



**HAL**  
open science

# L'enseignement de l'anglais en grande section de maternelle

Justine Nawi

► **To cite this version:**

Justine Nawi. L'enseignement de l'anglais en grande section de maternelle. Education. 2017. dumas-01652443

**HAL Id: dumas-01652443**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01652443>**

Submitted on 19 Jan 2018

**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.

## Année universitaire 2016-2017

*Master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation*

*Mention Premier degré*

# L'enseignement de l'anglais en grande section de maternelle.

**Présenté par Justine Nawi**

Première partie rédigée en collaboration avec Pauline Stocky

**Mémoire de M2 encadré par Mr Jean-Pierre Gabilan**

## Attestation de non-plagiat

Je soussigné(e) Justine Nawi

Auteur du mémoire de master 2 ou de l'écrit scientifique réflexif MEEF-PE : L'enseignement de l'anglais en grande section de maternelle.

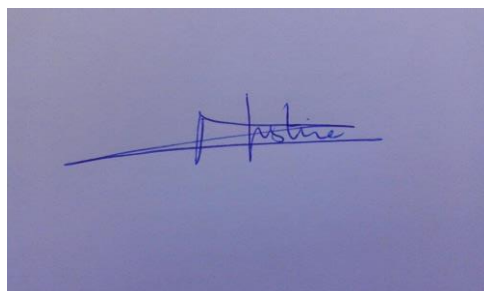
Déclare sur l'honneur que ce mémoire est le fruit d'un travail personnel, que je n'ai ni contrefait, ni falsifié, ni copié tout ou partie de l'œuvre d'autrui afin de la faire passer pour mienne.

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 Chambéry,  
Le 9 mai 2017.

Signature de l'étudiant(e)



## Autorisation de diffusion électronique d'un mémoire de Master 2 MEEF dans la base DUMAS<sup>1</sup>

---

### Autorisation de l'étudiant(e)

Je soussigné(e) Justine Nawi,

auteur et signataire du mémoire de niveau Master 2, intitulé : L'enseignement de l'anglais en grande section de maternelle,

agissant en l'absence de toute contrainte,

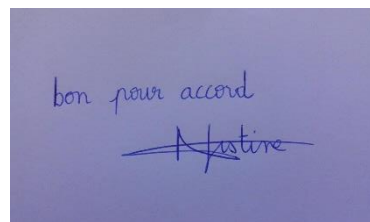
**autorise**

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 mémoire.
- 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 : [mem-bupe@univ-grenoble-alpes.fr](mailto:mem-bupe@univ-grenoble-alpes.fr)

Fait à Chambéry, le 9 mai 2017.

Signature de l'étudiant(e),  
Précédée de la mention « bon pour accord »



bon pour accord  
Justine

<sup>1</sup> La base DUMAS (Dépôt Universitaire des Mémoires Après Soutenance) est en accès libre à l'adresse : <http://dumas.ccsd.cnrs.fr/>

**NB** : le mémoire sera diffusé sur Dumas si la note obtenue pour l'écrit est supérieure ou égale à 16/20 et si l'auteur et le responsable de mémoire en donnent l'autorisation

<sup>2</sup> Entourer la mention choisi

# Table des matières

Table des matières .....	4
1.Introduction.....	1
2.État de l’art.....	2
2.1.L’enseignement de l’anglais à l’école maternelle .....	2
2.1.1.Historique.....	2
2.1.2.Avantages d’un enseignement précoce .....	3
2.2.Spécificités de l’anglais et du français parlés – Partie menée en collaboration avec Pauline Stocky.....	4
2.2.1.Différences articulatoires .....	4
2.2.2.Différences phonématiques.....	5
2.2.2.1Architecture phonologique du français .....	6
2.2.2.2 Architecture phonologique de l’anglais .....	9
2.2.3.Différences d’intonation.....	13
2.3.Les difficultés rencontrées à l’oral par les non anglophones .....	16
2.3.1.Erreurs courantes.....	16
3.Séquence menée en classe : matériels et méthodes.....	18
3.1.Présentation du contexte de classe .....	18
3.2.Présentation de la séquence menée en classe.....	18
4.Résultats et analyse de la séquence.....	22
4.1.Effets des supports utilisés sur les élèves et leurs activités.....	22
4.1.1.La marionnette .....	22
4.1.2. L’album de littérature jeunesse : « Colour me happy ! » .....	23
4.1.3. La chanson : « The rainbow colour song » .....	23
4.1.4. Les Flashcards.....	24
4.2.Observations directes au cours des séances .....	24
4.3.Impacts sur la prononciation .....	25
4.4.Limites et perspectives.....	26
Conclusion .....	28
Bibliographie.....	29
Annexes.....	1
1.Annexe 1 : Etude de James Asher et Ramiro Garcia .....	1
2.Annexe 2 : Supports utilisés en classe .....	2

## 1. Introduction

Le monde dans lequel nous vivons aujourd'hui est mondialisé, connecté et nous recevons des informations provenant de toute la planète de façon instantanée, que nous habitons en France, comme au Japon ou au Sri Lanka. Dans ce monde, les échanges, comme dans le tourisme, l'industrie, le commerce, s'effectuent en anglais. Sa maîtrise est devenue essentielle dans la plupart des métiers et fait donc l'objet d'un enseignement de plus en plus précoce.

