



**HAL**  
open science

# L'utilisation de la comptine pour améliorer la prononciation des élèves en anglais

Lise Marin

► **To cite this version:**

Lise Marin. L'utilisation de la comptine pour améliorer la prononciation des élèves en anglais. Sciences de l'Homme et Société. 2023. dumas-04217065

**HAL Id: dumas-04217065**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04217065>**

Submitted on 25 Sep 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.

Copyright



Mémoire présenté par

Lise MARIN

Soutenu le

23 juin 2023, à l'INSPE de Châteauroux

pour obtenir le diplôme du

**Master**

**Métiers de l'Education, de l'Enseignement et de la Formation**

**Mention : 1<sup>er</sup> Degré**

Discipline :

Anglais

**L'utilisation de la comptine pour améliorer la  
prononciation des élèves en anglais**

Dirigé par

Mme Valérie PROT (professeur certifié en anglais)

Devant une commission d'examen composée de

Mme Stéphanie MONNIER (professeur certifié en éducation musicale) présidente,  
enseignante de l'université d'Orléans

Mme Valérie PROT (professeur certifié en anglais), directrice du mémoire, formatrice

Année universitaire 2022-2023

## Remerciements

Je souhaite remercier Mme Valérie PROT, la directrice de ce mémoire, de m'avoir aiguillée et conseillée dans mes choix et mes recherches, et qui m'a également aidée dans les étapes de construction du mémoire.

Je souhaite également remercier l'école élémentaire Les Planches, située à Saint-Maur, pour m'avoir accueillie, permis de réaliser mes tests et de mettre en œuvre mes séances d'anglais avec la classe de CP. Un merci particulier à l'enseignante de la classe qui m'a laissé effectuer mon travail avec beaucoup de flexibilité, ainsi que les élèves qui ont été très volontaires du début jusqu'à la fin de cette expérience.

# Sommaire

## Cadre théorique

Introduction.....	5
Partie I : Les enjeux cognitifs chez l'enfant lors de l'apprentissage d'une langue étrangère.....	6
A. La période propice, « âge heureux », dans l'apprentissage d'une langue étrangère.....	6
B. L'« âge critique » et le « seuil fatidique ».....	8
C. Résistance de l'élève dans son apprentissage à cause de « l'intégrité identitaire ».....	9
Partie II : L'apprentissage d'une langue étrangère à l'école primaire.....	11
A. Développement de la conscience phonologique.....	11
B. La typologie des erreurs de prononciations de l'anglais.....	13
C. L'entrée dans l'apprentissage de l'anglais par l'oral et les pièges à éviter.....	13
D. Approches proposées dans l'enseignement de la prononciation de l'anglais.....	14
Partie III : L'utilisation de la comptine comme outil d'apprentissage d'une langue étrangère.....	15
A. Utilisation de la comptine pour l'entrée dans la langue étrangère, définition et plus-value.....	15
B. L'intérêt de la gestuelle dans l'utilisation de la comptine pour apprendre une langue étrangère.....	17
C. L'importance du choix de la comptine lors de l'apprentissage d'une langue étrangère.....	17
Partie IV : Problématique et hypothèses.....	18
A. Problématique.....	18
B. Hypothèse principale.....	19
C. Hypothèse opérationnelle.....	19
Partie V : Méthodologie.....	20
A. Echantillonnage.....	20
B. Instruments de mesure.....	22
C. Choix de la comptine.....	24
D. Méthode.....	25
Partie VI : Résultats.....	26
A) Analyse des pré-tests.....	27
1) Les phonèmes les plus difficiles à prononcer : pré-tests.....	28
2) Les phonèmes les plus simples à prononcer : pré-tests.....	30

B) Analyse des post-tests.....	32
1) Les phonèmes les plus difficiles à prononcer : post-tests.....	33
2) Les phonèmes les plus simples à prononcer : post-tests.....	37
C) Comparaison entre les groupes.....	38
Partie VII : Discussion.....	39
A) Réponse aux hypothèses générale et opérationnelle.....	39
1) Les attentes et les résultats effectifs.....	39
2) Réponse à la problématique.....	41
B) Les limites de l'expérience.....	41
1) L'échantillonnage.....	41
2) La régularité des interventions.....	43
C) Prise de recul en lien avec les recherches.....	43
1) Le choix de l'âge.....	43
2) L'utilisation de la comptine.....	43
Bibliographie.....	46
Annexes.....	49
Annexe 1 : Paroles de la comptine.....	49
Annexe 2 à 27 : Données brutes récoltées.....	50 à 75
Annexe 28 : Tableau de comparaison des groupes.....	76 et 80
Annexe 30 : Séquence pédagogique.....	83
Annexe 31 : Séances « Groupe Comptine ».....	85
Annexe 32 : Séances « Groupe Sans Comptine ».....	89

## Introduction

L'apprentissage des langues vivantes étrangères fait partie des enseignements dont les élèves bénéficient à l'école primaire, à travers l'éveil aux langues au cycle 1, et l'enseignement de l'anglais aux cycles 2 et 3. Les enjeux concernant chaque cycle sont différents, en lien avec les capacités cognitives des élèves qui évoluent en fonction de leur âge (Rivière-Raverlat, 1997) et de leur niveau en anglais, c'est-à-dire s'ils ont déjà été exposés aux sonorités de l'anglais ou l'ont déjà pratiqué. L'approche pédagogique, les outils et les supports utilisés afin de favoriser l'apprentissage d'une langue vivante étrangère diffèrent donc en fonction des niveaux. La comptine est un outil souvent utilisé par les enseignants au cycle 1 en français, mais peut également être utilisé et adapté pour les autres cycles. Les comptines permettent de travailler diverses compétences langagières instaurées par le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues. Le CECRL décline plusieurs compétences langagières : la production orale, la compréhension orale, l'expression écrite, la compréhension écrite et les interactions. Au cycle 2, cycle sur lequel va se concentrer cette étude, seules les compétences langagières orales seront travaillées, l'utilisation de l'écrit étant introduit vers la fin du cycle 2. Ainsi, les élèves sont amenés à recevoir et écouter les sonorités de l'anglais, mais également à les reproduire. Il s'agit de développer une conscience phonologique pour travailler en parallèle la prononciation de l'anglais.

Cette étude est motivée par le souhait de commencer à développer la conscience phonologique de l'anglais des élèves et d'améliorer leur prononciation de l'anglais afin qu'ils puissent être compris, tout en profitant des capacités de perception dû à leur jeune âge. La comptine sera utilisée pour y parvenir, et visera également à déterminer si cet outil est efficace, voire plus efficace pour améliorer la prononciation des élèves, que d'autres solutions pédagogiques.

Pour répondre à cette problématique, les périodes plus ou moins propices à l'acquisition de la prononciation de l'anglais seront développées, puis les approches didactiques, et enfin les plus-values de la comptine dans l'apprentissage de l'anglais. Ensuite, la méthodologie de l'expérimentation sera développée avec, à la suite, les résultats analysés, que celle-ci aura permis de récolter. Puis, une prise de recul sera proposée, au regard de cette expérience, notamment sur les limites de celle-ci.

## Cadre théorique

- I. Les enjeux cognitifs chez l'enfant lors de l'apprentissage d'une langue étrangère
  - A. La période propice, « âge heureux », dans l'apprentissage d'une langue étrangère

Les enfants en bas âge apprennent leur langue maternelle quotidiennement à l'oral grâce à leurs parents, cet apprentissage est donc inconscient au début de la vie. L'enfant est réceptif et très sensible, avant même la naissance, aux sons de toutes les langues, selon Locke (1995). L'enfant capte les sonorités de toutes les langues, y compris celles de sa future langue première. Ainsi, en acquérant sa langue maternelle, il va intégrer les sonorités et la prosodie, qui sont propres à cette langue. Michel Morel et Tania Bänziger (2004) définissent la prosodie comme étant « un phénomène suprasegmental, lié à la communication avec l'auditeur et caractérisé par la modification des paramètres de la parole (Lacheret 1999 : 11-12). ». La prosodie prend donc en compte l'intonation, l'articulation et l'accentuation. Selon Jean-Marie Gauthier et Christelle Lejeune (2008), « L'enfant ne peut, en effet, acquérir sa langue maternelle que dans le cadre d'un vécu socialisé : le désir et le plaisir de communiquer, la richesse des interactions, une imprégnation naturelle et continue y permettent la maîtrise progressive de l'outil linguistique ». La langue maternelle s'apprend donc de manière unique puisqu'elle permet à l'enfant d'être baigné dedans dès sa naissance. Cette facilité à percevoir les sons de différentes langues permet aux enfants le début de l'acquisition d'une seconde langue, c'est-à-dire d'une langue étrangère, telle que l'anglais. En grandissant, l'enfant va figer cette sensibilité aux sons divers et variés et c'est ainsi que chaque son, pouvant correspondre à d'autres langues, va être automatiquement relié à un son que l'enfant connaît, faisant référence à sa langue première. Il s'agit de la surdité phonologique, concept introduit par Polivanov en 1931, qui sera détaillé dans les prochaines pages. Ce dernier est en lien avec le concept de conscience phonologique, qui correspond à « la connaissance consciente que les mots du langage oral sont composés d'unités plus petites » selon Sophie Briquet-

Duhazé (2013). Il s'agit donc de comprendre que les mots sont composés de sons, ainsi que d'être capables de différencier ces sons. Cependant, il a été observé une période propice à l'acquisition d'une langue étrangère, une deuxième langue notamment, pour les enfants. En effet, ils auraient beaucoup plus de facilités à acquérir les sons d'une autre langue, même si les sons de leur langue première sont intégrés. Petar Guberina (1991), linguiste, définit cette période propice comme « l'âge heureux », qui s'étendrait de la naissance de l'enfant jusqu'à ses six ans, pendant laquelle il serait beaucoup plus sensible aux sons et plus enclin à acquérir une seconde langue. « La capacité de perception des schémas intonatifs propres à une langue étrangère donnée s'observe globalement jusqu'à cet âge. » ajoute Anne-Marie Voise dans son article « Pourquoi et comment entraîner l'écoute d'une autre langue à l'école primaire ? » (2019). Cette sensibilité aux sons d'une langue étrangère concernerait donc particulièrement l'intonation d'une langue, définie par Michel Morel et Tania Bänziger (2004) comme une « composante qui recouvre les aspects de l'évolution temporelle de la hauteur, de l'intensité et du rythme de la parole. » La musicalité rentrerait donc en jeu dans la perception des sons et l'acquisition d'une langue étrangère. Il est possible d'en conclure l'importance d'exposer les enfants à une deuxième langue très tôt, aux âges qui correspondraient au cycle 1 et au début du cycle 2 à l'école primaire. Voise (2019) insiste sur le fait que : « Jusqu'à cet âge, l'enfant se montre encore habile à restituer la prosodie de l'anglais (Voise, 2016) ». L'enfant se trouverait donc dans la reproduction de ce qu'il entend, c'est-à-dire la prosodie, qui est le point d'entrée dans l'apprentissage de l'anglais, langue étrangère sur laquelle on s'intéresse ici. Selon les neurologues Penfield et Roberts (1959) « Il semble n'y avoir que peu de rapport, s'il en existe un, entre la capacité intellectuelle générale et l'habileté d'un enfant à imiter un accent. La prononciation est essentiellement un processus imitatif. La capacité d'imitation est maximum entre quatre ans et huit ans. Elle décroît ensuite régulièrement au cours de l'enfance ». L'enfant a donc de grandes facilités à reproduire ce qu'il entend, et plus particulièrement, concernant les langues, les accents. Selon Pascal Bouvet (2021) « la langue anglaise se décline en plusieurs variétés [phonologiques] (« accents ») ». En effet, les accents sont différents en fonction de la localisation dans laquelle la langue est pratiquée. De plus, Wendy Halff (1990) précise que « dans le domaine de l'oral, plus ils sont jeunes, plus ils ont de l'oreille », cela signifie que les élèves, mentionnés,

ont de grandes capacités d'écoute et de discrimination des sons, très tôt dans leur vie. Ainsi, les chercheurs se mettent tous d'accord sur l'idée que les enfants ont une plus grande perception des sons des différentes langues, et sont donc plus aptes à en acquérir une autre de facilement.

## B. L'« âge critique » et le « seuil fatidique »

La période propice pour acquérir une langue étrangère avec plus de facilité se termine et laisse place à « l'âge critique ». Cette période est définie ainsi par Anne-Marie Voise (2019) comme la période où, entre l'âge de 7 et 9 ans, l'enfant est « moins sensible aux différences phonologiques entre langue maternelle et langue étrangère » selon Ribière-Raverlat (1997), mais que « leurs capacités de discriminations peuvent cependant être facilement réactivées grâce à un entraînement auditif ». Ainsi, les capacités d'apprentissage d'une langue étrangère de l'enfant changent fondamentalement, et nécessitent « attention et contrôle » selon Voise (2019). Donc l'introduction du travail sur la langue doit être plus approfondie pour pallier ce manque de facilité. En revanche, à partir de 6 ans, l'apprentissage de la langue change également par rapport à l'éveil aux langues qui correspond au cycle 1, les sonorités des langues étrangères changent. A partir du cycle 2, l'apprentissage de l'anglais passe d'abord par le lexique, la grammaire et la syntaxe avant la phonologie. Cependant, la phonologie et la prosodie nécessitent une attention particulière pour développer des compétences en rapport avec la conscience phonologique et la prononciation de l'anglais. Par conséquent, il est important de prendre davantage en compte la prononciation et la prosodie de la langue. Cependant, l'enseignement en France vise à apprendre à comprendre la langue et son système grammatical, plutôt que l'acquisition phonologique de celle-ci, en rapport avec la prononciation de la langue et l'expression orale en elle-même. S'en suit un concept introduit par Dodane en 2000, appelé le « seuil fatidique » où l'enfant ne sera plus aussi sensible aux sons des langues et les percevra donc avec beaucoup plus de difficultés, voire plus du tout, car le « crible phonologique » est « presque totalement figé » (Voise, 2019). Pascal Bouvet (2021) définit ce « crible phonologique », introduit par Troubetzkoy, comme « un crible à travers lequel passe tout ce qui est dit. Seules restent dans le crible les

marques phoniques pertinentes pour individualiser les phonèmes. », donc seuls les phonèmes connus par l'apprenant sont retenus et compris. On peut alors ensuite parler de surdité phonologique, puisqu'en effet, il s'agit de l'incapacité à percevoir un son, provenant d'une autre langue, tel quel, puisque le locuteur associera ce son inconnu à un son qu'il connaît déjà dans sa langue première s'en rapprochant. Ce seuil intervient à l'âge de 10 ans environ selon Dodane. Ainsi, l'élève a perdu toute facilité d'acquérir la langue à l'oral, et sa sensibilité quant à la perception des sons inconnus à sa langue première qu'il entend. C'est à ce moment qu'entre en jeu un accompagnement plus précis, par un adulte qualifié, dans l'apprentissage d'une langue étrangère pour l'enfant. En effet, même si sa capacité de reconnaissance des différents sons est figée, elle peut tout de même être « réactivée » selon Jacquotte Ribière-Raverlat (1997). Il s'agit également de la capacité de discrimination auditive peut être définie comme la capacité de l'oreille à différencier plusieurs sons.

### C. Résistance de l'élève dans son apprentissage à cause de « l'intégrité identitaire »

Dans son étude, Anne-Marie Voise (2019) mentionne également la dimension affective lors de l'apprentissage d'une langue étrangère chez l'élève, notamment lors de l'apprentissage de la prononciation. En effet, Voise s'appuie sur le travail de Rolland (2013) pour justifier cela. Rolland explique que « le cerveau limbique de l'affectivité se développe de façon fulgurante dès le plus jeune âge facilitant ainsi la perception phonologique ludique de la Langue Vivante Etrangère. [...] L'apprenant plus  g  résistera à la phonologie de la langue étrangère afin de ne pas menacer son intégrité identitaire plus aboutie ». Ce procédé montre, là aussi, qu'une fois le « crible phonologique » fig  l'élève ne se référait uniquement aux sons qu'il connait déjà afin de ne pas interférer avec ses connaissances en ce qui concerne les sonorités de sa langue première, qu'il appelle « intégrité identitaire ». Cette affirmation peut donc être liée au concept de surdité phonologique, qui, comme expliqué précédemment, empêche le locuteur de percevoir un son d'une langue différente tel quel, et va associer un son à l'un des sons qu'il connaît déjà dans sa langue première. On peut prendre

l'exemple de la prononciation du /th/ anglais qui n'est pas du tout la même en français. En effet, /th/ en français se prononce grâce à la consonne [t], tandis que le /th/ en anglais se prononce [θ] ou bien [ð]. Cela présente un obstacle dans l'apprentissage d'une langue étrangère, puisque le français et l'anglais ont le même alphabet, mais pas le même nombre de phonèmes, ceux-ci étant, de surcroît, complètement différents. Un phonème est la plus petite unité distinctive en linguistique, il correspond à un son. Martine Kervran (1996) rajoute aussi que « L'apprenant français a tendance à calquer la prononciation de l'anglais sur celle de sa langue maternelle et à se fier à l'orthographe pour en déduire la prononciation. Les difficultés sont multiples » En effet, comme les phonèmes sont différents d'une langue à l'autre, et que les graphèmes ne correspondent pas à la prononciation de ces derniers, la tâche est rendue plus complexe aux apprenants. Par exemple, /ou/ est un graphème en français se prononçant [u], mais c'est aussi un graphème en anglais qui peut se prononcer de plusieurs façons comme : [aʊ], [əʊ], [ɔ:]. Sans cette discrimination auditive développée, le locuteur ne se rend pas forcément compte qu'il ne prononce pas le même son, quand bien même il essaye avec toute sa volonté. C'est ici que se situe le problème, les très jeunes enfants ont cette capacité à capter très facilement les différences entre ces sons, chose beaucoup moins aisée une fois le « seuil fatidique » passé.

Par ailleurs, le cerveau limbique correspond à la zone du cerveau regroupant l'hypothalamus, le corps calleux, et l'hippocampe, qui régulent les capacités d'apprentissage, la mémoire, et les émotions, parmi d'autres. Cette zone est donc reliée à l'affect qui joue un rôle important dans l'apprentissage. De plus, Rolland (2013) indique que « La prononciation et l'accent se situent au plus profond du centre de la personnalité et donc de l'identité de l'apprenant nous dit Krashen (1988). », ce à quoi Voise (2019) rajoute que cet affect est relié à « l'anxiété » causé par l'apprentissage. L'élève prend des risques lorsqu'il apprend, puisqu'il sort de sa zone de confort pour découvrir de nouvelles choses. Elle explique ainsi que « l'anxiété liée à l'apprentissage est moins inhibitrice chez les tout jeunes élèves. » en qualifiant cette période « d'atout ».

## II. L'apprentissage d'une langue étrangère à l'école primaire

### A. Développement de la conscience phonologique

Un constat est fait par le biais de la société suédoise Education First Labs, qui a fait une étude sur l'apprentissage de l'anglais dans le monde auprès d'un échantillon de 750 000 personnes selon Mariel Bluteau, journaliste. La France se trouve en 34<sup>ème</sup> position sur 111 pays. Les raisons sont dûes à la manière dont est enseigné l'anglais en France. Il est possible de les relier aux capacités cognitives en fonction des âges et de la manière dont les apprentissages sont menés. Comme expliqué précédemment, l'apprenant, une fois âgé de plus de 10 ans environ, a plus de difficultés à percevoir les sons d'une langue étrangère, s'il n'a pas été exposé aux sonorités de l'anglais, il n'a donc pas encore développé de discrimination auditive. Cela signifie que si l'élève n'a pas développé sa capacité à différencier les phonèmes anglais et français, et calque les phonèmes français sur ceux de l'anglais, il sera compliqué de travailler la prononciation de l'anglais par la suite. En effet, ce travail de développement de la conscience phonologique de l'anglais, et ensuite de la discrimination auditive, doivent se faire en amont pour permettre une meilleure prononciation de l'anglais. C'est pour cela qu'il est important d'exposer l'élève aux différentes sonorités des langues étrangères, et dans ce cas précis, aux sonorités de l'anglais, le plus tôt possible dans sa scolarité, afin qu'il puisse développer sa conscience phonologique. De plus, « l'éveil au langage », caractérisé ainsi par Martine Kervran (1996) permet, avec l'appui des travaux d'Eric Hawkins, de Louise Dabène, et de Christiane Luc, d'affirmer que cela permet la « prise de conscience de la diversité des systèmes langagiers, redécouverte de la langue maternelle et le développement du sens de la relativité. ». Comme la conscience phonologique peut être définie comme la capacité à percevoir, et donc à différencier les différents phonèmes à l'oral, cela comprend la capacité à les entendre mais également à les reproduire. La conscience phonologique englobe donc les notions de prononciation et d'articulation.

De plus, Pascal Bouvet (2021), recommande fortement de sensibiliser les élèves dès la maternelle à « l'éveil à la diversité linguistique ». Il introduit également la notion de « parcours phonologique » comme faisant partie, selon lui, de l'apprentissage de l'élève, et donc pas uniquement de l'apprentissage de la langue par

le lexique ou par la grammaire par exemple, qui sont davantage mis en avant à l'école, comparé à une approche phonologique.

Les différences phonétiques entre le français et l'anglais sont multiples. Il existe 26 lettres de l'alphabet pour chacune d'entre elles et ces lettres sont identiques. Cependant, leur prononciation n'est pas la même d'une langue à l'autre. On compte 16 voyelles en phonétique française, tandis qu'il en existe 19 en anglais selon l'Alphabet Phonétique International, sans compter les diphtongues et les triphongues, qui sont des syllabes à elles seules. Il y a donc déjà une différence entre la représentation graphique et phonique de ces phonèmes. En effet, comme l'affirme Martine Kervran (1996) « Aucune voyelle n'a une prononciation identique aux voyelles françaises ; l'existence de diphtongues représente aussi un problème pour les francophones. L'apprentissage doit donc comporter une prise de conscience de ces différences. ». Une diphtongue est composée de deux phonèmes uniques, des voyelles simples, qui sont prononcées ensemble, l'une à la suite de l'autre, produisant un mouvement d'un son à un autre. En anglais, il existe huit diphtongues : [eɪ], [aɪ], [aʊ], [əʊ], [ɪə], [eə], [ʊə], [ɔɪ]. Selon Marc Capliez (2011), ce ne sont pas les diphtongues les plus complexes à prononcer pour les francophones : « ils utilisent des phonèmes français : la diphtongue /aɪ/ devient /aj/, ou encore /eɪ/ devient /ɛj/ ». En effet, bien que les sons soient similaires, les francophones utilisent tout de même des phonèmes français, la prononciation est proche de celle de l'anglais, mais est tout de même erronée. Concernant les diphtongues, le locuteur part d'un son pour ensuite progressivement arriver à un autre, cela nécessite donc un mouvement de la mâchoire pour passer de l'un à l'autre. Il existe des diphtongues en phonétique française, en revanche, elles sont différentes des diphtongues anglaises. Afin de percevoir chaque son de la langue étrangère en cours d'acquisition, il est nécessaire d'avoir conscience de ces différences. La perception des différences entre les phonèmes français et anglais permet une meilleure prononciation de l'anglais. La conscience phonologique est donc reliée à la prononciation correcte des phonèmes de la langue travaillée et donc à l'approche de l'acquisition d'un accent régional, comme l'accent britannique ou américain par exemple. L'acquisition d'un accent régional est donc importante dans l'apprentissage d'une langue étrangère, puisqu'elle prouve, en quelques sortes, que la discrimination auditive est développée chez le locuteur français apprenant.

## B. La typologie des erreurs de prononciation de l'anglais

Une fois que les différences entre les sons français et anglais sont perçues, certains phonèmes n'en demeurent pas moins difficiles à prononcer. En effet, en fonction des phonèmes, la prononciation n'est pas toujours aisée pour le locuteur francophone. Selon Marc Capliez (2011) : « Au niveau des consonnes de l'anglais, le problème de la réalisation des fricatives dentales /θ/ et /ð/ est l'un des plus connus. Ces phonèmes sont souvent remplacés par /s/-/z/ (ou, plus rarement, par /t/-/d/ ou /f/-/v/) (Herry-Bénil 2011 ; O'Connor 2002). » Il parle ainsi de « substitution », ceci faisant également référence à la surdité phonologique du locuteur.

