



HAL
open science

L'anglais à l'école maternelle : une approche par la prononciation

Claire Combet

► **To cite this version:**

Claire Combet. L'anglais à l'école maternelle : une approche par la prononciation. Education. 2016.
dumas-01425329

HAL Id: dumas-01425329

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01425329v1>

Submitted on 3 Jan 2017

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.



École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Académie de Grenoble



UNIVERSITÉ
Grenoble
Alpes



UNIVERSITÉ
SAVOIE
MONT BLANC

Année universitaire 2015-2016

**Diplôme universitaire *Métiers de l'enseignement, de l'éducation
et de la formation***

Mention *Premier degré*

L'anglais à l'école maternelle : une approche par la prononciation

Présenté par Claire Combet

Écrit scientifique réflexif encadré par Jean-Pierre Gabilan

Attestation de non-plagiat

Je soussigné(e) (Prénom NOM)

.....Claire COMBET

Auteure de l'écrit scientifique réflexif MEEF-PE intitulé
L'anglais à l'école maternelle : une approche par la prononciation

déclare sur l'honneur que ce mémoire est le fruit d'un travail personnel, que je n'ai ni contrefait, ni falsifié, ni copié tout ou partie de l'œuvre d'autrui afin de la faire passer pour mienne.

Toutes les sources d'information utilisées et les citations d'auteur ont été mentionnées conformément aux usages en vigueur.

Je suis conscient(e) que le fait de ne pas citer une source ou de ne pas la citer clairement et complètement est constitutif de plagiat, que le plagiat est considéré comme une faute grave au sein de l'Université, pouvant être sévèrement sanctionnée par la loi.

Fait à Barberaz.....,
le 13 mai 2016

Signature de l'étudiant(e)



C. COMBET

Autorisation de diffusion électronique d'un écrit scientifique réflexif (DU MEEF) dans la base DUMAS¹

Autorisation de l'étudiant(e)

Je soussigné(e).....COMBET Claire.....

auteur et signataire de l'écrit scientifique réflexif intitulé : ...L'anglais à l'école maternelle : une approche par la prononciation.....

, agissant en l'absence de toute contrainte,

n'autorise pas autorise²

le Service Interétablissement de Documentation de l'Université Grenoble Alpes-Grenoble INP à le diffuser,
sans limitation de temps, sur la base DUMAS en texte intégral.

- Je certifie la conformité de la version électronique déposée avec l'exemplaire imprimé remis au jury.
- Je m'engage à signaler les documents pour lesquels je ne détiens pas les droits de reproduction et de représentation ou les autorisations afférentes. Ces documents devront être masqués ou retirés de la version diffusée sur la base DUMAS par les auteurs.
- La présente autorisation de diffusion n'a pas de caractère exclusif. L'auteur conserve par conséquent toutes les possibilités de cession de ses droits et de diffusion concomitante de son travail.
- Je renonce à toute rémunération pour la diffusion effectuée dans les conditions précisées ci-dessus.
- Conformément à la loi « informatiques et libertés » du 6 janvier 1978, modifiée en 2004, je pourrai à tout moment modifier cette autorisation de diffusion par simple lettre ou courriel à la BUPE : membupe@univ-grenoble-alpes.fr

Fait à ...Barberaz..... le...2 juin 2016.....

Signature de l'étudiants(e), précédée de la mention « bon pour accord »

bon pour accord



C. COMBET

Sommaire

| | |
|--|----|
| Introduction | 1 |
| 1 Phonétique et phonologie comparées du français et de l'anglais : des erreurs expliquées | 2 |
| 1.1 De l'importance de la prononciation dans l'apprentissage d'une langue | 2 |
| 1.1.1 Quelques définitions..... | 2 |
| 1.1.2 Les apports de Roman Jakobson | 4 |
| 1.1.3 La place de la phonétique et de la phonologie dans l'apprentissage d'une langue étrangère à l'école primaire en France | 5 |
| 1.2 Eléments de comparaison des systèmes anglais et français | 6 |
| 1.2.1 Les phonèmes des deux langues..... | 6 |
| 1.2.2 La phonétique articulatoire..... | 10 |
| 1.2.3 Le rythme et l'accentuation | 13 |
| 1.2.4 L'intonation | 15 |
| 2 De l'apprentissage précoce des langues étrangères..... | 16 |
| 2.1 La question du début de l'apprentissage..... | 17 |
| 2.1.1 Ce que disent les auteurs | 17 |
| 2.1.2 Ce que disent les textes officiels | 19 |
| 2.2 L'apprentissage précoce des langues en pratique..... | 22 |
| 2.2.1 Les résultats observables | 22 |
| 2.2.2 Conseils et écueils pour l'apprentissage précoce des langues..... | 23 |
| 3 Méthodologie | 24 |
| 3.1 Participants | 24 |
| 3.1.1 L'enseignante | 24 |
| 3.1.2 Les élèves | 25 |
| 3.2 Procédure et résultats obtenus | 27 |
| 3.2.1 Le travail personnel engagé..... | 27 |

| | | |
|-------|--|----|
| 3.2.2 | Le travail proposé aux élèves | 28 |
| 4 | Conclusion : limites et perspectives | 30 |
| 4.1 | Limites au travail mené | 31 |
| 4.2 | Perspectives possibles et impact sur ma pratique enseignante | 31 |
| | Bibliographie | 33 |

Introduction

Au cours du XX^e siècle, l'anglais s'est progressivement imposé comme la langue de communication internationale. C'est ainsi aujourd'hui la langue la plus enseignée en Europe. Selon les chiffres du Ministère de l'Éducation Nationale pour l'année 2012-2013, plus de 90% des élèves des écoles élémentaires apprennent l'anglais ; dans 94% des cas ce sont les enseignants qui sont en charge de cet apprentissage. Celui-ci débute dans la moyenne européenne : actuellement il commence en CE1 – soit à 7 ans – mais est très majoritairement présents antérieurement sous forme d' « initiation » (76% des élèves de CP).

Pourtant, les diverses études nationales et internationales continuent de pointer les difficultés des Français à apprendre l'anglais. Chez les plus jeunes, les résultats de la première enquête européenne sur les compétences langagières (ou ESLC - *European Survey on Language Competences*) publiée en 2012 sont inquiétants. En fin de scolarité, 75% des élèves français atteignent les premiers niveaux (pré-A1 ou A1) du Cadre européen commun de référence en matière de langue (CECR). En d'autres termes, seul un élève sur quatre en moyenne atteint a minima le niveau A2 du CECR requis pour valider le socle commun de compétences en fin de scolarité. Les résultats détaillés tant en compréhension qu'en production, que ce soit à l'écrit ou à l'oral, sont globalement plus faibles que ceux de nos voisins européens.

Les insuffisances du système éducatif (manque de progressivité, manque de formation, ...) sont souvent largement désignées comme responsables de cette situation. Nier tout dysfonctionnement quand une majorité des enseignants par exemple reconnaît ne pas s'exposer à la langue qu'ils enseignent¹ est dangereux. Néanmoins, s'en contenter est réducteur. Ainsi, nous verrons d'abord que si les Français rencontrent des difficultés à l'oral dans l'apprentissage de l'anglais, c'est largement imputable à des différences très importantes entre leur langue source – le français – et la langue cible. En prendre conscience est essentiel pour comprendre les difficultés et ainsi (tenter d') y remédier. Je présenterai ensuite le travail que j'ai engagé pour pallier quelques-unes de ces difficultés avec mes élèves de grande section, sans oublier de traiter auparavant de la question de l'apprentissage précoce des langues. Je terminerai en portant un regard critique sur ce travail engagé.

¹ D'après les résultats des évaluations CEDRE (Cycle d'Évaluations Disciplinaires Réalisées sur Échantillon) en langues vivantes 2010.

1 Phonétique et phonologie comparées du français et de l'anglais : des erreurs expliquées

L'anglais est souvent présenté comme une langue facile. Mais, passée la simplicité apparente de son système grammatical, l'anglais se révèle être une langue complexe. Par exemple, et sans entrer dans les détails car ce n'est pas le propos de ce travail, l'orthographe anglaise est au moins voire plus éloignée de sa phonie que l'orthographe française l'est de la sienne. Les jeunes Britanniques et les jeunes Français rencontrent des difficultés similaires dans l'apprentissage de leur propre langue sur ce point.

Aux plans phonétique et phonologique, l'apprentissage de l'anglais se révèle particulièrement complexe pour des locuteurs francophones. Or des erreurs de prononciation² peuvent profondément gêner la communication en brouillant le message transmis.

Après avoir démontré l'importance de la prononciation dans l'apprentissage d'une langue, nous verrons qu'il existe entre le français et l'anglais des différences phonétiques et phonologiques qui expliquent les erreurs récurrentes de prononciation.

1.1 De l'importance de la prononciation dans l'apprentissage d'une langue

A titre liminaire, il convient de revenir sur quelques définitions essentielles à notre propos, définitions pour la plupart issues des travaux de Saussure. Puis je présenterai très succinctement les travaux de Jakobson qui a su démontrer des régularités entre les langues, y compris au niveau phonologique. Ainsi, nous verrons que la prononciation constitue la base même d'une langue et doit avoir une place prépondérante lors de l'apprentissage.

1.1.1 Quelques définitions

Tout d'abord, il faut revenir sur ce qu'est une langue telle qu'elle est définie par Saussure dans son *Cours de linguistique générale* cité par Adamczewski et Keen (1973 : 12) : un système « d'opposition[s] psychique[s] des impressions acoustiques ». En effet, avant d'être un système écrit, une langue est d'abord une construction orale dans laquelle ne sont retenus

² La prononciation est la manière d'articuler pour produire un son ; une bonne prononciation est conforme aux règles propres à une langue qui régissent la façon de prononcer (Dictionnaire Larousse en ligne).

que certains sons qui, mis en opposition les uns par rapport aux autres, sont porteurs de sens. Le nombre de sons retenus par une langue ne représente qu'une part, souvent faible, de tous les sons humainement produits. En revanche, les combinaisons de ces sons entre eux permettent de construire un nombre quasi-infini de mots.

Les linguistes dénomment « phonèmes » ces unités abstraites discriminantes propres à chaque langue. Pour identifier un phonème, il suffit de construire des paires minimales, c'est-à-dire une paire de mots qui, bien que de sens différents, ne diffèrent dans leur forme orale que par un seul son : un phonème. Citons à titre d'exemple en français les paires minimales rue-roue ou vie-vue qui font respectivement apparaître les phonèmes /y/-/u/ et /i/-/y/. En anglais, nous pouvons relever les paires leave-live (/i/-/ɪ/) ou encore sin-thin (/s/-/θ/).

Chaque unité de son produite n'a de valeur que si elle est opposée à une autre unité du même système. Ainsi, des sons identiques dans deux langues peuvent être discriminants ou ne pas l'être. /s/ et /z/ sont deux sons produits par les francophones comme par les hispanophones. En espagnol, /z/ n'est qu'une variante de prononciation de /s/ alors qu'en français l'opposition de ces unités sonores est porteuse de sens (il suffit d'opposer poisson /pwasɔ̃/ et poison /pwazɔ̃/ pour s'en rendre compte).

