



HAL
open science

L'utilisation de la compétence phonologique dans l'enseignement de l'anglais à l'école primaire

Éléonore Pineau

► **To cite this version:**

Éléonore Pineau. L'utilisation de la compétence phonologique dans l'enseignement de l'anglais à l'école primaire. Education. 2013. dumas-00992758

HAL Id: dumas-00992758

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00992758>

Submitted on 19 May 2014

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.

IUFM de l'Université de Nantes

Université du Maine

Année 2012/2013

**L'utilisation de la compétence phonologique
dans l'enseignement de l'anglais à l'école primaire**

Par : Mademoiselle PINEAU Éléonore

M2 MEEF-EPD TD A

Sous la direction de :

Madame BENALI Karine

Madame MAUGER Laurence

Dans le cadre du séminaire : Langues et cultures étrangères

Je remercie mes directrices de mémoire pour leur patience et pour la qualité de l'aide qu'elles m'ont apportée pendant les deux années de réalisation de ce travail.

Je remercie les professeurs des écoles qui ont participé à l'enquête que j'ai réalisée sur le terrain.

TABLE DES MATIÈRES

| | |
|---|----|
| INTRODUCTION..... | 5 |
| CADRE INSTITUTIONNEL..... | 9 |
| 1- La place de la phonologie dans les Instructions Officielles depuis 1989..... | 9 |
| 1.1. De 1989 à 1995..... | 9 |
| 1.2. De 1995 à 1999..... | 10 |
| 1.3. Les Instructions Officielles de 2002..... | 14 |
| 1.4. Les Instructions Officielles de 2007..... | 18 |
| 1.4.1. Le préambule commun et l'anglais..... | 19 |
| 1.4.2. La phonologie et la prosodie dans les programmes officiels..... | 20 |
| 1.5. Le Bulletin Officiel du 5 janvier 2012..... | 22 |
| 2. Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL)..... | 24 |
| 2.1. Présentation du CERCL..... | 24 |
| 2.2. Description du niveau A1 du CECRL..... | 25 |
| 2.3. La compétence phonologique dans le CERCL..... | 26 |
| CADRE THÉORIQUE..... | 28 |
| 3- Phonétique et phonologie..... | 28 |
| 3.1. Définitions..... | 28 |
| 3.2. Le statut scientifique de la phonétique | 29 |
| 3.3. Les trois branches de la phonétique..... | 29 |
| 3.3.1. La phonétique articulatoire | 30 |
| 3.3.2. La phonétique acoustique..... | 30 |
| 3.3.3. La phonétique auditive..... | 31 |
| 3.4. La phonologie..... | 31 |
| 3.4.1. L'accentuation..... | 31 |
| 3.4.2. L'intonation | 32 |
| 3.5. L'appareil phonatoire..... | 33 |
| 3.6. L'alphabet phonétique international (API)..... | 34 |
| 3.6.1. Origine de l'API..... | 34 |
| 3.6.2. La classification des voyelles et des consonnes..... | 34 |
| 3.6.3. Les consonnes | 34 |

| | |
|---|----|
| 3.6.4. Les voyelles..... | 36 |
| 3.6.5. Principales différences entre le français et l'anglais..... | 38 |
| 3.6.6. Barres obliques ou crochet ? | 38 |
| 4. Les difficultés de l'apprentissage de l'anglais pour les francophones..... | 40 |
| 4.1. L'intonation..... | 40 |
| 4.1.1. Le rôle des plages de fréquences sonores..... | 40 |
| 4.1.2. L'oreille..... | 41 |
| 4.2. La prononciation..... | 42 |
| 4.3. L'accentuation..... | 43 |
| DANS LES CLASSES : ANALYSE DES DONNÉES..... | 46 |
| 5. Protocole d'expérimentation..... | 46 |
| 6. Le questionnaire..... | 48 |
| 6.1. Présentation du questionnaire..... | 48 |
| 6.2. Analyse du questionnaire..... | 49 |
| 7. Les séances..... | 55 |
| 7.1. L'évaluation diagnostique..... | 55 |
| 7.2. La deuxième séance..... | 58 |
| 7.3. La troisième séance..... | 59 |
| 7.4. La quatrième séance..... | 61 |
| 7.5. L'évaluation sommative..... | 62 |
| 7.6. Bilan de la séquence..... | 64 |
| CONCLUSION..... | 66 |
| 8. Bilan..... | 66 |
| 9. Perspectives..... | 68 |
| BIBLIOGRAPHIE..... | 69 |
| SOMMAIRE DES ANNEXES..... | 72 |

« L'anglais, ce n'est jamais que du français mal prononcé ».

Georges Clemenceau

INTRODUCTION

De nos jours, l'enseignement de l'anglais comporte rarement une orientation phonologique, même s'il est désormais plus axé sur l'oral que dans le passé. La nécessité de communiquer est mise en avant, mais nous ne nous préoccupons pas assez de la prononciation. Différentes raisons peuvent être avancées pour expliquer ce phénomène. Nous avons tendance à penser que le fait de se faire comprendre est suffisant, puisque l'accent parfait ne peut pas - ou difficilement - s'obtenir, et que la communication en langue étrangère se fait principalement avec des interlocuteurs non anglophones. L'importance de la grammaire persiste : nous pensons généralement que la correction grammaticale prime, et que la prononciation n'est pas prioritaire. Ces perceptions proviennent du fait que les francophones pensent qu'il est plus important d'avoir une grammaire correcte et un accent moindre, plutôt que l'inverse, et qu'une bonne grammaire permet d'être compris par des non-francophones, même si la prononciation n'est pas bonne.

Les difficultés d'apprentissage d'une langue étrangère au niveau phonologique s'expliquent par le fait que l'acquisition des sons d'une langue et son organisation impliquent de maîtriser de nombreux savoirs. En effet, il faut posséder des outils théoriques, des savoir-faire, des méthodes de réflexion et des méthodes d'articulation et de perceptions auditives, afin de parvenir à entrer dans le processus phonétique. Des élèves de primaire ne possèdent évidemment pas ces compétences pour parvenir à entrer dans ce processus. Cependant, il est nécessaire de travailler sur la prononciation dès le début de l'apprentissage de l'anglais, et ne pas laisser de mauvaises habitudes s'installer.

Néanmoins, peu d'enseignants ont bénéficié, ou bénéficient, d'une formation phonologique leur permettant de pouvoir l'intégrer ou l'envisager dans leurs cours. Cela s'explique aussi par le fait que les professeurs des écoles accordent parfois peu d'importance aux langues étrangères et qu'ils ont tendance à s'attacher à ce qui leur semble important dans l'enseignement des langues vivantes, à savoir la grammaire, le lexique et la culture. La prononciation parfaite n'est pas ce que les professeurs recherchent. Les enseignants du premier degré sont, pour la plupart, non spécialistes en langues étrangères. Ils n'ont généralement pas suivi un parcours en langues, et ne sont donc pas enclins à intégrer la phonétique dans leurs cours. De plus, ils ne disposent pas des compétences nécessaires à cet

enseignement. À l'inverse, l'enseignement de la grammaire et du lexique est plus formel, et plus abordable, pour un professeur du premier degré non spécialiste. Il faut ajouter à cette constatation les phénomènes de duplication et de reproduction. Les professeurs des écoles qui enseignent actuellement reproduisent ce qu'ils ont vécu ou observé. N'ayant pas, ou peu, suivi de cours de phonologie, ils ne le mettent pas en place dans leurs propres cours. De même, les représentations des futurs professeurs des écoles déterminent l'approche aux langues vivantes qu'ils mettront en place dans leurs classes. Ces représentations dépendent de leurs propres expériences mais aussi de celles de leurs futurs collègues. La phonologie ne fait généralement pas partie de ces représentations, et cela contribue à figer les choix linguistiques des enseignants et futurs enseignants.

C'est ainsi que la plupart des étudiants, après le lycée, arrivent en licence d'anglais sans avoir la moindre notion de phonologie. J'ai étudié l'anglais pendant de nombreuses années sans jamais faire de phonologie ni vraiment travailler la prononciation, comme la quasi-totalité des étudiants, avant d'entrer à l'université. Cette situation n'est pas nouvelle, puisque la phonologie est peu présente dans l'apprentissage d'une langue étrangère, et cela, depuis des années. En effet, une enquête réalisée sur 400 étudiants, de novembre 1966 à janvier 1967, met en évidence la faiblesse de l'enseignement de cette pratique¹. Après dépouillement du questionnaire, il apparaît que 54 % des étudiants interrogés n'ont jamais reçu le moindre enseignement phonétique, et que seulement 10 % des étudiants utilisent systématiquement la transcription phonétique au cours de leurs études. Cette enquête n'est pas récente, mais elle met en avant une réalité qui n'a pas changée.

Cependant, les compétences que j'ai pu acquérir tout au long de mes années d'études m'ont amenée à construire certaines idées et certaines représentations sur l'enseignement de l'anglais à l'école primaire, et notamment sur l'importance de la prononciation. L'enseignement de l'anglais peut prendre des formes différentes de celles traditionnellement mises en place actuellement. Toutes ces constatations m'ont conduite à me poser de nombreuses questions : comment enseigner la phonologie au primaire ? Est-il possible d'introduire la notion d'alphabet phonétique international ? Peut-on faire découvrir les symboles des sons les plus étudiés ? Quels sont les sons qui posent problème aux élèves ? Comment y remédier ? Quelle(s) pédagogie(s) mettre en place au sein de la classe ? Quelles

1 CLING, Maurice. *Problèmes de l'enseignement de la prononciation anglaise par les laboratoires de langues : étude de linguistique appliquée à l'enseignement de l'anglais aux étudiants francophones*. Paris : Fernand Nathan, 1972.

activités choisir ? Un intervenant anglophone extérieur est-il mieux placé pour introduire la notion de phonétique ? Quelle importance accorder à la prononciation ? Comment favoriser la communication grâce à la phonétique ? Est-il possible de travailler l'accentuation, comment ?

Pour tenter de répondre à toutes ces questions nous nous intéresserons à la problématique suivante : **la compétence phonologique favorise-t-elle les compétences communicationnelles des élèves de primaire dans l'apprentissage de l'anglais ?**

J'ai choisi d'entrer dans le sujet par un cadre institutionnel qui présente la place de la phonologie dans les programmes de langues vivantes depuis 1989 et dans le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL). Ensuite, dans le cadre théorique, nous tenterons de définir ce que sont phonologie, phonétique, appareil phonatoire, alphabet phonétique international. Nous verrons également les principales difficultés que peuvent rencontrer les locuteurs français lors de l'apprentissage de la langue anglaise. Ces difficultés concernent l'intonation, la prononciation et l'accentuation. Enfin, nous nous interrogerons sur les pratiques des enseignants du premier degré et sur la place qu'occupe la compétence phonologique dans l'enseignement des langues vivantes étrangères, à travers l'exploitation des résultats d'une enquête réalisée sur le terrain. Nous verrons dans quelle mesure les professeurs des écoles peuvent prendre en charge la dimension phonologique, bien que lors des entraînements à l'oral elle soit souvent laissée de côté. Cette dernière partie correspond à la présentation et à l'analyse de séances de phonologie ayant eu lieu en classe.

J'ai choisi de lier communication et phonologie car ce sont pour moi deux notions indissociables dans le domaine d'apprentissage d'une langue étrangère. La phonologie permet dans un premier temps de travailler sa prononciation et son accent. Néanmoins, la prononciation et l'accent permettent de travailler la compétence communicationnelle dans un second temps. La communication consiste en une transmission de message(s) ayant pour but d'établir un contact avec un (ou plusieurs) interlocuteur(s). La communication cherche à répondre à un objectif. Il peut s'agir de : faire passer une information, une connaissance, une émotion ; créer un code commun pour se faire comprendre ; créer une relation pour dialoguer ; donner son identité, décrire sa personnalité, afin de se faire connaître par un tiers ; jouer de son influence pour inciter quelqu'un à faire quelque chose. La communication est ancrée dans un contexte, elle dépend du lieu, de l'instant, de la situation, de l'événement et des locuteurs. Afin qu'il y ait une communication, l'émetteur et le récepteur doivent utiliser un

code commun, sinon la communication ne sera pas possible. Un locuteur français communiquant avec un anglophone se fera mieux comprendre si sa prononciation, son intonation et son accentuation sont les plus fidèles possibles à ceux du locuteur anglophone. Ces compétences phonologiques et communicationnelles doivent donc s'acquérir dès le commencement de l'apprentissage d'une langue étrangère.

CADRE INSTITUTIONNEL

1- La place de la phonologie dans les Instructions Officielles depuis 1989

1.1. De 1989 à 1995

Avant 1989, l'enseignement de langues vivantes étrangères (LVE) à l'école primaire ne reposait que sur quelques expérimentations locales. L'intérêt de l'enseignement des LVE pour les enfants du primaire n'est reconnu qu'en 1989, grâce aux textes officiels. Cet intérêt s'explique par le contexte favorable d'ouverture des frontières en 1992 dans l'Union Européenne. Lionel JOSPIN, alors Ministre de l'Éducation Nationale, lance une expérimentation contrôlée d'une langue vivante étrangère à l'école primaire (EPLV) pour une durée de trois ans. Cette EPLV concerne les enfants de cours moyen âgés de 9 à 11 ans. La circulaire n°89-065 du 6 mars 1989 prévoit une initiation de 2 à 3 heures par semaine pour les élèves de CM1 et CM2. L'enseignement de la langue vivante étrangère est alors assuré par des professeurs du secondaire, des instituteurs ou des intervenants extérieurs agréés (intervenants français bilingues, intervenants de nationalité anglaise vivant en France dont on vérifie les compétences linguistiques et la formation pédagogique). Dans cette circulaire il est précisé dans les objectifs que l'enseignement d'une LVE doit permettre aux enfants d' : « enrichir leurs capacités d'audition et d'articulation² », sans qu'il y ait plus de précisions. On ne sait donc pas vraiment à quoi correspondent ces capacités d'audition et d'articulation. La majorité des intervenants à l'école primaire n'étaient pas formés à l'enseignement d'une LVE à des enfants de 9 à 11, c'est pourquoi la circulaire précise qu'un dispositif de formation sera mis en place pour les instituteurs qualifiés afin de « les informer des objectifs de l'enseignement des langues et conforter leurs compétences linguistiques³ », pour les professeurs du secondaire « pour les informer sur les méthodes de l'enseignement primaire dans son fonctionnement général et sur l'adaptation des méthodes et programmes relatifs à l'enseignement des langues à un public de jeunes élèves⁴ », et enfin pour les intervenants extérieurs « avant leur prise de fonction (vérification de leurs compétences linguistiques et formation pédagogique⁵ ».

2 Ministère de l'Éducation Nationale (1973) Circulaire n°89-065, 06.03.1989, « Expérimentation contrôlée de l'enseignement d'une langue vivante étrangère à l'école élémentaire », *Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale*, n°11.

3 *Ibid.*

4 *Ibid.*

5 *Ibid.*

La circulaire n°89-141 du 14 juin 1989 apporte des précisions sur le contenu des apprentissages qui n'avait pas encore été évoqué précédemment. Au niveau des fonctions de communication, il est précisé que les élèves doivent apprendre à respecter les usages sociaux, faire agir, échanger des informations, évaluer objectivement et exprimer un point de vue personnel ou un sentiment. La phonétique n'est pas encore abordée dans ces prémices d'enseignement des langues vivantes à l'école primaire.

1.2. De 1995 à 1999

En 1995, François BAYROU est ministre de l'Éducation Nationale. Il annonce que désormais l'Enseignement d'Initiation à une Langue Étrangère (EILE) débutera au CE1, à raison d'un quart d'heure par jour et grâce à l'utilisation de techniques audiovisuelles. Les professeurs des écoles initient leurs élèves avec des cassettes vidéo (Sans Frontières) créées par le Ministère. Ce dispositif s'ajoute à celui existant pour les élèves de cours moyen. Cette décision du ministre de l'Éducation Nationale s'inscrit dans le cadre du Nouveau Contrat pour l'École.

La circulaire n° 95-103 du 3 mai 1995 est fondée sur des études scientifiques démontrant l'importance d'un apprentissage précoce d'une langue étrangère : « En proposant une langue vivante étrangère plus tôt, l'école peut exploiter une importante partie des immenses possibilités d'apprentissage de l'enfant en matière de langue et favoriser de façon significative la réussite de l'enseignement des langues vivantes étrangères⁶ ». Ce texte propose de sensibiliser à une langue étrangère, et précise que sensibiliser c'est : « éduquer l'oreille en la familiarisant avec les sonorités et les rythmes de la langue à l'aide de chansons, comptines, de petits dialogues mimés dans des situations de communication authentiques » et de « commencer à travailler les organes de la phonation en faisant reproduire des mots, des phrases, des fragments de langue ou des saynètes simples pour faire acquérir la capacité à prononcer les sonorités spécifiques d'une langue étrangère⁷ ».

Cette circulaire explique que les professeurs des écoles sont les mieux placés pour assurer l'enseignement des langues. Pour cette raison, il est prévu « la modification des formations à l'IUFM, l'introduction à terme d'une épreuve obligatoire de langue au concours

6 Ministère de l'Éducation Nationale (1995) Circulaire n°95-103, 03.05.1995, « Enseignement des langues vivantes : organisations pédagogiques et modalités de mise en œuvre », *Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale*, n°19, 11.05.1995.

7 *Ibid.*

de recrutement, la poursuite des actions de formation continue engagée dans les académies permettront dans l'avenir à chaque maître d'enseigner une langue dans sa classe⁸ ».

La circulaire n°95-104 du 3 mai 1995 explicite l'objectif de sensibilisation au CE1 décrit dans la circulaire n°95-103. En ce qui concerne la phonologie, elle précise qu'il faut « rendre les élèves sensibles au plaisir d'entendre, de reproduire, de comprendre et de produire quelques éléments de la langue⁹ ». Les objectifs ont donc principalement pour but de donner aux enfants le désir de communiquer et de développer une attitude positive vis-à-vis des langues étrangères.

La circulaire n° 96-131 du 9 mai 1996 ne parle plus de sensibilisation mais d'initiation. Celle-ci remet en cause l'utilisation par les professeurs des écoles de cassettes fournies par le Centre National de Documentation Pédagogique (CNDP). En effet, les situations de communication ne sont pas jugées authentiques et apparaissent comme non fonctionnelles et artificielles. Un groupe national d'experts juge que les situations de communication rencontrées en classe doivent avoir du sens pour les enfants et être fondées sur un réel besoin de communication. Avec l'utilisation des vidéocassettes, il n'y a pas de création et/ou de communication puisque l'expression orale des élèves se limite à des répétitions. Il apparaît donc qu'il faut mettre en place des situations d'interaction véritable entre les élèves et entre les élèves et le professeur des écoles. L'écoute et la répétition des cassettes ne permet pas de développer l'oreille des enfants, ni de développer l'interaction dans la classe.

La circulaire n°98-105 du 11 mai 1998 annonce « l'extension de l'enseignement des langues vivantes étrangères à l'école élémentaire¹⁰ ». Celle-ci précise que « l'enseignement des langues vivantes doit avoir pour objectif prioritaire de conduire progressivement tous les élèves à une pratique effective des langues vivantes en situation de communication ». Cette circulaire amène des précisions par rapport à celle de 1995, puisqu'il est indiqué que pour les élèves de CM2 l'enseignement d'une langue vivante « donne lieu à des apprentissages linguistiques dispensés par des enseignants et des intervenants possédant des compétences en langue ». Les contenus de l'enseignement fixent des objectifs, et notamment celui qui consiste

8 Ministère de l'Éducation Nationale (1995) Circulaire n°95-103, 03.05.1995, « Enseignement des langues vivantes : organisations pédagogiques et modalités de mise en œuvre », *Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale*, n°19, 11.05.1995.

9 Ministère de l'Éducation Nationale (1995) Circulaire n°95-104, 03.05.1995, « Enseignement des langues vivantes : organisation de l'année scolaire 1995-1996 », *Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale*, n°19, 11.05.1995.

10 Ministère de l'Éducation Nationale (1998) Circulaire n°98-105, 11.05.1998, « Enseignement des langues vivantes étrangères », *Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale*, n°22, 28.05.1998.

à : « développer la capacité de compréhension des élèves et les entraîner notamment à écouter, percevoir, reconnaître et produire les rythmes, sonorités, intonations de la langue étudiée et, plus généralement, ses caractéristiques phonologiques¹¹ ». C'est donc dans le Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale n°22 du 28 mai 1998 qu'apparaît pour la première fois la notion de compétence phonologique.

La circulaire n°98-135 du 23 juin 1998 complète encore la circulaire précédente en expliquant dans les principes généraux et finalités que : « en s'appuyant sur la dynamique créée en 1989 par la mise en œuvre de l'enseignement d'initiation aux langues étrangères (EPLV puis EILE) et en 1995 par l'initiation à une langue vivante au CE1, CE2 et CM1, il s'agit à présent de définir, pour les élèves des classes de CM2, les objectifs d'apprentissage de cet enseignement, les contenus à aborder et les compétences attendues en fin de scolarité primaire, afin qu'une réelle continuité pédagogique entre l'école et le collège soit réalisée dès la rentrée de 1999 : tel est l'objet du présent texte¹² ». Les objectifs sont affinés : « l'enseignement d'une langue vivante au CM2 accorde une priorité à la langue orale ; il doit principalement permettre aux élèves de comprendre et de produire quelques éléments de base de la langue étrangère, dans le but essentiel de communiquer avec autrui. Ainsi, on cherchera à atteindre les objectifs suivants :

- développer la capacité de compréhension des élèves, essentiellement dans le registre de la langue orale et leur faire repérer quelques éléments langagiers qui conduisent à la construction du sens,

- entraîner les élèves à écouter, percevoir, reconnaître, reproduire et produire les rythmes, sonorités, schémas intonatifs de la langue étudiée et plus généralement toutes les caractéristiques relevant de la prononciation (...) ¹³ ».

Des éléments de mise en œuvre commencent à être apportés, notamment en ce qui concerne le volume horaire : la circulaire du 23 juin 1998 propose que l'heure et demie hebdomadaire d'enseignement de la langue vivante soit répartie sur deux séances. Pour réussir l'enseignement des langues vivantes, les activités doivent être variées et les situations d'apprentissage doivent être motivantes. Le maître doit donc choisir des situations (essais,

11 Ministère de l'Éducation Nationale (1998) Circulaire n°98-105, 11.05.1998, « Enseignement des langues vivantes étrangères », *Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale*, n°22, 28.05.1998.

12 Ministère de l'Éducation Nationale (1998) Circulaire n°98-135, 23.06.1998, « Enseignement des langues vivantes au CM2 à la rentrée 1998 - orientations pédagogiques », *Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale*, n°27, 02.07.1998.

13 *Ibid.*

expérimentations, hypothèses, reformulations, etc) qui suscitent un apprentissage dynamique chez ses élèves. Il ne s'agit plus de répéter les paroles d'une cassette vidéo mais d'inviter l'élève « à parler de lui-même, de ses goûts, de ses souhaits, mais aussi à questionner l'autre, à échanger des informations, ou à exprimer une opinion¹⁴ ». Une partie intitulée comprendre et parler explique que l'exposition abondante à la langue étrangère présentée en situation permet au maître de développer une attitude d'écoute active à la langue authentique des enfants et de favoriser leur participation.

