i> de Julieann Campbell (parus dans le journal Independent) → https://www.independent.ie/irish-news/i-will-never-forget-the-soldiers-face-witnesses-relive-bloody-sunday-41262043.html?fbclid=IwAR2QXy9uj-WwczEvky-7_YTr_IC5QBloPq660wqneBqqQOlyYreZ-v5fN4

Annexe L (3/6) - Fiches séquence « Bloody Sunday » pour les troisièmes [Anaïs]

BLOODY SUNDAY → « RENCONTRES AVEC D'AUTRES CULTURES »
 TO WHAT EXTENT DID BLOODY SUNDAY IMPACT NORTHERN IRELAND AND ITS PEOPLE?

<p>Séance 1 : (re)découvrir l'Irlande du Nord et la République d'Irlande à partir de textes sur la géographie, la culture et l'histoire</p>	<p>1) phase d'anticipation : introduction de la séquence (15 min.)</p> <p>→ brainstorming à partir de la carte de l'Irlande / discussion en îlot & émissions d'hypothèses lors de la mise en commun</p> <p>2) textes de présentation Irlande du Nord et République d'Irlande (15 min.)</p> <p>→ comprendre l'essentiel du texte donné au groupe concernant la géographie, la culture ou l'histoire de l'Irlande du Nord ou de la République d'Irlande</p> <p>→ échange en îlot afin de faire 2 ou 3 phrases de résumé sur ce qu'ils ont lu & mise en commun</p> <p>3) trace écrite (10 min.)</p> <ul style="list-style-type: none"> • distribution des photocopiés Irlande du Nord & République d'Irlande <p>3) bilan de la séance (10 min.)</p> <p>→ recap de ce qu'ils ont retenu sur l'Irlande à partir d'un quiz en classe entière</p> <p><u>HW</u> : Be able to give as much information as you can about Ireland.</p>	<p>IO & EO</p> <p>CE</p> <p>IO & EO</p> <p>EO</p>
<p>Séance 2 : comprendre l'ampleur de Bloody Sunday à partir de la chanson du groupe irlandais U2 <i>Sunday Bloody Sunday</i></p>	<p>1) rebrassage séance précédente (5 min.)</p> <p>2) anticipation de l'écoute (5 min.)</p> <p>→ brainstorming Bloody Sunday (<i>What do you know about Bloody Sunday?</i>) / émission d'hypothèses</p> <p>3) 1^{ère} écoute - compréhension globale (10 min.)</p> <p>→ vérification des hypothèses émises auparavant et compréhension des éléments essentiels à partir des paroles et de la musique (instruments etc.)</p>	<p>EO</p> <p>EO</p> <p>CO</p> <p>EO</p>

Annexe L (4/6) - Fiches séquence « Bloody Sunday » pour les troisièmes [Anaïs]

<p>Séance 2 : comprendre l'ampleur de Bloody Sunday à partir de la chanson du groupe irlandais U2 <i>Sunday Bloody Sunday</i></p>	<p>4) 2^{ème} & 3^{ème} écoutes - compréhension sélective (20 min.)</p> <p>→ 2^{ème} et 3^{ème} écoutes (en deux temps) pour l'extraction de mots porteurs de sens ; échange en îlot & mise en commun</p> <p>5) dernière écoute - compréhension implicite (5 min.)</p> <p>→ 4^{ème} écoute puis échange en îlot sur le message de la chanson & mise en commun</p> <p>6) trace écrite (photo du tableau envoyée sur Pronote)</p> <p>7) bilan de la séance (5 min.)</p> <p>→ <i>Why do you think we studied this song?</i></p> <p>HW : Write the recap in your copybook and be able to talk about the song <i>Sunday Bloody Sunday</i>.</p>	<p>CO</p> <p>IO & EO</p> <p>CO</p> <p>IO & EO</p> <p>EO</p>
<p>Séance 3 : comprendre l'essentiel du déroulement de l'événement Bloody Sunday à partir d'un documentaire vidéo</p>	<p>1) rebrassage <i>Sunday Bloody Sunday</i> (5 min.)</p> <p>→ <i>What can you say about the song Sunday Bloody Sunday?</i></p> <p>2) faits historiques sur Bloody Sunday (40 min.)</p> <p>a) anticipation de l'activité – vidéo sans le son (10 min.)</p> <p>→ description de ce qu'ils ont vu ; émission d'hypothèses sur ce qu'ils pensent qu'ils vont entendre</p> <p>b) 1^{er} visionnage - compréhension globale (10 min.)</p> <p>→ écrire les idées principales retenues, échange en îlot puis mise en commun (avec vérification des hypothèses)</p> <p>→ <i>What are the main information about Bloody Sunday? What did you learn?</i></p> <p>c) 2^{ème} & 3^{ème} visionnages (si besoin 4^{ème} écoute) - compréhension détaillée (10 min.)</p> <p>→ repérage d'informations notamment à partir des indications temporelles</p> <p>→ <i>You'll watch again the video, pay attention to the dates and hours. Maybe it'll help you to understand.</i></p> <p>→ échange en îlot sur les éléments trouvés & mise en commun</p>	<p>EO</p> <p>EO</p> <p>CO</p> <p>EO</p> <p>CO</p> <p>IO & EO</p> <p>CO</p>

Annexe L (5/6) - Fiches séquence « Bloody Sunday » pour les troisièmes [Anaïs]

<p>Séance 3 : comprendre l'essentiel du déroulement de l'événement Bloody Sunday à partir d'un documentaire vidéo</p>	<p>d) dernier visionnage - compréhension implicite (10 min.)</p> <ul style="list-style-type: none"> → accéder à l'implicite en travaillant autour du nom de l'événement → échange en îlot sur les éléments trouvés & mise en commun 3) bilan de la séance (5 min.) → synthèse orale afin que les élèves fixent bien la situation et ses enjeux <p>HW: Be able to speak about Bloody Sunday.</p>	<p>CO</p> <p>IO & EO</p> <p>EO</p>
<p>Séance 4 : analyser des témoignages écrits de témoins de Bloody Sunday afin de se rendre compte de l'impact de l'événement sur la population irlandaise</p>	<p>1) rebrassage de la séance précédente (5 min.)</p> <ul style="list-style-type: none"> → What is Bloody Sunday? 2) témoignages (35 min.) a) anticipation de l'activité (5 min.) → discussion autour de la couverture du livre & émissions d'hypothèses sur les témoignages b) compréhension globale (15 min.) → discussion en îlot de l'extrait de témoignage avec vérification des hypothèses (résumer en 2-3 phrases) → mise en commun avec comparaisons entre les deux témoignages c) compréhension détaillée & implicite (15 min.) → analyser les sentiments exprimés par le témoin 3) bilan de la séance (10 min.) → comprendre en quoi cette activité nous permet d'en apprendre plus sur l'événement Bloody Sunday <p>HW: Study for the test (Ireland / Northern Ireland, Bloody Sunday's event, vocabulary).</p>	<p>EO</p> <p>EO</p> <p>CE</p> <p>IO</p> <p>EO</p> <p>CE</p> <p>EO</p>