C'est encore à Saussure que nous devons les concepts de signifiant et de signifié comme étant les deux aspects complémentaires d'un même signe linguistique également appelé monème. Le signifiant désigne la représentation mentale de l'aspect matériel du signe (son), alors que le signifié fait référence à la représentation mentale du concept associé au signe (sens). En d'autres termes, si le signe est un mot, le signifié est le concept recouvert par ce mot (par exemple le mot « jaune » recouvre la notion de couleur et un spectre particulier de celle-ci) et le signifiant est son image acoustique (comment prononce-t-on ce mot dans la langue ? Dans l'exemple /ʒon/). Quant à l'association son-sens, elle est très largement arbitraire (pourquoi dit-on « lit » /li/ en français et « bed » /bɛd/ en anglais pour désigner le meuble sur lequel on dort ?) et nous n'y reviendrons pas.

Nous arrivons alors à la distinction opérée entre la phonétique et la phonétique articulatoire d'une part et la phonologie d'autre part. Je me contenterai de brièvement rappeler à l'instar d'Adamczewski et Keen (1973 : 12) que la phonétique s'intéresse à la production des « sons bruts de la parole » quand la phonologie s'occupe des « rapports entre ces sons, au système qui sous-tend [une] langue ». La phonétique articulatoire s'attache à décrire le plus précisément possible les mouvements articulatoires nécessaires à la production des phonèmes

d'une langue. Il serait totalement vain de ne pas traiter de cet aspect dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

1.1.2 Les apports de Roman Jakobson

Roman Jakobson est un des linguistes majeurs de la première moitié du vingtième siècle. Sur le plan phonétique, on lui doit ainsi le triangle fondamental et universel des voyelles :

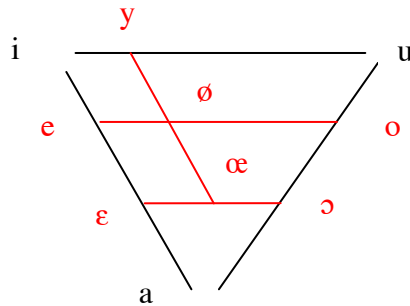


Figure 1 : triangle fondamental des voyelles et quelques voyelles intermédiaires françaises

Ce triangle sous-tend tous les systèmes vocaliques connus ; les différentes langues peuvent proposer une ou plusieurs voyelles intermédiaires mais elles seront toujours situées dans ce triangle fondamental. C'est donc le cas en français comme en anglais. Les travaux de Pierre Delattre en phonétique acoustique (qui mesure précisément les sons produits) ont montré que le triangle acoustique des voyelles françaises correspond parfaitement au triangle articuloire de Jakobson.

En outre, et c'est là son avancée majeure, Jakobson a démontré qu'à ce triangle vocalique on pouvait superposer la structure des consonnes :

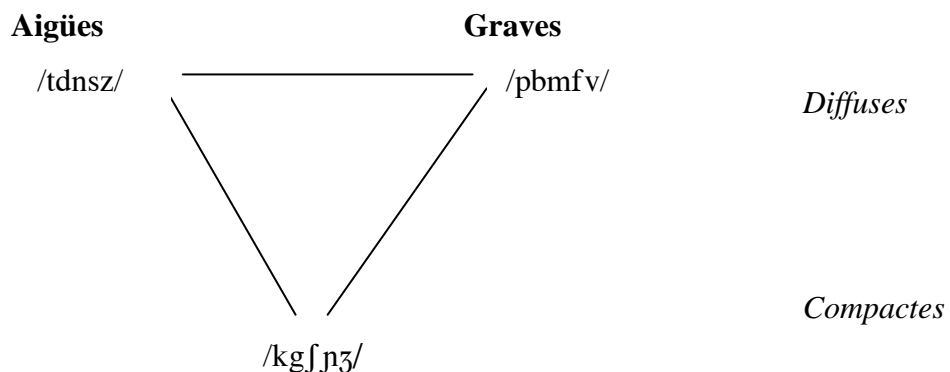


Figure 2 : structure des consonnes

Ses travaux l'ont enfin amené à étudier les unités infra-phonèmes qu'il a appelées traits distinctifs ; les oppositions diffuse-compacte et aigüe-grave se retrouvent d'ailleurs parmi les traits distinctifs d'une langue qu'il a finalement retenus. Un des avantages majeurs à cette théorie est qu'elle permet de réduire à douze traits distinctifs tous les systèmes phonologiques. L'ensemble de ces traits sont décrits par Adamczewski et Keen (1973 : 65) et figurent en annexe 1. Un autre intérêt de ces traits distinctifs est qu'ils laissent apparaître des régularités du langage qui jusque là restaient cachées. Derrière la diversité des langues, Jakobson a su trouver les régularités.

1.1.3 La place de la phonétique et de la phonologie dans l'apprentissage d'une langue étrangère à l'école primaire en France

Tout ce qui précède a permis de prouver que s'intéresser à la phonétique comme à la phonologie revient à se mettre en capacité de connaître, reconnaître et produire les sons d'une langue. Cela apparaît donc comme un processus nécessaire à l'acquisition d'une langue étrangère (LE).

Les textes officiels – notamment les documents d'accompagnement en anglais publié au B.O. hors série n°8 du 30 août 2007 de même que les tableaux de progressivité des apprentissages parus dans le B.O. n°1 du 5 janvier 2012 – accordent à ce processus une place importante. Par exemple, l'élève doit être capable, en fin de cycle 3, de se faire comprendre à l'oral en prononçant correctement. Pour cela, dans les tableaux de progressivité proposés, tous les aspects – intonation, rythme, accentuation, phonétique articulatoire – sont travaillés tout au long de l'apprentissage.

Toutefois, en pratique, le travail effectué en phonétique et phonologie anglaises reste très minoritaire. Peu sûrs d'eux, et souvent à raison malgré les dispositifs de formation initiale et continue³ mis en place, les enseignants se risquent rarement à proposer de la correction phonétique à leurs élèves. Pour le coup, leurs propres défaillances peuvent être relevées. Très peu ont conscience des enjeux bien qu'ils sachent que parler nécessite de produire des sons correctement au regard de la langue cible. Encore moins nombreux sont ceux qui disposent des connaissances relatives à la langue anglaise nécessaires à son enseignement et ce malgré souvent plus d'une dizaine d'années de pratique. Or le professeur des écoles français ne peut pas s'appuyer sur sa propre langue pour enseigner l'anglais langue étrangère.

³ On peut toutefois s'interroger sur la pertinence de ces formations au regard des résultats obtenus.

1.2 Éléments de comparaison des systèmes anglais et français

Pour pouvoir procéder à cette comparaison, il faut préalablement définir précisément les langues objet de l'étude. En effet, parlées par des millions de locuteurs à travers le monde, l'anglais comme le français connaissent de nombreuses variantes. Pour le français, nous retiendrons le français standard de France. Concernant l'anglais, le choix se révèle également assez simple au final. La variante la plus enseignée est la prononciation standard britannique appelée *Received Pronunciation* (RP). Or il est essentiel que les élèves soient confrontés à un système de prononciation unique pour être cohérent. A titre de comparaison, on ne parle pas avec l'accent québécois et l'accent marseillais dans la même phrase au quotidien. C'est donc la RP qui sera retenue. Ce choix sera néanmoins porteur de difficulté, ce que nous verrons au cours de l'analyse du travail mené.

Après avoir brièvement présenté les phonèmes des deux langues et donné un bref aperçu des difficultés articulatoires, nous verrons que l'anglais et le français diffèrent également en matière d'intonation et surtout d'accentuation ou de rythme.

1.2.1 Les phonèmes des deux langues

Cette section a pour unique but de présenter brièvement mais dans leur intégralité l'ensemble des phonèmes consonnes et voyelles du français et de l'anglais. Cette présentation – sous forme de tableau pour plus de clarté – permettra de faire émerger la plus évidente des différences entre les deux langues : les phonèmes propres à l'une ou à l'autre. Le seul nombre respectif de phonèmes de chacune des langues suffit à nous en convaincre : trente-six en français contre quarante-neuf en anglais. Je ne développerai pas les rapports phonématiques, c'est-à-dire les combinaisons de phonèmes admises propres à chaque langue, trop complexes à ce niveau.

La plupart des ouvrages traitant de prononciation commencent leur présentation par les phonèmes voyelles. Je fais ici le choix opposé car, au seul plan phonétique, il existe moins de différences entre le français et l'anglais du point de vue de ces phonèmes consonantiques alors qu'ils sont globalement plus nombreux. Sur le plan de l'articulation, nous verrons toutefois que les choses sont plus nuancées.

1.2.1.1 Les consonnes

C'est au sein d'un unique tableau que j'ai tenu à présenter ces phonèmes consonnes. Quand aucun exemple n'est cité pour l'une des deux langues, c'est que ce phonème n'existe pas.

| Phonèmes | Exemples en français ⁴ | Exemples en anglais |
|-------------------|--|--|
| /p/ | p ain – tap o ter – tap e | p en – tap e |
| /b/ | b ain – rab o ter – rob e | b ath – rob e |
| /t/ | te i nt – sat i né – pen t e | top – be a t |
| /d/ | d aim – cad e nas - cod e | d uck– be d |
| /k/ | Q uint – rico c het - roc | c hemistry– bac k |
| /g/ | g a in – erg o ter - morg u e | g a me – bag |
| /s/ | s a in – dess i ner - dan s e | sanctuary – ric e |
| /z/ | z i nc – rais o nn e r – ros e | z o o – se i ze |
| /ʃ/ | ch impanz e – rech i gn e r – roc h e | sh opping – wis h |
| /ʒ/ | g e int – raj e unir – rag e | pleasur e |
| /f/ | f in – refus e r – ch e f | f ine– lea f |
| /v/ | v in – inven t er – riv e | vou ch er – leav e |
| /tʃ/ | | C hina – w i tc h |
| /dʒ/ | | journalist– ag e |
| /θ/ | | th ink – bir th |
| /ð/ | | th at – breat h e |
| /h/ | | h ello |
| /m/ | m ain – dem a nder – Rom e | m y – Tom |
| /n/ | n ain – fen ê tre - bon n e | n ame – be a n |
| /ɲ/ | gn ôle – gagn a nte - r è gn e | |
| /ŋ ⁵ / | | song – sing e r |
| /l/ | l in – réal i ser – b o l | le m on – be l l |
| /r/ | | rig h t |
| /ʀ/ | re i n – sécu r iser – ba r | |
| /j/ | yaou r t – feuill a ge - chev r euil | y es |
| /w/ | o ui – fou e t | w hat |
| /ɥ/ | h uit – cuis i ne – cel u i | |

Tableau 1 : les phonèmes consonnes en français et en anglais

⁴ Plusieurs exemples illustrent la variété des positions et des graphies possibles pour un même phonème sans pour autant constituer une liste exhaustive de ces places et graphies.