Le Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale n°27 du 2 juillet 1998 précise les compétences que les élèves doivent assimiler en anglais. Une introduction concerne les compétences phonologiques à acquérir : « la nécessité de donner dès le début des habitudes de prononciation correctes ainsi que l'importance accordée à l'oral impliquent un respect scrupuleux et permanent :

- 1- de la structure de la chaîne parlée (groupes de souffle, pauses, débit soutenu)
- 2- du caractère fortement accentuel de l'anglais. Exemple : oO (*between*) ; Oo (*coffee*), oOo (*tomorrow*)
- 3- de la réalisation
 - des formes réduites (faibles). Exemples : /k(ə)n/ *I can swim* ; /ðəz/ *There's a book on the table*.
 - de l'opposition entre voyelles tendues (longues) et voyelles relâchées (brèves). Exemples : *sweet/swim*
 - des diphtongues. Exemples : *don't, old, over, going, know, name, table, play, here, there, etc.*
 - des sons /h/ *he, whose, how, etc.* ; /ð/ *the, this, etc.* ; /θ/ *think, three, etc.* ; /ʌ/ *one, under, done, colour, London, etc.* ; ainsi que de /p/, /t/, et /k/, entre autres.

Il s'agit là d'exigences minimales dont le non-respect ne peut que compromettre gravement la réussite de l'apprentissage¹⁵ ».

La circulaire du n° 99-176 du 4 novembre 1999 n'apporte pas d'éléments nouveaux par rapport aux textes de 1998, mais elle annonce vouloir : « généraliser progressivement cet enseignement qui devra être implanté en priorité dans les classes ou divisions de CM2 et

14 Ministère de l'Éducation Nationale (1998) Circulaire n°98-135, 23.06.1998, « Enseignement des langues vivantes au CM2 à la rentrée 1998 - orientations pédagogiques », *Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale*, n°27, 02.07.1998.

15 *Ibid.*

développé le plus possible dans celles de CM1¹⁶ ». Il s'agit donc ici de favoriser la continuité des apprentissages du CM1 au CM2 puis à la 6^{ème}. Dans cette circulaire, la priorité est toujours donnée à la langue orale. En effet, les capacités de communication orale sont les objectifs visés par l'enseignement de la langue étrangère. Il est précisé qu'il faut utiliser des supports et des situations motivants pour les enfants, tout en diversifiant les activités : « le recours aux documents authentiques sous formes variées (support papier, cassettes audio ou vidéo, multimédia) est le plus fréquent possible. Ceux qui présentent des modes de vie ou de pensée différentes des nôtres (aspects de civilisation) seront utilement proposés pour amener l'élève à réfléchir en lui apportant une ouverture culturelle¹⁷ ».

En ce qui concerne les objectifs visés par l'apprentissage d'une langue étrangère, cette circulaire reprend ceux de 1998, notamment en ce qui concerne la phonologie : « entraîner les élèves à écouter, percevoir, reconnaître, reproduire et produire les rythmes, sonorités, schémas intonatifs de la langue étudiée et, plus généralement, toutes les caractéristiques relevant de la réalisation orale de la langue¹⁸ ».

1.3. Les Instructions Officielles de 2002

Les horaires et les programmes de l'école primaire sont redéfinis le 14 février 2002, ainsi, après une période d'hésitation entre sensibilisation et apprentissage d'une langue étrangère, le choix est porté sur les apprentissages (et sur leur évaluation). L'enseignement des langues à l'école primaire a donc pour objectif de développer les compétences communicationnelles et de découvrir les aspects culturels.

Le B.O. n°1 du 14 février 2002 précise que l'enseignement d'une langue étrangère commencera désormais dès la dernière année de l'école maternelle (en grande section) et qu'il se poursuivra ensuite au cycle 2. Ce sont les enseignants qui sont chargés de l'enseignement des langues étrangères. Ce Bulletin officiel précise que : « le cycle des apprentissages fondamentaux, de la grande section de l'école maternelle à la fin du CE1 crée les bases des apprentissages linguistiques. Il contribue à faire découvrir aux élèves l'altérité et la diversité linguistique et culturelle et vise trois objectifs prioritaires :

16 Ministère de l'Éducation Nationale (1999) Circulaire n°96-176, 04.11.1999, « Langues vivantes étrangères – Orientations pédagogiques pour la mise en œuvre au CM1 et au CM2 », *Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale*, n°40, 04.11.1999.

17 *Ibid.*

18 *Ibid.*

- développer chez l'élève les comportements indispensables pour l'apprentissage des langues vivantes (curiosité, écoute, mémorisation, confiance en soi dans l'utilisation d'une autre langue) et faciliter ainsi la maîtrise du langage ;
- familiariser son oreille à des réalités phonologiques et accentuelles d'une langue nouvelle ;
- lui faire acquérir les premières connaissances dans cette langue¹⁹ ».

L'apprentissage d'une langue étrangère facilite par comparaison l'apprentissage de la langue française, grâce notamment à la reconnaissance des unités distinctives (phonèmes) nécessaires à l'apprentissage de la lecture. Cet apprentissage par comparaison se situe dans le cadre de la didactique intégrée et des compétences plurielles. Il est indiqué également que : « priorité est donnée aux réalités sonores et aux tâches de compréhension et de reproduction²⁰ ». Le volume horaire hebdomadaire consacré à l'étude d'une langue étrangère est d'une heure.

À l'école maternelle

Le B.O. n°1 du 14 février 2002 définit les programmes de l'école maternelle, et place le langage au cœur des apprentissages. Le septième point de cette partie précise qu'en maternelle a lieu le premier contact avec une langue étrangère ou régionale : les aspects privilégiés du programme à l'école maternelle sont les suivants :

« 7.1 Éducation de l'oreille aux réalités phonologiques et accentuelles

L'élève est systématiquement habitué à écouter les sonorités spécifiques de la langue étudiée, à en reconnaître, reproduire et produire les rythmes, phonèmes et intonations.

Il est en particulier sensibilisé aux phonèmes inconnus dans la langue française, à des traits linguistiques non pertinents en français comme la durée dans la réalisation des voyelles, la succession des syllabes accentuées ou non accentuées, les rythmes ...

Les activités les mieux adaptées à cet enseignement sont :

- la mémorisation d'énoncés, de chants et de comptines ;
- l'imitation de rythmes différents en accompagnant les phrases entendues ou reproduites au tambourin ;
- les jeux sur les sonorités de la langue.

19 Ministère de l'Éducation Nationale (2002) « Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire », *Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale*, Hors série n°1, 14.02.2002.

20 *Ibid.*

7.2 Acquisition des premiers énoncés et de quelques éléments de la culture des pays ou régions concernés (...)

7.3 Familiarisation avec la diversité des cultures et des langues (...) ²¹ »

Au cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2 : CP et CE1)

Les programmes de langue étrangère ou régionale définissent cinq points à travailler au cycle des apprentissages fondamentaux, à raison d'une heure hebdomadaire (seuls les deux premiers points seront développés ici car ce sont ceux qui nous intéressent pour l'étude de la communication et de la phonologie) :

1. Éducation de l'oreille aux réalités phonologiques et accentuelles.

« L'élève est systématiquement habitué à écouter les sonorités spécifiques d'une autre langue, à en reconnaître, reproduire et produire les rythmes, phonèmes et intonations. Il est en particulier sensibilisé aux phonèmes inconnus dans la langue française, à des traits linguistiques non pertinents en français comme la durée dans la réalisation des voyelles, la succession des syllabes accentuées ou non accentuées, les rythmes ... Les activités les mieux adaptées à cet apprentissage sont :

- la mémorisation d'énoncés, de chants et de comptines ;
- l'imitation de rythmes différents en accompagnant les phrases entendues ou reproduites au tambourin ;
- la distinction entre divers types de phrases sur la base de leurs intonations caractéristiques (par exemple, déclaratives, interrogatives, exclamatives ...) ;
- les jeux sur les sonorités de la langue ²² ».

2. Développement de l'aptitude à l'écoute.

« Une importance toute particulière est accordée au développement chez l'élève d'une curiosité et d'une attitude active envers des documents sonores. Concourent à cet objectif :

- l'audition de très brefs récits, enregistrés ou lus, dont la compréhension est facilitée par une structure répétitive et par des illustrations explicatives ;
- le repérage, au cours d'un récit entendu, de noms, de mots ou d'expressions connus de la classe avant l'audition ;

21 Ministère de l'Éducation Nationale (2002) « Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire », *Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale*, Hors série n°1, 14.02.2002.

22 *Ibid.*

- la recherche du sens de mots inconnus en fonction d'indices fournis par le texte ou le contexte du récit²³ ».

3. Acquisition d'énoncés utiles à l'expression en classe dans une langue particulière.
4. Découverte des faits culturels.
5. Familiarisation avec la diversité des cultures et des langues.

Dans les compétences à acquérir à la fin du cycle, les élèves doivent notamment être capables de :

« - reproduire des énoncés dans une langue autre que la langue maternelle, en respectant les spécificités phonologiques et accentuelles ;

- mémoriser et dire des comptines et des chants²⁴ ».

Au cycle des approfondissements (cycle 3 : CE2, CM1 et CM2)

Au cycle des approfondissements, le volume horaire consacré à l'étude d'une langue étrangère ou régionale est de deux séances hebdomadaires de 45 minutes. Comme au cycle des apprentissages fondamentaux, le programme est divisé en cinq axes :

1. Un apprentissage centré sur des activités de communication.

Le programme officiel précise que : « chaque séquence de langue repose sur des situations et des activités ayant du sens pour les élèves, suscitant leur participation active, favorisant les interactions et l'entraide dans le groupe et développant l'écoute mutuelle. (...) Les activités orales de compréhension d'expression sont prioritaires.²⁵ »

2. Un entraînement régulier et méthodique.

2.1 Écouter et comprendre

2.2 S'exprimer à l'oral

2.3 Lire et comprendre

2.4 S'exprimer à l'écrit

3. Renforcement de la maîtrise du langage.
4. Découverte des faits culturels.
5. Dimension internationale de l'apprentissage d'une langue étrangère.

23 Ministère de l'Éducation Nationale (2002) « Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire », *Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale*, Hors série n°1, 14.02.2002.

24 *Ibid.*

25 *Ibid.*

En ce qui concerne la place de la phonologie dans les programmes, les compétences auditives, les compétences de construction du sens et d'expression orale sont décrites dans la partie « écouter et comprendre ». On attend notamment des élèves qu'ils soient capables de :

- reconnaître les schémas intonatifs principaux, l'accent de phrase ou de mots ;
- reconnaître les phonèmes de la langue et discriminer des phonèmes voisins ;
- exercer sa mémoire auditive à court et à long terme ;
- prendre appui sur les mots accentués pour comprendre l'essentiel ;
- reproduire des énoncés en respectant les schémas accentuels et intonatifs en réalisant correctement les phonèmes.

À la fin du cycle des approfondissements, les élèves doivent avoir acquis le niveau A1 de l'échelle de niveaux définie par le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues publié par le Conseil de l'Europe. Au niveau des compétences de communication, on trouve ce tableau :

| CADRE EUROPÉEN COMMUN DE RÉFÉRENCE POUR LES LANGUES (NIVEAU A1) | | |
|--|---------------------------------|--|
| Comprendre | Écouter | Peut comprendre des énoncés oraux simples au sujet de lui-même, de sa famille et de l'environnement concret et immédiat, si les gens parlent lentement et distinctement. |
| | Lire | Peut reconnaître des éléments connus ainsi que des phrases très simples, par exemple dans des annonces, des affiches ou des catalogues. |
| Parler | Prendre part à une conversation | Peut communiquer de façon simple, à condition que l'interlocuteur soit disposé à répéter ou à reformuler ses phrases plus lentement et à l'aider à formuler ce qu'il/elle essaie de dire. Peut poser des questions simples sur des sujets familiers ou sur ce dont il/elle a immédiatement besoin, ainsi que répondre à de telles questions. |
| | S'exprimer oralement en continu | Peut utiliser des expressions et des phrases simples pour décrire son lieu d'habitation et les gens qu'il/elle connaît. Peut raconter une courte séquence au passé. |
| Écrire | | Peut écrire un message électronique simple, une courte carte postale simple, par exemple de vacances. Peut remplir un questionnaire d'identité extrêmement simple. |

1.4. Les Instructions Officielles de 2007

Les programmes actuels de l'enseignement des langues vivantes à l'école primaire sont régis par le B.O. Hors-série numéro 8 du 30 août 2007.

Ces programmes fixent les objectifs à atteindre pour les cycles 2 et 3. Ils concernent huit langues : l'allemand, l'anglais, l'arabe, le chinois, l'espagnol, l'italien, le portugais et le russe. Le préambule commun pour les langues vivantes à l'école primaire aux cycles 2 et 3 est divisé en trois catégories : on y trouve d'abord les objectifs, puis le socle commun et enfin le programme. Les objectifs et le socle commun rappellent que le niveau A1 du CECRL doit être

atteint par tous les élèves à la fin du cycle 3. Pour cela, 54 heures doivent être consacrées dans l'année à l'apprentissage d'une langue étrangère, le professeur organise alors au choix deux séances (de 45 minutes) ou trois séances (de 30 minutes) hebdomadaires. L'enseignement d'une langue étrangère a trois objectifs :

- « développer chez l'élève des comportements et attitudes indispensables pour l'apprentissage des langues vivantes (curiosité, écoute, attention, mémorisation, confiance en soi dans l'utilisation d'une autre langue) et faciliter ainsi la maîtrise du langage ;
- éduquer son oreille à des réalités mélodiques et accentuelles d'une langue nouvelle ;
- lui faire acquérir dans cette langue des connaissances et des capacités, prioritairement à l'oral²⁶ ».

1.4.1. Le préambule commun et l'anglais

Contrairement aux autres textes officiels, le préambule du Bulletin Officiel de 2007 est commun à toutes les langues. Le préambule insiste sur le fait que la priorité doit être donnée à l'oral. Les élèves de cycle 2 ne sont pas exposés à l'écrit, ce n'est que progressivement au cycle 3 que cette exposition aura lieu. Les activités mises en place lors des séances, à travers des tâches simples en compréhension, en reproduction et progressivement en production de la langue vivante, doivent faire appel à des réalités concrètes pour les élèves.

Le programme du préambule commun a été construit de manière à ce que les élèves puissent obtenir le niveau A1 fixé par le CECRL à la fin du cycle 3. Pour cela, sont présentées les connaissances, les capacités et les attitudes attendues des élèves. Les connaissances sollicitées chez les élèves dépendent de la progression mise en place par le professeur des écoles, mais elles doivent permettre aux élèves d'acquérir des compétences au niveau phonologique, culturel et lexical, et grammatical. Les capacités attendues des élèves sont fortement liées à un apprentissage centré sur des activités langagières de communication : les situations et les activités mises en place doivent avoir du sens pour les élèves de façon à susciter la participation, l'entraide et l'interaction. Enfin, en ce qui concerne les attitudes à développer, elles doivent converger vers un entraînement régulier et méthodique, et permettre aux élèves de comprendre, réagir et parler en interaction orale, comprendre à l'oral, parler en continu, lire et écrire. La dernière page du préambule résume en un tableau les capacités et connaissances (culturelles et lexicales, grammaticales, et phonologiques) attendues des élèves

26 Ministère de l'Éducation Nationale (2007) « Programmes de langues étrangères pour l'école primaire », *Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale*, Hors série n°8, 30.08.2007.

pour répondre au niveau A1 de l'utilisateur élémentaire.

Le programme de langues étrangères pour l'école primaire en anglais se divise en quatre parties : les activités de communication langagière, la phonologie, les contenus culturels et domaines lexicaux, et enfin la syntaxe et la morphosyntaxe. Les cinq types d'activités de communication langagière sont présentés sous forme d'un tableau qui comprend trois colonnes : celle des capacités qui présente les savoir-faire ; celle des formulations qui illustre les capacités par les exemples distincts pour le cycle 2 et pour le cycle 3 ; et celle des connaissances (culture et lexique, grammaire, phonologie). La partie phonologie accorde une importance particulière aux phonèmes (sons vocaliques et consonantiques), au rythme (accent de mot, de phrase, groupe de sens ou de souffle) et à l'intonation. Les contenus culturels et domaines lexicaux sont liés à la personne, à la vie quotidienne et à l'environnement géographique et culturel. Quant à la syntaxe et à la morphosyntaxe, elles permettent une réflexion sur le fonctionnement de la langue, qui ne sera introduite qu'au cycle 2, en ce qui concerne le groupe verbal, le groupe nominal et la phrase.

1.4.2. La phonologie et la prosodie dans les programmes officiels

Le préambule présente le programme dans lequel une grande partie des connaissances est consacrée à la phonologie. Il est précisé que « la composante phonologique de la langue vivante doit être une priorité et une préoccupation constante chez le maître dès le début de l'apprentissage. On sensibilisera l'élève aux principaux rythmes, phonèmes et schémas intonatifs par des activités spécifiques et c'est par mimétisme, si l'imprégnation de l'oreille et les entraînements sont suffisants, que l'élève opérera des transferts en situation de production²⁷ ». Différentes activités adaptées à l'apprentissage de la phonologie sont proposées, notamment : la mémorisation d'énoncés, de chants, de comptines, l'imitation de rythmes différents, la distinction entre différents types de phrases et des vire-langues. Nous pouvons donc voir l'importance qui est donnée à la compétence phonologique dans les programmes officiels. Il ne faut donc pas négliger cet aspect de la langue. Afin d'évaluer les élèves du premier degré, le Livret Personnel de Compétences (LPC) fourni une aide aux enseignants. Différents critères permettent d'évaluer la pratique d'une langue vivante étrangère. Néanmoins, la compétence phonologique n'apparaît pas, seuls les critères « reproduire un modèle oral » et « utiliser des expressions et des phrases proches des modèles

²⁷ Ministère de l'Éducation Nationale (2007) « Programmes de langues étrangères pour l'école primaire », *Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale*, Hors série n°8, 30.08.2007.

rencontrés lors des apprentissages » semblent se rapprocher de cette compétence. Nous pouvons donc noter une discordance flagrante entre les programmes officiels et les outils permettant d'évaluer le travail des élèves.

Le préambule commun indique qu'au niveau A1, les élèves doivent avoir des connaissances phonologiques et qu'ils doivent « reconnaître et reproduire de manière intelligible les sons, l'accentuation, les rythmes, et les courbes intonatives propres à chaque langue », mais également « percevoir et restituer le phrasé d'un énoncé familier », « repérer et respecter l'accent tonique », « percevoir et restituer les schémas intonatifs : l'intonation caractéristique des différents types d'énoncés²⁸ ».

Les programmes de langues étrangères pour l'école primaire spécifiques à l'anglais précisent que l'anglais est une langue difficile pour les francophones, contrairement aux idées reçues. L'anglais possède une chaîne accentuelle, alors que le français a une segmentation syllabique. Ainsi, à l'école « il s'agit, par un travail régulier, de faire entendre à l'enfant et de l'aider à reconnaître, reproduire et produire sons, rythme et intonations spécifiques à la langue anglaise. Ces capacités de reconnaissance, de reproduction et de production sous-tendent en effet les compétences de compréhension de l'oral et de l'expression orale²⁹ ». Le B.O. précise que les élèves doivent savoir reproduire les sons vocaliques : /i/, /i:/, /æ/, /a:/, /ɔ/, /ɔ:/, /u/, /u:/, /ʌ/, /ə:/ et les diphtongues : /ei/, /ai/, /ɔi/, /əu/, /au/, /iə/, /eə/. En ce qui concerne les sons consonnes, les élèves doivent savoir reproduire ceux qui sont les plus différents du français : les occlusives (/p/, /b/, /t/, /d/, /k/, /g/), la nasale /ŋ/, les fricatives (/θ/, /ð/, /h/), les afriquées (/tʃ/, /dʒ/) et la rétroflexion du /r/.

En anglais, le rythme et l'intonation dépendent de l'accent du mot, de la phrase et du groupe de sens / groupe de souffle. Le Bulletin Officiel explique que : « Chaque mot anglais possède un accent principal qui entraîne la réduction des syllabes inaccentuées. Pris isolément, un mot est toujours accentué et la place de son accent ne varie pas. Chaque mot est donc à apprendre avec son accent³⁰ ». Cette distinction est très importante à prendre en compte, dans la mesure où la langue française n'accentue pas les mots. L'anglais marque aussi les phrases d'une certaine intonation. Certains mots seront mis en relief par rapport à d'autres, il s'agit principalement des noms, des adjectifs, des verbes et des adverbes (mots qui marquent

28 Ministère de l'Éducation Nationale (2007) « Programmes de langues étrangères pour l'école primaire », *Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale*, Hors série n°8, 30.08.2007.

29 *Ibid.*

30 *Ibid.*

le sens de la phrase). De même, dans les groupes de sens (ou de souffle, car ils correspondent à ce que l'on peut prononcer en une seule émission de voix) certains mots sont mis en avant, en fonction de leur importance. L'anglais possède deux schémas intonatifs principaux : un schéma descendant (qui marque l'objectivité, l'affirmation, les questions en WH-, etc.) et un schéma montant (qui marque une idée d'inachèvement, une expression amicale, etc.).

1.5. Le Bulletin Officiel du 5 janvier 2012

Même s'il convient toujours de se référer aux contenus mentionnés par les programmes de 2007, quelques précisions sont apportées dans le Bulletin Officiel du 5 janvier 2012. Dans le domaine des langues vivantes, ce Bulletin Officiel propose des tableaux pour le cycle 2 et pour le cycle 3. Les tableaux « donnent des repères aux équipes pédagogiques pour organiser la progressivité des apprentissages. Pour chaque niveau, les connaissances et compétences acquises dans la classe supérieure sont à consolider. Cette progression respecte au plus près le programme de langues de l'école primaire et le descripteur de compétences du niveau A1 du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL), qui est la référence en la matière³¹ ». La prédominance de l'oral est rappelé dans ce Bulletin Officiel, la langue écrite n'étant abordée qu'au cycle 3. L'évaluation est précisée : « au cycle 2, l'évaluation formative, effectuée par l'enseignant et à laquelle l'élève est associé, prend la forme d'une observation explicite des attitudes, des réussites et des difficultés de chaque élève. Formulée de façon résolument positive, elle porte exclusivement sur les capacités orales³² ».

Au niveau du cycle 2, trois activités langagières sont précisées :

- réagir et dialoguer ;
- comprendre à l'oral ;
- parler en continu, qui indique que les élèves doivent savoir reproduire un modèle oral.

Il s'agit de reproduire une phrase extraite d'une comptine, d'un chant, d'une histoire au cours préparatoire et de reproduire un court extrait d'une comptine, d'un chant, d'un poème, d'une histoire au cours élémentaire première année.

31 Ministère de l'Éducation Nationale (2012) « Programmes d'enseignement : modification », *Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale*, Hors série n°1, 05.01.2012.

