



HAL
open science

En quoi l'utilisation de la comptine peut-elle influencer sur l'apprentissage d'une langue étrangère en maternelle ?

Marc Szczepanski

► **To cite this version:**

Marc Szczepanski. En quoi l'utilisation de la comptine peut-elle influencer sur l'apprentissage d'une langue étrangère en maternelle?. Education. 2012. dumas-00751919

HAL Id: dumas-00751919

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00751919>

Submitted on 14 Nov 2012

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Nord Pas de Calais

**MASTER 2 SMEEF
SPÉCIALITÉ « PROFESSORAT DES ÉCOLES »
ANNÉE 2011/2012
SEMESTRE 4**

INITIATION À LA RECHERCHE

MÉMOIRE

**NOM ET PRÉNOM DE L'ÉTUDIANT : Szczepanski Marc
SITE DE FORMATION : Villeneuve d'Ascq
SECTION : 6**

**Intitulé du séminaire de recherche : Séminaire de recherche LVE
Intitulé du sujet de mémoire : En quoi l'utilisation de la comptine peut elle influencer sur
l'apprentissage d'une langue étrangère en Maternelle ?
Nom et prénom du directeur de mémoire : Judith Barna**

Direction

365 bis rue Jules Guesde
BP 50458
59658 Villeneuve d'Ascq cedex
Tel : 03 20 79 86 00
Fax : 03 20 79 86 01
Site web : www.lille.iufm.fr

Institut Universitaire de Formation des Maîtres
École interne de l'Université d'Artois



UNIVERSITÉ D'ARTOIS

Résumé :

Avec l'ouverture au Monde que préconisent les programmes de l'école primaire, il était donc logique d'y voir une instruction des langues étrangères apparaître dès les années 2000. Au fil du temps, l'apprentissage des langues secondaires a débuté de plus en plus tôt pour atteindre aujourd'hui la classe de CP. Cependant, si on prend l'exemple des enfants de 7 ans bilingues, on s'aperçoit qu'ils ont baigné, dès leur plus jeune âge, dans la langue étrangère. En se référant à diverses théories sur l'apprentissage d'une langue seconde et en s'appuyant sur les programmes en vigueur, on se demande ici si les enfants de Maternelle ne sont pas plus aptes que d'autres, plus âgés, à assimiler une langue seconde. Afin de toucher un maximum de compétences, il a été décidé d'utiliser la comptine afin d'évaluer si celle-ci était un bon outil d'apprentissage des langues. Après plusieurs observations de classes, on pourra alors émettre quelques conclusions.

Mots clés :

maternelle – langue primaire – comptine – langue seconde – apprentissage – répétition – mémorisation – assimilation – production – oral – écoute – prononciation – motivation – gestuelle – rythme – mélodie

REMERCIEMENT

Je voudrais en premier temps remercier l'école Gutenberg, qui fut la seule de Lille à m'avoir répondu favorablement. En effet, l'apprentissage de l'anglais en maternelle reste assez rare mais l'école Gutenberg participe à un projet mis en place par la ville de Lille, en lien avec une future filière internationale au Collège Carnot.

Je souhaite aussi dire un grand merci à Mmes Claudine Rousseau et Cécile Brandouy, enseignantes, ainsi que leurs élèves, qui m'ont gracieusement invitées au sein de leurs classes pour que je puisse effectuer mes observations. Sans oublier Clare Crane, assistante de langue glaswegienne, qui m'a permis de la suivre dans ses classes tout en prenant en compte mes questionnements de recherche.

Finalement, je ne peux oublier les aides extérieures qui m'ont soutenues et épaulées pour la réalisation de ce mémoire.

Merci.

SOMMAIRE

p 0	Remerciement
p 2	Introduction
p 4	Cadre théorique
p 4	- définition
p 5	- pourquoi apprendre des comptines?
P 6	- les problèmes occasionnés par l'apprentissage de la langue anglaise
p 7	- apprentissage par l'écoute
p 8	- la comptine au service de l'approche actionnelle
p 9	- la conscience phonologique
p 10	- la mémorisation de la comptine
p 11	- la motivation au service de l'apprentissage
p 12	- la place de la gestuelle
p 13	- la notion de groupe
p 14	Hypothèses de recherche
p 15	Cadre opératoire
p 17	Méthodologie
p 17	- type d'investigation
p 17	- échantillonnage
p 18	- instruments de mesure
p 19	- choix des chansons
p 22	Analyse des données
p 30	Interprétation des résultats
p 34	Conclusions et recommandations
p 36	Bibliographie
p 38	Sitographie
p 40	Annexes

INTRODUCTION

L'enseignement des langues vivantes à l'école élémentaire progresse fortement depuis quelques années. D'après le site de ressources Eduscol¹ toutes les écoles publiques et privées ont dû promulguer un enseignement des langues au cycle 3 dès les années 2000. Cependant, dès 2007, l'apprentissage des langues s'élargit au CE1. Avec seulement 20% des élèves concernés au départ, les cours de langues sont aujourd'hui dispensés à environ 90% des élèves (public et privé confondus). L'initiation au CP permet à 59,4% des élèves du public, pour 57% du privé, de découvrir une langue étrangère. Avec aujourd'hui plus de 90% des élèves concernés, l'anglais est la langue étrangère la plus enseignée, d'où le choix de l'anglais pour cette recherche.

Les scientifiques reconnaissent l'existence d'une période dite « critique » pour l'apprentissage d'une langue première. Néanmoins, cette théorie fait couler beaucoup d'encre en ce qui concerne l'acquisition d'une langue seconde. En effet, quelques théoriciens, tel que le linguiste Lenneberg, suivent l'idée que l'apprentissage tardif d'une langue seconde peut influencer sur la qualité de la langue à long terme. Celui-ci dit par exemple qu'après la puberté « automatic acquisition from mere exposure to a given language seems to disappear, and foreign languages have to be taught and learned through a conscious and labored effort »². Cet « âge critique » reste source de conflits et s'échelonne donc entre 7 et 12 ans : Lenneberg² (1967), Singleton³ (1989), Yoshitomi⁴ (1992). En conclusion, la réduction de la capacité à apprendre une langue étrangère selon l'âge peut varier selon les chercheurs. Il est donc intéressant de se demander si un apprentissage pré-primaire (Maternelle) pourrait s'avérer vraiment utile afin de viser un bilinguisme chez l'élève.

Lorsqu'on ouvre un dictionnaire⁵ on peut lire qu'une personne bilingue, au sens large du terme, peut communiquer dans au moins deux langues, que ce soit sous la

-
- 1 Eduscol, 2011, enquête annuelle de la direction générale de l'enseignement scolaire
 - 2 Lenneberg E H, 1967, Biological Foundations of Language, 176 : « l'acquisition automatique par simple exposition à une langue donnée semble disparaître, et les langues étrangères doivent être enseignées et apprises de par un effort conscient et ainsi plus difficile »
 - 3 Singleton D M et Ryan L, 1989, Language Acquisition : The Age Factor
 - 4 Yoshitomi A, 1992, Towards a Model of Language Attrition : Neurological and Psychological Contributions, Issues in Applied Linguistics, Volume 3, 1-22
 - 5 Dictionnaire Larousse, 2012

forme active (expression écrite et orale) ou passive (compréhension écrite et orale). Or les élèves apprennent réellement à lire et écrire en classe de CP. On n'a donc pu qu'envisager d'utiliser la parole et l'écoute dans le cadre de cette recherche.

Cependant, comment « faire écouter » une langue étrangère à des élèves de 5-6 ans ? La lecture d'album s'est avérée dans un premier temps être une bonne solution mais ça ne permettait pas de travailler la compétence d'expression orale. Il a donc fallu trouver une alternative souvent utilisée dans les classes de Maternelle, la comptine. Elle se définit, d'après le dictionnaire Larousse⁶, comme une « Formule que récitent les enfants pour déterminer, par le compte des syllabes, celui à qui un rôle sera dévolu dans leurs jeux. ». Il serait donc intéressant de voir en quoi l'utilisation de comptines pourrait-elle influencer sur l'apprentissage d'une langue étrangère en Maternelle ?

C'est alors que le mot « récitent » retient l'attention. Il convient par conséquent de s'intéresser aux différents liens qui pourraient exister entre récitation et mémorisation. Plus simplement, on pourrait se demander si la répétition serait susceptible d'engendrer la mémorisation. De là, le lien mémorisation / production s'avère logique. En effet, si l'apprenant a mémorisé un énoncé, il pourra le reproduire, soit par écrit, soit par oral. Or, du fait de la difficulté que peut poser la mémorisation, Murray (1935), psychologue américain, parle du concept de « press »⁷, soit l'influence externe de la motivation. Ce concept inconscient, fortement lié à un besoin d'accomplissement, inciterait la personne à avoir plaisir à surmonter des tâches difficiles.

Par conséquent, cette recherche se basera sur une observation directe de deux classes de Maternelle pour évaluer les éventuels liens entre l'apprentissage d'une langue étrangère en Maternelle et l'utilisation de la comptine. Tout cela par le biais du lien répétition / mémorisation / prononciation qui lui-même pourrait dépendre du concept de motivation inconsciente. Finalement, les résultats seront analysés et on tentera d'élaborer une ébauche de solution qui prendra en compte le cadre limité de cette étude.

6 Dictionnaire Larousse, 2012

7 Anderson J W, 1988, Henry Murray's early career, a psychobiographical exploration. *Journal of Personality*, 56, 138-171

CADRE THEORIQUE

Définition

Possédant des liens avec les berceuses et les devinettes antiques⁸, la comptine a des origines plutôt lointaines. Cependant, le plus ancien ouvrage composé de comptines enfantines est la « Friquassée Crotestyllonnée »⁹. Avec à l'origine un lien comptine/chanson non spécifique aux enfants, il faudra le XX^{ème} siècle pour que Le Petit Robert adopte la définition actuelle.

En effet, le dictionnaire Le Petit Robert¹⁰ définit aujourd'hui le mot « comptine » comme « une chanson enfantine, récitée pour déterminer par le compte de syllabes, celui qui à un rôle social sera dévolu dans un jeu » ; ce qui reste en lien avec la définition du Larousse précédemment citée. Le mot comptine est étymologiquement lié aux verbes « compter » et « conter ». En effet, si le verbe « conter » indique clairement depuis le XVII^{ème} siècle un « récit inventé », il a longtemps désigné, selon Le Robert Historique de la Langue Française¹¹, un récit oral consistant à « rendre compte » de façon chronologique des événements. « Conter » se confond initialement avec le verbe « compter », issu tous les deux du terme latin « computare », dont l'idée de base peut se traduire par « lister, énumérer ». Le mot « comptine » peut donc être assimilé aux verbes : désigner, partager, énumérer et éliminer.

La comptine est un texte qui se décline en plusieurs sous catégories. Il existe des comptines numériques (« one, two, three, four, five »), des comptines alphabétiques (sur l'alphabet), comptines du temps qui passe (« days of the week »), comptines sur les animaux, sur les notes de musique, pour s'endormir, pour marcher...

Pour travailler la comptine, il y a des règles à respecter (rythme, paroles...) mais on peut aussi autoriser l'originalité (mots, langage, métaphores...). Cette liberté d'utilisation permet d'assimiler la comptine à un jeu de langage avec lequel l'enfant peut

8 auteur inconnu, Usa šanu usa šanu

9 Abbé Raillard, 1602, Friquassée Crotestyllonnée

10 Dictionnaire Le Petit Robert, 2012

11 Rey A, 1992, Dictionnaire Historique de la Langue Française

jouer. Les auteurs Bruley et Painset expliquent que l'élève apprécie le fait de pouvoir jouer avec les rimes comme le rythme et parle aussi d'un rapport direct avec le corps (gestuelle, chorégraphie). La comptine pourrait, selon elles, être perçue comme un accompagnement du jeu (sens fonctionnel), et par conséquent, la non compréhension totale de certains mots ne serait pas considérée comme une barrière. Toujours d'après ces auteurs, si l'enfant éprouve du plaisir à apprendre par cœur une comptine c'est qu'il peut la restituer comme il veut, avec le rythme qu'il veut¹².