⁵ N'existe pas en tant que phonème en français mais se rencontre dans la chaîne parlée ; ex : la langue maternelle, une longue marche

1.2.1.2 Les voyelles

Je présenterai dans cette partie d'abord tous les phonèmes voyelles français illustrés de quelques exemples avant de m'intéresser aux phonèmes voyelles simples, diphtongues et triptongues anglais. Les diphtongues (et triptongues) s'analysent comme des glissements d'un son voyelle à un autre et peuvent se révéler particulièrement difficiles à produire pour un francophone qui, se rattachant à ce qu'il connaît aura tendance à produire par exemple /ej/ (comme dans « payer ») au lieu de /eɪ/.

Les phonèmes voyelles français sont au nombre de seize mais la distinction opérée entre /œ/(**lundi**) et /ɛ/(**brin**) tend à disparaître et ne sera probablement bientôt plus discriminante. Les quatre voyelles nasales seront alors réduites à trois.

| Phonèmes | Exemples ⁶ | |
|----------|-----------------------------|---------------------------------|
| /i/ | i diot, alité, merci | |
| /e/ | épée, mes, fée | |
| /ɛ/ | espèce, mais, fête | |
| /a/ | apparition, mal, ma | |
| /ɑ/ | pâte, mâle | |
| /ɔ/ | horticole, mollesse, fol | |
| /o/ | automobile, beau | |
| /u/ | outil, routeur, mou | |
| /y/ | utile, accuser, rue | |
| /ø/ | œufs, meule, émeu | |
| /œ/ | meuvent, bœuf | |
| /ə/ | meringue, demeure | |
| nasales | /œ̃/ | lundi, brun |
| | /ɛ̃/ | incendie, grimper, main |
| | /ɑ̃/ | enchanter, temps, champ |
| | /ɔ̃/ | ondée, compagne, trognon |

Tableau 2 : les phonèmes voyelles en français

⁶ Plusieurs exemples illustrent la variété des positions et des graphies possibles pour un même phonème sans pour autant constituer une liste exhaustive de ces places et graphies.

En anglais, on compte douze voyelles pures, huit diphtongues (glissement d'une voyelle à une autre) et cinq triphthongues (glissement d'une voyelle à une deuxième puis une troisième qui est toujours le /ə/).

| Phonèmes | Exemples | Prononcés comme ... |
|-----------------------|-----------------------------------|--|
| - pures | | |
| /i:/ | leaf – sheep | i français au début puis ajout d'une tension |
| /ɪ/ | kid – live | é français (prononcer « it is » « étéz ») |
| /e/ | net – Thames | ê de tête |
| /æ/ | cat - plaid | langue collée aux molaires (comme chez le médecin) |
| /ɑ:/ | car – heart – laugh | arrière toute ! â de pâte savoyard |
| /ɒ/ | cod – because | arrondi |
| /ɔ:/ | cord – caught - bought | ô français puis ajout d'une tension |
| /ʊ/ | pull – wool | proche du o français (comme eau) |
| /u:/ | moon – fool | ou français et ajout d'une tension |
| /ʌ/ | bus – mother – cousin – Monday | comme le a français de lave |
| /ə/ | the – Leicester – Oxford - Africa | forme non accentuée proche du e français |
| /ɜ:/ | bird – learn | entre les deux « eu » du français |
| - diphtongues | | |
| /ɪə/ | beer – beard | ée |
| /eə/ | bear – rare | èe |
| /ʊə/ | Europe – poor | oue |
| /aɪ/ | tie – kite | se terminent par un son proche du é français |
| /eɪ/ | say – mail | |
| /ɔɪ/ | enjoy – point | |
| /aʊ/ | house – cow | |
| /əʊ/ | road – Dover | |
| -triphthongues | | |
| /eɪə/ | player | |
| /aɪə/ | fire – tyre | |
| /ɔɪə/ | employer | |
| /aʊə/ | tower – flour | |
| /əʊə/ | mower | |

Tableau 3 : les phonèmes voyelles en anglais

1.2.2 La phonétique articulatoire

L'une des difficultés rencontrées lors de l'apprentissage de l'anglais vient de la production même des phonèmes que nous venons de passer en revue. D'une part, il va falloir apprendre à prononcer les phonèmes inconnus dans notre langue et pour ça il faudra bien apprendre à placer les organes phonatoires de façon à les produire. C'est le cas par exemple du fameux /θ/ qui cristallise tant de craintes et d'attentes depuis des générations. Mais, avec du travail, cela n'est pas impossible. Ce qui en revanche est plus subtil mais aussi plus difficile à travailler il me semble, ce sont les phonèmes qui semblent identiques mais qui, du point de vue articulatoire, diffèrent.

1.2.2.1 Généralités sur l'appareil phonatoire

Avant de présenter quelques cas d'articulation différente de mêmes phonèmes, la figure n°3⁷ permet de se rendre compte de la complexité de la production de la parole.

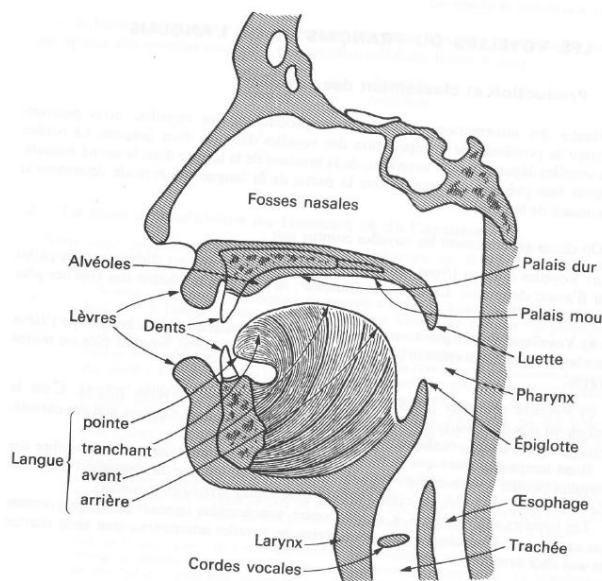


Figure 3 : les organes de la parole

Pour parler, nous avons avant tout besoin d'air. Expulsé des poumons par la trachée, l'air atteint le larynx où se trouvent les cordes vocales. Celles-ci peuvent être rapprochées et vibrer sur ce passage : la vibration produite sera à l'origine des voyelles ainsi que des consonnes

⁷ Les figures 3, 4, 5 et 6 sont issues de Phonétique et phonologie de l'anglais contemporain (Adamczewski et Keen, 1973)

dites *sonores*. Si elles sont totalement rapprochées c'est-à-dire collées l'une à l'autre, l'ouverture brutale produit un son caractéristique nommé « coup de glotte » (*glottal stop* en anglais) qu'on entend tant en français (accentuation, insistance) qu'en anglais lors d'une voyelle initiale. Les cordes vocales peuvent, a contrario, être totalement ouvertes. Dans ce cas il n'y a pas de vibration produite : cette position des cordes vocales est à l'origine des consonnes dites *sourdes*.

L'air arrive alors au palais mou où il va être dirigé vers la cavité buccale le plus souvent ou vers les fosses nasales ; ces cavités servent de caisses de résonance. Dans la bouche, la langue va jouer un rôle primordial grâce à sa grande mobilité. Elle va ainsi pouvoir subdiviser la bouche en diverses chambres de résonance et même plus ou moins obstruer le passage d'air. Les lèvres comme les dents vont également entrer en jeu (/pbmfv/).

Une des caractéristiques de ces organes phonatoires est qu'ils ne sont en réalité pas spécifiques à l'unique parole. Mais plus la connaissance de l'enseignant des processus en jeu est approfondie, plus il aura d'outils pour proposer une correction efficace à ses élèves.

1.2.2.2 *Articulation comparée de quelques phonèmes consonnes anglais et français*

Il ne s'agit pas ici de présenter de façon exhaustive tous les points d'articulation de chacun des phonèmes décrits précédemment. En revanche, en comparant quelques phonèmes qui se traduisent phonétiquement de la même façon, nous nous rendrons compte qu'ils sont en réalité articulés différemment.

Il faut commencer par souligner une spécificité articulatoire attachée aux phonèmes /p, t, k/. Principalement en début de mot, ces phonèmes sont suivis en anglais d'une expiration. Or cette expiration est très peu produite par les francophones qui ne la connaissent pas dans leur langue. Cette erreur pourrait n'être qu'anecdotique mais elle pose en réalité des problèmes de compréhension. En effet, c'est d'abord cette expiration qui oppose respectivement /p, t, k/ à /b, d, g/. Sans ce souffle caractéristique, un Britannique aura plus de chances de comprendre /beə/ que /peə/ par exemple. Or « *I'm eating a pear.* » n'est pas la même chose que « *I'm eating a bear.* »⁸.

⁸ Je mange une poire. Je mange un ours.

Continuons avec les phonèmes /t, d/ et /s z/. Les figures 4 et 5 illustrent les points d'articulation de ces phonèmes dans les deux langues. On voit que si la réalisation des phonèmes est dentale en français, elle est alvéolaire en anglais. La langue touche les dents en français, elle touche le petit bourrelet au-dessus des incisives supérieures en anglais.

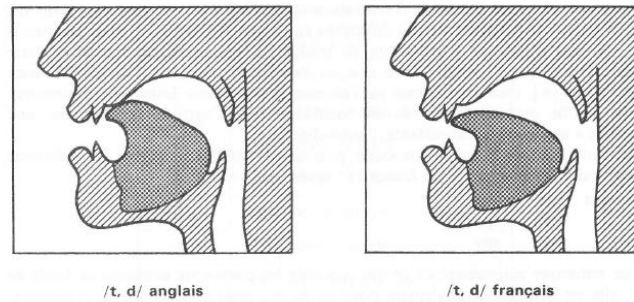


Figure 4 : points d'articulation du /t, d/ en anglais et en français

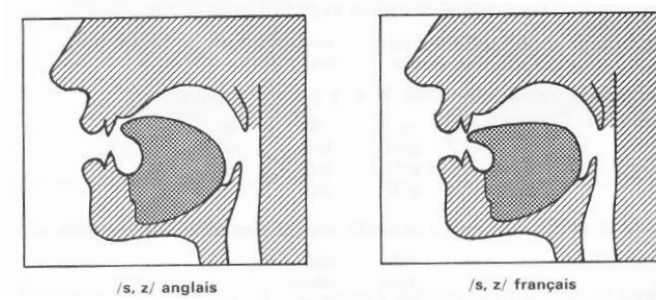


Figure 5 : points d'articulation du /s, z/ en anglais et en français

Concernant enfin le /r/ et le /R/. En français, le son se forme au fond de la cavité buccale tandis qu'en anglais il s'agit une fois encore d'un phonème alvéolaire. C'est un son beaucoup plus atténué qu'en français dont le point d'articulation est plus proche du /l/ français que du /r/. On peut ainsi s'entraîner dans un premier temps à produire ce son derrière un /t/ (ex : « train », « trade »).