32 *Ibid.*

Au niveau du cycle 3, cinq activités langagières sont précisées, « tous les éléments de culture, de phonologie ou de grammaire doivent être tissés autour de ces activités langagières dont ils ne doivent pas être dissociés, pour que les élèves soient naturellement plongés dans la langue étudiée³³ » :

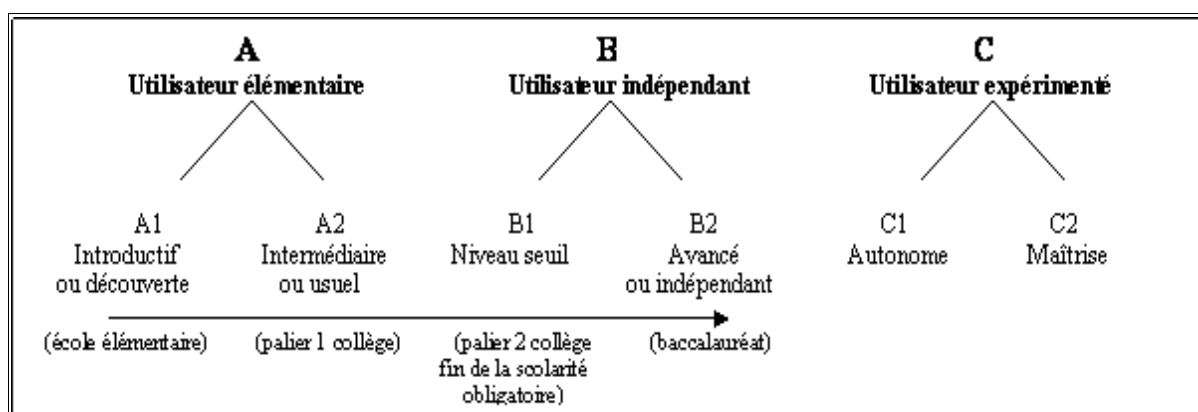
- réagir et dialoguer ;
- comprendre à l'oral ;
- parler en continu ; de même que pour le cycle 2, les élèves doivent être capables de reproduire de courtes comptines et chansons, date (jour et mois) au cours élémentaire deuxième année, de reproduire des comptines, chansons, date (jour, mois, année), très courtes annonces au cours moyen première année, et enfin de reproduire des comptines, date et courtes annonces au cours moyen deuxième année.
- lire ;
- écrire.

33 Ministère de l'Éducation Nationale (2012) « Programmes d'enseignement : modification », *Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale*, Hors série n°1, 05.01.2012.

2. Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL)

2.1. Présentation du CERCL

Le CECRL est né en 2001, après plusieurs années de recherche sur les langues, menées par des experts du Conseil de l'Europe. Il met en place une politique commune d'enseignement des langues étrangères, en ce qui concerne les objectifs, les méthodes, les programmes, les diplômes, les certificats. La volonté d'unité est à la base de la mise en place du CECRL. Il souhaite assurer l'unité européenne, grâce à la connaissance des cultures et des langues des pays peuplant l'Europe.



Le CERCL introduit des niveaux communs de référence (A1 à C2). Il hiérarchise les compétences en langue selon une échelle de six niveaux : A1, A2, B1, B2, C1 et C2. Le niveau A1 constitue la première partie du socle commun et sa maîtrise est attendue à la fin du cycle 3. Le préambule commun des programmes de langues étrangères pour l'école primaire (B.O. N°8 du 30 août 2007) précise que : « le descripteur A1 du Cadre européen a été adapté à des enfants d'âge scolaire et prend en compte les entrées qui structurent le socle commun, notamment les connaissances et les capacités ». Les compétences de communication sont hiérarchisées et prennent en compte plusieurs composantes : linguistique (savoirs, savoir-faire relatifs au lexique, à la phonologie et à la syntaxe), sociolinguistique (marques de relations sociales, règles de politesse, dialectes, accents) et pragmatique (stratégies discursives).

Le CECRL introduit un découpage de la compétence communicative en activités de communication langagière. Ces activités relèvent de la réception, de la production, de l'interaction et de la médiation. Les activités de communication langagière correspondent aux compétences à acquérir en compréhension orale, en expression orale, en interaction orale, en

compréhension écrite et en expression écrite. Le CECRL introduit également la notion de « tâche », liée à l'approche actionnelle. En ce sens, la langue et son utilisation sont liées aux actions accomplies par le locuteur. Le cadre fixé par le CECRL correspond donc à la maîtrise de compétences liées à la réalisation de tâches.

2.2. Description du niveau A1 du CECRL

L'échelle globale des niveaux communs de compétences décrit l'utilisateur élémentaire du niveau A1 comme quelqu'un qui « peut comprendre et utiliser des expressions familières et quotidiennes ainsi que des énoncés très simples qui visent à satisfaire des besoins concrets. Peut se présenter ou présenter quelqu'un et poser à une personne des questions la concernant – par exemple, sur son lieu d'habitation, ses relations, ce qui lui appartient, etc. – et peut répondre au même type de questions. Peut communiquer de façon simple si l'interlocuteur parle lentement et directement et se montre coopératif³⁴ ».

La grille pour l'auto-évaluation du niveau A1 est la suivante :

| | | |
|------------|---------------------------------|---|
| COMPRENDRE | Écouter | Je peux comprendre des mots familiers et des expressions très courantes au sujet de moi-même, de ma famille et de l'environnement concret et immédiat, si les gens parlent lentement et distinctement. |
| | Lire | Je peux comprendre des noms familiers, des mots ainsi que des phrases très simples, par exemple dans des annonces, des affiches ou des catalogues. |
| PARLER | Prendre part à une conversation | Je peux communiquer, de façon simple, à condition que l'interlocuteur soit disposé à répéter ou à reformuler ses phrases plus lentement et à m'aider à formuler ce que j'essaie de dire. Je peux poser des questions simples sur des sujets familiers ou sur ce dont j'ai immédiatement besoin, ainsi que répondre à de telles questions. |
| | S'exprimer oralement en continu | Je peux utiliser des expressions et des phrases simples pour décrire mon lieu d'habitation et les gens que je connais. |
| ÉCRIRE | Écrire | Je peux écrire une courte carte postale simple, par exemple de vacances. Je peux porter des détails personnels dans un questionnaire, inscrire par exemple mon nom, ma nationalité et mon adresse sur une fiche d'hôtel. |

34 Conseil de l'Europe. *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris : Les Éditions Didier, 2001.

Les aspects qualitatifs de l'utilisation de la langue parlée pour le niveau A1 sont les suivants :

| ÉTENDUE | CORRECTION | AISANCE | INTERACTION | COHÉRENCE |
|---|--|---|---|--|
| Possède un répertoire élémentaire de mots et d'expressions simples relatifs à des situations concrètes particulières. | A un contrôle limité de quelques structures syntaxiques et de formes grammaticales simples appartenant à un répertoire mémorisé. | Peut se débrouiller avec des énoncés très courts, isolés, généralement stéréotypés, avec de nombreuses pauses pour chercher ses mots, pour prononcer les moins familiers et pour remédier à la communication. | Pour répondre à des questions simples et en poser sur des détails personnels. Peut interagir de façon simple, mais la communication dépend totalement de la répétition avec un débit plus lent, de la reformulation et des corrections. | Peut relier des mots ou groupes de mots avec des connecteurs très élémentaires tels que « et » ou « alors ». |

2.3. La compétence phonologique dans le CERCL

Cette compétence fait partie des compétences communicatives langagières et plus particulièrement des compétences linguistiques. La compétence phonologique « suppose une connaissance de la perception et de la production et une aptitude à percevoir et à produire

- les unités sonores de la langue (phonèmes) et leur réalisation dans des contextes particuliers (allophones)
- les traits phonétiques qui distinguent les phonèmes (traits distinctifs tels que, par exemple sonorité, nasalité, occlusion, labialité)
- la composition phonétique des mots (structure syllabique, séquence des phonèmes, accentuation des mots, tons, assimilation, allongements)
- la prosodie ou la phonétique de la phrase :
 - accentuation et rythme de phrase
 - intonation
 - réduction phonétique
 - réduction vocalique
 - formes faibles et fortes
 - assimilation
 - élision³⁵ ».

35 Conseil de l'Europe. *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris : Les Éditions Didier, 2001.

Le CECRL propose les descripteurs suivants pour chaque niveau en ce qui concerne la maîtrise phonologique :

| Maîtrise du système phonologique | |
|---|--|
| C2 | Comme C1 |
| C1 | Peut varier l'intonation et placer l'accent phrastique correctement afin d'exprimer de fines nuances de sens. |
| B2 | A acquis une prononciation et une intonation claires et naturelles. |
| B1 | La prononciation est clairement intelligible même si un accent étranger est quelquefois perceptible et si des erreurs de prononciation proviennent occasionnellement. |
| A2 | La prononciation est en général suffisamment claire pour être comprise malgré un net accent étranger mais l'interlocuteur devra parfois faire répéter. |
| A1 | La prononciation d'un répertoire très limité d'expressions et de mots mémorisés est compréhensible avec quelque effort pour un locuteur natif habitué aux locuteurs du groupe linguistique de l'apprenant/utilisateur. |

CADRE THÉORIQUE

3- Phonétique et phonologie

3.1. Définitions

La phonétique est définie comme « 1. Étude scientifique des sons du langage et des processus de communication parlée. 2. Représentation par des signes conventionnels de la prononciation des mots d'une langue³⁶ ». La phonétique est une branche de la linguistique qui étudie donc les sons produits dans la communication verbale. Elle étudie les sons langagiers, appelés allophones³⁷, ainsi que leurs productions et leurs variations. Elle a pour but de fournir une description détaillée de la production, de la transmission et de la perception des sons.

La phonétique se distingue de la phonologie qui est l' « étude des phonèmes du point de vue de leur fonction dans une langue donnée et des relations d'opposition et de contraste qu'ils ont dans le système des sons de cette langue (système phonologique)³⁸ ». La phonologie est aussi une branche de la linguistique mais elle étudie l'agencement des phonèmes d'une langue.

Pour comprendre la différence entre phonétique et phonologie, La grammaire d'aujourd'hui explique que : « Si la phonétique est l'étude matérielle, physique des sons, la phonologie (ou phonémique) est l'étude de ceux-ci du point de vue de leur contribution au sens, donc du point de vue de leur rôle dans le système linguistique. L'unité en est le *phonème*, dont on a pu dire que, bien qu'il soit une unité abstraite, il a plus de réalité que le son, car c'est lui que perçoit le locuteur-auditeur dans la production-compréhension³⁹ ».

La phonétique a donc pour objet l'étude scientifique des sons du langage dans leur émission, leur réception et leurs caractères physiques, alors que la phonologie est une science qui étudie les phonèmes du point de vue de leur fonction distinctive dans le système de la langue. La distinction entre phonétique et phonologie repose sur la différence entre le son et le phonème : le son est la substance, alors que le phonème est la forme.

36 *Le Petit Larousse illustré 2000*. Paris : Larousse, 1999. p. 775

37 Allophone : réalisation et production d'un phonème selon l'environnement phonétique.

38 *Le Petit Larousse illustré 2000*. Paris : Larousse, 1999. p. 775

39 ARRIVÉ, Michel ; GADET, Françoise ; GALMICHE, Michel. *La grammaire d'aujourd'hui. Guide alphabétique de linguistique française*. Paris : Flammarion, 1986. p. 508.

3.2. Le statut scientifique de la phonétique

La définition du terme « phonétique » pose quelques dissensions, notamment en ce qui concerne son statut scientifique et son rapport avec les sciences afférentes. En effet, la délimitation du domaine de certaines sciences récentes (particulièrement des sciences humaines), ayant connues une évolution rapide de leurs conceptions internes depuis le début du XX^e siècle, fait surgir une problématique d'épistémologie. Il est donc difficile de définir le statut scientifique de la phonétique : certains la considèrent comme une branche des sciences humaines, à l'inverse, d'autres la considèrent comme une branche des sciences naturelles. Les scientifiques sont également en désaccord sur son statut de science : elle peut être perçue partiellement comme une science abstraite, de la forme linguistique, ou exclusivement comme une science concrète, de la forme sonore. L'unité de la phonétique et son intégration dans la linguistique sont remises en question à cause de la coexistence d'un aspect théorique et d'un aspect expérimental pouvant paraître antagoniques. En effet, pour certains, la linguistique (aspect théorique) ne cohabite pas avec l'utilisation de moyens techniques perfectionnés et de méthodes de recherche empruntées aux sciences physiques (aspect expérimental). Toutes ces problématiques traduisent l'extrême diversité des recherches liées à la phonétique. Néanmoins, pour répondre à des préoccupations différentes selon les époques, la phonétique a su s'intéresser à des domaines de recherche aboutissant à une connaissance plus importante de la production, la transmission, la réception et le fonctionnement linguistique de l'acte de parole.

Cette apparente convergence n'empêche pas une unité de la phonétique, liée aux récents développement des théories linguistiques. L'unicité provient de l'étude du signifiant linguistique, dans la mesure où il permet de concevoir la phonétique comme une discipline linguistique, tout en la distinguant d'autres sciences (comme la physiologie et l'acoustique) auxquelles elle emprunte des techniques d'expérimentations.

3.3. Les trois branches de la phonétique

On distingue trois branches à l'intérieur de la phonétique : la phonétique articulatoire, la phonétique acoustique et la phonétique auditive.

3.3.1. La phonétique articulatoire

La phonétique articulatoire envisage l'étude des sons de langage humain sous l'angle de la production. La phonétique articulatoire est liée à la physiologie dans la mesure où elle est se rapporte à la connaissance des organes de la phonation. Elle décrit également les différents organes intervenant dans la production des sons du langage.

Les sons sont produits dans l'appareil phonatoire, c'est-à-dire, l'ensemble des parties du corps servant à produire des sons langagiers. Il comprend le larynx, le pharynx, la bouche, le nez et les lèvres. Les sons sont des ondes, des vibrations. La vibration est obtenue quand l'air contenu dans les poumons est expiré et contraint à traverser le larynx, contenant les cordes vocales. Les cordes vocales sont deux muscles pouvant s'étendre, se relâcher, s'ouvrir et se fermer afin de laisser passer l'air nécessaire à la production des sons. La vitesse à laquelle les cordes vocales s'ouvrent et se ferment crée une vibration d'une hauteur variable selon la taille de l'appareil phonatoire ; c'est la fréquence fondamentale. Un homme a une fréquence fondamentale d'environ 150 hertz, ce qui équivaut à 150 vibrations par seconde. Celle des femmes (250 hertz) et des enfants (350 hertz) est plus importante. Ensuite, pour que les allophones soient produits, il faut que le son soit transformé par les différentes parties de l'appareil phonatoire. Les allophones sont divisés en deux grandes catégories : les consonnes et les voyelles.

3.3.2. La phonétique acoustique

La phonétique acoustique classe les sons en fonction de la perception des locuteurs. Elle permet une description précise des sons. On distingue deux sous-ensembles à l'intérieur de la phonétique acoustique : la phonétique auditive et la phonétique acoustique scientifique. La phonétique auditive émet un classement basé sur les impressions auditives des locuteurs, provoquées par les sons du langage. Ce classement n'est pas raisonné mais il permet d'inscrire de manière durable les terminologies utilisées dans le classement articulatoire d'une langue. La phonétique acoustique scientifique est basée sur le traitement du signal. Elle est liée à la physique acoustique, et permet un classement des sons selon leur hauteur, leur intensité et leur timbre. La hauteur, l'intensité et le timbre correspondent à des données physiques : la fréquence, l'amplitude de la vibration et l'audibilité des harmoniques⁴⁰.

40 Un harmonique est un élément constitutif d'un phénomène périodique ou vibratoire.

3.3.3. La phonétique auditive

La phonétique auditive étudie la façon dont l'oreille perçoit les sons, elle est souvent considérée comme un sous-ensemble de la phonétique acoustique. Elle donne une description de l'appareil auditif et du décodage des sons. Elle est peu développée et peu étudiée, excepté quand elle sert à l'élaboration de traitements orthophoniques.

3.4. La phonologie

La phonologie est une branche de la linguistique qui étudie l'agencement des phonèmes d'une langue. Nous pouvons distinguer deux branches dans la phonologie : la phonématique et la prosodie. La phonématique traite des unités distinctives segmentales, c'est-à-dire, les unités distinctives qui se réalisent sous la forme d'ensembles de traits pertinents simultanés, occupant une position particulière dans la chaîne : les phonèmes. Ces phonèmes, nous pouvons les commuter (exemple : rue et nue) et les permuter (exemple : salé et lacé). La prosodie étudie les phénomènes de l'accentuation et de l'intonation (variation de hauteur, de durée et d'intensité d'un son) permettant de véhiculer une information liée au sens telle que la mise en relief, l'assertion, l'interrogation, l'exclamation, l'injonction, etc.

3.4.1. L'accentuation

L'accentuation est un phénomène qui provient de l'augmentation de la durée syllabique, de l'intensité sonore et de la hauteur mélodique de certaines syllabes ou mots d'un énoncé. Il existe différents types d'accents :

- L'accent démarcatif : il est placé en fin de mot ou de syntagme (groupe de mot) et il permet de délimiter les différentes unités d'un énoncé (par exemple : J'**ai** rencontré **Jean**).
- L'accent d'insistance : il assure la mise en relief d'une seule unité (par exemple : C'est **fantastique** !).
- L'accent contrastif : il souligne le choix d'une unité particulière par rapport aux autres (par exemple : C'est **ma** chambre).

En français, tout comme en anglais, il existe une règle de collision d'accent : deux syllabes accentuées ne peuvent pas se suivre. Il est interdit de prononcer deux syllabes accentuées à la suite. Ainsi, la première des deux syllabes accentuées devra soit ne pas être accentuée, soit déplacée sur une syllabe précédente ou encore énoncée lentement.

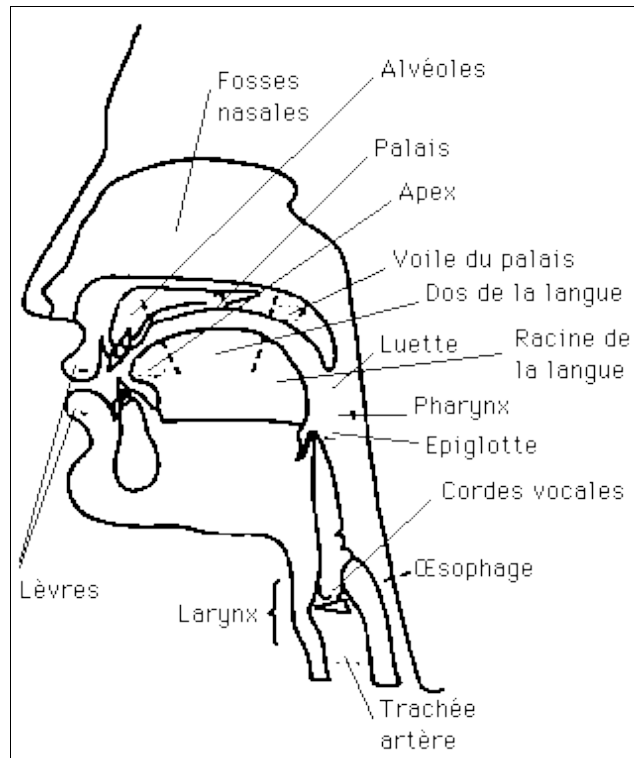
3.4.2. L'intonation

L'intonation correspond à la musicalité de la langue qui se caractérise par l'intensité et la hauteur des voyelles. L'intonation structure le discours et peut marquer l'état d'esprit dans lequel se trouve le locuteur. Ainsi en français :

- un énoncé déclaratif a une ligne mélodique descendante ;
- un énoncé impératif a une ligne mélodique descendante plus marquée encore que celle de l'énoncé déclaratif ;
- un énoncé interrogatif a une ligne mélodique ascendante, avec une intonation marquée sur le dernier mot ou sur la dernière syllabe.

En anglais, il existe trois types d'intonation. On distingue l'intonation descendante, l'intonation montante et l'intonation descendante-ascendante. Cependant les emplois dans les types de phrases ne sont pas les mêmes qu'en français. L'intonation descendante correspond à des énoncés où l'on donne des renseignements neutres (*John lives here*), des ordres (*Go to bed*), mais également aux phrases exclamatives (*How beautiful !*), aux phrases se terminant par un question-tag (*You like it, don't you ?*) et aux phrases interrogatives introduites par un pronom interrogatif, souvent en *wh-* (*What are you doing?*). L'intonation ascendante s'emploie dans des questions fermées où la réponse sera oui ou non (*Do you speak French?*), dans des phrases ayant une intention de rassurer, de réconforter, d'exprimer sa sympathie, son désaccord (*I don't want to go with you*) et dans les formules de politesse (*Good morning*). L'intonation descendante-ascendante (aussi appelée *the falling rising tune*) correspond aux énoncés où la voix descend sur la partie la plus importante de l'énoncé et remonte sur un mot ou sur une syllabe accentuée. Cette intonation est utilisée dans les phrases qui apportent une précision ou une rectification (*I'm going to **London today***), dans des énoncés qui marquent l'indécision (*I **hope** he **will***) et le mécontentement (***Don't** be **stupid** !*).

3.5. L'appareil phonatoire



Les organes de la phonation, excepté les cordes vocales, servent en premier lieu à la respiration, à la déglutition et à la mastication. Dans un second temps, les lèvres, les dents, la langue, le palais dur, le voile du palais, la cavité buccale et la cavité nasale, la luvette, le pharynx, le larynx, l'épiglotte, l'œsophage, la trachée artère et enfin les poumons servent à la production d'un son. L'air expulsé des poumons passe par les différents éléments de l'appareil phonatoire et rencontre divers obstacles, il produit alors des sons divers.

Il existe trois types d'organes phonatoires :

- l'appareil respiratoire apporte l'air des poumons ;
- le larynx, qui contient les cordes vocales, dont le rapprochement ferme la glotte, responsable du voisement et de l'intensité des sons ;
- les résonateurs supralaryngés : pharynx, bouche, fosses nasales et cavité labiale, donnant leurs caractéristiques propres aux sons.

3.6. L'alphabet phonétique international (API)

3.6.1. Origine de l'API

L'alphabet phonétique international est un alphabet utilisé pour la transcription phonétique de tous les sons d'une langue parlée (*cf.* annexe I). L'API a été créé afin de couvrir phonétiquement l'ensemble des langues du monde. Il a été publié en 1988 pour la première fois, et a été mis en place par des phonéticiens britanniques et français, sous l'égide de l'Association phonétique internationale, qui a été créée dans le but d'uniformiser les différentes transcriptions phonétiques qui existaient déjà dans le monde. L'alphabet proposé repose sur le fait qu'à chaque symbole corresponde un seul son. Cela permet de transcrire n'importe quelle langue avec les mêmes symboles et surtout de pouvoir lire n'importe quelle transcription phonétique de langues que l'on ne connaît pas (et que l'on ne peut parfois pas lire) avec précision. L'alphabet utilisé actuellement date de 2005. Il existe 118 caractères principaux permettant de couvrir les sons les plus fréquents. Les symboles utilisés sont pour la plupart des lettres grecques ou latines, ou des modifications de ces dernières.

3.6.2. La classification des voyelles et des consonnes

La classification des allophones est séparée en consonnes et voyelles. Deux différences essentielles distinguent les voyelles des consonnes. Premièrement, la position de la bouche dans la production du son varie : la bouche est plus ouverte lors de la prononciation de voyelles que de consonnes. Deuxièmement, la place occupée par les consonnes et les voyelles est différente dans les syllabes : les voyelles sont centrales, alors que les consonnes sont périphériques.

3.6.3. Les consonnes

Le mode articulaire, le lieu d'articulation, la sonorité et la labialité sont les quatre descripteurs utilisés pour décrire et classer les consonnes.

Le degré de contact entre les articulateurs entrant en jeu au cours de la prononciation d'une consonne définit le mode articulaire. Selon ce mode, les consonnes sont réparties en cinq catégories : les occlusives, les nasales, les fricatives, les latérales et les glides. Une occlusive est un allophone entraînant une fermeture complète de la bouche. Les nasales sont également des allophones occlusives, mais elle impliquent également une ouverture de la cavité nasale. L'air sort par le nez, la lèvre étant décollée de la paroi pharyngale. Les nasales

sont des consonnes sonores en anglais comme en français. Les consonnes dont la prononciation entraîne peu d'espace entre le haut et le bas de la bouche sont appelées fricatives. Elles sont ainsi nommées car elles provoquent une vibration continue, ou un bruit de friction. Une latérale est un allophone produit quand il y a contact entre le bout de la langue et le haut du palais. Les latérales laissent passer l'air des deux côtés de la langue. Enfin, les glides (ou semi-consonnes ou semi-voyelles) laissent presque totalement sortir l'air de la bouche. Elles ressemblent aux voyelles, cependant, la sortie de l'air est quelque peu gênée, contrairement aux voyelles.