Lors de voyages et de stages, j'ai rencontré différentes manières d'enseigner les langues vivantes. De l'Ecosse où dès 5 ans les élèves ont leurs premières leçons de français ou d'espagnol, en passant par l'Australie où les élèves en profitent plus tardivement, jusqu'au Etats Unis, dans l'état du New Hampshire, où les cours de langues vivantes étaient facultatifs. Ces découvertes m'ont permis de questionner notre propre système, en France. Un système qui est critiqué et condamné dans son efficacité alors même qu'il dispense des cours d'anglais depuis le cours préparatoire jusqu'à la terminale. Il est donc légitime d'interroger la mise en œuvre et la construction des cours d'anglais que les francophones reçoivent, ce de plus en plus tôt.

Etant cette année en stage dans une classe de Grandes Sections (GS) de maternelle, j'ai concentré mes questionnements sur un facteur seulement de l'enseignement de l'anglais : la précocité de son apprentissage.

Pour ce faire, je me suis appuyée sur les observations faites des cours de français des enfants de 6 ans en Ecosse. Ces derniers étaient constitués exclusivement d'oral et de situations ludiques (par exemple : jeux, flashcards, chansons, albums de littérature jeunesse) pour découvrir du nouveau vocabulaire. Les élèves semblaient motivés et enclins à apprendre une nouvelle langue. J'ai cependant remarqué que la prononciation de certains mots et expressions n'était pas respectée, ce qui créait de réelles difficultés chez les enfants : une expression française qu'ils reconnaissaient facilement de la bouche de leur enseignant anglophone (par exemple *quel âge as-tu ?*) devenait incompréhensible lorsque je la prononçais.

La prononciation est pourtant primordiale dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Apprendre une langue signifie l'utiliser, la parler avec des natifs. Il faut pouvoir comprendre et être compris correctement.

Je me suis donc demandée, avant de commencer l'anglais dans ma classe de GS, quelle était la place d'un francophone face à la prononciation anglaise et dans quelle mesure la prise de conscience des différences de prononciation entre le français et l'anglais peut favoriser l'apprentissage de l'anglais dès la maternelle, avec de jeunes débutants francophones ? Des questions auxquelles ce mémoire s'efforcera de répondre.

Pour cela, nous étudierons d'abord les spécificités de l'enseignement de l'anglais à des élèves de maternelle. Nous développerons ensuite les différences entre les deux langues, tant sur le plan de la prononciation que de l'intonation et de l'accentuation. De ces différences nous observerons les erreurs qu'un francophone peut faire en anglais. Nous analyserons enfin les objectifs et les résultats de la séquence d'anglais menée en classe de GS.

## **2. État de l'art**

### **2.1. L'enseignement de l'anglais à l'école maternelle**

#### **2.1.1. Historique**

L'enseignement d'une langue étrangère apparaît en France dans les années 60. Louis Porcher et Dominique Groux, dans leur livre *L'apprentissage précoce des langues*, expliquent ainsi qu'en France, après la deuxième guerre mondiale, naît une volonté forte de rapprocher les peuples. S'ajoutent à cela des raisons plus utilitaristes comme le tourisme, le commerce et le développement des médias, pour que l'enseignement des langues étrangère et de l'anglais en particulier se déploie.

Les auteurs ajoutent qu'un plan national d'enseignement pré-secondaire de l'anglais se met en place en 1964. Ce plan est en trois étapes : une sensibilisation en maternelle, un approfondissement de la langue en cour préparatoire et élémentaire, puis une phase de structuration en cour moyen. Ce plan a cependant rencontré de nombreuses difficultés de mise en place. L'enseignement était anarchique, les enseignants n'étaient pas formés et aucune harmonisation institutionnelle n'était mise en place. Il faudra attendre 1989 pour qu'une circulaire du ministère de l'Education Nationale soit éditée sur l'enseignement de l'anglais. Celle-ci préconise 2 à 3 heures hebdomadaires d'anglais dans les classes de CM1 et CM2. Cet enseignement, décrit les auteurs, était plus un travail d'initiation, les élèves devaient savoir présenter leur famille, leurs amis... (Porcher, Groux, 2003 : Chapitre 3). Quelques années plus tard, en 1995, les objectifs de l'enseignement de l'anglais se tournent plus vers des apprentissages concrets. Les auteurs montrent ainsi qu'en CE1 était attendu une « éducation de l'oreille et un développement de l'attitude à la compréhension orale ». Les premiers supports didactiques apparaissent et les technologies font qu'il est possible en classe d'entendre de l'anglais prononcé par un anglophone.