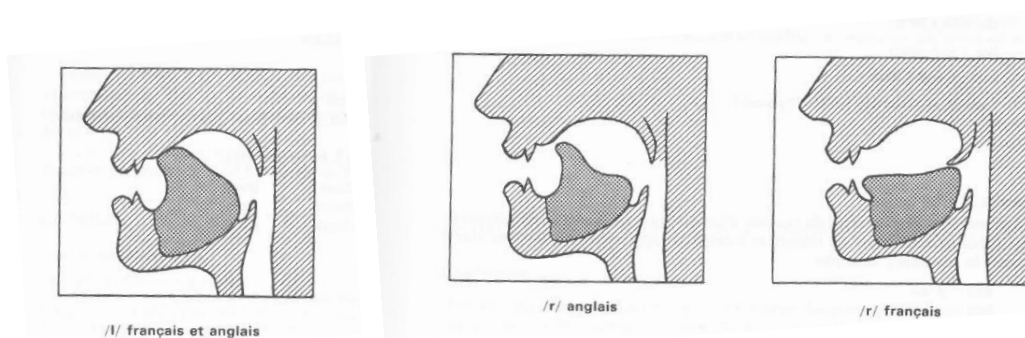


Figure 6 : points d'articulation du /l, r, R/ en anglais et en français

De façon générale, il faut se souvenir que l'anglais est articulé plus à l'arrière que le français que ce soit pour les sons consonnes comme pour les sons voyelles. En outre, les lèvres bougent moins ce qui fait parfois dire que l'anglais n'est pas articulé (ce qui est une erreur). En revanche, un autre phénomène participe à cette impression : le rythme de la langue.

1.2.3 Le rythme et l'accentuation

Pour l'apprentissage de l'anglais, il est important d'acquérir le système des sons nous l'avons longuement démontré. Mais ce serait en vain si on n'envisage pas en parallèle le rythme propre à cette langue. Nous retiendrons, comme Adamczewski et Keen (1973 : 179), que le rythme se caractérise par le retour régulier d'un accent.

Pour l'apprenant d'origine française, ainsi que le souligne Wilhelm (2012), « la maîtrise du rythme de l'anglais est d'autant plus nécessaire que la langue qu'il apprend à manier appartient à une catégorie rythmique différente de celle de sa langue maternelle ». En effet, le français a tendance à pondérer de la même façon toutes les syllabes avec un supplément de durée sur la dernière ; le français est ainsi classé parmi les langues syllabiques. L'anglais est pour sa part une langue dite accentuelle ce qui se traduit par une intensité variable mise sur certaines syllabes. Par conséquent, en anglais, il faut impérativement connaître la place de cet accent tonique pour prononcer correctement un mot. Il existe des règles précises pour savoir où placer cet accent au sein d'un mot⁹ et, en cas de doute, il est toujours conseillé de se rapporter à un dictionnaire.

Mais au-delà des mots, ce sont des parties des énoncés eux-mêmes qui sont plus ou moins accentuées. Cette accentuation va dépendre pour partie de la volonté du locuteur d'insister sur tel ou tel mot mais également de la nature des mots de la phrase. Les anglophones accentuent généralement les mots lexicaux c'est-à-dire les mots qui apportent des informations de sens (ex : noms, adjectifs, ...) ; tandis que les mots de structure (auxiliaires, pronoms, prépositions, ...) ne le seront pas. Le francophone aura pour sa part tendance à s'appuyer sur ces mots grammaticaux. C'est un nouveau facteur de difficulté.

⁹ Aspect que je ne développerai pas ici car, une fois encore, trop complexe. En revanche, il est facilement possible de se procurer ces règles.

Les erreurs rythmiques sont les erreurs les plus communes et les plus gênantes commises par les locuteurs francophones. En effet, si un anglophone peut sans trop de peine comprendre un phonème mal articulé, il aura en revanche nettement plus de mal à comprendre un énoncé mal accentué. C'est ce que souligne Anne-Marie Voise (2001 : 30). Or, les francophones ont beaucoup de mal à se détacher du rythme du français : ils ont du mal à accentuer ou réduire la force d'une syllabe, en d'autres mots, ils ne savent pas où placer les accents toniques et comment les marquer à l'oral. Pire, même au niveau de l'agrégation, la majorité des candidats reproduisent le schéma rythmique du français ce qui donne une impression hachée de « staccato ».

Pour maîtriser l'anglais, les francophones doivent donc prendre garde à trois éléments. D'abord au niveau des mots, il faut donner une force suffisante à la syllabe accentuée et lutter contre notre tendance naturelle à accentuer la dernière syllabe. Au niveau des phrases, il faut reproduire cette opposition fondamentale entre les syllabes accentuées et celles qui ne le sont pas. Ces dernières sont moins audibles, souvent prononcées plus rapidement. Enfin, une grande partie des mots grammaticaux inaccentués existent sous des formes réduites ou contractées. C'est par ce procédé que « *I am* » devient « *I'm* ». La réduction n'est pas nécessairement traduite graphiquement. Ainsi l'auxiliaire « *can* » se prononce /kən/ dans sa forme réduite et /kæn/ dans sa forme pleine mais s'écrit toujours « can ». Ces formes réduites sont en réalité les formes communes, normales ; les formes pleines sont réservées à des cas spécifiques notamment pour marquer une insistance. Or les francophones, souvent attachés à la grammaire, sont déstabilisés par cet affaiblissement des mots grammaticaux. C'est pourquoi ils ont d'une part du mal à les percevoir quand ils sont en réception et, d'autre part, ils ont une forte tendance à prononcer tous ces mots dans leur forme pleine ce qui donne un caractère affecté à leur expression.

S'imprégner du rythme de la langue est donc un travail de longue haleine mais très utile. Il est un dernier élément caractéristique de la prosodie des langues dont on ne peut faire l'économie lors de l'apprentissage d'une LE : l'intonation.

1.2.4 L'intonation

Nous considérerons pour ce propos que l'intonation se caractérise par toutes les variations de hauteur de voix au niveau de la phrase. Par ces variations, plusieurs informations sont transmises. D'une part, l'intonation porte des informations linguistiques (c'est-à-dire sur le sens du texte) ; par exemple l'énoncé est-il une affirmation ou une question, le tour de parole est-il terminé ? D'autre part, l'intonation transmet des informations sur l'état émotionnel du locuteur (est-il surpris, inquiet, en colère, heureux, ... ?) : c'est la fonction paralinguistique de l'intonation. Enfin, l'intonation peut traduire des traits de personnalité, une origine ethnique ou géographique, en d'autres termes des informations extralinguistiques.

Nous voyons dès lors se profiler une correspondance entre schémas mélodiques et langue et, comme Grabe ou Cruttenden cités par Wilhelm (2012), nous pouvons affirmer que l'intonation fait partie des éléments distinctifs d'une langue. Or, une fois encore, les systèmes français et anglais sont en opposition. La tendance générale pour l'intonation française est montante, a contrario l'intonation anglaise est dominée par le caractère descendant.

L'intonation française est cohérente avec le rythme de la langue française. En effet, c'est une fois encore la dernière syllabe qui portera la note la plus haute ou la plus basse de l'énoncé.

Une dichotomie profonde existe entre les schémas intonatifs qui annoncent la continuation de l'énoncé (ascendants) et ceux qui marquent la finalité (descendants). Les schémas ascendants peuvent traduire une question formulée à la forme affirmative (sans inversion sujet-verbe ou locution « est-ce que ») de même que l'étonnement ou la surprise, l'impatience voire l'enthousiasme. Les schémas descendants terminent l'énoncé (et suivent souvent une montée de l'intonation) ; ils sont également caractéristiques des questions introduites par un mot interrogatif (quand, combien, où, ...) comme des phrases impératives. Les phrases complexes, avant de descendre, se caractérisent par des montées qui atteignent des notes de plus en plus basses.

Dans la conversation courante, le registre anglais couvre des hauteurs à la fois plus hautes et plus basses qu'en français. Par exemple, l'intonation monte fortement lors de l'utilisation de mots à sens forts (*extraordinary, fantastically, ...*). Utiliser ces mots sans les accompagner de cette montée intonative traduit un sarcasme, une hypocrisie. De même, en fin d'énoncé, la descente est plus brutale qu'en français. Pour le reste, les anglophones ont une intonation

descendante pour les phrases énonciatives courtes, les questions commençant par un mot interrogatif (*who, when, where, what ...*) et les phrases impératives ; ils ont une intonation ascendante pour les questions fermées (« *yes/no questions* »), les énoncés introductifs, non achevés, les « *question tags* » (*You're late, aren't you ?*), les demandes polies. Un ton ascendant montre un intérêt, la bienveillance, la politesse.

Au terme de cette première partie, deux constats primordiaux peuvent être faits en termes d'apprentissage de l'anglais langue étrangère. D'une part, un travail phonétique approfondi, continu et de qualité est nécessaire pour éviter des erreurs de communication gênantes. D'autre part, les profondes différences des systèmes français et anglais rendent l'apprentissage d'autant plus complexe.

Dès lors, comment, en tant que professeur non spécialisé dans l'enseignement de l'anglais LE, mettre en place un tel apprentissage ? Comment amener de jeunes élèves à bien prononcer en anglais ? Enfin, faut-il et peut-on mener un travail de correction phonétique avec de très jeunes élèves ? Si oui, en espérant quels résultats ?

2 De l'apprentissage précoce des langues étrangères

En matière d'enseignement des langues étrangères, un double préjugé est largement répandu : les enfants apprennent naturellement les langues étrangères quand ils les entendent et ils prononcent bien directement en entendant¹⁰. Cette idée se fonde sur l'analogie avec l'apprentissage de la langue maternelle. Or celui-ci se fait dans un bain linguistique constant de plusieurs mois voire années avant d'acquérir une maîtrise suffisamment correcte. L'acquisition du langage (français) est d'ailleurs la priorité de l'école maternelle (le langage doit être travaillé dans toutes ses dimensions et à toutes les occasions). De fait, l'école ne peut matériellement pas proposer ce modèle d'immersion linguistique en anglais bien qu'il existe quelques dispositifs au sein même de l'Education Nationale qui permettent une immersion en LE dès le plus jeune âge comme le dispositif EMILE (les élèves suivent dans ces écoles une

¹⁰ Se rapporter par exemple à l'étude de Maria Rosa Torras Cherta, Elsa Tragant Mestres et María Luisa Garcia Bermejo sur les croyances populaires en matière d'apprentissage des langues.

scolarité à moitié en français et à moitié en anglais). Les enseignants qui sont en poste dans ces écoles sont sélectionnés sur leurs capacités en anglais après un entretien individuel. Il ne m'appartient pas de juger des compétences de mes collègues, cependant le doute subsiste. Quand on lit les rapports d'admission à l'agrégation d'anglais (des professeurs de langue spécialisés donc), on s'aperçoit que la prononciation reste un point sensible. Comment, dans ces circonstances, ne pas douter d'enseignants non spécialistes ? Ceci étant dit, ces classes restent de surcroît très minoritaires ; or tous les élèves ont également droit à apprendre dans les meilleures conditions dans l'école de la République. Il nous incombe alors de proposer les meilleures situations d'enseignement possibles pour permettre cet apprentissage.

Au moins deux aspects peuvent dès lors être discutés : tout d'abord l'âge auquel commencer l'apprentissage de la langue étrangère (3-6-10 ans ? avant ? après ?) et ensuite comment procéder pour enseigner une langue étrangère à de jeunes enfants.