De plus, « le phonème /r/, ou encore la fricative glottale /h/ » présente également des difficultés pour les francophones, selon Capliez (2011), car ces phonèmes anglais ne sont pas similaires à des phonèmes français.

Cependant, il relève également quelques facilités de prononciation de certains phonèmes anglais car, ceux-là ressemblent à certains phonèmes français, contrairement aux autres. C'est notamment le cas des phonèmes [aɪ] et [eɪ] : « la diphtongue /aɪ/ devient /aj/, ou encore /eɪ/ devient /ej/. » Capliez (2011). Toujours selon Capliez (2011) : « Ces substitutions ne sont quasiment pas perceptibles et la production des diphtongues n'est donc pas très problématique pour les francophones. » Ainsi, les difficultés ou facilités de prononciation des phonèmes anglais résultent d'une similitude avec certains phonèmes français, dont les différences restent difficiles à percevoir si l'oreille n'est pas entraînée.

## C. L'entrée dans l'apprentissage de l'anglais par l'oral et les pièges à éviter

Il est nécessaire de commencer l'apprentissage d'une langue, qu'elle soit maternelle ou étrangère, par l'oral, l'écrit n'étant pas maîtrisé. Même si les élèves sont en âge d'écrire et de lire dans leur langue maternelle, l'aspect graphique leur créera plus de confusions quant à la prononciation des graphèmes. En effet, comme vu précédemment, Martine Kervran (1996) explique que « L'apprenant français a

tendance à calquer la prononciation de l'anglais sur celle de sa langue maternelle et à se fier à l'orthographe pour en déduire la prononciation. » C'est pour cela qu'il est important de travailler en premier la sensibilité auditive des élèves, de développer leur conscience phonologique et donc leur apprendre à distinguer les sons, afin de travailler l'écrit plus tard, une fois que cette distinction entre les deux langues sera faite, et que l'écrit et la lecture dans la langue maternelle seront acquis. Selon Corinne Marchois (2021), l'entrée dans la langue étrangère, en cycle 1, doit se faire en prenant d'abord conscience que les personnes de leur entourage ne parlent pas forcément la même langue qu'eux, dans leur famille ou bien au travail par exemple, à commencer par leurs camarades de classe. Marchois continue en proposant des organisations de travail de la langue étrangère, et s'appuie des recommandations pédagogiques et suggestions : « Les langues vivantes étrangères à l'école maternelle » pour éveiller les élèves aux langues étrangères, et particulièrement à l'anglais, par des rituels par exemple. Elle insiste sur le fait que « ces moments doivent être réguliers, courts, variés, planifiés et organisés. ». Ces ateliers oraux doivent permettre aux élèves de s'imprégner de la langue étrangère quotidiennement, afin d'exercer leurs oreilles à la prosodie particulière de la langue. Sophie Rosenberger (1997) propose de commencer l'apprentissage dans un but « communicationnel » et explique l'intérêt de se familiariser avec les phonèmes étrangers afin « d'éveiller les élèves aux langues ». De plus, la comptine peut être utilisée lors de l'entrée dans l'apprentissage d'une langue étrangère afin de se familiariser avec celle-ci, cet aspect sera détaillé plus tard. L'enjeu est donc oral, bien qu'il puisse être accompagné de supports visuels et de gestes pour se faire comprendre. Rosenberger insiste également sur l'importance de l'acquisition de leur langue maternelle comme point d'appui ou de repère pour débiter l'apprentissage de l'anglais, et que les élèves ne sont donc pas « démunis » face à cette nouvelle situation d'apprentissage.

#### D. Approches proposées dans l'enseignement de la prononciation de l'anglais

Anne-Marie Voise (2019) propose trois types d'approches afin d'enseigner une langue étrangère, l'anglais en l'occurrence, à l'école primaire : l'approche « intuitive-

imitative », l'approche « linguistique-analytique » et l'approche « intégrative ». L'approche intuitive-imitative est « fondée sur les capacités des jeunes apprenants à écouter et imiter les sons et le rythme de la langue cible sans l'accompagner d'informations explicites. » dont Voise (2019) conseille l'utilisation pour les élèves de cycle 1 et de CP. Ensuite, l'approche linguistique-analytique, quant à elle, « utilise l'alphabet phonétique international, des représentations visuelles de sons sur des graphiques, des activités d'écoute et de production, et qui explicite les points et les types d'articulation. » La troisième et la dernière, l'approche intégrative, « privilégie l'entraînement au rythme, à l'intonation et à l'accentuation plutôt que le travail sur les éléments segmentaux (phonèmes). »

Ces approches abordent de manières différentes le travail de la prononciation de l'anglais. L'approche intuitive-imitative correspond plus au travail visé par l'utilisation de la comptine. En effet, la comptine permet aux élèves d'écouter et de reproduire ce qu'ils ont perçu de la langue ainsi que le rythme approprié à cette langue, sans que ce qu'ils reproduisent n'ait du sens pour eux pour l'instant. Le but recherché, ici, étant de travailler la conscience phonologique et la discrimination auditive des élèves, on ne leur demande donc pas de comprendre un sens, quel qu'il soit, mais uniquement de travailler l'aspect mélodique et oral de la langue étrangère. De plus, Voise (2019) indique qu'il est préférable d'utiliser cette « démarche » au cycle 1 et en CP, période qui correspond au moment où les comptines sont le plus utilisées à l'école primaire.

### III. L'utilisation de la comptine comme outil d'apprentissage d'une langue étrangère

#### A. Utilisation de la comptine pour l'entrée dans la langue étrangère, définition et plus-value

Les comptines sont, selon Pascal Bouvet (2021), « des chansons de plusieurs couplets » et selon Gauthier et Lejeune (2008) elles sont « destinées aux enfants. Elles sont la plupart du temps chantées et comme leur étymologie nous l'indique (comptine vient du latin *computare* qui signifie compter), elles servent à compter, et

ce, grâce à leur forme particulière basée sur le rythme et la rime qui se répètent. » La comptine est donc utilisée pour travailler les langues, maternelle ou étrangère, à l'oral, et s'accompagne de gestes et parfois d'un support visuel, images ou texte, cependant ces aspects seront retravaillés plus tard.

La comptine permet aux élèves, selon Corinne Marchois (2021), de se familiariser avec « la mélodie, le rythme et les sonorités spécifiques de la langue. » Elle ajoute ensuite que cela fait appel à la « capacité d'imitation des élèves, optimale à cet âge » et le fait de répéter ces imitations permet de mémoriser progressivement ces aspects de la langue. Comme vu précédemment, le travail effectué pour développer la conscience phonologique et la discrimination auditive se concentre sur le travail oral à produire et non sur le sens de ce dernier. En effet, ce qui est intéressant, ici, est de capter les différents sons de la langue étrangère et d'être capable de les imiter, de les reproduire. Ainsi, Corinne Marchois (2021) explique que « restituer un texte appris par cœur permet aux élèves de concentrer leur attention sur la manière de dire et non sur le sens ou la forme de ce qui est dit. Lorsqu'un élève veut communiquer avec son camarade, sa concentration porte en premier lieu sur le contenu du message aux dépens bien souvent de la prononciation. » Cela explique l'intérêt de travailler au début l'aspect phonologique de la langue pour que ces bases soient solides pour le moment où l'élève va se concentrer sur le contenu de son expression orale. Grâce à cet entraînement en amont, l'élève aura une meilleure prononciation des phonèmes de la langue étrangère travaillée et pourra ainsi acquérir une certaine fluidité dans sa prononciation. Selon Pascal Bouvet (2021) l'objectif visé en utilisant les comptines est de « *percevoir* (et idéalement *répéter*) les sonorités de la langue anglaise --- en effet, il est difficile de discerner correctement des sons noyés dans la musique ou dans un chœur. » L'enjeu et l'intérêt de l'utilisation de la comptine dans l'entrée de la langue étrangère sont donc importants afin de travailler la perception des sons et donc de développer la conscience phonologique de l'élève.

## B. L'intérêt de la gestuelle dans l'utilisation de la comptine pour apprendre une langue étrangère

Les comptines peuvent être également accompagnées de gestes afin d'aider les élèves à percevoir le rythme de la langue étrangère et de le reproduire. Selon Corinne Marchois (2021), cela permet de mobiliser la mémoire kinesthésique des élèves. Elle ajoute que « Frapper dans les mains, taper des pieds sont autant d'occasions ludiques pour fixer les formes linguistiques. » Il s'agit donc de rendre concret un concept plutôt abstrait tel que le rythme de la langue tout en impliquant les élèves différemment. Selon Pascal Bouvet (2021) les comptines permettent aux élèves de se mettre en mouvement. Un paramètre important lors du travail avec les comptines puisque cela ajoute un côté plus ludique au travail afin de travailler, comme dit précédemment, sur le rythme de la langue et aide également à mémoriser la comptine grâce à la mémoire kinesthésique des élèves. De plus, selon Martine Kervran (1996) grâce aux comptines « la langue est présentée et utilisée en contexte » il y a donc un but derrière le chant des élèves, bien qu'ils n'en comprennent pas forcément le sens, puisqu'ils réinvestissent sans arrêt ce qu'ils apprennent sur la prononciation de la langue. Elle ajoute aussi que « de nombreuses chansons et comptines traditionnelles se prêtent à l'accompagnement par le geste et le mouvement. Elles sont l'expression même de l'association entre le « dire » et le « faire ». La mémorisation est très facile et les enfants les retiennent sans difficulté. » La gestuelle joue donc un rôle important dans l'apprentissage d'une langue étrangère lorsque la comptine est utilisée pour la travailler. Elle permet une mémorisation plus simple de la prononciation de la langue, une fois de plus grâce à la mémoire kinesthésique des élèves.

## C. L'importance du choix de la comptine lors de l'apprentissage d'une langue étrangère

Il a été démontré que les comptines sont un bon outil de travail pour apprendre une langue étrangère, notamment pour travailler la prononciation. Cependant, le choix du type de comptine à utiliser reste un paramètre très important, car celle-ci doit avoir

un but spécifique en fonction du niveau de l'élève dans sa progression dans l'acquisition de l'anglais. On peut retrouver plusieurs caractéristiques à définir comme le niveau de langue, la longueur de la comptine comme le spécifie Pascal Bouvet (2021) « au Cycle 1, on se contentera du premier couplet qui contient la plupart du temps quatre, cinq ou six vers. » Il ajoute qu'il est également possible de choisir si l'enseignant(e) chante la comptine ou bien utilise un enregistrement. Il est aussi possible de choisir une comptine contenant des gestuelles afin de faire travailler la mémoire kinesthésique des élèves, comme indiqué précédemment, facilitant, selon Martine Kervran (1996) « la prise de conscience du rythme et de l'accentuation. » Contrairement à ce que l'on pourrait penser, Pascal Bouvet (2021) ajoute que les comptines peuvent plaire au cycle 2 et au cycle 3, et qu'il suffit d'adapter « la longueur des comptines en fonction de l'âge des élèves et leur degré de compétence en langue anglaise. » On peut également s'appuyer sur un support visuel de la comptine, comme une image ou un texte. Cependant, il ne s'agit pas de lecture, ni d'écriture. Comme le propose Anne-Marie Voise (2019) « Un entraînement au rapport graphie-phonie est également susceptible de concourir à une meilleure anticipation de la prononciation des mots inconnus. » Il s'agirait donc d'associer un graphème, donc un mot écrit, à son ou ses phonèmes, c'est-à-dire à sa ou ses prononciations. Ainsi, la comptine peut être utilisée pour n'importe quel niveau, il suffit de réfléchir au type de comptine qui permettra aux élèves de répondre à leurs besoins pour progresser dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

#### IV. Problématique et hypothèses

##### A. Problématique

L'apprentissage d'une langue étrangère requiert une première entrée dans la langue par l'oral, afin que les élèves puissent s'en imprégner et développer petit à petit plusieurs compétences. Ainsi, concernant l'oral, il existe plusieurs compétences langagières à travailler, définies par le CECRL, dont la compréhension orale et l'expression orale. Ces compétences déclinent plusieurs étapes, dont la conscience

phonologique, qui est la première, puisqu'elle présente les débuts du développement de la compréhension orale, et la prononciation de la langue, qui fait partie des caractéristiques travaillées liées à la compétence d'expression orale. Ces deux compétences sont liées entre elles et se développent en parallèle. Cependant, seule la prononciation de la langue étrangère des élèves sera étudiée ici. Afin de travailler cette prononciation, il est important d'utiliser la répétition en s'entraînant régulièrement. En France, les compétences orales présentent une part importante dans l'apprentissage de l'anglais, cependant, la phonologie n'est pas mise en avant, contrairement à l'étude de la langue du point de vue lexical, syntaxique et grammatical. Pour pallier ce déséquilibre entre la phonologie et l'étude de la langue, concernant la compétence langagière d'expression orale, un outil, tel que la comptine, pourrait permettre aux enseignant(e)s de travailler l'aspect phonologique de la langue de manière ludique pour les élèves, afin de développer leur conscience phonologique et d'utiliser leurs facilités de perception des sons d'une langue étrangère, pour développer une prononciation correcte de la langue. Il est donc possible d'utiliser la comptine comme outil dans l'apprentissage de l'anglais, au cycle 2, afin de travailler la pratique de la langue, et donc améliorer la prononciation des élèves en anglais.

## B. Hypothèse générale

Grâce aux recherches effectuées afin de répondre à la problématique proposée précédemment, on peut donc partir de l'hypothèse générale que l'utilisation de la comptine améliore davantage l'apprentissage d'une langue étrangère par rapport à une pédagogie qui ne l'intègre pas, et qui travaillerait la prononciation par d'autres moyens.

## C. Hypothèses opérationnelles

Pour donner suite à l'hypothèse générale, on peut donc préciser que les comptines pourraient, dans un premier lieu, permettre le développement progressif de

la conscience phonologique des élèves, puis d'améliorer leur prononciation dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Ainsi, seul le travail de prononciation de l'anglais des élèves sera observé, mais il requiert tout de même une préparation en travaillant l'écoute de la langue étrangère en amont.

## V. Méthodologie

### A) Echantillonnage

Le but de cette expérience est de mener des observations concernant la prononciation de l'anglais avec une classe de CP, pour des raisons d'organisation indépendantes de l'expérimentation. Après avoir échangé brièvement avec les élèves et les avoir interrogé sur leur pratique de l'anglais de manière générale, j'ai pu constater qu'ils ont peu, voire pas du tout, de pratique de l'anglais. En effet, cela a pu être constaté, sans préciser s'il s'agit de l'oral ou de l'écrit, ni quel type de pratique, de production ou de compréhension. De plus, les origines de ces pratiques, pour les élèves qui sont exposés à l'anglais, sont principalement liées à l'environnement familial. Peu d'entre eux ont été exposés aux sonorités de l'anglais à l'école maternelle, en cycle 1. Ainsi, les élèves commencent donc tout juste l'apprentissage de l'anglais en CP. En effet, les programmes indiquent une spécialisation de l'anglais à partir du cycle 2, donc dès le CP, après l'éveil aux langues lors du cycle 1, qui laisse des possibilités larges d'exposition des élèves aux langues étrangères. Ceci explique en partie les disparités de niveaux de connaissances et de pratiques de l'anglais des élèves. Ils n'ont donc, par conséquent, pas encore travaillé la prononciation de l'anglais, ou bien de manière inégalitaire selon les pratiques de l'anglais par les familles.

Au cours de cette expérimentation, il s'agira d'un travail d'écoute, de découverte et de répétition d'une comptine afin de se concentrer sur l'acquisition d'une prononciation correcte de quelques mots choisis, pour un groupe : le « Groupe comptine ». Les objectifs sont les mêmes pour le « Groupe sans comptine », cependant, bien que les mêmes mots de vocabulaire sont travaillés, les tâches à réalisées sont différentes du « Groupe comptine ». Ce focus sur ces mots permettrait

de travailler également, par une entrée culturelle, le lexique et l'étude de la langue en parallèle. Ces autres séances auront des objectifs plus centrés sur l'expression orale et la compréhension orale des élèves, plutôt que sur la reproduction d'un modèle oral.

Les élèves de CP ont entre 6 et 7 ans. Ces âges sont en lien avec la tranche d'âges appelée « l'âge heureux » par Petar Guberina, qui correspond à la période propice des élèves au niveau cognitif dans l'apprentissage d'une langue étrangère, ici l'anglais. Cependant, les élèves âgés de 7 ans sont à la limite de la période appelée « l'âge critique » par Anne-Marie Voise. Cela ne présente pas un problème puisque qu'ils se trouvent à l'issue de « l'âge heureux », mais peut être considéré comme un indicateur pouvant expliquer certains phénomènes, comme certaines difficultés chez les élèves par exemple. Cette expérience a été effectuée sur plusieurs semaines, cependant, les séances mises en œuvre ont parfois été animée avec quelques jours ou semaines d'écart, empêchant les élèves de travailler leur prononciation de l'anglais avec régularité. L'école se situe en zone rurale, les élèves proviennent de contextes familiaux et sociaux moyens. Les familles sont présentes dans la scolarité des élèves. Les élèves sont investis et volontaires dans leurs apprentissages et dans la participation à cette expérience. La classe de CP présente une hétérogénéité de niveaux scolaires et est composée de vingt-quatre élèves. En effet, on compte un élève ayant un trouble du spectre de l'autisme, et deux élèves refusant de parler, comprenant l'expression orale en classe, mais également une partie de la réalisation des tâches demandées, notamment lors des interviews individuelles. Ainsi, il n'a pas été possible de récolter de données concernant leur prononciation, néanmoins, ces élèves font tout de même partie de l'effectif et de l'expérience. Plusieurs élèves ont été absents lors de certaines séances, cela peut également présenter une limite de l'expérience et perturbera peut-être une partie des résultats puisqu'ils n'auront pas pu bénéficier de la totalité des séances permettant d'effectuer des progrès dans la prononciation de l'anglais.

La classe sera divisée en deux groupes chacun composés de douze élèves afin de permettre à cette recherche de comparer deux façons d'enseigner la prononciation de l'anglais, et donc de permettre à terme, de démontrer si la comptine est un outil plus favorable ou non à l'acquisition de la prononciation de l'anglais. L'entièreté de la classe travaille les mêmes mots choisis, qui ont été proposés lors des interviews pré-

tests et post-tests. Un groupe travaille les mots en utilisant la comptine et l'autre groupe travaille les mots par le biais d'autres activités, ceci sera développé ensuite. Il est important de noter qu'il y a un(e) élève silencieux.se dans chaque groupe, et que l'élève ayant un trouble du spectre de l'autisme se trouve dans le « Groupe sans comptine ». Ce choix est dû à l'hypersensibilité sensorielle que la majorité des personnes autistes ont. Ainsi, afin d'éviter que cet élève ne se sente mal à l'aise à cause de la musique et le chant des camarades, pouvant être source d'agression, il a été intégré au « Groupe sans comptine ».

## B) Instruments de mesure

Les outils utilisés pour mener ces recherches sont principalement des tableaux de notation, afin de rendre compte d'un point de vue technique des réussites ou des échecs des élèves sur des observables différents et à des moments différents. Dans ces tableaux seront référencés tous les phonèmes travaillés en classe que l'on cherche à évaluer, les critères d'évaluation seront également inscrits sous plusieurs paramètres (Annexes 2 à 27). Chaque phonème a un tableau d'évaluation propre à son exécution. En effet, pour les pré-tests comme pour les post-tests, il est indiqué où le phonème apparaît dans le mot en gras. Chaque tableau contient une colonne concernant les élèves, deux critères de réalisation du phonème, dont chacun d'entre eux est noté sur 1 point, puis le total, qui additionne les points de chaque critère de réalisation, et ainsi rend compte de la prononciation du phonème entier, qui est noté sur 2 points. Chaque note des critères de réalisation renvoie à des critères de réussite : 0 point si l'élève ne reproduit rien ou de manière incorrecte ; 0,5 point si l'élève reproduit le critère de réalisation de manière partielle et 1 point si l'élève reproduit bien et de manière compréhensible le critère de réalisation. Le but étant d'observer si l'élève est suffisamment intelligible pour être compris de manière confortable. Selon Joanne Kenworthy (1987) il s'agit de fixer l'objectif pour les élèves d'être « comfortably intelligible ». C'est-à-dire qu'il n'est pas demandé à l'élève d'avoir une prononciation proche ou similaire à celle d'un locuteur natif, mais d'avoir une prononciation permettant à l'interlocuteur de comprendre sans effort. Les élèves sont considérés

comme suffisamment intelligibles lorsqu'ils atteignent la note de 1,5 ou 2 sur 2 points sur la totalité du phonème.

La comptine « Hello! » servira de support afin d'amener les élèves à produire à l'oral, elle sera l'objet de travail autour de duquel est construite la séquence pour le « Groupe comptine », qui permettra de faire émerger des progressions dans la prononciation des élèves. Quant au « Groupe sans comptine », plusieurs exercices s'appuyant sur les paroles de la comptine seront mis en place, afin de répondre aux mêmes objectifs. Cette comptine sera utilisée pour écouter et répéter. Celle-ci ne sera, en revanche, visible que par l'enseignant(e), afin d'avoir un support visuel pour la travailler en classe. Les élèves, quant à eux, travailleront la comptine uniquement à l'oral, sachant que l'écrit sera introduit plus tard au cycle 2, une fois que les phonèmes écrits seront travaillés en amont. De ce fait, la projection des paroles en tant que support pour les élèves n'est pas pertinente. En effet, cela serait inutile, voire gênant pour les élèves qui chercherait à lire les paroles avec une prononciation française. De plus, la concentration des élèves sur le support visuel empêcherait le travail d'écoute et de développement de la conscience phonologique de l'anglais. Comme toutes les productions sont orales et que les seuls recueils de données sont inscrits dans les tableaux de notation et d'évaluation, la captation d'images et de son des élèves lors des pré-tests et des post-tests a été autorisée. Ainsi, une observation de l'exécution des critères de réalisation de chaque phonème a pu être réalisée plus en détails, en aval de la récolte des données brutes. La procédure envisagée afin de permettre l'observation d'une progression prévoit une phase de test avant l'apprentissage de la comptine et du travail de répétition des mots pour les deux groupes, donc avant le début de la séquence. Puis, un deuxième test, identique au premier, à la fin de la séquence, donc une fois que tous les phonèmes ont été travaillés avec les élèves. Aucune évaluation n'a été faite pendant la séquence d'apprentissage, car le recueil des données avant et après l'expérimentation semblent suffisant afin de les comparer et de juger d'une progression, ou non, des élèves. En effet, le premier test rendra compte du niveau de départ des élèves avant de commencer l'expérimentation, et le deuxième test rendra compte du niveau des élèves à l'issue du travail effectué avec les deux groupes, avec ou sans l'utilisation de la comptine. Ainsi, cela permettra d'affirmer ou non si la comptine peut être considérée comme un outil afin de travailler la prononciation de l'anglais et d'en acquérir une correcte et si elle est plus efficace

que d'autres méthodes d'apprentissage. Les notes obtenues aux pré-tests et au post-tests en fonction des groupes sont comparées afin d'observer une évolution (Annexes 28 et 29).