Le lieu d'articulation détermine l'endroit où se produit une consonne. Pour le français et l'anglais, on distingue les consonnes bilabiales, labiodentales, alvéolaires, palatales, vélaire et uvulaires. Quand les consonnes sont prononcées avec les deux lèvres jointes, elles sont bilabiales. Les labiodentales sont prononcées quand il y a un contact entre les dents du haut et la lèvre inférieure. Les alvéolaires font intervenir le bout de la langue et les alvéoles, renflement situé derrière les dents du haut. Les palatales mettent en contact la langue et le haut du palais (ou palais dur). Quant aux consonnes vélares, elles sont prononcées par un contact entre la langue et le voile du palais (ou palais mou). Enfin, les uvulaires sont prononcées par un contact de la langue et de la luvule (l'uvule). Les uvulaires n'existent pas en anglais. Cependant, l'anglais a une consonne glottale, que l'on ne retrouve pas en français, impliquant un resserrement des cordes vocales.

La sonorité des consonnes concerne l'absence ou la présence de vibration des cordes vocales lors de la production des sons consonnes. On distingue les consonnes sourdes des consonnes sonores (ou voisées). Les sonores sont des consonnes articulées avec une vibration des cordes vocales, contrairement aux consonnes sourdes, avec lesquelles les cordes vocales ne vibrent pas.

La labialité concerne uniquement les glides, car la labialisation est habituellement réservée à quelques voyelles. Les glides labialisées impliquent une projection des lèvres vers l'avant de la bouche, lors de la prononciation.

Classification des consonnes françaises et anglaises :

| français | bilabiale | labiodentale | alvéolaire | palatale | vélaire | uvulaire |
|---------------------------------------|-----------|--------------|------------|------------------|----------------|----------------|
| occlusive sourde sonore | p b | | t d | | k g | |
| nasale sourde sonore | m | | n | ɲ ¹ | | |
| fricative sourde sonore | | f v | s z | ʃ ʒ | | χ ² |
| latérale sourde sonore | | | l | | | |
| glide sourde sonore | | | | j/ɥ ³ | w ³ | |

1 [ɲ] dans les emprunts de l'anglais

3 labialisée

2 /R/ en début de syllabe

| anglais | bilabiale | labiodentale | alvéolaire | palatale | vélaire | glottale |
|---|-----------|--------------|---------------------|----------|-----------------------|----------|
| occlusive ¹ sourde sonore | p b | | t d | | k g | |
| nasale sourde sonore | m | | n | | ŋ | |
| fricative sourde sonore | | f v | θ ² ð | s z | tʃ ³ dʒ | h |
| latérale sourde sonore | | | l ⁴ | | | |
| glide sourde sonore | | | ɹ ⁵ | j | w ⁶ | |

1 aspirées en début de syllabe

4 rétroflexe en fin de syllabe

2 /θ/ et /ð/ sont interdentes

5 rétroflexe

/s/ et /z/ sont alvéopalatales

6 labialisée

3 affriquées (ʃ et ʒ existent aussi)

3.6.4. Les voyelles

La nasalité, l'antériorité, l'aperture et l'arrondissement sont les quatre descripteurs utilisés pour décrire et classer les voyelles.

La nasalité est une caractéristique des sons mettant en jeu la résonance du nez, due à l'abaissement du voile du palais et à la circulation de l'air par les fosses nasales. Cette circulation d'air par les fosses entraîne une résonance nasale. Les voyelles nasales existent dans peu de langues mais on les retrouve en français. Il existe quatre voyelles nasales en français, suivies de consonnes nasales, dont la prononciation varie : /ɑ̃/ (**p**antalon), /ɛ̃/ (**ce**inture), /ɔ̃/ (**r**ond) et /œ̃/ (**br**un).

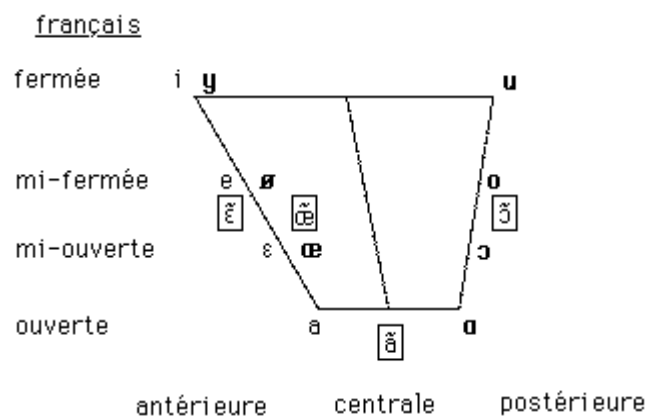
L'antériorité correspond à la prononciation d'une voyelle à l'avant du point central de la bouche. L'antériorité correspond à un axe distinguant les voyelles antérieures, des voyelles

centrales et des voyelle postérieures. Il n'existe pas de voyelle centrale en français, mais on la retrouve en anglais avec le schwa : /ə/ et le v-inversé /ʌ/.

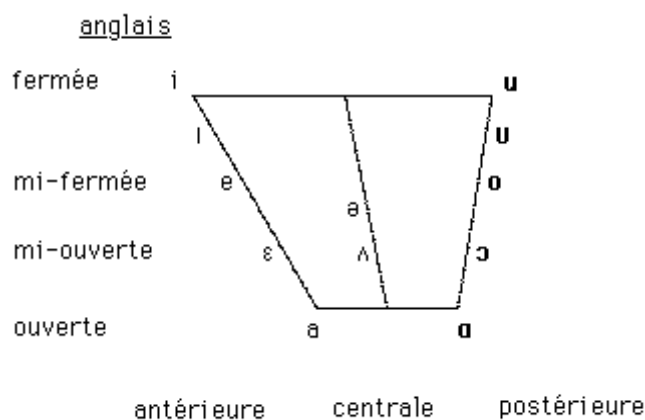
L'aperture correspond au degré d'ouverture de la bouche, et classe les voyelles en voyelles fermées, mi-fermées, mi-ouvertes ou ouvertes. Les voyelles fermées entraînent une fermeture presque entière de la bouche, tout comme les consonnes fricatives. À l'inverse, les voyelles ouvertes correspondent à l'abaissement de la langue au fond de la bouche, et à l'ouverture de cette dernière. Entre les deux, se situent les voyelles mi-fermées et les mi-ouvertes.

Enfin, l'arrondissement est semblable à la labialité des consonnes. Les voyelles arrondies sont produites avec une projection des lèvres vers l'avant de la bouche, ajoutant une consonance plus grave aux voyelles.

Classification des voyelles françaises et anglaises :



n.b.: caractères gras indiquent les voyelles arrondies



3.6.5. Principales différences entre le français et l'anglais

Les consonnes anglaises et françaises sont globalement comparables. Il existe cependant quelques différences remarquables. La consonne uvulaire [ʀ] en début de mot n'existe pas en anglais. La consonne [r] ne se prononce pas de la même manière dans les deux langues. C'est une glide rétroflexe alvéolaire en anglais. La rétro-flexion marque la distinction de prononciation entre les deux langues. Ce phénomène correspond au fait de courber la langue vers le haut et l'arrière du palais. La consonne [ɹ] est aussi rétroflexe à la fin des mots anglais. On observe également une distinction entre les consonnes fricatives alvéolaires anglaises qui se différencient entre les interdentes (la pointe de la langue est légèrement placée entre les dents : [ð] et [θ]) et les alvéopalatales (la pointe de la langue est à l'arrière des alvéoles : [ʃ] et [ʒ]). L'anglais possède une consonne nasale vélaire [ŋ] qui ressemble à la nasale palatale française [ɲ] qui se prononce [ɲ] dans les emprunts anglais. Les consonnes occlusives sourdes [p], [t] et [k] sont aspirées quand elles se trouvent en début de syllabe en anglais. De plus, l'anglais possède une consonne glottale [h] qui n'existe pas en français. Cette dernière est obtenue par un resserrement des cordes vocales, sans obstruction du canal d'air.

Les voyelles françaises se distinguent de celles des autres langues dans la mesure où elles sont plus tendues : la tension dans les lèvres, la langue et les muscles des joues est plus élevée. On ne retrouve pas les voyelles [ɛ̃], [œ̃], [ɔ̃] et [ã] en anglais, ni les antérieures arrondies [y], [œ] et [ø]. Il n'existe pas de voyelle centrale en français, alors que l'anglais en compte deux : [ʌ] et [ə]. On observe également que la durée des voyelles varie en anglais, ce qui n'est pas le cas en français. Par exemple, le mot « *cheese* » se transcrit : [tʃi:z]. Les deux points marquent que le phonème /i/ est long.

3.6.6. Barres obliques ou crochet ?

L'utilisation des barres obliques / / correspond à la transcription d'un phonème⁴¹, une unité abstraite. Quand un phonème est entre barres obliques on n'entre pas dans le détail de sa prononciation. Par exemple, la prononciation du phonème /s/ sera différente dans le mot *surprise* [syrpriz]. Le premier phonème /s/ se prononce [s] tandis que le deuxième se prononce [z]. L'utilisation des crochets [] correspond donc à la prononciation d'une unité physique particulière. Les crochets correspondent à la transcription phonétique d'un mot ou

41 Un phonème est la plus petite unité discrète ou distinctive de la chaîne parlée. C'est une unité abstraite qui peut correspondre à plusieurs sons. Un phonème peut être prononcé différemment en fonction du locuteur et de sa place dans le mot. Les phones sont les différentes prononciations d'un phonème.

d'un phrase. Les transcriptions phonétiques doivent se lire indépendamment de la langue, notamment grâce à l'utilisation de l'API. La transcription phonétique ne transcrit pas les séparations entre les mots. Les syllabes s'enchaînent sans qu'il n'y ait de blanc entre les symboles utilisés par l'API. Cependant, les pauses réalisées par le locuteur sont notées par un espace entre les symboles. La phrase : "Si bien que, de sa langue, le français même cultivé n'a souvent rien d'autre à dire que ses impressions ou son sentiment", se transcrira de la façon suivante : [sibjɛkə dəsəlɑ̃gə ləfr̥ʁsɛ mɛmkyltivɛ nasuvɑ̃rjɛdotradirkəsɛzɛpresjɔ̃susɔ̃sɑ̃timɑ̃].

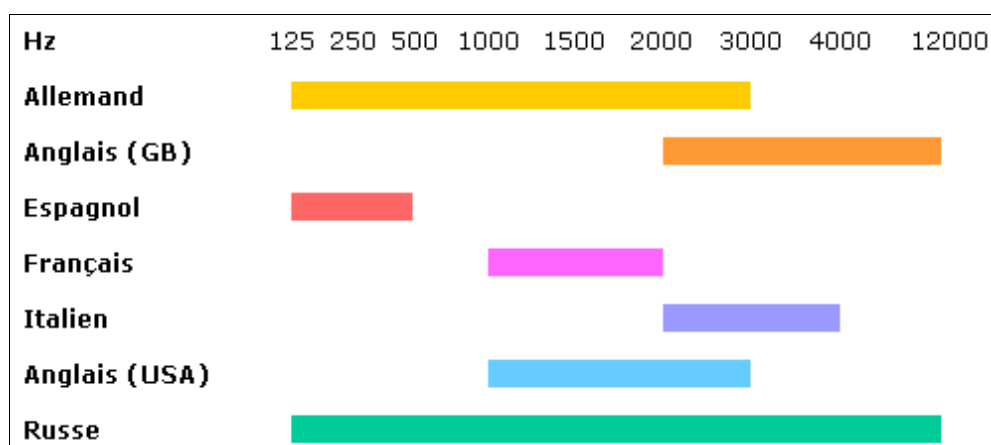
4. Les difficultés de l'apprentissage de l'anglais pour les francophones

4.1. L'intonation

4.1.1. Le rôle des plages de fréquences sonores

Chaque langue utilise de façon préférentielle certaines plages de fréquences sonores (exprimées en Hertz), que l'on appelle bandes passantes. Cette découverte a été faite par Alfred Tomatis (1920-2001), docteur en médecine de la faculté de Paris et oto-rhino-laryngologiste spécialiste du traitement des troubles de l'audition et du langage. Les découvertes du Docteur Tomatis approfondissent des liens étroits qui existent entre l'oreille, la voix et le système nerveux. Les différentes plages de fréquences sonores propres à chaque langue expliquent pourquoi les apprenants d'une langue étrangère peuvent rencontrer des difficultés lors de l'apprentissage.

Le tableau suivant présente les bandes passantes de l'allemand, de l'anglais britannique de l'espagnol, du français, de l'italien, de l'anglais américain et du russe.



À l'observation de ce tableau, on remarque que les longueurs des bandes passantes des sept langues sont toutes différentes. Certaines bandes se chevauchent d'autres non. Les différences de longueur entre les bandes passantes sont dues à la différence de l'impédance de l'air (résistance d'un milieu au passage d'un son) selon les lieux. En effet, l'air propage mieux certaines fréquences et en atténue d'autres en fonction de l'altitude, de l'humidité, de la végétation et des caractéristiques géographiques.

Il est bien connu que les Allemands sont meilleurs en anglais que les Français (l'anglais et l'allemand sont deux langues germaniques), et cela s'explique également par ce

phénomène : les bandes passantes allemandes et anglaises britanniques ont 1 000 Hertz en commun. Les Espagnols ont plus de mal que les Français à reproduire et entendre les sons anglais puisque leur bande passante s'étend entre 125 et 500 Hertz. Plus une bande passante est longue plus il sera facile aux apprenants de ce pays de reproduire et comprendre les sons des autres langues. La bande passante de la Russie est la plus longue ici, elle s'étend entre 125 et 12 000 Hertz. L'oreille des Russes est ouverte à la totalité des sons, ce qui leur donne une grande facilité d'apprentissage pour toutes les langues. Les Russes ont donc des facilités en allemand, en anglais britannique et américain, en français, en espagnol et en italien.

Nous pouvons voir que le français possède une étroite bande fréquentielle située entre 1 000 et 2 000 Hertz. La bande fréquentielle de l'anglais britannique est plus longue puisqu'elle est située entre 2 000 et 12 000 Hertz. Les Français ont donc plus de difficultés à percevoir et reproduire les sons prononcés par l'anglais britannique car les bandes passantes ne se superposent pas. Les Français ont tendance à produire des énoncés monocordes, souvent ascendants vers la fin, alors que les Anglais ont une ligne mélodique plus marquée et descendante. Nous pouvons citer l'exemple d'une erreur fréquemment faite par les Français : leur intonation est souvent montante (alors qu'elle devrait être descendante) dans les questions commençant par un pronom interrogatif. Les erreurs d'intonation peuvent donner lieu à des erreurs d'interprétation pour le récepteur.

Ces possibles difficultés sont atténuées avec l'anglais américain car sa bande fréquentielle se situe entre 1 000 et 3 000 Hertz. L'étroitesse de la bande fréquentielle française conduit au lieu commun suivant : les Français ne sont naturellement pas des linguistes. Néanmoins, les problèmes d'intonation des Français peuvent être corrigés. Même si l'intonation est l'un des aspects de la phonologie les plus difficiles à maîtriser, le séjour linguistique permet de corriger certaines erreurs. Après un certain temps d'imprégnation dans un pays anglophone, lorsque l'apprenant est plongé dans une situation de communication qu'il a clairement identifiée, son intonation s'améliore.

4.1.2. L'oreille

Dès les premiers mois, l'oreille du nouveau-né se spécialise à écouter tous les nouveaux sons et rythmes de son environnement linguistique proche pour pouvoir les reproduire verbalement. L'oreille du bébé est donc ouverte aux fréquences de la langue maternelle mais à l'inverse, reste fermée aux autres langues. Un nouveau-né qui a des parents

bilingues a une oreille ouverte aux fréquences des deux langues, ce qui lui permet d'allonger la longueur de ses plages de fréquences sonores. En fonction de l'âge et de l'histoire linguistique personnelle, l'oreille est donc plus ou moins ouverte aux sons. On peut donc conclure que le « don » des langues correspond simplement à la capacité à percevoir l'ensemble des sons et des rythmes, permettant de les reproduire sans perte, ni distorsion. Les linguistes parlant sans accent sont donc dotés de cette capacité.

Une bonne audition n'est pas la condition unique pour pouvoir reproduire une langue sans accent, l'oreille doit être capable d'analyser les sons. Certaines personnes peuvent parfaitement entendre leur interlocuteur étranger sans pour autant pouvoir répéter ce qu'il dit. Deux muscles de l'oreille sont mobilisés dans le processus de l'écoute mais ne le sont pas pour l'audition pure, qui dans ce cas est passive. Ces deux muscles nous permettent de sélectionner puis d'analyser les sons étrangers que nous entendons. En fonction de la langue avec laquelle elle est en contact, l'oreille fait travailler ses muscles différemment, en s'adaptant aux fréquences de la langue entendue.

4.2. La prononciation

Le nombre de phonèmes (plus petites unités discrètes que l'on peut isoler dans la segmentation de la chaîne parlée) varie d'une langue à l'autre : si le français possède trente-six phonèmes, l'anglais en compte quarante-neuf, ce qui constitue une source de difficultés pour l'apprenant francophone. De plus, une autre différence notable est à souligner : le français comporte environ cent trente graphèmes (unités de l'écrit qui correspondent aux phonèmes), or l'anglais en compte environ mille deux cents. L'écrit ne doit donc pas être introduit trop tôt. Dans les programmes définissant l'enseignement de l'anglais à l'école primaire, l'accent est mis dès le début sur l'oral, l'écrit ne devant intervenir qu'à la fin du cycle 3. En effet, l'introduction prématurée de l'écrit fausse dans la plupart des cas la prononciation, ce qui peut durablement affecter le rapport entre l'oral et l'écrit. C'est pourquoi l'élève doit bien maîtriser la forme orale d'un mot avant d'être confronté à sa forme écrite. Pour que la prononciation ne soit pas erronée dès le début de l'apprentissage, il faut que le rapport entre la phonie et la graphie soit bien maîtrisé.

Nous avons vu auparavant que la phonétique articulatoire décrit la façon dont les sons sont produits. De nombreuses différences existent entre le français et l'anglais. Les consonnes françaises et anglaises semblent se prononcer de la même façon, mais des nuances subsistent.

Les sons [t], [d] et [n] ne se prononcent pas de la même façon : le français place la langue en avant de la bouche alors que l'anglais recule le point d'articulation de ses consonnes. Ainsi, dans des mots transparents (ayant la même écriture en anglais et en français) les consonnes se prononcent différemment. Nous pouvons aussi noter que les sons [k], [p] et [t] se prononcent avec un souffle en anglais. De plus, la lettre /h/ est souvent une source d'obstacle pour les français qui oublient souvent que cette lettre doit être aspirée. Parmi les difficultés rencontrées par les locuteurs français, il ne faut pas oublier le graphème /th/. En effet, celui-ci peut donner deux phonèmes différents : [θ] et [ð] qui, quand ils sont mal réalisés, peuvent engendrer à des confusions : les mots « *breath* » (souffle) et « *breathe* » (respirer) ne se prononcent pas de la même façon : le premier se prononce [breθ] et le deuxième [bri:ð]. De même, il faut faire attention aux mots qui, quand ils sont mal prononcés, peuvent devenir des homophones : « *breeze* » [bri:z] et « *breathe* » [bri:ð].

En ce qui concerne les voyelles, de nombreuses différences (et donc difficultés potentielles) existent également. En anglais, les voyelles tendues (longues) s'opposent aux voyelles non tendues (courtes). Par exemple, les mots « *sheep* » (voyelle longue que l'on prononce : [ʃi:p]) et « *ship* » (voyelle courte que l'on prononce [ʃɪp]). Ces différences sont difficilement perceptibles pour les apprenants français qui ont tendance à les négliger. Néanmoins, l'opposition entre les voyelles courtes et les voyelles longues permet de construire le sens des mots, et favorise également la communication et la compréhension par un locuteur anglais. De plus, l'anglais possède des diphtongues (par exemple : [ei] *race*, [ai] *eyes*, [əʊ] *note*, [aʊ] *mouth*, [ɔ:] *toy*, [ʊə] *sure*) et des triptongues ([aʊə] *flower*, [eɪə] *player*) parfois difficiles à prendre en compte pour les apprenants français.

4.3. L'accentuation

La phonologie s'intéresse au rôle de l'accentuation dans la langue. L'accentuation correspond à la manière d'accentuer certaines parties d'un mot en parlant. La partie accentuée du mot est celle où l'on place l'accent tonique. « L'accent tonique met en relief l'émission d'une syllabe dans un mot en augmentant l'intensité de la voix ainsi qu'en élevant, généralement, le ton. La syllabe (...) frappée de l'accent est dite tonique, et les autres atones. On distingue fréquemment les langues à accent tonique des langues à tons et à accent de hauteur, bien que certaines langues (...) utilisent les deux systèmes : dans une langue à tons,

l'accent tonique ne peut être que secondaire⁴² ». L'accent tonique correspond à l'augmentation de l'intensité vocale sur une syllabe. La syllabe accentuée se détache des autres car elle est prononcée avec une plus grande intensité sonore. Dans la majorité des langues romanes, l'augmentation de l'intensité est très marquée, alors qu'en français elle est quasiment inexistante. Le français est une langue où toutes les syllabes sont prononcées avec la même intensité. Ainsi, quand les Français étudient et apprennent une langue étrangère la notion de syllabe accentuée pose souvent problème. Les locuteurs français ont tendance à garder un rythme monocorde et à prononcer de manière équilibrée tous les mots de la phrase et toutes les syllabes d'un mot.

L'anglais est une langue accentuelle et la mauvaise accentuation d'une syllabe ou d'un mot entraînera des problèmes de compréhension pour le locuteur anglophone. L'accent d'un mot est capital en ce qui concerne la compréhension : une erreur de prononciation d'un phonème n'affectera pas assurément le sens alors qu'une erreur d'accentuation peut être source de malentendus. En anglais, comme en français, un même mot peut désigner le nom et le verbe. Cependant, il faut être très vigilant à l'accentuation car lorsqu'il s'agit d'un nom l'accent est sur la première syllabe, et quand il s'agit d'un verbe l'accent est placé sur la deuxième syllabe. Dans ce cas, une erreur de prononciation entraînera nécessairement un malentendu.

Il est important de préciser que l'accentuation intervient également dans la phrase. En anglais, les mots importants et porteurs de sens sont ceux qui sont accentués dans la phrase. Les syllabes et les mots qui ne sont pas accentués sont moins prononcés et s'entendent beaucoup moins, les apprenants français ont donc du mal à reconstituer le mot ou la phrase dans son entièreté et donc en conséquence, des difficultés à en construire le sens.

L'apprentissage de l'accentuation des mots anglais est régi par un certain nombre de règles. Néanmoins, pour des élèves du primaire ce travail n'est pas envisageable. L'apprentissage de mots nouveaux ne s'accompagne pas par un travail sur l'accentuation. À un niveau plus avancé (au lycée), ce travail sera possible, bien que tardif. Néanmoins, le contexte scolaire français de l'apprentissage des LVE ne permet pas d'exposer les élèves suffisamment à la langue anglaise, de sorte qu'ils ne pourront pas assimiler une bonne accentuation implicitement.