L'âge du début de l'apprentissage d'une langue étrangère dans l'école publique a eu ensuite ne cesse de se réduire. La loi d'orientation et de programmation de refondation de l'école de la République du 9 juillet 2013 indique qu'une deuxième langue doit être mise en place au plus tard au CP. Les enseignants de maternelle sont libres, eux, de commencer ce travail d'initial dans les plus

petites classes. Un paragraphe y est consacré dans les programmes de l'école maternelle. Le Bulletin Officiel de 2015 indique en effet qu'à travers des situations ludiques les élèves découvrent l'existence de différentes langues. Le BO stipule 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. » (BO 2015, p7)

Dans cet enseignement des langues étrangères, la prononciation et la phonologie ont toujours eu une place privilégiée. Les instructions officielles de 1890, en vigueur dans les rares lycées où les langues étaient enseignées, indiquaient déjà que : « Apprendre une langue, c'est d'abord se mettre en état de produire les sons dont elle se compose ». Le travail sur les phonèmes d'une langue est donc primordial. Nous allons voir dans le prochain paragraphe que ce travail est d'autant plus efficace s'il est commencé tôt.

### **2.1.2. Avantages d'un enseignement précoce**

L'enseignement précoce de l'anglais présente de nombreux avantages. Dans un premier temps, cet enseignement amène une ouverture d'esprit importante, les élèves découvrent dès le plus jeune âge qu'il existe plusieurs langues, qui chacune « découpe la réalité d'une façon qui lui est propre » (Henri Adamczewski, 1982 : 17). D'un point de vue humaniste cela est primordial : il n'y a pas de langue qui seraient meilleure qu'une autre, une langue qui ne serait qu'une traduction d'une autre. Les élèves découvrent l'altérité, la tolérance et peuvent développer une analyse critique.

Dans un deuxième temps, comme il est possible de lire dans le manuel Hello 6<sup>ème</sup> de 1985, cité par Jean-Pierre Gabilan dans son article sur le site La Clé des Langues : « Quand cela n'a jamais été travaillé au préalable [la prononciation] un élève de 3<sup>ème</sup> y parvient plus difficilement car la plasticité de son appareil phonatoire est déjà bien entamée alors qu'elle est encore très grande à l'âge de 6 ans. » Jean-Pierre Gabilan ajoute que cette remarque doit être au centre des préoccupations de l'enseignement de l'anglais. La prononciation doit être travaillée en tant que telle dès le plus jeune âge, lorsque les enfants peuvent physiquement reproduire tous les sons qu'ils entendent. Ils ne sont pas encore bridés et conditionnés par la prononciation de leur langue maternelle. Sophie Rosenberger ajoute qu'un enfant confronté à plusieurs langues dès le plus jeune âge va être amené à « se forger d'autres mécanismes qui faciliteront les associations entre les formes sonores, significations et situations de communications » (Sophie Rosenberger, 2003 : 11). Ainsi, l'auteur explique que le champ auditif étant encore large avant 8 ans, il est important de faire entendre aux enfants différentes langues. Ils s'imprèneront de rythmes, d'intonations, d'accentuations et seront donc mieux entraînés au « déconditionnement audio-vocal » lors de l'apprentissage d'une langue en particulier. (Sophie Rosenberger, 2003 : 12).



Une étude menée en 1969 aux Etats-Unis (Cf. Annexe 1) montre que l'âge idéal pour acquérir la meilleure prononciation possible d'une langue étrangère est entre un et six ans. James Asher et Ramiro Garcia, dans leur étude parue dans « The modern language journal » ont étudié la prononciation d'enfants Cubains après cinq années passées aux Etats-Unis. A l'aide d'enregistrements, ils ont montré que 7% seulement des adolescents arrivés entre 13 et 19 ans avaient acquis une prononciation semblable aux natifs anglophones et 41% des enfants de 7 à 12 ans avaient acquis cette prononciation. Leur étude montre enfin que 68% des enfants arrivés dans le pays anglophone entre 1 et 6 ans ont acquis la prononciation ciblée. Ces résultats indiquent donc que les enfants jeunes ont plus de facilités pour acquérir la prononciation la plus proche des natifs de la langue étudiée.

De plus, pour contrer le lieu commun qui pourrait faire croire qu'apprendre plusieurs langues peut être source de confusions pour les enfants, citons Gilbert Dalgalian, linguiste et ancien directeur pédagogique de l'Alliance Française : « Les langues ne sont jamais en concurrence. Plus on apprend et plus cela facilite l'apprentissage de nouvelles langues. Il y a un effet cumulatif. L'apprentissage d'une langue ne nuit pas à l'apprentissage d'une autre langue, c'est tout le contraire ».

## 2.2. Spécificités de l'anglais et du français parlés – Partie menée en collaboration avec Pauline Stocky

### 2.2.1. Différences articulatoires

Bien que peu nombreuses, il existe quelques similitudes entre l'anglais et le français oral. Les deux langues se composent de voyelles d'avant (« front vowels » en anglais) et de voyelles d'arrière (« back vowels ») (Henri Adamczewski, 1982) comme représenté sur le diagramme ci-dessous.