2.1 La question du début de l'apprentissage

Cette question du début de l'apprentissage de la première langue étrangère cristallise les réflexions depuis plusieurs années. C'est pourquoi, bien qu'elle ne doive pas supplanter la qualité de l'enseignement dispensé, elle ne doit pas pour autant être totalement éludée.

2.1.1 Ce que disent les auteurs

Tout au long du développement de l'enfant, les auteurs distinguent traditionnellement quatre stades pour l'apprentissage d'une langue. Je m'appuie dans cette partie sur le plan de Christelle Dodane (Dodane, 2000) afin de retracer brièvement ces quatre stades ; les citations et références sont tirées de son article.

2.1.1.1 L'âge idéal ?

Dès lors qu'on parle d'apprentissage au sens le plus large, il existe une période dite « idéale » qui se situe globalement avant les 12 mois de l'enfant. Au cours de cette période relativement courte, l'enfant possède des capacités d'apprentissage supérieures à toutes celles qu'il aura par la suite. Il acquiert ainsi la marche mais aussi le langage (sa langue maternelle) à une

vitesse importante. Les avancées en sciences cognitives ont montré que l'enfant perçoit d'abord une langue par ses intonations et ce dès la vie intra-utérine avant de percevoir les phonèmes.

Toutefois, en même temps que l'enfant acquiert sa langue maternelle, ses capacités à percevoir les sons vont se réduire. En effet, des points de repères simples et mémorisables vont rapidement se fixer et par là conditionner l'écoute à la langue maternelle. Troubetskoy a défini ce phénomène comme étant le « crible phonologique ».

Cela étant, il est évident que commencer systématiquement l'apprentissage d'une LE avant l'âge d'un an pour reproduire les conditions d'apprentissage de la langue maternelle est inenvisageable. D'autres âges et d'autres méthodes doivent être envisagés.

2.1.1.2 L'âge heureux

C'est Guberina qui utilise cette appellation en 1991 pour définir la période allant jusqu'aux 6 ans de l'enfant environ, période pendant laquelle l'enfant aurait le plus de facilité à acquérir une langue seconde. La prégnance des schémas intonatifs dans la perception de la langue se perçoit globalement jusqu'à cet âge. Pendant cette période, l'enfant se révèle encore excellent à restituer la prosodie d'une langue étrangère. De surcroît, ses capacités d'imitation sont à leur apogée entre 4 et 8 ans. Les expérimentations réalisées par Johnson et Newport (1989, 1991) confirment la qualité des performances d'apprentissage avant 7 ans.

L'acquisition du langage pendant cette période peut encore se faire de façon naturelle. Pour autant, apprentissage naturel ne signifie pas que le contact, même régulier, de l'enfant avec une langue étrangère suffise pour que ce dernier la parle. Nous en revenons alors à la qualité des séquences d'enseignement.

2.1.1.3 L'âge critique

Entre 7 et 9 ans, la perception de l'enfant est bouleversée par le passage à un traitement plus analytique. Ses capacités d'apprentissage s'en trouvent profondément modifiées. L'adaptation à ces nouvelles stratégies nécessite attention et contrôle. Cependant Ribière-Raverlat a montré en 1997 que la discrimination des contrastes non natifs, bien que moins performante, peut-être facilement réactivée grâce à un léger entraînement auditif.

De plus, l'enfant bénéficie de ce développement cognitif qui lui permettra d'apprendre plus rapidement une langue étrangère. Les séquences s'allongent, les connaissances métalinguistiques s'approfondissent et l'apprentissage conscient est mieux organisé. En parallèle l'enfant est encore curieux et malléable. Neuf ans est ainsi un âge encore possible pour débiter l'apprentissage d'une LE mais c'est un âge charnière avant une période de plus grandes difficultés.

2.1.1.4 Le « seuil fatidique »

C'est aux alentours de 10 ans que l'enfant va perdre une grande partie de sa capacité perceptive et c'est pourquoi on parle de « seuil fatidique ». Le crible phonologique est presque totalement figé et provoque de facto une surdité aux oppositions non discriminantes dans la LM mais qui le sont dans la LE. Cette fossilisation rend plus difficile l'accès à d'autres structures phonologiques.

A partir de cet âge, bien que l'apprentissage soit toujours possible, il sera bien plus compliqué et l'acquisition phonétique et phonologique de la LE demandera un long travail.

2.1.2 Ce que disent les textes officiels

Il s'agit ici de donner le cadre institutionnel de l'enseignement des langues à l'école. Je reviendrai brièvement sur l'histoire récente de l'enseignement des langues à l'école primaire pour ensuite envisager les textes actuellement applicables. Les nouveaux programmes entrant en application en septembre 2016, à la rentrée prochaine, je présenterai enfin les modifications qu'ils entraînent.

2.1.2.1 Retour sur l'histoire de l'enseignement des langues étrangères

L'enseignement des langues étrangères est présent dans les écoles sous forme d'expérimentation dès les années 1960. A la fin des années 80, dans un objectif de démocratisation, le dispositif d'Enseignement d'Initiation aux Langues Étrangères (EILE) est créé par Lionel Jospin. L'objectif déclaré est de permettre aux élèves d'« acquérir quelques réflexes sociolinguistiques qui leur permettront de s'initier à la langue étrangère et à la connaissance des sociétés qui la parlent dans le pays d'origine et dans d'autres pays du

monde » (Circulaire n° 89-141 du 14 juin 1989). Ce dispositif s'adresse aux élèves de 9 à 11 ans (cycle 3). Ce dispositif est rapidement suivi par le plan Initiation aux Langues Vivantes (ILV) lancé en 1995 sous le ministère de François Bayrou, qui ouvre la possibilité de débiter l'« initiation » dès le CE1. A l'origine, ce sont des enseignants en poste volontaires qui participent à cette initiation. Dès lors leur formation va devenir une priorité déclarée. Toutefois, dans les faits, les enseignants restent peu formés. De surcroît, la mise en œuvre se faisant sur la base du volontariat, d'importantes disparités ont pu apparaître selon les territoires. Enfin, ces dispositifs ne s'accompagnaient pas d'évaluation ce qui va à l'encontre de tous les principes d'enseignement.

Ce sont les programmes de 2002 qui, pour la première fois, éditent des instructions en matière de langues étrangères et régionales¹¹. Ces textes ont vocation à s'appliquer pour tous les élèves : l'enseignement des langues étrangères et régionales devient obligatoire.

Les programmes de 2008 vont réaffirmer la place de l'enseignement des langues étrangères à l'école. Ce sont ces programmes qui s'appliquent encore au moment de la rédaction de ce rapport.

2.1.2.2 Les textes applicables

- A la rentrée 2015

Le Bulletin Officiel n° 3 du 19 juin 2008 définit précisément les compétences, les objectifs et les dispositifs en matière d'enseignement des langues en lien avec le CECR. Le début de l'apprentissage est fixé au CE1 (7 ans) mais une « première sensibilisation » est recommandée à l'oral dès le CP. Il est précisé que *« l'apprentissage des langues vivantes s'acquiert dès le début par une pratique régulière et par un entraînement de la mémoire. Ce qui implique de développer des comportements indispensables : curiosité, écoute, attention, mémorisation, confiance en soi dans l'utilisation d'une autre langue. Les élèves distinguent des réalités mélodiques et accentuelles d'une langue nouvelle ; ils découvrent et acquièrent du vocabulaire relatif à la personne et à la vie quotidienne ; ils utilisent progressivement*

¹¹ Il est intéressant de voir que LE et langues régionales ont été associées (sous la pression notamment de l'Union Européenne) ; dans les faits, l'anglais est très majoritairement la langue enseignée. En outre, la carte scolaire des langues a imposé l'enseignement/apprentissage d'une langue qui pourra être poursuivi au collège ce qui a relativement uniformisé cet enseignement dans les écoles.

quelques énoncés mémorisés. » Enfin les enseignants sont renvoyés à des tableaux de progressivité établis pour différentes langues.

- A la rentrée 2016

Les nouveaux programmes réaffirment l'importance de la maîtrise d'une langue étrangère (deuxième champ de connaissances développé) qui est qualifiée de « priorité » et fixent le début de l'apprentissage au CP (6 ans). Très détaillés, ils ne modifient pour autant pas les objectifs antérieurs.

Il faut ajouter que les programmes de l'école maternelle parus au B.O. en mars 2015 sont applicables depuis la rentrée 2015. Or ces programmes prévoient expressément, dans une section « Éveil à la diversité linguistique » (au sein du premier domaine « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions »), qu'« *à partir de la moyenne section, [les élèves] vont découvrir l'existence de langues, parfois très différentes de celles qu'ils connaissent. Dans des situations ludiques (jeux, comptines...) ou auxquelles ils peuvent donner du sens (DVD d'histoires connues par exemple), ils prennent conscience que la communication peut passer par d'autres langues que le français : par exemple les langues régionales, les langues étrangères et la langue des signes française (LSF).* » Cet éveil linguistique ne doit donc pas être confondu avec un apprentissage d'une LE : au contraire, il est recommandé d'exposer les élèves à une variété de langues pour qu'ils prennent conscience de leur diversité. Le texte précise ensuite que « les ambitions sont modestes, mais les essais que les enfants sont amenés à faire, notamment pour répéter certains éléments, doivent être conduits avec une certaine rigueur ». On peut donc en revanche être amené à faire produire les élèves en LE et, dans ce cas, il faut veiller à la qualité de la production ce qui suppose tout de même une correction¹².

Force est de constater que la tendance est à un apprentissage des LE qui commence de plus en plus jeune. Toutefois, quels sont les résultats observables de cet apprentissage précoce ?

¹² Comment alors corriger une langue qu'on ne maîtrise pas (dans le cadre de l'éveil à des langues extra-européennes par exemple) ?

2.2 L'apprentissage précoce des langues en pratique

Au-delà de l'approche théorique, il m'a semblé essentiel de regarder les résultats obtenus en matière d'apprentissage des LE et plus particulièrement du point de vue de la prononciation dans le cadre d'un apprentissage précoce.

2.2.1 Les résultats observables

Ces résultats ne peuvent s'apprécier qu'en regard des résultats obtenus par un apprentissage plus tardif de la langue étrangère. Et ils sont en demi-teinte. Il apparaît qu'un apprentissage précoce est un apprentissage plus long mais ça ne signifie pas pour autant qu'il est plus efficace. Ainsi, en ce qui concerne la seule vitesse d'apprentissage, les apprenants plus tardifs montrent de meilleurs résultats que les apprenants précoces. Ce résultat n'est pas surprenant si on considère qu'il est le reflet du développement cognitif général.

On peut dès lors se demander si les apprenants précoces finissent par rattraper et dépasser les apprenants tardifs. Les résultats disponibles ne sont pas tranchés. D'une part, plusieurs études montrent un nivellement. C'est le cas par exemple en ce qui concerne la discrimination phonémique : Fullana cité par Lambelet et Berthele (2014 : 44) met en exergue en 2006 un avantage pour les apprenants tardifs après 200 heures d'enseignement, mais constate une inversion de la tendance en faveur des apprenants précoces à partir de 416 heures. Toutefois ces résultats n'apparaissent pas dans toutes les études.