Annexe L (6/6) - Fiches séquence « Bloody Sunday » pour les troisièmes [Anaïs]

TÂCHE INTERMÉDIAIRE	
Séance 5	<p>1) remédiation tâche intermédiaire (15 min.)</p> <p>→ réécouter l'audio et restituer ce qu'ils ont compris de la CO en classe entière</p> <p>2) travail à partir d'un podcast – 0'00 à 1'30 (15 min.)</p> <p>→ analyser la façon dont le podcast est construit</p> <p>→ échange en îlot et échange en classe entière</p> <p>3) méthodologie du podcast (20 min.)</p> <p>• distribuer le polycopié "Create your own podcast!"</p> <p>→ lecture des premiers conseils et les expliquer en français si besoin</p> <p>→ réfléchir aux éléments à inclure pour la tâche finale</p> <p>→ mise en commun et compléter avec des éléments importants oubliés par les élèves</p> <p><u>HW</u> : Prepare your final task. Your time is next class!</p>
Séance 6 : préparation à la tâche finale	
Séance 7	
TÂCHE FINALE	

CO & EO
CO
IO
EO
EO
IO
EO

Annexe M - Fiche séance n°4 de la séquence « Bloody Sunday » pour les troisièmes du groupe expérimental intégrant l'enseignement des règles phonétiques [Anaïs]

Séance n°4 : comprendre l'essentiel du déroulement de l'événement Bloody Sunday à partir d'un documentaire vidéo (suite)

ÉTAPE	DESCRIPTION	ACTIVITÉ LANGAGIÈRE
installation des élèves et appel 5 min.		
rebrassage de la séance précédente 5 min.	→ se rappeler des éléments clés de la CO * <i>What do you remember from last time?</i>	EO
dernier visionnage de la vidéo 10 min.	→ compréhension implicite - partage de nouvelles information (îlot) - discussion autour du nom de l'événement d'après ce qu'ils ont compris de la vidéo pour accéder à l'implicite * <i>Share the new information you have about Bloody S.</i> * <i>According to you, why is it called Bloody Sunday?</i>	IO
trace écrite 10 min.	→ construction de la trace écrite avec les élèves → laisser le temps d'écrire	EO
règles de phonologie ¹ 20 min.	a) <ed> (10 min.) → classer les verbes réguliers au prétérit vus lors de cette activité par son (/d/, /t/ ou /ɪd/)	IO &
	b) <i> (10 min.) → trouver le phonème correct (/t/, /aɪ/ ou /aɪə/) pour un groupe de mots vus en classe et deviner la règle	EO
bilan de la séance 5 min.	→ expliquer l'événement Bloody Sunday survenu en Irlande du Nord * <i>Who can summarize what happened on Bloody Sunday?</i>	EO
HW (25/04): Be able to speak about Ireland and Bloody Sunday.		
L'objectif est qu'ils commencent à réviser pour la tâche intermédiaire pendant les vacances d'avril.		

¹ Ces règles phonologiques sont vues pour mon expérimentation de mémoire. L'objectif sera de voir si le fait que les élèves aient étudié ces règles améliore leur prononciation. Je le fais lors de cette séance car le prétérit est utilisé pour expliquer l'événement et le lexique concerné est également majoritairement utilisé dans cette séance. Cependant, certains mots seront ajoutés lors de la séance n°5.

Outils

Annexe N – Fiches avec les phonèmes vocaliques au dessus du tableau [Anaïs]

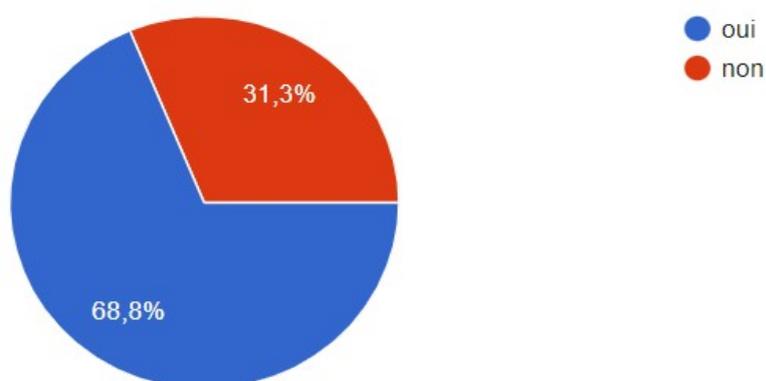


Questionnaires et éléments de réponses

Annexe O – Réponse à la question « As-tu déjà fait de la phonologie en classe d'anglais ? », d'un questionnaire sur « le traitement de l'erreur à l'oral » proposé à des élèves de lycée (de la seconde à la terminale) lors de mon stage massé du semestre 1
[Anaïs]

As-tu déjà fait de la phonologie en classe d'anglais ?

64 réponses



La phonétique en anglais

Bonjour, nous sommes deux étudiantes en deuxième année de master MEEF anglais dans le but de devenir professeur d'anglais. Dans le cadre de notre mémoire portant sur l'enseignement de la phonétique en classe d'anglais, nous souhaiterions que vous répondiez à un certain nombre de questions afin de nous aider dans nos recherches. Il ne vous prendra que quelques minutes et c'est anonyme !

Nous vous remercions par avance,

Anaïs Jacquette & Julie Guiavarch

Quelle est ta classe ? *

- seconde
- première
- terminale

Penses-tu que ta prononciation est une difficulté dans ta progression en anglais ? *

- oui
- non

Pourquoi ? *

Votre réponse

Annexe P (2/3) – Questionnaire élèves vierge

As-tu déjà fait de la *phonétique** en classe d'anglais ? *

** Pour information, la phonétique concerne la prononciation des phonèmes, autrement dit des sons voyelles et consonnes (ex. le son /e/ de bed). On ne parle donc pas de l'accentuation, ni du rythme.*

oui

non

Trouves-tu cela utile ? *

oui

non

Pourquoi ? *

Votre réponse _____

Penses-tu que travailler la phonétique en cours te permet d'être meilleur.e à l'oral ? *

oui

non

Pourquoi ? *

Votre réponse _____

Annexe P (3/3) – Questionnaire élèves vierge

Penses-tu que le fait d'aborder les règles de phonétique t'aide(ra)it ? *

oui

non

Pourquoi ? *

Votre réponse _____

Quels sont les points de prononciation les plus difficiles en anglais selon toi ? *

Votre réponse _____

Qu'est-ce qui te permettrait en classe d'avoir une meilleure prononciation ? *

Votre réponse _____

As-tu des remarques particulières à faire ?

