

MEMOIRE DE MASTER
UNIVERSITE DE PAU ET DES PAYS DE L'ADOUR

Enzo CAZES

Sous la direction de Tracey SIMPSON

LA PHONÉTIQUE ET LA PHONOLOGIE DE L'ANGLAIS –
DE LEUR MENTION DANS LES TEXTES OFFICIELS A LEUR
APPRENTISSAGE DANS LE SECONDAIRE

Année universitaire 2023-2024

Mémoire de master 2

MÉMOIRE DE MASTER

UNIVERSITÉ DE PAU ET DES PAYS DE L'ADOUR

Enzo CAZES

Sous la direction de Tracey SIMPSON

LA PHONÉTIQUE ET LA PHONOLOGIE DE L'ANGLAIS – DE
LEUR MENTION DANS LES TEXTES OFFICIELS A LEUR
APPRENTISSAGE DANS LE SECONDAIRE

Année universitaire 2023-2024

Mémoire de master 2

AVANT-PROPOS

Ce mémoire a été rédigé dans le cadre de l'obtention du Master MEEF 2nd degré Anglais de l'Université de Pau et des Pays de l'Adour. Il se focalise sur les enseignements de la phonétique et de la phonologie dans le secondaire et plus précisément au collège. C'est à cette période que la plupart des élèves sont initiés à la langue anglaise s'ils n'ont pas eu l'occasion d'y avoir accès durant l'école élémentaire. Au fil de votre lecture, vous découvrirez la place qu'occupe ces enseignements dans les programmes officiels établis par l'Éducation Nationale. Vous serez également invités à découvrir les obstacles qui freinent l'apprentissage de ces enseignements. Le but est alors de comprendre pourquoi ils sont négligés par les enseignants, et quelles sont les solutions que nous pouvons apporter pour améliorer leur apprentissage.

REMERCIEMENTS

Je voudrais remercier toutes les personnes qui m'ont aidé de près comme de loin pour la réalisation de mon mémoire.

Tout d'abord à ma directrice de mémoire, Mme Tracey Simpson, maître de conférences du département d'études anglophones de l'Université de Pau et des Pays de l'Adour spécialisée en phonologie de la langue anglaise. Je vous remercie chaleureusement de m'avoir accompagné durant toute l'élaboration de ce travail. Je vous suis reconnaissant pour tous vos apports intellectuels, mais également, pour m'avoir fait aimer la phonologie et la phonétique durant mes études supérieures. Je tiens aussi à vous remercier pour votre patience, votre écoute, et la réelle bienveillance dont vous avez fait preuve en acceptant de m'accompagner pour ce mémoire.

Merci aussi à toutes les personnes ayant accepté de répondre à mon questionnaire, de l'avoir partagé sur vos réseaux. Je vous suis reconnaissant pour votre implication et de votre participation dans cette étude.

Bien sûr, je tiens également à exprimer toute ma gratitude envers toi, Camille Crampette. Je voulais te témoigner à quel point je te suis redevable pour ton aide tant sur la correction du mémoire, mais aussi pour le support psychologique dont tu as fait preuve. Je te remercie du fond du cœur pour le temps consacré à m'aider et la préciosité de ta présence.

SOMMAIRE

AVANT-PROPOS	5
REMERCIEMENTS	6
SOMMAIRE.....	7
INTRODUCTION	8
PARTIE 1 : LA PHONÉTIQUE ET LA PHONOLOGIE, <i>PERSONAE NON GRATAE</i> DE L'ENSEIGNEMENT ?	11
PARTIE 2 : QUE RESTE-T-IL DE CES ENSEIGNEMENTS AUX ANCIENS ELEVES ?	26
PARTIE 3 : PROPOSITION D'ACTIVITÉS POUR INTRODUIRE LA PHONÉTIQUE AUX SIXIEMES	34
CONCLUSION	39
BIBLIOGRAPHIE.....	42
SITOGRAPHIE	44
RESSOURCES INSTITUTIONNELLES	44
ANNEXES	45
TABLE DES MATIERES	53
ABSTRACT	54
KEYWORDS.....	54
RESUME (EN FRANÇAIS)	55
MOTS-CLES	55

INTRODUCTION

“Semantics, or the study of meaning, remained undeveloped, while phonetics made rapid progress and even came to occupy the central place in the scientific study of language.” Roman Jakobson

Ce mémoire porte sur la place qu'occupent la phonologie et la phonétique durant l'enseignement de l'anglais dans l'enseignement secondaire. J'ai choisi de réaliser mon mémoire sur ce domaine car c'est une matière que j'ai découverte lors de mon arrivée à l'université en Licence de LLCER Anglais. C'est alors que ces matières ont su piquer ma curiosité grâce à leur caractère ludique. On étudie comment se prononce tel ou tel mot, quelles sont les règles qui font que l'on utilise cette prononciation et non une autre. De plus, elles nous permettent de découvrir les différents accents et la densité de la langue anglaise, de nous en offrir toutes les différences et richesses qui la caractérisent. En d'autres termes, l'apprentissage de la phonétique et de la phonologie peut nous apporter une plus grande ouverture au monde tant les variétés de l'anglais sont multiples. J'ai ainsi décidé de rédiger mon mémoire autour de ces deux domaines puisque je n'avais pas le souvenir d'avoir étudié ces notions avant mon arrivée à l'université. Je me suis donc interrogé sur la place qu'avaient ces enseignements dans le secondaire.

Il est important de dire que cette étude se focalise sur l'enseignement au collège, période charnière dans l'apprentissage d'une langue étrangère. En effet, l'enseignement d'une langue étrangère peut débuter en école élémentaire et se prolonger jusqu'à la fin de la scolarité de l'élève, le plus souvent jusqu'au lycée où les élèves poursuivront l'apprentissage de deux, voire trois langues vivantes étrangères et/ou régionales selon les établissements. Mon mémoire a pour ambition de démontrer que la phonétique et la phonologie sont des aspects fondamentaux dans l'apprentissage d'une langue vivante. Bien qu'essentiels pour la compréhension et la qualité de l'expression orale, ces deux enseignements sont parfois oubliés ou laissés de côté par certains enseignants. Le but de mon étude est donc de réfléchir aux raisons de ce délaissement et aux moyens que nous pouvons mettre en place pour le pallier et atteindre les objectifs fixés par les programmes officiels.

Le présent mémoire se construit autour du questionnement suivant : Quelle place pour la phonologie et la phonétique de l'anglais dans l'enseignement secondaire et plus précisément au collège ? Afin de répondre à cette problématique, ce mémoire se penchera dans une première partie sur une analyse des programmes officiels rédigés par l'Éducation Nationale. Ainsi, nous pourrions déterminer quels sont les objectifs visés et proposés aux enseignants par l'Institution. Étant donné que ce mémoire se concentre sur l'enseignement au collège, il sera également important de différencier ces objectifs selon le cycle d'apprentissage dans lequel se trouve l'élève, allant du cycle 2 (CP, CE1, CE2) au cycle 4 (5^{ème}, 4^{ème}, 3^{ème}).

A la suite de cela, nous étudierons un cas concret avec le graphème <th> et sa prononciation qui pourra être /θ/ ou /ð/. En effet, bien que présent dans la langue française, ce graphème présente des difficultés aux élèves apprenant la langue anglaise. C'est au cours de cette partie que nous développerons et analyserons les obstacles qui se présentent aux élèves pour la bonne réalisation du phonème. Enfin, pour conclure la première partie, nous nous interrogerons sur les raisons pour lesquelles l'enseignement de la phonologie et la phonétique peut être mis de côté. Allant de l'âge idéal pour apprendre une langue étrangère, à la pression ressentie par les jeunes apprenants, cette partie mettra en exergue ces difficultés. Les résultats suivants s'appuient sur des recherches effectuées grâce à l'ouvrage *La phonologie de l'Anglais* publié par Pascal Bouvet et dans lequel les enjeux didactiques sont mis en regard avec le Cadre Européen.

Au cours de la seconde partie de ce mémoire, nous analyserons les résultats apportés à un questionnaire de 10 questions que j'ai soumis à un panel de 100 personnes. Il avait pour but principal de recueillir des informations sur ce que ces personnes ont comme souvenir de la phonétique et de la phonologie au collège. Il dresse dans un premier temps le profil du répondant, notamment en demandant s'il ou elle a étudié l'anglais en école élémentaire ou bien à quelle langue vivante, dite « LV », correspondait l'anglais. Nous retrouvons dans ce questionnaire une partie pratique où les capacités des répondants sont sollicitées en transcrivant des graphèmes spécialement choisis pour leur difficulté. S'ensuit finalement un recueil de témoignages des répondants sur une question ouverte sur la mise en valeur de l'expression orale dans l'enseignement d'une langue vivante.

Enfin, la dernière partie suggère différentes activités qui peuvent être mises en place par les enseignants avec des élèves de 6^{ème}. Chacune de ces trois activités propose des objectifs différents et elles peuvent être utilisées dans une même séquence pédagogique de par leur similitudes. Il sera question dans cette partie de mettre en valeur les apports pédagogiques de ces activités dans une

classe de 6^{ème}. Mêlant apprentissage musical de l'alphabet à l'évaluation de connaissances de façon ludique, et ne correspondant pas à une séquence pédagogique entière mais bien à des activités pouvant en enrichir une, ce corpus de documents permet de répondre aux exigences qui émanent des programmes officiels.

PARTIE 1 : LA PHONÉTIQUE ET LA PHONOLOGIE, *PERSONAE NON GRATAE* DE L'ENSEIGNEMENT ?

1. Quels sont ces enseignement ?

Dans un premier temps, il est important de définir les notions liées à notre sujet. Ainsi, il sera nécessaire de différencier phonologie et phonétique. Bien que ces deux matières soient intimement liées et représentent l'oralité, tant au niveau de l'expression que de la compréhension, elles n'en sont pas moins différentes. Selon le dictionnaire Larousse, la phonétique correspond à « L'étude scientifique des éléments phoniques du langage et des processus de la communication parlée ». Il s'agit donc des caractéristiques acoustiques et articulatoires des sons qui sont étudiés, comment ils sont perçus par l'oreille et les stratégies à employer pour parler la langue en question. En d'autres termes, la phonétique nous apprend de quelle manière nous devons utiliser les muscles et les articulateurs de notre bouche pour pouvoir réaliser un son, ce même son qui se transcrit par un symbole phonétique entre des barres obliques, comme pour le symbole /æ/ de *cat* par exemple. Ces symboles phonétiques, aussi connus sous le nom de phonèmes, sont regroupés dans un alphabet nommé l'Alphabet Phonétique International (API), qui propose un symbole pour chaque son. Cependant, il ne faut pas confondre transcription phonémique, celle utilisée pour définir un son entre deux barres obliques, et transcription phonétique qui prend en compte les caractéristiques non conscientes par les locuteurs comme le [h] de [p^het] qui dénote l'aspiration de <p> dans le mot *pet*.

La phonologie, comme la phonétique, s'utilise pour définir le champ d'étude des sons des langues humaines. Toutefois, elle se différencie de cette dernière en s'intéressant davantage au système des sons de la langue, ce qui s'appelle le suprasegmental (Carr, 2008, 138). Ce domaine d'étude se base donc sur tout ce qui dépasse, « *supra* » les segments, autrement dit, l'enchaînement et le regroupement de phonèmes. *De facto*, le suprasegmental touche à tout ce qui concerne le rythme, l'intonation et l'accentuation des mots. Il est utile de rappeler que l'anglais est une langue rythmée, à la grande différence du français, c'est donc pour cela que l'étude de ce rythme et de tout ce qui l'entoure est primordiale pour maîtriser la langue anglaise, et réussir à se faire comprendre.

2. Les objectifs à atteindre selon les cycles d'apprentissage

Nous allons maintenant définir les objectifs fixés par les programmes d'enseignement et l'Éducation Nationale en termes d'apprentissage d'une langue vivante étrangère (LV), telle que l'anglais. Le parcours des élèves dans l'enseignement est réparti en plusieurs « Cycles » regroupant chacun des niveaux différents. Chaque cycle a son propre programme, ses propres prérequis et ses propres fonctions. En effet, l'école élémentaire compte 2 cycles, le cycle 2 regroupant les classes de CP, CE1 et CE2, ainsi que le cycle 3 qui déborde sur le début du collège puisqu'il regroupe les classes de CM1, CM2 et de 6^{ème}. A la suite de cela, nous retrouvons le cycle 4 qui compte les classes de 5^{ème}, 4^{ème} et de 3^{ème}. Enfin, le lycée correspond au cycle Terminal et regroupe tous les niveaux du lycée.

2.1. L'école élémentaire et le cycle 2

Les différents cycles ont donc chacun une fonction bien définie et conséquemment des objectifs précis dans l'apprentissage de la langue étrangère. Commençons avec les cycles de l'école élémentaire. Comme nous l'avons dit, l'enseignement d'une langue vivante étrangère peut débuter en école élémentaire. Ainsi, l'élève commencera l'école en intégrant le cycle 2. C'est durant ce cycle que l'élève sera sensibilisé aux sonorités de la langue étrangère et sera amené à apprendre à les imiter. Ce cycle est également connu sous le nom de « cycle des apprentissages » de par cette initiation et la découverte d'une nouvelle langue par les élèves. Le terme « imiter » est très important pour ce cycle puisque, dans le *Programme d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux*, les objectifs à atteindre concernant les activités langagières orales, et notamment d'expression orale, consistent à « Reproduire un modèle oral simple » pour le CP, « Reproduire un court extrait d'une comptine » pour le CE1 et « Reproduire de courtes comptines » pour la classe de CE2 (B.O N°31, 30 juillet 2020b). On observe aisément l'engagement du verbe d'action « reproduire » dans ce programme. Un choix déterminé par l'âge très jeune du public visé ; le cycle 2. Ce dernier n'est qu'une initiation à la nouvelle langue – les apprentissages commencent de manière plus théorique durant les cycles qui suivent ceux de l'école élémentaire.