En ce qui concerne le niveau atteint par les apprenants précoces et tardifs, les études dressent également une situation relativement peu avantageuse pour l'enseignement précoce. En effet, il apparaît qu'un âge plus précoce ne garantit pas l'atteinte d'une compétence linguistique plus élevée.

En revanche, du point de vue de la prononciation, on pourrait s'attendre à de bien meilleurs résultats de la part des apprenants précoces. Le crible phonologique encore partiellement ouvert est la principale justification de cet apprentissage précoce. Or là encore les résultats sont finalement peu probants. Si les apprenants précoces montrent globalement une meilleure capacité de discrimination auditive, ils n'en ont pas pour autant acquis une meilleure prononciation que les apprenants plus tardifs ; sauf dans les cas où les élèves ont bénéficié d'une véritable correction phonétique.

En regard de ces résultats, il apparaît que la qualité de l'enseignement prime sur l'âge de début d'apprentissage. Du seul point de vue de la discrimination auditive cependant, un apprentissage dès le plus jeune âge de l'enfant (soit le cycle 1) se révèle pertinent. Quelques conseils peuvent être donnés aux enseignants pour éviter les principaux écueils de l'apprentissage précoce des langues étrangères et ainsi le rendre le plus efficace.

2.2.2 Conseils et écueils pour l'apprentissage précoce des langues

Les différences procédurales d'apprentissage entre les apprenants précoces et les tardifs expliquent les différences constatées entre ces deux groupes en termes de vitesse d'apprentissage et de niveau maximal atteint. Ces différences ont conduit les auteurs à préconiser un enseignement précoce différent. Ainsi, il semble avantageux de n'introduire que progressivement (et plus tardivement) un enseignement explicite de la langue-cible et de ses structures grammaticales. Il a aussi été conseillé de favoriser des approches communicatives permettant de donner aux élèves la possibilité d'expérimenter des situations similaires à l'acquisition en contexte naturel¹³. Ces approches ont été largement critiquées notamment car elles risquent d'induire des erreurs fossilisées chez les apprenants. En outre, elles nécessitent un très grand nombre d'heures d'exposition qu'il n'est matériellement pas possible de mettre en place en classe.

Les auteurs s'accordent néanmoins à dire que l'enseignement des langues aux jeunes enfants doit se concentrer sur les champs d'expérience immédiats des élèves : les activités langagières doivent avoir du sens pour ces apprenants. Il faut également veiller à proposer des activités impliquant plusieurs sens (ouïe, vue, toucher, odorat, goût). Il ne faut pas oublier l'importance du corps et des gestes dans les processus d'apprentissage. Il est par conséquent recommandé de mettre en place des situations qui encouragent le mouvement, la créativité et l'expérimentation des élèves. Ainsi la musique, la danse, les chansons et comptines doivent être privilégiées. C'est également la motivation des élèves qui est visée par ces processus. En effet, sans cet élément, tout apprentissage est voué à l'échec.

Au terme de cette deuxième partie, nous pouvons affirmer que les langues étrangères ont leur place à l'école maternelle et qu'il est recommandé de travailler la prononciation et de la

¹³ Cet apprentissage en contexte naturel s'oppose à l'apprentissage guidé, par exemple en contexte scolaire.

corriger dès cet âge. Les enfants ont un double avantage sur les adultes. D'une part, ils sont en pleine phase d'apprentissage. D'autre part leur crible phonologique n'étant pas encore fixé il leur est encore possible d'entendre des phonèmes discriminants dans d'autres langues et ainsi de les fixer plus aisément. Néanmoins, il apparaît tout aussi évident que ce double avantage ne permet de facto l'apprentissage de la LE et qu'un travail réfléchi doit être mené si on choisit de confronter les élèves à l'anglais.

C'est en gardant l'ensemble de ces considérations en tête que j'ai mené un travail de plusieurs mois avec mes élèves. Ce travail n'avait pas pour but de les faire parfaitement parler anglais mais plutôt de les amener à prendre conscience des différences entre les langues au niveau phonologique et d'introduire un travail phonétique sur quelques points ciblés.

3 Méthodologie

Le travail que j'ai mené n'est pas une étude ; il est simplement le reflet du travail que j'ai mené en anglais avec mes élèves en tenant compte de leur âge et des difficultés de la langue anglaise. Je vais d'abord présenter les participants, puis je décrirai les procédures suivies.

3.1 Participants

Le travail objet de ce rapport a été mené avec mes élèves de moyenne et grande section. Toutefois, avant de présenter ce groupe classe, j'ai aussi voulu m'inclure en tant que participant. En effet, l'enseignant a un rôle à part entière dans une situation d'enseignement. Or, nous l'avons vu, la qualité de l'enseignement et donc les compétences de l'enseignant sont prépondérantes en la matière.

3.1.1 L'enseignante

Ce travail m'a amenée à m'interroger sur mon propre rapport aux LE et à l'anglais en particulier. Enfant, je n'ai manifesté que peu d'intérêt pour l'anglais. A l'époque, les LE

n'étaient pas enseignées dans mon école. J'entendais quelques expressions dans le cercle familial mais c'était assez limité.

A mon entrée au collège, j'ai dû opter pour une langue vivante étrangère (LVE) au choix entre l'anglais et l'allemand. Contrariée par la prééminence de l'anglais (pour s'en sortir dans la vie, il faut parler anglais), j'ai choisi l'allemand. En quatrième, l'anglais est devenu ma deuxième LVE un peu à contrecœur. Je me rappelle de cours de phonétique de cette époque. Après mon bac, je n'ai fait qu'épisodiquement de l'anglais en fac (1^{ère}, 3^{ème}, 5^{ème} année). Je n'y ai pas trouvé plus d'intérêt qu'auparavant.

En revanche, j'ai commencé à regarder presque exclusivement des films et séries en anglais. C'est par ce biais que j'ai découvert la beauté de cette langue, que j'ai eu envie d'en apprendre plus. Progressivement, je me suis aussi mise à lire en anglais : d'abord des documents d'étude (rapports, articles, ...) puis des romans. En 2013, je suis partie vivre neuf mois en Afrique de Sud. Dans ma vie quotidienne, je communiquais alors en anglais. Depuis mon retour, je continue de vivre partiellement dans ce bain anglophone (jusqu'à plusieurs heures par jour) mais je n'ai que très peu l'occasion de parler. Et encore aujourd'hui, je sens parfois un blocage à parler. Toutefois ce blocage s'atténue en présence des élèves.

3.1.2 Les élèves

Je suis actuellement en poste à Domessin. Il s'agit d'une petite commune d'un peu plus de 1 800 habitants au cœur de l'Avant-Pays Savoyard. La commune de Domessin est une commune dynamique dont la population croît régulièrement. Bien desservie et située entre Chambéry (25 km) et Lyon (80 km), elle héberge une population assez jeune qui travaille majoritairement en ville. Le milieu socioprofessionnel est plutôt favorisé et les élèves bénéficient dans leur très grande majorité de solides repères socioculturels.

L'école primaire compte sept classes et accueille cette année cent soixante-neuf élèves. C'est l'anglais qui est enseigné comme LE dans les classes élémentaires. Pour ma part, il s'agit de la classe de moyenne-grande section.

Dans notre classe, il y a dix élèves de moyenne section (MS) et quinze élèves de grande section (GS). Ces derniers ont déjà fait un peu d'anglais l'année précédente ; ils ont notamment travaillé sur les animaux (reconnaître les noms des animaux en anglais). Certains

ont également appris des comptines en anglais dans le cadre des temps d'activités périscolaires (TAP).

J'ai choisi de présenter sous forme de tableau tous les élèves de la classe puisque tous ont participé à au moins une phase d'enseignement. Dans la colonne commentaires, j'ai reporté le niveau moyen de l'élève, s'il a des difficultés d'apprentissage particulières ou s'il parle une autre langue à la maison. A l'exception d'un élève qui pourrait entendre une autre langue que le français, mes élèves sont tous exclusivement francophones.

| Prénom de l'élève | Commentaires |
|-------------------|--|
| E.B.C | Grande maturité dans l'apprentissage – aucune difficulté |
| M.B | Grande maturité dans l'apprentissage – aucune difficulté |
| M.C | Aucune difficulté d'apprentissage – très grande motivation |
| L.D | Très grande motivation – difficultés d'apprentissage dans tous les domaines – suivi orthophonique et psychomotricien |
| C.E | Aucune difficulté – distraction |
| C.J | Aucune difficulté d'apprentissage sauf repérage des syllabes en français |
| I.K | Aucune difficulté d'apprentissage – papa sait parler turc (mais parle français à la maison) |
| A.N | Grande maturité dans l'apprentissage – aucune difficulté |
| L.P | Aucune difficulté d'apprentissage |
| L.R.K | Timide mais aucune difficulté d'apprentissage |
| A.A | Difficultés motricité fine – parle très fort |
| C.B | Aucune difficulté d'apprentissage - distraite |
| M.B | Défaut de prononciation (notamment confusion j-ʒ et s-z) – légère perte auditive – aucune difficulté d'apprentissage pour le reste |
| E.C | Grande maturité dans l'apprentissage – aucune difficulté |
| M.C | Grande maturité dans l'apprentissage – aucune difficulté |
| M.D | Difficultés d'apprentissage (dans tous les domaines y compris le langage) et de comportement |
| N.F | Aucune difficulté – manque de confiance en lui |
| A.G | Grande maturité dans l'apprentissage – aucune difficulté |
| R.H | Des problèmes personnels en train de se régler – pas de difficulté particulière |
| I.L | Aucune difficulté - distraite |
| L.M | Aucune difficulté d'apprentissage mais suivi orthophonique pour bégaiement et léger zozotement |

| | |
|-------|--|
| N.M.G | Aucune difficulté d'apprentissage |
| G.P | Grande maturité dans l'apprentissage – aucune difficulté |
| E.O | Grande maturité dans l'apprentissage – aucune difficulté |
| C.S | Grande maturité dans l'apprentissage – aucune difficulté |

J'ai fait apparaître en gris foncé les prénoms des élèves volontaires pour le travail de correction phonétique mené en APC (activités pédagogiques complémentaires). J'avais limité ces activités aux élèves de GS pour ne pas trop surcharger les MS.

3.2 Procédure et résultats obtenus

Je vais maintenant m'attacher à décrire le travail engagé : d'une part sur le plan personnel puis essentiellement envers les élèves.

3.2.1 Le travail personnel engagé

Sur le plan personnel, il a fallu que je sois en position de proposer des modèles simples mais corrects. J'ai donc dû effectuer des exercices de correction phonétique.

Pour cela, après la prise de conscience intellectuelle, j'ai écouté, repéré, classé et répété des mots/énoncés. Je me suis appuyée sur le manuel *Guide pour enseigner l'anglais à l'école élémentaire* et les exercices d'auto-formation qu'il propose aux enseignants. D'autre part, j'ai écouté et répété un grand nombre de mots, sélectionnés la plupart du temps au hasard des dictionnaires de prononciation. Enfin j'ai rapidement pu profiter d'une séance de correction avec un professeur ce qui m'a aussi rassuré quant à mes capacités.