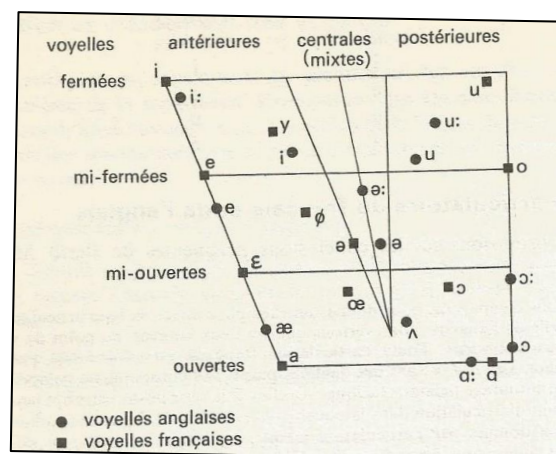


Figure 1 : Répartition des voyelles

L'anglais possède également des voyelles centrales et des voyelles dites tendues ou relâchées qui ne sont pas présentes dans la langue française :

- Tendues : /i:, ɔ:, u:, ə:/
- Relâchées : /i, ɒ, u, ə/

Comme nous pouvons l'observer sur le diagramme ci-dessus, le français ne possède pas de voyelles centrales, elles sont donc une spécificité de l'anglais par rapport au français parlé.

Malmberg cité par Henri Adamczewski dans *Phonétique et Phonologie de l'anglais contemporain*, écrit que les différences de prononciation de l'anglais et du français se retrouvent notamment au niveau de l'articulation et de la production des sons. Il précise que le français présente une tendance à faire travailler l'articulation sur l'avant (tendance antérieure), l'anglais quant à lui nécessite un recul de l'articulation dans la bouche. C'est pourquoi les /t, d, n/ du français qui sont des dentales pures deviennent des consonnes alvéolaires en anglais.

Une des caractéristiques spécifique à l'anglais est l'accentuation des syllabes, qui prend une place très importante. L'accent expiratoire est fréquemment employé et l'on voit également apparaître la notion de voyelle neutre (« vocal murmur ») qui correspond à des syllabes inaccentuées qui sont très faiblement articulées.

Cette voyelle neutre également appelé « Schwa » est représenté par le symbole phonétique /ə/. Elle est présente dans de nombreux mot et marque un son non accentué.

### **2.2.2. Différences phonématiques**

Nous allons, dans cette partie, comparer les systèmes phonologiques du français et de l'anglais. C'est une étape primordiale dans l'apprentissage d'une nouvelles langue, Henri Adamczewski écrit ainsi que « la prise de conscience des points de friction entre les deux langues doit devenir le point de départ d'une performance améliorée en anglais » (Henri Adamczewski, 1982 : 35). Cette prise de conscience commence en mettant en avant les régularités, les phonèmes où les deux langues se ressemblent, utilisent les mêmes articulations et en réalisant qu'il est possible de s'appuyer sur le français pour apprendre et parler anglais. En analysant les langues de cette manière nous nous rendons compte que l'anglais est un « système structuré compréhensible et analysable » (Henri Adamczewski, 1982 : 7).

### 2.2.2.1 Architecture phonologique du français

#### 16 voyelles

/i/	bis	/y/	bu	/u/	boue	/ɛ̃/	bain
/e/	bé	/ø/	boeufs	/o/	beau	/ɔ̃/	bon
/ɛ/	belle	/œ/	boeuf	/ɔ/	bol	/œ̃/	brun
/a/	balle	/ə/	besace	/ɑ/	bas	/ɑ̃/	banc

#### 17 consonnes

/p/	pain	/t/	teint	/k/	camp	/s/	sel	/ʃ/	chai	/f/	fer
/b/	bain	/d/	daim	/g/	gant	/z/	zèle	/ʒ/	geai	/v/	verre

#### 3 consonnes nasales

/m/	sème
/n/	scène
/ɲ/	saigne

#### Les consonnes liquide et gutturale

/l/	loi
/r/	roi

#### 3 semi consonnes

/j/	yacht, scier
/ɥ/	mutuelle
/w/	souhait

Nous allons commencer par détailler les phonèmes voyelles de la grille phonologique du français. En analysant les caractéristiques de la langue du francophone et en réfléchissant sur le bagage langagier dont il dispose face à l'anglais, nous pourrons trouver des points communs, sur lesquels s'appuyer dans la prononciation des voyelles anglaises.

Ces points communs peuvent être illustrés grâce à la comparaison de ces deux schémas d'articulation des phonèmes voyelles dans la cavité buccale. Nous remarquons ainsi que certaines voyelles sont prononcées au même niveau (antérieure, centrale ou postérieure) de la cavité.