42 Source : http://fr.wikipedia.org/wiki/Accent_tonique

L'intonation, la prononciation et l'accentuation constituent donc quelques caractéristiques des difficultés rencontrées par les apprenants (enfants et adultes). Il est donc primordial que les enfants, dès l'école primaire, soient au contact de professeurs maîtrisant la langue anglaise et ne faisant pas les erreurs que nous avons décrites. Les professeurs des écoles doivent donc veiller à imprégner les élèves d'un anglais s'approchant au plus près des réalités sonores de la langue authentique. Car si ce n'est pas le cas, les élèves prennent de mauvaises habitudes qui seront difficiles à corriger par la suite.

DANS LES CLASSES : ANALYSE DES DONNÉES

5. Protocole d'expérimentation

Ma problématique m'a conduite à faire plusieurs affirmations :

- la compétence phonologique permet de travailler la compétence communicationnelle ;
- la prononciation, l'accentuation et l'intonation doivent être travaillées pour acquérir cette compétence phonologique ;
- la compétence phonologique est peu travaillée à l'école primaire, et n'est pas une priorité pour les professeurs des écoles ;
- les enseignants non-spécialistes manquent de formation pour pouvoir enseigner la phonologie correctement, néanmoins cet enseignement est réalisable.

Afin de répondre à mes interrogations et de valider ou non mes affirmations, j'ai dans un premier temps récolté des données sur le terrain. J'ai interrogé plusieurs professeurs des écoles sur leur conception de l'enseignement de l'anglais en tant que langue étrangère. J'ai voulu savoir comment ils enseignaient la matière, s'ils insistaient sur la prononciation des phonèmes, des mots, des phrases, si ces notions étaient importantes pour eux et s'ils utilisaient des outils pour faciliter cet apprentissage. Leur témoignage me permettant alors de savoir s'il se sentaient à l'aise avec l'enseignement de l'anglais même quand ils ne sont pas des enseignants spécialistes. Pour cela, j'ai réalisé un questionnaire (*cf.* annexe II) que j'ai proposé aux professeurs des écoles qui m'ont accueillie en stage d'observation et de pratique accompagnée lors de mon année de Master 1, aux professeurs que j'ai remplacés lors de mon stage de Master 2 en parcours alterné, et aux collègues que j'ai rencontrés dans ces différentes écoles, afin d'avoir le plus de réponses possibles.

Idéalement, j'aurais souhaité interroger des intervenants extérieurs et anglophones afin de recueillir leur sentiment sur l'enseignement de l'anglais tel qu'il existe en France, et de pouvoir croiser leurs réponses au questionnaire avec celles des professeurs des écoles français. J'aurais aimé savoir si eux-mêmes insistaient sur la prononciation et dans quel but ils le faisaient. Rencontrer des intervenants anglophones m'aurait permis d'être en contact avec des méthodes d'enseignements différentes de celles que j'ai déjà pu rencontrer. De plus, ces intervenants possèdent des outils dissemblables de ceux que l'on utilise en France pour enseigner la prononciation et la prosodie. Néanmoins, il ne m'a pas été possible de découvrir

le travail d'intervenants extérieurs anglophones et mon enquête a dû se limiter aux professeurs des écoles français.

Je désirais également travailler moi-même sur le sujet avec une classe que j'aurais en stage. Je souhaitais mettre en place mes propres séances, noter les réactions des élèves et analyser leurs progrès communicationnels s'il y en avait. Mon premier stage n'a duré que cinq jeudis dans une classe de CM2 et le professeur que je remplaçais m'a demandé de travailler sur un album⁴³ lors de mes séances d'anglais. Par conséquent je n'ai pas pu mettre en place des séances permettant de travailler la compétence phonologique. Lors de mon second stage, j'ai remplacé une institutrice qui avait une classe regroupant les trois niveaux de maternelle: petite, moyenne et grande section. Un travail sur l'anglais n'était donc pas envisageable. Enfin, lors de mon troisième remplacement j'ai pu travailler sur le sujet de ma recherche. J'ai remplacé un professeur des écoles dans une école située en ZEP⁴⁴ dans une classe de CM1 comptant 23 élèves, dont deux élèves allophones⁴⁵ : un Espagnol et une Macédonienne. Ces séances d'anglais étaient notamment l'occasion de regrouper tous les élèves de ma classe dans un seul groupe classe, dans la mesure où les deux élèves allophones ne suivaient pas les autres cours et travaillaient à l'apprentissage du français et de la lecture.

Cette partie du recueil des données est la plus importante pour moi, dans la mesure où elle permet de répondre à toutes mes interrogations. En examinant ces données moi-même, je souhaitais vérifier si la compétence phonologique pouvait être travaillée au primaire, et si oui, de quelles manières.

Dans un premier temps j'ai choisi de présenter le questionnaire que j'ai élaboré, puis l'analyse que j'ai pu en faire. Dans un second temps, j'ai décidé de présenter et d'analyser les séances que j'ai réalisées en classe.

43 JACO ; HUSAR Stéphane. *Hello, I am Lily from New York City*.

44 ZEP : Zone d'Éducation Prioritaire

45 Allophone : ici le terme renvoie aux personnes vivant sur un territoire tout en ayant une langue maternelle différente de la langue officielle de ce territoire. A l'école primaire, cela renvoie aux élèves qui vivent en France depuis peu et ne maîtrisent pas ou peu la langue française.

6. Le questionnaire

6.1. Présentation du questionnaire

Grâce aux différents stages que j'ai pu effectuer depuis le début de ma formation à l'IUFM, j'ai été en contact avec un nombre important d'enseignants de l'école primaire. L'utilisation d'un questionnaire m'a paru être un support utile pour collecter différentes données auprès des enseignants rencontrés.

Pour commencer mon questionnaire (*cf.* annexe II), j'ai dressé une liste de questions qui me semblaient pertinentes et en lien avec le sujet de mes recherches. J'ai ensuite ordonné ces questions en fonction de leur importance et des liens logiques qui pouvaient les unir. J'ai donc établi une série numérotée de questions ouvertes et de questions fermées. Pour certaines questions ouvertes j'ai dressé une liste non exhaustive d'options et d'échelles afin que le traitement des données soit plus simple et plus probant. Une fois ce travail terminé, je l'ai proposé à l'une de mes directrices de mémoire pour avoir son avis de professionnelle. Enfin, j'ai retravaillé et précisé certaines questions, et j'en ai supprimé d'autres qui n'apparaissaient finalement pas comme pertinentes au regard de mes recherches. J'ai ensuite pris contact avec les enseignants qui m'avaient accueillie dans leurs classes, ceux que j'ai remplacés au cours de ma deuxième année de master et certains des collègues que j'ai rencontrés dans les différentes écoles, pour qu'ils remplissent de manière anonyme mon questionnaire.

Les premières questions concernent la formation reçue par les enseignants, car avant de réaliser mon enquête, je présuppose qu'il existe un fort lien entre la formation reçue et l'enseignement des LVE à l'école. Les questions suivantes sont des questions fermées à choix multiples qui facilitent le traitement des données. Elles concernent les séances de langue (préparation, durée, ressenti) en elles-mêmes. Les enseignants sont ensuite invités à noter leurs objectifs en classe de langue et les supports qu'ils utilisent. Afin de répondre à ma problématique, je me suis ensuite intéressée au temps que les professeurs des écoles consacrent à l'oral, à l'interaction orale entre les élèves, et à l'écoute dans une séance de langue. Pour cela, les personnes interrogées entourent leur réponse sur l'échelle de durée que j'ai établie. Les dernières questions concernent la phonologie et les choix que font les enseignants à propos du travail de cette compétence. Ce sont les questions qui mettent le plus en lumière le travail de la compétence phonologique à l'école élémentaire.

Le choix du questionnaire présente cependant quelques obstacles qui sont à prendre en compte dans son utilisation et son exploitation. En effet, la validité des réponses données dans le questionnaire peut être mise en question car les réponses peuvent ne pas être proches de la réalité. J'ai bien précisé aux différents professeurs des écoles que le questionnaire est anonyme et qu'il doit être le plus possible un reflet de la réalité de ce qui se passe en classe pour que je puisse l'analyser. Néanmoins, même en répondant de façon anonyme, le questionné réagit en fonction de plusieurs variables : notamment l'image qu'il se fait du destinataire, l'image qu'il veut donner de sa classe et l'analyse objective qu'il fait de sa pratique. C'est pour cette raison que cette dimension est prise en compte dans mon analyse. De plus, l'analyse du questionnaire peut mettre en avant certaines anomalies du questionnaire que l'on ne peut pas modifier. Cela peut être une source d'inquiétudes pour l'enquêteur qui doit malgré cela se contenter d'un outil qui n'est pas parfait et dont on voit les limites et les failles en l'analysant.

6.2. Analyse du questionnaire

Après avoir reçu les réponses rendues par les professeurs des écoles, je me suis demandée de quelle façon présenter les résultats pour que ceux-ci soient facilement lisibles et exploitables. J'ai donc retranscrit tous les résultats sous forme de pourcentages (*cf.* annexe III). Les professeurs ayant répondu à l'enquête balayent toutes les classes du CP au CM2, avec une moyenne d'années d'enseignement se situant autour de 15 ans.

Sur toutes les personnes interviewées, 72 % n'ont pas étudié de langue étrangère après le baccalauréat. Il sera donc intéressant de voir si les enseignants ayant étudié une LVE en licence, voire en master, adoptent des positionnements différents en classe. La moitié des interviewés a étudié l'anglais en études supérieures, un quart a étudié l'allemand, et un quart l'italien. 93 % des enseignants interrogés enseignent l'anglais dans leur classe. Ce chiffre correspond à ce qui se passe dans toutes les écoles françaises, où l'anglais est majoritairement étudié, en dépit des sept autres langues au programme (allemand, arabe, chinois, espagnol, italien, portugais et russe). Cette prédominance se poursuit au secondaire, puisque l'anglais est à 95 % choisi comme LV1.

Même si 72 % des enseignants questionnés n'ont pas étudié de LVE après l'obtention de leur baccalauréat, 46 % jugent que les séances de langue sont plutôt agréables, et 31% jugent qu'elles sont agréables. Il est important de noter la place du ressenti du professeur sur la qualité de la séance. Si celle-ci est jugée désagréable par le professeur, cela risque fort de se répercuter sur l'ambiance de la séance et sur le ressenti des élèves. Si ces derniers prennent conscience du mauvais moment que passe le professeur, eux-mêmes ne prendront pas de plaisir à étudier une langue étrangère.

En moyenne, les professeurs ne consacrent que 0 à 30 minutes par semaine pour la préparation de leurs séances (54 %). L'étude des questionnaires révèle que les enseignants utilisent peu les manuels et préfèrent utiliser des documents conçus par leurs soins, des CD, des vidéos et des albums. La majorité des enseignants consacre la même durée hebdomadaire (entre 0 et 30 minutes) à l'enseignement des LVE (46 %). Seuls 23 % des professeurs interrogés respectent ce qu'imposent les programmes en terme de durée annuelle d'enseignement. Au cycle 2 et au cycle 3, 54 heures doivent être consacrées à l'enseignement d'une LVE. Les élèves allant à l'école 36 semaines dans l'année scolaire, cela fait donc une moyenne d'une heure et demie à consacrer aux LVE par semaine. Ces chiffres reflètent le fait que les LVE ont souvent tendance à être négligées dans la semaine. Étant souvent considérées moins importantes que le français et les mathématiques, les professeurs réduisent la durée des séances de LVE lorsque l'enseignement d'autres matières a pris du retard.

Sur une séance de langue, les enseignants répondent qu'ils consacrent en moyenne 30 minutes à l'oral et 10 minutes à l'écoute. Ceux-ci déclarent en majorité consacrer 13 minutes à l'interaction orale entre les élèves, ce qui est peu si l'on considère qu'une séance de langue dure 45 minutes. De plus, ce chiffre est en contraste avec la réponse donnée majoritairement à la question suivante : il s'agissait de donner les besoins de leurs élèves en termes d'apprentissages, et la majorité des enseignants déclarent que leurs élèves ont de grands besoins en échanges oraux, en phonologie et en lexicale. Ainsi, au regard des chiffres donnés, même si les enseignants considèrent que leurs élèves ont un grand besoin d'échanges oraux, peu de temps est consacré à cette pratique.

Les autres questions étaient plus liées à ma problématique et concernaient la phonologie. 91 % des professeurs ont répondu que l'enseignement de la prononciation à l'école primaire était judicieux, en avançant les arguments suivants :

- plus l'enfant est jeune, mieux le cerveau enregistre les sonorités qui s'installent sur le long terme ;
- cela permet de prendre des bonnes habitudes ;
- c'est essentiel pour se faire comprendre et entendre les sons ;
- l'accent est une des grandes composantes de la communication⁴⁶.

Cependant pour cette question nous pouvons réfléchir sur la fiabilité des réponses. S'agissant d'une réponse à une question fermée, nous pouvons supposer que beaucoup ont coché la réponse que j'attendais. De plus, la suite des réponses données confirme ce sentiment : 64 % des enseignants déclarent mettre en place des activités pour entraîner la compétence phonologique à l'école et 100 % disent le faire à chaque séance. Or, dans la réalité, j'ai pu observer lors de mes différents stages et à travers les discussions que j'ai eues avec des enseignants que c'est loin d'être le cas. De même, lorsque je leur demande les activités qu'ils mettent en place, les réponses paraissent exagérées. Quand les enseignants proposent des activités de phonologie, il s'agit presque exclusivement de répétitions de mots, comme le révèle le questionnaire. La répétition collective est beaucoup mise en place dans les classes des personnes interrogées. La répétition individuelle et les chants, comptines et virelangues sont quant à eux peu utilisés. Les activités de discrimination de sons, de repérage de l'intonation et de repérage de l'accentuation sont très peu mises en place dans les classes. Or, ce sont elles qui permettent le plus d'avoir une réflexion phonologique sur la langue. Les activités de répétition collective et de chants sont rarement accompagnées d'une réflexion sur les sons et ne sont jamais consolidées par des remarques sur l'accentuation et l'intonation. Cela correspond au fait que très peu d'enseignants ont suivi un cursus en langues étrangères après leur baccalauréat et qu'ils ont donc très peu conscience des phénomènes phonologiques de l'anglais. En conséquence, ils ne peuvent donc pas entraîner les élèves au travail de la compétence phonologique.

De plus, quand les enseignants ont dû donner les trois objectifs prioritaires de l'enseignement des LVE à l'école primaire les réponses ont été les suivantes :

1. apprentissage du lexique
2. apprendre les tournures de phrases
3. découvrir la culture anglaise

46 Ces arguments sont directement tirés des commentaires laissés par les professeurs dans les questionnaires.

Nous pouvons donc voir que les objectifs des enseignants ne concernent pas la compétence phonologique, bien que ce soit la première connaissance mentionnée dans les Instructions Officielles de 2007. Néanmoins, cette disparité entre les programmes et la réalité sur le terrain ne m'a pas surprise dans la mesure où peu d'enseignants ont une conscience phonologique de la langue. Leurs objectifs se fixent sur la compétence lexicale et la compétence grammaticale en priorité. J'ai donc regardé plus attentivement les questionnaires des enseignants ayant suivi un cursus en langue étrangère après le baccalauréat et leurs objectifs prioritaires étaient différents : éduquer l'oreille aux sonorités, communiquer et échanger à l'oral, et enfin acquérir du vocabulaire. Il apparaît donc que les enseignants ayant un bagage en langue étrangère sont plus aptes à travailler la compétence phonologique en classe.

Les deux dernières interrogations de mon questionnaire concernaient les difficultés que les professeurs des écoles peuvent rencontrer. 64 % d'entre eux disent ressentir le besoin d'une formation linguistique en phonologie en anglais. Ainsi, bien que les enseignants interrogés reconnaissent l'importance du travail de la compétence phonologique et qu'ils déclarent mettre en place des activités la travaillant, les deux tiers d'entre eux avouent avoir besoin d'une formation. Ces résultats sont donc assez surprenants et permettent de mettre en doute les connaissances des enseignants en matière de phonologie. Interrogés à propos des difficultés, les professeurs des écoles répondent à 67 % en rencontrer dans l'enseignement des LVE. Celles-ci se concentrent en majorité sur le manque d'aisance à l'oral et sur les difficultés de prononciation. Les trois quart des enseignants questionnés avouent donc ne pas être à l'aise à l'oral et avoir des difficultés de prononciation, ce qui peut s'envisager dans la mesure où beaucoup ne sont pas issus d'un cursus en langue étrangère. Cependant, comment enseigner le travail de discrimination de sons, de repérage de l'intonation et de repérage de l'accentuation quand on avoue ne pas être à l'aise à l'oral devant ses élèves dans la discipline que l'on enseigne ? Nous pouvons percevoir, à travers ce questionnaire, que les enseignants semblent mal à l'aise dans l'enseignement de l'anglais. Les lacunes linguistiques ajoutées au manque de formation des enseignants conduisent à des cours pouvant être construits maladroitement, ne visant pas vraiment d'apprentissages particuliers.

Les professeurs des écoles ne font pas le lien entre la compétence phonologique et les compétences communicationnelles. Pour eux, la maîtrise du lexique et de la grammaire sont la priorité. Or, pour communiquer il est important que l'interlocuteur comprenne ce que le

locuteur dit. La phonologie et la communication sont deux notions indissociables en ce qui concerne l'apprentissage d'une langue étrangère. Le travail de la compétence phonologique permet de comprendre mais aussi d'être compris : notions qui définissent la communication. Pour que la communication entre deux locuteurs de nationalités différentes soit efficace, l'émetteur et le récepteur doivent utiliser un code commun. Un locuteur français communiquant avec un anglophone se fera mieux comprendre si sa prononciation, son intonation et son accentuation sont les plus fidèles possibles à ceux du locuteur anglophone. Ces compétences phonologiques et communicationnelles doivent donc s'acquérir dès le commencement de l'apprentissage d'une langue étrangère. Or, dans les classes françaises ce n'est pas ce qui se passe. Les enseignants ont tendance à penser que le lexique et la grammaire suffisent pour se faire comprendre, mais nous avons pu voir que des erreurs de prononciation, d'intonation et d'accentuation peuvent entraîner des malentendus importants en situation de communication réelle.

La formation reçue auparavant par les enseignants peut alors être remise en question. Néanmoins, cette formation change. L'obligation de l'obtention d'un master 2 pour devenir enseignant peut modifier les comportements en classe. Désormais, tout enseignant doit justifier d'un niveau B2 dans une langue étrangère. Cela ne peut qu'être bénéfique à long terme pour l'enseignement des LVE à l'école élémentaire. Pour justifier de ce niveau B2, les enseignants doivent soit avoir obtenu un diplôme universitaire en langues étrangères (niveau licence), ou justifier de l'obtention du CLES 2⁴⁷. Cette certification est accréditée par le Ministère de l'Éducation Nationale et adossée au CECRL. Le CLES 2 permet d'évaluer les compétences suivantes : la compréhension orale, la compréhension écrite, la production écrite, la production orale et l'interaction orale. Néanmoins, afin d'obtenir une certification du niveau B2, beaucoup de futurs professeurs des écoles se tournent aussi vers le TOIEC⁴⁸, qui n'évalue pas l'expression orale (*TOEIC Listening and reading*). Ainsi, les futurs professeurs des écoles pourront se retrouver confrontés à des difficultés d'expression une fois en classe, comme beaucoup d'enseignants en rencontrent actuellement : nous avons pu le voir dans l'analyse du questionnaire. Cette compétence étant essentielle, nous pouvons nous interroger sur l'amélioration possible de l'enseignement des LVE à l'école primaire.

47 CLES 2 : Certificat de Compétences en Langues de l'Enseignement Supérieur, niveau B2

48 TOIEC : Test of English for International Communication

Comme nous avons pu le voir, peu de professeurs accordent une place importante à la phonologie dans les classes. Or, si les enseignants n'accèdent pas à une formation didactique adéquate, la compétence phonologique ne sera pas travaillée à l'école primaire, bien qu'un des objectifs principaux soit l'éducation à l'oreille. Nous pouvons même affirmer que beaucoup ne perçoivent pas l'importance d'un enseignement correct et maîtrisé des LVE à l'école primaire. Les mauvaises habitudes acquises à l'école primaire ont des conséquences sur l'apprentissage des LVE au collège : comment un enfant peut-il comprendre qu'un mot qu'il croyait savoir prononcer au primaire se prononce en fait différemment ?

7. Les séances

Lors de mon dernier stage en remplacement, j'ai pu effectuer quelques séances de phonologie dans ma classe de CM1. Je remplaçais une professeur des écoles qui elle-même s'occupait de la décharge de direction de la directrice de l'école. Les séances d'anglais étant assurées normalement par la directrice, j'ai donc dû aménager l'emploi du temps afin de libérer du temps pour les séances d'anglais. J'ai choisi de ne travailler qu'un seul aspect de la phonologie : la prononciation. Ayant peu de séances à faire, je ne voulais pas mettre en œuvre trop de travaux différents que je n'aurais pas pu exploiter. J'ai choisi de m'appuyer sur un manuel proposé par le Centre régional de documentation pédagogique (CRDP) du Tarn-et-Garonne⁴⁹ car celui-ci proposait des activités permettant de travailler la compétence phonologique. De plus, pour toutes mes séances, j'ai choisi de travailler avec la classe entière afin de créer une cohésion dans le groupe. Comme je l'ai expliqué auparavant ma classe comptait deux allophones qui ne participaient pas aux mêmes activités tout le reste de la journée. Tous deux travaillaient à part, soit avec une intervenante allophone, soit en autonomie dans la classe sur d'autres activités surtout liées à l'apprentissage de la lecture et du français. Les séances d'anglais étaient les seuls moments dans la journée où toute la classe pouvait faire la même activité, ce qui permettait aux élèves allophones de se sentir intégrés au groupe classe. Pendant ces moments, les élèves allophones étaient sur un pied d'égalité avec le reste de la classe et pouvaient participer et répondre aux questions.

7.1. L'évaluation diagnostique

Afin d'entrer dans cette séquence de phonologie, j'ai choisi de commencer par une évaluation diagnostique (*cf.* annexe IV). L'évaluation diagnostique fournit un état des lieux qui permet de voir ce que les élèves savent, où ils en sont, quels sont les acquis qu'ils possèdent, quelles sont les représentations fausses à corriger, et quels sont les points forts et faibles de chaque élève. L'objectif de cette séance était de travailler la prononciation des mots. La compétence phonologique travaillée était la suivante : faire la différence entre phonie et graphie. Cette séance visait également l'acquisition de compétences transversales : aiguiser les capacités de déduction, favoriser l'écoute et exercer l'oreille. Je travaillais avec la classe entière et j'avais disposé au tableau des étiquettes retournées où les mots étaient écrits. Après avoir fait les rituels de présentation pour commencer la séance, j'ai expliqué le déroulement de

49 ARNAUD, Brigitte. *50 activités pour enseigner l'anglais à l'école*. CDDP de Tarn-et-Garonne, 2000.

l'activité aux élèves : tour à tour, un élève vient au tableau pour retourner l'étiquette de son choix. Ensuite le professeur demande aux élèves s'ils ont une idée de la façon dont se prononce ce mot. Puis, le professeur donne trois mots précédés de trois chiffres et les élèves doivent écrire sur leur ardoise le numéro du mot qu'ils pensent être celui affiché au tableau. Par exemple, un élève tire l'étiquette « *knife* », le professeur demande aux élèves la façon dont ils pensent que le mot se prononce : tous certainement prononceront le k. Ensuite le professeur lit les trois mots suivants : 1- *knife*, 2 - *cliff* et 3- *chief*. Et les élèves écrivent le numéro de la prononciation du mot la plus probable sur leur ardoise. Une fois la bonne prononciation trouvée, les élèves procèdent à des répétitions.