Votre réponse _____

La phonétique en anglais (questionnaire enseignant)

Bonjour, nous sommes deux étudiantes en deuxième année de master MEEF anglais dans le but de devenir professeur d'anglais. Dans le cadre de notre mémoire portant sur l'enseignement de la phonétique en classe d'anglais, nous souhaiterions que vous répondiez à un certain nombre de questions afin de nous aider dans nos recherches. Il ne vous prendra que quelques minutes et c'est anonyme !

Nous vous remercions par avance,

Anaïs Jacquette & Julie Guiavarch

Depuis combien de temps enseignez-vous l'anglais ? *

Votre réponse

A quel niveau enseignez-vous ? *

Votre réponse

Intégrez-vous la phonétique dans vos séquences ? *

oui

non

Si oui, à quels moments ?

Votre réponse

Annexe Q (2/3) – Questionnaire enseignants vierge

De quelle manière intégrez-vous la phonétique ?

Votre réponse

Utilisez-vous des supports particuliers ? *

oui

non

Si oui, lesquels ?

Votre réponse

Remarquez-vous une progression lors de leurs prises de parole grâce aux points phonétiques vus en classe ? *

Votre réponse

Est-ce que la maîtrise phonétique permet aux élèves d'être plus *autonomes** lors de prises de parole ? *

**Par autonome, on entend la capacité d'utiliser les points phonétiques vus en classe lors de leur prise de parole.*

Votre réponse

Selon vous, qu'est-ce qui permet aux élèves d'améliorer leur prononciation des phonèmes lors de leurs prises de parole ? *

Votre réponse

Annexe Q (3/3) – Questionnaire enseignants vierge

Quelle place donnez-vous à l'enseignement des règles phonétiques ? *

Votre réponse

Pourquoi ? *

Votre réponse

Si vous enseignez les règles phonétiques, quelles sont celles que vous abordez ?

Votre réponse

Selon vous, quels sont les phonèmes primordiaux (les plus importants) dans l'apprentissage de l'anglais ? *

Votre réponse

Selon vous, quels sont les phonèmes que les élèves ont le plus de mal à prononcer? *

Votre réponse

Avez-vous des remarques particulières à faire ?

Votre réponse

Annexe R – Réponses à la question « Quelle place donnez-vous à l'enseignement des règles phonétiques ? » du questionnaire enseignants

Quelle place donnez-vous à l'enseignement des règles phonétiques ?

8 réponses

Je n'enseigne pas les règles

Très peu.

peu de place

On essaie de voir / revoir cela à chaque séquence, en apportant des nouveautés (glottal T, ou autres spécificités de la langue authentique du monde anglophone)

Place ponctuelle mais récurrente

C'est une aide mais elles ne sont pas au centre de mes séquences.

En classe

une toute petite place.

Annexe S – Réponses à la question « Pourquoi ? » (liée à la question « Quelle place donnez-vous à l'enseignement des règles phonétiques ? ») du questionnaire enseignants

Pourquoi ?

8 réponses

Ce serait artificiel

Manque de temps peut-être...

Je crois plus à l'automatisation qu'à l'apprentissage de règles "empiriques".

Cela répond aux exigences d'authenticité.

Pour que ce soit répétitif et donc mieux intégré, mais aussi parce qu'on manque de temps pour la travailler vraiment correctement

C'est un outil, pas une fin en soi.

On peut demander au professeur

manque de temps/ beaucoup d'irrégularité / parfois des règles trop difficiles pour les élèves

Annexe T – Réponses à la question « De quelle manière intégrez-vous la phonétique? » du questionnaire enseignants

De quelle manière intégrez-vous la phonétique ?

7 réponses

Lors d'une faute de prononciation

On note les symboles sous la syllabe / répétitions chorale et individuelles / discrimination auditive parfois

soit sur des phonèmes précis, soit sur des schémas d'intonation ou d'accentuation

De manière sonore, drôle et comme un jeu ou un nouveau langage ou un code secret

Je l'écris au tableau, dans la trace écrite ou lors d'une remédiation-si nécessaire- en vert.

Quand les élèves ne savent pas bien prononcer les mots

transcription /exercice de prononciation / discrimination

Annexe U – Réponses à la question « Remarquez-vous une progression lors de leurs prises de parole grâce aux points phonétiques vus en classe ? » du questionnaire enseignants

Remarquez-vous une progression lors de leurs prises de parole grâce aux points phonétiques vus en classe ?

8 réponses

Oui

Pour certains... j'ose espérer...

oui, un peu. Mais il est difficile de chasser les erreurs récurrentes.

pour certains élèves, oui. Mais ceux qui n'ont pas "l'oreille musicale" ont du mal à intégrer cela.

Je dirais que oui mais la répétition chorale/individuelle et répétée est nécessaire.

Oui pour certains, pas pour tout le monde

Annexe V – Exemples de réponses à la question « Quels sont les points de prononciation les plus difficiles en anglais selon toi ? » du questionnaire élèves

Quels sont les points de prononciation les plus difficiles en anglais selon toi ?

79 réponses

les th comme dans through ou throughout

Je ne sais pas, cela dépend

Les sons inexistants en français

je ne sais pas peut être les « th » ?

Je ne sais pas trop, mes erreurs de prononciation apparaissent en cas de stress, avec de la concentration je pense être capable de ne pas faire de faute critique à l'oral.

les verbes en -ed

je ne sais pas

les th probablement

Certains mots avec un r. « World », « Girl », « Genre », par exemple.

Annexe W – Réponses à la question « Selon vous, quels sont les phonèmes que les élèves ont le plus de mal à prononcer ? » du questionnaire enseignants

Selon vous, quels sont les phonèmes que les élèves ont le plus de mal à prononcer?