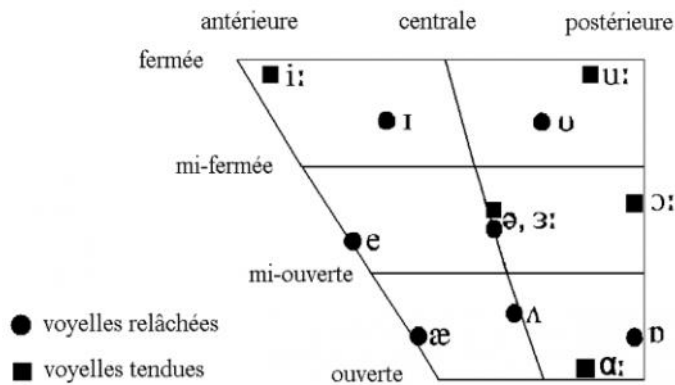


Figure 1 : Voyelles de l'anglais

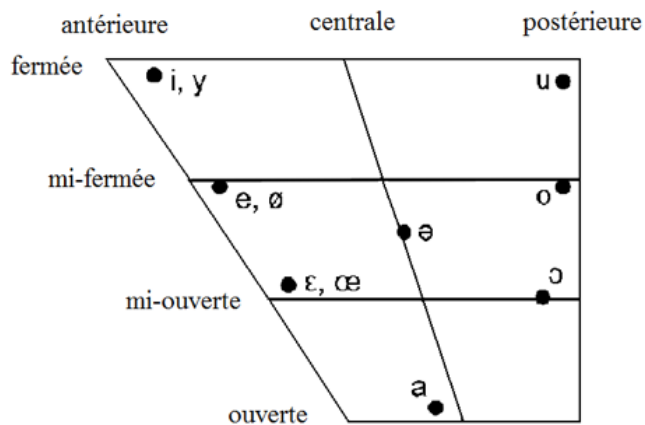


Figure 2 : Voyelles du français

Les phonèmes voyelles du français :

A la lecture de ces schémas, nous constatons que les voyelles /i/ /e/ /ɛ/ et /a/ du français s'articulent à l'avant de la cavité buccale. Les voyelles /y/ /ø/ /œ/ et /ə/ quant à elles sont articulées plus au milieu, et les voyelles /u/ /o/ /ɔ/ et /ɑ/ sont articulées à l'arrière de la bouche.

Détaillons maintenant les phonèmes du français sur lesquelles il est possible de l'appuyer lors de l'apprentissage de la prononciation de l'anglais.

La voyelle /i/ peut être utilisée dans la réalisation du phonème /i:/ en anglais. En effet dans les deux cas, l'articulation du son se situe à l'avant de l'appareil phonatoire. Les lèvres doivent s'étirer et la langue se placer en avant dans la cavité buccale. Pour réaliser le /i:/ de l'anglais il faut, en prononçant le /i/ français, tendre ses cordes vocales. Mettre ses cordes vocales en tension, c'est-à-

dire contrôler l'air qui les traverse. Lors de la mise en tension, nous pouvons distinguer les muscles du cou et du ventre se contracter.

Un francophone peut s'appuyer sur la voyelle /e/, que l'on trouve dans les mots *été* et *les* par exemple pour prononcer la voyelle anglaise /ɪ/. L'articulation de ces deux voyelles se trouve aussi à l'avant de la bouche. Le francophone peut par exemple partir du mot *été* /ete/ à la suite duquel il faut rajouter la consonne /z/ : /etez/ pour obtenir en anglais : *it is* /ɪtɪz/.

La voyelle /ɜ/ du français et celle de l'anglais : /e/ sont très proches et il est possible d'utiliser la première dans la prononciation de la deuxième.

Le chevron en langue anglaise : /ʌ/ est très proche du /a/ français. Voici un exemple qui peut souligner cette proximité : à cause de la graphie du verbe *aimer* en anglais (*love*), bon nombre de francophones ne prononcent pas correctement ce mot. La plupart du temps les francophones produisent cet enchaînement de phonème : /lʌv/. Partir du verbe *se laver* est autrement plus efficace. En prononçant *je me lave* /lav/ un francophone prononce en fait le verbe *love* en anglais.

Enfin, le francophone peut s'appuyer sur le phonème /o/ du français pour prononcer correctement le phonème anglais /ʊ/. Pour cela, il faut partir de *beau*, où le phonème /o/ est entendu, et rajouter la consonne /k/ à la fin du mot. En prononçant la suite de phonème : /b/ /o/ /k/, le francophone s'approche grandement du mot anglais *book*, constitué des phonèmes suivants : /b/ /ʊ/ /k/.

Les phonèmes consonnes du français :

Les consonnes /f/ /v/ /s/ /z/ /g/ /ʎ/ /b/ /m/ /n/ /ʃ/ /ʒ/ sont prononcées grâce aux mêmes articulations dans les deux langues, elles ne posent donc pas de problème majeur dans leur prononciation aux francophones.

Nous retrouvons dans les deux langues l'opposition entre les consonnes voisées et non voisées, c'est-à-dire lorsque les cordes vocales vibrent ou au contraire sont au repos pour la même articulation.