Pourquoi apprendre des comptines?

Faisons ici le point sur les caractéristiques musicales de la comptine susceptibles d'être utiles :¹³

- la comptine est une chanson brève jouant sur l'intonation et utilisant les éléments métriques du vers
- elle contient un rythme et une mélodie qui peuvent alors varier durant la chanson
- la mélodie doit être simple pour faciliter une reconnaissance rapide
- le rythme est construit sur une structure identique et répétitive

De plus, les comptines permettent d'approfondir les points suivants :

- l'enfant développe son lexique qui est alors mémorisé par le biais de gestes associées, d'images...
- les élèves structurent leur langage et assimilent des règles linguistiques grâce à la syntaxe et à la répétition du chant
- la mélodie et le rythme obligent les enfants à bien articuler pour se faire comprendre

D'un point de vue orienté vers la psycholinguistique on peut ici parler de la comptine comme lien mère/enfant in utéro. Grâce à une technique analysant le taux de succion des nouveaux nés, certains chercheurs comme Satt (1984), ou encore DeCasper et Spence (1986) ont pu élaborer quelques théories sur un éventuel apprentissage in utéro¹⁴. L'expérience de Satt, par exemple, consistait à observer la réaction de nouveaux nés de 3 jours face à l'écoute de deux comptines ; la première étant chantée par les

12 Bruley M C et Painset M F, 2007, Au Bonheur des Comptines, 13-15, 53-55, 93, 172

13 Académie de Grenoble

14 Granier-Deferre C et Schaal B, 2005, « Aux sources fœtales des réponses sensorielles et émotionnelles du nouveau né », Les émotions en prénatalité, Spirale n°33, 21-40

mères lorsque les bébés étaient encore au stade fœtus et la seconde étant inconnue. Grâce au taux de succion différents, Satt a remarqué que les nourrissons avaient une préférence pour la première comptine, soit celle chantée par leurs mères. Les résultats sont encore plus en accord avec ces théories si la comptine est chantée par une voix féminine. La comptine est donc présente dès le commencement de la vie chez l'enfant (dès 28-30 semaines pour un fœtus à maturation normale). Il est donc tout à fait normal d'utiliser cette affection pour la comptine dans le cadre d'un apprentissage.¹⁴

Les problèmes occasionnés par l'apprentissage de la langue anglaise

Bien que la principale difficulté soit le vocabulaire nouveau en lui-même, il existe des détails tout aussi perturbants. Alors que le système phonologique français comporte 36 phonèmes (16 voyelles et 20 consonnes dont 3 intermédiaires : [j], [w] et [u]), le système anglais est lui-même composé de 49 phonèmes (7 voyelles brèves, 5 voyelles longues, 9 consonnes et 8 diphtongues). Les sons des deux langues sont donc différents, tout comme les intonations et les rythmes¹⁵.

En ce qui concerne la phonétique des voyelles, le système vocalique anglais comporte une opposition entre les voyelles dites courtes (« fell ») et celles dites longues (« feel »). Ce genre d'opposition peut affecter les élèves car elle n'existe pas dans le système français¹⁶.

Le principe de diphtongue n'est également pas présent dans le système vocalique français. Celui-ci peut être grossièrement comparé à un mélange de deux phonèmes purs. Il est en réalité assimilable à un mouvement de la langue ou des lèvres qui peut là encore mettre un élève en échec.

On peut aussi inclure les différences de prononciation des consonnes telles que le [h] qui en anglais est « aspiré », le [r] qui se prononce plus facilement [w], ou encore le [th] proche du [z]... autant de différences qui perturbent encore les enfants.

Finalement, les problèmes sont simplement engendrés par la non pratique de ces

15 BBC Learning English, 2012, the sounds of English

16 Alphabet Phonétique International, 2005

caractéristiques vocaliques. Ils peuvent donc être contrecarrés si l'enseignant pense à bien articuler et à bien développer les points pouvant poser problème.

Ensuite vient le souci de rythme. En effet, on ne lit pas du Molière comme on lit du Shakespeare. L'accentuation anglaise est dite « tonique »¹⁷, c'est à dire qu'on accentue une seule syllabe du mot et non toutes les syllabes comme en français. La langue anglaise est alors vue comme plus musicale car dans une phrase l'accentuation des syllabes engendre un rythme régulier, quelque soit le nombre de syllabes non accentuées entre deux, telle une partition de musique. Pour montrer ce fait, voici une adaptation de la chanson proposée aux élèves de Maternelle.

*Red, yellow, pink, green,
Red, and yellow, and pink, and green,*

Dans la lignée de la musicalité de langue anglaise, on peut parler de l'intonation. En effet, bien que présente dans la langue française, l'amplitude est beaucoup plus grande chez les anglophones. Alors que le français a tendance à avoir une intonation montante, elle est descendante en anglais. Ce principe permet donc aux anglais de mettre certains mots ou encore certaines questions en valeur. Ce principe peut donc troubler la compréhension orale des élèves qui ne sauront pas forcément quel mot est plus ou moins mis en valeur. Il faut donc que l'enseignant parle doucement, en exagérant l'intonation, pour que les élèves puissent identifier le mot mis en valeur.

Apprentissage par l'écoute

Comme il est stipulé dans le point précédent, l'oreille de l'enfant n'est pas habituée aux phonèmes anglais. Ils faut donc travailler l'écoute pour que les élèves puissent se représenter et produire ces phonèmes dans le but de communiquer.

Dans les années 50, Alfred Tomatis, oto-rhino-laryngologiste, fonda la méthode TOMATIS¹⁸. Cette méthode concerne à la base les personnes souffrant de troubles liés à l'audition. Le message sonore perçu peut en effet être entendu mais mal interprété par le

17 Sabbadini M J, 2006, Intonation, British Council

18 Lamontagne C et de Cotret L R, 2008, Méthode Tomatis, passeportsanté.net

cerveau. Le message est alors assimilable à une langue étrangère inconnue car il est mal analysé sur un plan émotionnel. Le cerveau érige, en fait, des barrières virtuelles qui provoquent ces troubles.

Cette technique a donc sa place dans l'apprentissage d'une langue étrangère. C'est à l'enseignant d'instaurer une pédagogie de l'écoute active, en utilisant les liens entre écoute, production et par conséquent communication. La méthode TOMATIS comporte 3 lois :

- la voix ne contient que ce que l'oreille entend ; on ne peut en réalité produire qu'à partir de ce qu'on a déjà entendu
- si l'on modifie l'audition, on remarque un impact sur la voix qui est alors inconsciemment modifiée
- il est possible de remédier à ce genre de troubles par une stimulation auditive régulière et constante.

La comptine peut alors être écoutée et réécoutée afin d'exposer les élèves à la langue. Cette écoute active va ainsi former leurs oreilles ; surtout avec des langues vivantes comme l'anglais dont le système phonique est très musical. Le chant devient alors un support d'apprentissage en lui même.

La comptine au service de l'approche actionnelle

A la sortie des années 80, « l'approche communicative », basée sur l'apprentissage des langues étrangères en situation de communication, soit utiliser des interlocuteurs, des lieux, des moments « réels »..., a été remise en question. De son point de vu, c'était en apprenant par des situations fictives que l'interlocuteur choisissait ses mots et le registre qui convenait. C'est alors au milieu des années 90 qu'un nouveau courant pédagogique appelé « approche actionnelle » voit le jour.

Ce courant place l'élève au centre de son apprentissage. Dès lors, communiquer c'est agir. La pédagogie ne se fait plus par simulation ou situations imaginaires, mais par un emploi de la langue apprises grâce à une pédagogie de projet. Par ailleurs, cette approche préconise l'utilisation de documents authentiques, non didactisés, comme par

exemple les comptines¹⁹.

La conscience phonologique

La capacité à analyser les unités sonores d'une langue ne se réalise malheureusement pas spontanément chez l'Homme. La conscience phonologique se définit comme :

« la conscience de la structure segmentable de la parole qui aboutit à la conscience des phonèmes et à leur discrimination fine ; elle se traduit dans la capacité à identifier les composants phonologiques de la langue et à pratiquer des opérations sur ces composants (localiser, enlever, substituer, inverser, ajouter, combiner...) »²⁰

D'après l'ouvrage « Conscience Phonologique », cette conscience n'est donc pas accessible à tout le monde. En effet, lorsqu'une personne écoute, son attention se porte avant tout sur la signification et l'importance du message et non sur la façon dont il est transmis (sons, mots, phrases). C'est alors à l'enseignant de faire prendre conscience de l'existence de ces phonèmes aux élèves. Ceux-ci devront être capables de les isoler pour ensuite les manipuler et finalement les réutiliser dans leurs productions. La comptine, par le biais d'une écoute active, va ainsi permettre la réalisation de cette conscience phonologique chez les enfants. Or, sans une exposition répétée aux sonorités de la langue, les élèves ne pourront atteindre ce stade de conscience phonologique.

De manière plus scientifique, on peut parler des recherches du psycholinguiste Willem J M Levelt²¹ et de ce qu'il nomme « l'input ». Ce terme désigne le processus de « décodage phonologique » (on découvre le son), qui engendre ensuite la « représentation phonétique ». Cette représentation permet ensuite à l'élève de produire un son : « l'output ». Beaucoup de scientifiques se sont penchés sur les opérations mentales reliant l'input à l'output. Jean Piaget, par exemple, parle d'assimilation et

19 Denyer M, 2010, « La perspective actionnelle définie par le CECR et ses répercussions dans l'enseignement des langues », l'approche actionnelle dans l'enseignement des langues, 141-156

20 Stanké B, Adams M, Foorman B R, Lundberg I, Beeler T, 2000, Conscience Phonologique, 95

21 Robinson P, 2001, Cognition and Second Language Instruction, 208

d'accommodation²². Cette théorie peut grossièrement être expliquée de la sorte : dès la naissance, l'enfant construit au fur et à mesure qu'il grandit ses propres représentations du monde extérieur (assimilation). Or ce monde extérieur évolue ; on élargit son périmètre d'action, on se déplace, donc on découvre de nouvelles choses qu'on ne sait se représenter. L'enfant fait donc appelle à ce qu'il a assimilé auparavant pour le modifier afin de s'adapter à cette nouvelle situation (accommodation). On fait donc inconsciemment toujours appel à nos propres représentations pour en créer de nouvelles.

Cette théorie est donc très intéressante dans le cadre de ce mémoire. Effectivement, elle démontre que même si les enfants de Maternelle ne sont pas encore apte à discriminer phonétiquement leur langue première (ni à lire et écrire), ils s'appuieront tout de même sur leurs représentations de celle-ci pour en apprendre une nouvelle. Même si ce travail est minime, il est tout de même présent et donc non négligeable.

La mémorisation de la comptine

La mémoire est, d'après le dictionnaire Larousse²³, une « activité biologique et psychique qui permet d'emmagasiner, de conserver et de restituer des informations ». Sans mémoire, il n'y a donc pas d'apprentissage.