### C) Choix de la comptine

La recherche effectuée se base uniquement sur une seule comptine. Ce choix découle de plusieurs paramètres. En effet, le temps accordé pour procéder à l'observation est restreint et ne permet pas, avec l'organisation des séances choisie, de travailler plusieurs comptines à la fois, c'est également pour cela que la comptine choisie est courte. En effet, le but n'est pas de se focaliser sur l'apprentissage en lui-même de la comptine, mais de l'utiliser pour travailler des phonèmes spécifiques en contexte afin d'améliorer la prononciation de l'anglais. Il ne s'agit pas non plus de faire acquérir du vocabulaire ou de la grammaire de l'anglais dans un premier temps. « Hello! » contient un refrain et deux couplets différents (Annexe 1). Cette comptine varie les phonèmes employés, ainsi que l'intonation de certains mots. Elle peut être accompagnée de gestes qui varient également à chaque couplet, aidant ainsi à retenir les mots. Sachant que les élèves n'ont aucun support visuel, suivre les gestes de l'enseignant(e) peut être une aide mnémotechnique, mais également une stratégie plus ludique pour les faire entrer dans la tâche. La comptine contient du vocabulaire très simple, ce qui permet à l'enseignant(e) de la reprendre pour travailler autre chose que la prononciation comme la compréhension, le lexique, la syntaxe ou même la grammaire, lors d'une autre séance faisant partie d'une autre séquence ayant d'autres objectifs. En plus d'être simple et très courte, cette comptine contient des phonèmes plus ou moins difficiles à prononcer et à travailler et récurrents en anglais, afin de varier la complexité de la tâche. Les phonèmes de la comptine choisis sont : [əʊ] dans **Hello**, [aʊ] dans **How**, [t] et [aɪ] dans **Tired**, [r] et [eɪ] dans **Great**, [ð] dans **The**, [θ] dans **Three**, [ʊ] dans **Good**, [ə] dans **Wonderful** et [ʌ] dans **Hungry**.

## D) Méthode

La méthodologie consiste à organiser des interviews individuelles avec une classe composée de vingt-quatre élèves en pré-test avec des mots et des phonèmes prédéfinis qui sont présents dans la comptine. Ces entretiens constituent un point de départ à l'évaluation et la progression de la prononciation de l'anglais. Elle constitue donc une évaluation diagnostique. Lors de ces interviews individuelles, l'enseignant(e) se charge de faire le modèle sonore initial, ainsi l'élève peut s'aider visuellement de l'exécution de la mâchoire, des lèvres, de la langue, et du placement des dents. Chaque phonème travaillé avec ou sans la comptine sera évalué de manière décontextualisée et ponctuelle. S'en suit la séquence composée de quatre séances de 30 minutes environ afin de travailler la comptine choisie. Le but étant qu'à l'issue de la séquence, les élèves ne soient pas obligés de la connaître par cœur, ni qu'ils en comprennent le sens, ou en retiennent du vocabulaire, mais de voir que grâce à elle ils ont acquis une meilleure prononciation de l'anglais, et plus particulièrement de certains phonèmes. En effet, le but premier est la répétition de certains phonèmes de manière ludique, et en contexte pour entraîner les élèves à acquérir une prononciation correcte, qui ne sera probablement pas parfaite à l'issue de la séquence, mais dont on pourra y voir certainement une progression, car cela prend du temps. L'autre partie de la classe, quant à elle, a suivi séparément les mêmes séances, c'est-à-dire que les mêmes mots et phonèmes ont été travaillés, cependant la comptine n'a pas été étudiée en chanson. La séquence proposée se décline en quatre séances qui sont centrées sur un phonème au début, puis plusieurs phonèmes progressivement (Annexe 30). Le but est de construire une routine avec les élèves afin de permettre de travailler la comptine, la prononciation du phonème et ensuite les deux en même temps. Chaque séance (Annexes 31 et 32) a la même structure afin que chacune d'entre elles soient ritualisées, avec une première phase permettant aux élèves d'entrer dans la tâche leur apprenant à se saluer en anglais. Afin de travailler un peu en amont la conscience phonologique de l'anglais, la deuxième phase propose l'introduction du phonème travaillé lors de la séance. La troisième phase permettrait de travailler la prononciation du phonème et du ou des mots de manière isolée, ainsi sont développés les critères de réalisation par l'enseignant(e) pour prononcer correctement le(s) phonème(s) de la séance. Les mêmes critères de réalisation inscrits sur les tableaux d'évaluation sont

développés. La quatrième phase fait pratiquer les élèves en chanson ou bien par des jeux, puisqu'ils travaillent la prononciation du phonème en chantant la comptine avec les gestes, ou en activité contextualisée, en fonction des groupes. Le but étant de mêler la comptine ou les activités de réinvestissement progressivement au travail de prononciation. Les phases les plus longues sont les phases d'écoute et de pratique, car ce sont les phases les plus importantes dans le travail de la prononciation.

## VI. Résultats

Afin d'analyser les données recueillies lors de cette expérimentation, cette partie va s'organiser de la façon suivante. Les données recueillies lors des pré-tests seront analysées en premier de manière globale, permettant de rendre compte du niveau de prononciation de départ des élèves de CP avant l'expérimentation. Il s'agira également de faire état des difficultés et des facilités de départ des élèves, pour voir par la suite, si des améliorations sont effectives ou non. Les résultats de la prononciation de certains phonèmes provenant des pré-tests seront analysés plus en détails, afin de comparer la prononciation des élèves en fonction des groupes constitués : le « Groupe comptine » qui a utilisé la comptine, et le « Groupe sans comptine » qui n'a pas utilisé la comptine, pour travailler la prononciation de l'anglais. Puis, les données recueillies lors des post-tests seront analysées de manière globale, permettant de constater si la majorité des élèves répond aux critères d'évaluation de la prononciation de l'anglais ou non, comparée à celles des pré-tests. Les résultats de la prononciation des quelques mêmes phonèmes relevés, provenant des post-tests, seront ensuite analysés en détails afin de permettre, ensuite, un comparatif lors de la synthèse de comparaison entre les groupes : « Groupe Comptine » et « Groupe sans comptine », entre les pré-tests et les post-tests, qui constituera la dernière sous-partie.

Quelques phonèmes anglais présentant des difficultés ou des facilités à prononcer pour les élèves ont été choisis afin d'établir un constat. Il s'agit de savoir si ces difficultés persistent, quels sont les obstacles propres à la prononciation de chaque phonème, et pourquoi certains phonèmes présentent des facilités de prononciation pour les élèves. Par conséquent, les phonèmes qui seront analysés plus en détails et

dont la prononciation est plus difficile pour les élèves sont les phonèmes : [ə] que l'on peut entendre dans **Wonderful**, [d] comme dans **Good**, [t] comme dans **Tired**, [r] comme dans **Great**, [ð] comme dans **The** et [θ] comme dans **Three**. Puis, les phonèmes dont la prononciation présente des facilités, qui seront également analysés en détails, sont les phonèmes : [aʊ] que l'on peut entendre dans **How**, [aɪ] comme dans **Tired**, et enfin [h] comme dans **Hello**.

#### A. Analyse des pré-tests

Lors des premières interviews individuelles organisées, des premières données ont pu être collectées afin de faire état du niveau de départ des élèves concernant leur prononciation de l'anglais. Les critères de réalisation n'avaient donc pas encore été présentés aux élèves qui ont dû répéter un modèle oral, avec pour seul support visuel le modèle de ce qui est requis pour prononcer de manière intelligible : les lèvres, les dents, la langue et la mâchoire. On peut constater une grande hétérogénéité des élèves de la classe concernant la prononciation de l'anglais. Cependant, on peut remarquer deux tendances (Annexes 28 et 29). En effet, pour certains phonèmes, la majorité de la classe, tous groupes confondus, obtient les mêmes résultats. Par exemple, concernant la prononciation du phonème [ʌ], que l'on entend dans **hungry**, 17 élèves ont une note égale à 1,5 ou à 2 sur 2 points sur les 24 élèves au total. Cela signifie que leur prononciation est considérée comme suffisante pour être comprise. La deuxième tendance montre que les résultats sont partagés en deux. En effet, si l'on prend l'exemple du phonème [ʊ] que l'on peut entendre dans le mot **good**, à peine plus de la moitié de la classe entière, c'est-à-dire 13 élèves au total, obtient des résultats égaux à 1,5 ou à 2 sur 2 points, tandis que 11 élèves ont une note entre 0 et 1 sur 2 points. C'est également le cas du phonème [əʊ] qui se trouve dans le mot **hello**. En effet, 12 élèves ont une note de 1,5 ou 2 sur 2 points, et 12 élèves ayant une note entre 0 et 1 sur 2 points. Ainsi, la moitié de la classe a une prononciation considérée comme suffisamment intelligible pour être comprise, tandis que l'autre moitié de la classe ne remplit pas les critères nécessaires à une prononciation permettant d'être facilement compris. Certains phonèmes qui seront analysés plus en détails par la

suite, font état de résultats plus hétérogènes, comme c'est également le cas pour le phonème [eɪ] que l'on peut entendre dans le mot **great**, dont seulement 7 élèves ont soit une note de 1,5 ou 2 sur 2 points, et 11 élèves ont une note égale à 0 ou 0,5 sur 2 points, signifiant que leur prononciation n'était pas suffisante à la compréhension voire inexistante pour certains. Enfin, 6 élèves ont une note égale à 1 sur 2 points.

Prononciation du phonème [eɪ] en pré-tests	
Note sur 2	Effectif de 24 élèves
0	3
0,5	8
1	6
<b>1,5</b>	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>2</b>

D'autres phonèmes comme le phonème [aʊ], que l'on peut entendre dans le mot **how**, au contraire, ont des résultats très homogènes. En effet, seul(e)s 2 élèves ont une note égale à 1 sur 2 points, tandis que 19 élèves ont une note de 2 sur 2 points, et 1 élève a une note égale à 1,5 sur 2 points. Il faut noter que les élèves restant(e)s ont obtenu une note de 0 sur 2 points car ces élèves n'ont pas reproduit le phonème à l'oral.

#### 1) Les phonèmes plus difficiles à prononcer : pré-tests

Comme précisé antérieurement, certains phonèmes présentent des difficultés de prononciation en anglais, pour des élèves francophones. Ces difficultés sont liées à plusieurs raisons en fonction des phonèmes. Bien que certains paraissent simples et pourraient avoir une prononciation similaire à celle du français, les critères de réalisation ne sont pas les mêmes et modifient légèrement le son de ces phonèmes lorsqu'ils sont produits. C'est le cas des phonèmes [d] comme dans **good**, [t] comme dans **tired** et [r] comme dans **great**.

Les phonèmes anglais [d] et [t] nécessitent un placement de la langue différent des phonèmes [d] et [t] français, même s'ils ont la même transcription. Pour prononcer

ces deux phonèmes anglais, les dents doivent se toucher, peu importe la place du phonème dans le mot. Puis, concernant le phonème [d], la langue doit être placée sur les alvéoles, qui se trouvent entre les dents et le palais. En revanche, le phonème [t] requiert, quant à lui, que la langue soit placée derrière les dents. La position de la langue est compliquée à déterminer lors de l'observation de la prononciation des mots anglais des élèves, cependant, le mauvais placement de la langue, en fonction des phonèmes, indique une prononciation insatisfaisante à l'oral. De plus, généralement le bon placement de la langue s'entend et permet de faire la différence entre les phonèmes anglais et français. Ensuite, le phonème [r] anglais, comporte quelques particularités. Il nécessite également un placement de la langue qui est difficilement observable, mais qui s'entend, lui aussi, lorsque la langue est bien placée. Ce phonème n'est pas simple à reproduire pour les élèves, car ils doivent comprendre que le son se situe au fond de la bouche et la langue doit se replier sur le palais.

En effet, on peut observer la difficulté de prononciation de ces phonèmes apparaître dans le recueil des données des pré-tests (Annexes 28 et 29). 4 élèves sur les 24 au total ont une note égale à 1,5 sur 2 points, contre les 20 autres élèves qui se situent entre les notes de 0 à 1 point sur 2, lors de la prononciation du phonème [d]. On peut noter qu'aucun élève n'a la note de 2 sur 2 points, et n'a donc, par conséquent, pas une prononciation pleinement satisfaisante et complètement compréhensible, au regard de cette première évaluation. Ensuite, concernant le phonème [t], 6 élèves ont une note de 1.5 sur 2 points, tandis que les 18 autres élèves ont entre 0 et 1 point, là aussi. Enfin, les résultats correspondant à la prononciation du phonème [r] attestent du même constat que pour le phonème [d] puisque 4 élèves ont entre 1.5 et 2 points sur 2, et 20 élèves se situent entre 0 et 1 point sur 2. Cependant, seul(e) un(e) élève a obtenu la note de 2 points sur 2 pour ce phonème.

Le cas du phonème [ə] est particulier, puisqu'il existe également en français, cependant, ce phonème s'est transformé en [œ] comme dans **peur** ou [ø] comme dans le mot **peu**, ou bien disparaît dans certains mots. De ce fait, les élèves n'ont peut-être pas connaissance de ce phonème qui nécessite une détente totale de la mâchoire. Ils peuvent également confondre ce phonème avec d'autres, tels que les phonèmes [ʌ] comme dans **hungry** ou [ʊ] comme dans **good**, qui nécessite ou plus ou moins grande ouverture de la bouche, comparé au phonème [ə]. Une majorité des élèves se trouvent

entre 0 et 1 point sur 2, tandis que 7 élèves ont obtenu entre 1.5 et 2 points sur 2, avec 2 élèves ayant 2 points sur 2.

Les phonèmes [ð], que l'on peut entendre dans le mot **the**, et [θ] que l'on peut entendre dans le mot **three** ont une particularité. Ces phonèmes n'ont aucun équivalent en français. En effet, les francophones l'associent aux phonèmes [z], [v], [f] ou [d]. Il s'agit donc de la surdité phonologique définie par Polivanov. Les critères de réalisation pour ces phonèmes sont nouveaux pour les locuteurs francophones puisqu'ils nécessitent de placer la langue entre les dents et de souffler afin de produire un son vois  pour le phonème [ð], c'est-à-dire faire vibrer les cordes vocales, et non vois  pour le phonème [θ], et donc de ne pas faire vibrer les cordes vocales. Les élèves rencontrent des difficultés en général à percevoir et reproduire ce son. Ici, le constat est similaire concernant ces deux phonèmes, puisque 5 élèves ont reproduit ces phonèmes de manière assez compréhensible voire très compréhensible, se situant donc entre 1,5 et 2 sur 2 points, sachant que pour chacun des deux phonèmes seul(e) un(e)  l ve a réussi à obtenir 2 sur 2 points, et a donc une prononciation suffisamment intelligible. Tandis que les 19 autres élèves se situent entre 0 et 1 point sur 2, comprenant également 0,5 sur 2 points.

## 2) Les phonèmes plus simples à prononcer : pré-tests

Il existe quelques phonèmes anglais qui peuvent être plus faciles à prononcer pour des locuteurs francophones car ces phonèmes paraissent similaires à ceux du français et ont presque les mêmes critères de réalisation. Selon Capliez (2011) : « Ces substitutions ne sont quasiment pas perceptibles et la production des diphtongues n'est donc pas très problématique pour les francophones. » C'est le cas des phonèmes [aʊ], que l'on retrouve dans le mot **how**, [aɪ] présent dans le mot **tired**, et [h] au début du mot **hello**.

On peut constater que globalement, les élèves ont correctement reproduit les critères de réalisation propres à chacun de ces phonèmes dès le premier contact avec ces mots. Cependant, cela peut également signifier que les élèves ont déjà été en contact avec ces phonèmes, puisqu'il se rapprochent de la prononciation de certains

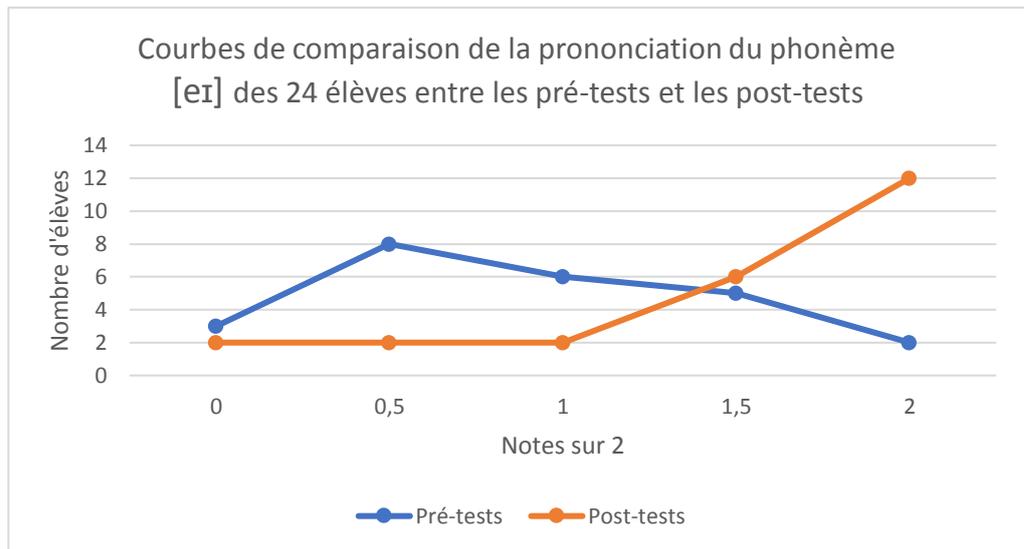
phonèmes français. Selon Marc Capliez (2011), les élèves les reproduisent comme « des phonèmes français : la diphtongue /aɪ/ devient /aj/, ou encore /eɪ/ devient /ej/. » Le phonème le mieux prononcé est le phonème [aʊ], en effet 20 élèves ont reproduit ce phonème de manière intelligible et ont donc obtenu une note entre 1,5 et 2 sur 2 points (Annexes 28 et 29). Seuls 4 élèves se situent entre 0 et 1 point sur 2, en rappelant que 2 élèves n'ont reproduit aucun phonème lors des phases de pré-tests, ainsi, seul(e)s ces élèves ont eu une note de 0. De plus, une majorité des élèves ont obtenu une note égale à 2 sur 2 points, en effet, ils sont 19 sur les 20 élèves. Ensuite, pour la prononciation du phonème [aɪ], les résultats font presque état d'une dichotomie. On peut remarquer que 10 élèves ont obtenu une note de 1,5 sur 2 points, tandis que 12 élèves ont entre 0,5 et 1 sur 2 points. Seul(e)s les deux élèves n'ayant reproduit aucun phonème ont obtenu une note égale à 0 sur 2 points. Les phonèmes [aʊ] et [aɪ] présentent quelques facilités dans l'exécution de la reproduction des critères de réalisation car ils sont en lien avec l'articulation. Le modèle à reproduire est donc plus simple à observer et à décomposer pour ensuite le reproduire de manière claire et compréhensible. De plus, Marc Capliez fait référence à ces diphtongues en constatant que celles-ci sont proches des phonèmes français similaires mais dont la transcription et la prononciation ne sont pas les mêmes.

Enfin, l'enjeu de la prononciation du phonème [h] pour l'élève est de prendre conscience de l'existence de ce phonème au début du mot **hello**, donc de l'identifier lors de l'écoute et de le reproduire lors de la production orale, et ainsi de ne pas l'oublier pour se faire comprendre. Il s'agit donc, ici, plus d'une prise de conscience du phonème que de la capacité à le reproduire, puisque lors des interviews individuelles, les élèves 6 ayant obtenu une note inférieure à 1,5 sur 2 points ont oublié de le reproduire, ou bien ces critères n'ont pas suffi à une compréhension confortable. Il s'agit principalement du critère d'aspiration. Les 18 autres élèves ont, quant à eux, obtenu une note entre 1,5 et 2 sur 2 points. Parmi ces élèves, une majorité des élèves ont obtenu une note égale à 2 sur 2 points, puisqu'ils sont 14 élèves sur les 18 à en faire partie.

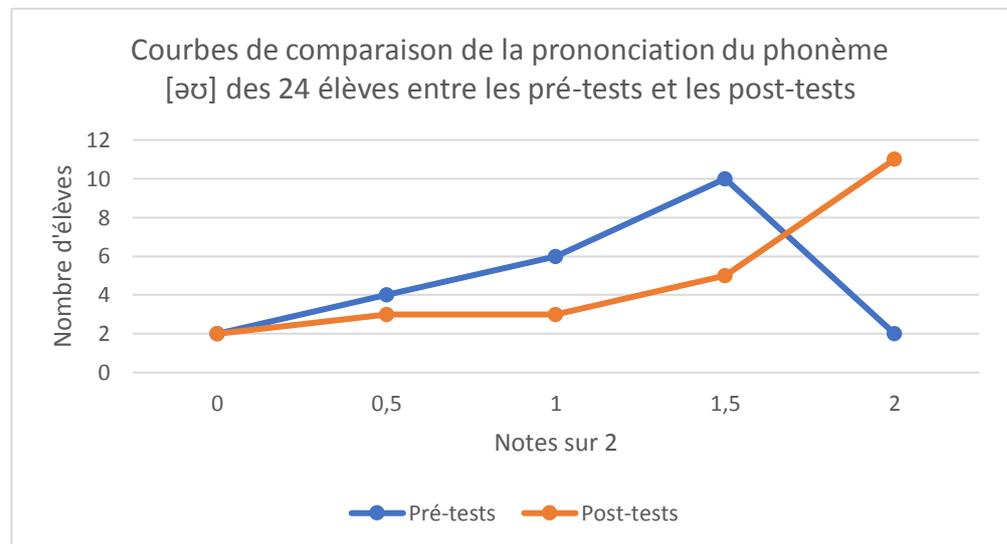
## B. Analyse des post-tests

Lors des post-tests, qui se sont également déroulés sous forme d'interviews individuelles, les élèves ont reproduit les mêmes phonèmes que lors des pré-tests. Ces phonèmes ont été travaillés avec les élèves entre les pré-tests et les post-tests lors de l'expérimentation. Les élèves ont donc eu, un premier contact avec l'anglais et ont pu découvrir quelques sonorités de cette langue, présentées lors des séances mises en œuvre pour l'expérimentation. Un groupe a travaillé ces mêmes phonèmes par le biais de la comptine : le « Groupe comptine », tandis que l'autre groupe les a travaillé en ayant recouru à d'autres activités : le « Groupe sans comptine ». Les post-tests devraient permettre de constater une amélioration dans la prononciation de l'anglais des élèves, en comparaison avec les résultats des pré-tests, peu importe le groupe, puisqu'ils ont tous et toutes pu travailler les phonèmes afin de mieux les prononcer. Cependant, il s'agira surtout d'observer si la comptine permet d'obtenir des résultats supérieurs concernant l'amélioration de la prononciation des phonèmes par les élèves. Les mêmes phonèmes des pré-tests analysés en détails précédemment seront analysés pour les post-tests, afin de pouvoir comparer la progression des élèves.

De manière globale, on peut constater une nette amélioration des résultats pour chaque phonème. Les critères de réalisation de chaque phonème sont détaillés de manière à ce que le locuteur soit suffisamment intelligible pour être compris lors de cette évaluation. Ainsi, pour la majorité des phonèmes, plus de la moitié de la classe, tous groupes confondus, se situe entre les notes 1,5 et 2 points sur 2. On peut donc affirmer par ce constat que la prononciation des élèves s'est améliorée en comparaison des pré-tests, ce point-là étant détaillé à la fin de la partie. Les améliorations les plus frappantes concernent les phonèmes [eɪ] comme dans **great**, et [əʊ] comme dans **hello**. En effet, le nombre d'élèves ayant obtenu une note entre 1,5 et 2 sur 2 points pour la prononciation du phonème [eɪ] passe de 7 élèves aux pré-tests à 18 élèves aux post-tests. De plus, on peut constater que 8 élèves avaient une note égale à 0,5 sur 2 points lors des pré-tests, tandis que seul(e)s 2 élèves ont obtenu cette note aux post-tests. L'amélioration de la prononciation de ce phonème est donc assez importante.



Ensuite, le phonème [əʊ] présente une amélioration moins importante car le nombre d'élèves ayant obtenu une note entre 1,5 et 2 sur 2 points passe de 12 élèves lors des pré-tests à 16 élèves lors des post-tests. Cependant, les notes pour chaque critère de réalisation s'est amélioré, donc ils ont été mieux exécutés dans l'ensemble.