En outre, les programmes officiels témoignent d'une volonté de faire découvrir aux jeunes élèves les phonèmes absents dans la langue française, toujours dans une démarche d'initiation à la langue anglaise. Le but est de faire prendre conscience aux élèves de ces nouveaux phonèmes qui existent dans une langue qu'ils ne connaissent pas encore, mais qu'ils commencent à entendre, à

reproduire et qu'ils étudieront tout au long de leur scolarité. Plus précisément dans la compétence « Comprendre l'oral » du programme officiel, nous pouvons retrouver la compétence « identifier le phonème /z/, marque du pluriel (ex : *hands, knees, ...*), ou encore, pour la compétence « Prendre part à une conversation » sont explicités les phonèmes exclusifs à l'anglais sous la compétence « reproduction correcte des phonèmes spécifiques à l'anglais (ex : /ʃ/ *children*, /θ/ *thank*, /ð/ *mother*) (B.O. N°31, 30 juillet 2020b).

2.2. L'arrivée au collège, et le cycle 3

Amener les élèves à reproduire des sons de l'anglais est un objectif qui se poursuit au cycle 3. Rappelons que ce cycle comprend les deux derniers niveaux de l'école élémentaire, c'est-à-dire le CM1 et le CM2, mais s'étend également jusqu'à la classe de 6^{ème} du collège. Ce chevauchement de l'école élémentaire au collège nous démontre l'importance du cycle 3 car il accompagne un moment charnière de la vie de l'élève

En revanche, il apparaît, toujours dans les programmes officiels, que non seulement la « reproduction » occupe une place majeure dans les activités langagières orales, mais que c'est aussi à ce moment qu'on exige plus de précision aux élèves, le but étant d'atteindre une meilleure intelligibilité de façon progressive. Le cycle 3, aussi connu sous le nom de « cycle de consolidation » porte donc bien son nom puisque la visée de ses enseignements est de consolider les connaissances et les compétences acquises au cycle 2, tout en les enrichissant.

C'est aussi à ce moment-là qu'est affirmée la démarche actionnelle, méthode d'apprentissage préconisée par le Cadre Européen Commun de Références pour les Langues (CECRL). Cette démarche veut que l'élève soit placé en tant qu'acteur social de son apprentissage, il doit être sorti de son cadre d'élève et son but est alors de communiquer. Dans l'enseignement, les langues étrangères sont présentées comme des outils de communication, c'est pourquoi la phonologie et la phonétique ont une importance particulière. Un élève ayant peu de connaissances phonologiques et phonétiques aura plus de mal à comprendre le message (réception), mais il aura aussi du mal à se faire comprendre (production). Pour devenir acteur de sa communication l'élève doit gagner une conscience phonologique, c'est-à-dire pouvoir être capable de reconnaître l'accentuation dans une syllabe, ce qui représente l'enjeu majeur du Cycle 3. De plus, c'est au cours de ce cycle qu'il faut l'aider à comprendre que deux phonèmes similaires peuvent porter un sémantisme différent. Par exemple, les phonèmes /l/ de *live* et /i:/ de *leave* ont un son similaire mais portent un sémantisme

différent repéré par la longueur de leur prononciation – l'un veut bien dire « vivre » et l'autre « quitter ». Ce phénomène est expliqué dans les programmes officiels et constitue la différence principale avec le cycle précédent. Il ne s'agit plus de simplement « reproduire » des sons, mais il faut également apprendre à les « percevoir ». En effet, les connaissances et compétences phonologiques à atteindre au cycle 3 sont diverses et regroupées sous l'onglet « Reconnaître et reproduire de manière intelligible les sons, l'accentuation, les rythmes et les courbes intonatives propres à chaque anglais » (B.O. N°31, 30 juillet 2020b).

De cet axe majeur découlent quatre domaines de connaissances et de compétences à développer, ce sont ceux cités ci-dessus et il est également question du « lien phonie/graphie ». Ce lien correspond à l'apprentissage de l'alphabet en langue anglaise simultanément à celui de l'API. Il permet, dans un premier temps, aux élèves de conjuguer les symboles les plus simples aux lettres de l'alphabet. Ce processus engage et facilite la compréhension et la prononciation chez l'élève. Grâce à cela, il commence à repérer des ensembles de lettres : les graphèmes, qui représentent des sons : les phonèmes, de mots qu'il a rencontré durant le cycle précédent. Cette compétence rentre, par exemple, dans l'axe « Lire et comprendre » des programmes officiels du cycle 3, puisque la lecture n'exclut pas une part d'oralité. C'est ce qui s'appelle la subvocalisation (Lieury, 2010, p.67) ; la petite voix qui oralise les mots que nous lisons dans notre tête par exemple. Cependant, elle peut vite se méprendre si les règles phonétiques ne sont pas complètement acquises. C'est donc au cycle 3 que commence le travail phonologique où l'on emmène l'élève vers de la restitution de phrases en respectant l'accent tonique d'un mot, ou une intonation pour véhiculer une émotion, ou encore, réussir à différencier et à produire, ou reproduire, un énoncé déclaratif, exclamatif ou interrogatif.

En définitive, les compétences et connaissances à acquérir durant le cycle 3 sont bien plus nombreuses que celles du cycle précédent, bien que quelques-unes soient similaires comme « l'identification des morphèmes du pluriel ». Il est cependant pertinent de rappeler que tous les primo-arrivants au collège n'ont pas eu d'initiation à une langue étrangère durant leur scolarité en école élémentaire. Ce facteur est à prendre en compte par l'enseignant qui peut voir des disparités de niveau et une hétérogénéité se créer. Nous trouvons des objectifs phonologiques tels que « repérer le schéma intonatif » ou encore « identifier l'intonation ». On note également l'exigence d'une bonne réalisation de la longueur des sons vocaliques des voyelles dites longues et courtes, ce qui constitue de nouveaux concepts introduits lors du cycle 3. L'intonation occupe également une place importante dans les programmes officiels de ce cycle. De l'identification de l'intonation pour la partie « Ecouter et Comprendre » ou encore sa réalisation pour la partie « Réagir et Dialoguer », il

faut toujours garder en tête qu'avec la démarche actionnelle, l'élève doit réussir à construire son discours pour en faire un outil de communication. Au terme du cycle 3, l'élève doit avoir atteint le niveau A1 dans 5 activités langagières ou le niveau A2 dans 2 activités langagières.

2.3. Le cycle 4, marqueur de la fin du collège

La suite de l'enseignement en collège constitue l'entièreté du cycle 4, regroupant les classes de 5^{ème}, 4^{ème} et de 3^{ème}. Également connu sous le nom de « cycle des approfondissements », il permet de poursuivre l'apprentissage de la langue vivante étrangère 1 tout en l'approfondissant avec l'apport de connaissances et compétences toujours plus précises. Cela vise à aider l'élève à se construire et développer un outil communicationnel toujours plus performant. En effet, en 5^{ème} est introduite une deuxième langue vivante étrangère. Dès lors, les langues vivantes sont connues sous les sigles LV1 ou A et LV2 ou B et ce depuis la Réforme du Collège datant de 2016. La LV1 correspond souvent à la langue de prédilection choisie par l'élève. Des connaissances plus précises et une meilleure maîtrise de la langue seront donc plus attendues par rapport à la LV2. Les programmes d'enseignement des langues vivantes (LV) sont communs entre la LV1 et la LV2, la différence réside dans les niveaux de compétences attendus mis en place par le CECRL. Ainsi, à la fin du cycle 4, les élèves de LV1 doivent atteindre le niveau A2 dans 5 activités langagières ou atteindre le niveau B1 dans 2 d'entre elles, tandis que pour la LV2, le niveau requis à la fin du cycle est A2 dans plusieurs activités langagières.

La langue anglaise est généralement favorisée en tant que LV1 : « à la rentrée 2018, 95.8% des élèves du second degré étudient l'anglais en première langue vivante » (Pascal Bouvet). Cette majorité peut s'expliquer par le fait qu'un grand nombre d'élèves ont débuté l'apprentissage de l'anglais l'école élémentaire. En revanche la LV2 est une toute nouvelle langue. Ainsi, les élèves vont devoir reproduire le schéma d'apprentissage qu'ils ont vécu avec l'anglais, mais pour une nouvelle langue, généralement l'espagnol ou l'allemand. Après la « reproduction » du cycle 2, la « restitution » du cycle 3, les objectifs phonologiques du cycle 4 se basent sur la « prise de conscience » de l'élève de certains phénomènes de la langue. Le programme du cycle 4 se décompose en 3 grands axes d'étude, « Prendre conscience des régularités de la langue orale », « Prendre conscience des variations phoniques et phonologiques dans les usages d'une même langue » et « Viser la fluidité, l'intelligibilité, la sécurité linguistique personnelle dans la production orale et ne pas viser l'accent natif » (B.O N°31, 30 juillet 2020b).

Concernant le premier axe d'étude, il est important de comprendre que c'est durant le cycle 4 que l'élève commence à s'engager dans de la véritable production orale : il prend en charge un discours car il est censé avoir gagné en autonomie à l'oral durant sa scolarité. Nous parlons de 'véritable' production orale puisqu'ici, l'élève produit lui-même le discours tandis que durant les cycles 2 et 3 les activités s'axent davantage autour de la restitution plutôt que de la production. Rappelons-nous que les objectifs de ces deux autres cycles étaient l'imitation et la restitution, c'est pourquoi la récitation ou la reproduction de phrases orales étaient des exercices favorisés. Lors du cycle 4, on attend de l'élève une production de son propre discours, il doit prendre conscience des phénomènes linguistiques de la langue pour réussir à se faire comprendre. Ainsi, dans les régularités de la langue orale, nous dénotons la présence de la réalisation de la prononciation de la terminaison *-ed*, ou encore l'accentuation des mots polysyllabiques comme *-ic*, *-ity*, des noms composés comme *boarding-school*, ou des mots à préfixes comme *unemployed*.

3. Vers l'apprentissage d'un anglais simplifié

3.1. La variété de l'anglais utilisée, élément facilitateur de l'apprentissage ?

Le second axe d'étude, se concentre sur la prise de conscience des « variations phoniques et phonologiques ». Ici, nous commençons à sensibiliser les élèves à l'existence d'autres variétés de l'anglais ; il s'agit bien de l'adjectif *phonique*, venant de *phone*, qui définit les sons d'une langue donnée. Grâce à cet axe d'étude, l'élève doit réussir à percevoir la langue anglaise comme étant multiple puisqu'elle se compose elle-même de plusieurs variétés. La variété la plus répandue dans l'enseignement est la *Received Pronunciation* (RP) qui correspond à l'anglais britannique suivie par le *General American* (GenAm) qui, comme son nom l'indique, correspond à la variété américaine. Cependant, il ne faut pas oublier qu'il existe de nombreuses autres variétés d'anglais tels que l'anglais écossais, irlandais, indien, sud-africain, canadien, australien ou encore *l'African American English* (AAE) déclinaison du *GenAm*. Le but n'est pas que l'élève maîtrise toutes les particularités phonétiques des différentes variétés de l'anglais ; il doit seulement prendre conscience de leur existence et comprendre que cela peut complexifier l'accès au sens et surtout à la compréhension.

Selon Bouvet, de nombreuses questions peuvent être soulevées quant à la variété d'anglais à utiliser en classe. Sur quelle variété doit s'appuyer l'élève pour développer sa compétence phonologique « Faut-il n'en retenir qu'une pour atteindre l'authenticité ? » (Bouvet, 2021). Cette atteinte de l'authenticité est très importante, et nous y reviendrons lorsque nous aborderons le

troisième axe d'étude « Viser la fluidité ». Pour certains chercheurs, atteindre l'authenticité est impossible ; c'est par exemple le cas de Jennifer Jenkins qui explique dans *The Phonology of English as an International Language* (2000) que certains éléments ne sont pas adaptés et freinent l'enseignement de la phonologie dans une salle de classe. Elle se prononce également sur le choix de la variété d'anglais utilisée en cours d'anglais. Jenkins préfère laisser la RP de côté car ce n'est pas une variété très répandue dans le monde et qu'elle est plus compliquée à apprendre et à assimiler pour un apprenant non natif. En effet, selon ce que dit le sociolinguiste Peter Trudgill dans *Sociolinguistic Variation and Change* (2002), les locuteurs RP ne représenteraient que 3% de la population du Royaume-Uni. Cet accent s'est, selon la *British Library*, porté au rang de « Prononciation Standard ». Selon Jenkins, le grand nombre de diphtongues et la rhoticité de cet accent le rendent trop complexe à apprendre. Elle propose de s'orienter vers l'utilisation de l'anglais écossais réputé plus accessible mais également moins utilisé, ou sur l'utilisation du General American étant utilisé par une vaste majorité des Américains. Selon moi, l'avis de Jenkins est tout à fait recevable. Il est vrai que la RP peut être considérée comme bien plus compliquée à pratiquer et à apprendre pour des élèves non natifs. Cependant, la maîtrise de cet accent peut faciliter par la suite la maîtrise de ceux dits « moins compliqués » comme pour l'anglais écossais. A mon sens, le choix de l'accent appartient à l'élève pratiquant la langue. Pour cela, il faut bien évidemment que l'enseignant fasse découvrir la multitude d'accents qui s'offrent à l'élève et toutes les caractéristiques qui les fait exister et être différents. Jenkins insiste sur le fait que l'enseignant ne doit choisir qu'un seul accent et le garder tout le temps, il faut éviter les incohérences dans le discours, mais aussi penser à choisir des manuels scolaires adaptés ou adaptables à l'accent choisi par l'enseignant. Ce n'est que par la suite que l'enseignant pourra présenter les autres variétés avec les élèves.