En ce qui concerne la comptine, l'élève mémorise non seulement des mots, mais aussi une mélodie, comme un rythme et une intonation particulière. Afin de mémoriser au mieux ces caractéristiques, l'élève doit développer ses propres stratégies. Pour ne citer que la plus généralement utilisée, on peut parler de la répétition. La répétition de la comptine à travers le temps favorise en effet la mémorisation. Ici la compréhension n'est pas indispensable ; on répète un bloc, on apprend par cœur. Cependant chaque élève mémorise différemment. Il existe ainsi plusieurs types de mémoires²⁴ :

- visuelle : mémorisation de ce que l'on voit
- auditive : mémorisation de ce que l'on entend
- kinesthésique : mémorisation grâce au mouvement

22 Bhattacharya K et Han S, 2001, « Piaget and Cognitive Development », Emerging perspectives on learning, teaching and technology

23 Dictionnaire Larousse, 2012

24 Pézier F, 2008, Visuel, auditif ou kinesthésique ? Le test d'André Giordan », CRDP Versailles

Or celles ci se définissent elles même sur une échelle de temps :

- mémoire immédiate : ne contient que quelques éléments. Les informations sont souvent incomplètes
- mémoire à court terme : mémoire de quelques minutes qui dépend beaucoup du contexte affectif de l'apprentissage
- mémoire à long terme : mémorisation optimale. La personne est parfaitement capable de réinvestir ce qui a été mémoriser

Si on se réfère à l'ouvrage « Neuropsychologie de la mémoire humaine »²⁵, le processus de mémorisation est indissociable des mécanismes de consolidation (écoutes répétées de la comptine, emploi constant de la langue...). Pour mémoriser il faut alors « encoder », « stocker temporairement » et finalement « se rappeler ». Ce cheminement permet alors d'atteindre le stade ultime de mémorisation à long terme.

La motivation au service de l'apprentissage

Pour rester en lien avec la mémorisation, on peut citer Van der Linden et Bruyer, qui démontre que :

« l'incapacité à se rappeler une information provient toujours du fait que l'on se trouve dans des conditions situationnelles, cognitives et affectives beaucoup trop éloignées de celles qui ont présidé à la constitution du souvenir. »²⁵

La mémorisation nécessiterait donc aussi un cadre, un contexte, qui motive les élève à mémoriser.

Michel Boiron écrit dans son article « Le Français, une langue à vivre et à partager »²⁶, que la « motivation est déterminante dans l'apprentissage » car la langue apprise n'est pas vue comme une langue en elle même mais comme une matière

25 Van Der Linden M et Bruyer R, 1991, Neuropsychologie de la mémoire humaine, 10

26 Boiron M, 2006, « le français, une langue à vivre et à partager », n°348 de la revue Le Français dans le Monde

scolaire. Ce qui démotive beaucoup rapidement les élèves.

Dans son ouvrage « La chanson dans la classe de français langue étrangère »²⁷, Calvet parle de la chanson comme d'un plaisir, un divertissement qu'apprécient les personnes de tout âge. Pour lui la musique est un élément quasi indispensable de la vie en générale. La musique est reliée à des événements, des émotions. Ce lien entre la vie hors école et la musique peut amener l'élève à créer des liens affectifs avec une chanson ce qui ne la rendrait que plus motivante à apprendre.

Dans leur ouvrage, Van Der Linden et Bruyer font eux référence au professeur de l'institut des sciences cognitives de Lyon Guy Tiberghien²⁸ et de sa notion d'« affect ». Effectivement, l'affect est tout simplement la représentation de l'affectif chez l'enfant. Cette notion est bien mise en valeur, car pour lui, cet élément est non gérable, bien qu'il soit indissociable à la mémorisation.

La motivation regrouperait alors des éléments cognitifs et affectifs, ce qui légitimerait sa place dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Par ailleurs, si on en croit le psychologue Henri Wallon, les enfants de 3 à 6 ans atteindrait effectivement un stade dit « du personnalisme »²⁹, marqué alors par une « prédominance des fonctions affectives sur l'intelligence ».

La place de la gestuelle

En lien avec la mémorisation et la motivation, on peut parler de la gestuelle. Si on se réfère à l'ouvrage « Le chemin des comptines »³⁰, pour faciliter la mémorisation il faut parfois rendre les chants, ou plus précisément les comptines, plus vivants. La récitation immobile peut très vite lasser les élèves et rompre le lien affectif vu précédemment.

La gestuelle est donc présente pour accentuer certains passages de la chanson ou

27 Calvet L-J, 1980, La chanson dans la classe de français langue étrangère, 20-30

28 Van Der Linden M et Bruyer R, 1991, Neuropsychologie de la mémoire humaine, 35

29 Danis A, Déret D, Jamet F, Lammel A, Netchine S, Rousseau F, Santolini A, Tijus C-A, Weil-Barais A, 1998, « Le psychologique à l'articulation du biologique et du social : Henri Wallon », Enfants, adolescents : les approches psychologiques, 44-47

30 Tremouroux-Kolp O, 2011, Le chemin des comptines

pour mimer ce que l'on dit. D'une part l'élève est actif et éveillé, d'autre part la gestuelle peut lui permettre de mieux cerner ce qu'il est en train de dire ; argument surtout valable dans l'apprentissage des langues étrangères.

Certains enfants vont donc apprendre la comptine puis y associer les mouvements selon leur logique ou alors à l'inverse, il vont assimiler la chorégraphie pour ensuite faire le lien avec la comptine et ainsi la comprendre. On parle alors de schème d'action, soit « une structure d'actions répétables »³¹. En d'autres termes, c'est une représentation mentale d'une situation dont les caractéristiques sont déterminées par une ou des actions qu'on met en œuvre dans la situation, ici la gestuelle. L'un et l'autre étant liés il paraît logique que la gestuelle seule, sans texte, ne permette pas l'apprentissage d'une langue.

La notion de groupe

D'après la notion Piagétienne de « constructivisme », l'action serait à la base du développement cognitif chez l'enfant. Si on cite le Larousse Encyclopédique, une notion, à un niveau donné, « devient l'objet d'une réflexion [...] et le niveau suivant revient à construire un nouveau système qui rend compte le système précédant [...] en l'intégrant dans un réseau plus large de coordination ». Plus simplement, cette idée peut se définir comme une construction du monde à partir de nos propres expériences. Chaque notion, pour être assimilée, doit utiliser des notions déjà assimilées. En lien avec cette théorie, certains théoriciens tels que Vigotsky, Doise, Mugny ou encore Pierre Clermont, discutent sur le fait que le monde de l'apprenant est plus ou moins lié aux gens qu'ils rencontrent directement (enseignants, amis, famille...). L'idée de groupe peut donc s'avérer important dans l'apprentissage³² car on suit cette idée, on peut alors parler de l'hétérogénéité au sein des classes. En effet, on essaie généralement des faire des groupes d'élèves plus ou moins forts afin que les plus forts aident les plus faibles.

Néanmoins, si on se réfère à l'article de David Ngamassu, Professeur à l'Université Camerounaise de Buéa, un nombre d'élèves trop important dans une classe peut perturber la communication professeur/élève.

31 Battro A M, 1967, Dictionnaire d'épistémologie génétique

32 Robo S, 1997, Le travail en groupes : un moyen au service des apprentissages et de la remédiation

« Tout le monde s'accorde sur le fait qu'au-delà d'un certain seuil, l'action de l'enseignant en classe n'est plus efficace, dans la mesure où il n'y a plus d'interaction possible au sein du groupe-classe. Cependant il est difficile de fixer avec précision ce seuil; par conséquent on ne peut pas définir avec exactitude ce qu'est un *grand groupe*. »³³

Bien que cet exemple se réfère aux classes africaines, cette idée est tout à fait transférable à un contexte français.

HYPOTHESES DE RECHERCHE

La problématique de cette recherche étant « en quoi l'utilisation de comptines pourrait-elle influencer sur l'apprentissage d'une langue étrangère en Maternelle ? », il est donc indispensable d'analyser les différents points découverts dans le précédent cadre théorique.

Dans un premier temps, on nous parle de conscience phonologique. Les élèves sont censés savoir distinguer les phonèmes pour, dans le meilleur des cas, les réutiliser à leur guise. Or nous sommes ici en Maternelle et cette faculté n'est déjà pas acquise par tous pour la langue première. Nous nous contenterons donc de travailler sur la réutilisation en et hors contexte de la langue. La première hypothèse consistera alors à tester si la comptine peut permettre, ou non, une prononciation raisonnable de la langue étrangère par l'élève. Le terme « raisonnable » n'induit pas une qualité de producteur bilingue mais une prononciation compréhensible par le locuteur étranger. On se demandera ensuite si l'utilisation de la comptine participe ici à l'élaboration de la première phase de conscience phonologique, précédant obligatoirement la production orale.

Dans un second temps, on a découvert que la chanson, où plus particulièrement

³³ Ngamassu D, 2005, "Problématique des grands groupes et didactique du français au Cameroun", *CORELA*, N° 1, Volume 3

ici la comptine, pouvait, par le biais de la répétition, favoriser la mise en mémoire des savoirs. Ici les savoirs sont la chanson en elle-même et la prononciation des paroles : se rappeler que l'on prononce le mot « green » avec le son /i/ et non /3/ ou /e/. Il est donc judicieux de se demander si la répétition seule est suffisante à la bonne mémorisation des savoirs.

Finalement, on a pu lire qu'inconsciemment un troisième élément interviendrait dans ce processus d'apprentissage d'une langue étrangère : l'élément motivant. En effet, certains points comme le lien affectif enfant/comptine, la gestuelle associée, les rythmes, les mélodies, le nombre d'élèves dans le groupe, ou encore le simple fait de changer de matière (intervenant extérieur) pourraient faciliter la mémorisation et par conséquent l'apprentissage. On s'interrogera donc sur le bien-fondé de l'existence de cette motivation au service de l'apprentissage.

CADRE OPERATOIRE

Afin d'affirmer ou non ces hypothèses, nous allons procéder à une observation de différentes classes pour notifier les divers comportements utiles à la résolution de notre questionnement.

Ces comportements précédemment définis (prononciation, mémorisation, motivation) seront sanctionnés grâce à des grilles d'observations (explicitées dans la rubrique « instruments de mesure ») qui, en plus de l'introduction de quelques variables, pourront permettre l'émission de conclusions.

En premier lieu, il faut préciser que toutes les comptines utilisées dans cette recherche ont été apprises de la même manière. Effectivement, l'assistante a utilisé la méthode d'apprentissage par imitation en mimant et chantant les chansons devant les groupes d'élèves. Une fois la méthode d'apprentissage identique pour toutes les routines ou comptines, nous pouvons simplement nous centrer sur les résultats obtenus en termes de quantité et de qualité.

Cette recherche se basera ainsi sur différentes comptines, comportant ou non certaines caractéristiques. Ces caractéristiques, telle que la gestuelle par exemple, permettront de mettre en évidence les divers items vu précédemment. Nous pourrons alors les isoler et analyser leurs liens avec l'apprentissage de la langue étrangère. Tout d'abord, dans l'ordre d'apparition, il y a « hello ! What is your name ? », une simple routine, puis « 1, 2, 3 », une routine accompagnée de gestes. Ces routines peuvent être définies, selon le dictionnaire Larousse 2012, comme une « habitude mécanique, irréfléchie et qui résulte d'une succession d'actions répétées sans cesse ». L'action sera ici de produire un énoncé ou une suite de mots. On utilisera aussi « rainbow », une comptine, avec mélodie, rythme et gestuelle, puis finalement « head, shoulders, knees and toes », comportant les même caractéristiques à l'exception d'une gestuelle plus ardue. Le texte sera ainsi de plus en plus long et difficile tout comme la gestuelle.

En ce qui concerne la conscience phonologique, on sanctionnera les élèves en fonction de leur prononciation. Les données seront prises tout au long des séances (40 minutes par séance). On va donc voir ce que donne la prononciation des élèves en groupe de vingt puis quarante, pour alors voir si le nombre d'élèves peut intervenir dans le travail phonologique.