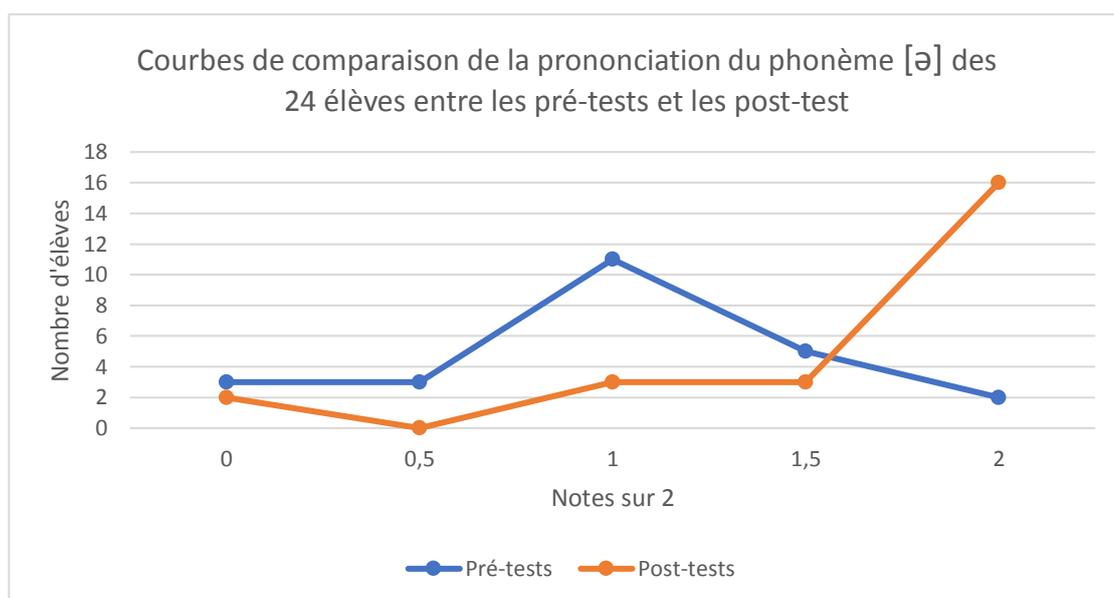


### 1) Les phonèmes plus difficiles à prononcer : post-tests

Les phonèmes anglais considérés comme plus difficiles à prononcer pour les élèves francophones sont les mêmes détaillés précédemment. Il s'agit des phonèmes [ə], [d], [t], [r], [ð], et [θ]. Ces phonèmes peuvent constituer un frein car les élèves n'ont

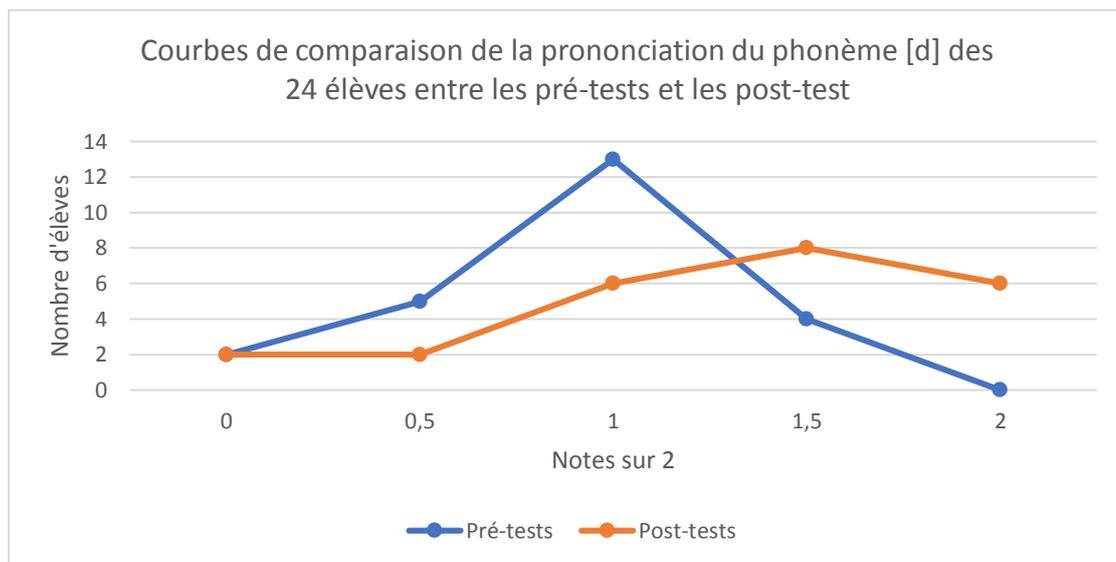
pas encore complètement développé leur conscience phonologique de ces phonèmes. Ainsi, ils reproduisent ces phonèmes selon les sonorités propres à leur langue qui s'en rapproche le plus, il s'agit de la surdité phonologique.

Concernant le phonème [ə] comme dans wonderful, on peut noter que 19 élèves ont obtenu une note entre 1,5 et 2 sur 2 points, ils ont donc bien exécuté au moins un critère de réalisation complètement et le deuxième partiellement. Tandis que 3 élèves ont obtenu la note de 1 sur 2 points, ils ont donc partiellement réussi à effectuer chaque critère de réalisation. Il reste 2 élèves qui ont obtenu 0 car ces élèves n'ont reproduit aucun phonème à l'oral. On constate une nette amélioration de la prononciation de ce phonème chez les élèves dont les effectifs passent de 7 élèves en pré-tests se situant entre 1,5 et 2 sur 2 points à 19 élèves lors des post-tests.



Le phonème [d] comme dans tired, quant à lui, fait état d'un constat plus nuancé, car bien que l'on observe une amélioration de prononciation de ce phonème, les résultats sont tout de même assez hétérogènes. 14 élèves en tout ont obtenu une note entre 1,5 et 2 sur 2 points, cependant, 8 élèves ont obtenu entre 0,5 et 1 point sur 2 et 2 élèves ont obtenu 0. La note 0,5 n'apparaît pas systématiquement lors de l'évaluation de chaque phonème en pré-tests et en post-tests. Cela signifie que les élèves n'ont réussi qu'à effectuer partiellement la prononciation d'un seul critère de réalisation du phonème, ce qui, par conséquent, ne permet pas d'être suffisamment intelligible pour être compris. Cependant, une amélioration significative peut être notée, puisque de

manière générale, 14 élèves sont considérés comme compréhensibles au regard de l'évaluation des post-tests, contre seulement 4 élèves lors des pré-tests.

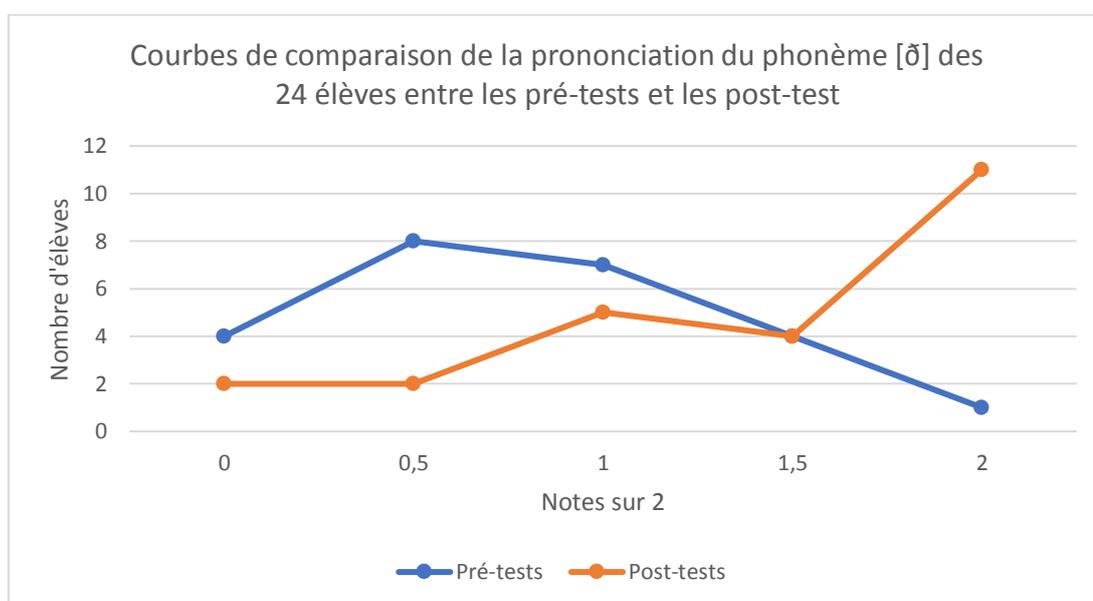


Le phonème [t] comme dans *tired*, connaît une progression moins marquée. En effet, 6 élèves étaient considérés comme suffisamment intelligibles lors des pré-tests, ils sont 14 élèves lors des post-tests à en faire partie puisqu'ils se situent également entre 1,5 et 2 points sur 2. Les 10 autres élèves se situent entre des notes allant de 0 à 1 point sur 2, comptant toujours les 2 élèves qui ne produisent pas les phonèmes à l'oral lors des interviews individuelles. Une partie des élèves ont donc eu du mal à discriminer la différence entre le phonème [t] français et le phonème [t] anglais.

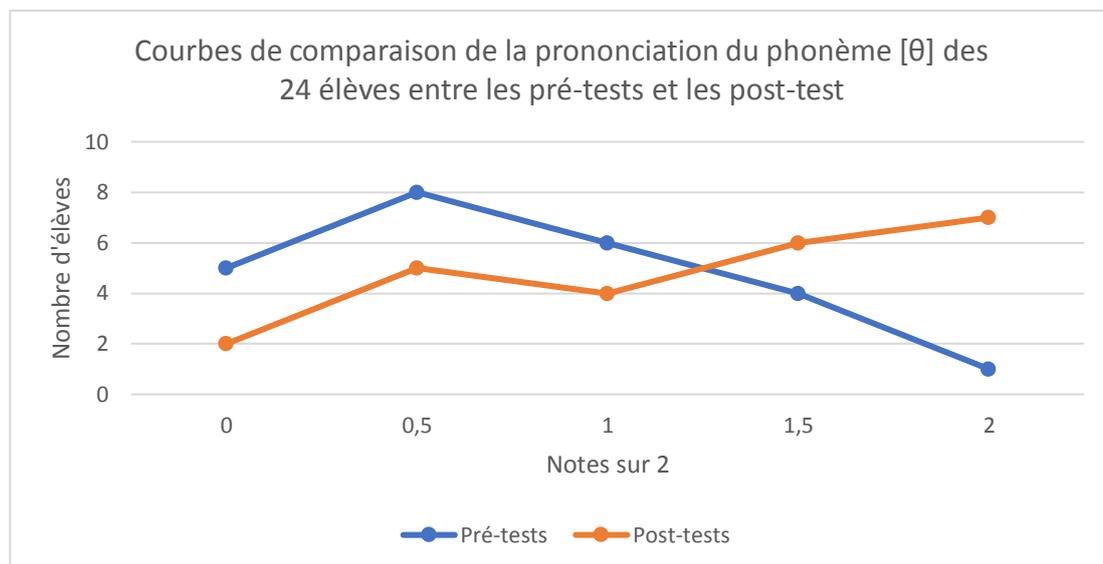
Concernant le phonème [r] comme dans *great*, 4 élèves se situaient entre les notes 1,5 et 2 lors des pré-tests. Lors des post-tests on compte 11 élèves qui effectuent de manière suffisamment intelligible les critères de réalisation du phonème. 7 élèves ont donc suffisamment amélioré leur prononciation afin d'être considéré comme intelligible. Tandis que 13 élèves ont eu des difficultés à reproduire les critères de réalisation présentés et travaillés lors des séances proposées. On remarque donc une amélioration significative. Cependant, plus de la moitié de la classe n'a pas atteint l'objectif, celui d'obtenir une note supérieure ou égale à 1,5 pour considérer leur prononciation comme compréhensible.

Enfin, les phonèmes [ð] et [θ] sont les plus difficiles à prononcés car ils n'ont aucun équivalent en français, cependant, pour chacun d'entre eux, la majorité de la

classe les reproduisent de manière compréhensible. En effet, le phonème [ð] comme dans **the** fait état d'une hausse de 10 élèves par rapport aux pré-tests. C'est-à-dire que 10 élèves ont passés la moyenne requise pour que la prononciation soit considérée que compréhensible. 15 élèves ont une prononciation compréhensible et ont donc une note qui se situe entre 1,5 et 2 points sur 2. Tandis que les 9 autres élèves se situent entre 0 et 1 point sur 2. Il est important de noter que seul(e)s 2 élèves ont une note de 0,5 sur 2 points contrairement aux pré-tests qui en comptaient 8. À noter que 0,5 était la note la plus basse, car pour rappel 2 élèves n'ont produit aucun phonème à l'oral, ce sont les seul(e)s à avoir obtenu une note de 0 par conséquent. Les élèves ont donc beaucoup progressé globalement, même si les critères de réalisation n'ont pas été effectué complètement.



Concernant le phonème [θ] comme dans **three**, on peut constater également qu'une majorité des élèves de la classe, c'est-à-dire 13 élèves, a obtenu une note entre 1,5 et 2 points sur 2. On peut observer une hausse de 8 élèves entre les pré-tests et les post-tests, c'est-à-dire que 8 élèves de plus ont une prononciation considérée comme compréhensible. Les 11 autres élèves se situent entre les notes 0 ; 0,5 et 1 point sur 2. On peut observer une légère baisse du nombre d'élèves pour chacune de ces notes.



## 2) Les phonèmes plus simples à prononcer : post-tests

Dans cette partie également, les résultats des mêmes phonèmes détaillés correspondant aux pré-tests seront analysés concernant les post-tests. Il s'agira des phonèmes suivants : [aʊ], [aɪ], et [h]. On retrouve une amélioration de prononciation des phonèmes de manière globale pour chacun d'entre eux. Cependant, les résultats sont très différents d'un phonème à l'autre.

Le phonème [aʊ] comme dans **how**, est celui qui a été le mieux prononcé de tous (Annexe 28 et 29). En effet, on constate que tous les élèves l'ont prononcé suffisamment correctement pour être compris et ont donc tous obtenu 2 points sur 2, à l'exception des 2 élèves qui n'ont reproduit aucun phonème à l'oral, qui ont obtenu 0 sur 2 points. Ainsi 22 élèves ont une note égale à 2 sur 2 points, et ont donc obtenu la note maximale, l'objectif a été atteint. 3 élèves ont amélioré leur prononciation en fonction des critères de réalisation qu'ils ont eu le plus de difficulté à reproduire lors des pré-tests. En effet, ils étaient 20 élèves à prononcer de manière suffisamment compréhensible le phonème aux pré-tests contre 22 aux post-tests.

Le phonème [aɪ] comme dans **tired**, présente une nette amélioration du point de vue de l'exécution des critères de réalisation (Annexes 28 et 29). Les élèves ont donc globalement de meilleures notes pour chaque critère de réalisation. Ils étaient 10 lors des pré-tests à obtenir une note entre 1,5 et 2 sur 2 points, ils sont 16 lors des post-tests à en faire partie. Seul(e)s 3 élèves, sur les 8 ayant une note inférieure à 1,5

sur 2 points, ont une note égale à 0,5 sur 2 points, la plus basse, sans compter les 2 élèves qui ont obtenu 0 par manque de production orale. Une majorité d'élèves de la classe reproduit donc ce phonème de manière assez intelligible pour être compris.

Le phonème [h] comme dans **hello**, a presque été complètement réussi par l'entièreté de la classe (Annexes 28 et 29). Cependant, pour quelques élèves l'aspiration du /h/, qui n'existe pas en français, est oubliée ou négligée. La prise de conscience de l'existence de ce phonème en début de mot à l'oral n'a pas été suffisamment développée lors des séances. Au total 3 élèves l'ont mieux prononcé entre les pré-tests et les post-tests, leur permettant d'être considérés comme compréhensibles. Ainsi, 21 élèves ont exécuté les critères de réalisation de ce phonème de manière à ce qu'il soit entendu. Seul(e) 1 élève a obtenu une note de 0,5 sur 2 points, étant en lien avec l'oubli de le prononcer.

### C. Comparaison des groupes

Bien que l'on a pu constater des améliorations plus ou moins importantes de la prononciation des phonèmes des élèves, il s'agira ici de déterminer quel groupe a la plus grande marge de progression, en comparant les résultats obtenus lors des pré-tests et lors des post-tests. Cela permettra de donner une réponse à la problématique dans la suite de ce mémoire. Ainsi, le nombre d'élèves ayant obtenu une note se situant entre 1,5 et 2 sur 2 points, permettra de constater quel groupe a le mieux prononcé certains phonèmes.

Lors des pré-tests, seuls quatre phonèmes ont été les mieux prononcés par les élèves faisant partie du « Groupe comptine », il s'agit des phonèmes [ʊ], [aɪ], [ʌ] et [d]. Le même nombre d'élèves provenant des deux groupes les ont prononcé de manière compréhensible. Tandis que les élèves faisant partie du « Groupe sans comptine » ont mieux prononcé huit phonèmes : [t], [r], [ð], [θ], [ə], [aʊ], [eɪ] et [əʊ]. Cependant, lors des post-tests, cette tendance s'inverse puisque le « Groupe comptine » compte plus d'élèves se situant entre les notes 1,5 et 2 sur 2 points concernant neuf phonèmes : [h], [ʊ], [eɪ], [əʊ], [ə], [aɪ], [ʌ], [r] et [ð]. Tandis que seuls trois phonèmes comptent une

majorité d'élèves provenant du « Groupe sans comptine » : [d], [t] et [θ]. Seul un phonème, la diphtongue [au], compte le même nombre d'élèves dans chaque groupe, dont la prononciation peut être considérée comme suffisamment intelligible pour être compris. Les plus grandes progressions concernent les phonèmes [eɪ] et [ə]. En effet, pour chacun d'entre eux, huit élèves de plus se situent entre les notes 1,5 et 2 sur 2 points. Ces hausses proviennent du « Groupe comptine » qui compte le plus de progressions importantes.

Ainsi, le « Groupe comptine » a obtenu des résultats supérieurs à ceux du « Groupe sans comptine », puisque les progressions sont plus importantes et que le nombre d'élèves faisant partie du « Groupe comptine », ayant obtenu une note entre 1,5 et 2 points sur 2, considérant leur prononciation comme suffisamment intelligible pour être compris, est également supérieur à celui du « Groupe sans comptine ».

## VII. Discussion

Dans cette partie il s'agira de confirmer ou d'infirmer les hypothèses générale et opérationnelle en détaillant quelles étaient les attentes et quels résultats ont finalement été obtenus. Ensuite, il s'agira de donner une réponse à la problématique de départ, et enfin de donner des solutions professionnelles, au regard des recherches scientifiques et des résultats obtenus lors de cette expérimentation.

### A. Réponse aux hypothèses générale et opérationnelle

#### 1) Les attentes et les résultats effectifs

Les hypothèses exposaient la possibilité que l'utilisation de la comptine peut améliorer la prononciation de l'anglais des élèves francophones. La comptine permet de travailler divers aspects de la langue, comme la mémorisation du lexique et de la grammaire par la répétition, puis, la compréhension sans passer par la traduction grâce aux gestes qui peuvent l'accompagner, la motivation par l'aspect ludique de l'apprentissage grâce à la mélodie et au chant qui rejoignent également la

mémorisation, mais aussi la phonologie. Ce dernier permet de développer la conscience phonologique et de travailler la prononciation afin d'être compris. En effet, il était important dans cette expérience de faire comprendre aux élèves que si le mot qu'ils souhaitent employer n'est pas correctement prononcé, l'interlocuteur peut ne pas comprendre du tout, ou bien comprendre autre chose et mener à des malentendus. Tous ces aspects de la langue peuvent être travaillés sans la comptine, cependant, cet outil permet de pouvoir de tous les travailler en même temps de manière progressive, sans que les élèves ne se rendent compte ce qu'ils apprennent. De plus, on peut noter que les élèves réinvestissent d'eux même ce qu'ils apprennent en-dehors des séances, en parallèle de l'apprentissage de la comptine. Les attentes de ces hypothèses sont que les élèves développeraient plus rapidement et plus facilement leur conscience phonologique, et leurs capacités de prononciation en parallèle. Ainsi, les élèves qui n'ont pas travaillé leur prononciation de l'anglais avec la comptine devraient s'améliorer, mais pas au même rythme, ni autant que les élèves qui utilisent la comptine pour travailler leur prononciation.

Les deux groupes d'élèves, le « Groupe comptine » et le « Groupe sans comptine », ont bénéficié de différentes activités pédagogiques afin de faire émerger une différence entre le travail de prononciation avec la comptine et sans la comptine. Le « Groupe comptine » a, comme son nom l'indique, travaillé la prononciation de l'anglais et la conscience phonologique à l'aide d'une comptine, tandis que le « Groupe sans comptine » a travaillé la prononciation de l'anglais et la conscience phonologique en s'appuyant sur d'autres exercices ayant les mêmes objectifs, c'est-à-dire, de faire répéter les élèves le plus possible pour améliorer leur prononciation en utilisant des flashcards incluant dans des jeux pour favoriser leur motivation.

Les hypothèses sont donc confirmées, l'utilisation de la comptine permet d'améliorer la prononciation de l'anglais chez les élèves, et même plus, en comparaison avec d'autres exercices ayant les mêmes objectifs. En effet, l'interprétation des résultats fait état d'une large progression entre les pré-tests et les post-tests, mais également une meilleure prononciation de chaque critère de réalisation pour chaque phonème.

## 2) Réponse à la problématique

A travers ce travail de recherches et d'expérimentation, le but est de pouvoir répondre au problème initial posé, à savoir si l'utilisation de la comptine avec des élèves de cycle 2, en CP, permet d'améliorer leur prononciation de l'anglais ou non. Les élèves étaient répartis en deux groupes distincts afin de faire émerger une réponse claire, grâce aux résultats qui traduisent une progression de la prononciation de l'anglais, en fonction de chaque groupe. À partir des résultats analysés et interprétés précédemment, on peut constater que le groupe d'élèves ayant travaillé la prononciation de l'anglais à l'aide d'une comptine, le « Groupe Comptine », a une plus grande progression et de meilleurs résultats, comparé aux élèves du « Groupe sans comptine », qui ont travaillé la prononciation de l'anglais grâce à d'autres jeux. Ainsi, la comptine permet aux élèves d'améliorer leur prononciation en anglais, mais elle est également un peu plus efficace que certains autres choix pédagogiques, tels que les jeux par exemple. Ces deux choix pédagogiques ne permettent pas de travailler les mêmes compétences langagières au même niveau. En effet, la comptine permet de travailler la mémorisation orale grâce à l'écoute et à la répétition, aux gestes, à la mélodie, qui créés des repères d'apprentissage pour les enfants et favorisent la motivation pour ce travail. Tandis que la répétition permet de travailler la prononciation pour l'améliorer en créant d'autres repères tels que des images, comme c'était le cas avec les flashcards.

### B. Les limites de l'expérience

#### 1) L'échantillonnage

Les tests ont été effectués avec une seule classe de CP composée de 24 élèves, qui ont été séparés afin de constituer deux groupes de 12 élèves afin de les comparer en fonction des résultats à la suite des différents tests dont les groupes ont bénéficié. Ainsi, une des limites de cette expérience est que le groupe est très hétérogène, puisque parmi eux se trouvent un élève a un trouble autistique, certains

élèves avaient déjà un contact avec l'anglais par le biais de leur famille, puis deux élèves, ne parlent pas, par timidité selon les élèves et l'enseignante. Ainsi, je n'ai pu collecter aucune information concernant ces deux élèves lors des pré-tests et des post-tests. Ces deux élèves ont bénéficié des séances d'anglais comme les autres, l'un(e) dans le « Groupe comptine », l'autre dans le « Groupe sans comptine ». Elles n'ont produit aucun son lors des séances, et n'ont donc pas participé aux tâches orales proposées au début. Cependant, lors de la dernière séance, j'ai pu voir quelques essais très timides pour chanter la comptine de la part de l'élève faisant partie du « Groupe comptine ». Puis, j'ai pu faire le même constat de manière plus flagrante dans le « Groupe sans comptine », car l'élève a souhaité participer au jeu, au même titre que ses camarades. Ces étonnements peuvent faire écho à la résistance des élèves lors de la participation orale, notamment en anglais, pouvant constituer des blocages chez les élèves, et dont il faut créer un espace sécurisant pour qu'ils puissent essayer lorsqu'ils se sentiront prêts à le faire. Lors de ces séances, j'ai sollicité ces deux élèves comme les autres, en leur laissant la possibilité de s'exprimer et d'essayer, sans les forcer ou les stigmatiser.