Voici un tableau regroupant les différentes étiquettes mises au tableau dans la deuxième colonne et les trois propositions de prononciations du mot données aux élèves dans les colonnes suivantes :

| Phonème | Etiquette | Propositions | | |
|---------|----------------|-------------------|---------------------|------------------|
| [n] | knife | Knife [naif] | Cliff [klif] | Chief [tʃi:f] |
| | know | Now [naʊ] | Know [nəʊ] | New [nju:] |
| | knee | Near [niə(r)] | Keen [ki:n] | Knee [ni:] |
| [ʃ] | shoe | Sew [səʊ] | Show [ʃəʊ] | Shoe [ʃu:] |
| | short | Shop [ʃɒp] | Short [ʃɔ:t] | Shoot [ʃu:t] |
| [aʊ] | mouse | Mouth [maʊθ] | Mouse [maʊs] | Mousse [mu:s] |
| | house | House [haʊs] | Horse [hɔ:s] | Hook [huk] |
| [tʃ] | cheese | She's [ʃi:z] | Cheese [tʃi:z] | Choose [tʃu:z] |
| | chip | Chip [tʃɪp] | Ship [ʃɪp] | Sheep [tʃi:p] |
| [θ] | Matthew | Matter [ˈmætə(r)] | Mature [məˈtʃʊə(r)] | Matthew [ˈmæθju] |
| [ð] | there | Sir [sɜ:(r)] | There [ðear] | Tear [tie(r)] |

Dans le tableau suivant sont notées les propositions faites par les élèves au moment où l'étiquette vient d'être découverte et que les trois propositions n'ont pas encore été faites :

| | Propositions des élèves en transcription phonétique |
|---------|---|
| there | [ðear] ⁵⁰ ; [ðɪə(r)] ; [hɪə(r)] |
| Matthew | [ˈmætju] ; [maikəl] |
| cheese | [tʃeaz] ; [tʃes] ; [tʃi:z] |
| house | [hu:z] ; [haus] |
| shoe | [ʃeʊ] |
| mouse | [mu:z] ; [maʊθ] ; [maʊs] |
| know | [kno] ; [knəʊ] ; [no] |
| knife | [nai] ; [neif] ; [naif] |
| knee | [ni] ; [ni:] ; [niə(r)] ; [nei] ; [ken] |
| chip | [ʃɪp] ; [tʃɪp] ; [ʃi:p] |
| short | [ʃɔrt] ; [tʃɔ:rt] |

Nous pouvons remarquer qu'instinctivement la prononciation n'est pas correcte. Les élèves cherchent à prononcer les mots en fonction de ce qu'ils connaissent des règles de la langue française. Il faudra donc veiller à expliquer que les lettres et les sons ne se prononcent pas de la même façon d'une langue à une autre. Dans cette situation, il est intéressant de s'appuyer sur les élèves allophones ou sur les élèves issus d'une culture étrangère et parlant une autre langue à la maison. Grâce à leurs connaissances les élèves, conjointement avec le professeur, peuvent montrer qu'un graphème ne correspond pas au même phonème dans toutes les langues.

Au fur et à mesure que nous découvrons les mots, des règles commencent à être établies avec les élèves. Les deux premiers mots piochés étant « *there* » et « *Matthew* », un élève fait la constatation suivante : « en anglais deux mêmes lettres peuvent faire différents sons », nous avons détaillé ce point en insistant sur les deux prononciations possibles. Ensuite, les élèves n'ont pas reconnu le mot « *cheese* » mais dans toutes les propositions qu'ils m'ont faites, ils prononçaient le « ch » correctement, c'est-à-dire comme s'il y avait un « t » devant : [ʃ]. Nous avons donc fait la constatation qu'en anglais, le « ch » se prononce « tch ». Pour le mot suivant, les élèves ont fait appel à leurs connaissances culturelles pour trouver la

50 Les transcriptions en gras sont celles qui correspondent bien aux mots proposés.

prononciation correcte : le mot « *house* » leur a fait penser à la série télévisée américaine « Dr House ». De même, quand un élève a retourné le mot « *shoe* » un élève l'a prononcé comme le mot « *show* », et une élève a fait remarquer que ce n'était pas la bonne prononciation car dans le mot « *show* » il y a un w, comme dans la série française « le Palmashow ». Nous pouvons donc noter que l'anglicisation des mots français dans notre société et que la place accordée aux séries télévisées américaines à la télévision peuvent avoir des conséquences positives sur la prononciation des jeunes enfants. Le mot « *shoe* » nous a permis de voir que « sh » en anglais se prononce comme le « ch » français. Puis, les élèves ont découvert à la suite les mots « *know* », « *knife* » et « *knee* ». Comme je m'y attendais, les élèves ont prononcé le « k » de « *know* ». Je leur ai donc expliqué que lorsque l'on trouve « kn » dans un mot anglais, on ne prononce pas le « k ». Les élèves ont retenu cette explication, car lors des propositions pour les mots « *knife* » et « *knee* », ils ont appliqué la règle. Pour les deux derniers mots : « *chip* » et « *short* », les élèves ont fait le rapprochement avec les étiquettes déjà retournées des mots « *cheese* » et « *shoe* » pour trouver les prononciations correctes.

Pour terminer la séance, j'ai choisi de faire le jeu du téléphone arabe avec les mots qui étaient au tableau. J'ai choisi un mot que j'ai dit à l'oreille du premier enfant de la rangée. Une fois le mot passé d'oreille à oreille, le dernier enfant de la rangée venait montrer au tableau le mot qu'il pensait avoir entendu, tout en le prononçant. Le premier élève devait valider ou non la réponse du dernier élève. Le premier mot que j'ai choisi était « *short* », il s'est transformé en « *cheese* » à la fin de la rangée. Les autres mots ont été bien retrouvés. Néanmoins, il faut noter que les élèves n'arrivaient pas à se détacher des étiquettes qui étaient au tableau : quand ils hésitaient, ils regardaient au tableau et cherchaient des yeux le mot que leur camarade venait de leur glisser à l'oreille. Nous pouvons donc observer que les enfants se raccrochent beaucoup à la graphie pour essayer de donner la correspondance phonique.

7.2. La deuxième séance

La semaine suivante, j'ai décidé de travailler sur une séance de discrimination auditive (cf. annexe V). L'objectif de la séance était le suivant : aborder les difficultés de prononciation de l'anglais, grâce à la compétence phonologique suivante : reconnaître et rapprocher des sons. Nous avons commencé la séance par un retour sur la séance précédente : les élèves devaient trouver des mots contenant certains sons que nous avons discriminés et étudiés. Cela m'a permis de voir si les élèves avaient retenu les mots que nous avions vus lors de la séance

précédente. Ce travail de remémoration était important dans cette classe, car j'étais face à des élèves qui étaient pour la plupart en difficultés scolaires et qui retenaient difficilement ce qui était fait en classe.

Ensuite, nous sommes passés à la phase de discrimination auditive. Sur ma fiche, j'avais un son de référence, puis trois mots, dont un seul contenait ce son de référence. Je donnais le son de référence puis les trois mots aux élèves qui, sur leur fiche, devaient entourer le numéro correspondant au mot contenant le son de référence. Puis la bonne réponse était donnée par les élèves. Enfin, le son et le mot étaient répétés par la classe entière. Cette activité a été très bien réussie par les élèves qui se sont pris au jeu dès le début. La motivation d'avoir la bonne réponse poussait les élèves à se concentrer en silence. Lors de cette séance, les enfants ont pris conscience des sons anglais que l'on ne retrouve pas dans la langue française. Grâce aux répétitions, les élèves ont exercé leur prononciation et leur écoute de nouveaux sons. Lors de cette activité, j'avais choisi des mots simples et connus par tous les élèves, afin que le sens ne soit pas un obstacle à la réalisation de l'activité.

7.3. La troisième séance

Comprendre l'importance de la prononciation pour la communication était l'objectif de la troisième séance (*cf.* annexe VI). Celle-ci permettait de travailler la compétence phonologique suivante : écouter, produire et discriminer deux sons proches. Au niveau des compétences transversales, les élèves travaillaient leur concentration, leur écoute, tout en exerçant leur oreille à différencier des mots proches pour ensuite les reproduire. Pour cette séance, j'avais choisi d'utiliser des mots dont la prononciation est presque voisine et dont une mauvaise énonciation entraîne une confusion dans le sens et des problèmes de communication. Après les rituels d'entrée dans la séance, j'ai séparé les élèves en groupes hétérogènes de 4 à 5 élèves. La consigne de l'activité était la suivante : « Aujourd'hui nous allons travailler avec des mots que vous connaissez et avec d'autres que vous ne connaissez pas. Vous êtes en groupes de 4 ou 5 et vous allez vous asseoir autour d'une table. Vous allez faire un jeu avec votre groupe. Je vais vous donner des cartes que vous allez garder dans vos mains. Dans votre groupe chacun aura les mêmes cartes. Tour à tour, un élève va se lever et choisir un des mots qu'il a dans ses mains et le dire aux autres. Les autres élèves devront mettre sur la table la carte du mot dit par le camarade. À vous de voir comment prononcer le mot correctement pour que tous les élèves le comprennent. Si tous les élèves de la table ont

retourné la bonne carte l'élève qui a dit le mot marque un point. Et le jeu continue en changeant de camarade et de mot ». J'ai fait répéter la consigne et j'ai fait un exemple devant toute la classe pour que tous les groupes puissent commencer le jeu sans avoir besoin de mon intervention pour ré-expliquer la consigne.

Cette activité en groupes m'a permis de pouvoir observer les élèves. De plus, le travail en groupe permet de diversifier les situations pédagogiques d'apprentissages. Les élèves sont tout de suite rentrés dans le jeu car ils avaient une motivation : être celui qui aura le plus de points. Cette activité en petits groupes a permis à tous les élèves, même aux plus timides, de participer et de parler anglais. Ils se sont rapidement rendus compte que pour gagner un point il fallait soigner sa prononciation pour être compris par tous les autres. J'avais choisi des mots simples d'une syllabe pour limiter les difficultés, et dont la prononciation était proche d'un autre mot. Les mots choisis permettaient d'opposer les phonèmes [s] et [θ] (*sink vs. think*), [ʃ] et [tʃ] (*ship vs. chip*), et enfin [Ø] et [h] (*eat vs. heat*). Sur chaque carte plastifiée les élèves avaient l'illustration au dessus du mot afin qu'ils en comprennent la signification. Cela permettait aussi de se rendre rapidement compte d'une erreur de prononciation. Lorsque toutes les cartes avaient été utilisées, j'intervertissais les cartes avec un autre groupe afin que les élèves soient en contact avec tous les mots.

À la fin des jeux nous avons fait un petit bilan. Nous avons rappelé les scores des élèves puis ces derniers ont fait les remarques suivantes :

- l'activité était ludique et le travail en groupe permet à tous de participer ;
- en anglais beaucoup de mots se ressemblent et ont presque la même prononciation ;
- il est parfois difficile de différencier deux mots quand on les écoute ;
- en anglais, quand on se trompe un petit peu dans la prononciation la personne avec qui on parle va comprendre autre chose ;
- il faut donc faire très attention à la façon dont on prononce les mots.

Cette séance m'a donc permis de faire comprendre aux élèves à quel point la prononciation est primordiale et qu'elle est importante pour créer une situation de communication optimale (comprendre et être compris).

7.4. La quatrième séance

J'avais décidé de construire ma quatrième séance (*cf.* annexe VII) autour d'un exercice de discrimination auditive différent de celui de la deuxième séance. Les compétences phonologiques travaillées étaient les suivantes : écouter et discriminer des sons (voyelles, diphtongues, triptongues) ; savoir reproduire et distinguer la longueur, la diphtongaison et la triptongaison. Cette séance avait pour objectif de faire aborder aux élèves les difficultés de prononciation de la langue anglaise. Des compétences transversales étaient également visées à travers cette séance : travailler sa concentration, travailler son écoute, exercer son oreille à distinguer des sons proches et s'entraîner à les répéter. Après être rentrés dans l'activité par les éléments de rituels nous avons débuté la séance par un retour sur la troisième séance, afin de rappeler l'importance d'une prononciation correcte pour être compris lorsque l'on parle avec un locuteur anglophone.

Ensuite, j'ai expliqué le déroulement du nouvel exercice de discrimination auditive. J'ai précisé aux élèves que je commencerai par leur donner un son de référence comme lors de la deuxième séance, puis que je dirai trois mots et qu'il faudra noter sur son ardoise celui qui est l'intrus, c'est-à-dire celui qui ne correspond pas au son de référence. Les élèves étaient contents de refaire une activité de discrimination auditive, ils m'ont d'ailleurs réclamé une autre activité de ce genre pour la séance suivante. Les élèves ayant bien compris le fonctionnement de la séance, nous avons pu débiter. J'ai expliqué que nous allions découvrir des sons voyelles, des diphtongues et des triptongues. Les élèves ne savaient pas ce à quoi les diphtongues et les triptongues correspondaient, j'en ai profité pour leur expliquer grâce à des exemples. Les élèves gardaient bien le silence car cette activité était un jeu pour eux et ils voulaient être celui qui aurait le plus de bonnes réponses. Ce jeu était motivant pour eux et cela touchait toute la classe : aussi bien les bons et les moins bons élèves. Le fait de pouvoir participer à cette activité et d'avoir les bonnes réponses était très positif pour les élèves en difficultés car cela leur permettait d'avoir confiance en eux et en leurs capacités.

Une fois que l'intrus avait été trouvé par les élèves, ils répétaient après moi le son de référence et les deux mots le contenant. Néanmoins, dès que la séance fut terminée je me suis aperçue que j'aurais dû procéder différemment : lors de cette activité, les élèves n'ont été en contact qu'avec la langue orale, et pas un instant avec la langue écrite. Il aurait été préférable que je leur donne les mots après avoir trouvé l'intrus pour que nous puissions faire des remarques sur les liens graphies/phonies spécifiques à la langue anglaise. Il aurait été

intéressant que les élèves voient qu'une même voyelle ne se prononce pas toujours de la même manière : la voyelle « a » se prononce [a:] dans les mots « *part* » et « *path* », mais elle se prononce [æ] dans le mot « *pat* ». De même, la voyelle « u » se prononce [u:] dans les mots « *ruby* » et « *Rudy* », mais elle se prononce [e] dans le mot « *bury* ». Ils auraient également pu observer que des lettres différentes peuvent produire le même son : les mots « *poor* » et « *sure* » correspondent au même phonème [ʊə]. Si je devais refaire cette séance je ne procéderai donc pas de la même manière.

7.5. L'évaluation sommative

La dernière séance de cette séquence de travail sur la compétence phonologique s'est close par une évaluation sommative (cf. annexe VIII). Cette évaluation permet de dresser un bilan des connaissances et des compétences acquises par les élèves. Il est important qu'une évaluation reprenne des compétences ayant été travaillées par les élèves lors de la séquence, et qu'elle ne cherche pas à évaluer des éléments qui n'ont pas été travaillés. C'est pour cette raison que j'ai divisé ma séance en deux parties : dans un premier temps j'ai repris le travail que nous avons fait lors de la première séance en modifiant légèrement son déroulement. J'avais pour objectif de voir les progrès que les élèves avaient réalisés entre la première et la dernière séance. C'est pour cette raison que j'ai repris le même fonctionnement : j'avais remis au tableau les étiquettes retournées de la première séance. Le travail sur les mêmes mots m'a permis d'évaluer concrètement l'évolution de la prononciation des élèves. Lors de cette séance je n'ai pas fait de propositions aux élèves. Ce sont eux qui ont trouvé la prononciation correcte, les élèves s'auto-corrigeant les uns les autres. Je souhaitais que mon intervention soit la plus faible possible, afin de voir les élèves interagir entre eux et justifier leur positionnement. Les propositions des élèves sont retranscrites dans le tableau suivant en comparaison avec les travaux de la première séance :

| Propositions des élèves en transcription phonétique | | |
|---|------------------------------|----------------|
| | Séance 1 | Séance 5 |
| there | [ðear] ; [ðɪə(r)] ; [hɪə(r)] | [ðear] |
| Matthew | [ˈmætju] ; [maɪkəl] | [ˈmæθju] |
| cheese | [tʃeəz] ; [tʃes] ; [tʃi:z] | [tʃi:z] |
| house | [hu:z] ; [haus] | [aus] ; [haus] |
| shoe | [ʃeu] | [ʃeu] ; [ʃu:] |

| | | |
|-------|---|------------------------|
| mouse | [mu:z] ; [maʊθ] ; [maʊs] | [maʊs] |
| know | [kno] ; [knəʊ] ; [no] | [nəʊ] |
| knife | [nai] ; [neif] ; [naif] | [ni:] ; [naif] |
| knee | [ni:] ; [niə(r)] ; [nei] ; [ken] | [ni:] |
| chip | [ʃɪp] ; [tʃɪp] ; [ʃi:p] | [tʃɪp] |
| short | [ʃɔrt] ; [tʃɔ:rt] | [sɔ:t] ; [ʃɔ:t] |

Le premier mot retourné était « *knee* » et les élèves se rappelaient que l'on ne prononce pas le « k » quand il est suivi d'un « n ». Avec ce que nous avons vu lors des séances suivantes, un élève a ajouté qu'en anglais quand deux « e » se suivent on prononce [i:]. Quand le mot « *short* » a été retourné, l'élève qui est venu au tableau a fait une petite erreur en ne prononçant pas le « h », mais ses camarades lui ont rappelé que c'était comme si on avait un mot qui commence par « ch » en français. Un élève a ajouté que la prononciation était la même que pour le mot « *shark* » que nous n'avions pas vu ensemble. Le fait que les élèves fassent des liens avec ce qu'ils savaient déjà ou avec ce qu'ils avaient pu voir avec d'autres professeurs montre que la phonologie commençait à faire écho chez eux et qu'ils étaient capables de transposer ce que nous avons vu ensemble dans un autre contexte, ce qui était le but de mes séances de phonologie. Grâce à la comparaison entre les travaux de la première et de la dernière séance, nous pouvons voir les progrès des élèves. Lors de la première séance, certains mots n'avaient pas été prononcés correctement avant que je donne les propositions. Nous pouvons observer que lors de la dernière séance tous les mots sont énoncés de la bonne manière au premier ou au deuxième essai. Ces mots ayant déjà été vus par les élèves, j'ai choisi de poursuivre cette évaluation en continuant avec des mots que les élèves ne connaissaient pas.

La deuxième partie de la séance était donc consacrée à un prolongement sur les mêmes phonèmes ([aʊ] ; [ð] ; [tʃ] ; [ʃ] ; [n]), afin de rester dans des compétences évaluables. Il aurait été inintéressant de prendre des mots arbitraires sans rapport avec ce qui avait été travaillé. Le déroulement de cette activité était le même que le précédent. Les nouveaux mots et les propositions retranscrites en écriture phonétique sont présentés dans le tableau ci-après :

| Phonèmes | Nouvelles étiquettes | | Propositions des élèves en transcription phonétique |
|----------|----------------------|------------|---|
| [aʊ] | proud | [praʊd] | [praʊd] |
| | lounge | [laʊndʒ] | [lundʒ] ; [laʊndʒ] |
| [ð] | this | [ðɪs] | [ðɪs] |
| | these | [ði:z] | [ðɪs] ; [ði:z] |
| [tʃ] | chew | [tʃu:] | [tʃe] |
| | champion | [tʃæmpɪən] | [tʃæmpɪən] |
| | chair | [tʃeə(r)] | [tʃeə(r)] |
| [n] | knock | [nɒk] | [nuk] ; [nɒk] |
| | knot | [nɒt] | [nɒt] |
| [ʃ] | show | [ʃəʊ] | [ʃəʊ] |
| | shelf | [ʃelf] | [ʃelf] |
| | shirt | [ʃɜ:t] | [ʃɪrt] ; [ʃɜ:t] |

Le tableau montre que les élèves sont beaucoup moins hésitants avant de donner la bonne prononciation. Ils tiennent compte de leurs acquis pour aborder de nouveaux mots. Bien sûr, il y a encore quelques erreurs mais elles concernent majoritairement des sons autres que ceux que nous avons vus. A travers cette évaluation, j'ai pu prendre connaissance des nouveaux acquis des élèves. Pour la plupart, ils sont capables de mobiliser leurs acquis pour les utiliser avec des mots inconnus.

7.6. Bilan de la séquence

À travers cette séquence, axée sur le travail de la compétence phonologique, je voulais faire découvrir aux élèves un aspect de l'enseignement de l'anglais qu'ils ne connaissaient pas. Comme nous avons pu le voir grâce à l'analyse des questionnaires, la compétence phonologique, bien que jugée importante, n'est pas ou très peu enseignée. J'avais souhaité me concentrer sur un aspect de la phonologie, à savoir la prononciation. Si la possibilité m'en avait été donnée, j'aurais également souhaité travailler l'accentuation et l'intonation. J'ai conscience que les séances que j'ai réalisées en classe ne sont pas parfaites et qu'elles ont leurs limites. Néanmoins, elles m'ont permis de me rendre compte de ce qu'est enseigner la compétence phonologique à l'école élémentaire. Quand je serai titulaire de ma classe je continuerai mon travail de recherche sur l'enseignement de cette compétence. Je pourrai alors

mettre en place des activités pendant toute l'année scolaire qui me permettront de travailler tous les aspects de la phonologie et de voir les conséquences que son apprentissage peut avoir sur les compétences communicationnelles à long terme. Grâce au travail que j'ai pu réaliser en classe, aussi court soit-il, j'ai pu me rendre de compte de différentes choses :

- les élèves sont très intéressés par le travail de la phonologie car il permet d'apprendre une nouvelle langue sous un aspect peu travaillé et ludique ;
- la prononciation permet d'augmenter les capacités de communication, car les élèves sont capables de transposer leurs savoirs à différentes situations ;
- le travail de la prononciation permet aux élèves de s'exprimer correctement, et donc en conséquence de comprendre et d'être compris par un locuteur anglophone. Grâce au travail de la compétence phonologique la situation de communication entre les deux protagonistes (un anglophone et un francophone) est donc optimisée.

CONCLUSION

8. Bilan

Nous avons pu voir que depuis les premières Instructions Officielles de 1989 sur l'enseignement des langues vivantes étrangères l'accent est mis sur l'importance de la compétence phonologique, bien qu'elle ne soit pas à ces débuts désignée sous ce terme. Ce sont désormais les professeurs des écoles en charge de la classe qui dispensent les cours de langues vivantes étrangères à l'école primaire. À ce titre, ils sont chargés de guider les élèves dans la découverte, la compréhension et l'appropriation de la compétence phonologique. Cette compétence est indispensable pour permettre aux élèves d'être à l'aise autant en expression qu'en compréhension. Expression et compréhension sont les deux éléments fondamentaux qui permettent de définir ce qu'est la communication. Le lien entre compétence phonologique et communication est donc indissociable.

La compétence phonologique est donc un aspect majeur de l'enseignement des langues vivantes étrangères. De plus, comme nous avons pu le voir, l'anglais oral est sujet à de nombreuses difficultés pour les apprenants francophones, que ce soit au niveau de la prononciation, de l'intonation et de l'accentuation. Afin que ces problèmes soient réglés efficacement, il convient que l'enseignement de la phonologie se fasse dès le début de l'apprentissage de la langue étrangère.