Arrivant en cours d'année, pour la mémorisation, nous n'avons plus qu'observer l'apprentissage d'une seule chanson (« head, shoulders, knees and toes ») du début à la fin. Pour les autres je me fierai ici aux indications des enseignantes et de l'assistante de langue. La méthode d'apprentissage étant fixe cela ne change pas l'impact de cette observation : seuls les résultats finaux importent. Comme pour la prononciation, on observera les élèves en petits ou grands groupes pour voir s'ils ont retenu les chansons (prononciation, gestuelle, mélodie et paroles).

Des variables pourront être insérées afin de mettre en évidence certains points :

- chanter avec ou sans chorégraphie pour voir l'influence de la gestuelle dans la mémorisation et par conséquent l'apprentissage de la langue.
- faire réciter une simple routine non chantée aux élèves pour observer si la répétition seule est suffisante à la mémorisation.
- faire chanter les élèves en petits groupes (20-22 élèves), et en grands groupes (40-43 élèves) pour examiner si le nombre d'élèves peut motiver ou non les élèves à mémoriser

(l'effet de masse pourrait aider les plus faibles).

Pour le dernier point, la motivation, on va décomposer celle ci en plusieurs observations : la gestuelle et la participation reflétant l'humeur positive ou négative des élèves.

Pour toutes ces observations, une fiche sera rempli à chaque cours et tous les résultats seront à la fin mis en commun pour observer, ou non, une éventuelle progression.

METHODOLOGIE

Type d'investigation

Ce mémoire peut être qualifié de recherche non expérimentale du fait que cette recherche s'est basée sur une observation directe du public. Il n'y a eu aucune intervention de la part du chercheur. Cependant cette étude sur le terrain a quand même donnée lieu à quelques variations introduites indirectement par le biais de l'assistante d'anglais.

Effectivement, nous avons introduit ensemble des critères de variations pour analyser un éventuel changement tout au long de l'apprentissage : nombre d'élèves, nombre de répétitions, avec ou sans gestuelle, version chantée ou non ; mais ce ne sont pas là des interventions directes de la part du chercheur.

Échantillonnage

La population à étudier doit être âgée de 5 à 6 ans et être scolarisée en Maternelle. L'échantillonnage s'est donc fait dans une école de Lille : l'école maternelle publique Gutenberg. Cet échantillonnage est considéré comme de convenance car l'apprentissage de l'anglais en maternelle est assez peu courant. C'est donc la seule école lilloise à avoir répondu positivement à la requête d'observation. Cette école fait partie

d'un processus expérimental organisé par la mairie de Lille dans le cadre de la création d'une filière internationale qui se finira au collège Carnot de Lille. L'inconvénient de cette démarche est bien sur les limites qu'elle impose mais ce point sera analysé à la fin de ce rapport.

L'échantillon ici étudié concerne 43 élèves de Maternelle Grande Section qui sont divisés en deux classes de 21 et 22 élèves.

En ce qui concerne le niveau, les enseignantes le jugent assez bon. Effectivement, cette école dessert les quartiers du vieux Lille qui sont pour la plupart fréquentés par des familles plus ou moins aisées.

Instruments de mesure

Comme il vient d'être vu dans le cadre opératoire, les points à mesurer sont : la prononciation, la mémorisation et la motivation (gestuelle et participation) ; tout cela en observation directe. Cependant, pour éviter toute perte de temps à rechercher un élève dans le groupe, nous les avons disposé sur les bancs du « carré collectif », soit l'endroit où les enfants sont réunis pour discuter. Par soucis d'anonymat, les prénoms des élèves ne sont pas référencés. Nous les avons placés selon un ordre qui est resté identique à chaque séance et chacun a été désigné sur la fiche d'observation par un numéro. On commence par l'élève 1 jusqu'au dernier ; on revient à l'élève 1 et ainsi de suite durant les 40 minutes de cours (environ 2 minutes maximum pour chaque tour). Néanmoins, étant difficile d'observer 43 élèves en même temps, lorsque nous seront en grand groupe, nous n'observerons que les comportements dits « anormaux », soit les enfants qui ne réussissent pas à atteindre les objectifs fixés. Malheureusement, faute d'instrument de mesure adapté, les résultats de l'observation en grand groupe ne pourront être utilisés à la fin.

Ces fiches, consultables en annexes, sanctionnent des comportements, et par conséquent, ils existent trois notes : « + », « +/- » et « - ». Le « + » signifie que l'enfant répond favorablement à l'item sanctionné. Par exemple, si l'élève prononce des mots de manière compréhensible il aura cette note, ou encore si l'élève effectue bien la

chorégraphie. Le « - » révèle un domaine non-acquis, soit, pour rester dans les mêmes exemples, une prononciation incompréhensible (mauvais phonème ou mauvais mot), ou alors une chorégraphie inexistante. Entre les deux nous trouvons le « +/- » qui reflète un niveau intermédiaire : prononciation maladroite (bon mot mais erreur dans la prononciation d'un phonème) ou chorégraphie avec quelques imperfections. À chaque tour de collecte de données, une note est attribuée aux élèves. À la fin du cours, une moyenne est faite et on obtient la note de la journée. Ces notes sont ensuite comparées entre elles.

De plus, afin de contrecarrer le manque de récolteurs de données, un poste d'enregistrement a été mis en place. Cet enregistreur a permis de récolter des données impossibles à écrire sur l'instant : les productions orales des élèves. Ce dispositif n'est pas en soi le meilleur mais la direction de l'établissement n'a pas souhaité que les élèves soient filmés ou photographiés. Cependant, le travail sur la prononciation et de mémorisation reste possible grâce à ces enregistrements ; la motivation étant, elle, plus facilement évaluable sur l'instant.

Choix des chansons

Cette recherche se base comme il est dit précédemment sur quatre chants :

- « *Hello ! What is your name ?* » (routine pour apprendre des concepts).

Cette comptine était à la base accompagnée d'une mélodie, mais l'assistante a préféré la transformer en routine parlée afin de pouvoir l'utiliser pour un spectacle de fin d'année devant les parents. Cependant les enfants doivent garder le rythme initial de la phrase afin de conserver une accentuation correcte. De plus, l'assistante, à force de répéter, leur fait assimiler la prononciation de leurs prénoms en anglais ; ce qui est un facteur motivant pour eux.

La prononciation du [h] anglais dit « aspiré » peut là aussi poser problème, tout comme celle du [wh], et du diphtongue [ei].

Pour les paroles, c'est une routine, c'est donc court et concis pour en faciliter la mémorisation, même sans gestuelle.

- « 1,2,3 » (routine numérique)

A la base, l'assistante de langue a voulu utiliser une comptine numérique mêlant des chiffres et des noms d'animaux, mais elle s'est vite rendu compte que les élèves ne suivaient pas et surtout ne comprenaient pas le lien. En effet, certains comptaient sur leur doigts comme il le fallait mais ils incluaient le nom de l'animal dans leur comptage. Les enseignants ont alors expliqué qu'ils apprenaient à compter en maternelle d'une manière différente (ils comptent sur les doigts). De ce fait elle a juste fait réciter/chanter les chiffres et nombre de 1 à 10. Les paroles sont donc moindres, et la gestuelle efficace ; on compte sur ces doigts en récitant ; ce qui facilite la mémorisation.

Phonologiquement parlant, la prononciation des nombres de manière compréhensible peut être un objectif facilement atteignable, mais on pourrait avoir quelques soucis avec le [th] de « three » qui pourrait être prononcé à la française : /t/ ou /f/.

- « *rainbow* » (comptine pour apprendre les couleurs)

Cette comptine, fort appréciée des élèves, leur permet d'apprendre sept couleurs différentes. Elle ne demande pas de gros efforts en terme de gestuelle. En effet, les élèves ne font qu'un mouvement en l'air du bras de gauche à droite pour mimer l'arc en ciel. Cependant, ce mouvement permet d'ancrer dans les mémoires l'idée de l'arc en ciel. Le rythme est aussi saccadé ce qui permet de mettre en valeur chaque couleur.

En ce qui concerne la prononciation, le [ow] peut éventuellement poser problème. Certains le prononceront à la française /o/ + /u/ ou tout simplement /o/; ce qui peut rester compréhensible pour un natif anglophone. La non présence de diphtongue, excepté le [ow], facilite encore plus la prononciation.

Le texte se compose de quatre phrases. Les deux premières représentent juste une suite de noms de couleurs entrecoupées de la conjonction de coordination « and » ; ce

qui les rend facile à retenir. Pour les deux dernières ça se complique, d'où la présence d'une gestuelle et d'une mélodie différente, plus aiguë et ainsi plus reconnaissable. On peut ainsi revenir sur l'idée de mouvement qui motive pour mémoriser.

- « *head, shoulders, knees and toes* » (comptine mimée)

Ce chant demande une coordination entre les gestes et la parole car les enfants vont désigner une partie de leur corps en suivant le rythme. Pour tous, ces désignations sont connues dans la langue maternelle, on effectue donc ici un transfert de leurs repères corporelles dans une langue étrangère. Les mouvements sont donc ici utiles à ce transfert. Sans oublier, la notion de mouvements qui renforce la motivation et ainsi, comme on l'a vu précédemment, la mémorisation.

En terme de phonétique, nous avons ici le [h] dit « aspiré » de « head » qui peut poser problème, ou encore la présence de diphtongues dans les mots « toes », « eyes », « ears », « mouth » et « nose ». Néanmoins, comme nous ne travaillons ici que l'oral, les élèves ne font que répéter. Ils ne seront donc pas confrontés à l'orthographe des mots, qui peuvent influencer une « lecture francisée » et par conséquent une mauvaise prononciation.

Le texte ne se compose que de quatre phrases (trois identiques et une variante) qui se répètent autant qu'on veut. Cependant, l'assistante d'anglais, n'a pas voulu accélérer car à cet âge on se perd assez facilement. L'accélération est plus adaptée à un public primaire plus âgé.

Toutes ces chansons utilisent un vocabulaire spécifique : les couleurs pour « rainbow » comme les parties du corps pour « head, shoulders, knees and toes » ou encore les nombres avec « 1, 2, 3 ». Ce nouveau lexique pourra être facilement réutilisé pour des interactions quelconques en classe. En effet, l'assistante, qui intervient aussi dans les groupes en leçon de mathématiques, parle anglais et réutilise les notions vues dans les comptines. Par exemple, si les élèves doivent reproduire une construction à l'aide de cubes de couleurs, l'assistante les aide en utilisant des phrases comme celle-ci : « where is the yellow square in the picture ? ».

En ce qui concerne les objectifs, ils sont assez identiques :

- mémoriser la chanson (mélodies et paroles)
- reproduire le plus exactement possible la chorégraphie associée
- pouvoir associer un mot à une représentation dans le réel (lever le pouce pour faire un, ajouter l'index pour faire deux et ainsi de suite par exemple, ou encore montrer la couleur jaune lorsqu'on chante « yellow »)
- savoir compter jusqu'à 10
- connaître les couleurs de base en anglais : rouge, jaune, rose, vert, orange, violet, bleu
- connaître les parties du corps en anglais : tête, épaules, genoux, orteils, yeux, oreilles, bouche, nez

ANALYSE DES DONNEES

Concernant la restitution des données obtenues, cette partie va séparer les chansons étudiées en classe lors de cette observation. Les chants « rainbow », « 1, 2, 3 » et « hello ! What is your name » et « head, shoulders, knees and toes » seront alors analysés. L'observation concerne 4 cours de 40 minutes par classe dont 1 cours réunissant les deux classes, afin d'étudier l'influence du nombre d'élèves dans l'apprentissage. Nous tâcherons ici, non pas de décrire chaque séance, mais de résumer les faits les plus marquants.