De plus, effectuer cette expérimentation avec une seule classe séparée en deux groupes donne des résultats qui ne sont pas très représentatifs, puisqu'il y a peu d'élèves. Plus l'échantillon est grand, plus les résultats sont affinés et permettent de répondre de manière plus précise à la problématique.

Enfin, le choix d'intervenir auprès d'une classe de CP fait le lien avec les recherches de Petar Guberina sur « l'âge heureux », où les enfants, de leur naissance jusqu'à 6 ans, ont plus de facilité à percevoir les sons provenant des langues étrangères. Cependant, les expériences ont été menées en début d'année, une partie des enfants ont atteint l'âge de 7 ans, qui correspond au début de la période appelée « l'âge critique » où il est nécessaire d'être rigoureux dans l'apprentissage de la phonologie. Ainsi, le fait que les élèves se situent entre deux périodes, où les capacités cognitives changent, peut modifier le résultat de l'expérience attendu puisque les élèves n'en sont pas au même stade cognitif.

## 2) La régularité des interventions

Une autre des limites de cette expérimentation est la régularité des interventions auprès de la classe. En effet, l'anglais nécessite une pratique régulière sur un long terme, afin de progresser au mieux. Cependant, cela n'a pas pu être effectué lors de cette expérience. Ainsi, si les élèves ne pratiquent pas pendant une période assez longue, un mois par exemple, cela peut altérer l'expérience puisque certains élèves sont susceptibles d'oublier les paroles de la comptine, la mélodie et les gestes par exemple. Les bienfaits du travail effectué précédemment s'en trouvent un peu perdus. Cela fut le cas lors de cette expérimentation. Ainsi, ce problème peut se répercuter sur les résultats des post-tests, et altérer les attendus réels de l'expérience. En effet, selon le Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse, ce travail nécessite une « pratique de la première langue 20 minutes tous les jours » (2019). De plus, l'enseignement d'une langue étrangère vivante à l'école élémentaire correspond à une heure et demie par semaine. Les élèves n'ont pas pratiqué l'anglais entre les interventions, ainsi ils n'ont pas pu bénéficier de l'intérêt de la régularité dans leur apprentissage.

### C. Prise de recul en lien avec les recherches

#### 1) Le choix de l'âge

La classe de CP se situe au tout début du cycle 2 et arrive juste après le cycle 1. Les élèves sont encore dans la période propice de perception des sons et ont des facilités à les reproduire. De plus, l'enseignement de l'anglais devient obligatoire, il ne s'agit plus d'éveil aux langues comme au cycle 1. Cependant, le choix de cette classe peut être remis en question, car les élèves se situent entre deux périodes : « l'âge heureux » introduit par Petar Guberina et « l'âge critique » par Anne-Marie Voise. Ainsi, les capacités cognitives des élèves évoluent d'une période à l'autre et donc sont en cours de changement. Utiliser la comptine lors de la période de « l'âge heureux » est une plus-value car elle permet d'imprégner les élèves dans l'oral et les sonorités de l'anglais. Lors de la période de « l'âge critique » la comptine permet également une

imprégnation, cependant, les élèves y sont moins sensibles. En revanche, elle permet également un travail de répétition qu'il est nécessaire de faire afin d'effectuer un « contrôle » rigoureux et d'apporter une certaine attention à cet apprentissage phonologique par de l'entraînement, selon Ribière-Raverlat (1997). Ainsi, afin de ne pas confondre ces deux périodes en fonction des âges, et profiter de la facilité de perception des sons des plus jeunes, le moment propice à cette expérience aurait été en début d'année scolaire, dès la sortie du cycle 1 des élèves, ou bien de travailler avec des élèves de cycle 1 en anglais sur une période de plusieurs mois avec une régularité.

## 2) L'utilisation de la comptine

Ainsi, l'utilisation de la comptine est possible au-delà du cycle 1, comme le propose Pascal Bouvet (2021) tout en adaptant la comptine à l'âge des élèves et à leur niveau. Lors de cette expérience, la comptine choisie permet d'acquérir du lexique en lien avec les émotions. Les élèves peuvent les comprendre grâce aux gestes intégrés à la comptine, et ils pourront les réinvestir ensuite. Le vocabulaire choisi fait partie d'un des thèmes travaillés en cycle 2 : l'enfant. La structure de la comptine, étant composée d'un refrain et de deux couplets, permet une entrée progressive dans l'apprentissage, car la comptine n'est pas trop longue mais suffisamment structurée pour créer des repères chez les élèves afin de mémoriser la comptine. De plus, la comptine a permis, non seulement de travailler du lexique en contexte, mais également à motiver les élèves lors de la tâche finale : chanter la comptine en entier pour la présenter à leurs camarades et leur enseignante. Ainsi, la comptine permet un travail interdisciplinaire en lien avec l'éducation musicale, grâce à la musique, la mélodie et le chant. Cette activité fait travailler le rythme, l'écoute, mais également l'expression orale et corporelle. Enfin, il existe d'autres exercices permettant de travailler la diction et la prononciation de l'anglais, par exemple les virelangues. Certains virelangues n'ont aucun sens, mais ils permettent de s'entraîner à parler avec fluidité et de travailler la prononciation de manière plus ou moins rapide.

Ainsi, cette expérimentation requiert d'utiliser une langue vivante étrangère dans des situations exigées par son métier, telle que l'anglais ici. De plus, elle nécessite de prendre en compte la diversité des élèves afin d'adapter la pédagogie à chacun d'entre eux, comme éviter d'utiliser la comptine avec un élève autiste, ou bien

aider des élèves à oser s'exprimer à l'oral devant leurs pairs et les adultes, selon le référentiel des compétences professionnelles du professeur des écoles.

## Bibliographie

- Bluteau, M. (2015, avril 21). *Comment vaincre sa peur de l'anglais ?* France Inter.  
<https://www.radiofrance.fr/franceinter/comment-vaincre-sa-peur-de-l-anglais-4968175>
- Bouvet, P. (2021). *La phonologie de l'anglais : À l'école, au collège, au lycée compétences et connaissances phonologiques à acquérir*. Belin éducation.
- Briquet-Duhazé, S. (2013). *Entraînement de la conscience phonologique et progrès en lecture d'élèves en grande difficulté* (p. 294 p.). L'Harmattan. <https://hal-normandie-univ.archives-ouvertes.fr/hal-01919338>
- Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL)*. (s. d.). éducol | Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse - Direction générale de l'enseignement scolaire. Consulté 9 juin 2023, à l'adresse <https://eduscol.education.fr/1971/cadre-europeen-commun-de-reference-pour-les-langues-cecrl>
- Capliez, M. (2011a). Typologie des erreurs de production d'anglais des francophones : Segments vs. suprasegments. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Apliu*, Vol. XXX N° 3, Art. Vol. XXX N° 3. <https://doi.org/10.4000/apliut.1645>
- Combien de voyelles y a-t-il en français ? (2021, avril 28). *L'Omni-Blog*.  
<https://omnisciences58319404.wordpress.com/2021/04/28/combien-de-voyelles-y-a-t-il-en-francais/>
- EF EPI 2022 – Indice de compétence en anglais EF*. (s. d.). Consulté 9 juin 2023, à l'adresse <https://www.ef.fr/epi/>
- Gauthier, J.-M., & Lejeune, C. (2008). Les comptines et leur utilité dans le développement de l'enfant. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de*

- l'Adolescence*, 56(7), 413-421. <https://doi.org/10.1016/j.neurenf.2008.04.009>
- Kenworthy, J. (1987). *Teaching English Pronunciation*. Longman.
- Kervran, M. (1996). *L'apprentissage actif de l'anglais à l'école*. A. Colin.
- L'accent anglais*. (s. d.). Consulté 4 mai 2022, à l'adresse  
<https://wallstreetenglish.fr/blog/conseils/comment-parler-avec-accent-anglais-britannique>
- Les langues vivantes étrangères et régionales*. (s. d.). Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse. Consulté 9 juin 2023, à l'adresse  
<https://www.education.gouv.fr/les-langues-vivantes-etrangees-et-regionales-11249>
- Locke, J. L. (1995). *The Child's Path to Spoken Language*. Harvard University Press.
- Marchois, C. (2021). *Réussir son entrée en anglais : GS, CP*. Retz.
- Morel, M., & Bänziger, T. (2004). Le rôle de l'intonation dans la communication vocale des émotions : Test par la synthèse. *Cahiers de l'Institut de Linguistique de Louvain*, 30(1-3), 207-232.  
<https://doi.org/10.2143/CILL.30.1.519219>
- Rivière-Raverlat, J. (1997). *Développer les capacités d'écoute à l'école. Écoute musicale, écoute des langues*, Paris : PUF, Collection l'Éducateur
- Rosenberger, S. (2002). *L'anglais à l'école : Méthodologie et activités, du CE1 au CM2*. Retz.
- Schwa. (2023). In *Wikipédia*.  
<https://fr.wikipedia.org/w/index.php?title=Schwa&oldid=204923413>
- Szczepanski, M. (2012). *En quoi l'utilisation de la comptine peut-elle influencer sur l'apprentissage d'une langue étrangère en maternelle ?* 54.
- Voise, A.-M. (2019). *Pourquoi et comment entraîner l'écoute d'une autre langue à*

*l'école primaire ? 8.*

*Voyelles phonétiques du français : Présentation.* (s. d.). Consulté 17 janvier 2023, à l'adresse <https://vitritelinguistique.oqlf.gouv.qc.ca/22205/la-prononciation/notions-de-base-en-phonetique/les-voyelles-phonetiques>

## Annexes

### Annexe 1

Paroles de la comptine travaillée avec les élèves intitulée « Hello! » :

The Hello song, one, two, three (ligne rajoutée)

Hello! Hello! Hello! How are you?

Hello! Hello! Hello! How are you?

I'm good! I'm great! I'm wonderful!

I'm good! I'm great! I'm wonderful!

Hello! Hello! Hello! How are you?

Hello! Hello! Hello! How are you?

I'm tired! I'm hungry! I'm not so good!

I'm tired! I'm hungry! I'm not so good!

Hello! Hello! Hello! How are you?

## Annexe 2

Tableau des données brutes récoltées lors des pré-tests du « Groupe comptine » concernant la prononciation du phonème [h] dans le mot « Hello »

Groupe comptine			
Prononciation du phonème [h] pré-tests			
Elèves	Aspiration	Ouverture de la bouche	Total sur 2
1	1	1	2
2	0	0	0
3	1	1	2
4	1	1	2
5	0	1	1
6	0.5	0.5	1
7	1	1	2
8	1	1	2
9	1	0.5	1.5
10	1	1	2
11	1	1	2
12	1	1	2

Tableau des données brutes récoltées lors des post-tests du « Groupe comptine » concernant la prononciation du phonème [h] dans le mot « Hello »

Groupe comptine			
Prononciation du phonème [h] post-tests			
Elèves	Aspiration	Ouverture de la bouche	Total sur 2
1	0.5	1	1.5
2	0	0	0
3	1	1	2
4	1	1	2
5	1	1	2
6	1	1	2
7	1	1	2
8	0.5	1	1.5
9	1	1	2
10	1	1	2
11	1	1	2
12	1	1	2

### Annexe 3

Tableau des données brutes récoltées lors des pré-tests du « Groupe sans comptine » concernant la prononciation du phonème [h] dans le mot « Hello »

Groupe sans comptine			
Prononciation du phonème [h] pré-tests			
Elèves	Aspiration	Ouverture de la bouche	Total sur 2
1	0	0	0
2	1	1	2
3	0.5	0.5	1
4	1	1	2
5	0.5	1	1.5
6	1	1	2
7	1	1	2
8	0.5	0.5	1
9	1	0.5	1.5
10	0.5	1	1.5
11	1	1	2
12	1	1	2

Tableau des données brutes récoltées lors des post-tests du « Groupe sans comptine » concernant la prononciation du phonème [h] dans le mot « Hello »

Groupe sans comptine [h]			
Prononciation du phonème [h] post-tests			
Elèves	Aspiration	Ouverture de la bouche	Total sur 2
1	0	0	0
2	1	1	2
3	0	0.5	0.5
4	1	1	2
5	1	1	2
6	1	1	2
7	1	1	2
8	1	1	2
9	1	1	2
10	1	1	2
11	1	1	2
12	1	1	2

#### Annexe 4

Tableau des données brutes récoltées lors des pré-tests du « Groupe comptine » concernant la prononciation du phonème [ʊ] dans le mot « **Good** »

Groupe comptine			
Prononciation du phonème [ʊ] pré-tests			
Elèves	Entre-ouverture de la bouche	Garder la bouche ouverte	Total sur 2
1	1	1	1
2	0	0	0
3	0.5	0.5	1
4	0.5	0.5	1
5	0.5	1	1.5
6	0.5	0.5	1
7	1	1	2
8	1	1	2
9	0.5	1	1.5
10	1	1	2
11	0.5	1	1.5
12	1	1	2

Tableau des données brutes récoltées lors des post-tests du « Groupe comptine » concernant la prononciation du phonème [ʊ] dans le mot « **Good** »

Groupe comptine [ʊ]			
Prononciation du phonème [ʊ] post-tests			
Elèves	Entre-ouverture de la bouche	Garder la bouche ouverte	Total sur 2
1	0.5	0.5	1
2	0	0	0
3	1	1	2
4	1	1	2
5	1	1	2
6	1	1	2
7	0.5	1	1.5
8	1	1	2
9	1	1	2
10	1	1	2
11	0.5	1	1.5
12	1	1	2

## Annexe 5

Tableau des données brutes récoltées lors des pré-tests du « Groupe sans comptine » concernant la prononciation du phonème [ʊ] dans le mot « **Good** »

Groupe sans comptine			
Prononciation du phonème [ʊ] pré-tests			
Elèves	Entre-ouverture de la bouche	Garder la bouche ouverte	Total sur 2
1	0	0	0
2	1	1	2
3	0.5	0	0.5
4	0.5	0.5	1
5	0.5	0.5	1
6	0.5	1	1.5
7	1	1	2
8	0.5	0.5	1
9	0.5	1	1.5
10	0.5	1	1.5
11	1	1	2
12	0.5	0.5	1

Tableau des données brutes récoltées lors des post-tests du « Groupe sans comptine » concernant la prononciation du phonème [ʊ] dans le mot « **Good** »

Groupe sans comptine			
Prononciation du phonème [ʊ] post-tests			
Elèves	Entre-ouverture de la bouche	Garder la bouche ouverte	Total sur 2
1	0	0	0
2	1	1	2
3	1	1	2
4	0.5	0.5	1
5	0.5	1	1.5
6	0.5	1	1.5
7	0.5	1	1.5
8	0.5	1	1.5
9	1	1	2
10	1	1	2
11	1	1	2
12	0.5	0	0.5

## Annexe 6

Tableau des données brutes récoltées lors des pré-tests du « Groupe comptine » concernant la prononciation du phonème [eɪ] dans le mot « Great »

Groupe comptine			
Prononciation du phonème [eɪ] pré-tests			
Elèves	Ouverture de la bouche (lèvres étendues)	Mouvement des lèvres pour refermer la bouche	Total sur 2
1	0.5	0.5	1
2	0	0	0
3	0.5	0	0.5
4	0.5	0	0.5
5	0.5	0.5	1
6	0.5	0.5	1
7	0.5	0	0.5
8	1	0.5	1.5
9	1	0.5	1.5
10	0.5	0.5	1
11	1	0.5	1.5
12	0.5	0.5	1

Tableau des données brutes récoltées lors des post-tests du « Groupe comptine » concernant la prononciation du phonème [eɪ] dans le mot « Great »

Groupe comptine			
Prononciation du phonème [eɪ] post-tests			
Elèves	Ouverture de la bouche (lèvres étendues)	Mouvement de la mâchoire pour refermer la bouche	Total sur 2
1	1	0.5	1.5
2	0	0	0
3	1	0.5	1.5
4	1	0.5	1.5
5	1	1	2
6	1	0.5	1.5
7	1	0.5	1.5
8	1	1	2
9	1	1	2
10	1	1	2
11	1	1	2
12	1	1	2

Annexe 7

Tableau des données brutes récoltées lors des pré-tests du « Groupe sans comptine » concernant la prononciation du phonème [eɪ] dans le mot « Great »

Groupe sans comptine			
Prononciation du phonème [eɪ] pré-tests			
Elèves	Ouverture de la bouche (lèvres étendues)	Mouvement des lèvres pour refermer la bouche	Total sur 2
1	0	0	0
2	0.5	0	0.5
3	0	0	0
4	1	1	2
5	1	0.5	1.5
6	1	1	2
7	0.5	0	0.5
8	0.5	0	0.5
9	1	0.5	1.5
10	0.5	0	0.5
11	0.5	0.5	1
12	0.5	0	0.5

Tableau des données brutes récoltées lors des post-tests du « Groupe sans comptine » concernant la prononciation du phonème [eɪ] dans le mot « Great »

Groupe sans comptine			
Prononciation du phonème [eɪ] post-tests			
Elèves	Ouverture de la bouche (lèvres étendues)	Mouvement de la mâchoire pour refermer la bouche	Total sur 2
1	0	0	0
2	0.5	0	0.5
3	1	0.5	1.5
4	1	1	2
5	1	1	2
6	1	1	2
7	1	1	2
8	1	1	2
9	1	1	2
10	0.5	0.5	1
11	0.5	0.5	1
12	0.5	0	0.5

Annexe 8

Tableau des données brutes récoltées lors des pré-tests du « Groupe comptine » concernant la prononciation du phonème [əʊ] dans le mot « Hello »

Groupe comptine			
Prononciation du phonème [əʊ] pré-tests			
Elèves	Détente de la bouche [ə]	Mouvement des lèvres pour refermer la bouche	Total sur 2
1	0.5	0.5	1
2	0	0	0
3	0	1	1
4	0.5	0.5	1
5	0.5	0	0.5
6	1	0.5	1.5
7	0.5	1	1.5
8	0	1	1
9	0.5	1	1.5
10	0	1	1
11	0.5	1	1.5
12	1	1	2

Tableau des données brutes récoltées lors des post-tests du « Groupe comptine » concernant la prononciation du phonème [əʊ] dans le mot « Hello »

Groupe comptine			
Prononciation du phonème [əʊ] post-tests			
Elèves	Détente de la bouche [ə]	Mouvement des lèvres pour refermer la bouche	Total sur 2
1	0.5	0	0.5
2	0	0	0
3	0.5	1	1.5
4	1	1	2
5	0.5	0	0.5
6	1	1	2
7	1	1	2
8	1	1	2
9	1	1	2
10	1	1	2
11	0.5	1	1.5
12	1	0.5	1.5

## Annexe 9

Tableau des données brutes récoltées lors des pré-tests du « Groupe sans comptine » concernant la prononciation du phonème [əʊ] dans le mot « Hello »

Groupe sans comptine			
Prononciation du phonème [əʊ] pré-tests			
Elèves	Détente de la bouche [ə]	Mouvement des lèvres pour refermer la bouche	Total sur 2
1	0	0	0
2	0.5	1	1.5
3	1	1	2
4	0.5	1	1.5
5	0.5	1	1.5
6	0.5	1	1.5
7	0.5	0	0.5
8	0	0.5	0.5
9	0.5	0	0.5
10	0.5	1	1.5
11	0.5	1	1.5
12	0.5	0.5	1

Tableau des données brutes récoltées lors des post-tests du « Groupe sans comptine » concernant la prononciation du phonème [əʊ] dans le mot « Hello »

Groupe sans comptine			
Prononciation du phonème [əʊ] pré-tests			
Elèves	Détente de la bouche [ə]	Mouvement des lèvres pour refermer la bouche	Total sur 2
1	0	0	0
2	0.5	1	1.5
3	1	1	2
4	1	1	2
5	1	1	2
6	1	1	2
7	1	0.5	1.5
8	1	1	2
9	0.5	0.5	1
10	0.5	0.5	1
11	0.5	0.5	1
12	0.5	0	0.5

Annexe 10

Tableau des données brutes récoltées lors des pré-tests du « Groupe comptine » concernant la prononciation du phonème [au] dans le mot « **How** »

Groupe comptine			
Prononciation du phonème [au] pré-tests			
Elèves	Ouverture de la bouche	Mouvement des lèvres pour refermer la bouche en /o/	Total sur 2
1	1	0.5	1.5
2	0	0	0
3	1	1	2
4	1	1	2
5	1	0	1
6	1	1	2
7	1	1	2
8	0.5	0.5	1
9	1	1	2
10	1	1	2
11	1	1	2
12	1	1	2

Tableau des données brutes récoltées lors des post-tests du « Groupe comptine » concernant la prononciation du phonème [au] dans le mot « **How** »

Groupe comptine			
Prononciation du phonème [au] post-tests			
Elèves	Ouverture de la bouche	Mouvement des lèvres pour refermer la bouche en /o/	Total sur 2
1	1	1	2
2	0	0	0
3	1	1	2
4	1	1	2
5	1	1	2
6	1	1	2
7	1	1	2
8	1	1	2
9	1	1	2
10	1	1	2
11	1	1	2
12	1		2

Annexe 11

Tableau des données brutes récoltées lors des pré-tests du « Groupe sans comptine » concernant la prononciation du phonème [au] dans le mot « **How** »

Groupe sans comptine			
Prononciation du phonème [au] pré-tests			
Elèves	Ouverture de la bouche	Mouvement des lèvres pour refermer la bouche en /o/	Total sur 2
1	0	0	0
2	1	1	2
3	1	1	2
4	1	1	2
5	1	1	2
6	1	1	2
7	1	1	2
8	1	1	2
9	1	1	2
10	1	1	2
11	1	1	2
12	1	1	2

Tableau des données brutes récoltées lors des post-tests du « Groupe sans comptine » concernant la prononciation du phonème [au] dans le mot « **How** »

Groupe sans comptine [au]			
Prononciation du phonème [au] post-tests			
Elèves	Ouverture de la bouche	Mouvement des lèvres pour refermer la bouche en /o/	Total sur 2
1	0	0	0
2	1	1	2
3	1	1	2
4	1	1	2
5	1	1	2
6	1	1	2
7	1	1	2
8	1	1	2
9	1	1	2
10	1	1	2
11	1	1	2
12	1	1	2

## Annexe 12

Tableau des données brutes récoltées lors des pré-tests du « Groupe comptine » concernant la prononciation du phonème [ə] dans le mot « Wonderful »

Groupe comptine			
Prononciation du phonème [ə] pré-tests			
Elèves	Détente de la bouche/mâchoire	Ouverture de la bouche	Total sur 2
1	0.5	0	0.5
2	0	0	0
3	0.5	0.5	1
4	0.5	0.5	1
5	1	0.5	1.5
6	0.5	0.5	1
7	1	1	2
8	0.5	0.5	1
9	0.5	0.5	1
10	0.5	0.5	1
11	0.5	0	0.5
12	0.5	1	1.5

Tableau des données brutes récoltées lors des post-tests du « Groupe comptine » concernant la prononciation du phonème [ə] dans le mot « Wonderful »

Groupe comptine			
Prononciation du phonème [ə] post-tests			
Elèves	Détente de la mâchoire	Ouverture de la bouche	Total sur 2
1	1	1	2
2	0	0	0
3	1	1	2
4	1	1	2
5	1	1	2
6	1	1	2
7	1	1	2
8	1	1	2
9	1	1	2
10	1	1	2
11	1	1	2
12	1	0.5	1.5