Nous pouvons donc classer les consonnes ainsi :

Non voisées	/p/	/t/	/k/	/f/	/s/	/ʃ/
Voisées	/b/	/d/	/g/	/v/	/z/	/ʒ/

Remarquer ces points où les deux langues fonctionnent de la même manière est très important dans l'enseignement de l'anglais. Face aux problèmes de prononciation de /ʌ/ par exemple le professeur pourra donner des éléments de remédiation en s'appuyant sur la prononciation connue du français.

Avoir une idée du fonctionnement du système phonologique français permet ainsi une meilleure compréhension des difficultés qui peuvent survenir en étant face au système anglais.

Au contraire, certaines voyelles du français ne serviront pas dans la prononciation de l'anglais, par exemple, les voyelles nasales.

Ces dernières sont construites à partir de phonèmes voyelles qu'il faut prononcer en faisant passer l'air expiré par le nez. Ainsi, simplement en nasalisant le phonème /ɜ/ nous obtenons la voyelle nasale /ɛ̃/ qui est retrouvée dans *bain* par exemple. L'articulation de la voyelle reste au même endroit de la cavité buccale. Avec le même raisonnement, les voyelles : /ɔ/ /ɑ/ /œ/, lorsqu'elles sont nasalisées, deviennent les phonèmes : /ɔ̃/ /ɑ̃/ et /œ̃/ utilisés dans *bon*, *banc* et *brun*.

Faisant partie intégrante de la langue du francophone ces dernières peuvent même créer des interférences négatives, (Henri Adamczewski, 1982 : 14) L'auteur les décrit comme des transferts négatifs du français en anglais. Ainsi, au moment d'apprendre une deuxième langue, la langue maternelle elle, est déjà mise en place, son fonctionnement est connu et profondément ancrée dans nos neurones. Cela rend la prononciation de l'anglais d'autant plus difficile. C'est ainsi par exemple que face au mot *hand*, un francophone sera tenté de dire : / ɑ̃d/, en utilisant la voyelle nasale.

Henri Adamczewski remarque aussi les différences suivantes dans la prononciation de l'anglais : le phonème /ɜ/ n'est jamais prononcé à l'initiale des mots. Les francophones doivent donc veiller à prononcer /dʒ/. (À part dans les mots empruntés au français tels : *genre*)

Les consonnes /p/ /t/ /k/ sont suivi en début de mots d'une forte expiration. Enfin le phonème /h/ est utilisé en début de mot. Ce phonème est souvent victime d'un usage erroné de la part des francophones. Oublié en début de mot, ou rajouté au mauvais endroit, il doit faire l'objet d'un apprentissage explicite.

### 2.2.2.2 Architecture phonologique de l'anglais

#### 12 voyelles

/i:/	leave, sheep	/ɔ:/	bought, cord
/ɪ/	live, ship	/ʊ/	pull, wool
/e/	red, net	/u:/	pool, moon
/æ/	cat, mad	/ʌ/	bus, sun, cousin, son
/ɑ:/	car, heart	/ə/	the, <u>Oxford</u>
/ɒ/	rod, cod	/ɜ:/	bird, skirt

## 8 diphtongues

/ɪə/	beer, beard	/eɪ/	say, paint
/eə/	bear, rare	/ɔɪ/	joy, point
/ʊə/	moor, endure	/aʊ/	cow, house
/aɪ/	tie, pint	/əʊ/	road, toad

## 5 triptongues

/eɪə/	player
/aɪə/	fire, tyre
/ɔɪə/	employer
/aʊə/	flower, flour
/əʊə/	mower, rower

## 2 semi voyelles :

/j/	yoke, yacht
/w/	twit, wedding

## 16 consonnes voisées et non voisées

/p/	pear	/t/	tin	/k/	card	/s/	rice
/b/	bear	/d/	din	/g/	guard	/z/	rise

/ʃ/	ship	/f/	fine	/tʃ/	rich	/θ/	bath	/h/	house
/ʒ/	pleasure	/v/	vine	/dʒ/	ridge	/ð/	bathe	∅	honest

## Les consonnes liquide et gutturale

/l/	light
/r/	train

## 3 consonnes nasales

/m/	Kim
/n/	kin
/ŋ/	king

## 2 semi-consonnes

/j/	yacht
/w/	water

La grille phonologique de l'anglais présentée ici, montre les difficultés que peut rencontrer un francophone face à la prononciation de l'anglais : les nombreuses voyelles, différentes du français, la présence de diphtongues et triphongues et de nouvelles consonnes qui impliquent de nouvelles articulations dans l'appareil phonatoire.