3.2. Vers l'intelligibilité et non l'authenticité fantasmée

En ce qui concerne le troisième et dernier axe d'étude, la focalisation se fait sur la fluidité. Il est cependant rappelé dans les programmes qu'il ne faut « pas viser l'accent natif ». Il est impossible pour un apprenant non natif d'obtenir un accent natif. Seulement, les élèves ont souvent l'impression qu'ils doivent adopter l'accent natif pour réussir ou pour avoir « un bon accent » anglais. Il en revient donc à l'enseignant de les rassurer sur le fait qu'il leur est impossible d'acquérir l'accent d'un anglophone et que cela n'est pas grave puisque l'important reste de se faire comprendre par

l'interlocuteur. En revanche, ils peuvent s'adapter et utiliser les tonalités, les rythmes et leur connaissances phonologiques pour avoir un discours proche de celui d'un natif, le but étant de communiquer et de se faire comprendre : d'être intelligible. Dans le titre de cet axe d'étude, nous retrouvons, au côté de la « fluidité » et de « l'intelligibilité », la « sécurité linguistique personnelle » qui se définit comme « un locuteur qui ne se sent pas mis en question dans sa façon de parler, lorsqu'il considère sa norme comme la norme. L'insécurité linguistique apparaît lorsque le locuteur considère sa façon de parler comme peu valorisante et a en tête un autre modèle, plus prestigieux, qu'il ne maîtrise pas » (Calvet, 2013). En d'autres termes, il est question d'assurance : si nous sommes confiants dans notre façon de parler, alors nous avons une bonne sécurité linguistique personnelle.

La sécurité linguistique de l'élève sera conditionnée par le cadre d'apprentissage mis en place par l'enseignant. Par exemple, une approche bienveillante lorsqu'une erreur est commise ou une pratique orale régulière peuvent amener les élèves à se sentir assurés dans leur discours. Aussi, il est important que l'élève accepte de s'entendre parler une autre langue, ce qui peut se révéler complexe puisque les élèves craignent l'erreur, ils ne veulent pas paraître ridicules devant leurs camarades et ne veulent pas être victimes de railleries parce qu'ils ont une bonne ou une mauvaise prononciation en anglais. Les élèves du cycle 3 sont en pleine adolescence : pour la plupart, le besoin d'appartenance à un groupe domine et joue un rôle important dans la quête de leur identité. C'est pourquoi les élèves ne veulent pas être montrés du doigt. S'essayer à l'expression orale dans une langue étrangère devant un auditoire de pairs nécessite des conditions favorables pour que les élèves développent ce sentiment de sécurité linguistique. C'est à l'enseignant qui assure la recevabilité linguistique du message de savoir désinhiber la prise de parole des élèves.

En ce qui concerne les objectifs généraux, l'idée est toujours de travailler les acquis des précédents cycles tout en y ajoutant des notions et en approfondissant certaines, comme pour la phonologie, avec notamment la prosodie qui fait ses premiers pas dans « la familiarisation aux réalités sonores de la langue » de l'axe « Écouter et Comprendre ». Ce dernier compte également la réalisation phonétique du *-ed*. On retrouve toujours les phonèmes courts et longs et on introduit cette fois-ci les phonèmes consonnes, qui n'existent pas dans la langue française comme dans la compétence « réalisation phonétique du <th> » de l'axe « Réagir et Dialoguer ». Ce phonème pose beaucoup de soucis pour un apprenant non natif français, puisqu'il n'a jamais eu à l'assimiler étant donné que le son n'existe pas dans sa langue maternelle.

Dans l'axe « Parler en continu » nous retrouvons des objectifs tels que « mettre en voix son discours par la prononciation, l'intonation et la gestuelle adéquate ». Ici, on nous montre bien la volonté des programmes de faire en sorte que les élèves énoncent leurs propres discours, ceux qu'ils ont créé. La « mise en voix », « l'interprétation », sont des termes utilisés dans les programmes officiels du cycle 4 et qui dénotent des activités qui permettent aux élèves de s'approprier un texte en amont. La production orale devient une 'reproduction orale'. En d'autres termes, la reproduction orale consiste à oraliser une production écrite par l'élève en question, il ne s'agit pas d'oraliser un document authentique ou d'autrui mais bien celui de l'élève. Il est créateur du discours et a le temps de se l'approprier pour pouvoir en dégager une meilleure prononciation, toujours dans le but de se faire comprendre afin de communiquer et surtout éviter une surcharge cognitive de l'élève. Aussi, nous remarquons l'ajout de la notion « gestuelle adéquate », il ne s'agit plus que de l'intonation, nous demandons à l'élève d'incarner son discours, il le vit, il le transmet de la façon la plus fluide et intelligible possible.

Ce n'est qu'en 2001 avec l'adoption du Cadre Européen Commun de Références en Langue (CECRL) que les compétences sont apparues dans les institutions françaises. En effet, avant, nous parlions de 'connaissances', or, il y a eu une simplification des approches didactiques pour que ces connaissances soient plus atteignables dans une salle de classe. Ainsi, les 'connaissances' sont devenues des 'compétences' puisqu'un élève peut avoir des connaissances sans pour autant avoir les compétences qui lui permettent de réinvestir ses connaissances. Rappelons qu'avec le CECRL, la démarche pédagogique, devenue actionnelle, place l'élève en tant qu'acteur social et ainsi que son but premier est d'utiliser la langue étrangère comme outil de communication. C'est pourquoi le choix de certaines activités, bien que « jugées mécaniques et artificielles » (*Cadre européen*, 2001, p.80), comme la répétition, la dictée ou encore la lecture à haute voix - compétences à acquérir lors des cycles 2 et 3 - est important.

Même si ces activités n'entraînent pas les élèves à améliorer leurs compétences communicatives, elles garantissent un apprentissage des réflexes phonologiques indispensables pour pouvoir communiquer de façon autonome, on n'apprend pas le fond mais la forme. Aussi, ces activités sont prises en compte dans les programmes car il ne faut pas oublier que le public à qui s'adresse les cycles 3 et 4 est un public très jeune qui, en parallèle, poursuit l'apprentissage de sa propre langue maternelle, qui n'est pas toujours la langue de scolarisation. En d'autres termes, ces activités permettent de faire travailler la mémoire phonologique des élèves et de les aider à construire une compétence graphophonologique. En termes de compétence phonologique à proprement parler, le

CECRL place la phonologie comme un « outil de communication langagière » (CECRL, 2001, p 73-74) : pour « parler », l'élève doit être capable de prononcer un énoncé, cela correspond à l'aptitude phonétique, et pour « écouter », il doit être capable de percevoir un énoncé, il s'agit de l'aptitude perceptive. Autrement dit, production et compréhension orales sont des activités qui doivent être maîtrisées pour atteindre les objectifs fixés par le CECRL. Plus la maîtrise du code phonologique de la langue vivante apprise est importante, plus l'élève est efficace dans la transmission d'un message ou dans sa réception. C'est pour cela qu'il faut entraîner les élèves régulièrement : on ne vise pas l'accumulation de connaissances phonologiques, mais plutôt un développement de compétences au service d'une communication efficace.

3.3. Un exemple concret : le graphème <th> et ses prononciations

Prenons l'exemple de la réalisation du <th>, dont la « perception » et la « réalisation » doivent être acquises à la fin du cycle 4. Le graphème <th> pose beaucoup de soucis aux élèves non natifs. Comme mentionné plus haut, le son produit pour la bonne réalisation du phonème est un son absent de la langue française, ce qui explique la difficulté des élèves face à la réalisation de ce phonème. Il faut rappeler que le graphème <th> peut se transcrire avec deux phonèmes différents – /ð/ et /θ/ – qui sont des consonnes fricatives dentales. Ces consonnes se caractérisent par un resserrement de la bouche, du pharynx ou de la glotte. Pour ces consonnes, il y a une friction de l'air créée par le rapprochement de deux articulateurs. La pointe de la langue, vient se positionner à l'arrière des dents supérieures et si une vibration des cordes vocales a lieu, alors le son produit correspondra à /ð/, tandis que s'il n'y a pas de vibration, alors, le son produit correspondra à /θ/. Dans l'ouvrage intitulé *Learner English, A teacher's guide to interference and other problems* (dirigé par Swan et Smith, 2011) Walter explique que la pointe de la langue n'est pas utilisée en français ce qui complexifie leur réalisation. Les élèves français ont tendance à remplacer le son /θ/ par les sons /f/, /s/ et /t/, le son /ð/, lui, est souvent remplacé par les sons /v/, /z/ et /d/ qui sont des consonnes qui existent en français, c'est donc pour cela que l'élève français qui ne maîtrise pas les phonèmes /ð/ et /θ/ se rattache à des sons connus de sa langue maternelle. Malheureusement, si l'élève se trompe de phonème dans un mot composé du graphème <th> alors, cela peut porter préjudice à la qualité de son discours ; rappelons que le but est de leur apprendre à communiquer de façon fluide et intelligible, seulement, si l'élève prononce le /θ/ avec le phonème /s/, alors, le message perd son sens primaire puisqu'il n'aura pas exprimé, par exemple, la minceur avec *thin*, mais bien le péché avec *sin*. Ce sont des phonèmes acquis tardivement par les enfants natifs eux-mêmes, entre quatre

et sept ans. Les non-natifs doivent donc s'entraîner à faire des mouvements de langue de façon régulière pour la muscler et ainsi l'habituer à cette nouvelle flexion.

4. Un enseignement qui rencontre des obstacles

4.1. Un apprentissage hétérogène

Il est important de rappeler que le but de l'enseignement de la langue étrangère n'est pas de viser 'l'accent natif' mais bien de viser 'l'intelligibilité' et la 'communication'. Pour cela, il est recommandé d'orienter les élèves à adopter une prononciation dite « authentique ». Cette idée d'atteinte de l'authenticité, déjà critiquée par Jenkins, est aussi remise en question par Johan F. Matter dans son article « La prononciation authentique en langue étrangère : un problème négligé » (2006, 21-32). En effet, celui-ci soutient qu'atteindre une prononciation authentique est difficile, voire impossible pour des non natifs. Il explique que le niveau d'apprentissage de la prononciation dépend d'un apprenant à l'autre. Une bonne prononciation peut s'acquérir rapidement alors que certains peuvent passer leur vie à essayer de s'améliorer sans jamais y parvenir. Bien que nécessaire, la bonne perception auditive n'est pas une condition suffisante puisque même un apprenant ayant une prononciation peu authentique saurait différencier et comparer les prononciations d'un non natif avec celle d'un natif. Le questionnement que soulève Matter concerne la capacité des non natifs à pouvoir maîtriser une langue étrangère de façon presque parfaite, que ce soit au niveau de sa syntaxe, de son lexique ou à l'écrit, mais qui se trahissent dès qu'ils ouvrent la bouche à cause d'une mauvaise prononciation. Il met en lumière le fait que ce questionnement suscite peu d'intérêt chez les chercheurs. Cependant, il mentionne le psychanalyste Guiora, qui appelle ce phénomène, le phénomène « Conrad », en référence à Joseph Conrad qui écrivait un anglais parfait et néanmoins avait un accent non-authentique.

L'une des raisons développées est le phénomène d'automatisation. Ce phénomène se décrit par une automatisation des savoirs, comme pour aller marcher : l'individu sait instinctivement qu'il doit mettre des chaussures de marche, les lacer, pour ensuite partir. Ici, l'idée est que l'apprenant doit développer cette automatisation. S'il est capable de penser à tous les requis pour avoir une bonne prononciation, alors la qualité du message n'en sera que meilleure. Par exemple, si l'on demande à un élève de lire un texte à haute voix et qu'il n'a pas développé une bonne automatisation, alors, contrairement à ses camarades, il ne sera pas capable de répondre à des questions qui lui seront posées juste après sa lecture. En effet, si l'automatisation n'est pas bonne, l'élève ne se concentrera

que sur la qualité de prononciation et n'aura pas le temps de s'occuper du sémantisme du texte, tandis que ses camarades qui n'auront eu qu'à écouter pourront en déduire le sémantisme. C'est donc pour cela qu'une bonne automatisation des compétences, permet à l'élève d'acquérir une meilleure aisance en termes de compréhension et également en termes de production.

4.2. La latéralisation du cerveau, un compte-à-rebours physiologique

Matter définit trois rôles importants dans l'acquisition d'une prononciation quasi-authentique. L'audition, la latéralisation du cerveau et la psychologie développementale sont, selon lui, des facteurs qui influent sur cette qualité d'acquisition et d'apprentissage. Commençons avec l'audition, qu'il définit comme facteur physiologique. En effet, d'après la méthode de Tomatis, spécialiste de l'audition et non linguiste, la fréquence des sons qu'un individu peut percevoir est déterminée par la fréquence des sons de la langue maternelle. Ainsi, comme énoncé plus haut avec la prononciation du <th> qui n'existe pas en français, si la perception des sons est différente, aussi minime que peut être cette différence, l'apprenant interprétera ces sons et les calquera sur ceux les plus proches de sa langue maternelle. Ainsi, pour la prononciation du <th>, nous avons remarqué que les Français avaient tendance à confondre les phonèmes de l'anglais /ð/ et /θ/ avec des phonèmes présents en français comme /s/ ou /d/ pour ne citer qu'eux. Tout simplement car les francophones ne sont pas habitués à la réalisation de ces phonèmes qui sont des fricatives. Ils peinent à effectuer les mouvements nécessaires avec les muscles de leurs bouches, c'est-à-dire, avancer le bout de la langue derrière les dents supérieures pour réaliser ces phonèmes. Ce phénomène s'appelle la perception catégorielle, c'est-à-dire que nous interprétons des sons qui nous sont inconnus et que nous les raccrochons à notre système phonémique maternel.

En ce qui concerne la latéralisation du cerveau, celle-ci concerne également une condition physiologique. Il convient de définir ce qu'est la latéralisation. Il s'agit du nom que les chercheurs ont attribué à la période où le cerveau se développe. Comme nous le savons, il est divisé en plusieurs hémisphères, le droit et le gauche. Ces derniers sont chacun associés à des fonctions cognitives et motrices spécifiques, ils sont connectés et travaillent en étroite collaboration. Cependant, certaines activités sont généralement plus dominantes d'un côté que de l'autre. La latéralisation définit donc la spécialisation progressive du cerveau qui commence à la naissance et qui s'achève au début de la puberté. Cela veut donc dire que la plasticité du cerveau, c'est-à-dire, la capacité du cerveau à renforcer les circuits nerveux et les neurones, est diminuée. Il va donc de soi de penser que la

capacité du jeune adolescent à acquérir une nouvelle langue est amoindrie par son âge. Dans cette théorie, nous retrouvons l'idée d'une « période critique » avant laquelle l'acquisition de la langue doit avoir eu lieu (Lenneberg, 1967) qui deviendra plus tard l'acquisition d'une prononciation authentique en langue étrangère (Scovel, 1969, 245-254). Cette même idée sera reprise une troisième fois par Krashen dans ses ouvrages *Language Learning* (1973, 63-74) et *Developmental psycholinguistics and communication disorders* (1975, 211-224) avec son hypothèse de la période critique. Le souci est que nous ne savons pas quand a lieu le début de la latéralisation du cerveau et quand elle prend fin. Pour Lenneberg la latéralisation se termine à 10 ans, pour Krashen c'est à 5 ans. Certains chercheurs démontrent que la latéralisation du cerveau commence dès la naissance et que plusieurs périodes critiques se succèdent au cours de notre développement, ce qui diminue les possibilités d'apprentissage et qui demandera alors plus d'effort à l'apprenant. La qualité de la prononciation dépendrait donc d'une maturité précoce tandis que les fonctions linguistiques plus poussées, comme la syntaxe et le sémantisme dépendraient d'une maturité plus tardive. Ce qui expliquerait pourquoi les enfants arrivent mieux à maîtriser un accent authentique tandis que les adultes maîtrisent davantage la grammaire.