Annexe 13

Tableau des données brutes récoltées lors des pré-tests du « Groupe sans comptine » concernant la prononciation du phonème [ə] dans le mot « Wonderful »

Groupe sans comptine			
Prononciation du phonème [ə] pré-tests			
Elèves	Détente de la bouche/mâchoire	Ouverture de la bouche	Total sur 2
1	0	0	0
2	1	0.5	1.5
3	0.5	0.5	1
4	0	0	0
5	0.5	0.5	1
6	0.5	0	0.5
7	0.5	0.5	1
8	1	0.5	1.5
9	0.5	0.5	1
10	1	1	2
11	0.5	1	1.5
12	0.5	0.5	1

Tableau des données brutes récoltées lors des post-tests du « Groupe sans comptine » concernant la prononciation du phonème [ə] dans le mot « Wonderful »

Groupe sans comptine			
Prononciation du phonème [ə] post-tests			
Elèves	Détente de la mâchoire	Ouverture de la bouche	Total sur 2
1	0	0	0
2	1	0.5	1.5
3	1	0.5	1.5
4	0.5	0.5	1
5	0.5	0.5	1
6	1	1	2
7	1	1	2
8	1	1	2
9	1	1	2
10	1	1	2
11	1	1	2
12	0.5	0.5	1

Annexe 14

Tableau des données brutes récoltées lors des pré-tests du « Groupe comptine » concernant la prononciation du phonème [aɪ] dans le mot « Tired »

Groupe comptine			
Prononciation du phonème [aɪ] pré-tests			
Elèves	Ouverture de la bouche	Mouvement de la mâchoire pour refermer la bouche	Total sur 2
1	0.5	0	0.5
2	0	0	0
3	0.5	0.5	1
4	1	0.5	1.5
5	1	0.5	1.5
6	0.5	0	0.5
7	1	0.5	1.5
8	0.5	1	1.5
9	0.5	0	0.5
10	1	0.5	1.5
11	1	0.5	1.5
12	0.5	0	0.5

Tableau des données brutes récoltées lors des post-tests du « Groupe comptine » concernant la prononciation du phonème [aɪ] dans le mot « Tired »

Groupe comptine			
Prononciation du phonème [aɪ] post-tests			
Elèves	Ouverture de la bouche	Mouvement de la mâchoire pour refermer la bouche	Total sur 2
1	0.5	0	0.5
2	0	0	0
3	1	1	2
4	1	1	2
5	1	1	2
6	1	0.5	1.5
7	1	0.5	1.5
8	1	1	2
9	1	1	2
10	1	1	2
11	1	1	2
12	0.5	0	0.5

Annexe 15

Tableau des données brutes récoltées lors des pré-tests du « Groupe sans comptine » concernant la prononciation du phonème [aɪ] dans le mot « Tired »

Groupe sans comptine			
Prononciation du phonème [aɪ] pré-tests			
Elèves	Ouverture de la bouche	Mouvement de la mâchoire pour refermer la bouche	Total sur 2
1	0	0	0
2	1	0.5	1.5
3	0.5	0	0.5
4	1	0.5	1.5
5	0.5	0	0.5
6	0.5	0.5	1
7	0.5	0	0.5
8	0.5	0	0.5
9	0.5	0.5	1
10	1	0.5	1.5
11	0.5	0.5	1
12	1	0.5	1.5

Tableau des données brutes récoltées lors des post-tests du « Groupe sans comptine » concernant la prononciation du phonème [aɪ] dans le mot « Tired »

Groupe sans comptine			
Prononciation du phonème [aɪ] post-tests			
Elèves	Ouverture de la bouche	Mouvement de la mâchoire pour refermer la bouche	Total sur 2
1	0	0	0
2	1	0.5	1.5
3	0.5	0.5	1
4	0.5	0.5	1
5	1	1	2
6	1	1	2
7	0.5	0.5	1
8	1	1	2
9	1	1	2
10	1	1	2
11	0.5	0	0.5
12	1	0.5	1.5

Annexe 16

Tableau des données brutes récoltées lors des pré-tests du « Groupe comptine » concernant la prononciation du phonème [ʌ] dans le mot « Hungry »

Groupe comptine			
Prononciation du phonème [ʌ] pré-tests			
Elèves	Entre-ouverture de la bouche (un peu plus que pour « good »)	Garder la bouche ouverte	Total sur 2
1	1	1	2
2	0	0	0
3	0	0.5	0.5
4	1	0.5	1.5
5	1	1	2
6	1	1	2
7	1	1	2
8	0.5	1	1.5
9	0.5	1	1.5
10	0.5	1	1.5
11	1	1	2
12	1	1	2

Tableau des données brutes récoltées lors des post-tests du « Groupe comptine » concernant la prononciation du phonème [ʌ] dans le mot « Hungry »

Groupe comptine			
Prononciation du phonème [ʌ] post-tests			
Elèves	Entre-ouverture de la bouche	Garder la bouche ouverte	Total sur 2
1	0.5	1	1.5
2	0	0	0
3	1	1	2
4	1	1	2
5	0.5	1	1.5
6	1	1	2
7	1	0.5	1.5
8	0.5	1	1.5
9	1	1	2
10	1	1	2
11	1	1	2
12	1	0.5	1.5

Annexe 17

Tableau des données brutes récoltées lors des pré-tests du « Groupe sans comptine » concernant la prononciation du phonème [ʌ] dans le mot « Hungry »

Groupe sans comptine			
Prononciation du phonème [ʌ] pré-tests			
Elèves	Entre-ouverture de la bouche (un peu plus que pour « good »)	Garder la bouche ouverte	Total sur 2
1	0	0	0
2	1	1	2
3	1	0.5	1.5
4	0.5	1	1.5
5	0.5	0.5	1
6	1	1	2
7	1	1	2
8	0.5	0.5	1
9	0.5	0.5	1
10	1	1	2
11	1	1	2
12	0.5	0.5	1

Tableau des données brutes récoltées lors des post-tests du « Groupe sans comptine » concernant la prononciation du phonème [ʌ] dans le mot « Hungry »

Groupe sans comptine			
Prononciation du phonème [ʌ] post-tests			
Elèves	Entre-ouverture de la bouche	Garder la bouche ouverte	Total sur 2
1	0	0	0
2	1	1	2
3	1	1	2
4	0.5	0.5	1
5	1	1	2
6	1	1	2
7	1	0.5	1.5
8	1	1	2
9	1	1	2
10	1	1	2
11	1	1	2
12	0.5	0.5	1

Annexe 18

Tableau des données brutes récoltées lors des pré-tests du « Groupe comptine » concernant la prononciation du phonème [d] dans le mot « Tired »

Groupe comptine			
Prononciation du phonème [d] pré-tests			
Elèves	Les dents se touchent	Langue positionnée sur les alvéoles	Total sur 2
1	1	0.5	1.5
2	0	0	0
3	0	1	1
4	0.5	0.5	1
5	0	1	1
6	0.5	0.5	1
7	0.5	0.5	1
8	1	0.5	1.5
9	0.5	1	1.5
10	0.5	0.5	1
11	0	0.5	0.5
12	0.5	0.5	1

Tableau des données brutes récoltées lors des post-tests du « Groupe comptine » concernant la prononciation du phonème [d] dans le mot « Tired »

Groupe comptine			
Prononciation du phonème [d] post-tests			
Elèves	Dents se touchent	Langue positionnée sur les alvéoles	Total sur 2
1	0	0.5	0.5
2	0	0	0
3	0	1	1
4	0.5	0.5	1
5	1	0.5	1.5
6	1	1	2
7	1	1	2
8	1	0.5	1.5
9	1	0.5	1.5
10	1	1	2
11	0	1	1
12	0.5	0.5	1

Annexe 19

Tableau des données brutes récoltées lors des pré-tests du « Groupe sans comptine » concernant la prononciation du phonème [d] dans le mot « Tired »

Groupe sans comptine			
Prononciation du phonème [d] pré-tests			
Elèves	Dents se touchent	Langue positionnée sur les alvéoles	Total sur 2
1	0	0	0
2	0.5	0.5	1
3	0	1	1
4	0.5	0.5	1
5	0.5	0.5	1
6	0	0.5	0.5
7	0.5	0.5	1
8	0	0.5	0.5
9	0.5	0.5	1
10	0	0.5	0.5
11	1	0.5	1.5
12	0	0.5	0.5

Tableau des données brutes récoltées lors des post-tests du « Groupe sans comptine » concernant la prononciation du phonème [d] dans le mot « Tired »

Groupe sans comptine			
Prononciation du phonème [d] post-tests			
Elèves	Dents se touchent	Langue positionnée sur les alvéoles	Total sur 2
1	0	0	0
2	0.5	0.5	1
3	0	0.5	0.5
4	1	0.5	1.5
5	0.5	1	1.5
6	1	1	2
7	1	1	2
8	1	0.5	1.5
9	1	0.5	1.5
10	0	1	1
11	1	1	2
12	1	0.5	1.5

Annexe 20

Tableau des données brutes récoltées lors des pré-tests du « Groupe comptine » concernant la prononciation du phonème [t] dans le mot « Tired »

Groupe comptine			
Prononciation du phonème [t] pré-tests			
Elèves	Dents se touchent	Langue positionnée derrière les dents	Total sur 2
1	0.5	0.5	1
2	0	0	0
3	0.5	0.5	1
4	0.5	1	1.5
5	0	1	1
6	0.5	0.5	1
7	1	0	1
8	1	0.5	1.5
9	0	0	0
10	0	0	0
11	0.5	0.5	1
12	0.5	0.5	1

Tableau des données brutes récoltées lors des post-tests du « Groupe comptine » concernant la prononciation du phonème [t] dans le mot « Tired »

Groupe comptine			
Prononciation du phonème [t] post-tests			
Elèves	Dents se touchent	Langue positionnée derrière les dents	Total sur 2
1	0	0.5	0.5
2	0	0	0
3	0.5	0	0.5
4	0.5	0.5	1
5	0.5	0	0.5
6	1	1	2
7	1	0.5	1.5
8	1	0.5	1.5
9	1	1	2
10	0.5	0.5	1
11	1	1	2
12	1	0.5	1.5

Annexe 21

Tableau des données brutes récoltées lors des pré-tests du « Groupe sans comptine » concernant la prononciation du phonème [t] dans le mot « Tired »

Groupe sans comptine [t]			
Prononciation du phonème [t] pré-tests			
Elèves	Dents se touchent	Langue positionnée derrière les dents	Total sur 2
1	0	0	0
2	1	0.5	1.5
3	0	0.5	0.5
4	0	0	0
5	1	0.5	1.5
6	1	0.5	1.5
7	1	0.5	1.5
8	0.5	0.5	1
9	0.5	0.5	1
10	0.5	0.5	1
11	0.5	0.5	1
12	0	0.5	0.5

Tableau des données brutes récoltées lors des post-tests du « Groupe sans comptine » concernant la prononciation du phonème [t] dans le mot « Tired »

Groupe sans comptine			
Prononciation du phonème [t] post-tests			
Elèves	Dents se touchent	Langue positionnée derrière les dents	Total sur 2
1	0	0	0
2	1	0.5	1.5
3	0.5	0.5	1
4	0.5	0.5	1
5	0.5	0.5	1
6	1	1	2
7	1	1	2
8	1	0.5	1.5
9	1	1	2
10	1	1	2
11	1	0.5	1.5
12	1	0.5	1.5

## Annexe 22

Tableau des données brutes récoltées lors des pré-tests du « Groupe comptine » concernant la prononciation du phonème [r] dans le mot « Great »

Groupe comptine			
Prononciation du phonème [r] pré-tests			
Elèves	Ouverture de la bouche	Langue se replie sur le palais	Total sur 2
1	1	0.5	1.5
2	0	0	0
3	0.5	0	0.5
4	1	0	1
5	0.5	0	0.5
6	1	0	1
7	0.5	0.5	1
8	0.5	0	0.5
9	1	0	1
10	1	0	1
11	0.5	0	0.5
12	0.5	0.5	1

Tableau des données brutes récoltées lors des post-tests du « Groupe comptine » concernant la prononciation du phonème [r] dans le mot « Great »

Groupe comptine			
Prononciation du phonème [r] post-tests			
Elèves	Ouverture de la bouche	Langue se replie sur le palais	Total sur 2
1	0.5	1	1.5
2	0	0	0
3	1	0	1
4	0.5	0	0.5
5	1	0	1
6	1	1	2
7	1	0.5	1.5
8	1	0.5	1.5
9	1	1	2
10	1	0	1
11	1	1	2
12	0.5	0.5	1

Annexe 23

Tableau des données brutes récoltées lors des pré-tests du « Groupe sans comptine » concernant la prononciation du phonème [r] dans le mot « Great »

Groupe sans comptine			
Prononciation du phonème [r] pré-tests			
Elèves	Ouverture de la bouche	Langue se replie sur le palais	Total sur 2
1	0	0	0
2	1	0.5	1.5
3	0.5	0.5	1
4	0	0.5	0.5
5	1	0	1
6	1	0	1
7	0.5	0	0.5
8	0.5	0.5	1
9	0	0.5	0.5
10	1	1	2
11	0.5	1	1.5
12	0.5	0.5	1

Tableau des données brutes récoltées lors des post-tests du « Groupe sans comptine » concernant la prononciation du phonème [r] dans le mot « Great »

Groupe sans comptine			
Prononciation du phonème [r] post-tests			
Elèves	Ouverture de la bouche	Langue se replie sur le palais	Total sur 2
1	0	0	0
2	1	0.5	1.5
3	0.5	0.5	1
4	0.5	0.5	1
5	0.5	0.5	1
6	1	0.5	1.5
7	0.5	0.5	1
8	1	1	2
9	1	1	2
10	1	1	2
11	1	0	1
12	0.5	0.5	1

Annexe 24

Tableau des données brutes récoltées lors des pré-tests du « Groupe comptine » concernant la prononciation du phonème [ð] dans le mot « **The** »

Groupe comptine			
Prononciation du phonème [ð] pré-tests			
Elèves	Langue placée entre les dents	Vibration/souffle	Total sur 2
1	0	0.5	0.5
2	0	0	0
3	0	0	0
4	0	1	1
5	0	0.5	0.5
6	0.5	0.5	1
7	0	0	0
8	0	0.5	0.5
9	0.5	1	1.5
10	0	1	1
11	0	1	1
12	0.5	1	1.5

Tableau des données brutes récoltées lors des post-tests du « Groupe comptine » concernant la prononciation du phonème [ð] dans le mot « **The** »

Groupe comptine			
Prononciation du phonème [ð] post-tests			
Elèves	Les dents placées entre les dents	Vibration/souffle	Total sur 2
1	1	1	2
2	0	0	0
3	1	1	2
4	1	1	2
5	1	0.5	1.5
6	0.5	1	1.5
7	0.5	1	1.5
8	1	1	2
9	0	1	1
10	0	1	1
11	0	1	1
12	1	1	2

Annexe 25

Tableau des données brutes récoltées lors des pré-tests du « Groupe sans comptine » concernant la prononciation du phonème [ð] dans le mot « **The** »

Groupe sans comptine			
Prononciation du phonème [ð] pré-tests			
Elèves	Langue placée entre les dents	Vibration/souffle	Total sur 2
1	0	0	0
2	0	0.5	0.5
3	0	0.5	0.5
4	0	0.5	0.5
5	0	0.5	0.5
6	1	0.5	1.5
7	0.5	0.5	1
8	1	0.5	1.5
9	0	1	1
10	0	0.5	0.5
11	1	0	1
12	1	1	2

Tableau des données brutes récoltées lors des post-tests du « Groupe sans comptine » concernant la prononciation du phonème [ð] dans le mot « **The** »

Groupe sans comptine			
Prononciation du phonème [ð] post-tests			
Elèves	Les dents placées entre les dents	Vibration/souffle	Total sur 2
1	0	0	0
2	0	0.5	0.5
3	1	1	2
4	1	0.5	1.5
5	1	1	2
6	1	1	2
7	0	0.5	0.5
8	1	1	2
9	0	1	1
10	0	1	1
11	1	1	2
12	1	1	2

Annexe 26

Tableau des données brutes récoltées lors des pré-tests du « Groupe comptine » concernant la prononciation du phonème [θ] dans le mot « **Three** »

Groupe comptine			
Prononciation du phonème [θ] pré-tests			
Elèves	Langue placée entre les dents	Souffle	Total sur 2
1	0	0	0
2	0	0	0
3	0	1	1
4	0	1	1
5	0	0.5	0.5
6	0.5	0.5	1
7	0	0.5	0.5
8	0	0.5	0.5
9	0.5	0.5	1
10	0	0	0
11	0	0.5	0.5
12	1	0.5	1.5

Tableau des données brutes récoltées lors des post-tests du « Groupe comptine » concernant la prononciation du phonème [θ] dans le mot « **Three** »

Groupe comptine			
Prononciation du phonème [θ] post-tests			
Elèves	Langue placée entre les dents	Souffle	Total sur 2
1	0	0.5	0.5
2	0	0	0
3	0.5	1	1.5
4	1	0.5	1.5
5	0	1	1
6	0.5	1	1.5
7	0	0.5	0.5
8	1	1	2
9	0	1	1
10	1	1	2
11	0.5	0.5	1
12	1	1	2

Annexe 27

Tableau des données brutes récoltées lors des pré-tests du « Groupe sans comptine » concernant la prononciation du phonème [θ] dans le mot « **Three** »

Groupe sans comptine			
Prononciation du phonème [θ] pré-tests			
Elèves	Langue placée entre les dents	Souffle	Total sur 2
1	0	0	0
2	0	0.5	0.5
3	0.5	1	1.5
4	0	1	1
5	0	0.5	0.5
6	0	1	1
7	0	0.5	0.5
8	1	0.5	1.5
9	0	0	0
10	0	0.5	0.5
11	1	0.5	1.5
12	1	1	2

Tableau des données brutes récoltées lors des post-tests du « Groupe sans comptine » concernant la prononciation du phonème [θ] dans le mot « **Three** »

Groupe sans comptine			
Prononciation du phonème [θ] post-tests			
Elèves	Langue placée entre les dents	Souffle	Total sur 2
1	0	0	0
2	0	0.5	0.5
3	1	1	2
4	1	0.5	1.5
5	1	0.5	1.5
6	1	1	2
7	0	0.5	0.5
8	1	1	2
9	0	0.5	0.5
10	0	1	1
11	1	1	2
12	0.5	1	1.5

Annexe 28

Tableau de comparaison des résultats pré-tests et post-tests pour le « Groupe comptine »

Phonèmes « Groupe Comptine »	Pré-tests sur 12 élèves		Post-tests sur 12 élèves																			
[h] comme dans <b>H</b> ello	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Note sur 2</th> <th>Effectif 12 élèves</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td><b>0</b></td> <td><b>1</b></td> </tr> <tr> <td>1</td> <td>2</td> </tr> <tr> <td>1.5</td> <td>1</td> </tr> <tr> <td><b>2</b></td> <td><b>8</b></td> </tr> </tbody> </table>	Note sur 2	Effectif 12 élèves	<b>0</b>	<b>1</b>	1	2	1.5	1	<b>2</b>	<b>8</b>	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Note sur 2</th> <th>Effectif 12 élèves</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td><b>0</b></td> <td><b>1</b></td> </tr> <tr> <td>1.5</td> <td>2</td> </tr> <tr> <td><b>2</b></td> <td><b>9</b></td> </tr> </tbody> </table>	Note sur 2	Effectif 12 élèves	<b>0</b>	<b>1</b>	1.5	2	<b>2</b>	<b>9</b>		
Note sur 2	Effectif 12 élèves																					
<b>0</b>	<b>1</b>																					
1	2																					
1.5	1																					
<b>2</b>	<b>8</b>																					
Note sur 2	Effectif 12 élèves																					
<b>0</b>	<b>1</b>																					
1.5	2																					
<b>2</b>	<b>9</b>																					
[ʊ] comme dans <b>G</b> ood	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Note sur 2</th> <th>Effectif 12 élèves</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td><b>0</b></td> <td><b>1</b></td> </tr> <tr> <td>1</td> <td>4</td> </tr> <tr> <td>1.5</td> <td>3</td> </tr> <tr> <td><b>2</b></td> <td><b>4</b></td> </tr> </tbody> </table>	Note sur 2	Effectif 12 élèves	<b>0</b>	<b>1</b>	1	4	1.5	3	<b>2</b>	<b>4</b>	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Note sur 2</th> <th>Effectif 12 élèves</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td><b>0</b></td> <td><b>1</b></td> </tr> <tr> <td>1</td> <td>1</td> </tr> <tr> <td>1.5</td> <td>2</td> </tr> <tr> <td><b>2</b></td> <td><b>8</b></td> </tr> </tbody> </table>	Note sur 2	Effectif 12 élèves	<b>0</b>	<b>1</b>	1	1	1.5	2	<b>2</b>	<b>8</b>
Note sur 2	Effectif 12 élèves																					
<b>0</b>	<b>1</b>																					
1	4																					
1.5	3																					
<b>2</b>	<b>4</b>																					
Note sur 2	Effectif 12 élèves																					
<b>0</b>	<b>1</b>																					
1	1																					
1.5	2																					
<b>2</b>	<b>8</b>																					
[eɪ] comme dans <b>G</b> reat	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Note sur 2</th> <th>Effectif 12 élèves</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td><b>0</b></td> <td><b>1</b></td> </tr> <tr> <td>0.5</td> <td>3</td> </tr> <tr> <td>1</td> <td>5</td> </tr> <tr> <td>1.5</td> <td>3</td> </tr> <tr> <td><b>2</b></td> <td><b>0</b></td> </tr> </tbody> </table>	Note sur 2	Effectif 12 élèves	<b>0</b>	<b>1</b>	0.5	3	1	5	1.5	3	<b>2</b>	<b>0</b>	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Note sur 2</th> <th>Effectif 12 élèves</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td><b>0</b></td> <td><b>1</b></td> </tr> <tr> <td>1.5</td> <td>5</td> </tr> <tr> <td><b>2</b></td> <td><b>6</b></td> </tr> </tbody> </table>	Note sur 2	Effectif 12 élèves	<b>0</b>	<b>1</b>	1.5	5	<b>2</b>	<b>6</b>
Note sur 2	Effectif 12 élèves																					
<b>0</b>	<b>1</b>																					
0.5	3																					
1	5																					
1.5	3																					
<b>2</b>	<b>0</b>																					
Note sur 2	Effectif 12 élèves																					
<b>0</b>	<b>1</b>																					
1.5	5																					
<b>2</b>	<b>6</b>																					
[əʊ] comme dans <b>H</b> ello	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Note sur 2</th> <th>Effectif 12 élèves</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td><b>0</b></td> <td><b>1</b></td> </tr> <tr> <td>0.5</td> <td>1</td> </tr> <tr> <td>1</td> <td>5</td> </tr> </tbody> </table>	Note sur 2	Effectif 12 élèves	<b>0</b>	<b>1</b>	0.5	1	1	5	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Note sur 2</th> <th>Effectif 12 élèves</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td><b>0</b></td> <td><b>1</b></td> </tr> <tr> <td>0.5</td> <td>2</td> </tr> </tbody> </table>	Note sur 2	Effectif 12 élèves	<b>0</b>	<b>1</b>	0.5	2						
Note sur 2	Effectif 12 élèves																					
<b>0</b>	<b>1</b>																					
0.5	1																					
1	5																					
Note sur 2	Effectif 12 élèves																					
<b>0</b>	<b>1</b>																					
0.5	2																					