Mon travail a ensuite porté sur les activités que j'allais proposer aux élèves pour évaluer leur niveau, fixer des objectifs, proposer des activités notamment de correction phonétique et enfin évaluer l'impact de ces activités. Il me semblait important de ne pas déconnecter ce travail sur la prononciation d'objectifs langagiers et communicationnels concrets. En effet, même jeunes (voire surtout jeunes), les élèves cherchent à donner du sens à leurs apprentissages.

Concernant les aspects phonétiques travaillés, là encore j'ai été amenée à faire des choix. La première partie de cet écrit a largement montré les différences qu'il existe entre le français et l'anglais et a fait ressortir bon nombre de points d'achoppement. Mais il n'est pas possible de tout travailler en une année. J'ai donc choisi de travailler en priorité le rythme et l'accentuation ainsi que les oppositions *tense-lax* grâce aux phonèmes /i/-/ɪ ɪ/ et /æ/-/ɑ:/.

3.2.2 Le travail proposé aux élèves

Au début de l'année, je voulais d'une part confronter les élèves à plusieurs langues y compris extra-européennes (par exemple pour les anniversaires) et je souhaitais d'autre part introduire des activités uniquement en anglais notamment au moment du premier rassemblement (se rassembler et s'asseoir, se dire bonjour, l'appel, la date). Mais la première fois que j'ai essayé de ne parler qu'anglais, j'ai déclenché l'hilarité. J'ai proposé un travail en trois phases à mes élèves pour permettre de travailler l'anglais.

3.2.2.1 Première phase : sensibilisation

Dans un premier temps, au regard des réactions des élèves, j'ai proposé un travail de sensibilisation à la langue anglaise. Pour cela, j'ai choisi de m'appuyer sur trois petites comptines (dont le texte est reproduit en annexe 2) supportées par des animations vidéo. J'ai sélectionné ces comptines en me fondant principalement sur deux critères : les apports linguistiques et la qualité du support iconographique.

Tous les matins, avant la motricité, nous nous rassemblions pour chanter en anglais.

La première comptine *Greetings* nous a donné les outils pour se dire bonjour et au-revoir en anglais. Dans un premier temps, j'ai projeté la comptine au tableau grâce au vidéoprojecteur interactif. Les élèves ont rapidement, après deux ou trois écoutes, commencé à chanter et faire les gestes en même temps que ce qu'ils voyaient et entendaient. Puis au-delà de la simple répétition de la comptine, j'ai incité les élèves à se saluer en anglais. Se dire « *good morning* » le matin et « *good afternoon* » l'après-midi s'est instauré comme rituel même si encore aujourd'hui certains refusent parfois d'y participer. Je me suis rendue compte que certains élèves avaient déjà une prononciation fossilisée erronée /mɔ:rnɪŋ/ au lieu de /mo :nɪŋ/. En guise de correction, je leur ai d'abord proposé d'écouter les deux prononciations que j'ai accentuées. Ils ont très bien entendu la différence. J'ai ensuite fait répéter aux élèves en

difficulté en insistant sur le phonème à corriger. Au bout de quelques séances réitérées, toute la classe était en mesure de se dire bonjour en prononçant correctement.

Sur le même modèle, j'ai ensuite introduit la comptine *Hello, how are you ?* puis, quand celle-ci a été bien maîtrisée, *Hello, what's your name ?* Comme je le soulignais précédemment, j'ai choisi ces comptines car elles donnent aux élèves des outils linguistiques simples mais utiles ; ils pourront retrouver les structures au CP quand ils apprendront à se présenter. En outre, les images qui accompagnent ces comptines sont suffisamment parlantes pour ne pas avoir à passer par la traduction (pourtant les élèves cherchent cette traduction).

Les élèves ont beaucoup aimé ces comptines et les ont réclamées régulièrement. Nous continuons donc de les écouter et chanter de temps en temps.

3.2.2.2 *Deuxième phase : quelques exercices de correction phonétique*

Dans un deuxième temps, j'ai proposé aux élèves volontaires de venir parler anglais groupes réduits ; j'ai précisé que je leur demanderais de bien prononcer. La première phase se déroulait en collectif ce qui ne me semblait pas la modalité de travail adaptée pour proposer un travail plus approfondi. Toujours dans le but d'avoir les meilleures conditions extérieures pour mener ce travail, j'ai choisi de le faire durant les temps d'activités pédagogiques complémentaires (APC). Ainsi je n'avais avec moi que quelques élèves. Du fait des contraintes horaires et du nombre élevé de volontaires, chaque élève n'a bénéficié que de deux séances de vingt-cinq minutes ce qui est très peu. Mais je n'ai pas voulu refuser certains élèves volontaires pour ne pas les décourager.

Au cours de ces APC, j'ai proposé aux élèves de travailler avec des marionnettes qui se rencontraient, se disaient bonjour et leur nom. Les élèves avaient déjà à leur disposition les outils linguistiques et j'ai introduit des prénoms anglophones (Matt /mæt/, Barbara /'ba :brə/, Peter /'pi :tə/, Billy /'bɪli/) ce qui me permettait de travailler l'accentuation et l'opposition tension/relâchement.

Durant cette phase, le travail a été plutôt laborieux : les élèves étaient plus intéressés par les marionnettes que par l'anglais. Pour la correction phonétique, j'ai procédé par l'observation des mouvements articulatoires (tension, forme de la bouche, place de la langue) et par la

répétition. En isolant les phonèmes, j'ai pu obtenir des productions relativement satisfaisantes. J'ai notamment dû travailler sur la diphtongue /eɪ/ dans *name* ce que je n'avais pas initialement prévu. De façon générale ce mot était très difficile à prononcer pour les élèves. Certains produisaient /nem/ tandis que d'autres n'entendaient pas la consonne finale et produisaient /neɪ/ voire /nej/.

Pour travailler sur le rythme et l'accentuation, j'ai associé des gestes : claquer des doigts ou frapper des mains selon qu'on entend beaucoup la syllabe ou, qu'au contraire, on l'entend peu. Cet exercice, plus proche de ceux qu'on peut faire par ailleurs en français, a plutôt bien marché (les élèves ont assez bien repéré les syllabes accentuées). Par imitation, ils ont également plutôt réussi à reproduire l'accentuation d'un mot. En revanche, dans une phrase plus longue du type *My name's Peter*, la contraction (qui se trouve en plus à la suite d'un mot compliqué) a été quasi impossible à obtenir.

3.2.2.3 Troisième phase : écouter, distinguer, imiter

Cette troisième phase va intervenir en période 5 (mai-juin) et s'adressera à tous les élèves de la classe. Nous travaillerons en petits groupes de cinq élèves au sein desquels je répartirai les neufs élèves volontaires. Je leur proposerai des couples de mots sur le principe des paires minimales¹⁴ et les élèves devront écouter pour dire s'ils entendent la même chose. Puis ils devront répéter ce qu'ils entendent (le mot en anglais). J'enregistrerai leur production afin qu'ils puissent s'écouter et comparer avec le modèle.

Pour cette dernière partie de travail, j'ai choisi de travailler sur les couleurs : blue /blu:/, pink /pɪŋk/, green /gri:n/, red /red/, yellow /'jeləv/, purple /'pɜ:pəl/, black /blæk/ white /hwaɪt/ car je peux par ailleurs réinvestir le lexique en salle de motricité avec des jeux type *Simon says* ou *Cross the river*.

4 Conclusion : limites et perspectives

Afin de conclure, je vais maintenant envisager les limites de ce travail mais aussi les perspectives notamment en termes d'impact sur ma pratique professionnelle.

¹⁴ A la différence des paires minimales toutefois, un mot pourra être en anglais et l'autre en français ou les deux en anglais ; si le mot est identique (en anglais) les voix diffèrent. Ex : red ou raide ? Le green (de golf) ou green ? white ou write ?

4.1 Limites au travail mené

Il me semble que plusieurs limites peuvent être soulevées. Tout d'abord, de façon assez paradoxale, le temps consacré en classe à ce travail a été d'une part long et parfois fastidieux tout en étant trop court. J'aurais dû concentrer le travail sur moins de temps en répétant plus souvent les séances. S'appuyer sur les comptines était le point fort de ce travail : elles ont motivé les élèves, leur ont donné quelques structures linguistiques correctes. Imiter le rythme est plus facile quand on passe par la musique. En revanche, même si le travail de correction phonétique semble attrayant en théorie, en pratique il a été très compliqué. Les élèves n'en voyaient pas forcément l'intérêt et j'ai commis quelques erreurs comme ne pas introduire les marionnettes avant les séances de correction.

On en arrive naturellement à la deuxième et principale limite à ce travail : moi-même. D'abord, comme je le soulignais, je n'ai pas toujours fait les bons choix pédagogiques et, ensuite, je n'ai pas su faire percevoir l'intérêt des exercices de correction à mes élèves. En outre, malgré le travail que j'ai pu effectuer, je reste limitée quant à mes capacités à corriger les élèves. Même en faisant des efforts, entends-je bien ce qu'ils prononcent ? Le choix du modèle RP rend d'autant plus compliqué pour moi de bien distinguer et de bien prononcer. En effet, au quotidien, j'écoute principalement de l'anglais américain. Et même quand je regarde des séries / films britanniques je ne retrouve pas cette prononciation RP.

Enfin sans une continuité dans les classes suivantes, ce travail n'aura certes pas été totalement inutile mais son utilité sera très limitée. Or, je ne me fais guère d'illusion : même avec plein de bonne volonté pour enseigner l'anglais, mes collègues ne se risqueront probablement pas à la correction phonétique des élèves.

4.2 Perspectives possibles et impact sur ma pratique enseignante

J'en arrive donc au terme de ce travail. L'expérience a tout de même été enrichissante sur un plan tout personnel. J'ai pris conscience de difficultés inhérentes à la langue anglaise que je ne soupçonnais pas. Même si je me suis positionnée comme limite, j'ai envie de poursuivre sur cette voie et je sais que je proposerai toujours de travailler la prononciation à mes élèves. Je ne suis pas sûre que ce travail m'ait permis d'être une meilleure enseignante en l'état mais il m'a donné envie de le devenir. La prise de conscience est déjà un premier grand pas.

En revanche, tant que sur le plan institutionnel nous n'aurons pas de vraies formations continues (y compris des stages réguliers en pays anglophones), je ne vois pas comment la situation pourra réellement s'améliorer. Il ne servira à rien d'avancer toujours plus l'âge auquel on débute l'apprentissage d'une langue étrangère quelle qu'elle soit.

Bibliographie

- Ouvrages

Adamczewski, H. Keen, D. (1973). *Phonétique et phonologie de l'anglais contemporain*. Paris : Armand Colin, 253p.