8 réponses

Le son u dans study.

la diphtongue de la lettre O. Et le son dans dOg.

le l qui se prononce [ai]

évidemment le "th", ainsi que le schwa (anglais trop souvent proche du français)

les é "th"

Th

Les mots qui finissent en -ed

/θ/ /ð/ /aɪ/ /ə/

Annexe X – Réponses à la question « Selon vous, quels sont les phonèmes primordiaux (les plus importants) dans l'apprentissage de l'anglais ? » du questionnaire enseignants

Selon vous, quels sont les phonèmes primordiaux (les plus importants) dans l'apprentissage de l'anglais ?

8 réponses

Le schwa et les voyelles

Je ne sais pas. Je commence en tout cas avec les 6è par les plus "logiques" à comprendre /ai/ /ei/ mais le schwa est important évidemment. Le son de dog me semble important aussi car mal prononcé, un Anglais comprend duck...

[ai] , [au]

le "th", les diphtongues, et le schwa

les 2 "th"; les sons longs vs les sons courts

Les diphtongues + bonne accentuation des mots.

Le vocabulaire

/θ/ /ð/ /aɪ/ /ə/

Annexe Y – Réponses à la question « Est-ce que la maîtrise phonétique permet aux élèves d'être plus autonomes lors de prises de parole ? » du questionnaire enseignants

Est-ce que la maîtrise phonétique permet aux élèves d'être plus *autonomes** lors de prises de parole ?

**Par autonome, on entend la capacité d'utiliser les points phonétiques vus en classe lors de leur prise de parole.*

8 réponses

Oui

Je ne me suis pas forcément posé la question...

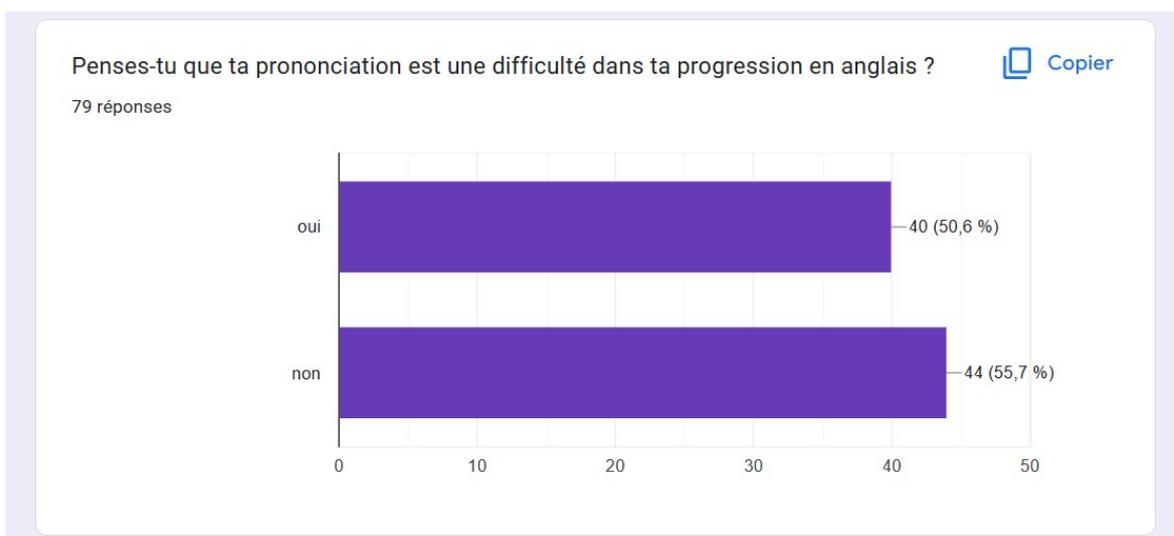
Les élèves ont du mal à réutiliser les règles vues lors des prises de parole (comme cela va vite, ils n'ont pas le temps de réfléchir à la règle).

Cela dépend des élèves. Certains se posent plus de questions, et sont donc plus lents ; d'autres n'intègrent pas ces points phonétiques. Mais globalement la langue gagne un peu plus en authenticité.

Don't know.

oui

Annexe Z – Réponses à la question « Penses-tu que ta prononciation est une difficulté dans ta progression en anglais ? » du questionnaire élèves



Annexe A2 – Exemples de réponses à la question « Pourquoi ? » (liée à la question « Penses-tu que ta prononciation est une difficulté dans ta progression en anglais ? ») du questionnaire élèves

Pourquoi ?

79 réponses

car selon moi, la plus grande difficulté est d'avoir le vocabulaire nécessaire pour bien parler anglais

jsp

Un mot mal prononcé peut vouloir dire un autre mot donc c'est assez compliqué

Pour la compréhension vis-à-vis de celui qui nous écoute.

On a du mal à dire les mots et donc à se faire comprendre et certains mots paraissent impossible à dire

c'est assez difficile d'avoir la bonne prononciation des mots, et parfois une mauvaise prononciation change la signification du mot

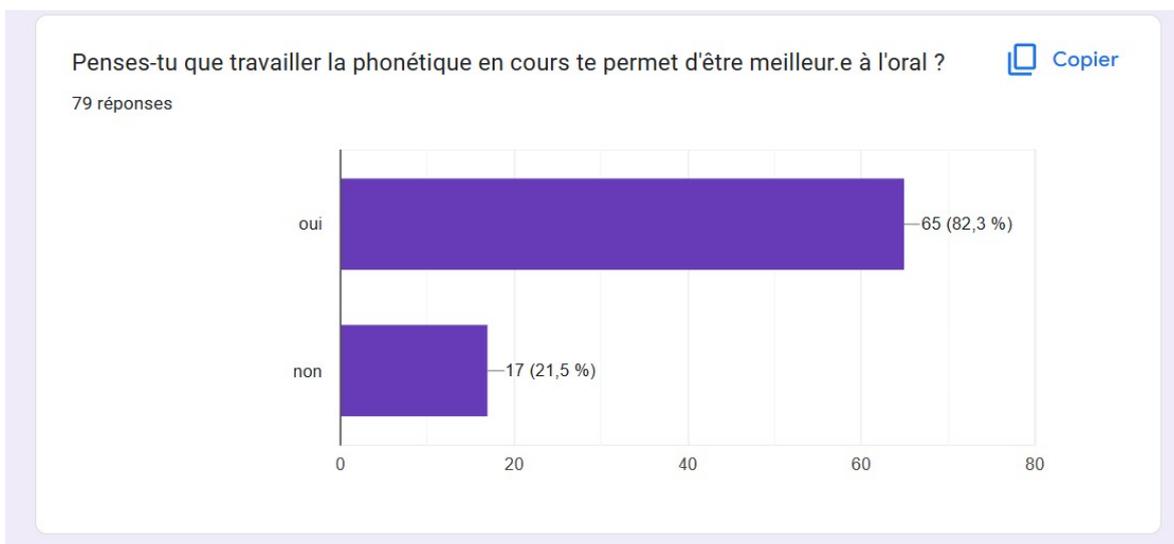
Oui et non, cela dépend de certains mots seulement.