	<table border="1"> <tr><td>1.5</td><td>4</td></tr> <tr><td><b>2</b></td><td><b>1</b></td></tr> </table>	1.5	4	<b>2</b>	<b>1</b>	<table border="1"> <tr><td>1.5</td><td>3</td></tr> <tr><td><b>2</b></td><td><b>6</b></td></tr> </table>	1.5	3	<b>2</b>	<b>6</b>														
1.5	4																							
<b>2</b>	<b>1</b>																							
1.5	3																							
<b>2</b>	<b>6</b>																							
[aʊ] comme dans How	<table border="1"> <thead> <tr><th>Note sur 2</th><th>Effectif 12 élèves</th></tr> </thead> <tbody> <tr><td><b>0</b></td><td><b>1</b></td></tr> <tr><td>1</td><td>2</td></tr> <tr><td>1.5</td><td>1</td></tr> <tr><td><b>2</b></td><td><b>8</b></td></tr> </tbody> </table>	Note sur 2	Effectif 12 élèves	<b>0</b>	<b>1</b>	1	2	1.5	1	<b>2</b>	<b>8</b>	<table border="1"> <thead> <tr><th>Note sur 2</th><th>Effectif 12 élèves</th></tr> </thead> <tbody> <tr><td><b>0</b></td><td><b>1</b></td></tr> <tr><td><b>2</b></td><td><b>11</b></td></tr> </tbody> </table>	Note sur 2	Effectif 12 élèves	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>11</b>						
Note sur 2	Effectif 12 élèves																							
<b>0</b>	<b>1</b>																							
1	2																							
1.5	1																							
<b>2</b>	<b>8</b>																							
Note sur 2	Effectif 12 élèves																							
<b>0</b>	<b>1</b>																							
<b>2</b>	<b>11</b>																							
[ə] comme dans Wonderful	<table border="1"> <thead> <tr><th>Note sur 2</th><th>Effectif 12 élèves</th></tr> </thead> <tbody> <tr><td><b>0</b></td><td><b>1</b></td></tr> <tr><td>0.5</td><td>2</td></tr> <tr><td>1</td><td>6</td></tr> <tr><td>1.5</td><td>2</td></tr> <tr><td><b>2</b></td><td><b>1</b></td></tr> </tbody> </table>	Note sur 2	Effectif 12 élèves	<b>0</b>	<b>1</b>	0.5	2	1	6	1.5	2	<b>2</b>	<b>1</b>	<table border="1"> <thead> <tr><th>Note sur 2</th><th>Effectif 12 élèves</th></tr> </thead> <tbody> <tr><td><b>0</b></td><td><b>1</b></td></tr> <tr><td>1.5</td><td>1</td></tr> <tr><td><b>2</b></td><td><b>10</b></td></tr> </tbody> </table>	Note sur 2	Effectif 12 élèves	<b>0</b>	<b>1</b>	1.5	1	<b>2</b>	<b>10</b>		
Note sur 2	Effectif 12 élèves																							
<b>0</b>	<b>1</b>																							
0.5	2																							
1	6																							
1.5	2																							
<b>2</b>	<b>1</b>																							
Note sur 2	Effectif 12 élèves																							
<b>0</b>	<b>1</b>																							
1.5	1																							
<b>2</b>	<b>10</b>																							
[aɪ] comme dans Tired	<table border="1"> <thead> <tr><th>Note sur 2</th><th>Effectif 12 élèves</th></tr> </thead> <tbody> <tr><td><b>0</b></td><td><b>1</b></td></tr> <tr><td>0.5</td><td>4</td></tr> <tr><td>1</td><td>1</td></tr> <tr><td>1.5</td><td>6</td></tr> <tr><td><b>2</b></td><td><b>0</b></td></tr> </tbody> </table>	Note sur 2	Effectif 12 élèves	<b>0</b>	<b>1</b>	0.5	4	1	1	1.5	6	<b>2</b>	<b>0</b>	<table border="1"> <thead> <tr><th>Note sur 2</th><th>Effectif 12 élèves</th></tr> </thead> <tbody> <tr><td><b>0</b></td><td><b>1</b></td></tr> <tr><td>0.5</td><td>2</td></tr> <tr><td>1.5</td><td>2</td></tr> <tr><td><b>2</b></td><td><b>7</b></td></tr> </tbody> </table>	Note sur 2	Effectif 12 élèves	<b>0</b>	<b>1</b>	0.5	2	1.5	2	<b>2</b>	<b>7</b>
Note sur 2	Effectif 12 élèves																							
<b>0</b>	<b>1</b>																							
0.5	4																							
1	1																							
1.5	6																							
<b>2</b>	<b>0</b>																							
Note sur 2	Effectif 12 élèves																							
<b>0</b>	<b>1</b>																							
0.5	2																							
1.5	2																							
<b>2</b>	<b>7</b>																							
[ʌ] comme dans Hungry	<table border="1"> <thead> <tr><th>Note sur 2</th><th>Effectif 12 élèves</th></tr> </thead> <tbody> <tr><td><b>0</b></td><td><b>1</b></td></tr> <tr><td>0.5</td><td>1</td></tr> <tr><td>1.5</td><td>4</td></tr> </tbody> </table>	Note sur 2	Effectif 12 élèves	<b>0</b>	<b>1</b>	0.5	1	1.5	4	<table border="1"> <thead> <tr><th>Note sur 2</th><th>Effectif 12 élèves</th></tr> </thead> <tbody> <tr><td><b>0</b></td><td><b>1</b></td></tr> <tr><td>1.5</td><td>5</td></tr> </tbody> </table>	Note sur 2	Effectif 12 élèves	<b>0</b>	<b>1</b>	1.5	5								
Note sur 2	Effectif 12 élèves																							
<b>0</b>	<b>1</b>																							
0.5	1																							
1.5	4																							
Note sur 2	Effectif 12 élèves																							
<b>0</b>	<b>1</b>																							
1.5	5																							

	<b>2</b>	<b>6</b>	<b>2</b>	<b>6</b>																								
[d] comme dans <b>Good</b>	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Note sur 2</th> <th>Effectif 12 élèves</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td><b>0</b></td> <td><b>1</b></td> </tr> <tr> <td>0.5</td> <td>1</td> </tr> <tr> <td>1</td> <td>7</td> </tr> <tr> <td>1.5</td> <td>3</td> </tr> <tr> <td><b>2</b></td> <td><b>0</b></td> </tr> </tbody> </table>		Note sur 2	Effectif 12 élèves	<b>0</b>	<b>1</b>	0.5	1	1	7	1.5	3	<b>2</b>	<b>0</b>	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Note sur 2</th> <th>Effectif 12 élèves</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td><b>0</b></td> <td><b>1</b></td> </tr> <tr> <td>0.5</td> <td>1</td> </tr> <tr> <td>1</td> <td>4</td> </tr> <tr> <td>1.5</td> <td>3</td> </tr> <tr> <td><b>2</b></td> <td><b>3</b></td> </tr> </tbody> </table>		Note sur 2	Effectif 12 élèves	<b>0</b>	<b>1</b>	0.5	1	1	4	1.5	3	<b>2</b>	<b>3</b>
Note sur 2	Effectif 12 élèves																											
<b>0</b>	<b>1</b>																											
0.5	1																											
1	7																											
1.5	3																											
<b>2</b>	<b>0</b>																											
Note sur 2	Effectif 12 élèves																											
<b>0</b>	<b>1</b>																											
0.5	1																											
1	4																											
1.5	3																											
<b>2</b>	<b>3</b>																											
[t] comme dans <b>Tired</b>	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Note sur 2</th> <th>Effectif 12 élèves</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td><b>0</b></td> <td><b>3</b></td> </tr> <tr> <td>1</td> <td>7</td> </tr> <tr> <td>1.5</td> <td>2</td> </tr> <tr> <td><b>2</b></td> <td><b>0</b></td> </tr> </tbody> </table>		Note sur 2	Effectif 12 élèves	<b>0</b>	<b>3</b>	1	7	1.5	2	<b>2</b>	<b>0</b>	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Note sur 2</th> <th>Effectif 12 élèves</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td><b>0</b></td> <td><b>1</b></td> </tr> <tr> <td>0.5</td> <td>3</td> </tr> <tr> <td>1</td> <td>2</td> </tr> <tr> <td>1.5</td> <td>3</td> </tr> <tr> <td><b>2</b></td> <td><b>3</b></td> </tr> </tbody> </table>		Note sur 2	Effectif 12 élèves	<b>0</b>	<b>1</b>	0.5	3	1	2	1.5	3	<b>2</b>	<b>3</b>		
Note sur 2	Effectif 12 élèves																											
<b>0</b>	<b>3</b>																											
1	7																											
1.5	2																											
<b>2</b>	<b>0</b>																											
Note sur 2	Effectif 12 élèves																											
<b>0</b>	<b>1</b>																											
0.5	3																											
1	2																											
1.5	3																											
<b>2</b>	<b>3</b>																											
[r] comme dans <b>Great</b>	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Note sur 2</th> <th>Effectif 12 élèves</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td><b>0</b></td> <td><b>1</b></td> </tr> <tr> <td>0.5</td> <td>4</td> </tr> <tr> <td>1</td> <td>6</td> </tr> <tr> <td>1.5</td> <td>1</td> </tr> <tr> <td><b>2</b></td> <td><b>0</b></td> </tr> </tbody> </table>		Note sur 2	Effectif 12 élèves	<b>0</b>	<b>1</b>	0.5	4	1	6	1.5	1	<b>2</b>	<b>0</b>	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Note sur 2</th> <th>Effectif 12 élèves</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td><b>0</b></td> <td><b>1</b></td> </tr> <tr> <td>0.5</td> <td>1</td> </tr> <tr> <td>1</td> <td>4</td> </tr> <tr> <td>1.5</td> <td>3</td> </tr> <tr> <td><b>2</b></td> <td><b>3</b></td> </tr> </tbody> </table>		Note sur 2	Effectif 12 élèves	<b>0</b>	<b>1</b>	0.5	1	1	4	1.5	3	<b>2</b>	<b>3</b>
Note sur 2	Effectif 12 élèves																											
<b>0</b>	<b>1</b>																											
0.5	4																											
1	6																											
1.5	1																											
<b>2</b>	<b>0</b>																											
Note sur 2	Effectif 12 élèves																											
<b>0</b>	<b>1</b>																											
0.5	1																											
1	4																											
1.5	3																											
<b>2</b>	<b>3</b>																											
[ð] comme dans <b>The</b>	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Note sur 2</th> <th>Effectif</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td><b>0</b></td> <td><b>3</b></td> </tr> <tr> <td>0.5</td> <td>3</td> </tr> <tr> <td>1</td> <td>4</td> </tr> <tr> <td>1.5</td> <td>2</td> </tr> <tr> <td><b>2</b></td> <td><b>0</b></td> </tr> </tbody> </table>		Note sur 2	Effectif	<b>0</b>	<b>3</b>	0.5	3	1	4	1.5	2	<b>2</b>	<b>0</b>	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Note sur 2</th> <th>Effectif</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td><b>0</b></td> <td><b>1</b></td> </tr> <tr> <td>1</td> <td>3</td> </tr> <tr> <td>1.5</td> <td>3</td> </tr> <tr> <td><b>2</b></td> <td><b>5</b></td> </tr> </tbody> </table>		Note sur 2	Effectif	<b>0</b>	<b>1</b>	1	3	1.5	3	<b>2</b>	<b>5</b>		
Note sur 2	Effectif																											
<b>0</b>	<b>3</b>																											
0.5	3																											
1	4																											
1.5	2																											
<b>2</b>	<b>0</b>																											
Note sur 2	Effectif																											
<b>0</b>	<b>1</b>																											
1	3																											
1.5	3																											
<b>2</b>	<b>5</b>																											

[θ] comme dans <b>Three</b>	Note sur 2	Effectif 12 élèves	Note sur 2	Effectif 12 élèves
	<b>0</b>	<b>3</b>	<b>0</b>	<b>1</b>
	0.5	4	0.5	2
	1	4	1	3
	1.5	1	1.5	3
	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>2</b>	<b>3</b>

Annexe 29

Tableau de comparaison des résultats pré-tests et post-tests pour le « Groupe sans comptine »

Phonèmes « Groupe Sans Comptine »	Pré-tests sur 12 élèves	Post-tests sur 12 élèves																								
[h] comme dans <b>H</b> ello	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Note sur 2</th> <th>Effectif 12 élèves</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td><b>0</b></td> <td><b>1</b></td> </tr> <tr> <td>1</td> <td>2</td> </tr> <tr> <td>1.5</td> <td>3</td> </tr> <tr> <td><b>2</b></td> <td><b>6</b></td> </tr> </tbody> </table>	Note sur 2	Effectif 12 élèves	<b>0</b>	<b>1</b>	1	2	1.5	3	<b>2</b>	<b>6</b>	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Note sur 2</th> <th>Effectif 12 élèves</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td><b>0</b></td> <td><b>1</b></td> </tr> <tr> <td>0.5</td> <td>1</td> </tr> <tr> <td><b>2</b></td> <td><b>10</b></td> </tr> </tbody> </table>	Note sur 2	Effectif 12 élèves	<b>0</b>	<b>1</b>	0.5	1	<b>2</b>	<b>10</b>						
Note sur 2	Effectif 12 élèves																									
<b>0</b>	<b>1</b>																									
1	2																									
1.5	3																									
<b>2</b>	<b>6</b>																									
Note sur 2	Effectif 12 élèves																									
<b>0</b>	<b>1</b>																									
0.5	1																									
<b>2</b>	<b>10</b>																									
[o] comme dans <b>G</b> ood	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Note sur 2</th> <th>Effectif 12 élèves</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td><b>0</b></td> <td><b>1</b></td> </tr> <tr> <td>0.5</td> <td>1</td> </tr> <tr> <td>1</td> <td>4</td> </tr> <tr> <td>1.5</td> <td>3</td> </tr> <tr> <td><b>2</b></td> <td><b>3</b></td> </tr> </tbody> </table>	Note sur 2	Effectif 12 élèves	<b>0</b>	<b>1</b>	0.5	1	1	4	1.5	3	<b>2</b>	<b>3</b>	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Note sur 2</th> <th>Effectif 12 élèves</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td><b>0</b></td> <td><b>1</b></td> </tr> <tr> <td>0.5</td> <td>1</td> </tr> <tr> <td>1</td> <td>1</td> </tr> <tr> <td>1.5</td> <td>4</td> </tr> <tr> <td><b>2</b></td> <td><b>5</b></td> </tr> </tbody> </table>	Note sur 2	Effectif 12 élèves	<b>0</b>	<b>1</b>	0.5	1	1	1	1.5	4	<b>2</b>	<b>5</b>
Note sur 2	Effectif 12 élèves																									
<b>0</b>	<b>1</b>																									
0.5	1																									
1	4																									
1.5	3																									
<b>2</b>	<b>3</b>																									
Note sur 2	Effectif 12 élèves																									
<b>0</b>	<b>1</b>																									
0.5	1																									
1	1																									
1.5	4																									
<b>2</b>	<b>5</b>																									
[eɪ] comme dans <b>G</b> reat	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Note sur 2</th> <th>Effectif 12 élèves</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td><b>0</b></td> <td><b>2</b></td> </tr> <tr> <td>0.5</td> <td>5</td> </tr> <tr> <td>1</td> <td>1</td> </tr> <tr> <td>1.5</td> <td>2</td> </tr> <tr> <td><b>2</b></td> <td><b>2</b></td> </tr> </tbody> </table>	Note sur 2	Effectif 12 élèves	<b>0</b>	<b>2</b>	0.5	5	1	1	1.5	2	<b>2</b>	<b>2</b>	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Note sur 2</th> <th>Effectif 12 élèves</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td><b>0</b></td> <td><b>1</b></td> </tr> <tr> <td>0.5</td> <td>2</td> </tr> <tr> <td>1</td> <td>2</td> </tr> <tr> <td>1.5</td> <td>1</td> </tr> <tr> <td><b>2</b></td> <td><b>6</b></td> </tr> </tbody> </table>	Note sur 2	Effectif 12 élèves	<b>0</b>	<b>1</b>	0.5	2	1	2	1.5	1	<b>2</b>	<b>6</b>
Note sur 2	Effectif 12 élèves																									
<b>0</b>	<b>2</b>																									
0.5	5																									
1	1																									
1.5	2																									
<b>2</b>	<b>2</b>																									
Note sur 2	Effectif 12 élèves																									
<b>0</b>	<b>1</b>																									
0.5	2																									
1	2																									
1.5	1																									
<b>2</b>	<b>6</b>																									
[əʊ] comme dans <b>H</b> ello	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Note sur 2</th> <th>Effectif 12 élèves</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td><b>0</b></td> <td><b>1</b></td> </tr> <tr> <td>0.5</td> <td>3</td> </tr> <tr> <td>1</td> <td>1</td> </tr> <tr> <td>1.5</td> <td>6</td> </tr> <tr> <td><b>2</b></td> <td><b>1</b></td> </tr> </tbody> </table>	Note sur 2	Effectif 12 élèves	<b>0</b>	<b>1</b>	0.5	3	1	1	1.5	6	<b>2</b>	<b>1</b>	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Note sur 2</th> <th>Effectif 12 élèves</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td><b>0</b></td> <td><b>1</b></td> </tr> <tr> <td>0.5</td> <td>1</td> </tr> <tr> <td>1</td> <td>3</td> </tr> <tr> <td>1.5</td> <td>2</td> </tr> <tr> <td><b>2</b></td> <td><b>5</b></td> </tr> </tbody> </table>	Note sur 2	Effectif 12 élèves	<b>0</b>	<b>1</b>	0.5	1	1	3	1.5	2	<b>2</b>	<b>5</b>
Note sur 2	Effectif 12 élèves																									
<b>0</b>	<b>1</b>																									
0.5	3																									
1	1																									
1.5	6																									
<b>2</b>	<b>1</b>																									
Note sur 2	Effectif 12 élèves																									
<b>0</b>	<b>1</b>																									
0.5	1																									
1	3																									
1.5	2																									
<b>2</b>	<b>5</b>																									

[aʊ] comme dans <b>How</b>	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Note sur 2</th> <th>Effectif 12 élèves</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td><b>0</b></td> <td><b>1</b></td> </tr> <tr> <td><b>2</b></td> <td><b>11</b></td> </tr> </tbody> </table>	Note sur 2	Effectif 12 élèves	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>11</b>	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Note sur 2</th> <th>Effectif 12 élèves</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td><b>0</b></td> <td><b>1</b></td> </tr> <tr> <td><b>2</b></td> <td><b>11</b></td> </tr> </tbody> </table>	Note sur 2	Effectif 12 élèves	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>11</b>												
Note sur 2	Effectif 12 élèves																									
<b>0</b>	<b>1</b>																									
<b>2</b>	<b>11</b>																									
Note sur 2	Effectif 12 élèves																									
<b>0</b>	<b>1</b>																									
<b>2</b>	<b>11</b>																									
[ə] comme dans <b>Wonderful</b>	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Note sur 2</th> <th>Effectif 12 élèves</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td><b>0</b></td> <td><b>2</b></td> </tr> <tr> <td>0.5</td> <td>1</td> </tr> <tr> <td>1</td> <td>5</td> </tr> <tr> <td>1.5</td> <td>3</td> </tr> <tr> <td><b>2</b></td> <td><b>1</b></td> </tr> </tbody> </table>	Note sur 2	Effectif 12 élèves	<b>0</b>	<b>2</b>	0.5	1	1	5	1.5	3	<b>2</b>	<b>1</b>	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Note sur 2</th> <th>Effectif 12 élèves</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td><b>0</b></td> <td><b>1</b></td> </tr> <tr> <td>1</td> <td>3</td> </tr> <tr> <td>1.5</td> <td>2</td> </tr> <tr> <td><b>2</b></td> <td><b>6</b></td> </tr> </tbody> </table>	Note sur 2	Effectif 12 élèves	<b>0</b>	<b>1</b>	1	3	1.5	2	<b>2</b>	<b>6</b>		
Note sur 2	Effectif 12 élèves																									
<b>0</b>	<b>2</b>																									
0.5	1																									
1	5																									
1.5	3																									
<b>2</b>	<b>1</b>																									
Note sur 2	Effectif 12 élèves																									
<b>0</b>	<b>1</b>																									
1	3																									
1.5	2																									
<b>2</b>	<b>6</b>																									
[aɪ] comme dans <b>Tired</b>	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Note sur 2</th> <th>Effectif 12 élèves</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td><b>0</b></td> <td><b>1</b></td> </tr> <tr> <td>0.5</td> <td>4</td> </tr> <tr> <td>1</td> <td>3</td> </tr> <tr> <td>1.5</td> <td>4</td> </tr> <tr> <td><b>2</b></td> <td><b>0</b></td> </tr> </tbody> </table>	Note sur 2	Effectif 12 élèves	<b>0</b>	<b>1</b>	0.5	4	1	3	1.5	4	<b>2</b>	<b>0</b>	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Note sur 2</th> <th>Effectif 12 élèves</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td><b>0</b></td> <td><b>1</b></td> </tr> <tr> <td>0.5</td> <td>1</td> </tr> <tr> <td>1</td> <td>3</td> </tr> <tr> <td>1.5</td> <td>2</td> </tr> <tr> <td><b>2</b></td> <td><b>5</b></td> </tr> </tbody> </table>	Note sur 2	Effectif 12 élèves	<b>0</b>	<b>1</b>	0.5	1	1	3	1.5	2	<b>2</b>	<b>5</b>
Note sur 2	Effectif 12 élèves																									
<b>0</b>	<b>1</b>																									
0.5	4																									
1	3																									
1.5	4																									
<b>2</b>	<b>0</b>																									
Note sur 2	Effectif 12 élèves																									
<b>0</b>	<b>1</b>																									
0.5	1																									
1	3																									
1.5	2																									
<b>2</b>	<b>5</b>																									
[ʌ] comme dans <b>Hungry</b>	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Note sur 2</th> <th>Effectif 12 élèves</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td><b>0</b></td> <td><b>1</b></td> </tr> <tr> <td>1</td> <td>4</td> </tr> <tr> <td>1.5</td> <td>2</td> </tr> <tr> <td><b>2</b></td> <td><b>5</b></td> </tr> </tbody> </table>	Note sur 2	Effectif 12 élèves	<b>0</b>	<b>1</b>	1	4	1.5	2	<b>2</b>	<b>5</b>	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Note sur 2</th> <th>Effectif 12 élèves</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td><b>0</b></td> <td><b>1</b></td> </tr> <tr> <td>1</td> <td>2</td> </tr> <tr> <td>1.5</td> <td>1</td> </tr> <tr> <td><b>2</b></td> <td><b>8</b></td> </tr> </tbody> </table>	Note sur 2	Effectif 12 élèves	<b>0</b>	<b>1</b>	1	2	1.5	1	<b>2</b>	<b>8</b>				
Note sur 2	Effectif 12 élèves																									
<b>0</b>	<b>1</b>																									
1	4																									
1.5	2																									
<b>2</b>	<b>5</b>																									
Note sur 2	Effectif 12 élèves																									
<b>0</b>	<b>1</b>																									
1	2																									
1.5	1																									
<b>2</b>	<b>8</b>																									
[d] comme dans <b>Good</b>	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Note sur 2</th> <th>Effectif 12 élèves</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td><b>0</b></td> <td><b>1</b></td> </tr> <tr> <td>0.5</td> <td>4</td> </tr> <tr> <td>1</td> <td>6</td> </tr> <tr> <td>1.5</td> <td>1</td> </tr> <tr> <td><b>2</b></td> <td><b>0</b></td> </tr> </tbody> </table>	Note sur 2	Effectif 12 élèves	<b>0</b>	<b>1</b>	0.5	4	1	6	1.5	1	<b>2</b>	<b>0</b>	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Note sur 2</th> <th>Effectif 12 élèves</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td><b>0</b></td> <td><b>1</b></td> </tr> <tr> <td>0.5</td> <td>1</td> </tr> <tr> <td>1</td> <td>2</td> </tr> <tr> <td>1.5</td> <td>5</td> </tr> <tr> <td><b>2</b></td> <td><b>3</b></td> </tr> </tbody> </table>	Note sur 2	Effectif 12 élèves	<b>0</b>	<b>1</b>	0.5	1	1	2	1.5	5	<b>2</b>	<b>3</b>
Note sur 2	Effectif 12 élèves																									
<b>0</b>	<b>1</b>																									
0.5	4																									
1	6																									
1.5	1																									
<b>2</b>	<b>0</b>																									
Note sur 2	Effectif 12 élèves																									
<b>0</b>	<b>1</b>																									
0.5	1																									
1	2																									
1.5	5																									
<b>2</b>	<b>3</b>																									