À travers l'enquête que j'ai pu réaliser sur le terrain, nous avons pu voir que la compétence communicationnelle est essentielle pour les enseignants, qui la définissent comme l'un des objectifs principaux de l'enseignement des langues vivantes étrangères. Néanmoins, communication signifie principalement acquisition de vocabulaire et travail de la grammaire pour ces professeurs. Or, ces travaux ne sont pas suffisants pour permettre aux élèves d'acquérir cette compétence communicationnelle. Il y a d'ailleurs un amalgame entre communication et acquisition de vocabulaire. Nous avons vu que le vocabulaire n'est pas une condition suffisante pour être compris par un locuteur anglophone. De nombreux mots anglais ont un prononciation voisine qui, lorsqu'elle est erronée, donne lieu à des non-sens ou à des erreurs de compréhension.

L'analyse du questionnaire que j'ai réalisé auprès d'enseignants du premier degré a révélé que la compétence phonologique ne faisait pas partie de leurs objectifs dans l'enseignement des LVE, ce qui reflète une disparité entre les Instructions Officielles et la réalité. Il apparaît cependant que les professeurs des écoles ayant suivi un cursus en langues étrangères après le baccalauréat soient conscients de l'importance du travail de la phonologie à l'école primaire. Il existe donc bien des différences entre les professeurs des écoles, liées à leurs parcours personnels. Bien que tous les professeurs interrogés étaient d'accord pour dire qu'ils devraient instaurer des activités de travail de la compétence phonologique, peu savent quoi mettre en place dans la classe. Cela provient également des difficultés que ces enseignants disent rencontrer lors de leurs séances en classe. Beaucoup avouent ne pas être à l'aise à l'oral, avoir un manque de lexique et avoir des difficultés de prononciation. Ces difficultés sont compréhensibles dans la mesure où la plupart des professeurs des écoles ne sont pas issus d'un cursus universitaire lié à l'apprentissage et à l'étude approfondie d'une langue étrangère. Nous pouvons donc nous demander quelle va être l'évolution de l'enseignement des LVE à l'école primaire au regard des difficultés rencontrées par les professeurs qui les enseignent. Les lacunes linguistiques ajoutées au manque de formation des enseignants conduisent à des cours pouvant être construits maladroitement, ne visant pas vraiment d'apprentissages particuliers, et ne travaillant pas la compétence phonologique.

9. Perspectives

Les séances que j'ai pu mettre en place peuvent être critiquables et/ou maladroites mais elles m'ont permis de travailler la compétence phonologique avec des élèves. Bien que je n'aie pu travailler qu'un seul aspect de la phonologie, à savoir la prononciation, ce travail s'est révélé enrichissant pour moi et pour mes élèves. Ces séances m'ont confortée dans l'idée que le travail de la phonologie est fondamental. J'ai aussi pu mettre en pratique certaines de mes idées et le travail en classe m'en a donné d'autres que j'aimerais idéalement expérimenter dans ma future classe.

En ce qui concerne le sujet de ma recherche il serait intéressant de le poursuivre en cherchant à comprendre plus en détail comment les professeurs des écoles sont formés pour enseigner les langues étrangères, quels ont été les changements dans cette formation et quels en sont les changements observables au niveau de l'enseignement en classe. Ces perspectives de recherche pourraient compléter ce travail qui nous a permis de découvrir l'aspect phonologique de l'enseignement des LVE à l'école primaire.

BIBLIOGRAPHIE

Monographie

ARNAUD, Brigitte. *50 activités pour enseigner l'anglais à l'école*. CDDP de Tarn-et-Garonne, 2000

ARRIVÉ, Michel ; GADET, Françoise ; GALMICHE, Michel. *La grammaire d'aujourd'hui. Guide alphabétique de linguistique française*. Paris : Flammarion, 1986.

CLING, Maurice. *Problèmes de l'enseignement de la prononciation anglaise par les laboratoires de langues : étude de linguistique appliquée à l'enseignement de l'anglais aux étudiants francophones*. Paris : Fernand Nathan, 1972.

CONSEIL DE L'EUROPE. *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris : Les Éditions Didier, 2001.

HERRY-BÉNIT, Nadine. *Didactique de la phonétique anglaise*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes, 2011. (Didact Anglais).

LALLEMENT, Brigitte ; PIERRET, Nathalie. *L'essentiel du CECRL pour les langues : le cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris : Hachette Livre, 2007.

LONJARET, Jean ; DENIS, René. *L'enseignement précoce de l'anglais au niveau de l'école élémentaire : la première année (esquisse d'une progression phonétique pour des enfants de huit ans)*. Paris : Institut pédagogique national, 1960 ?

MARTINEZ, Pierre. *La didactique des langues étrangères*. 2e éd. Paris : Presses Universitaires de France, 1998. (Que sais-je).

ROLLAND, Yvon. *Apprendre à prononcer : quels paradigmes en didactique des langues ?*. Paris : Éditions Belin, 2011.

SCHLEMMINGER, Gérald. *La pédagogie de Freinet et l'enseignement des langues vivantes : approche historique, systématique et théorique*. Berne : Peter Lang SA, Éditions scientifiques européennes, 1996.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (1973) Circulaire n°89-065, 06.03.1989, « *Expérimentation contrôlée de l'enseignement d'une langue vivante étrangère à l'école élémentaire* », Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale, n°11.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (1995) Circulaire n°95-103, 03.05.1995, « *Enseignement des langues vivantes : organisations pédagogiques et modalités de mise en œuvre* », Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale, n°19, 11.05.1995.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (1995) Circulaire n°95-104, 03.05.1995, « *Enseignement des langues vivantes : organisation de l'année scolaire 1995-1996* », Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale, n°19, 11.05.1995.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (1998) Circulaire n°98-105, 11.05.1998, « *Enseignement des langues vivantes étrangères* », Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale, n°22, 28.05.1998.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (1998) Circulaire n°98-135, 23.06.1998, « *Enseignement des langues vivantes au CM2 à la rentrée 1998 - orientations pédagogiques* », Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale, n°27, 02.07.1998.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (1999) Circulaire n°96-176, 04.11.1999, « *Langues vivantes étrangères – Orientations pédagogiques pour la mise en œuvre au CMI et au CM2* », Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale, n°40, 04.11.1999.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2002) « *Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire* », Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale, Hors série n°1, 14.02.2002.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2007) « *Programmes de langues étrangères pour l'école primaire* », Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale, Hors série n°8, 30.08.2007.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2012) « *Programmes d'enseignement : modification* », Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale, Hors série n°1, 05.01.2012.

Dictionnaire

Le Petit Larousse illustré 2000. Paris : Larousse, 1999. p. 775

Sitographie

http://www.ciral.ulaval.ca/phonetique/connaissances/phonetic_generale/articulatoire/Default.htm (20/04/2012)

<http://www.ph-ludwigsburg.de/html/2b-frnz-s-01/overmann/baf3/phon/3k.htm>
(15/03/2012)

<http://www.pomme.ualberta.ca/ling/phone.htm> (15/03/2012)

http://www.sfu.ca/fren270/phonetique/page3_11.html#start (24/04/2012)

<http://www.langsci.ucl.ac.uk/ipa/index.html> (19/05/2012)

<http://eduscol.education.fr/> (21/02/2012)

http://fr.wikipedia.org/wiki/Accent_tonique (01/04/2013)

SOMMAIRE DES ANNEXES

| | | |
|-------------|------------------------------------|----|
| Annexe I | L'API | 73 |
| Annexe II | Questionnaire | 76 |
| Annexe III | Analyse du questionnaire | 79 |
| Annexe IV | Séance 1 : évaluation diagnostique | 81 |
| Annexe V | Séance 2 | 83 |
| Annexe VI | Séance 3 | 85 |
| Annexe VII | Séance 4 | 88 |
| Annexe VIII | Séance 5 : évaluation sommative | 90 |

L'API⁵¹**THE INTERNATIONAL PHONETIC ALPHABET (revised to 2005)**

CONSONANTS (PULMONIC)

© 2005 IPA

| | Bilabial | Labiodental | Dental | Alveolar | Postalveolar | Retroflex | Palatal | Velar | Uvular | Pharyngeal | Glottal |
|---------------------|----------|-------------|--------|----------|--------------|-----------|---------|-------|--------|------------|---------|
| Plosive | p b | | | t d | | ʈ ɖ | c ɟ | k ɡ | q ɢ | | ʔ |
| Nasal | m | ɱ | | n | | ɳ | ɲ | ŋ | ɴ | | |
| Trill | ʙ | | | ʀ | | | | | ʀ | | |
| Tap or Flap | | ⱱ | | ɾ | | ɽ | | | | | |
| Fricative | ɸ β | f v | θ ð | s z | ʃ ʒ | ʂ ʐ | ç ʝ | x ɣ | χ ʁ | ħ ʕ | h ɦ |
| Lateral fricative | | | | ɬ ɮ | | | | | | | |
| Approximant | | ʋ | | ɹ | | ɻ | j | ɰ | | | |
| Lateral approximant | | | | l | | ɭ | ʎ | ʟ | | | |

Where symbols appear in pairs, the one to the right represents a voiced consonant. Shaded areas denote articulations judged impossible.

CONSONANTS (NON-PULMONIC)

| Clicks | Voiced implosives | Ejectives |
|------------------|-------------------|-----------------------|
| ⊙ Bilabial | ɓ Bilabial | ʼ Examples: |
| Dental | ɗ Dental/alveolar | pʼ Bilabial |
| ! (Post)alveolar | ɟ Palatal | tʼ Dental/alveolar |
| ≠ Palatoalveolar | ɡ Velar | kʼ Velar |
| Alveolar lateral | ɠ Uvular | sʼ Alveolar fricative |

51 Les tableaux de l'API sont issus du site internet de l'Association Phonétique Internationale : <http://www.langsci.ucl.ac.uk/ipa/vowels.html>

SUPRASEGMENTALS

| | | | | | | | |
|----|------------------------------|--------------|-----------------|---|------------|-------------------|----------------|
| ' | Primary stress | | | | | | |
| ˈ | Secondary stress | | | | | | |
| | | ˌfəʊnəˈtɪʃən | | | | | |
| ː | Long | eː | é ^{or} | ↗ | Extra high | ě ^{or} ↗ | Rising |
| ˑ | Half-long | eˑ | é | ↘ | High | ê ↘ | Falling |
| ◌̆ | Extra-short | ĕ | ē | ↔ | Mid | ẽ ↗ | High rising |
| | Minor (foot) group | | è | ↘ | Low | ẽ ↘ | Low rising |
| | Major (intonation) group | | ë | ↘ | Extra low | ẽ ↗ | Rising-falling |
| . | Syllable break | ˌi.ækt | ↓ | | Downstep | ↗ | Global rise |
| ◌̣ | Linking (absence of a break) | | ↑ | | Upstep | ↘ | Global fall |

OTHER SYMBOLS

ʌ Voiceless labial-velar fricative

W Voiced labial-velar approximant

ʋ Voiced labial-palatal approximant

ħ Voiceless epiglottal fricative

ʕ Voiced epiglottal fricative

ʡ Epiglottal plosive

ç Z Alveolo-palatal fricatives

ɺ Voiced alveolar lateral flap

ɥ Simultaneous ʃ and X

Affricates and double articulations can be represented by two symbols joined by a tie bar if necessary.

kp̄ ts̄

| |
|----------------------|
| Questionnaire |
|----------------------|

| |
|--|
| Questionnaire sur l'enseignement des LVE à l'école et sur la compétence phonologique |
|--|

1- Depuis combien de temps êtes-vous professeur des écoles ?

2- Avez-vous suivi un cursus en langue étrangère après le baccalauréat ?

Oui Non

Si oui, quelle langue avez-vous étudié ?

Si non, quel cursus avez-vous suivi ?

3- À quel niveau de classe enseignez-vous ?

4- Quelle langue étrangère enseignez-vous dans votre classe ?

Allemand Anglais Espagnol Autre (précisez)

5- De votre point de vue, comment qualifieriez-vous la séance de langue ?

Très agréable – agréable – plutôt agréable – plutôt désagréable – désagréable – très désagréable

6- Combien de temps consacrez-vous à la préparation de vos séances de langue par semaine ?

0 à 30 min 30 min à 1 h 1 h à 1h30 1h30 à 2 h 2 h à 3 h plus de 3 h

7- Combien de temps consacrez-vous à l'enseignement des LVE par semaine ?

0 à 30 min 30 min à 1 h 1 h à 1h30 1h30 à 2 h plus de 2h

8- Quels sont vos 3 objectifs prioritaires de l'enseignement des LVE à l'école primaire ?

1-

2-

3-

9- Si vous n'utilisez pas de méthode, quels supports utilisez-vous ?

| | | |
|---------------------------------------|-----|-----|
| Photocopies dans différents manuels : | Oui | Non |
| Documents que vous avez conçus : | Oui | Non |
| CD : | Oui | Non |
| Vidéos : | Oui | Non |
| Albums : | Oui | Non |

10- En moyenne, combien de temps consacrez-vous à l'oral pendant une séance de langue ?

5min – 10 min – 15 min – 20 min – 25 min – 30 min – 40 min – 45 min

11- En moyenne, combien de temps consacrez-vous à l'interaction orale entre les élèves pendant une séance de langue ?

5min – 10 min – 15 min – 20 min – 25 min – 30 min – 40 min – 45 min

12- En moyenne, combien de temps consacrez-vous à l'écoute pendant une séance de langue ?

5min – 10 min – 15 min – 20 min – 25 min – 30 min – 40 min – 45 min

13- Selon vous, quels sont les besoins de vos élèves en termes d'apprentissage ? Classer de 0 à 5 (0 : très faible besoin ; 5 : très grand besoin).

| | |
|------------------|-----------------------|
| Lexical : | 0 – 1 – 2 – 3 – 4 – 5 |
| Grammatical : | 0 – 1 – 2 – 3 – 4 – 5 |
| Échanges oraux : | 0 – 1 – 2 – 3 – 4 – 5 |
| Phonologique : | 0 – 1 – 2 – 3 – 4 – 5 |
| Culturel : | 0 – 1 – 2 – 3 – 4 – 5 |

14- L'enseignement de la prononciation vous paraît-il judicieux à l'école primaire ?

Oui Non

Si oui, dites pourquoi en quelques mots :

Si non, dites pourquoi en quelques mots :

15- Mettez-vous en place des activités qui permettent d'entraîner cette compétence ?

Oui Non

Si oui, lesquelles ? Classer de 0 à 5 (0 : aucune ; 5 : beaucoup)

| | |
|-----------------------------------|-----------------------|
| Répétition collective : | 0 – 1 – 2 – 3 – 4 – 5 |
| Répétition individuelle : | 0 – 1 – 2 – 3 – 4 – 5 |
| Discrimination de sons : | 0 – 1 – 2 – 3 – 4 – 5 |
| Repérage de l'intonation : | 0 – 1 – 2 – 3 – 4 – 5 |
| Repérage de l'accentuation : | 0 – 1 – 2 – 3 – 4 – 5 |
| Chants, comptines, vire-langues : | 0 – 1 – 2 – 3 – 4 – 5 |

Si oui, selon quelle fréquence en moyenne ?

A chaque séance – toutes les 2 séances – toutes les 3 séances – toutes les 4 séances – très rarement

16- Ressentez-vous le besoin d'une formation linguistique en phonologie dans la langue que vous enseignez ?

Oui Non

17- Ressentez-vous des difficultés particulières dans l'enseignement des LVE ?

Oui Non

Si oui, de quelle nature sont ces difficultés ? (plusieurs réponses possibles)

Manque de lexique – manque d'aisance à l'oral – difficultés de prononciation – lacunes grammaticales – autres (précisez)

Analyse du questionnaire

| | | | | |
|---|------------------------------|--------------------------------|---------------------------|---------------------------|
| Avez-vous suivi un cursus en langue étrangère après le baccalauréat ? | | | | |
| Oui : 28 % dont : - 50 % anglais - 25 % allemand - 25 % italien | | | Non : 72 % | |
| Quelle langue étrangère enseignez-vous dans votre classe ? | | | | |
| Anglais : 93 % | | | Aucune : 7 % | |
| De votre point de vue, comment qualifieriez-vous la séance de langue ? | | | | |
| Très agréable 7 % | Agréable 31 % | Plutôt agréable 46 % | Plutôt désagréable 7 % | Très désagréable 7 % |
| Combien de temps consacrez-vous à la préparation de vos séances de langue par semaine ? | | | | |
| 0 à 30 minutes 54 % | 30 minutes à 1 heure 31 % | 1 heure à 1 heure 30 7 % | Plus de 3 heures 7 % | |
| Combien de temps consacrez-vous à l'enseignement des LVE par semaine ? | | | | |
| 0 à 30 minutes 46 % | 30 minutes à 1 heure 31 % | 1 heure à 1 heure 30 23 % | | |
| Si vous n'utilisez pas de méthode, quels supports utilisez-vous ? | | | | |
| | | Oui | Non | |
| Photocopies dans différents manuels | 40 % | 60 % | | |
| Documents que vous avez conçus | 81 % | 19 % | | |
| CD | 73 % | 27 % | | |
| Vidéos | 55 % | 45 % | | |
| Albums | 70 % | 30 % | | |
| En moyenne, combien de temps consacrez-vous à l'oral pendant une séance de langue ? | | | | |
| Moyenne : 30 minutes | | | | |
| 5 minutes 15 % | 10 minutes 8 % | 30 minutes 31 % | 40 minutes 15 % | 45 minutes 31 % |
| En moyenne, combien de temps consacrez-vous à l'interaction orale entre les élèves pendant une séance de langue ? | | | | |
| Moyenne : 13 minutes | | | | |
| 5 minutes 38 % | 10 minutes 8 % | 15 minutes 15 % | 20 minutes 31 % | 30 minutes 8 % |

| | | |
|---|---------------------------|--------------------|
| En moyenne, combien de temps consacrez-vous à l'écoute pendant une séance de langue ? | | |
| Moyenne : 10 minutes | | |
| 5 minutes 18 % | 10 minutes 55 % | 15 minutes 27 % |
| Selon vous, quels sont les besoins de vos élèves en termes d'apprentissage ? | | |
| Lexical : grand besoin Grammatical : faible besoin Échanges oraux : grand besoin Phonologique : grand besoin Culturel : faible besoin | | |
| L'enseignement de la prononciation vous paraît-il judicieux à l'école primaire ? | | |
| Oui : 91 % | | Non : 9 % |
| Mettez-vous en place des activités qui permettent d'entraîner cette compétence ? | | |
| Oui : 64 % | | Non : 36 % |
| Les activités mises en place pour entraîner la prononciation à l'école. | | |
| Répétition collective : beaucoup Répétition individuelle : moyennement Discrimination de sons : peu Repérage de l'intonation : peu Repérage de l'accentuation : peu Chants, comptines, vire-langues : moyennement | | |
| A quelle fréquence ces activités sont-elles mises en place ? | | |
| A chaque séance : 100 % | | |
| Resentez-vous le besoin d'une formation linguistique en phonologie dans la langue que vous enseignez ? | | |
| Oui : 64 % | | Non : 36 % |
| Resentez-vous des difficultés particulières dans l'enseignement des LVE ? | | |
| Oui : 67 % dont : - manque de lexique : 50 % - manque d'aisance à l'oral : 75 % - difficultés de prononciation : 75 % | | Non : 33 % |

Pronouncing versus writing
Prononcer n'est pas écrire

| | | |
|---|----------------|--------------------|
| Séance 1 Évaluation diagnostique | Cycle 3 CM1 | Durée : 35 minutes |
| Objectif : travailler la prononciation des mots | | |
| Compétence phonologique : faire la différence entre graphie et phonie | | |
| Compétences transversales : aiguïser les capacités de déduction, favoriser l'écoute et exercer l'oreille | | |
| Structures linguistiques et lexique : toutes sortes de mots se prêtant à l'exercice sans nécessité absolue de déchiffrement lexical | | |
| Organisation pédagogique : groupe classe | | |
| Matériel : - des cartes assez grandes pour pouvoir les montrer à la classe sur lesquelles sont écrits les mots - une liste de mots à discriminer - une ardoise par élève | | |

| Durée | Déroulement de la séance |
|------------|---|
| 5 minutes | <p>1- <u>Warming up</u> (CO/EO) Les élèves entrent progressivement dans l'activité en répondant aux questions habituelles :</p> <p><i>Let's speak in English ! Hello ...</i> <i>How are you ? Who's missing ?</i> <i>What's the day today ?</i> <i>What's the weather like today ?</i></p> |
| 20 minutes | <p>2- <u>Teaching : exercice sur la prononciation</u> (EO) Le professeur dispose les cartes retournées sur le tableau, accrochées par un aimant et explique la consigne : « Tour à tour je vais désigner un élève qui va venir au tableau pour retourner une des cartes. Une fois la carte retournée, vous allez lever la main pour me faire une proposition sur la prononciation de ce mot. Écoutez-vous bien les uns les autres et ne répétez pas ce qui a déjà été dit. Ensuite, je vous donnerai trois mots, numérotés de un à trois et vous devrez écrire sur votre ardoise le numéro de la prononciation qui semble la plus probable. Puis nous corrigerons ensemble ».</p> <p>Faire répéter la consigne par un élève. Commencer l'exercice. Dès que la bonne prononciation est trouvée, procéder à des répétitions. Au fur et à mesure que les étiquettes sont retournées, déduire avec les élèves et faire remarquer que :</p> <ul style="list-style-type: none"> - le « k » ne se prononce pas devant un « n » - « sh » dans les mots anglais se prononce comme « ch » en français |