il y a des choses à améliorer mais je pense que dans l'ensemble je suis plutôt bien comprise

oui parce que si on ne prononce pas bien les mots au finale on ne progresse pas vraiment

Non car j'arrive à mémoriser les mots, les phrases malgré mon accent

Annexe B2 – Réponses à la question « Penses-tu que travailler la phonétique en cours te permet d'être meilleur.e à l'oral ? » du questionnaire élèves



Annexe C2 – Exemples de réponses à la question « Pourquoi ? » (liée à la question « Penses-tu que travailler la phonétique en cours te permet d'être meilleur.e à l'oral ? ») du questionnaire élèves

Pourquoi ?

79 réponses

Lorsqu'on arrive à prononcer des mots compliqués correctement on impressionne tout de suite le correcteur

On améliore sûrement notre prononciation donc on obtient plus de point

Apprendre correctement à parler et à comprendre les différents sons en anglais

mes difficultés à l'oral sont surtout à cause du stress ou des gens autour etc donc je ne pense pas que la phonétique m'aiderait beaucoup

Oui et non, Je pense que ça serait bien d'en faire une quinzaine de minutes par jours, au de là, le cours peut prendre une tournure ennuyeuse qui favoriserait le manque d'attention.

je trouve que ça aide à mieux prononcer les mots

car ça aide à bien prononcer les mots

oui mais faut pas faire que ça

Annexe D2 – Réponses à la question « Selon vous, qu'est-ce qui permet aux élèves d'améliorer leur prononciation des phonèmes lors de leurs prises de parole ? » du questionnaire enseignants

Selon vous, qu'est-ce qui permet aux élèves d'améliorer leur prononciation des phonèmes lors de leurs prises de parole ?

8 réponses

Ils apprennent à visualiser les mots sans que l'orthographe les embrouille

La répétition! Et la volonté de bien faire.

l'habitude, l'entraînement, le maximum d'exposition à la langue cible

La participation active en classe, la répétition collective et individuelle, et encore la répétition (que ce soit le mot simplement ou le fait de rebrasser les phonèmes dans une séquence)

L'envie de faire mieux, le fait de jouer avec les sons

L'exposition à la langue, l'intercorrection + un bon modèle phonologique de la part du professeur.

Lire des textes

avoir la prononciation orale du mot en plus de la transcription phonétique,

Annexe E2 – Exemples de réponses à la question « Qu'est-ce qui te permettrait en classe d'avoir une meilleure prononciation ? » du questionnaire élèves

Qu'est-ce qui te permettrait en classe d'avoir une meilleure prononciation ?

79 réponses

la phonétique

Faire plus d'oral mais ce n'est pas facile pour tout le monde

Être guidé par le professeur si l'on fait une erreur, mais souvent l'appréhension change aussi la qualité de la prononciation.

entendre les autres parler ou écouter ses audios, films, musiques...

Comme je l'ai dit plus haut, Une quinzaine de minutes par séance par exemple à chaque début de cours. Pour prendre le temps de s'appuyer sur un relevé de mots au quel on pourrais faire face et donc éviter au maximum les erreurs de prononciation

des exercices en groupe oraux

des petits exercices de prononciation peut-être

des charades

Tâches finales

Annexe F2 – Récapitulatif en français de la tâche finale donné aux élèves de sixième [Julie]

TÂCHE FINALE DU 11/03/2022

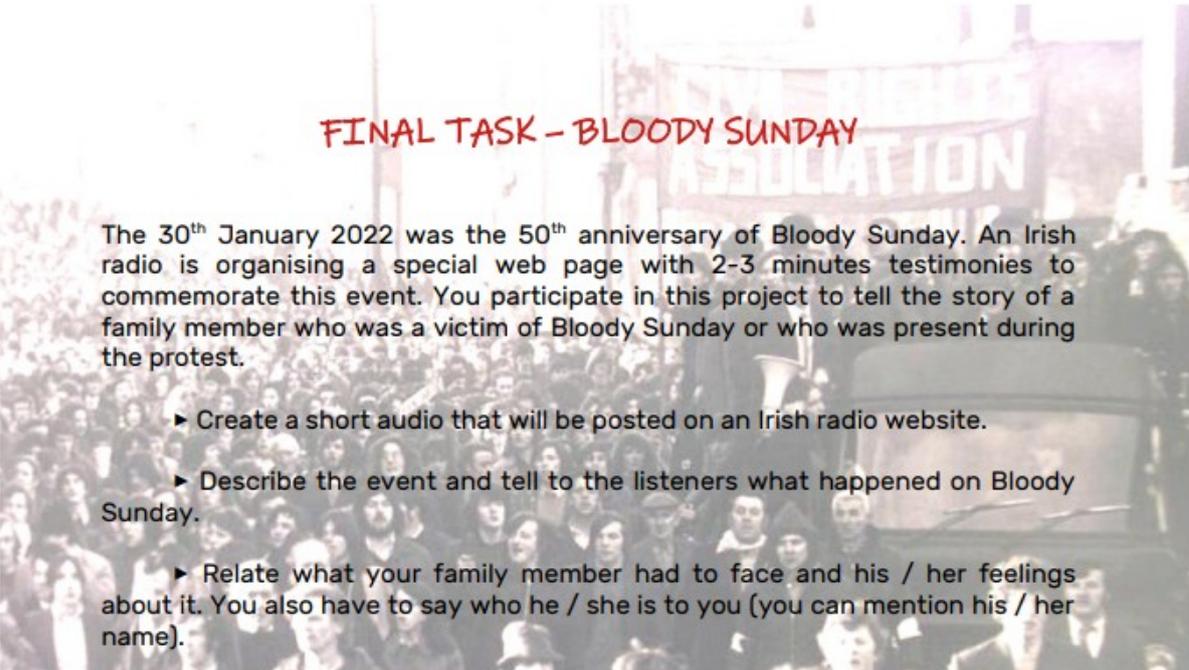
Pour le poster à faire en classe :

- écrire **un titre** similaire au tableau « A Day in the Life of a Boy » de Norman Rockwell
- dessiner **6 activités** différentes
- indiquer **l'heure** à côté de chaque activité (**au moins 2 sous forme d'horloge**)

Pour l'oral : Être capable de décrire à l'oral son poster décrivant sa routine matinale :

- parler des **activités** que l'on fait en conjuguant à la **1ere personne du singulier « I »**
- structurer son expression avec les connecteurs logiques suivants : « **First, Then (ou next, ou after) et finally** »
- préciser la **pièce de la maison** dans laquelle vous faites chaque activité avec « **in** »
- préciser **l'heure** à laquelle vous faites ces activités (**au moins 2 activités en utilisant half et to**) en utilisant « **at** »

Annexe G2 – Tâche finale donnée aux élèves de troisième [Anaïs]



FINAL TASK – BLOODY SUNDAY

The 30th January 2022 was the 50th anniversary of Bloody Sunday. An Irish radio is organising a special web page with 2-3 minutes testimonies to commemorate this event. You participate in this project to tell the story of a family member who was a victim of Bloody Sunday or who was present during the protest.