4.3. La pression des pairs, bête noire de l'adolescence

L'âge est un facteur important dans l'acquisition de la prononciation. Un enfant commence par apprendre sa langue maternelle ; il peut donc se retrouver à faire de même pour une langue étrangère. Il devra reproduire le processus d'apprentissage pour une langue étrangère (LE) ou une langue apprise dans le pays où elle est parlée (L2). Dans un contexte L2, les enfants développent de façon très rapide les compétences communicatives de la langue étrangère au contact d'autres enfants natifs, ils apprennent de manière plus rapide que les enfants en situation institutionnelle. Matter met en avant ce qu'il appelle « la pression des pairs ». Rappelons que les apprenants au collège entament leur adolescence, période de recherche d'identité et de volonté de faire partie du groupe. L'enfant ne veut pas paraître ridicule aux yeux de ses camarades en parlant avec un fort accent étranger. Il justifie donc le fait que les enfants non natifs qui apprennent la langue du pays où ils se trouvent, sont poussés à avoir une bonne prononciation, c'est une sorte de pression qu'ils subissent. Cette même pression dont nous avons parlé précédemment est ce qui empêche certains élèves de prendre la parole en classe.

4.4. Le rôle de la motivation de l'élève dans son apprentissage

Enfin, le dernier point abordé par Matter est l'attitude et la motivation de l'élève. En effet, il avance qu'un élève ayant une bonne attitude envers l'institution aura plus de facilité à développer une prononciation quasi-authentique. Cette attitude positive peut être régie par plusieurs facteurs, comme l'envie d'avoir une bonne note en cours d'anglais. Cependant, Matter n'oublie pas de se questionner, est-ce le fait d'avoir de bons résultats qui déclenche l'attitude positive de l'élève ou est-ce la bonne attitude qui déclenche les bons résultats. Finalement, la motivation est aussi un facteur important dans la qualité de l'apprentissage de la prononciation d'une langue étrangère. Matter reprend la théorie de Gardner et Lambert émise dans *Attitudes and Motivation in second-language learning* (1972) et qui définit deux types de motivation : l'instrumentale et l'intégrative. La première motivation se définit lorsque l'apprenant a besoin de connaître une langue dans un but spécifique comme une bonne note à l'école, le besoin d'exercer une profession ou encore obtenir une prime. Elle est purement pragmatique et l'apprenant n'a pas besoin de connaissances plus profondes sur la langue, son but étant juste d'atteindre un objectif. La seconde motivation, dite, intégrative, elle, se définit par le besoin de l'apprenant de faire partie d'une communauté linguistique particulière, celle de la langue aimée et visée. Ainsi, l'apprenant imite un accent authentique car il ne veut pas se faire repérer comme étranger, bien qu'il finisse par se trahir un jour ou l'autre puisque l'acquisition d'une prononciation authentique est impossible. La motivation intégrative se définissant par une réelle passion pour la langue, il en va de soi que l'apprenant soit plus motivé à approfondir ses connaissances, il aura une motivation plus importante quant à sa prononciation.

Enfin, Matter n'oublie pas de mettre en avant la théorie du psychanalyste Guiora (1972, 111-130) qui est assez proche de celle de Gardner et Lambert. La différence étant que la motivation n'est pas le facteur le plus important, mais bien la personnalité de l'individu. Selon le psychologue, psychanalyste, tout repose sur des concepts psychanalytiques tels que « les frontières de l'égo » (ego-borders) et « l'égo du corps » (body-ego). Ces concepts reposent sur le fait que l'être humain serait entouré de plusieurs « anneaux » qui représentent son identité. Selon Guiora, la prononciation de notre langue maternelle nous marque et fait partie de notre identité, c'est un signe d'appartenance à une communauté linguistique. Notre incapacité à atteindre une prononciation authentique dans une langue étrangère reposerait sur notre « égo-linguistique », représenté comme une barrière, un bouclier, qui s'opposerait à une attaque contre notre identité, notre appartenance linguistique, notre langue maternelle. Si une personne se sent à part entière membre d'une communauté linguistique,

alors, les barrières seront plus élevées. En revanche, une personne ayant plus de facilité à s'ouvrir vers les autres communautés, aura des barrières plus basses et donc, plus pénétrables. L'exemple des enseignants de langues est mentionné par Matter et constitue un excellent exemple.

Nombreux sont les enseignants qui parlent correctement la langue étrangère, mais qui n'éprouvent nullement le besoin, ni le désir de passer pour un locuteur natif. Certains pensent même que cet accent étranger constitue un atout puisqu'il témoigne de l'effort effectué de la part de l'étranger à apprendre une langue qui n'est pas la sienne. D'autres enseignants ont des barrières plus pénétrables et veulent que leurs élèves leur ressemblent. Cela est comparable à un jeu de rôle où l'élève incarne un natif, un personnage qu'il n'est pas. Ainsi, l'élève est poussé à reproduire de manière précise le langage appris, il est un comme un acteur, il s'empresse de la nationalité anglaise et de sa culture afin d'en être proche. C'est donc pour cela que les enfants ont souvent une meilleure prononciation que les adultes – étant moins matures, leurs barrières linguistiques sont bien moins hermétiques, ce qui signifie que c'est une période charnière pour l'apprentissage d'une langue étrangère.

PARTIE 2 : QUE RESTE-T-IL DE CES ENSEIGNEMENTS AUX ANCIENS ELEVES ?

1. Un questionnaire au but précis

Durant le Cycle 2, l'enseignement se focalise sur la pratique orale, que ce soit au niveau de la compréhension ou de l'expression. Ce n'est qu'à partir du Cycle 3 que les élèves seront initiés aux activités langagières écrites. Ce Cycle connu comme « le cycle de consolidation » selon l'Éducation Nationale et les programmes officiels, est une continuité de l'apprentissage de la langue étrangère vu au Cycle 2. La différence étant que les enseignants à charge seront polyvalents et ce jusqu'à l'entrée des élèves en 6^{ème}, classe signant la fin du Cycle 3. Il est important de rappeler les enjeux et acquis attendus à la fin de ce cycle, qui sont, par exemple, de « reproduire » et « restituer » des énoncés intelligibles et ce, de manière de plus en plus fluide (B.O. n°31, 30 juillet 2020b). Ainsi, dans la compétence « Réagir et dialoguer » explicité dans le Bulletin Officiel n°31 du 30 juillet 2020, il est attendu des élèves en fin de Cycle 3 une bonne réalisation des diphtongues, du <h> initial (ex : *hospital, happy*), ou encore de la longueur des sons vocaliques tels que /æ/ et /ɑ:/ ou /ɪ/ et /i:/.

Bien sûr, d'autres compétences sont requises, mais je souhaite porter une attention particulière sur la phonétique et la phonologie. En effet, cet enseignement a mauvaise réputation. La prononciation des mots en langue étrangère, et plus précisément en langue anglaise, est une tâche assez difficile à réaliser et à faire étudier à des élèves francophones, d'autant plus pour ceux qui n'y auraient pas été sensibilisés en école élémentaire. Ici, une première différence majeure se crée entre les élèves qui arrivent en classe de 6^{ème} avec un certain 'bagage' anglophone et ceux pour qui l'anglais est une langue complètement méconnue. Ainsi, les enseignants doivent réussir à susciter l'intérêt des élèves ayant déjà des bases en langue anglaise tout en essayant de faire découvrir la langue aux débutants. D'autres enjeux, comme le manque de temps en classe dont l'effectif est très souvent surchargé, font que la phonologie et la phonétique sont des éléments de l'apprentissage de l'anglais qui sont souvent mis de côté par les enseignants. De ce fait, il est parfaitement logique de rencontrer des élèves n'ayant pas acquis les compétences nécessaires à la validation des objectifs phonologiques posés par les programmes. C'est pourquoi j'ai décidé d'axer mon étude sur la place de la phonologie et de la phonétique dans l'enseignement secondaire.

Pour ce faire, j'ai décidé de réaliser un formulaire composé de 10 questions que j'ai, par la suite, partagé sur mes réseaux sociaux afin de pouvoir récolter un grand nombre de témoignages. Mon formulaire a pu être repartagé par la suite par d'autres comptes sur les réseaux sociaux. Grâce à cela,

j'ai pu récolter 100 réponses qui me permettent d'établir des statistiques plus précises qu'avec une plage de réponses moindre. Cependant, il est important de noter que les 100 personnes n'ont pas toutes répondu aux 10 questions posées ; seule la dernière, celle qui me semble être la plus importante car elle permet aux participants de m'expliquer leur ressenti, a été traitée par la totalité des participants. Il faut également savoir que deux questions supplémentaires ont été posées afin de déterminer l'âge ainsi que la fonction des participants.

Les deux premières questions me permettent d'établir une échelle précise des participants ; ainsi, je peux dire que les personnes interrogées ont entre 18 et 51 ans. Sur ces 100 personnes, 86% ont entre 18 et 25 ans tandis que les autres 13% ont entre 26 et 51 ans. Aussi, il est important de noter que 34% des participants sont des étudiant.es dans le supérieur. Les autres participants représentent un éventail relativement large de métiers, comme des enseignant.es d'anglais, des salarié.es ou encore des personnels soignants. Grâce la diversité des réponses, ces dernières peuvent m'apprendre beaucoup de choses. Les âges étant aussi différents me permet notamment de distinguer les différences ou évolutions de l'apprentissage de la phonologie au collège selon les années. Il est donc clair que les réponses apportées par ce panel de participants sont celles d'anciens élèves ayant tous connus des programmes différents et donc des objectifs fixés par l'Éducation Nationale différents également.

2. Les résultats apportés

La première réelle question du formulaire pose directement le sujet « Savez-vous ce qu'est la phonologie/phonétique ? » à laquelle 91% des réponses sont positives (Annexe 1). Cela peut s'expliquer par le fait que pour 88% des participants, l'anglais était leur LV1 contre seulement 12% représentant la LV2 (Annexe 2). Grâce à ces réponses, nous pouvons nous attendre à des réponses plutôt positives puisque la grande majorité des participants savent de quoi nous parlons. La question suivante « Avez-vous eu des cours d'anglais en école élémentaire ? » me permet de faire le lien avec les programmes du Cycle 2 et leur efficacité sur l'apprentissage des concernés. Ainsi, nous apprenons que 65% des participants ont eu des cours d'anglais en école élémentaire (Annexe 3). Pour 55% d'entre-eux, cela a facilité l'apprentissage de la langue étrangère une fois au collège, contre 28% qui affirment que cette initiation ne leur a pas facilité l'apprentissage. Bien qu'il existe un pourcentage relativement élevé de participants qui remettent en cause l'utilité de leurs cours d'anglais en école élémentaire, il est important de noter que la majorité des participants confirment

l'utilité de cet apprentissage dès leur plus jeune âge. Il ne faut pas oublier que 16% des participants ne se souviennent plus de l'impact qu'a eu leur apprentissage anticipé de la langue anglaise (Annexe 4).

Pour la question suivante « Vous souvenez-vous avoir étudié la phonétique/phonologie au collège ? », j'aimerais rappeler la première question à laquelle 91% des participants affirmaient savoir ce qu'étaient la phonologie et la phonétique (Annexe 5). Or, selon les réponses à la question citée auparavant, 67% des participants affirment ne pas se souvenir d'avoir étudié ni la phonologie ni la phonétique anglaise au collège. De ce fait, il est pertinent de se demander comment connaissent-ils cette matière alors qu'ils ne se souviennent pas l'avoir étudiée au collège. Ici, nous pouvons donc penser que la matière est traitée à partir du lycée, et que les participants y ont découvert ce domaine d'étude de la langue anglaise. Peut-être ne l'ont-ils découvert que dès leur arrivée dans l'enseignement supérieur, ou bien nous pouvons tout simplement penser que ce sont des connaissances acquises en dehors du contexte scolaire. Ici, le plus important n'est pas de savoir comment ces répondants ont connu la phonétique et la phonologie, car rien ne prouve qu'ils ne connaissaient pas ces domaines avant de les avoir étudiés. En revanche, ce qui nous intéresse le plus ici, est de savoir s'ils se souviennent de les avoir étudiés ou non. Ici, plus de la majorité des réponses affirment que tel n'est le cas. Ainsi, cette réponse nous apporte un élément clair à la suite de notre étude, la phonétique et la phonologie ne sont pas des enseignements qui ont marqué les esprits. Il convient donc de se demander pourquoi. S'agit-il d'une réelle absence dans les programmes entraînant les enseignants à éviter d'en parler ? Où est-ce que ces anciens n'ont jamais mis de mot précis sur la prononciation des mots et de l'intonation des phrases ? Les questions suivantes pourront donc nous apporter des indices qui nous permettront de confirmer ou d'infirmer ces hypothèses.