Dodane, C. (2000). L'apprentissage précoce d'une langue étrangère : une solution pour la maîtrise de l'intonation et de la prononciation ?. In Guimbretière (ed.), *La prosodie au cœur du débat : Apprendre, Enseigner, Acquérir*, pp. 229-248. Rouen : Presses Universitaires, Dyalang

Lambelet, A. Berthele, R. (2014), *Age et apprentissage des langues à l'école*, revue de littérature, Fribourg : Institut de plurilinguisme, 69p.

Voise, A.-M. (2003). Enseigner la prononciation. In S. Rosenberger (dir) *Guide pour enseigner l'anglais à l'école élémentaire*. (pp.27-58). Paris : Retz

- Ouvrage non publié

Gabilan, J-P. (2015). Phonologie. Document support de cours, Université de Savoie Mont-Blanc, Anglais.

- Articles en ligne

Jones, N. (2012). Europe : *SurveyLang*, l'enquête européenne sur les compétences langagières, Revue internationale d'éducation de Sèvres. Mis en ligne le 06 février 2015. Repéré à <http://ries.revues.org/2444>

Ministère de l'Éducation Nationale (2014). Chiffres clés pour l'enseignement des langues à l'école 2012-2013. Mis à jour le 14 janvier 2014

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

Ministère de l'Éducation Nationale (2016). Les langues vivantes étrangères et régionales à l'école, au collège, au lycée. Mis à jour en janvier 2016

Repéré à <http://www.education.gouv.fr/cid206/les-langues-vivantes-etrangees.html>

Quéré, M., (2011), Les compétences en langues étrangères des élèves en fin de scolarité obligatoire, premiers résultats de l'Étude européenne sur les compétences en langues 2011, Note d'information 12-11 de la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance

Repéré à http://cache.media.education.gouv.fr/file/2012/40/5/DEPP-NI-2012-11-competences-eleves-langues-etrangees-survey-lang-2011_218405.pdf

Réseau Eurydice (2012). Chiffres clés de l'enseignement des langues à l'école en Europe

Repéré à http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/143FR.pdf

Singleton, D. (2003). Le facteur de l'âge dans l'acquisition d'une L2 : remarques préliminaires, *Acquisition et interaction en langue étrangère*. Mis en ligne le 25 août 2008.

Repéré à <http://aile.revues.org/2163>

Tinsley, T., Comfort, T. (2012). Lessons from abroad: International review of primary languages, CfBT Education Trust

Repéré à <http://cdn.cfbt.com/~media/cfbtcorporate/files/research/2012/r-lessons-from-abroad-2012.pdf>

Torras Cherta, M.R. Tragant Mestres, E. et Garcia Bermejo, M.L. (1997). Croyances populaires sur l'apprentissage précoce d'une langue étrangère. *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne].

Repéré à <http://aile.revues.org/129>

Wilhelm, S. (2012). Prosodie et correction phonétique (partie 1). La Clé des Langues. ISSN 2107-7029. Mis à jour le 25 octobre 2012.

Repéré à <http://cle.ens-lyon.fr/anglais/prosodie-et-correction-phonetique-partie-1--171236.kjsp>

Wilhelm, S. (2012). Prosodie et correction phonétique (partie 2). La Clé des Langues. ISSN 2107-7029. Mis à jour le 25 octobre 2012.

Repéré à <http://cle.ens-lyon.fr/anglais/prosodie-et-correction-phonetique-partie-2--171334.kjsp>

- Autres

Belletto-Sussel, H., Scoffoni, A., Richon, H-G. (2011)., Rapport du Ministère de l'Éducation Nationale, *L'enseignement des langues étrangères à l'école primaire*

Repéré à <http://media.education.gouv.fr/file/11/3/6113.pdf>

Beuzon, S., Garcia, E., Keskaik, S. et Marchois, C. (2013), Les dossiers enseignement scolaire du Ministère de l'Éducation Nationale, *L'évolution des compétences en anglais et en allemand des élèves en fin d'école*, 141 p.

Repéré à

http://cache.media.education.gouv.fr/file/203/95/5/DEPP_dossier_2014_203_300955.pdf

Ministère de l'Éducation nationale (2006). B.O. n°29 du 20 juillet 2006

Repéré à <http://www.education.gouv.fr/bo/2006/29/MENE0601554D.htm>

Ministère de l'Éducation nationale (2007). Programme de langues étrangères pour l'école primaire, anglais. B.O. hors série n°8 du 30 août 2007

Repéré à ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/bo/2007/hs8/hs8_anglais.pdf

Ministère de l'Éducation nationale (2012). B.O. n°1 du 5 janvier 2012

Repéré à https://www.ac-paris.fr/portail/upload/docs/application/pdf/2012-01/programmes_ecole-primaire_203587.pdf

Ministère de l'Éducation nationale (2015). B.O. spécial n° 2 du 26 mars 2015

Repéré à

http://cache.media.education.gouv.fr/file/MEN_SPE_2/84/6/2015_BO_SPE_2_404846.pdf

Le système phonologique de l'anglais

Repéré à http://www.primlangues.education.fr/sites/default/files/pj/200403171204501_2.pdf

Site d'apprentissage

<http://www.anglaispourvousetlesautres.fr/le-rythme-les-voyelles-les-consonnes>

- CD-Rom
Cambridge English Pronouncing Dictionary, 18^{ème} Edition

Annexes

1. Liste complète des traits distinctifs de Roman Jakobson

1) *Vocalic/Non-vocalic* (vocalique/non vocalique) : le trait vocalique s'applique aux sons caractérisés par une structure formantielle bien définie (ceci du point de vue acoustique). Du point de vue articulatoire, il s'agit de sons résultant de la vibration des cordes vocales et du filtrage buccal dans la production desquels le « courant d'air » passe librement (absence d'obstacle, de fermeture totale).

2) *Consonantal/Non-consonantal* (consonantique/non consonantique) : du point de vue acoustique, ces sons se distinguent des précédents par une structure formantielle beaucoup moins nette (énergie globale plus faible). Du point de vue articulatoire, nous avons affaire à des sons résultant soit de la fermeture totale du passage vocal, soit d'un rétrécissement (*constriction*).

3) *Compact/Diffuse* (compact/diffus) : voir ce que nous avons dit de [a] face à [i] et [u]. Cette opposition est basée sur la distribution de l'énergie sur le spectre.

4) *Tense/Lax* (tendu/lâche) : cette opposition intéresse tant les voyelles (pensez à *bead* et *bid*) que les consonnes. Les consonnes sourdes sont tendues, les sonores sont lâches.

5) *Voiced/Voiceless* (voisé/non voisé) : ce trait opère une partition dans le domaine des consonnes : les sonores [b, d, g...] et les sourdes correspondantes [p, t, k...].

6) *Nasal/Oral* (nasal/oral) : [m] a le trait [+ nasal] tandis que [b] a le trait [- nasal]. Pensez aussi aux voyelles françaises.

7) *Discontinuous/Continuant* (discontinu/continu) : les occlusives ont le trait [+ discontinu], les constrictives ont le trait [- discontinu].

8) *Strident/Mellow* (strident/mat) : les consonnes stridentes présentent une turbulence caractéristique (bruit de forte intensité) : [f, v, s, z] ont le trait [+ strident], [p, b, t, d] ont le trait [- strident].

9) *Checked/Unchecked* (bloqué/non bloqué) : ce trait n'intervient pas dans la description du français ou de l'anglais. Du point de vue articulatoire il s'agit de sons glottalisés ou non.

10) *Grave/Acute* (grave/aigu) : ici c'est la concentration de l'énergie dans les basses (ou hautes) fréquences qui décide de l'attribution du trait. [i] et [t] sont aigus, tandis que [u] et [p] sont graves.

11) *Flat/Plain* (bémolisé/non bémolisé) : le [y] du français a le trait [+ bémolisé] par rapport au [i] : on se souvient que le F2 de [y] marque un abaissement sensible par rapport à celui de [i].

12) *Sharp/Plain* (diésé/non diésé) : il s'agit du phénomène inverse par rapport au trait n° 11. Ici la fréquence des sons marqués [+ diésé] augmente par rapport à la normale. Ceci intervient notamment dans le cas des consonnes palatales ou palatalisées.

2. Textes des comptines

A. **Greetings** (<https://www.youtube.com/watch?v=gVIFEVLzP4o>)

Good morning, good morning, good afternoon

Good evening, good evening, good night good night

Nice to meet you, nice to meet you too

Goodbye, goodbye, see you

(Repeat 2x)

See you later !

B. **Hello, how are you ?** (<http://supersimplelearning.com/songs/original-series/two/hello/>)

Hello! Hello! Hello, how are you? (Repeat)

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

(Repeat)

Hello! Hello! Hello, how are you?

(Repeat)

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

(Repeat)

Hello! Hello! Hello, how are you?

(Repeat 3x)

C. *Hello, what's your name ?* (<https://www.youtube.com/watch?v=Uv1JkBL5728>)

Hello, hello, what's your name ? What's your name ? What's your name ? (repeat)

My name is Peter.

Hello, hello, what's your name ? What's your name ? What's your name ? (repeat)

My name is Sally.

Hello, hello, what's your name ? What's your name ? What's your name ? (repeat)

My name is Pirate Bob.

Hello, hello, what's your name ? What's your name ? What's your name ? (repeat)

My name is Marty Moose.

What's your name ?

Année universitaire 2015-2016

**Diplôme universitaire *Métiers de l'enseignement, de l'éducation
et de la formation***
Mention Premier degré

**Titre de l'écrit scientifique réflexif : L'anglais à l'école maternelle : une approche par la
prononciation**

Auteur : C. Combet

Résumé : Pourquoi les Français ont-ils autant de difficultés à apprendre l'anglais ? Est-ce une fatalité ? En tant que professeur des écoles, nous sommes désormais les premiers acteurs dans l'apprentissage des langues étrangères et particulièrement de l'anglais. Or nous souffrons souvent d'un manque de formation qui se traduit par une méconnaissance de la langue que nous devons enseigner. Ce travail met en exergue les points de divergence principaux entre nos deux langues pour ainsi aider l'enseignant à mieux comprendre les difficultés et essayer d'y remédier.

Traduit en pratique par un travail de correction phonétique mené auprès d'élèves de grande section de maternelle, il s'avère que, si cet apprentissage précoce de la prononciation est pertinent, il a fallu en revanche le proposer de façon ludique pour garder la motivation des élèves. Les résultats obtenus sont par ailleurs contrastés : on constate des progrès chez tous les élèves mais les exercices de correction proposés, s'ils les ont amenés à bien prononcer sur le moment, n'ont eu que peu voire pas d'impact sur le moyen terme.

Mots clés :

- Phonétique et phonologie du français et l'anglais
- Apprentissage précoce des langues
- Ecole maternelle – cycle 1

Summary: As a schoolteacher, we have to teach foreign languages, especially English. Yet we often suffer from a lack of training and we misunderstand the language that we have to teach. This work highlights the main points characterizing the two languages (French and English) to help teachers understand the difficulties of pronunciation and try to remedy them.

However, in spite of the theoretical appeal of this work, the results obtained from young students are mixed. If they improve their pronunciation right after practicing, they are not better than the others to understand and repeat new words after few weeks.

Key words:

- Phonetics and phonology of English and French
- Early language learning
- Kindergarten