Pour aider à reconnaître et à prononcer les phonèmes voyelles, il faut d'abord distinguer l'opposition entre les voyelles tendues et les non tendues. Les voyelles sont prononcées de la même manière, au même endroit de la cavité buccale, mais une est mise sous tension : les muscles du corps se contractent pour expirer l'air, une réelle impulsion peut être ressentie dans la bouche et dans les joues. Nous pouvons par exemple comparer :

Non tendues	/i/	/ʊ/
Tendues	/i:/	/u:/

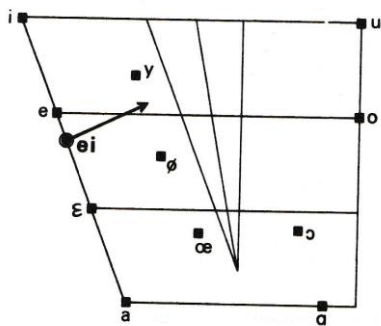
En observant les consonnes de l'anglais, nous retrouvons la même opposition : non voisées, voisées. L'anglais cependant dispose d'une paire en plus : /θ/ et /ð/.

Nous remarquons aussi en français l'absence de diphtongues et de triphongues. Nous insisterons sur la place et la définition des diphtongues dans cette partie, les triphongues étant très difficiles à entendre et à reconnaître. Les diphtongues sont, d'après Henri Adamczewski (Henri Adamczewski, 1982 : 86) des phonèmes composés de deux sons voyelles prononcés « d'un seul jet ». Inexistantes en français elles peuvent représenter une difficulté supplémentaire lors de l'apprentissage de l'anglais. Il faut effectuer un glissement d'un son à l'autre tout en faisant bien entendre les deux sons de bases.

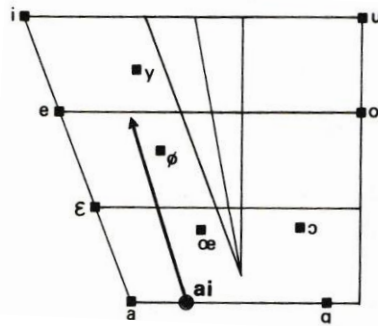
Il existe plusieurs types de diphtongues, ces dernières sont classées selon la place de l'articulation du deuxième son. Les graphiques ci-après ont été extraits du livre de Henri Adamczewski, des pages : 87, 89, 91, 94, 96, et 97. Ils expliquent grâce à des flèches le glissement entre les deux sons. Le livre datant de 1982, certains symboles usités ne sont pas les mêmes qu'aujourd'hui.

Les diphtongues : /ei/ /ai/ et /ɔɪ/ sont des fermantes antérieures, le deuxième son est prononcé plus en avant dans la cavité buccale et cette dernière effectue un mouvement pour se fermer.

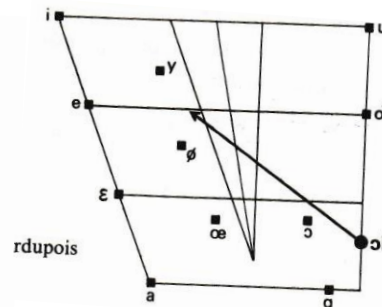




La diphtongue /ei/

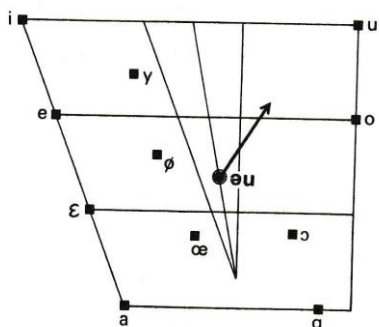


La diphtongue /ai/

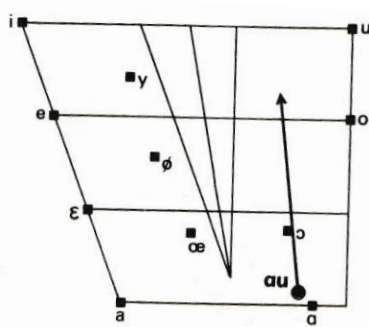


La diphtongue /ɔɪ/

Les phonèmes /aʊ/ et /əʊ/ sont des diphtongues fermantes, ici aussi la cavité buccale devient plus étroite lors du passage du deuxième son, et postérieures. Cette fois, le deuxième son est prononcé plus en arrière.

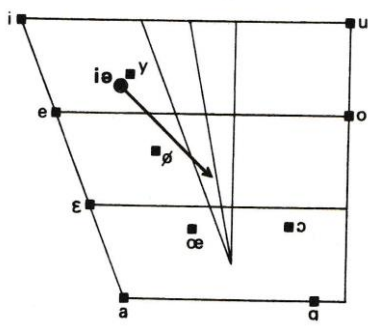


La diphtongue /əʊ/

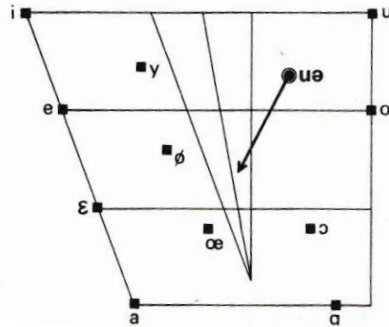


La diphtongue /aʊ/

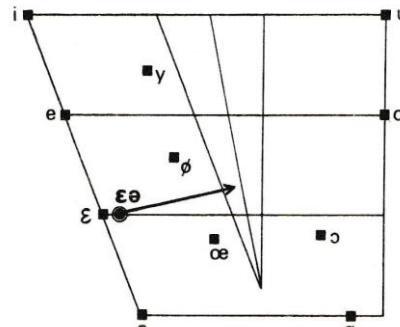
Il y a enfin des diphtongues centralisantes, où le second son s'articule au milieu de la bouche : /ɪə/, /eə/ et /ʊə/.