La question suivante, intitulée « Testons vos connaissances » est la question la plus complexe de mon formulaire. En effet, je demande aux participants de transcrire la manière dont ils prononceraient des voyelles particulières. J'ai choisi la voyelle <a> de « chocolate » car il implique un phénomène de réduction en /ə/, la voyelle <o> de « telephone » car elle se traduit par une diphtongue /əʊ/. J'ai aussi sélectionné deux verbes pour que les participants puissent déterminer comment ils prononceraient la terminaison. Ainsi, j'ai choisi le <-s> de la troisième personne du singulier du verbe « comes » ainsi que la terminaison <-ed> du verbe « searched », respectivement prononcées /z/ et /t/. Pourquoi ai-je choisi ces phonèmes en particulier ? Simplement car ce sont des sons qui sont utilisés d'une manière différente en français, les phonèmes /z/ et /t/ ne sont pas utilisés

à la fin de verbes dans la langue d'origine. Ainsi, la personne pour qui l'anglais n'est pas la langue natale devra faire un effort et réfléchir à la prononciation correcte de la terminaison (Annexe 6). J'ai choisi les mots « chocolate » et « telephone » car ce sont des mots qui peuvent porter à confusion. La personne francophone sera tentée de prononcer la lettre <a> avec la diphtongue /eɪ/ car c'est ainsi que se prononce ladite lettre dans l'alphabet. Il en est de même pour la lettre <o> qui peut être souvent prononcée /ɒ/. Le but de cette question est donc de voir si ces fautes sont commises par un grand nombre de répondants. Finalement, 66% des participants ont commis une erreur sur la prononciation du mot « chocolate ». L'erreur la plus fréquente étant celle mentionnée précédemment, une prononciation avec la diphtongue /eɪ/ et non pas la réduction en /ɪ/ ou en /ə/. L'autre type d'erreur relevée étant une prononciation avec le diphtongue /aɪ/ qui s'explique certainement avec la présence de la lettre <a> dans le mot. En ce qui concerne le mot « telephone », la prononciation attendue était /əʊ/ ou /oʊ/ selon l'accent britannique ou américain. Ici, 46% des répondants ont commis une erreur. Le même type d'erreur a été retrouvé parmi les réponses car une écrasante majorité ont transcrit <o> par une voyelle tendue /ɒ/, le reste ayant retranscrit par la diphtongue /aʊ/ comme dans « house » par exemple. Un léger taux d'erreur a été noté pour la prononciation du <-s> final de « comes » puisque 48% des participants le prononcent /s/ comme en français, or la réponse attendue était /z/. Cependant, aucune autre erreur n'a été notée, les réponses ont oscillé entre les phonèmes /s/ et /z/ tout comme pour le dernier mot « searched » auquel 41% des participants répondent de façon incorrecte en prononçant le <-ed> final /d/ et non /t/ comme attendu. L'erreur de prononciation sur le mot « comes » provient d'une mauvaise identification du suffixe grammatical <-s> de la troisième personne du singulier, ce qui est pourtant supposé être un acquis du cycle 3 sous l'axe « Comprendre des mots familiers et des expressions courantes ». Il se peut également que certains répondants ont confondu la terminaison <-s> avec la marque du pluriel, ce qui peut expliquer une prononciation faite avec le morphème /z/ et non /s/, puisque, rappelons-le, « identifier le phonème /z/, marque du pluriel » est l'un des objectifs du cycle 2.

Il est important de remarquer que 10% des participants n'ont pas répondu à cette question, peut-être parce qu'il était compliqué d'y répondre ou tout simplement parce qu'ils ne maîtrisent pas la prononciation de ces mots. C'est pour cela que j'ai décidé de créer une question bonus, sous une forme différente. En effet, j'ai décidé d'envoyer une liste de 5 mots, eux aussi comprenant des difficultés pour des non natifs, à un panel de 20 volontaires. Parmi ces mots nous retrouvons « chocolate » et « telephone » mais également « withdraw », qui présente deux difficultés avec la prononciation du /ð/ de <th> et la prononciation /ɔ:/ de <aw>. Le mot « resort » présente également

une difficulté avec la prononciation /z/ ainsi que « healthy » avec la prononciation de la lettre <h>. Ainsi, sur 20 volontaires, 85% commettent une erreur sur le mot « chocolate » en prononçant la voyelle <a> avec /eɪ/, 70% ne prononcent pas la diphtongue du mot « telephone » mais utilisent la voyelle /ɒ/, 33% prononcent la consonne <s> avec le son qui lui correspond en français, c'est-à-dire /s/, et enfin, 40% ne prononcent pas ou ne marquent pas la présence du <h> de « healthy ». En ce qui concerne le mot « withdraw », le graphème <th> pose plusieurs problèmes puisque 65% des volontaires ne le prononcent pas de la bonne façon : 61% d'entre eux le prononcent /z/, 15% le prononcent /v/ et 7% le prononcent soit /f/ soit /θ/ ou ne le prononcent pas du tout. Cela peut s'expliquer par le fait que ce son n'existe pas en français et qu'il est donc difficile pour des non natifs d'en maîtriser la réalisation et savoir quand l'utiliser. D'autres problèmes de prononciation ont été aperçus, mais je souhaitais focaliser l'attention sur ces erreurs en particulier.

La septième question « Avez-vous été sensibilisés aux différentes variétés de la langue anglaise durant votre scolarité au collège ? Si oui, lesquelles ? » me permet de voir à quel degré ces anciens élèves ont pu découvrir et se familiariser avec une variété de l'anglais autre que la *Received Pronunciation* (RP), variété la plus répandue dans l'enseignement car préconisée par les programmes. Ainsi, nous pouvons noter une écrasante majorité de cette dernière à 82%, suivi de *General American* à 69%, tandis que 16% assurent n'avoir été sensibilisés à aucune variété autre que la RP. Ces chiffres nous montrent une nette prédominance de l'anglais britannique et américain dans l'enseignement secondaire, et nous reviendrons sur les raisons plus tard. Arrivant à un taux de 11%, l'anglais irlandais et l'anglais australien sont les deux variétés les plus étudiées par nos participants, en défaveur de l'anglais écossais, indien, canadien et sud-africain auxquels ont été sensibilisés moins de 10% des participants (Annexe 7).

La question suivante est directement liée à cette question, puisqu'elle me permet de savoir si les participants arrivent à déchiffrer et comprendre les différentes variétés de l'anglais qu'ils connaissent et d'expliquer pour quelles raisons. Ainsi, 64% des participants assurent percevoir et déchiffrer les différences entre l'anglais qu'ils parlent et celles qu'ils peuvent entendre ou connaître. La principale différence relevée est l'accent utilisé par l'énonciateur, cette différence se joue, à une écrasante majorité, entre l'accent britannique et américain. Ensuite, les participants partagent tous la même réponse : cette différenciation est due à la facilité de l'accessibilité aux médias anglophones, que ce soit dans le domaine cinématographique, musical ou encore journalistique. Aussi, dans les différences relevées entre les variétés, la prononciation du <r> est celle qui revient le plus souvent puisque ce phonème est très souvent muet en anglais britannique tandis qu'il aura

tendance à être prononcé systématiquement en anglais américain. Les autres facteurs qui contribuent à cette aisance de la différenciation des variétés de l'anglais se fait aussi par le vocabulaire utilisé qui change selon la zone géographique où nous nous situons, et toujours entre l'anglais britannique et américain. En plus d'y être sensibilisés au collège, les participants ont également pu se familiariser avec la différenciation grâce à des voyages faits dans des pays anglophones, ou tout simplement parce qu'ils ont des proches (amis, famille) natifs avec qui ils dialoguent de façon récurrente. Grâce aux réponses apportées, j'ai également pu remarquer des stéréotypes qui ressortent de façon récurrente comme les américains qui « mâchent les mots » plus que les britanniques, les australiens qui « parlent plus vite » ou les écossais qui « roulent les <r> à l'oral. Outre la sonorité des différents accents, les participants s'accrochent à ces stéréotypes pour déterminer de quelle variété de l'anglais il peut s'agir (Annexe 8).

L'avant-dernière question porte sur la maîtrise de la phonétique par les participants. Nous remarquons qu'à 49%, ils maîtrisent l'utilisation et la reconnaissance des diphtongues et de l'accent tonique des mots. Ce qui est intéressant lorsque nous rappelons que plus de 65% commettent une erreur sur la voyelle réduite du mot « chocolate » et 46% sur la diphtongue du mot « telephone ». Par ailleurs, 43% des participants disent maîtriser la réduction des voyelles. La réponse la moins maîtrisée reste étonnamment celle de l'alphabet phonétique que seulement 39% des participants pensent maîtriser. 27% d'entre eux ne maîtrisent aucune de ces notions (Annexe 9)

Enfin, la dernière question est, selon moi, la plus importante du formulaire étant donné qu'elle demande l'avis des participants sur la mise en valeur de l'expression orale dans l'enseignement (Annexe 10). Pour 65% des participants, la réponse est sans équivoque négative. (Annexe 10.1). En revanche 31% ont eu une réponse positive que j'ai décidé de catégoriser en deux parties ; « Oui mais » et « Oui ». Cette dernière correspond à un « oui » assertif sans remise en question (Annexe 10.2), tandis que les personnes ayant répondu « Oui mais » ont, certes répondu positivement à mon questionnement, mais y ont apporté un jugement supplémentaire, souvent une critique, pour justifier leurs propos (Annexe 10.3). Cette question m'a apporté beaucoup d'informations et me pousse à m'interroger sur le fonctionnement et l'organisation de l'expression orale en enseignement de langue vivante.

Commençons par la majorité – les réponses négatives. Dans une grande partie des réponses, nous retrouvons le fait que les activités langagières écrites sont mises en valeur au détriment des activités langagières orales. Attention, il est cependant nécessaire de rappeler l'éventail des âges

des répondants à ce questionnaire. Comme précisé auparavant, les répondants ont entre 18 et 51 ans, il est donc très fortement probable, pour ne pas dire certainement, que les personnes interrogées aient connu les différents programmes. Ainsi, une majorité des réponses affirment avoir plus de facilité à l'écrit qu'à l'oral. Ce phénomène s'explique, toujours selon les réponses, par le fait que l'accent est mis sur la grammaire et le vocabulaire et non pas sur la prononciation des mots. De ce fait, l'importance accordée à l'écrit influe sur la qualité de prononciation des élèves et cela crée un cercle vicieux. En effet, l'écrasante majorité des réponses négatives qui dénoncent cette mise en valeur, déplore son impact sur la qualité de prononciation des mots. Puisque l'attention est portée sur l'écrit et non sur l'oral, les élèves n'arrivent pas à bien prononcer les mots, et puisqu'ils n'arrivent pas à bien prononcer les mots, alors, ils n'osent pas prendre la parole en classe. En effet, la grande majorité des réponses met en lumière une prise de parole difficile pour les élèves. Les élèves ont peur du jugement et de l'erreur. Étant donné que les élèves ne veulent pas être moqués, ni jugés par leurs camarades, au cas où ils auraient une mauvaise prononciation, alors, ils préfèrent ne pas prendre la parole, ce qui accentue fatalement le problème et l'aggrave. Il faut alors que l'enseignant réussisse à faire prendre conscience aux élèves que l'erreur est source de réussite et qu'ils doivent prendre confiance pour oser se tromper et ainsi oser s'améliorer. C'est donc pour cela que l'enseignement d'une langue étrangère à l'école élémentaire peut être primordial, afin d'habituer les élèves à ce qu'ils puissent commettre des erreurs de prononciation sans pour autant être jugés.

Un autre problème a été soulevé dans plusieurs réponses, il s'agit du manque de temps et des classes surchargées. En effet, les heures de langue étrangère, au collège, s'élèvent à 4h/semaine en classe de 6^{ème} et 3h/semaine pour le reste du cycle 3. Ainsi, les enseignants doivent gérer les programmes officiels sur des temps de classe qui s'amenuisent au fil des années. En comptant tous les problèmes extérieurs au cours proprement dit (les interruptions par des personnes extérieures, les jours fériés, le temps accordé à l'installation en classe, la durée réelle d'un cours d'une heure ne s'élève qu'approximativement à 40 minutes. De plus, les classes sont de plus en plus surchargées. En effet, celles-ci peuvent atteindre des effectifs allant de 30 à 35 élèves, ce qui entraîne des disparités quant au niveau des élèves, plus particulièrement en 6^{ème}, où certains découvrent l'anglais pour la première fois, tandis que d'autres y ont déjà été familiarisés.

Toutes les idées évoquées ci-dessus sont partagées entre les participants ayant répondu favorablement à la question, mais qui ont tenu à apporter une clarification, réponses que j'ai décidé de classer comme étant « oui mais ». La mise en valeur de la grammaire par rapport à la

prononciation, la surcharge des classes ainsi que la peur du jugement sont également mentionnées dans ces réponses positives. Certaines personnes notent également une évolution quant à l'époque où elles étaient elles-mêmes élèves, notamment grâce à la pédagogie actionnelle qui pousse les élèves à devenir des acteurs sociaux de leur apprentissage ; c'est pourquoi l'oral semble prendre de plus en plus de place dans les enseignements. Puis, un dernier élément que j'aimerais noter est la personnalité de l'enseignant. Plusieurs réponses témoignent du fait que certains enseignants délaissent la phonétique pour se focaliser sur tout le reste du programme, et notamment sur un contenu plutôt grammatical alors que, pour d'autres, la phonétique est un enseignement auquel ils tiennent et ils ont à cœur de la travailler en classe malgré tous les problèmes mentionnés précédemment.

Pour conclure, mon formulaire couvre tout ce dont je voulais parler. L'échantillonnage de 100 participants m'a permis de récolter suffisamment de données réunissant des témoignages pluriels de diverses catégories socio-professionnelles. La question portant sur la prononciation des phonèmes aurait gagné à être simplifiée. Nonobstant, la participation supplémentaire de 20 volontaires m'a permis de rebondir et d'étudier les erreurs commises en dépit d'une échelle moins importante. Le seul regret constaté porte sur le fait que certaines personnes n'aient pas répondu à toutes les questions posées, mais cela ne constitue qu'un très léger pourcentage des volontaires. L'essentiel reste que tout le monde a répondu à la dernière question qui me semblait être la plus importante par rapport au sujet de mon mémoire.