N'étant pas présent du départ, les observations ne prennent pas en compte les techniques d'apprentissages des chants. Cependant l'assistante et les enseignantes ont expliqué qu'elles avaient utilisé la même méthode (par imitation) pour toutes les chansons. Or, comme ce rapport cherche avant tout à observer des résultats, nous pouvons définir cet apprentissage par imitation comme une constante et ainsi il n'était pas utile d'être présent.

Depuis que les cours d'anglais ont commencé à être dispensés, l'assistante n'utilise que sa langue maternelle: l'anglais. Les élèves sont donc immerger dans la langue et sont quasiment obligé de suivre attentivement.

Le premier chant a avoir été appris fut « Hello ! What is your name ? ». A là base issu d'une comptine, l'assistante en a extirpé la musique pour pouvoir faire parler une peluche nommée Jack. En effet, pour jouer sur l'affectif, elle a utilisé Jack pour apprendre aux élèves comment dire bonjour, ou demander le nom de quelqu'un. Jack interrogeait les élèves les uns après les autres jusqu'à ce qu'il disparaisse une fois que les élèves savaient se questionner entre eux.

L'apprentissage s'est ici fait essentiellement par répétition. La seule variable qui intervient est son propre nom que l'on insère dans la réponse : « Hello ! What is your name ? [...] My name is Arthur ». Cependant on peut noter que cette variable a posé problème à 8 élèves sur les 43 observés, qui n'ont alors pas pu produire un énoncé correct (mauvais énoncé pour la question ou la réponse). Pour 6 d'entre eux, la question est correctement énoncées, ce qui s'explique par le fait que cette phrase est la plus souvent répétées dans la routine donc les enfants peuvent mieux l'assimiler. Pour les 2 autres la question n'est pas su, mais les enseignantes ont tenu à préciser que ces élèves étaient très timides, ce qui s'entend par le volume très faible de leur voix. Néanmoins ils n'éprouvent pas de grandes difficultés avec les autres chansons. Sur ces 8 élèves, aucun n'a pu produire une réponse correcte. Pour la plupart des élèves, 5 sur 8, le verbe « is » est oublié, pour le reste, dont les 2 timides précédemment cités, c'est le prénom qui ne veut pas sortir. L'erreur du prénom est, d'après l'assistant, un manque de confiance en soi, car même en français certains n'ose pas le dire. Pour l'oubli du « is », cela peut s'expliquer par une non reconnaissance de la grammaire. Les enfants n'ont pas fait le lien « is »/verbe « être » est par conséquent ne se sentent pas obliger de l'utiliser. Il y a aussi le fait que le « is » n'est pas accentué donc certains élèves peuvent ne pas le discerner totalement et ainsi ne trouvent pas utile de le répéter.

Cette distinction des mots nous amène donc à la phonologie. Effectivement, même si la plupart des élèves arrivent à produire un énoncé correcte du point de vue de la présence et de la place des mots, les prononciations peuvent, elles, rendre la compréhension plus difficile. Les 3 mots qui posent problème sont « what », « is » et « name ». Pour le « what », les élèves prononcent souvent le [wh] comme s'il était représenté par la lettre [v] : what = /vat/. Pour le « is », les élèves ont tous assimilé la présence du son /z/. Ce qui pose problème ici, c'est la lettre [i] qui est prononcée soit /i/, soit /e/. Certains l'oublent totalement et ajoute juste le son /z/ à la fin du mot « name »,

ce qui donne /neimz/. Là encore ce mot peut varier dans les productions orales car il n'est pas accentué donc attire moins l'attention des élèves. Parlons maintenant de ce mot « name » ; dont le [a] est fort maltraité par les enfants. Il apparaît 4 prononciations différentes de cette lettre : le son /e/, le son /a/, le son /ei/ et finalement le son /ai/. Certains enfants ayant prononcé /a/ et /ai/ ont avoué avoir déjà vu le mot écrit et que c'était un [a]. Par conséquent une prononciation à la française expliquerait cet écart. En ce qui concerne la prononciation /e/, cela s'explique par la non présence de diphtongue de la sorte dans le système phonétique français. Les élèves prononcent donc le premier son émis du diphtongue ; le son /ei/ étant rappelons le la bonne prononciation.

Si on regarde les fiches d'observation, on peut voir que la motivation est importante ; les enfants sont fiers de prononcer leur prénom en anglais, et n'hésitent pas à exagérer leur accent. Cependant, les élèves se demandent à tour de rôle « what is your name ? » ; le voisin donne alors sa réponse avant de lui même poser la question à son autre voisin. Ce qui au total monopolise l'attention de 10 élèves sur 21. Les autres discutent ou rêvent à autre chose. Par conséquent, même si la motivation est forte lorsqu'on parle, ça ne fait pas participer toute la classe et certains élèves interrogés à la fin de la phase d'observation on dit que c'était parfois trop long et qu'ainsi quelques uns ne voulaient plus faire de l'anglais en CP. Au grand étonnement d'une enseignante, un élève, qui pourtant participait beaucoup, fut le premier à parler de ce problème.

Cette comptine sans mélodie, plus routine que chanson, pose donc quelques problèmes au niveau de la mémorisation comme de la prononciation. Même si les énoncés restent compréhensibles ils sont moins bons que les autres chants sélectionnés.

Le deuxième chant : « 1, 2, 3 », n'est pas non plus une comptine à proprement parler car elle ne contient pas de mélodie, ni de rythme saccadé, mais elle fait appel à la gestuelle, contrairement au chant précédent. Au départ, l'assistante a voulu introduire une vraie comptine numérique mais comme celle-ci n'a pas enchanté les enfants, elle a décidé de mettre en place une sorte de routine accompagnée de quelques gestes.

Là encore, l'apprentissage est basé sur la répétition, il n'y a pas de variable, excepté pour évaluer la mémorisation à la fin de l'observation. La non-utilisation de phrase (les élèves prononcent juste le chiffre en montrant le nombre de doigts en lien

avec celui ci) rend la mémorisation plus facile et sur les 43 élèves observés (en classes séparées), seulement 6 ne parlaient pas en anglais. Ces 6 enfants ne disent rien, mais cependant 3 d'entre eux font la gestuelle. Ce qui montrent bien que la gestuelle peut motiver les élèves à participer un minimum. Les 3 autres ne font que regarder les autres ou leurs chaussures. Sont ils perdus ? Ne comprennent ils pas ? Le public, un peu trop jeune, ne sait quoi répondre aux enseignantes qui leur demande.

En ce qui concerne la gestuelle, compter sur ses doigts en prononçant le chiffre, les élèves sont plutôt attentifs. Malgré les 3 qui ne participent jamais, et ceux qui participent une fois sur deux, les élèves arrivent à faire coïncider le nombre de doigt avec le chiffre prononcé, ce qui montre un bon transfert des représentations dans la langue anglaise.

De plus, lorsqu'à la fin il a fallu évaluer la mémorisation des élèves, nous avons pu voir que même si on choisit des chiffres dans le désordre, les élèves sont capables d'y associer le nom anglais. Néanmoins il faut noter que nous avons dû prononcer le chiffre en français et monter le nombre de doigts que cela représentait avant que les enfants répondent en anglais. Sans le geste, juste en leur disant « comment dit-on six en anglais », seulement 5 élèves ont eu le réflexe de compter sur leurs doigts afin de retrouver la correspondance en anglais (on les a observé en train de compter). Pendant ce temps, tous les élèves ont essayé de donner des réponses plus dues au hasard qu'à une éventuelle recherche. Là encore il y a un lien fort entre le dire et le faire. Les élèves connaissent le mot anglais mais le geste intervient ici comme un déclencheur, une sorte de moyen mnémotechnique afin de ressortir un savoir en temps voulu.

Au niveau de la prononciation, les élèves ont produit des énoncés plus que compréhensibles. Les seules grosses erreurs ont touché les mots : « three », « five », « eight » et « nine ». En effet, comme il a été vu auparavant, la prononciation des diphtongues est parfois difficile. Les élèves ont tendance à ne prononcer qu'un son sur les deux ce qui donne des sons comme /a/ pour le [i] de « nine » et « five » ou encore /e/ pour le [ei] de « eight ». Il faut quand même noter que dans le groupe une partie des élèves prononce ces diphtongues de la bonne manière. Finalement, les élèves sont aussi perturbés par le [th] de « three », qui devient alors /f/, /t/ ou même /s/, car là encore, les élèves n'ont jamais prononcé un tel phonème. Il faut préciser également que l'assistante

reprend les élèves qu'elle surprend à émettre ces erreurs en répétant le mot.

Comme pour le chant précédent, on a essayé d'introduire une notion de nombre d'élèves dans notre recherche. Nous avons donc essayé de voir si les élèves continuaient à chanter en utilisant les gestes malgré le nombre d'élèves dans la classe. Finalement, avec un groupe de 43 élèves, la plupart récitent, mais le nombre d'enfants inactifs ou perturbateurs augmentent réellement. Les enfants du fond sont plus dissipés. Certains, tout en s'amusant, font la gestuelle sans réciter, d'autres chahutent tout en chantant ; comme si le texte sortait naturellement. Preuve ici que la répétition est source d'automatisme par le biais d'une mémorisation inconsciente.

Au vu des fiches d'observation, on remarque que les enfants sont motivés. À part quelques uns qui sortent du lot, cette routine mimée est donc facilement mémorisée. Que ce soit la gestuelle ou les paroles, les enfants ont en majorité réussi à réutiliser ces savoirs dans le désordre mais il faut noter que la réutilisation de l'anglais semble indépendante des gestes produits. Effectivement, pour que l'élève passe d'un nombre français à un nombre anglais, il a besoin de la gestuelle ; et de même pour passer du nombre anglais au nombre français. Il est vrai que les élèves ont mémorisé le savoir (le nom anglais du chiffre) mais pour le réutiliser ils ont besoin d'aide. On a donc ici un bon exemple de gestuelle qui aide à la mémorisation.

Le troisième chant est lui une vraie comptine à proprement parlé. Il contient un texte plus long qu'auparavant, une mélodie changeante en cours de chanson mais garde l'idée de répétition et de gestuelle (balayage du bras en l'air de gauche à droite pour représenter l'arc en ciel).

Ce chant est le plus apprécié des élèves. D'après le personnel encadrant de l'école, il est entonné par certains dans la cours de récréation comme à la cantine. Cependant ils ne sont pas en mesure de dire si la prononciation est correcte, mais en tout cas ils ont reconnu la plupart des couleurs. Le rythme, très marqué, met bien en valeur ces noms de couleurs ce qui facilite l'extraction du mot de la chanson et finalement la mémorisation. L'assistante m'a bien précisé que pour faire le lien mot/couleur, elle a désigné des objets de la classe (« blue » : la table bleue ...). Les élèves se souviennent tous des paroles comme de la gestuelle, comment l'effectuer et sans forcément imiter

l'enseignante. Néanmoins si on regroupe les 43 enfants dans la même pièce, il y a là encore beaucoup d'élèves dissipés mais pour la première fois on distingue des enfants « leaders » que les plus faibles observent pour se repérer. En effet, on peut voir 4 élèves (3 filles et 1 garçon) que certains suivent du regard ce qui provoque un retard d'une seconde ou deux assez perceptible dans la gestuelle. Étrangement, en petits groupes, ces élèves regardent droit devant vers l'assistante. La foule pourrait donc changer les comportements en termes de production orale.

En ce qui concerne la mémorisation en elle-même, comme il est dit plus haut, les enfants adorent cette chanson, et lors de mes entretiens en groupe, les enfants ont tous entonné cette comptine sans l'aide d'un enseignant (paroles et gestuelle). La longueur du texte n'est alors pas source de trop de difficultés. De plus, la plupart des enfants savent réutiliser le vocabulaire des couleurs hors contexte. En effet, les enseignantes ont précisé que dans d'autres activités, il leur arrivait de passer dans les rangs et de demander à des élèves quelle était la couleur d'un objet par exemple : « what is the color of this cube ? ». Les élèves répondaient donc, en majorité, par le bon mot. Ce qui prouve ici la capacité d'extraction à des fins de réutilisation, sans utiliser de gestuelle, d'un savoir mémorisé.