- ▶ Create a short audio that will be posted on an Irish radio website.
- ▶ Describe the event and tell to the listeners what happened on Bloody Sunday.
- ▶ Relate what your family member had to face and his / her feelings about it. You also have to say who he / she is to you (you can mention his / her name).

Textes du dispositif expérimental

Annexe H2 – Texte réalisé pour la phase pré-expérimentale sur la séquence « Morning routine » [Julie]

In the morning, I always wake up at five. First, I get dressed in my bedroom. Then, I go in the living-room to have breakfast and sometimes I watch TV. After that, I go upstairs in the bathroom around six to take a bath and brush my teeth. When my routine is finished, I am finally ready to leave the house at half past seven and go to school.

Annexe I2 – Texte réalisé pour la phase pré-expérimentale sur la séquence « Bloody Sunday » [Anaïs]

When the soldiers first fired in the crowd, people panicked. Many of them were injured and needed to go to the hospital. A bomb even exploded in the street. As I was crying, someone said to me: "Lie on the ground or you'll die!". I looked at the man and answered: "They hit people! Why? Do they want to fight? They don't respect our rights. That's not Ireland! I can't watch this or I'll get ill!" I just lay down and admired the birds in the sky.

Traces d'activités des élèves

Annexe J2 – Tableau vierge distribué aux élèves de sixième [Julie]

La lettre	Les différents sons		
<a>			
<i>			

Annexe K2 – Tableau complété par un élève de sixième [Julie]

La lettre	Les différents sons		
<a>	/eɪ/	/æ/	/ɑ:/
	ə +1 consonne +E wake / take / games room Sauf * Have /æ/	ə + 1 consonne finale that, at, acat	ə + 2 consonnes différentes (ou ə + ɪ) bathroom, after, half, past
<i>	/aɪ/	/ɪ/	ɪ ɜ: ɪ
	ɪ +1 consonne + E (ou parfois autre voyelle) finally / sometimes / exercise / live / ride Sauf * routine /i/	ɪ +2 consonnes ou ɪ + 1 consonne finale kitchen / morning / miss size / fit / flip	ɪ + ɪ first, bird, sir
	* Live * Living /i/		

Bloody Sunday

On Sunday, January 30th 1972, a protest for civil rights started in Londonderry. 15 000 people (mainly Roman Catholics) protested. British officers blocked the way to disperse the protesters.

They threw* gas and shot* rubber bullets.

Then, 21 soldiers opened fire killing 13 people. (108 live rounds)

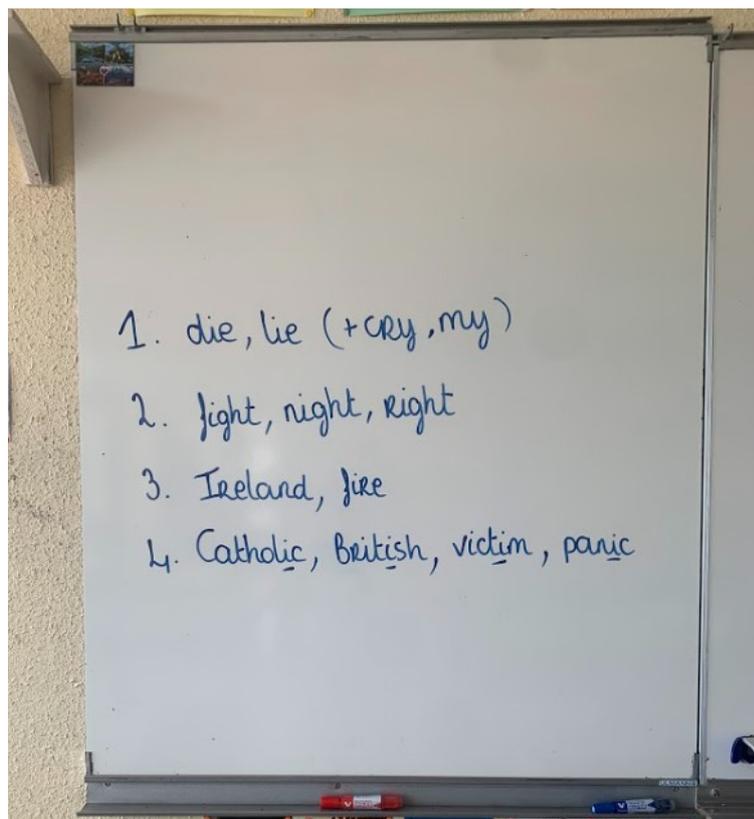
There was a first investigation the soldiers were exonerated. Later, in 1998, there was a second investigation which concluded that there was no reason to open fire because the protesters were unarmed.

Finally, the Prime Minister David Cameron apologized in 2010.