PARTIE 3 : PROPOSITION D'ACTIVITÉS POUR INTRODUIRE LA PHONÉTIQUE AUX SIXIEMES

1. Un document introducteur aux sonorités anglaises

Pour cette dernière partie du mémoire, j'ai décidé de créer différentes activités que seront dédiées à une classe de sixième. Le but de ces activités est de permettre aux élèves de découvrir et de se familiariser avec l'alphabet phonétique anglais. Pour ce faire, les activités que je propose seraient des activités se trouvant dans le premier chapitre abordé au cours de l'année. Ainsi, la première séance se baserait sur l'apprentissage de l'alphabet anglais. Pour cela, j'envisagerais d'utiliser une vidéo YouTube sur l'alphabet chanté par une personne native. Cette vidéo permettrait aux élèves de découvrir les lettres prononcées en anglais puisqu'en plus d'être projetée au tableau, elles seraient simultanément prononcées. Ils pourront alors commencer à essayer de répéter ces sons lors d'une seconde écoute en faisant de la discrimination auditive, un exercice consistant « à amener les élèves à écouter une liste de mots et à déterminer que mot ne contient pas le même son-voyelle que les autres. » (Bouvet, 2021). Pour pouvoir les aider à la prononciation, je leur distribuerais la première fiche activité comprenant toutes les lettres de l'alphabet ainsi que leur prononciation (Annexe 11).

Ce sera sans doute la première fois que les élèves seront confrontés aux phonèmes. Il conviendrait alors de leur expliquer qu'il s'agit de la façon dont les lettres écrites au-dessus sont prononcées. Pour que cela soit plus facile à appréhender pour eux, nous pourrions réciter l'alphabet ensemble. Par exemple, je prononce la lettre « A », soit, /eɪ/, qu'ils doivent ensuite reproduire à l'unisson, et ainsi de suite pour les 25 autres lettres. Il est important aussi de leur présenter et expliquer la présence de phonèmes qu'ils ne connaissent pas, comme /ʃ/ par exemple. Pour la bonne réalisation de ce phonème, je pourrais, simultanément à la prononciation de la consonne, mimer le geste comme pour se taire, car c'est une onomatopée qu'ils connaissent, ainsi, je pourrais m'attendre à ce que les élèves associent le phonème /ʃ/ au graphème <ch> de « chut » en français, ou bien à « shush » en anglais.

De plus, ce document proposerait les prononciations différentes selon la variété choisie, entre l'anglais britannique ou l'anglais américain, ce qui leur permettrait également de découvrir qu'une différence existe, et qu'ils peuvent choisir celle qui leur convient le mieux. Cependant, il sera nécessaire de leur recommander qu'il faille toujours garder une prononciation américaine ou

britannique pour un même énoncé et qu'ils ne devront pas mélanger les accents et les variétés de l'anglais au cours d'une activité de production orale ou écrite par exemple.

Les élèves seront d'ores et déjà informés de l'absence du son /r/ dans la prononciation de la lettre <r> dans certains cas spécifiques, comme dans les mots qui se terminent par la lettre <r> comme dans « car » où nous retrouvons le phénomène de « <r> postvocalique » entraînant une absorption du son /r/ dans la prononciation de la voyelle <a>, ainsi nous retrouvons la voyelle tendue /a:/. Ce qui en fait un signe distinctif de la prononciation britannique puisque c'est une langue non rhotique, thème qu'ils approfondiront plus tard dans leur parcours scolaire. Aussi, ce document proposerait un onglet « aide » qui permettrait d'orienter les élèves vers une bonne prononciation en donnant des exemples concrets. Par exemple, on y lirait que les « : » placés après une voyelle signifient qu'un son sera prononcé de façon plus longue qu'un son sans la présence de cette ponctuation/diacritique. Ou alors, ils seront informés de la prononciation trompeuse du phonème /j/ qu'ils prononceront majoritairement /ɜ/. L'exemple de « yes » est un très bon exemple car c'est un mot de base qu'ils connaissent forcément, et qu'ils savent prononcer.

Pour finir avec ce document, je le publierai sur l'espace Pronote pour que les élèves puissent y avoir un accès permanent via Internet. Cet accès leur permettra d'utiliser le lien donné en bas de page. Ce lien internet mènera vers le même document tout en proposant une prononciation réalisée par le créateur du document. Les élèves auront donc un libre accès à la prononciation de chaque lettre qu'ils pourront écouter autant de fois qu'ils le désirent. Aussi, pour avoir un libre accès en format papier, j'aimerais que les élèves collent cette fiche dans leur cahier. Ainsi, les élèves pourront se familiariser avec les sons de l'alphabet s'ils rencontrent des problèmes sur une prononciation.

2. Vers un approfondissement des connaissances – les sons-voyelles

En ce qui concerne la deuxième activité, celle-ci sera dans la continuité de la première. En effet, je donnerais aux élèves le document qui explique la prononciation des voyelles en anglais. Il est important de mentionner que cette activité est très librement inspirée d'un document réalisé par l'académie de Versailles et que je trouve très pertinente. Je souhaiterais donner cette activité à la suite de la première car il me semble plus simple pour les élèves d'apprendre à prononcer les consonnes plutôt que les voyelles qui présentent certaines difficultés comme le /ʌ/ de « bus » qui peut porter confusion aux yeux des élèves, ou encore les diphtongues qui peuvent s'avérer compliquées à prononcer puisqu'elles correspondent à deux sons, comme /ɪə/ de « ear ». De plus, la

première activité sensibiliserait les élèves à l'existence du schwa /ə/, voyelle qui nécessite d'être maîtrisée pour la bonne réalisation des diphtongues. Cette même activité aura également sensibilisé les élèves à la présence des voyelles dites longues notamment lors de l'apprentissage de la prononciation de la lettre « d » prononcée /di:/.

L'activité proposée se présenterait sous la forme d'un « Sound Park » puisqu'il regroupe l'ensemble des prononciations des voyelles (Annexe 12). Celles-ci seraient divisées en trois parties, les voyelles courtes, présentées comme les « short vowels » ayant une prononciation rapide/instantanée, les voyelles longues, « long vowels » définies comme ayant une prononciation plus longue/prolongeable et enfin les diphtongues, dites « diphthongs » caractérisées par le fait qu'elles présentent deux sons. Chaque voyelle sera extraite d'un mot simple avec lesquels les élèves auront été familiarisés, comme « cat » ou encore « bed ». Dans chacun de ces mots, la voyelle prononcée serait colorée en rouge pour faciliter la compréhension des élèves. Il faudra leur faire remarquer que le son prononcé correspond à une lettre spéciale, un graphème, comme le <a> de « cat » ou un à une voyelle plus complexe comme le <oo> de « moon ». Nous retrouverons le rouge de la lettre dans la consigne, rédigée en français. En effet, dans la phrase « apprendre à utiliser les sons voyelles de la langue anglaise » nous identifions clairement le caractère rouge des mots « sons voyelles », ce qui peut sensibiliser les élèves, une fois de plus, vers le fait qu'il s'agit de voyelles et non de consonnes. De plus, pour encore plus aider les élèves à associer les sons à la voyelle d'un mot, ces derniers seront également accompagnés d'une image. Ce principe rappelle celui des cartes heuristiques sur lesquelles une prononciation est accolée à une image représentant un mot. Ainsi, si certaines élèves ont du mal quant à l'identification du mot « plane », par exemple, alors, l'image de l'avion qui lui serait accolé pourra l'aider à s'approprier le mot et ainsi de comprendre que la voyelle <a> alors colorée en rouge, se prononce avec la diphtongue /eɪ/.

Le caractère coloré du document est aussi important, car il permet de capter l'attention des élèves plus facilement que s'il n'y avait ni image, ni couleur vive. Ce document devra être collé dans le cahier des élèves, à côté du premier document, de sorte à ce que les élèves puissent y avoir accès facilement et toujours avoir la prononciation des lettres à proximité. Aussi, tout comme le premier document, je le publierai sur l'espace Pronote pour que les élèves puissent y avoir accès en ligne, également accompagné d'un enregistrement, réalisé par mes soins, de la prononciation de chaque voyelle. Ainsi, les élèves auront accès à deux documents en ligne pour pouvoir écouter et manipuler les sons réalisés pour ainsi apprendre à les maîtriser.

3. Une évaluation des acquis, mais avant tout, une activité ludique

Pour finir, la dernière activité que j'aimerais mettre en place avec des élèves de sixième est un exercice d'application des connaissances de l'alphabet et de sa prononciation. Cette activité permet à l'élève de s'entraîner de manière autonome et de vérifier ses connaissances sur la prononciation des lettres. L'activité est inspirée d'une activité mise en pratique par une de mes tutrices lors d'un stage SOPA réalisé dans un collège. Elle a été pratiquée avec une classe de sixième et j'ai pu moi-même prendre à charge la classe à ce moment précis. Cet exercice se présente sous une forme très simple. Nous y retrouvons les lettres de l'alphabet en majuscule et de couleur blanche. Accolé à ces dernières nous retrouvons, sous la forme de tableau, les différents sons des voyelles de l'alphabet. Tous ces sons sont accompagnés d'un mot définissant une couleur ayant elle-même ce son dans sa prononciation. Par exemple, le phonème /eɪ/ est accompagné du mot « grey » correspondant à la couleur grise. De plus, le son concerné est souligné et écrit en gras pour permettre aux élèves de comprendre de quel son il s'agit. Pour finir, nous retrouvons un carré blanc associé à chaque son/mot que les élèves doivent colorier dans la couleur spécifique. Reprenons ainsi l'exemple de « grey », les élèves doivent alors colorier le carré à côté de ce mot de la couleur grise. Ainsi, le phonème /eɪ/ est associé à la couleur grise (Annexe 13).

Le but de cet exercice est alors de colorier toutes les lettres à gauche de ce tableau dans la couleur correspondante au phonème présent dans la lettre. Pour ainsi dire, les élèves ayant trouvé que le phonème /eɪ/ correspond à la couleur grise, pourront alors colorier les lettres <a>, <h>, <j> et <k> avec cette couleur puisque ce phonème est présent dans la prononciation de ces lettres et ainsi de suite pour chaque lettre. Il sera aussi nécessaire d'informer les élèves que la lettre <z> peut être coloriée de deux couleurs différentes puisqu'il existe deux prononciations selon si les élèves préfèrent utiliser un accent britannique ou américain. Dans ce cas, les élèves pourront colorier la lettre en rouge correspondant au son /e/ de /zed/ s'ils préfèrent la prononciation britannique, ou en vert correspondant au son /i:/ de /zi:/ s'ils préfèrent la prononciation américaine. Il est tout à fait louable de préciser qu'ils peuvent utiliser les deux couleurs s'ils ne souhaitent pas se prononcer sur leur préférence et ainsi garder à l'esprit que deux prononciations sont possibles.

Je trouve cet exercice particulièrement efficace du fait de son côté ludique. En effet, les élèves sont heureux de pouvoir utiliser leurs crayons de couleur et/ou leurs feutres. Cet exercice se présente sous la forme d'un jeu puisqu'ils doivent déchiffrer et trouver la bonne prononciation. Cet exercice est plus perçu comme un jeu que comme un exercice d'entraînement ce qui prouve son efficacité. Il

est également important de prévenir les élèves que cet exercice doit être réalisé seul et qu'ils peuvent, qu'en cas de nécessité, se référer aux deux précédents documents, préalablement collés dans leurs cahiers pour s'aider. Lors de la mise en pratique de cette activité en stage, les élèves se sont montrés très enjoués à l'idée de colorier ces lettres. C'est une manière pour eux de sortir du cadre scolaire pour apprendre en s'amusant.

A la suite de cet exercice, il est également nécessaire de faire une correction collective. Nous pouvons projeter les lettres non coloriées au tableau et demander à chaque élève de prononcer les lettres un tour chacun. Si nous avons la chance d'avoir une classe de 26 élèves, alors ils pourront chacun répondre et participer à la correction. De plus, les élèves peuvent se corriger entre eux s'ils remarquent des erreurs de prononciation faites lors de la correction. C'est pour ces raisons que cette activité est très intéressante à mettre en pratique.

Pour conclure sur ces trois activités, nous pouvons dire qu'elles traitent chacune d'éléments nécessaires pour l'apprentissage de la phonétique. En effet, l'alphabet est un besoin nécessaire dans l'apprentissage d'une langue, mais également dans l'apprentissage de la phonétique puisqu'il faut connaître les lettres pour pouvoir les prononcer correctement. Les deux premières activités se présentent sous la forme de leçons, grâce auxquelles les élèves sont sensibilisés aux prononciations de consonnes et de voyelles. Ces sons sont ensuite associés à des mots, puis des images pour faciliter leur mémorisation. Finalement, ces connaissances sont mises en pratique grâce à la dernière activité qui est en réalité un exercice. Après avoir appris les différents sons, les élèves sont amenés à les mettre en pratique de façon ludique. Grâce à ces activités faites en début d'année scolaire, les élèves pourront alors être amenés à reconnaître certains sons dans des mots appris durant les séances futures. Aussi, en tant qu'enseignants, nous pourrons continuer à les sensibiliser à la phonétique en écrivant des phonèmes sous certaines voyelles pour que les élèves puissent continuer à les prononcer et pour qu'ils puissent, petit à petit, réussir à les maîtriser.