| | <p>- « ch » dans les mots anglais se prononce « tch »</p> <p>- « ou » dans les mots anglais peut se prononcer [au]</p> <p>- « th » dans les mots anglais peut se prononcer de deux façons :</p> <p style="padding-left: 40px;">- soit [ð] : on met la langue entre les dents et on prononce presque comme un « z »</p> <p style="padding-left: 40px;">- soit [θ] : on met la langue entre les dents et on émet un petit souffle</p> <p><u>Remarque</u> : ne pas donner l'explication de tous les mots, mais seulement des étiquettes qui sont au tableau, afin d'éviter une trop grande lourdeur. Les élèves donnent les significations quand ils les connaissent.</p> <p>Fiche de l'enseignant :</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th></th> <th>étiquette</th> <th>1</th> <th>2</th> <th>3</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td rowspan="3">[n]</td> <td>knife</td> <td>Knife [naif]</td> <td>Cliff [klif]</td> <td>Chief [tʃi:f]</td> </tr> <tr> <td>know</td> <td>Now [naʊ]</td> <td>Know [nəʊ]</td> <td>New [nju:]</td> </tr> <tr> <td>knee</td> <td>Near [niə(r)]</td> <td>Keen [ki:n]</td> <td>Knee [ni:]</td> </tr> <tr> <td rowspan="2">[ʃ]</td> <td>shoe</td> <td>Sew [səʊ]</td> <td>Show [ʃəʊ]</td> <td>Shoe [ʃu:]</td> </tr> <tr> <td>short</td> <td>Shop [ʃɒp]</td> <td>Short [ʃɔ:t]</td> <td>Shoot [ʃu:t]</td> </tr> <tr> <td rowspan="2">[aʊ]</td> <td>mouse</td> <td>Mouth [maʊθ]</td> <td>Mouse [maʊs]</td> <td>Mousse [mu:s]</td> </tr> <tr> <td>house</td> <td>House [haʊs]</td> <td>Horse [hɔ:s]</td> <td>Hook [hʊk]</td> </tr> <tr> <td rowspan="2">[tʃ]</td> <td>cheese</td> <td>She's [ʃi:z]</td> <td>Cheese [tʃi:z]</td> <td>Choose [tʃu:z]</td> </tr> <tr> <td>chip</td> <td>Chip [tʃɪp]</td> <td>Ship [ʃɪp]</td> <td>Sheep [tʃi:p]</td> </tr> <tr> <td>[θ]</td> <td>Matthew</td> <td>Matter ['mætə(r)]</td> <td>Mature [mə'tjʊə(r)]</td> <td>Matthew ['mæθju]</td> </tr> <tr> <td>[ð]</td> <td>there</td> <td>Sir [sə:(r)]</td> <td>There [ðeə]</td> <td>Tear [tiə(r)]</td> </tr> </tbody> </table> | | étiquette | 1 | 2 | 3 | [n] | knife | Knife [naif] | Cliff [klif] | Chief [tʃi:f] | know | Now [naʊ] | Know [nəʊ] | New [nju:] | knee | Near [niə(r)] | Keen [ki:n] | Knee [ni:] | [ʃ] | shoe | Sew [səʊ] | Show [ʃəʊ] | Shoe [ʃu:] | short | Shop [ʃɒp] | Short [ʃɔ:t] | Shoot [ʃu:t] | [aʊ] | mouse | Mouth [maʊθ] | Mouse [maʊs] | Mousse [mu:s] | house | House [haʊs] | Horse [hɔ:s] | Hook [hʊk] | [tʃ] | cheese | She's [ʃi:z] | Cheese [tʃi:z] | Choose [tʃu:z] | chip | Chip [tʃɪp] | Ship [ʃɪp] | Sheep [tʃi:p] | [θ] | Matthew | Matter ['mætə(r)] | Mature [mə'tjʊə(r)] | Matthew ['mæθju] | [ð] | there | Sir [sə:(r)] | There [ðeə] | Tear [tiə(r)] |
|-----------|---|-------------------|---------------------|------------------|---|---|-----|--------------|--------------|--------------|---------------|-------------|-----------|------------|------------|-------------|---------------|-------------|------------|-----|-------------|-----------|------------|------------|--------------|------------|--------------|--------------|------|--------------|--------------|--------------|---------------|--------------|--------------|--------------|------------|------|---------------|--------------|----------------|----------------|-------------|-------------|------------|---------------|-----|----------------|-------------------|---------------------|------------------|-----|--------------|--------------|-------------|---------------|
| | étiquette | 1 | 2 | 3 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| [n] | knife | Knife [naif] | Cliff [klif] | Chief [tʃi:f] | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | know | Now [naʊ] | Know [nəʊ] | New [nju:] | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | knee | Near [niə(r)] | Keen [ki:n] | Knee [ni:] | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| [ʃ] | shoe | Sew [səʊ] | Show [ʃəʊ] | Shoe [ʃu:] | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | short | Shop [ʃɒp] | Short [ʃɔ:t] | Shoot [ʃu:t] | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| [aʊ] | mouse | Mouth [maʊθ] | Mouse [maʊs] | Mousse [mu:s] | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | house | House [haʊs] | Horse [hɔ:s] | Hook [hʊk] | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| [tʃ] | cheese | She's [ʃi:z] | Cheese [tʃi:z] | Choose [tʃu:z] | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | chip | Chip [tʃɪp] | Ship [ʃɪp] | Sheep [tʃi:p] | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| [θ] | Matthew | Matter ['mætə(r)] | Mature [mə'tjʊə(r)] | Matthew ['mæθju] | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| [ð] | there | Sir [sə:(r)] | There [ðeə] | Tear [tiə(r)] | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 5 minutes | <p>3- <u>Prolongement</u> : Jeu du téléphone arabe (CO/EO)</p> <p>Placer les élèves, assis sur leur chaise, en ligne droite. Souffler à l'élève le plus à gauche un mot connu (qui est sur une étiquette du tableau) et lui demander de le souffler au camarade qui est à côté de lui. Ce dernier le souffle au camarade suivant qui lui même le souffle à son voisin, et ainsi de suite jusqu'à la fin de la rangée. Le dernier élève répète oralement le mot qu'il a entendu, et vient le montrer au tableau sur les étiquettes. Confronter le mot que le premier a entendu et celui que le dernier a prononcé.</p> | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 5 minutes | <p>4- <u>Phase réflexive</u> (EO)</p> <p>Demander aux élèves ce que nous avons vu aujourd'hui et ce qu'ils ont appris.</p> | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

EO : expression orale

CO : compréhension orale

Classify the sounds
Classe les sons

| | | |
|--|----------------|--------------------|
| Séance 2 | Cycle 3 CM1 | Durée : 30 minutes |
| Objectif : aborder les difficultés de prononciation de l'anglais | | |
| Compétence phonologique : reconnaître et rapprocher des sons | | |
| Compétences transversales : - travailler sa concentration et son écoute - exercer son oreille et apprendre à différencier les sons et s'entraîner à les repérer | | |
| Structures linguistiques et lexique : des mots simples connus par les élèves | | |
| Organisation pédagogique : groupe classe | | |
| Matériel : - une liste de mots à discriminer pour l'enseignant - une fiche par élève | | |

| Durée | Déroulement de la séance |
|------------|---|
| 5 minutes | 1- <u>Warming up</u> (CO/EO) Les élèves entrent progressivement dans l'activité en répondant aux questions habituelles : <i>Let's speak in English ! Hello ...</i> <i>How are you ? Who's missing ?</i> <i>What's the day today ?</i> <i>What's the weather like today ?</i> |
| 5 minutes | 2- <u>Retour sur la séance 1</u> (EO) Se souvenir de ce qui a été vu lors de la séance précédente et demander aux élèves : « <i>can you find words with the sound [aʊ], [tʃ], [ð] ?</i> » [aʊ] : <i>house ; mouse</i> [tʃ] : <i>cheese ; chip</i> [ð] : <i>the ; there</i> |
| 15 minutes | 3- <u>Teaching : exercice de discrimination</u> (CO) Sur sa fiche, l'enseignant a un son de référence, puis trois mots, dont un seul contient le son de référence. Donner le son de référence puis les trois mots aux élèves qui, sur leur fiche, doivent entourer le numéro correspondant au mot contenant le son de référence. Puis la bonne réponse est donnée par les élèves et son et le mot sont répétés par la classe entière. Consigne : « nous allons travailler sur des sons anglais : je vais vous donner un son de référence, puis trois mots. Vous allez devoir retrouver le mot dans lequel on entend le son de référence. Une fois que vous avez trouvé le mot vous entourez son numéro sur votre fiche. Est-ce que tout le monde a compris ? Qui peut me répéter la consigne ? ». |

Faire répéter la consigne

Fiche de l'enseignant :

| | | | |
|---------|----------------|----------------|----------------|
| A- [eɪ] | 1- house | 2- tree | 3- May |
| B- [ɔɪ] | 1- boy | 2- sea | 3- bug |
| C- [ɪ] | 1- fat | 2- sit | 3- bye |
| D- [e] | 1- bed | 2- be | 3- the |
| E- [æ] | 1- tea | 2- rain | 3- cat |
| F- [ʌ] | 1- door | 2- for | 3- duck |
| G- [aɪ] | 1- like | 2- love | 3- lake |
| H- [əʊ] | 1- know | 2- door | 3- for |
| I- [u:] | 1- mouse | 2- food | 3- dog |
| J- [u] | 1- one | 2- foot | 3- poor |
| K- [ɪŋ] | 1- bang | 2- bank | 3- ring |

Fiche de l'élève :

Entoure le chiffre qui correspond au son :

| | |
|----------|----------|
| A- 1 2 3 | G- 1 2 3 |
| B- 1 2 3 | H- 1 2 3 |
| C- 1 2 3 | I- 1 2 3 |
| D- 1 2 3 | J- 1 2 3 |
| E- 1 2 3 | K- 1 2 3 |
| F- 1 2 3 | |

5 minutes

4- Phase réflexive (EO)

Demander aux élèves ce que nous avons vu aujourd'hui et ce qu'ils ont appris.



Mind the pronunciation
Attention à la prononciation

| | | |
|---|----------------|--------------------|
| Séance 3 | Cycle 3 CM1 | Durée : 35 minutes |
| Objectif : comprendre l'importance de la prononciation pour la communication | | |
| Compétence phonologique : écouter, produire et discriminer deux prononciations proches | | |
| Compétences transversales : - travailler sa concentration et son écoute - exercer son oreille et apprendre à différencier les mots et s'entraîner à les repérer | | |
| Structures linguistiques et lexique : utiliser des mots dont la prononciation est presque voisine et dont une mauvaise énonciation entraîne une confusion dans le sens | | |
| Organisation pédagogique : groupe classe puis groupes de 4 ou 5 élèves | | |
| Matériel : - cartes plastifiées | | |

| Durée | Déroulement de la séance |
|------------|---|
| 5 minutes | <p>1- <u>Warming up</u> (CO/EO) Les élèves entrent progressivement dans l'activité en répondant aux questions habituelles :</p> <p><i>Let's speak in English ! Hello ...</i> <i>How are you ? Who's missing ?</i> <i>What's the day today ?</i> <i>What's the weather like today ?</i></p> |
| 15 minutes | <p>2- <u>Teaching : exercice de prononciation</u> (EO/CO) Explication de la consigne : « Aujourd'hui nous allons travailler avec des mots que vous connaissez et avec d'autres que vous ne connaissez pas. Je vais vous mettre en groupes de 4 ou 5 et vous allez vous asseoir autour d'une table. Vous allez faire un jeu avec votre groupe. Je vais vous donner des cartes que vous allez garder dans vos mains. Dans votre groupe chacun aura les mêmes cartes. Tour à tour, un élève va se lever et choisir un des mots qu'il a dans ses mains et le dire aux autres. Les autres élèves devront mettre sur la table la carte du mot dit par le camarade. À vous de voir comment prononcer le mot correctement pour que tous les élèves le comprennent. Si tous les élèves de la table ont retourné la bonne carte l'élève qui a dit le mot marque un point. Et le jeu continue en changeant de camarade et de mot. »</p> <p>Faire expliquer la consigne par un élève.</p> <p>Une fois que tous les mots du jeu ont été exploités, garder les mêmes groupes, mais changer les cartes, pour que tous les groupes aient toutes les cartes.</p> |

| | | | | |
|------------|------------------|--|-------------------------|--|
| 10 minutes | [s] ≠ [θ] | Sink (couler) | Think (penser) | |
| | | Pass (col) | Path (sentier) | |
| | | Sing (concert) | Thing (chose) | |
| | | Mass (messe) | Maths (mathématiques) | |
| | | Moss (mousse) | Moth (papillon de nuit) | |
| | | Sick (malade) | Thick (épais) | |
| | [ʃ] ≠ [tʃ] | Ship (navire) | Chip (frite, fragment) | |
| | | Shop (boutique) | Chop (côtelette) | |
| | | Shin (tibia) | Chin (menton) | |
| | | Shore (rivage) | Chore (tâche ménagère) | |
| | | Shoe (chaussure) | Chew (mâcher) | |
| | ∅ ≠ [h] | It | Hit (frapper) | |
| | | At | Hat (chapeau) | |
| | | Is | His | |
| | | As | Has | |
| | | Eat (manger) | Heat (chauffer) | |
| | | Air | Hair (cheveux) | |
| | | Am | Ham (jambon) | |
| | | Ill (malade) | Hill (colline) | |
| | Old (vieux) | Hold (prise) | | |
| | 5 minutes | <p>3- <u>Learning : construction des apprentissages</u> (EO) Une fois que les cartes ont toutes été travaillées par les élèves, regrouper la classe et relever les commentaires des élèves sur l'activité, sur la façon de procéder, sur les difficultés. Puis noter avec les élèves que la prononciation est primordiale pour être bien compris.</p> <p>4- <u>Phase réflexive</u> (EO) Demander aux élèves ce que nous avons vu aujourd'hui et ce qu'ils ont appris : quand on prononce mal un mot, on n'est pas compris par la personne avec qui on parle et on risque de dire autre chose que ce que l'on voulait dire.</p> | | |

Exemple de fiches plastifiées :

| | |
|---|--|
|  |  |
| <p>Chop</p> | <p>Ihop</p> |

The odd man out
Chercher l'intrus

| | | |
|---|----------------|--------------------|
| Séance 4 | Cycle 3 CM1 | Durée : 35 minutes |
| Objectif : aborder les difficultés de prononciation de l'anglais | | |
| Compétence phonologique : - écouter et discriminer de sons : voyelles, diphtongues et triptongues - savoir reproduire et distinguer la longueur, la diphtongaison et la triptonguaison | | |
| Compétences transversales : - travailler sa concentration et son écoute - exercer son oreille et apprendre à différencier les sons et s'entraîner à les repérer | | |
| Structures linguistiques et lexique : toutes sortes de mots, de préférence d'une syllabe pour éviter les problèmes d'accentuation, et dont la découverte du sens est accessoire | | |
| Organisation pédagogique : groupe classe | | |
| Matériel : - une ardoise par élève | | |

| Durée | Déroulement de la séance |
|------------|---|
| 5 minutes | 1- <u>Warming up</u> (CO/EO) Les élèves entrent progressivement dans l'activité en répondant aux questions habituelles : <i>Let's speak in English ! Hello ...</i> <i>How are you ? Who's missing ?</i> <i>What's the day today ?</i> <i>What's the weather like today ?</i> |
| 10 minutes | 2- <u>Retour sur la séance 3</u> (EO) Demander aux élèves de retrouver deux mots dont la prononciation est proche mais le sens différent si on se trompe de prononciation. (Ex : <i>chip</i> ; <i>ship</i>). Un élève donne une paire de mots et le sens de chaque mot. Rappeler l'importance d'une prononciation correcte pour être compris par un locuteur anglophone. |
| 15 minutes | 2- <u>Teaching : exercice sur la discrimination auditive</u> (CO/EO) L'enseignant a préparé plusieurs séries de trois mots dont un est un intrus. Dans un premier temps, l'enseignant présente aux élèves le son que l'on veut faire repérer. Dans un second temps, l'enseignant lit les trois mots et demande aux élèves de noter sur leur ardoise le numéro du mot qui est l'intrus. Enfin, les élèves répètent après l'enseignant le son de référence et les deux mots ayant le même son. |

Phase 1 : les voyelles

| | | | |
|------|-------|------------------|-------------------|
| [ɪ] | ship | sheep | shin |
| [i:] | bean | bin | bead |
| [e] | pet | bid | bed |
| [æ] | cat | fat | fit |
| [a:] | part | pæt | path |
| [ɒ] | dog | doll | monkey |
| [ɔ:] | horse | house | force |
| [u] | good | cook | god |
| [u:] | ruby | bury | Rudy |
| [ɜ:] | work | world | wood |
| [ʌ] | bus | boss | buzz |

Phase 2 : les diphtongues

| | | | |
|------|-----------------|-----------------|------------------|
| [eɪ] | cake | race | rice |
| [aɪ] | ears | eyes | kite |
| [ɛə] | here | hair | fair |
| [əʊ] | nose | note | noise |
| [aʊ] | pound | post | mouth |
| [ʊə] | poor | shoe | sure |
| [ɔɪ] | ball | boy | toy |

Phase 3 : les triptongues

| | | | |
|-------|--------|---------------------|--------|
| [eɪə] | player | fire | payer |
| [aʊə] | tower | employer | flower |

5 minutes

4- Phase réflexive (EO)

Demander aux élèves ce que nous avons vu aujourd'hui et ce qu'ils ont appris.

Pronouncing versus writing
Prononcer n'est pas écrire

| | | |
|---|----------------|--------------------|
| Séance 5 Évaluation sommative | Cycle 3 CM1 | Durée : 30 minutes |
| Objectif : travailler et évaluer la prononciation des mots | | |
| Compétence phonologique : faire la différence entre graphie et phonie | | |
| Compétences transversales : aiguïser les capacités de déduction, favoriser l'écoute et exercer l'oreille | | |
| Structures linguistiques et lexique : toutes sortes de mots se prêtant à l'exercice sans nécessité absolue de déchiffrage lexical | | |
| Organisation pédagogique : groupe classe | | |
| Matériel : - des cartes assez grandes pour pouvoir les montrer à la classe sur lesquelles sont écrits les mots - une liste de mots à discriminer - une ardoise par élève | | |

| Durée | Déroulement de la séance |
|------------|--|
| 5 minutes | <p>1- <u>Warming up</u> (CO/EO) Les élèves entrent progressivement dans l'activité en répondant aux questions habituelles :</p> <p><i>Let's speak in English ! Hello ...</i> <i>How are you ? Who's missing ?</i> <i>What's the day today ?</i> <i>What's the weather like today ?</i></p> |
| 10 minutes | <p>2- <u>Évaluation</u> (EO) Le professeur dispose les cartes retournées sur le tableau, accrochées par un aimant et demande à un élève d'expliquer la consigne car le dispositif doit leur rappeler celui de la séance 1.</p> <p>Ré-expliquer la consigne si besoin : « Tour à tour je vais désigner un élève qui va venir au tableau pour retourner une des cartes. Une fois la carte retournée, vous allez lever la main pour me faire une proposition sur la prononciation de ce mot. Écoutez-vous bien les uns les autres et ne répétez pas ce qui a déjà été dit. Puis nous corrigerons ensemble ».</p> <p>Commencer l'exercice. Dès que la bonne prononciation est trouvée, procéder à des répétitions.</p> |

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|------------|--|------------|---------|---------|--------|----------|-----|------|-------|-------|--------|------|------|--------|----------|------------|-------|-----------|-----|-------|-------|------|-------|-----|------|-------|-------|--------|-------|--------|
| | <p>Au fur et à mesure que les étiquettes sont retournées, revoir avec les élèves que :</p> <ul style="list-style-type: none"> - le « k » ne se prononce pas devant un « n » - « sh » dans les mots anglais se prononce comme « ch » en français - « ch » dans les mots anglais se prononce « tch » - « ou » dans les mots anglais peut se prononcer [aʊ] - « th » dans les mots anglais peut se prononcer de deux façons : <ul style="list-style-type: none"> - soit [ð] : on met la langue entre les dents et on prononce presque comme un « z » - soit [θ] : on met la langue entre les dents et on émet un petit souffle <p><u>Remarque</u> : revoir la signification des mots déjà travaillés et connus pas les élèves.</p> | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 10 minutes | <p>3- <u>Learning</u>(EO)</p> <p>Disposer de nouvelles étiquettes retournées, avec des nouveaux mots mais contenant les phonèmes étudiés. Cette phase de la séance permet de voir si les élèves arrivent à transposer leur savoir sur de nouveaux mots. Ici, les élèves doivent trouver la prononciation des phonèmes déjà étudiés, ils n'ont pas de proposition de la part de l'enseignant. C'est à eux de mobiliser leur savoir pour trouver la prononciation correcte. Le déroulement est le même que pour la phase précédente.</p> <p>Fiche de l'enseignant avec les nouvelles étiquettes :</p> <table border="1" data-bbox="454 1077 1069 1697"> <tr> <td rowspan="2">[aʊ]</td> <td>proud</td> <td>[praʊd]</td> </tr> <tr> <td>lounge</td> <td>[laʊndʒ]</td> </tr> <tr> <td rowspan="2">[ð]</td> <td>this</td> <td>[ðɪs]</td> </tr> <tr> <td>these</td> <td>[ði:z]</td> </tr> <tr> <td rowspan="3">[tʃ]</td> <td>chew</td> <td>[tʃu:]</td> </tr> <tr> <td>champion</td> <td>[tʃæmpiən]</td> </tr> <tr> <td>chair</td> <td>[tʃɛə(r)]</td> </tr> <tr> <td rowspan="2">[n]</td> <td>knock</td> <td>[nɒk]</td> </tr> <tr> <td>knot</td> <td>[nɒt]</td> </tr> <tr> <td rowspan="3">[ʃ]</td> <td>show</td> <td>[ʃəʊ]</td> </tr> <tr> <td>shelf</td> <td>[ʃelf]</td> </tr> <tr> <td>shirt</td> <td>[ʃɜ:t]</td> </tr> </table> | [aʊ] | proud | [praʊd] | lounge | [laʊndʒ] | [ð] | this | [ðɪs] | these | [ði:z] | [tʃ] | chew | [tʃu:] | champion | [tʃæmpiən] | chair | [tʃɛə(r)] | [n] | knock | [nɒk] | knot | [nɒt] | [ʃ] | show | [ʃəʊ] | shelf | [ʃelf] | shirt | [ʃɜ:t] |
| [aʊ] | proud | | [praʊd] | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | lounge | [laʊndʒ] | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| [ð] | this | [ðɪs] | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | these | [ði:z] | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| [tʃ] | chew | [tʃu:] | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | champion | [tʃæmpiən] | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | chair | [tʃɛə(r)] | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| [n] | knock | [nɒk] | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | knot | [nɒt] | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| [ʃ] | show | [ʃəʊ] | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | shelf | [ʃelf] | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | shirt | [ʃɜ:t] | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 5 minutes | <p>4- <u>Phase réflexive</u> (EO)</p> <p>Demander aux élèves ce que nous avons vu aujourd'hui et ce qu'ils ont appris.</p> | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

Résumé

L'enseignement des langues étrangères a beaucoup évolué depuis ses prémises dans les années 1980. Après avoir été une simple expérimentation, cet enseignement existe aujourd'hui à part entière dans les programmes d'éducation de l'école élémentaire. Dans les programmes actuellement en vigueur depuis 2007, un des objectifs principaux insiste sur la priorité de l'éducation de l'oreille aux sonorités d'une langue étrangère. Il est précisé dans ces programmes que la composante phonologique de la langue vivante doit être une priorité et une préoccupation constante chez tous les enseignants dès le début de l'apprentissage de la langue étrangère. Pour comprendre et être compris, la dimension phonologique ne peut pas être occultée. De nos jours, les textes imposent que l'apprentissage d'une langue étrangère soit obligatoirement pris en charge par les professeurs des écoles. Or, sur le terrain la situation est parfois difficile pour les enseignants qui, pour beaucoup, ne maîtrisent pas suffisamment une langue étrangère et manquent de connaissances didactiques pour l'enseigner. En conséquence, la compétence phonologique est peu travaillée.

Cette recherche tente de comprendre en quoi la compétence phonologique favorise les compétences communicationnelles des élèves du primaire dans l'apprentissage de l'anglais.

MOTS-CLES : enseignement des langues étrangères – compétence phonologique – anglais – école élémentaire

Abstract

Second language teaching evolved a lot since its beginnings in the 80's. After being a mere experimentation, today this teaching exists full-fledged. In the current programs – effective since 2007 – one of the main goal insists on the learning of the foreign sounds. These current programs point out the priority which has to be given to the phonological skill, and the constant preoccupation that it must be for classroom teachers right from the beginning of the second language learning. The phonological skill cannot be ignored in order to understand and to be understood. Nowadays, second language teaching must be delivered by primary teachers. Nonetheless, the situation has sometimes proved difficult for classroom teachers since many of them do not have the necessary pedagogic and linguistic knowledge to teach the foreign language effectively. As a consequence, the phonological skill is little studied.

This research aims at understanding in what extent the phonological skill favors communication for children in primary education as far as English learning is concerned.

KEYWORDS : second language teaching – phonological skill – English – primary education