People were trying to run away from British soldiers. In fact, the paratroopers were firing the crowd. It was like a war as there was chaos and some people were shot. There was blood everywhere. Irish people were terrified (= horrified) (= traumatised)

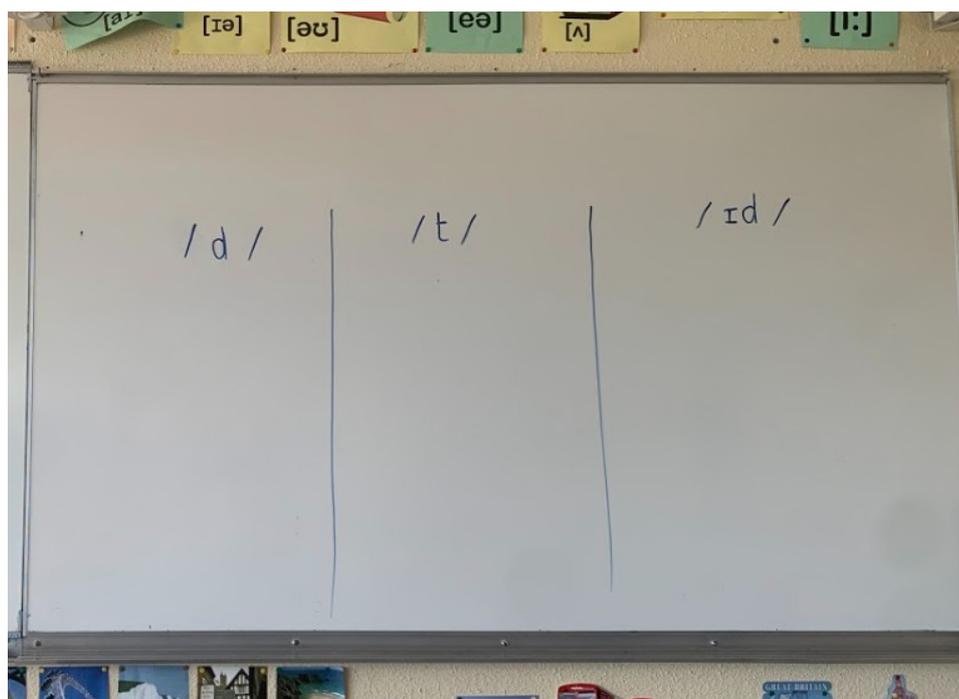
scared => afraid, nervous, anxious, stressed
sad => upset, sorrowful
shocked => desperate

Annexe M2 – Premier exercice sur le graphème <i> pour le groupe expérimental [Anaïs]

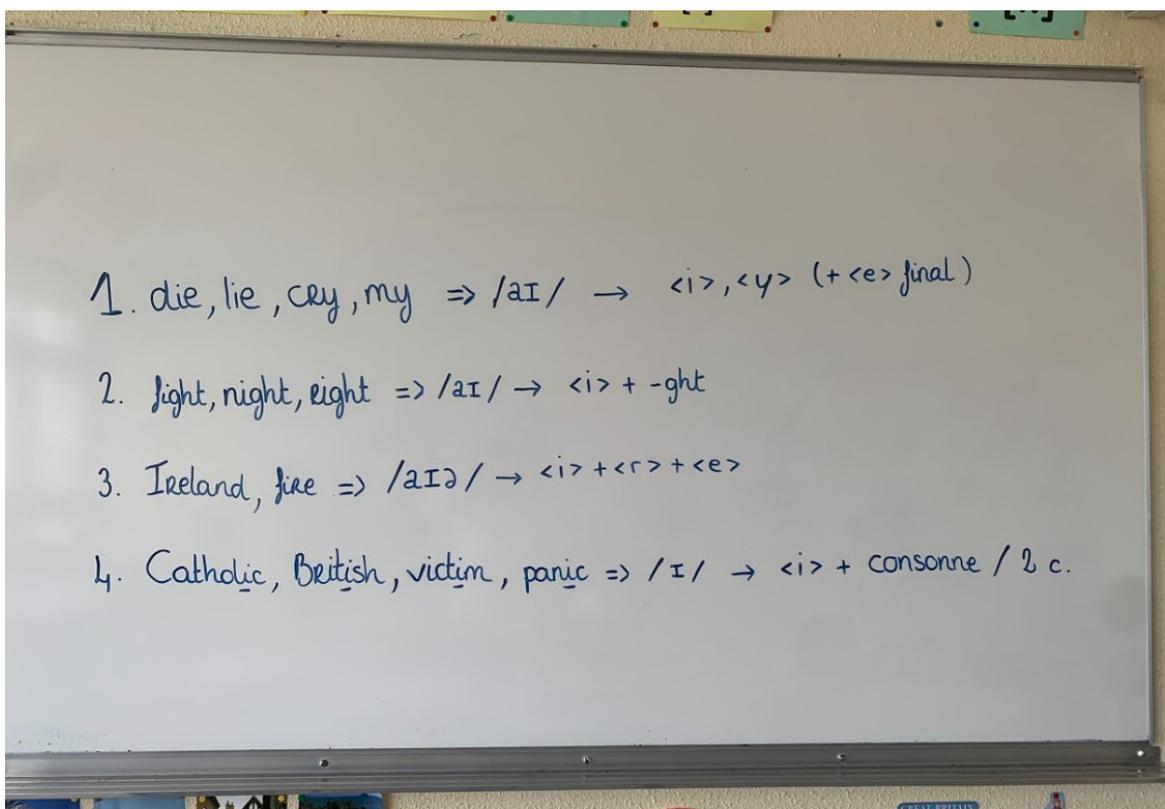


Annexe N2 – Deuxième exercice sur le morphème <ed> pour le groupe expérimental

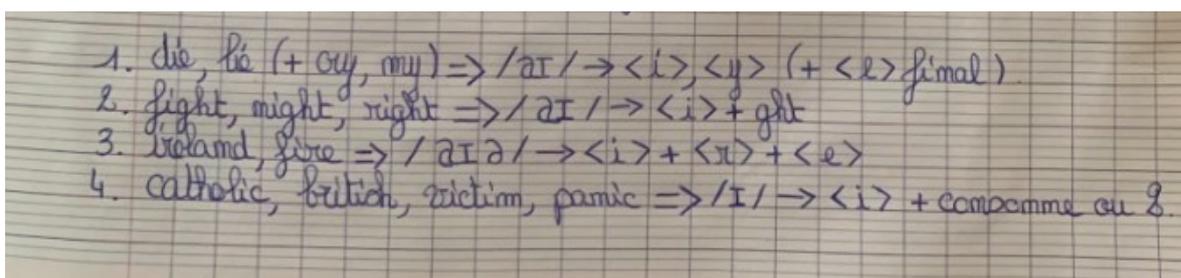
[Anaïs]