CONCLUSION

En guise de conclusion il est clair que nous pouvons dire que l'apprentissage de la phonétique et de la phonologie sont des enseignements qui restent compliqués à faire étudier aux élèves. Malgré la volonté de l'Éducation Nationale de faire apparaître ces enseignements dans les programmes officiels, et ce, du cycle 2 au cycle terminal, leur mise en pratique sur le terrain reste compliquée. Malgré un découpage millimétré et différent des objectifs à atteindre selon le cycle dans lequel se trouve l'élève, il est vrai que certains points ne peuvent pas être abordés. L'une des principales raisons à cela est le manque de temps en classe. Il faut garder à l'esprit qu'un cours d'anglais, et comme tout autre enseignement, ne se déroule que sur cinquante minutes. A cela, il faut ajouter tous les micro-événements qui font perdre du temps à l'enseignant et donc aux élèves, à savoir, le temps d'arrivée en classe, de faire l'appel, que les élèves se plongent dans le cours, ou bien encore une alarme incendie ou la venue d'un surveillant dans la classe, font que ces événements inattendus peuvent perturber les enseignements et dissiper les élèves. Sur cinquante minutes de cours, ne peuvent en rester qu'une quarantaine voire une trentaine dans les cas les plus compliqués. Aussi, les objectifs phonologiques sont assez nombreux, ce qui fait que, mêlé aux enseignements plus communs, comme la conjugaison, la grammaire ou le vocabulaire, l'enseignement phonologique peut passer à la trappe. En ce qui concerne le découpage des cycles, qui est un excellent choix pour pouvoir cadrer les enseignements, il ne faut pas oublier que le cycle 2, celui de la sensibilisation aux sonorités, connu sous le nom de « cycle des apprentissages » attribué par l'Éducation Nationale, n'est pas accessible pour tous les élèves. En effet, les apprentissages d'une langue étrangère sont dorénavant obligatoires dès le CP. Les élèves sont sensibilisés à une nouvelle langue étrangère. Or, rien ne garantit que l'école primaire dispose d'un enseignant pouvant faire apprendre l'anglais aux élèves. Il faut garder en tête que l'anglais n'est pas la seule langue vivante pouvant être enseignée aux élèves. C'est donc pour cela que le cycle 2 peut présenter quelques désavantages. Les élèves ayant reçu un enseignement de l'anglais dès le cycle 2 auront des facilités pour atteindre les objectifs fixés par le cycle 3, qui commence en cinquième. Ces élèves-là, auront cependant plus de difficultés à atteindre ces objectifs en allemand ou bien en espagnol, enseignements que peuvent avoir reçu des élèves ayant été scolarisés dans des écoles primaires différentes. Il faut donc, dès leur arrivée en sixième, combler les lacunes de ceux n'ayant pas reçu cet enseignement, pour que tous les élèves puissent partir sur un même pied d'égalité dès leur arrivée au collège, et ainsi, ne pas les laisser se décourager par l'apprentissage d'une nouvelle langue étrangère. Pour répondre à cela, il est possible d'appliquer une différenciation pédagogique au sein

de la classe à charge. Ainsi, chaque élève aura ses propres objectifs à atteindre et pourra évoluer et s'améliorer à son rythme. Par exemple, un élève n'ayant pas reçu d'enseignement de l'anglais en primaire aura à répondre à moins de questions durant une évaluation qu'un élève ayant reçu cet enseignement auparavant. L'important est que l'enseignant s'adapte au besoin de l'apprenant. L'autre élément majeur qui impacte négativement l'enseignement de la phonétique et de la phonologie en cours d'anglais est la motivation des élèves. Au collège, les élèves ont entre 11 et 15 ans, c'est le début de l'adolescence. C'est à ces âges là que le jeune se questionne le plus, il s'affirme, il commence à comprendre le monde qui l'entoure. C'est une période cruciale dans la vie car c'est durant cette dernière que l'enfant cherche à ne plus être vu comme tel, mais bien comme un jeune de son âge. Ce détachement de l'infantilisation est lié au fait que c'est durant cette période que le jeune recherche son identité, il veut faire partie du groupe, ne pas paraître ridicule aux yeux de ses camarades car la différence effraie à cet âge. C'est donc cette peur qui emprisonne les élèves dans le silence lors des cours de langue. En effet, la peur de l'erreur crée une angoisse chez l'élève. Il a peur de donner une mauvaise réponse et donc d'être jugé par ses camarades ou encore l'enseignant. Ceci entraîne donc un renfermement de l'élève qui peut aussi lui causer certains troubles de confiance en soi, il peut se sentir dévalorisé, ne pas se sentir capable, se sentir « nul » comme nous l'entendons souvent dans les établissements scolaires. Cependant, il y a aussi une peur de la bonne réponse. Il est important de souligner que les élèves ayant un bon niveau en anglais peuvent aussi être victimes de moqueries par les autres élèves. Comme nous l'avons dit dans cette étude, les objectifs phonologiques poussent les élèves à avoir une bonne prononciation sans pour autant viser l'accent natif, qui est un but inatteignable. En revanche, il se peut que des élèves aient une excellente prononciation, et ceci peut être soumis au jugement des autres élèves qui peuvent se moquer de l'élève en question car il aurait une trop bonne prononciation, que l'élève veut se donner une importance, se mettre en valeur et même frimer auprès de ces camarades. Il est nécessaire, en tant qu'enseignant, d'imposer des limites dès le début de l'année scolaire avec ses élèves. En effet, dans une ère où le harcèlement scolaire atteint des proportions incommensurables, il est impensable de laisser les élèves perdre confiance en eux à cause de remarques proférées par d'autres élèves. Il convient donc à l'enseignant de créer une atmosphère de travail saine, où les élèves peuvent parler librement sans jugement de valeur quelconque. Auquel cas, l'enseignant devra mettre des mesures en place pour éviter que cela ne se reproduise. Il faut faire comprendre aux élèves que l'erreur est normale et qu'elle peut même être vectrice d'inter-correction entre les élèves. Ici, le terme « langue vivante » prend tout son sens, les élèves participent entre eux, et peuvent être à même de se corriger

sans pour autant se juger ou se dévaloriser. Ils peuvent se remercier de l'aide qu'ils s'apportent pour tous s'améliorer et atteindre alors un nivellement par le haut et la solidarité.

BIBLIOGRAPHIE

Sources primaires

- Bouvet, Pascal. *La phonologie de l'anglais ; à l'école, au collège, au lycée, compétences et connaissances phonologiques à acquérir*. Belin éducation, 2021.
- Calvet, Louis-Jean (2013, 6^e Éd.). *La sociolinguistique*. Paris : Presses Universitaires de France / Que sais-je ?
- Carr, Philip (2008). *A Glossary of Phonology*. Édimbourg : Edinburgh University Press.
- Europarat, éditeur. *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Nachdr, Division des Langues Vivantes, 2002.
- Huart, Ruth. *Nouvelle grammaire de l'anglais oral : parcours enseignement*. Éd. Ophrys, 2009.
- Jenkins, Jennifer (2000). *The Phonology of English as an International Language*. Oxford: Oxford University Press/Oxford Applied Linguistics.
- Lieury, Alain (2010, Dir.). *Manuel visuel de psychologie pour l'enseignant. L3. Master*. Paris : Dunod.
- Matter, Johan F. : *Revue française de linguistique appliquée*, vol. Vol. XI, n° 1, mars 2006, p. 21-32.
DOI.org (Crossref), <https://doi.org/10.3917/rfla.111.32>.
- Swan, Michael, Bernard Smith (2011, Dir.). *Learner English. A teacher's guide to interference and other problems*. Cambridge: Cambridge University Press / Cambridge Handbooks for Language Teachers.
- Yvon Rolland. L'intégration problématique de la phonétique et de la phonologie en didactique de l'anglais au collège. *Les Langues Modernes*, 2007, 3, pp.61-70. fflal-01168552f

Sources secondaires

- Gardner, R & Lambert, W. (1972): *Attitudes and Motivation in second-language learning*. Rowley, Mass.
- Guiora, A.Z. (1972): *Construct Validity and Transpositional Research*, Towards an Empirical Study of Psychoanalytic Concepts, *Comprehensive Psychiatry* 13-2
- Guiora, A.Z. (1972b): *Empathy and second language learning*. *Language Learning* 22, 111-130.
- Guiora, A.Z., Beit-Hallami, B, Brannon, R.C.L., C.Y., Scovel T. (1972): The Effects of Experimentally Induced Change in Ego States on Pronunciation Ability in a Second Language: An Exploratory Study. *Comprehensive Psychiatry* 13-5.
- Guiora, A.Z. (1992): Notes on the Psychology of Language. The Gent Lectures, Gent, Scientia Paedagogica Experimentalis Supplement (1. Language and Cognition: Reflections on the Importance of Native Language; 2. Pronunciation and its vicissitudes: A Psychological Theory; 3. The Two faces of Language Ego: A psycholinguistic Approach).
- Krashen, S.D. (1973): Lateralization, language learning and the critical period. Some new evidence. *Language Learning* 23, 63-74.
- Krashen, S.D. (1975): The critical period for language acquisition and its possible bases. In D. Aaronson & R.W. Rieber (eds.), *Developmental psycholinguistics and communication disorders*, New-York, 211-224.
- Lenneberg, E. (1967): *Biological Foundations of Language*. New York, Wiley.
- Trugdill, Peter (2002). “Sociolinguistic Variation of Cacographic Chaos” in *Journal of the Simplified Spelling Society*, [2; p. 27-30]
- Scovel, T. (1969): Foreign accents, language acquisition and cerebral dominance. *Language Learning* 19, 245-254.

SITOGRAPHIE

Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports. *Programme du cycle 3 en vigueur à la rentrée 2020 d'après le BOEN, n°31 du 30 juillet 2020 et le BOEN n°25 du 22 juin 2023*. Éducation Nationale, juillet 2020, <https://www.education.gouv.fr/bo/20/Hebdo31/MENE2018714A.htm>. (Consulté en mai 2023)

« Programmes d'enseignement ». Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports, <https://www.education.gouv.fr/bo/20/Hebdo31/MENE2017814A.htm>. (Consulté en mai 2023)

« Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) ». Eduscol | *ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse - Direction générale de l'enseignement scolaire*, <https://www.eduscol.education.fr/1971/cadre-europeen-commun-de-reference-pour-les-langues-cecrl>. (Consulté en mai 2023)

RESSOURCES INSTITUTIONNELLES

B.O. N°31, 30 juillet 2020b. *Programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), du cycle de consolidation (cycle 3) et du cycle des approfondissements (cycle 4)*. [Version dite « consolidée » remplaçant : B.O. Spécial N°10, 19 Novembre 2015.]

Académie de Versailles, https://anglais.ac-versailles.fr/IMG/pdf/Phonologie_V7_15_octobre.pdf

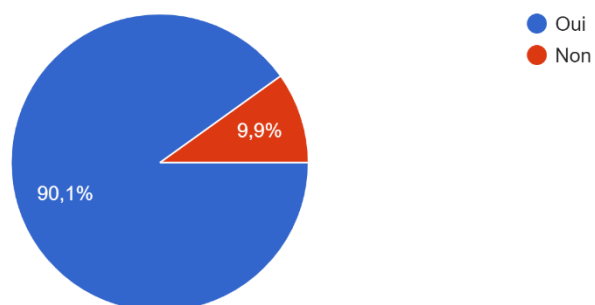
ANNEXES

1. Annexes partie 2

Annexe 1

Savez-vous ce qu'est la phonologie/phonétique?

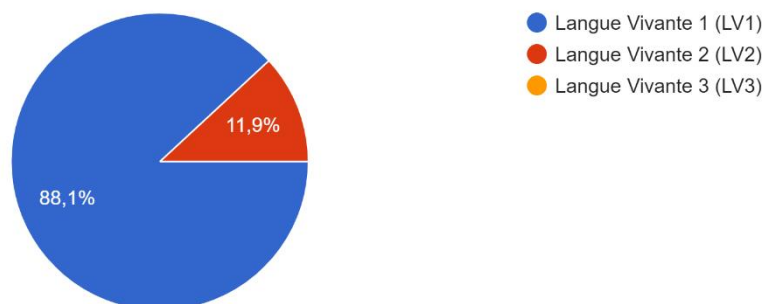
101 réponses



Annexe 2

Au collège, l'anglais était votre...

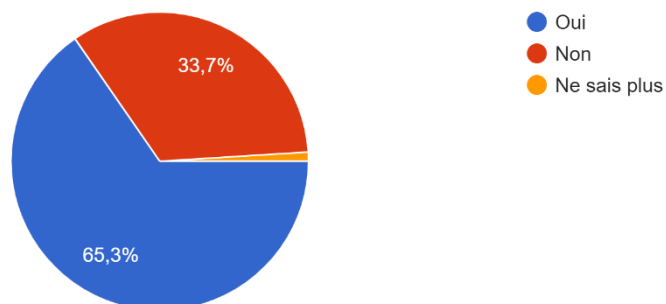
101 réponses



Annexe 3

Avez-vous eu des cours d'anglais en école élémentaire?

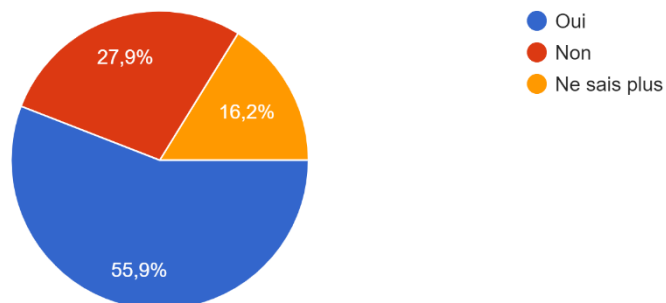
101 réponses



Annexe 4

(Si "oui" à la question précédente) Cela vous a-t-il facilité l'apprentissage de la langue une fois au collège?

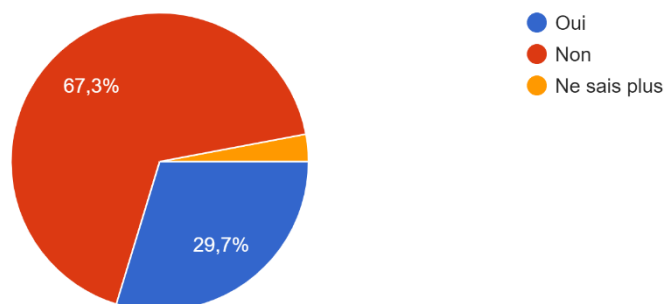
68 réponses



Annexe 5

Vous souvenez vous avoir étudié la phonétique/phonologie en cours d'Anglais au collège?