La gestuelle de cette chanson est assez simple. Il suffit à l'élève de lever le bras et de faire un demi cercle de la gauche vers la droite lorsqu'il entend les mots « sing a rainbow », caractérisés par un changement de voix (plus aiguë). La principale difficulté est donc de faire le geste au bon moment. Lors des diverses observations, on a pu voir que sur les 43 élèves observés séparément, la gestuelle du bras était assimilée par tout le monde. Cependant, il faut préciser qu'ils ne le font jamais en même temps, c'est à dire qu'il y a toujours au moins 5-6 élèves sur 43 qui ne la font pas mais chantent et environ 3-4 élèves la font mais ne chantent pas. Les élèves participant, ou non, changent au fil des répétitions de la chanson, ce qui nous permet de mettre ces oublis sur le compte de l'attention des élèves : attention très courte due à l'âge des élèves. Néanmoins, lors d'un échauffement, initié par une enseignante, les élèves étaient assis et ont dû chanter sans la gestuelle. Les résultats furent mitigés. La plupart des élèves se sont « perdus » là où la gestuelle avait sa place, se regardant tous les uns les autres en quête d'un bon élève leader. Voyant la tournure que cela prenait, l'enseignante a dit aux élèves qu'ils pouvaient maintenant faire le mouvement du bras. De là les élèves ont alors chanté

correctement toute la chanson y compris la partie chorégraphiée. Preuve encore que la gestuelle à sa place dans l'apprentissage.

Pour la prononciation, l'important est tout d'abord de faire comprendre les noms de couleurs à l'auditeur. Le principal problème est ici le diphtongue [ow] qui est prononcé malheureusement à la française ; soit par l'addition des sons /o/ et /u/, soit par la seule utilisation du son /o/. Encore une fois cette erreur reste tout à fait logique de part la non présence de ces diphtongues dans le système phonétique français. De plus, la succession rapide des sons /o/ et /u/ peut plus ou moins ressembler au sons anglais /əʊ/ et finalement être compris comme tel par un interlocuteur anglophone. La prononciation des mots « orange » et « purple » se sont fait, comme prévu, sans difficultés. Effectivement, les élèves n'ayant pas l'accès à la lecture (compétence arrivant dès le CP), ils ne sont pas influencés par leurs représentations de la langue primaire, et prononce ainsi [an] et [ur] avec les sons /in/ et /ɜ :/, comme de vrais anglophone.

Une fois de plus, les fiches d'observation montrent que les élèves sont très motivés (plus de 95% des élèves participent et chantent). Tous les élèves connaissent la gestuelle et le moment où celle-ci intervient, tout comme ils ont mémorisé le vocabulaire et prononce les paroles correctement.

Le dernier chant « head, shoulders, knees and toes » est le chant le plus difficile. Avec des phrases plus longues et une gestuelle plus dynamique et complexe, cette comptine regroupe toutes les caractéristiques que ce mémoire tend à analyser. Le « but du jeu » est ici de montrer la partie du corps que l'on chante : « head », les mains sont sur la tête ; « shoulders », les mains sont sur les épaules, et ainsi de suite. Les enfants répètent deux fois la même phrase « head, shoulders, knees and toes » avant d'insérer une variable indiquant les yeux, les oreilles, la bouche et le nez, le tout sur une mélodie plus aiguë. Finalement, les enfants rechantent une fois la phrase de départ.

La complexité de la gestuelle a rendu difficile l'apprentissage de la chanson. On ne parle plus ici d'un simple balayage effectué le bras en l'air, mais bien de neuf mouvements différents et parfois récurrents qui forcent les élèves à bouger bien plus qu'auparavant. Cependant, les gestes permettent un transfert de représentations du français à l'anglais. Les enfants, de par les gestes, vont comprendre qu'on parle de la tête

et vont faire le lien « head »/ « tête ». La difficulté est donc de bien associer la partie du corps avec le mot qui convient. On remarque qu'1 enfant sur 3 regarde sur son voisin, ce qui rend sa chorégraphie beaucoup saccadée et hésitante. Deux explications possibles : premièrement, l'enfant n'ose pas, il n'a pas confiance en lui ; ou alors l'enfant n'a aucune idée de ce qu'il est en train de faire. De ce fait, 4 élèves ont été observés avec plus grand soin. Sur ces 4 élèves, 3 réalisent bien au moins 6 mouvements sur les 9 de la comptine. Néanmoins, ils ne se trompent jamais sur les même ; preuve qu'ils savent mais ont du mal à réaliser le geste. Questionné, le dernier a dit qu'il ne savait tout simplement pas quel geste associé à quel mot (il n'a pas assimilé le lien gestuelle/paroles). En réponse à cela, l'assistante de langue est revenu plusieurs fois sur certains points en décomposant la chanson' au maximum : un mot / un geste. Le problème s'accroît énormément lors du passage au grand groupe de 43, avec dès lors un quart du groupe qui ne suit pas le mouvement. Entre les enfants qui font la chorégraphie mais ne chantent pas ou inversement, et en comptant ceux qui chantent un mot sur deux et effectuent un geste sur deux, l'impact de groupe peut ici être clairement catalogué comme néfaste pour l'apprentissage (trop de mouvements).

Du point de vue de la prononciation, une des erreurs attendues et malheureusement obtenues est la mauvaise production du [h] dit « aspiré ». En effet, les enfants prononcent /ed/ au lieu de /hed/ pour le mot « head ». Pour corriger cela, l'assistante a pris la décision d'exagérer la prononciation du [h] ce qui a eu un impact positif : on a pu entendre quelques améliorations mais encore insuffisantes (2 bons élèves de la classe le prononçant 1 fois sur 3). Autre erreur commise, les élèves utilisent le phonème /o/ au lieu du diphtongue /əʊ/ pour les mots « nose » et « toes », tout comme ils prononcent le phonème /i/ à la place du diphtongue /ɪə/ pour le nom « ears ». Ces erreurs sont là encore dues aux diphtongues, les élèves n'ayant pas l'habitude de ses sons, ils ne prononcent qu'un son sur les deux présents. Néanmoins, pour « mouth », tous n'utilisent pas le phonème /o/, mais la plupart prononce un enchaînement rapide des deux phonèmes /o/ et /u/ qui s'apparente alors au diphtongue anglais mais qui demande plus de travail de la part des élèves. Il faut cependant noter qu'il n'y a pas que des erreurs. Les mots « and », « shoulders », « knees » et « eyes » sont bien prononcés ; le mot « eyes » bénéficiant de l'existence de l'expression « aie » dans le lexique français, dont la prononciation est assimilable au diphtongue /ai/. Le son /z/ à la fin de certains mots est lui aussi respecté. La prononciation est donc relativement compréhensible pour

un interlocuteur anglophone et cela principalement pour la phrase de base « head, shoulders, knees and toes ». Notons toutefois que les petits écarts engendrés par l'incompréhension de la gestuelle ou le manque de confiance en soi, transforment parfois la chanson en cacophonie générale et par conséquent cela influe sur la compréhension (la phrase « and eyes and ears and mouth and nose » est la phrase la plus touchée).

Cette comptine est dans l'ensemble assez bien mémorisée. Les élèves se souviennent des paroles et sont capables d'utiliser une partie du vocabulaire hors contexte. Ils n'ont pas de difficultés à dire « head », « shoulders », « knees » et « toes » du moment que l'enseignante montre la partie du corps en question. Il en va de même pour « eyes » et « nose » mais il y a plus de difficultés quant à la réutilisation des mots « ears » et « mouth » (seulement 5 à 7 élèves par groupe de 21 à 22 élèves ont réussi). Cela peut s'expliquer par le nombre de répétitions moins élevé par rapport aux autres parties du corps (hors visage). « eyes » et « nose » serait alors plus facilement mémorisable ; peut être de part la présence du son /ai/ dans la langue française (phonologie), et parce que les enfants s'amuse à mettre leur doigt sur leur nez en disant « nose » (gestuelle motivante).

Au regard des fiches d'observation, on voit clairement que la chanson motive, parfois peut être un peu trop (élèves facilement dissipés), que la prononciation est plus que correcte, malgré leur âge précoce, et que finalement la chanson est dans l'ensemble plutôt bien mémorisé et est réutilisée, en partie, hors contexte comptine.

INTERPRETATION DES RESULTATS

Ces quatre routines/comptines nous ont donc permis de voir une certaine évolution dans les caractéristiques pouvant entrer dans la phase d'apprentissage d'une langue. On peut donc facilement mettre tous les résultats obtenus dans un tableau afin de comparer ce qui intervient ou non dans la phase d'assimilation d'une langue étrangère et de voir en quoi la comptine est un bon outil d'apprentissage.

Ce tableau évalue différents points en les sanctionnant par des symboles « - » et « + ». « - » est le niveau le plus faible, signifiant « absence de », et « +++ » est le niveau le plus fort, signifiant « fort présence de ». Entre les deux on trouvera les statuts intermédiaires.

Les pourcentages proviennent d'un calcul effectué à partir des résultats obtenus par les fiches d'observation en fonction des 43 élèves observés. Cela représente le nombre d'élèves ayant la meilleure note « + » pour chaque comportement (motivation (gestuelle, participation), prononciation et mémorisation). Il y a aussi un pourcentage pour chaque chanson et pour chaque comportement.

			Hello ! What is your name ?	1, 2, 3	Rainbow	Head, Shoulders , Knees and Toes	Total de « + » par comportement
	Caractéristiques de la chanson	rythme	-	-	++	++	
		mélodie	-	-	++	++	
		texte	+	++	+++	+++	
		gestuelle	-	+	+	+++	
En grand groupe	Niveau des élèves	participation	PAS DE DONNEES ASSEZ PRECISES POUR REMPLIR CETTE PARTIE DU TABLEAU				
		prononciation					
		gestuelle					
		mémorisation					
En petit groupe	Niveau des élèves	participation	72%	76,7%	81,3%	72%	75,5%
		prononciation	67,4%	67,4%	76,7%	83,7%	73,8%
		gestuelle	NC	83,7%	90,6%	67,4%	80,5%
		mémorisation	60,4%	62,7%	86%	74,4%	72,3%
Total de « + » par chanson			66,6%	72,6%	83,6%	74,3%	

Ce tableau récapitulatif nous permet de voir que la difficulté monte crescendo avec les chansons. Les caractéristiques (rythme, mélodie, paroles, gestuelle) sont donc censés être de plus en plus difficile à assimiler pour les élèves. Cette comparaison permet de mettre en lumière le fait que « hello ! What is your name ? » ne comporte ni rythme, ni mélodie, ni gestuelle. Pour la suivante, on ajoute une gestuelle et finalement on ajoute un rythme et une mélodie. On peut ensuite mettre en lien ces caractéristiques avec le « total de « + » par chanson », car on voit bien que les résultats sont plus

probants avec de vraies comptines comme « rainbow » ou encore « head, shoulders, knees and toes ». Rappelons que ce total regroupe les 4 comportements observés (gestuelle, participation, mémorisation, prononciation) et que par conséquent, un haut pourcentage reflète de bons résultats de la part des élèves et ainsi une meilleure assimilation de la langue à apprendre.