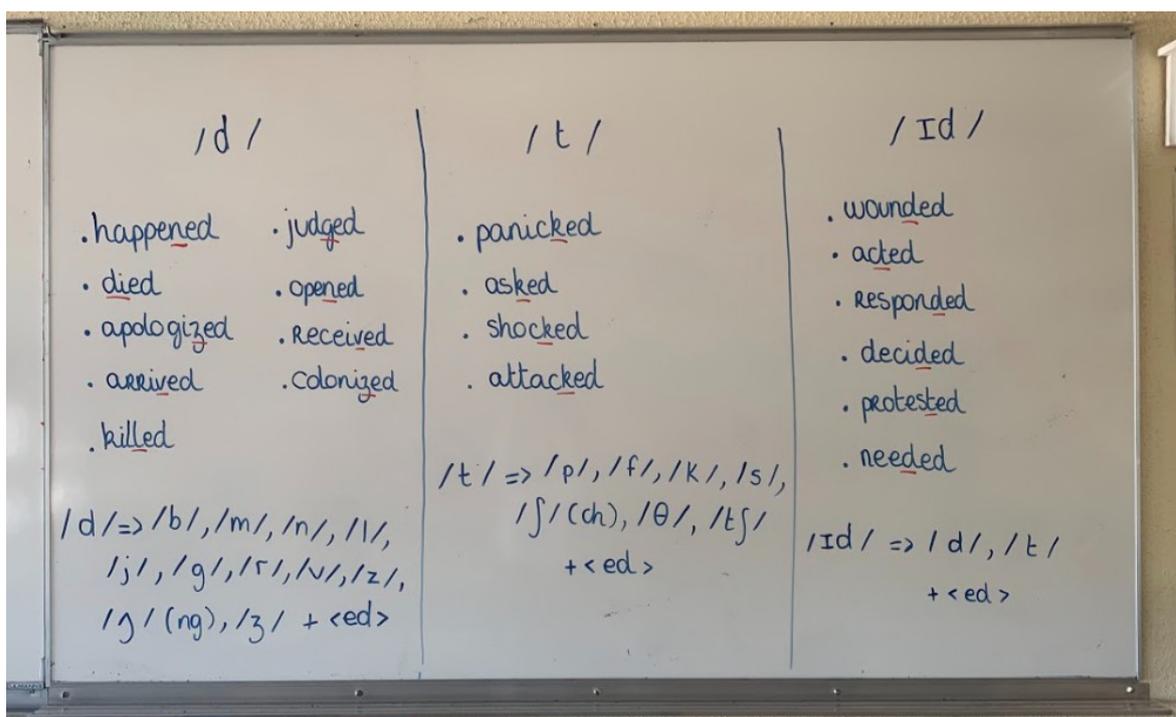
Annexe O2 – Correction de l'exercice sur le graphème <i> au tableau [Anaïs]



Annexe P2 – Correction de l'exercice sur le graphème <i> dans le cahier d'un élève [Anaïs]

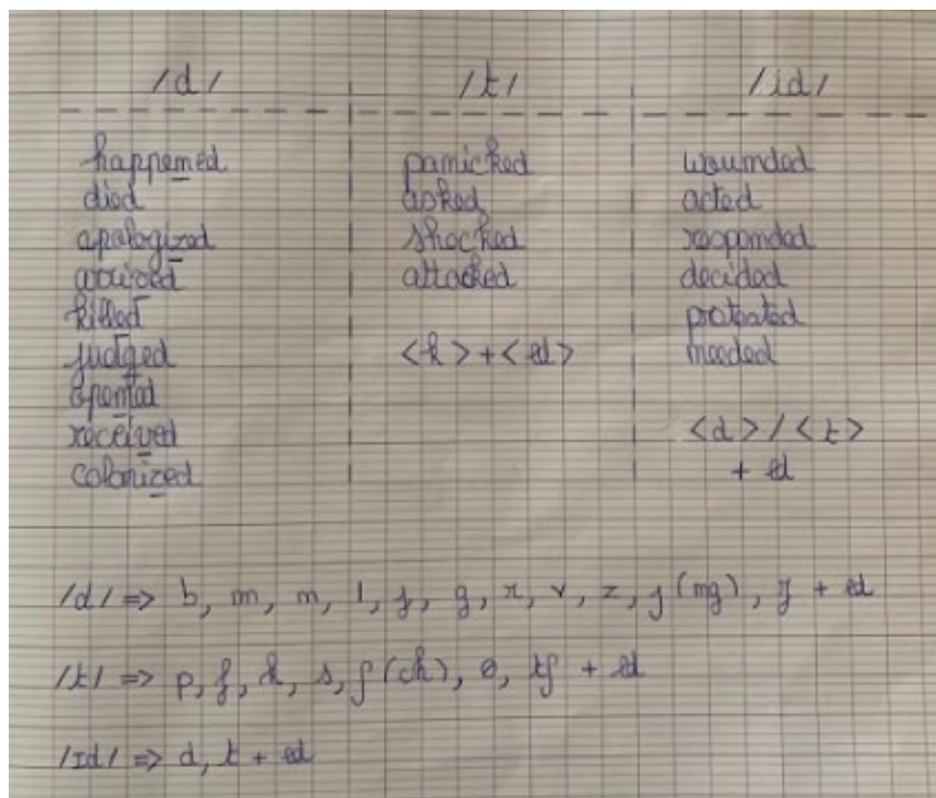


Annexe Q2 – Correction de l'exercice sur le morphème <ed> au tableau [Anaïs]



Annexe R2 - Correction de l'exercice sur le morphème <ed> dans le cahier d'un élève

[Anaïs]



Résumé : Ce mémoire est un travail de recherche se basant sur l'enseignement de la phonétique et de son effet sur l'apprenant. À travers un dispositif expérimental et un outil de recherche complémentaire, cet écrit vise à mettre en lumière le lien entre enseignement de la phonétique et les deux notions suivantes : l'efficacité, en observant si la prononciation des phonèmes vus en classe s'est améliorée au cours de notre dispositif et l'autonomie, pour voir si les élèves ont su solliciter l'enseignement des règles phonétiques dans leur prise de parole. Ce lien est étudié à l'aide d'analyses qualitatives et quantitatives des phonèmes réalisés par des élèves de sixième et de troisième avant et après l'enseignement de règles phonétiques en expression orale en continu ainsi qu'en production orale en continu.

Mots-clés : phonétique, phonèmes, autonomie, règles phonétiques, production orale en continu, prise de parole.

Abstract: This thesis is research work based on phonetics teaching and on its effect on learners. Through an experimental device and an additional research tool, this writing aims to highlight the link between phonetics teaching and the two following notions: the efficiency, by observing if the students improved their pronunciation of the phonemes seen in class during the experimental device and the autonomy, in order to check if the students used the teaching of phonetic rules in their oral expressions. We verify this link using quantitative and a qualitative analysis of phonemes pronounced by students in Year 7 and Year 10 before and after teaching them phonetic rules, during text readings and continuous oral expression.

Keywords: phonetics, phonemes, autonomy, phonetic rules, continuous oral expression, oral intervention.