101 réponses



Annexe 6 (ici, deux réponses différentes)

Testons vos connaissances! Comment prononceriez vous les voyelles en **gras** dans les mots suivants:

- chocolate
- telephone
- he comes
- he searched

Exemple: "**champion**" = "champion" ou "champɪən" (pour les adeptes)

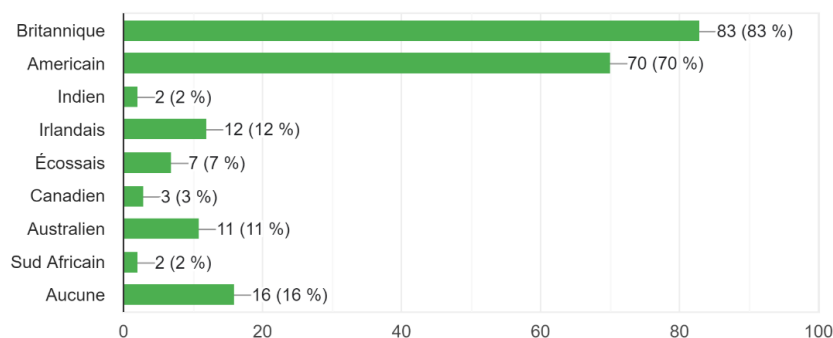
"choklet" "telephoun" "hi koms" "sercht"

Chocolate => /ɪ/
Telephone => /oʊ/
Comes => /z/
Searched => /t/

Annexe 7

Avez-vous été sensibilisés aux différentes variétés de la langue anglaise durant votre scolarité au collège? Si oui, lesquels?

100 réponses



Annexe 8

Arrivez-vous à percevoir et déchiffrer les différences entre l'anglais que vous parlez et les différentes variétés que vous entendez/connaissez?

Si oui, lesquelles et pourquoi?

85 réponses

Oui, j'arrive à différencier l'anglais britannique de l'anglais américain, notamment car les anglais ne prononcent pas le "r"

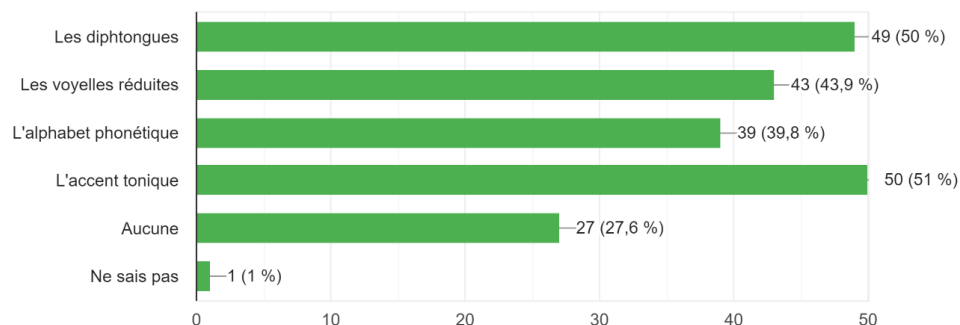
Je suis très habituée à la prononciation assez articulée des anglais, en revanche j'ai plus de difficulté à comprendre les américains qui semble davantage « mâcher leurs mots »

Oui, principalement entre l'anglais américain et britannique puisque ce sont les deux variations qui ont été les plus utilisées pendant mes études dans le secondaire, mais aussi les plus mises en avant dans les médias (films, séries...)

Annexe 9

Parmi ces notions, quelles sont celles que vous pensez maîtriser?

98 réponses



Annexe 10 (trois réponses différentes – « oui », « non », « oui mais »)

Pensez vous que l'expression orale est assez mise en valeur dans l'enseignement? Expliquez pourquoi.

101 réponses

Annexe 10.1

Je pense que oui dans son ensemble, on l'utilise tout le temps en cours pour communiquer avec les élèves. Le problème pourrait plutôt se situer sur le lien qui n'est pratiquement jamais fait entre la prononciation d'une voyelle par exemple et la manière dont elle sera écrite avec l'API. J'ai aussi l'impression qu'on ne veut pas toujours brider les élèves en les reprenant constamment dès la moindre faute phonétique de peur qu'ils arrêtent de participer en classe et également car cela prend du temps et ralentit le cours.

Annexe 10.2

Non. Je possède de grosse lacunes en anglais et l'enseignement de cette langue a pleinement participé à ces lacunes; langue inconnue, manque de confiance en soi dans la pratique, complexe vis à vis de cette langue, apprentissage douloureux, etc. J'ai fini par intégrer que je ne serai jamais bonne et à l'aise dans cette langue ce qui m'empêche de prendre des risques en la pratiquant.

Annexe 10.3

Cela dépend des niveaux, mais en général, il est difficile de faire beaucoup de PPC individuelle à cause du manque de temps (en TF : extrêmement choronophage). Plus simple en 6e avec 4h par semaine + élèves bien motivés, qui aiment la prononciation chorale, les chainspeaking, mais plus difficile parfois sur les classes supérieures (> mais possibilité de faire des minis présentations orales en rituel de début de cours par exemple).

2. Annexes partie 3

Annexe 11

La phonétique de l'alphabet anglais

A /eɪ/	B /bi:/	C /si:/	D /di:/	E /i:/
F /ef/	G /dʒi:/	H /eɪtʃ/	I /aɪ/	J /dʒeɪ/
K /keɪ/	L /el/	M /em/	N /en/	O /əʊ/-UK1 /oʊ/-USA2
P /pi:/	Q /kju:/	R /ɑː/-UK /ɑːr/-USA	S /es/	T /ti:/
U /ju:/	V /vi:/	W /dʌblju:/	X /eks/	Y /waɪ/
How do you spell ... ?		Z /zed/-UK /zi:/-USA	Now I know my ABC!	

Aide :

- « : » après une voyelle signifie que la voyelle se prononce de façon prolongée
- « ɪ » se prononce comme le son de la lettre « i » dans « mɪstər »
- « j » se prononce comme le son de la lettre « y » dans « yes »
- « ə » se prononce comme le son de la lettre « e » de l'article français « le »
- « ʌ » se prononce comme la voyelle dans le chiffre « one »

Pour écouter la prononciation de l'alphabet, allez sur mon site : <http://mister.reede.free.fr/6e/alphabet.htm>

1 UK = United Kingdom = Royaume Uni = anglais britannique

2 USA = United States of America = Etats-Unis d'Amérique = anglais américain

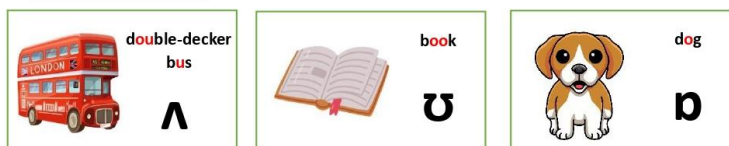
Annexe 12

SOUND PARK

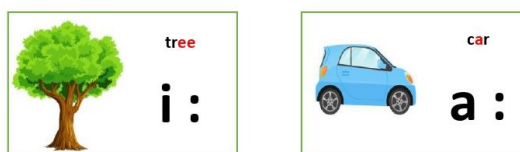
Pour apprendre à utiliser les **sons voyelles** de la langue anglaise

En mémorisant et en apprenant à bien utiliser ces sons, tu pourras mieux comprendre comment bien prononcer les mots anglais !

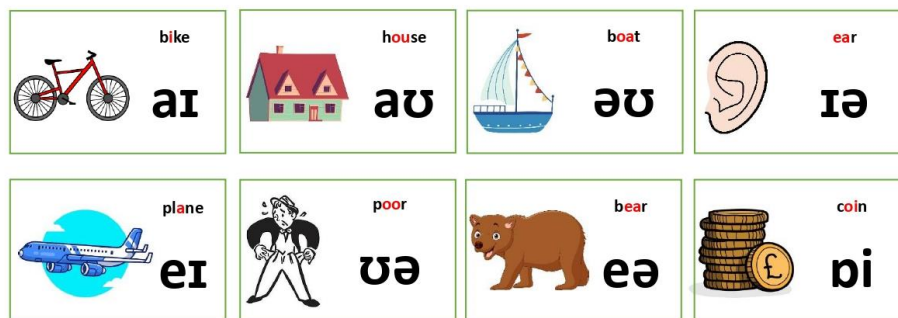
► **Les voyelles courtes** (= short vowels) ; ce sont des sons rapides



► **Les voyelles longues** (= long vowels) ; ce sont des sons plus longs



► **Les diphtongues** (= diphthongs) ; ce sont deux sons en un seul



Annexe 13

Colorie les différentes lettres de l'alphabet selon leur
prononciation

A B C D E F

G H I J K

L M N O P

Q R S T U

V W X Y Z








[eɪ] = Grey	
[i:] = Green	
[e] = Red	
[aɪ] = White	
[əʊ] = Yellow	
[u:] = Blue	
[ɑ:] = Dark	

TABLE DES MATIERES

AVANT-PROPOS	5
REMERCIEMENTS	6
SOMMAIRE	7
INTRODUCTION	8
PARTIE 1 : LA PHONÉTIQUE ET LA PHONOLOGIE, PERSONAE NON GRATAE DE L'ENSEIGNEMENT ?	11
1. QUELS SONT CES ENSEIGNEMENT ?	11
2. LES OBJECTIFS A ATTEINDRE SELON LES CYCLES D'APPRENTISSAGE.....	12
2.1. <i>L'école élémentaire et le cycle 2</i>	12
2.2. <i>L'arrivée au collège, et le cycle 3</i>	13
2.3. <i>Le cycle 4, marqueur de la fin du collège</i>	15
3. VERS L'APPRENTISSAGE D'UN ANGLAIS SIMPLIFIE	16
3.1. <i>La variété de l'anglais utilisée, élément facilitateur de l'apprentissage ?</i>	16
3.2. <i>Vers l'intelligibilité et non l'authenticité fantasmée</i>	17
3.3. <i>Un exemple concret : le graphème <th> et ses prononciations</i>	20
4. UN ENSEIGNEMENT QUI RENCONTRE DES OBSTACLES	21
4.1. <i>Un apprentissage hétérogène</i>	21
4.2. <i>La latéralisation du cerveau, un compte-à-rebours physiologique</i>	22
4.3. <i>La pression des pairs, bête noire de l'adolescence</i>	23
4.4. <i>Le rôle de la motivation de l'élève dans son apprentissage</i>	24
PARTIE 2 : QUE RESTE-T-IL DE CES ENSEIGNEMENTS AUX ANCIENS ELEVES ?	26
1. UN QUESTIONNAIRE AU BUT PRECIS	26
2. LES RESULTATS APPORTES.....	27
PARTIE 3 : PROPOSITION D'ACTIVITÉS POUR INTRODUIRE LA PHONÉTIQUE AUX SIXIEMES	34
1. UN DOCUMENT INTRODUCTEUR AUX SONORITES ANGLAISES	34
2. VERS UN APPROFONDISSEMENT DES CONNAISSANCES – LES SONS-VOYELLES.....	35
3. UNE EVALUATION DES ACQUIS, MAIS AVANT TOUT, UNE ACTIVITE LUDIQUE.....	37
CONCLUSION	39
BIBLIOGRAPHIE	42
SOURCES PRIMAIRES	42
SOURCES SECONDAIRES	43
SITOGRAFIE	44
RESSOURCES INSTITUTIONNELLES	44
ANNEXES	45
1. ANNEXES PARTIE 2	45
2. ANNEXES PARTIE 3	50
TABLE DES MATIERES	53
ABSTRACT	54
KEYWORDS	54
RESUME (EN FRANÇAIS)	55
MOTS-CLES	55

ABSTRACT

This dissertation explores in depth the importance of teaching English phonetics and phonology in secondary schools. This study was carried out using research based on the work of Pascal Bouvet, in particular his book *La phonologie de l'Anglais*. It examines how these complex linguistic concepts can be effectively integrated into the specific context of secondary education. The dissertation is based on the following question: What place do English phonetics and phonology occupy in secondary schools?

The study begins with a detailed analysis of the official French Education Nationale syllabuses, highlighting the specific objectives linked to the teaching of English phonetics and phonology. The linguistic skills targeted are then identified and the importance of developing a detailed understanding of phonetic nuances for optimum mastery of the English language.

The dissertation also looks at the challenges faced by English teachers in transmitting these concepts, considering the constraints of the curriculum and the resources available. As part of the research, a questionnaire was administered to a panel of 100 people. The results provide valuable information about perceptions and experiences of teaching English phonetics and phonology. This data enriches the analysis by providing a practical perspective on the real impact of these lessons on learners.

In conclusion, the dissertation highlights the crucial importance of teaching English phonetics and phonology in secondary schools, while providing practical recommendations for improving the quality of this teaching.

KEYWORDS

Phonetics; phonology; objective; mastery; comprehension

LA PHONÉTIQUE ET LA PHONOLOGIE EN COURS D'ANGLAIS – DE LEUR MENTION DANS LES
TEXTES OFFICIELS A LEUR APPRENTISSAGE DANS LE SECONDAIRE
Master Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation

Ce mémoire explore de manière approfondie l'importance de l'enseignement de la phonétique et de la phonologie anglais au collège. Cette étude a été réalisée grâce à des recherches basées sur les travaux de Pascal Bouvet, notamment son ouvrage *La phonologie de l'Anglais*. L'étude examine comment ces concepts linguistiques complexes peuvent être intégrés de manière efficace dans le contexte spécifique de l'enseignement secondaire. Elle s'appuie sur le questionnaire suivant : Quelle place occupe la phonétique et la phonologie de l'anglais dans l'enseignement secondaire, plus précisément au collège ?

L'étude commence par une analyse détaillée des programmes officiels de l'Éducation Nationale, mettant en lumière les objectifs spécifiques liés à l'enseignement de la phonétique et de la phonologie anglaise. Les compétences linguistiques visées sont alors identifiées et l'importance de développer une compréhension fine des nuances phonétiques pour une maîtrise optimale de la langue anglaise est soulignée. Le mémoire se penche également sur les défis auxquels sont confrontés les enseignants d'anglais dans la transmission de ces concepts, en tenant compte des contraintes du programme scolaire et des ressources disponibles.

Dans le cadre de la recherche, un questionnaire a été administré à un panel de 100 personnes. Les résultats fournissent des informations précieuses sur la perception de l'enseignement de la phonétique et de la phonologie anglais, ainsi que sur les expériences vécues. Ces données enrichissent l'analyse en offrant une perspective pratique sur l'impact réel de ces enseignements sur les apprenants.

En conclusion, le mémoire met en évidence l'importance cruciale de ces enseignements au collège, tout en fournissant des recommandations pratiques pour améliorer la qualité de cet enseignement.

MOTS-CLES :

Phonétique ; phonologie ; objectifs ; maîtrise ; compréhension