[t] comme dans <b>Tired</b>	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Note sur 2</th> <th>Effectif 12 élèves</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td><b>0</b></td> <td><b>2</b></td> </tr> <tr> <td>0.5</td> <td>2</td> </tr> <tr> <td>1</td> <td>4</td> </tr> <tr> <td>1.5</td> <td>4</td> </tr> <tr> <td><b>2</b></td> <td><b>0</b></td> </tr> </tbody> </table>	Note sur 2	Effectif 12 élèves	<b>0</b>	<b>2</b>	0.5	2	1	4	1.5	4	<b>2</b>	<b>0</b>	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Note sur 2</th> <th>Effectif 12 élèves</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td><b>0</b></td> <td><b>1</b></td> </tr> <tr> <td>1</td> <td>3</td> </tr> <tr> <td>1.5</td> <td>4</td> </tr> <tr> <td><b>2</b></td> <td><b>4</b></td> </tr> </tbody> </table>	Note sur 2	Effectif 12 élèves	<b>0</b>	<b>1</b>	1	3	1.5	4	<b>2</b>	<b>4</b>		
Note sur 2	Effectif 12 élèves																									
<b>0</b>	<b>2</b>																									
0.5	2																									
1	4																									
1.5	4																									
<b>2</b>	<b>0</b>																									
Note sur 2	Effectif 12 élèves																									
<b>0</b>	<b>1</b>																									
1	3																									
1.5	4																									
<b>2</b>	<b>4</b>																									
[r] comme dans <b>Great</b>	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Note sur 2</th> <th>Effectif 12 élèves</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td><b>0</b></td> <td><b>1</b></td> </tr> <tr> <td>0.5</td> <td>3</td> </tr> <tr> <td>1</td> <td>5</td> </tr> <tr> <td>1.5</td> <td>2</td> </tr> <tr> <td><b>2</b></td> <td><b>1</b></td> </tr> </tbody> </table>	Note sur 2	Effectif 12 élèves	<b>0</b>	<b>1</b>	0.5	3	1	5	1.5	2	<b>2</b>	<b>1</b>	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Note sur 2</th> <th>Effectif 12 élèves</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td><b>0</b></td> <td><b>1</b></td> </tr> <tr> <td>1</td> <td>6</td> </tr> <tr> <td>1.5</td> <td>2</td> </tr> <tr> <td><b>2</b></td> <td><b>3</b></td> </tr> </tbody> </table>	Note sur 2	Effectif 12 élèves	<b>0</b>	<b>1</b>	1	6	1.5	2	<b>2</b>	<b>3</b>		
Note sur 2	Effectif 12 élèves																									
<b>0</b>	<b>1</b>																									
0.5	3																									
1	5																									
1.5	2																									
<b>2</b>	<b>1</b>																									
Note sur 2	Effectif 12 élèves																									
<b>0</b>	<b>1</b>																									
1	6																									
1.5	2																									
<b>2</b>	<b>3</b>																									
[ð] comme dans <b>The</b>	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Note sur 2</th> <th>Effectif 12 élèves</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td><b>0</b></td> <td><b>1</b></td> </tr> <tr> <td>0.5</td> <td>5</td> </tr> <tr> <td>1</td> <td>3</td> </tr> <tr> <td>1.5</td> <td>2</td> </tr> <tr> <td><b>2</b></td> <td><b>1</b></td> </tr> </tbody> </table>	Note sur 2	Effectif 12 élèves	<b>0</b>	<b>1</b>	0.5	5	1	3	1.5	2	<b>2</b>	<b>1</b>	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Note sur 2</th> <th>Effectif 12 élèves</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td><b>0</b></td> <td><b>1</b></td> </tr> <tr> <td>0.5</td> <td>2</td> </tr> <tr> <td>1</td> <td>2</td> </tr> <tr> <td>1.5</td> <td>1</td> </tr> <tr> <td><b>2</b></td> <td><b>6</b></td> </tr> </tbody> </table>	Note sur 2	Effectif 12 élèves	<b>0</b>	<b>1</b>	0.5	2	1	2	1.5	1	<b>2</b>	<b>6</b>
Note sur 2	Effectif 12 élèves																									
<b>0</b>	<b>1</b>																									
0.5	5																									
1	3																									
1.5	2																									
<b>2</b>	<b>1</b>																									
Note sur 2	Effectif 12 élèves																									
<b>0</b>	<b>1</b>																									
0.5	2																									
1	2																									
1.5	1																									
<b>2</b>	<b>6</b>																									
[θ] comme dans <b>Three</b>	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Note sur 2</th> <th>Effectif 12 élèves</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td><b>0</b></td> <td><b>2</b></td> </tr> <tr> <td>0.5</td> <td>4</td> </tr> <tr> <td>1</td> <td>2</td> </tr> <tr> <td>1.5</td> <td>3</td> </tr> <tr> <td><b>2</b></td> <td><b>1</b></td> </tr> </tbody> </table>	Note sur 2	Effectif 12 élèves	<b>0</b>	<b>2</b>	0.5	4	1	2	1.5	3	<b>2</b>	<b>1</b>	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Note sur 2</th> <th>Effectif 12 élèves</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td><b>0</b></td> <td><b>1</b></td> </tr> <tr> <td>0.5</td> <td>3</td> </tr> <tr> <td>1</td> <td>1</td> </tr> <tr> <td>1.5</td> <td>3</td> </tr> <tr> <td><b>2</b></td> <td><b>4</b></td> </tr> </tbody> </table>	Note sur 2	Effectif 12 élèves	<b>0</b>	<b>1</b>	0.5	3	1	1	1.5	3	<b>2</b>	<b>4</b>
Note sur 2	Effectif 12 élèves																									
<b>0</b>	<b>2</b>																									
0.5	4																									
1	2																									
1.5	3																									
<b>2</b>	<b>1</b>																									
Note sur 2	Effectif 12 élèves																									
<b>0</b>	<b>1</b>																									
0.5	3																									
1	1																									
1.5	3																									
<b>2</b>	<b>4</b>																									

## Annexe 30

Tableau de séquence sur la prononciation de l'anglais utilisée dans la méthode incluant les séances mises en œuvre avec le « Groupe Comptine » et le « Groupe Sans Comptine »

Séquence		
Cycle, niveau : Cycle 2, CP		
Discipline : Anglais		
Durée de chaque séance : 30 à 40 minutes		
Objectif : Acquérir une prononciation compréhensible de l'anglais (quelques phonèmes précis)		
Compétences travaillées et liens avec le programme : « S'exprimer oralement en continu : En s'appuyant sur un modèle, réciter, se décrire, lire ou raconter. » Entrée culturelle : « L'enfant : Sensations, goûts et sentiments. Éléments de description physique et morale. » -« Saluer. » -« Reproduire un modèle oral. » -« Au CP les élèves doivent reproduire un modèle oral simple extrait d'une comptine, d'un chant, d'une histoire et utiliser une ou deux expressions ou phrases proches des modèles rencontrés lors des apprentissages pour se décrire (nom, âge). » -Conscience phonologique : « acquérir des connaissances prioritairement à l'oral, exercer son oreille aux sonorités d'une nouvelle langue »		
Matériel : comptine, paroles de la comptine, enceinte, flashcards		
Rôle du Professeur des écoles : Guider, étayer, produire le modèle oral		
Pré-tests	Phase de pré-tests : interviews individuelles	
Séance 1	Groupe Comptine : phonème [əʊ] dans <b>Hello</b> 1. Rituels et annonce tâche finale 2. Ecoute de la comptine 3. Introduction du phonème et travail d'identification 4. Critères de réalisation du phonème du jour 5. Travail de la comptine en entier 6. Rituel de fin de séance	Groupe Sans Comptine : phonème [əʊ] dans <b>Hello</b> 1. Rituels et annonce consignes 2. Exercice de discrimination auditive 3. Travail de répétition des mêmes mots de la comptine 4. Critère de réalisation du phonème du jour 5. Rituel de fin de séance
Séance 2	Groupe Comptine : phonème [aʊ] dans <b>How</b> 1. Rituels et rappel	Groupe Sans Comptine : phonème [aʊ] dans <b>How</b> 1. Rituels et annonce consignes

	<p>2. Ecoute de la comptine  3. Introduction du phonème + critères de réalisation du phonème du jour  4. Jeu questions/réponses  5. Travail de la comptine en entier  6. Rituel de fin de séance</p>	<p>2. Exercice d'interactions  3. Travail de répétition des mêmes mots de la comptine  4. Critère de réalisation du phonème du jour  5. Rituel de fin de séance</p>
Séance 3	<p>Groupe Comptine : phonèmes [t] et [aɪ] dans <b>tired</b>, [r] et [eɪ] dans <b>great</b></p> <p>1. Rituels et rappel  2. Ecoute de la comptine  3. Introduction du phonème et travail d'identification  4. Critères de réalisation du phonème du jour  5. Travail de la comptine en entier  6. Rituel de fin de séance</p>	<p>Groupe Sans Comptine : phonèmes [t] et [aɪ] dans <b>tired</b>, [r] et [eɪ] dans <b>great</b></p> <p>1. Rituels et annonce consignes  2. Travail de répétition du lexique  3. Critère de réalisation du phonème du jour  4. Quizz flashcards  5. Rituel de fin de séance</p>
Séance 4	<p>Groupe Comptine : phonèmes [ð] dans <b>the</b>, [θ] dans <b>three</b>, [ʊ] dans <b>good</b>, [ə] dans <b>wonderful</b> et [ʌ] dans <b>hungry</b></p> <p>1. Rituels et rappel  2. Ecoute de la comptine  3. Introduction du phonème et travail d'identification  4. Critères de réalisation  5. Travail de la comptine en entier  6. Rituel de fin de séance</p>	<p>Groupe Sans Comptine : phonèmes [ð] dans <b>the</b>, [θ] dans <b>three</b>, [ʊ] dans <b>good</b>, [ə] dans <b>wonderful</b> et [ʌ] dans <b>hungry</b></p> <p>1. Rituels et annonce consignes  2. Rappel lexique  3. Critère de réalisation du phonème du jour  4. Jeu de « la chaîne »  5. Rituel de fin de séance</p>
Post-tests	Phase de post-tests : interviews individuelles	

Annexe 31

Fiches de préparation de séances pour le « Groupe comptine »

Séance Comptine 1	
Discipline : Anglais	
Socle commun : Domaine 1 : Les langages pour penser et communiquer (Comprendre, s'exprimer en utilisant une langue étrangère et le cas échéant une langue régionale)	
Objectifs : -Faire découvrir l'anglais (une langue étrangère) aux élèves -Premier contact avec la prononciation anglais (écoute et production) -Découverte du phonème/son [əʊ] dans le mot « hello » -Acquérir une routine (hello, goodbye, good job)	
Compétences : S'exprimer oralement en continu - En s'appuyant sur un modèle, réciter, se décrire, lire ou raconter. -Reproduire un modèle oral. Utiliser des expressions courtes ou phrases proches des modèles rencontrés lors des apprentissages pour se décrire.	
Programmes : Activités permettant l'utilisation de la langue dans des situations analogues à des situations déjà rencontrées. Les élèves analysent et évaluent leur propre pratique de la langue et celle de leurs camarades en direct ou à partir d'enregistrements sonores. Chants ou comptines et saynètes élaborés à partir d'extraits d'album ou de films pour la jeunesse, et de jeux.	
Attendus de fin de cycle : Utiliser des expressions et des phrases simples pour se décrire, décrire le lieu d'habitation et les gens de l'entourage.	
Matériel : Enceinte Paroles comptine « Hello Song » <a href="https://www.youtube.com/watch?v=tVlcKp3bWH8">https://www.youtube.com/watch?v=tVlcKp3bWH8</a> (1 :19)	Rôle du PE : Guider les élèves Reproduire le modèle oral
Déroutement : 30mins environ (Collectif + oral)	
<u>Phase 1</u> : Introduction (7mins environ)  -Hello + handshake (salutations) -Annonce qu'on va travailler en anglais + qu'on va apprendre une comptine (but final) -Ecoute 1 de la comptine : découverte de la comptine -Demander aux élèves ce qu'ils ont entendu dans la comptine (quels mots)	

Phase 2 : Introduction du phonème [əʊ] (5mins environ)

Travailler sur le mot « Hello »

-Demander aux élèves de lever la main lorsqu'ils entendent le mot « Hello » dans la comptine

-Ecoute 2 de la comptine → exercice

Phase 3 : Travail de la comptine segmentée (5mins environ)

-Faire écouter la comptine ligne par ligne à faire répéter ensuite aux élèves

Phase 4 : Critères de réalisation (10mins environ)

-Echauffement articulation de la bouche (aïe, ow, aouw...)

-Montrer les critères de réalisation (le h aspiré, le [əʊ])

Phase 5 : Comptine en entier (5mins environ)

-Faire une écoute complète où les élèves essaient de chanter ce qu'ils peuvent

-Goodbye + handwave

## Séance Comptine 2

Déroulement : 30mins environ (Collectif + oral)

Phase 1 : Introduction (5mins environ)

-Hello + handshake

-Demander ce dont les élèves se souviennent

-Ecoute 1 de la comptine

-Echauffement articulation de la bouche (aïe, ow, aouw...) « On va s'échauffer les lèvres et la voix pour chanter en anglais. »

Phase 2 : Introduction du phonème [aʊ] (5mins environ)

Travailler sur le mot « How » : « Aujourd'hui on va travailler sur le mot « how ».

Est-ce que vous l'avez entendu ? On va le réécouter, mais avant ça répétez après moi « how ». »

-Ecoute 2 de la comptine → exercice : demander aux élèves de lever la main lorsqu'ils entendent le mot « How » dans la comptine

Phase 3 : Critères de réalisation (5mins environ)

-Montrer les critères de réalisation (le h aspiré, le [aʊ])

-Chacun individuellement + collectif ensuite

Phase 4 : Travail de la comptine segmentée (10mins environ)

-Faire écouter la comptine ligne par ligne à faire répéter ensuite aux élèves

Travailler le premier couplet

Variation des modalités : petits groupes de 3 ou diviser le groupe en deux

Phase 5 : Comptine en entier (5mins environ)

-Faire une écoute complète où les élèves essaient de chanter ce qu'ils peuvent

-Goodbye + handwave

### Séance Comptine 3

Déroulement : 30mins environ (Collectif + oral)

#### Phase 1 : Introduction/rituel (5mins environ)

- Hello + handshake
- Demander ce dont les élèves se souviennent
- Ecoute 1 de la comptine
- Echauffement articulation de la bouche (aïe, ow, aouw...) « On va s'échauffer les lèvres et la voix pour chanter en anglais. »

#### Phase 2 : Introduction du phonème [t], [r], [ei], [ai] (5mins environ)

Travailler sur les mots « Tired » et « Great » : « Quels mots avez-vous entendus (déjà vus ou nouveaux) ? » Faire émerger ces mots.

- Ecoute 2 de la comptine → exercice : demander aux élèves de lever la main lorsqu'ils entendent le mot « Tired » dans la comptine, puis le mot « Great » lors d'une 3<sup>ème</sup> écoute

#### Phase 3 : Critères de réalisation (5mins environ)

- Montrer les critères de réalisation du [r], [t], [d], [ai], [ei]
- Chacun individuellement + collectif ensuite

#### Phase 4 : Entraînement comptine (10mins environ)

- Chanter une ligne à la fois + écouter par segmentation
- Faire jeu question réponse (je chante, vous répétez)
- Faire 2 groupes : 1 groupe=1 ligne, l'autre groupe dit la suite de la chanson

#### Phase 5 : Comptine en entier (5mins environ)

- Faire une écoute complète où les élèves essaient de chanter ce qu'ils peuvent
- Goodbye + handwave

### Séance Comptine 4

Déroulement : 30mins environ (Collectif + oral)

#### Phase 1 : Introduction/rituel (5mins environ)

- Hello + handshake
- Ecoute 1 de la comptine
- Echauffement articulation de la bouche (aïe, ow, aouw...) « On va s'échauffer les lèvres et la voix pour chanter en anglais. »

#### Phase 2 : Introduction du phonème [ð], [θ], [ʊ], [ə] et [ʌ] (5mins environ)

Travailler sur les mots « Good » « Wonderful » et « Hungry », « The », « Three »

Phase 3 : Critères de réalisation (5mins environ)

- Montrer les critères de réalisation du [ð], [θ], [ʊ], [ə] et [ʌ]
- Chacun individuellement + collectif ensuite

Phase 4 : Entraînement comptine (10mins environ)

- Chanter une ligne à la fois + écouter par segmentation
- Faire jeu question réponse (je chante, vous répétez)
- Chanter la comptine en entier

Phase 5 : Comptine en entier (5mins environ)

- Tâche finale : vidéo qui sera présentée à la classe et à l'enseignante
- Goodbye + handwave

## Annexe 32

### Fiches de préparation de séances pour le « Groupe sans comptine »

Séance Sans Comptine 1
Déroulement : 30mins environ (Collectif + oral)
<u>Phase 1</u> : Introduction (5mins environ)
-Hello + handshake -Annonce qu'on va travailler en anglais + explication une phase en anglais (help, i don't understand)
<u>Phase 2</u> : Introduction du phonème [əʊ] (5mins environ) Travailler sur le mot « Hello » -Exercice de discrimination auditive : Demander aux élèves de lever la main quand ils entendent le mot « Hello » lorsque je lis les paroles de la comptine (même texte mais pas chanté, pas de rythme, pas de musique)
<u>Phase 3</u> : Phase full anglais (5mins environ) -Lire une ligne et la faire répéter ensuite aux élèves (ligne par ligne)
<u>Phase 4</u> : Critères de réalisation (10mins environ) -Echauffement articulation de la bouche (aïe, ow, aouw...) -Montrer les critères de réalisation (le h aspiré, le [əʊ])
<u>Phase 5</u> : Mot de la séance/mot du jour (5mins environ) -« Qu'avez-vous appris aujourd'hui ? » -Goodbye + handwave

Séance Sans Comptine 2
Déroulement : 30mins environ (Collectif + oral)
<u>Phase 1</u> : Introduction (5mins environ)
-Hello + handshake -Demander ce dont les élèves se souviennent -Relire les phrases (rappel) -Echauffement articulation de la bouche (aïe, ow, aouw...) « On va s'échauffer les lèvres et la voix pour parler en anglais. »
<u>Phase 2</u> : Introduction du phonème [aʊ] (5mins environ)

Travailler sur le mot « How » : « Aujourd'hui on va travailler sur le mot « how ». Est-ce que vous l'avez entendu quand je l'ai dit les phrases ? Je vais les relire, mais avant ça répétez après moi « how ». »

-Relecture des phrases → exercice : demander aux élèves de lever la main lorsqu'ils entendent le mot « How » lors de la lecture

Phase 3 : Critères de réalisation (5mins environ)

-Montrer les critères de réalisation (le h aspiré, le [aʊ])

-Chacun individuellement + collectif ensuite

Phase 4 : Travail de la comptine segmentée (10mins environ)

-Travailler une phrase de présentation : la lire et la faire répéter

-Exercice d'interactions : Montrer un exemple et le faire avec un élève, demander aux élèves de le faire/reproduire entre eux : « Hello! How are you? »

Phase 5 : Rituel de fin de séance (5mins environ)

-Faire un bilan de la séance (ce qu'ils ont retenu)

-Goodbye + handwave

### Séance Sans Comptine 3

Déroulement : 30mins environ (Collectif + oral)

Phase 1 : Introduction (5mins environ)

-Hello + handshake

-Demander ce dont les élèves se souviennent

-Relire les phrases (rappel)

-Echauffement articulation de la bouche (aïe, ow, aouw...) « On va s'échauffer les lèvres et la voix pour parler en anglais. »

Phase 2 : Critères de réalisation (5mins environ)

-Introduction « Tired » et « Great »

-Montrer les critères de réalisation

-Chacun individuellement

Phase 3 : Quizz (15mins environ)

- Présenter les flashcards (images + vocabulaire)
- Faire un quizz pour s'assurer que le vocabulaire est bien compris et retenu (individuel + collectif)

Phase 5 : Rituel de fin (5mins environ)

- Faire un bilan de la séance : donner un mot de vocabulaire retenu (individuel)
- Goodbye + handwave

### Séance Sans Comptine 4

Déroulement : 30mins environ (Collectif + oral)

Phase 1 : Introduction/rituel (5mins environ)

- Hello + handshake
- Demander ce dont les élèves se souviennent
- Ecoute 1 de la comptine
- Echauffement articulation de la bouche (aïe, ow, aouw...) « On va s'échauffer les lèvres et la voix pour chanter en anglais. »

Phase 2 : Introduction des phonèmes [ð], [θ], [ʊ], [ə] et [ʌ] (5mins environ)

Travailler sur les mots « Good » « Wonderful » et « Hungry », « The », « Three »

Phase 3 : Critères de réalisation (5mins environ)

- Montrer les critères de réalisation du [ð], [θ], [ʊ], [ə] et [ʌ]
- Chacun individuellement + collectif ensuite

Phase 4 : Entraînement comptine (10mins environ)

- Revoir les flashcards
- Jeu de « la chaîne » : montrer une flashcard, donner le mot à haute voix, le prochain doit mimer l'émotion et ainsi de suite, le dernier donne le mot à haute voix aussi

Phase 5 : Rituel de fin de séance (5mins environ)

- Compléter la phrase « I'm/I am... » par une des émotions
- Goodbye + handwave

## Lise MARIN

### L'utilisation de la comptine pour améliorer la prononciation des élèves en anglais

#### Résumé :

L'enseignement des langues vivantes étrangères en France est proposé dès le cycle 1. L'entrée dans l'apprentissage de ces langues se fait d'abord à l'oral et vise à travailler la phonologie par l'écoute et la reproduction orale. Ainsi, les élèves vont d'abord apprendre à développer leur conscience phonologique, qui présente un premier point d'appui pour travailler la prononciation des langues étrangères. Cette recherche s'intéresse à la manière dont la prononciation de l'anglais des élèves peut être travaillée afin de l'améliorer, et s'il existe une manière plus efficace qu'une autre.

En effet, les enfants ont des capacités cognitives qui évoluent en fonction de leur âge concernant l'apprentissage d'une langue étrangère. Le développement de ces capacités nécessite un travail différent à l'école. Cependant, il s'agit de trouver des outils et des supports adaptés à leurs capacités d'apprentissage et leur niveau en anglais. La comptine est un outil qui peut être proposé pour tous les âges de l'école primaire afin de travailler diverses compétences de manière progressive, et simultanément, dont la prononciation. L'observation et l'expérimentation dans une classe permettra de trouver une réponse quant à l'efficacité de cette méthode d'apprentissage, concernant la prononciation de l'anglais.

**Mots clés :** Langue vivante, prononciation, conscience phonologique

#### Abstract:

Foreign living languages teaching in France begins as soon as cycle 1. The first entry in languages learning begins with orality and aims at working on phonology with listening work and oral reproducing. Thus, pupils will, first develop their phonological consciousness, which is a first support to work on foreign languages pronunciation. This research is about the way pupils' English pronunciation can be worked in order to improve it, and if there is a more efficient way to do it, than another.

Indeed, children have cognitive skills that evolve through their ages regarding a foreign language learning. These skills development needs a different work at school. Yet, it is about finding some tools and supports adapted to their learning skills and level in English. Nursery rhymes are a tool that can be used with every primary school age, to work on many skills progressively, and simultaneously, as pronunciation. The observation and testing on a class will enable to find an answer concerning the learning method's efficiency, on English pronunciation.

**Keywords:** Living language, pronunciation, phonological consciousness