Si on se réfère désormais au « total de « + » par comportement », on peut voir que la motivation par la gestuelle arrive en tête de liste, avec 80,5%. Vient ensuite la participation avec 75,5% des élèves qui « participent ». On peut interpréter ces résultats par le fait que pour enseigner une langue étrangère, les élèves ont besoin de communiquer, soit oralement (participation), soit physiquement (gestuelle). Il est donc légitime de les considérer comme des outils à utiliser dans le cadre de l'apprentissage d'une langue à cet âge. Or ces outils sont très utilisés avec l'enseignement de comptines, à l'inverse d'un cours basé sur un album, ou sur de la simple théorie qui ne feront pas intervenir directement la gestuelle ; faire participer les élèves étant plus facile. La motivation, soit l'idée d'éléments inconscients motivant les élèves à apprendre, est vérifier donc pour ces deux items (gestuelle et communication à des fins de participation).

Par ailleurs, lors des entretiens collectifs avec les deux classes, nous avons pu revenir sur l'idée de motivation. Les élèves ont alors répondu à quelques questions dont voici les réponses.

- Est ce que vous aimez chanter en anglais ?

95% des élèves disent aimer les cours d'anglais alors que 5% les trouvent trop longs. Ces 5% regroupent toutes sortes d'élèves, des plus doués au moins doués en classe.

- Est ce que vous comprenez toutes les paroles ?

100% des élèves ont admis que oui, car d'après eux, l'assistante « expliquait bien ».

- Est ce que c'était difficile d'apprendre ces chansons ?

Plus de la moitié des élèves ont répondu « oui ». Lorsqu'on leur demande pourquoi, ils disent que les paroles sont parfois compliquées, ou alors que les gestes sont trop durs à réaliser. Néanmoins, ils précisent que l'assistante les aide et ainsi ils apprennent au fur et

à mesure et oublient les difficultés.

- *Est ce que vous voulez continuer à apprendre l'anglais au CP ?*

5 élèves au total, sur les 43, on répondu « non ». Ils ont argumenté en disant que les cours étaient trop longs ou tout simplement car ils n'aimaient pas l'anglais ; soit parce qu'ils pensent maîtriser la langue, soit par simple désintérêt.

On peut donc en conclure que les élèves sont, en général, motivés par l'apprentissage de la langue anglaise. Ils aiment donc apprendre et assimilent.

La mémorisation arrive dernière avec 72,3% des élèves qui ont « mémorisé ». Malgré le fait qu'on n'atteigne pas les 100%, nous avons ici quasiment 3 élèves sur 4 qui ont mémorisé les savoirs et qui, dans l'idéal, pourront réutiliser ces acquis. Preuve que la répétition seule, bien qu'efficace au regard de la mémorisation de la routine « Hello ! What is your name ? » (60,4%), n'est pas le meilleur des outils. A cela on peut ajouter les 73,8% des élèves qui prononcent suffisamment bien les mots pour être compris d'un interlocuteur anglophone. Si on met ces résultats en liens avec l'évolution de la mémorisation et de la prononciation chanson après chanson, on s'aperçoit que les enfants sont plus performants lors de l'utilisation de comptines. Effectivement, si on prend l'exemple de la prononciation, on observe 67,4% avec « hello ! What is your name ? » pour 83,7% avec « head, shoulders, knees and toes ». Les élèves ont atteint ici un premier stade de conscience phonologique qui leur permettra dans le futur d'avoir plus d'aisance dans l'apprentissage de l'anglais. Là encore, les statistiques sont donc en faveur de l'utilisation de la comptine afin de mieux prononcer et mieux mémoriser.

Bien qu'aucunes statistiques précises n'ont pu être apportées en ce qui concerne l'apprentissage en grand groupe (43 élèves), les observations directes permettent de dire qu'un trop grand groupe détériore les résultats des élèves. On a en effet moins de communications professeur/élève, ceux-ci ne se sentent pas observés donc chahutent et enfin l'effet de masse cache les élèves qui ne chantent pas. Il s'agit alors de trouver un juste milieu. D'après l'assistante, 12 serait l'idéal.

Précisons aussi le fait que la comptine « head, shoulders, knees and toes » a été étudiée quelques semaines avant le début de cette observation, ce qui explique les écarts

avec la comptine « rainbow », plus assimilée par les enfants. Théoriquement, à la longue, les résultats devraient augmenter.

Finalement, il faut toutefois signaler que cette étude est limitée. Avec seulement 43 élèves observés, dans une seule école et dans un seul milieu social (classe moyenne favorisée), les conclusions ne refléteront pas une vérité absolue. A cela il faut ajouter le manque d'outils d'observation : caméra vidéo, observateur supplémentaire pour les grands groupes... Ce mémoire de recherche ne tend donc pas à prouver une vérité générale mais participe à l'élaboration d'un réseau d'informations pouvant être utilisé de manière consultative.

CONCLUSIONS ET RECOMMANDATIONS

Assimiler une langue étrangère c'est avant tout assimiler ses sons : on ne peut produire que ce qu'on a déjà entendu. Il faut donc faire écouter activement la langue aux élèves afin que ceux-ci puissent établir leur propre conscience phonologique.

L'avantage ici d'un apprentissage précoce (avant le CP) est bien que l'enfant n'est pas perturbé par les représentations qu'il a déjà de sa langue maternelle. Effectivement, le non accès à l'écrit évite toute « francisation » de sa prononciation et lui permet alors de développer son accent et son intonation. L'écoute répétée va enrichir son lexique et il sera ensuite capable de discriminer des mots au sein de phrases. Par la suite, la comptine servira à familiariser l'enfant avec les variations de rythme, d'intonation et même de phonèmes. Il pourra alors analyser, extraire, mémoriser et produire oralement des énoncés corrects.

Par conséquent, l'utilisation de la comptine influe vraiment positivement sur l'apprentissage d'une langue étrangère en Maternelle. Elle permet aux enfants de prendre conscience des aspects rythmiques et mélodiques différents, et de travailler la phonologie pour la mémoriser ultérieurement. La comptine apporte aussi un côté motivant en créant un processus de communication entre le professeur et les élèves, ces derniers étant alors tentés de participer. Cette idée de motivation, qui se définit comme

un processus inconscient facilitant l'apprentissage, intervient aussi par le biais de la gestuelle.

La comptine en langue étrangère constitue alors un outil adapté pour former l'oreille des enfants aux caractéristiques de la langue. Cependant, ces apports langagiers doivent être réutilisés afin de les ancrer dans la mémoire, car après tout il ne faut pas qu'écouter, il faut aussi parler la langue.

Ce mémoire de recherche a donc permis de mettre en lumière ce lien entre l'apprentissage d'une langue étrangère et la comptine. Pour communiquer il faut écouter, mais il faut aussi parler, ce que permet admirablement bien la comptine.

BIBLIOGRAPHIE

LENNEBERG, Eric Heinz, 1967, *Biological Foundations of Language*, New York: John Wiley & Sons, Inc.

SINGLETON, David Michael, RYAN, Lisa, 1989, *Language Acquisition : The Age Factor*, Clevedon, Multilingual Matters

YOSHITOMI, Asako, 1992, *Towards a Model of Language Attrition : Neurological and Psychological Contributions*, *Issues in Applied Linguistics*, Vol 3

Dictionnaire Larousse, 2012, éditions Larousse

ANDERSON, James William, 1988, *Henry Murray's early career, a psychobiographical exploration*. *Journal of Personality*

AUTEUR INCONNU, époque sumérienne, *Usa šanu usa šanu* (traduction : *Lullaby For a Son of Šulgi*)

ABBE RAILLARD, 1602, *Friquassée Crotestyllonnée*, Librairie des Bibliophiles

Dictionnaire Le Petit Robert, 2012, éditions Le Robert

REY, Alain, 1992, *Dictionnaire Historique de la Langue Française*, éditions Le Robert

BRULEY, Marie Claire, 2007, *Au Bonheur des Comptines*, Didier Jeunesse

GRANIER-DEFERRE, Carolyn, SCHAAL, Benoist, 2005, « Aux sources fœtales des réponses sensorielles et émotionnelles du nouveau né », *Les émotions en périnatalité*, Spirale n°33, ERES

DENYER, Monique, 2010, « La perspective actionnelle définie par le CECR et ses répercussions dans l'enseignement des langues », *l'approche actionnelle dans*

l'enseignement des langues, Diffusion FLE

STANKE, Brigitte, ADAMS, Marilyn Jager, FOORMAN, Barbara R, LUNDBERG, Ingvar, BEELER, Terri, 2000, Conscience Phonologique, Québec: Chenelière Éducation

ROBINSON, Peter, 2001, Cognition and Second Language Instruction, Cambridge University Press

VAN DER LINDEN, Martial, BRUYER, Raymond, 1991, Neuropsychologie de la mémoire humaine, Presses Universitaires de Grenoble

CALVET, Louis Jean, 1980, La chanson dans la classe de français langue étrangère, Paris : CLE International

DANIS, Agnès, DERET, Dominique, JAMET, Franck, LAMMEL, Annamaria, NETCHINE, Serge, ROUSSEAU, Frédéric, SANTOLINI, Arnaud, TIJUS Charles Albert, WEIL BARAIS, Annick, 1998, « Le psychologique à l'articulation du biologique et du social : Henri Wallon », Enfants, adolescents : les approches psychologiques, BREAL

TREMOUROUX KOLP, Odile, 2011, Le chemin des comptines, Broché

BATTRO, Antonio M, 1967, Dictionnaire d'épistémologie génétique, Presse Universitaire de France

SITOGRAPHIE

EDUSCOL, 2011, enquête annuelle de la direction générale de l'enseignement scolaire

<http://eduscol.education.fr/pid23224-cid45682/chiffres-cles.html>

Académie de Grenoble, Qu'est ce qu'une comptine ?

<http://www.ac-grenoble.fr/savoie/Administration/Albertville/comptine/definition.html>

BBC Learning English, 2012, the sounds of English

<http://www.bbc.co.uk/worldservice/learningenglish/grammar/pron/sounds/>

Alphabet Phonétique International, 2005

<http://alis.isoc.org/langues/api.fr.htm>

SABBADINI, Marta J, 2006, Intonation, British Council

<http://www.teachingenglish.org.uk/articles/intonation>

LAMONTAGNE, Christian, DE COTRER, Léon René, 2008, Méthode Tomatis, passeportsanté.net

http://www.passeportsante.net/fr/Therapies/Guide/Fiche.aspx?doc=methode_tomatis_th

BHATTACHARYA, Kakali, HAN, Seungyeon, 2001, « Piaget and Cognitive Development », Emerging perspectives on learning, teaching and technology

http://projects.coe.uga.edu/epltt/index.php?title=Piaget%27s_Constructivism

PEZIER, Frédéric, 2008, Visuel, auditif ou kinesthésique ? Le test d'André Giordan, CRDP Versailles

<http://blog.crdp-versailles.fr/blogdemrpezier/index.php/post/14/09/2008/Visuel-auditif-ou-kinesthesique>

BOIRON, Michel, 2006, « le français, une langue à vivre et à partager », n°348, Le

Français dans le Monde, FDLM

<http://www.bsu.by/Cache/pdf/297933.pdf>

ROBO Sébastien, 1997, Le travail en groupes : un moyen au service des apprentissage et de la remédiation

http://probo.free.fr/textes_amis/dossier_pe1_sr.pdf

NGAMASSU, David, 2005, Problématique des grands groupes et didactique du français au Cameroun, *CORELA*, Numéro 1, Volume 3

<http://corela.edel.univ-poitiers.fr/index.php?id=503>

ANNEXES

Annexe 1 : les routines et comptines

Annexe 2 : Fiche d'observation classe A (bilan de toutes les séances en petit groupe):

Hello ! What is your name ?

Annexe 3 : Fiche d'observation classe A (bilan de toutes les séances): Rainbow

Annexe 4 : Fiche d'observation classe A (bilan de toutes les séances): 1, 2, 3

Annexe 5 : Fiche d'observation classe A (bilan de toutes les séances): Head, shoulders, knees and toes

Annexe 6 : Fiche d'observation classe B (bilan de toutes les séances en petit groupe):

Hello ! What is your name ?

Annexe 7 : Fiche d'observation classe B (bilan de toutes les séances): Rainbow

Annexe 8 : Fiche d'observation classe B (bilan de toutes les séances): 1, 2, 3

Annexe 9 : Fiche d'observation classe B (bilan de toutes les séances): Head, shoulders, knees and toes

Annexe 10 :Tableau récapitulatif des « + » qu'on obtenus les élèves

Annexe 1 :

- 1) « Hello ! What is your name ? »
- 2) « 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 »
- 3) « red and yellow and pink and green
orange and purple and blue
I can sing a rainbow, sing a rainbow
sing a rainbow too »
- 4) « head, shoulders, knees and toes, knees and toes
head, shoulders, knees and toes, knees and toes
and eyes and ears and mouth and nose
head, shoulders, knees and toes, knees and toes »

Annexe 2 :

Fiche d'observation classe A (bilan de toutes les séances en petit groupe): Hello ! What is your name ? (« + » : fort / « +/- » : moyen / « - » : faible)

	Motivation : gestuelle	Motivation : participation	Prononciation	Mémorisation	TOTAL
1	NC	+	+/-	+	2 +
2	NC	+	+	+/-	2 +
3	NC	+	+/-	+	2 +
4	NC	+/-	+	+	2 +
5	NC	+	+	+	3 +
6	NC	+	+	-	2 +
7	NC	+	+/-	+	2 +
8	NC	+/-	-	+	1 +
9	NC	+/-	+	+	2 +
10	NC	-	+	+/-	1 +
11	NC	+	+/-	+/-	1 +
12	NC	+	+	+	3 +
13	NC	+	+	+	3 +
14	NC	+	+	+	3 +
15	NC	+	+	+	3 +
16	NC	+	+/-	+	2 +
17	NC	+	+/-	+	2 +
18	NC	+	+	+	3 +
19	NC	+	+	+/-	2 +
20	NC	+/-	+	-	1 +
21	NC	+	+	+	3 +
22	NC	+	+/-	+/-	1 +
TOTAL	NC	17 +	15 +	15 +	7 élèves ont eu la note maximale (3 +)

Annexe3 :

Fiche d'observation classe A (bilan de toutes les séances): 1, 2, 3

(« + » : fort / « +/- » : moyen / « - » : faible)

	Motivation : gestuelle	Motivation : participation	Prononciation	Mémorisation	TOTAL
1	+	+	+/-	+	3 +
2	+	+	+	+	4 +
3	+	+	+	+	4 +
4	+/-	-	+	+	2 +
5	+	+	+	+	4 +
6	+	+	+	+/-	3 +
7	+	+/-	-	+/-	1 +
8	+/-	+	+/-	+	2 +
9	+	+	+	+	4 +
10	+	-	+	+/-	2 +
11	+	+	+	+/-	3 +
12	-	+	+	+	3 +
13	+	+	+/-	+	3 +
14	+	+	+	+	4 +
15	+	+	+	+	4 +
16	+	+	-	+/-	2 +
17	+	+	+/-	+	3 +
18	+	+	+	+	4 +
19	+	+	+	+	4 +
20	+	+/-	+	+/-	2 +
21	+	+/-	+	+	3 +
22	+	+	-	+/-	2 +
TOTAL	19 +	17 +	15 +	15 +	8 élèves ont eu la note maximale (4 +)

Annexe 4 :

Fiche d'observation classe A (bilan de toutes les séances): Rainbow

(« + » : fort / « +/- » : moyen / « - » : faible)

	Motivation : gestuelle	Motivation : participation	Prononciation	Mémorisation	TOTAL
1	+	+	+	+	4 +
2	+	+	+	+	4 +
3	+	+	+	+/-	3 +
4	+/-	+	+	+/-	2 +
5	+	+	+	+	4 +
6	+	+	+	+	4 +
7	+	+	+	+	4 +
8	-	+	+/-	+	2 +
9	+	+	+	+	4 +
10	+	-	+	+	3 +
11	+	+	+	+	4 +
12	+	+	+	+	4 +
13	+	+	+/-	+	3 +
14	+	+	+	+	4 +
15	+	+	+	+	4 +
16	+	+	+	+	4 +
17	+	+	+/-	+	3 +
18	+	+	+	+	4 +
19	+	+/-	+	+	3 +
20	+	+/-	+	+	3 +
21	+	+/-	+/-	+	2 +
22	+	+	+/-	+	3 +
TOTAL	20 +	18 +	17 +	20 +	12 élèves ont eu la note maximale (4 +)

Annexe 5 :

Fiche d'observation classe A (bilan de toutes les séances): Head, shoulders, knees and toes

(« + » : fort / « +/- » : moyen / « - » : faible)

	Motivation : gestuelle	Motivation : participation	Prononciation	Mémorisation	TOTAL
1	+	+	+	+	4 +
2	+/-	+	+/-	+	2 +
3	+	+	+	+/-	3 +
4	+/-	+/-	+	+/-	1 +
5	+	+	+	+	4 +
6	+	+	+	+	4 +
7	+	+	+	+	4 +
8	-	+/-	+/-	+/-	0 +
9	+	+	+	+	4 +
10	+/-	+	+	+	3 +
11	+	+	+	+	4 +
12	+	+	+	+	4 +
13	+/-	+	+/-	+	2 +
14	+	+	+	+	4 +
15	+	+	+	+	4 +
16	+/-	+	+	+	3 +
17	+	+	+/-	+	3 +
18	+	+	+	+	4 +
19	+	+	+	+	4 +
20	+/-	+/-	+	+/-	1 +
21	+	+/-	+/-	+	2 +
22	-	+/-	+/-	+/-	0 +
TOTAL	14 +	17 +	16 +	17 +	11 élèves ont eu la note maximale (4 +)

Annexe 6 :

Fiche d'observation classe B (bilan de toutes les séances en petit groupe): Hello ! What is your name ? (« + » : fort / « +/- » : moyen / « - » : faible)

	Motivation : gestuelle	Motivation : participation	Prononciation	Mémorisation	TOTAL
1	NC	-	+/-	+	1 +
2	NC	+/-	+	+	2 +
3	NC	+	+	+	3 +
4	NC	+	+	+/-	2 +
5	NC	+	+	+	3 +
6	NC	+	+	+/-	2 +
7	NC	+/-	-	+	1 +
8	NC	+/-	+/-	+/-	0 +
9	NC	+	+	+	3 +
10	NC	+	+	+	3 +
11	NC	+	+/-	+/-	1 +
12	NC	-	+/-	+/-	0 +
13	NC	+/-	+	+/-	1 +
14	NC	+	+	+	3 +
15	NC	+	+	+/-	2 +
16	NC	+	+	+/-	2 +
17	NC	+	+/-	+	2 +
18	NC	+	+	+/-	2 +
19	NC	+/-	+	+	2 +
20	NC	+	-	+/-	1 +
21	NC	+	+	+	3 +
TOTAL	NC	14 +	14 +	11 +	6 élèves ont eu la note maximale (3 +)

Annexe 7 :

Fiche d'observation classe B (bilan de toutes les séances): 1, 2, 3

(« + » : fort / « +/- » : moyen / « - » : faible)

	Motivation : gestuelle	Motivation : participation	Prononciation	Mémorisation	TOTAL
1	+/-	+	+/-	+	2 +
2	+	+/-	+	+	3 +
3	+	+	+	+	4 +
4	+	+	+	+/-	3 +
5	+	+	+	+	4 +
6	+	+	+	+	4 +
7	+/-	+	-	+/-	1 +
8	+	+/-	+/-	+/-	1 +
9	+	+	+	+	4 +
10	+	+	+	+	4 +
11	+	+	+/-	+/-	2 +
12	+/-	+/-	+	+	2 +
13	+	+/-	+/-	+/-	1 +
14	+	+	+	+	4 +
15	+	+	+	+/-	3 +
16	+	+	+	+/-	3 +
17	+	+	+/-	+	3 +
18	+	+	+	+/-	3 +
19	+/-	+/-	+	+	2 +
20	+	+	+/-	+/-	2 +
21	+	+	+	+	4 +
TOTAL	17 +	16 +	14 +	12 +	7 élèves ont eu la note maximale (4 +)

Annexe 8 :

Fiche d'observation classe B (bilan de toutes les séances): Rainbow

(« + » : fort / « +/- » : moyen / « - » : faible)

	Motivation : gestuelle	Motivation : participation	Prononciation	Mémorisation	TOTAL
1	+	+	+	+	4 +
2	+	+	+	+	4 +
3	+	+	+	+	4 +
4	+	+	+	+	4 +
5	+	+	+	+	4 +
6	+	+	+	+	4 +
7	+/-	+	-	+/-	1 +
8	+	+/-	+/-	+/-	1 +
9	+	+	+	+	4 +
10	+	+	+	+	4 +
11	+	+	+/-	+	3 +
12	+/-	+/-	+	+	2 +
13	+	+/-	+	+/-	2 +
14	+	+	+	+	4 +
15	+	+	+	+	4 +
16	+	+	+	+/-	3 +
17	+	+	+/-	+	3 +
18	+	+	+	+	4 +
19	+	+/-	+/-	+	2 +
20	+	+	+	+	4 +
21	+	+	+	+	4 +
TOTAL	19 +	17 +	16 +	17 +	13 élèves ont eu la note maximale (4 +)

Annexe 9 :

Fiche d'observation classe B (bilan de toutes les séances): Head, shoulders, knees and toes

(« + » : fort / « +/- » : moyen / « - » : faible)

	Motivation : gestuelle	Motivation : participation	Prononciation	Mémorisation	TOTAL
1	+/-	+	+/-	+/-	1 +
2	+/-	+/-	+	+	2 +
3	+	+	+	+	4 +
4	+	+	+	+	4 +
5	+	+	+	+	4 +
6	+	+/-	+	+	3 +
7	+/-	+	+/-	+	2 +
8	+/-	-	+/-	+/-	0 +
9	+	+	+	+	4 +
10	+	+	+	+	4 +
11	+	+	+	+	3 +
12	+/-	+/-	+	+/-	1 +
13	+	+/-	+/-	+/-	1 +
14	+	+	+	+	4 +
15	+	+	+	+	4 +
16	+	+/-	+	+	3 +
17	+	+	+	+	4 +
18	+	+	+	+	4 +
19	+/-	-	+	+/-	1 +
20	+	+	+/-	+/-	2 +
21	+	+	+	+	4 +
TOTAL	15 +	14 +	16 +	15 +	10 élèves ont eu la note maximale (4 +)

Annexe 10 :

Tableau récapitulatif des « + » qu'on obtenus les élèves

	Motivation : gestuelle	Motivation : participation	Prononciation	Mémorisation	TOTAL par comptine
Hello ! What is your name ?	NC	17 + 14 = 31 (72%)	15 + 14 = 29 (67,4%)	15 + 11 = 26 (60,4%)	66,6%
1, 2, 3	19 + 17 = 36 (83,7%)	17 + 16 = 33 (76,7%)	15 + 14 = 29 (67,4%)	15 + 12 = 27 (62,7%)	72,6%
Rainbow	20 + 19 = 39 (90,6%)	18 + 17 = 35 (81,3%)	17 + 16 = 33 (76,7%)	20 + 17 = 37 (86%)	83,6%
Head, shoulders, knees and toes	14 + 15 = 29 (67,4%)	17 + 14 = 31 (72%)	16 + 16 = 36 (83,7%)	17 + 15 = 32 (74,4%)	74,3%
TOTAL par items	80,5%	75,5%	73,8%	72,3%	