La diphtongue /ɪə/



La diphtongue /ʊə/



La diphtongue /eə/

La présence de ces diphtongues rajoute des difficultés pour le francophone dans l'apprentissage de la prononciation de l'anglais. Il est en effet face à des sons que la langue française n'a pas retenus, ils n'ont donc pas été entendus. De plus, cela représentera de nouvelles difficultés lors du passage à la langue écrite : les diphtongues ont chacune de nombreuses graphies possibles.

### **2.2.3. Différences d'intonation**

Sophie Rosenberger définit l'intonation comme étant la mélodie de la langue. (Sophie Rosenberger, 2003 : 32). Henri Adamczewski précise que l'intonation est l'ensemble des notes aiguës et grave qu'une personne utilise dans sa chaîne parlée. Les changements de hauteurs entre les sons sont dus à la vitesse de vibration des cordes vocales. L'intonation est un élément primordial d'une langue. Elle est significative et provoque des changements sémantiques (Henri Adamczewski, 1982 : 221). Nous pouvons citer l'exemple suivant dans la langue française, comparons ces deux énoncés :

-Ils sont arrivés hier soir. (Intonation descendante)

-Ils sont arrivés hier soir ? (Intonation montante)

Adopter l'une ou l'autre des intonations permet ici de donner du sens à la phrase.

De plus, Sophie Rosenberger et Henri Adamczewski s'accordent à dire que l'intonation est sûrement la caractéristique d'une langue que l'on perçoit en premier. (Sophie Rosenberger, 2003 : 32 et Henri Adamczewski, 1982 : 222). L'intonation de la langue maternelle est assimilée très tôt dans le développement de l'enfant. Cela empêche parfois de percevoir et de reproduire les intonations entendues dans d'autres langues.

Henri Adamczewski souligne l'importance de l'intonation d'une langue en mettant en avant les propos de deux linguistes, Charles Fries et Lloyd James, qui entendent accorder à l'intonation « la place qu'il lui revient dans l'enseignement des langues » (Henri Adamczewski, 1982 : 223). Les linguistes avancent que l'intonation a un rôle plus important dans la compréhension d'une langue que l'exactitude de la prononciation des différents phonèmes. Henri Adamczewski présente ensuite un manuel d'enseignement de l'anglais (Passport to English, par Capelle, Girard, Bougère et Garnier, chez Didier) qui est parti de ce principe : l'enseignement explicite de l'intonation dès la classe de 6<sup>ème</sup> y est mis en place. Les auteurs du manuel expliquent que l'un des dangers qui guette le pédagogue est l'utilisation d'un anglais qui se place « hors du circuit normal de la communication » (Henri Adamczewski, 1982 : 223), où l'intonation et le rythme ne sont pas reproduit et qui est détruit dès le premier contact avec un natif.

En français comme en anglais il est possible de trouver différentes intonations. Sophie Rosenberger précise cependant que les courbes montantes et descendantes sont plus marquées en

anglais. Henri Adamczewski explique que la « tendance générale de l'intonation française est montante, alors qu'en anglais c'est le caractère descendant qui prédomine » (Henri Adamczewski, 1982 : 224). En s'appuyant sur ses travaux, nous allons maintenant comparer les intonations du français et de l'anglais.

En français, l'auteur montre qu'il y a une opposition radicale entre les énoncés qui marquent la continuité et ceux qui marquent une finalité. Les premiers sont ascendants tandis que les derniers sont descendants. (Henri Adamczewski, 1982 : 224)

Voici quelques exemples d'énoncés ascendants (qui montrent une continuité) où, en français, c'est la dernière syllabe du groupe qui porte la note la plus aiguë (ici la syllabe soulignée) :

-Si tu la revois, dis-lui que je suis rentrée.

-Vous les avez vus ?

-La semaine prochaine, ils iront à Paris.

Les intonations descendantes sont, en français, les suites d'un énoncé marquant la finalité. Elles marquent les fins de phrases, les finalités d'un énoncé, quelle qu'en soit la longueur. En voici quelques exemples, où l'intonation ascendante est soulignée tandis que la syllabe qui montre l'intonation descendante est en gras :

-Si tu la revois, dis-lui que je suis **rentrée**.

-Elle l'a vu mardi **soir**.

-Apportez moi le **courrier**.

-Il m'a demandé de lui **téléphoner**.

Henri Adamczewski fait ensuite remarquer que l'intonation descendante dans une phrase complexe en français peut se décomposer en « une série de montées qui atteignent des notes de plus en plus basses, l'effet général étant de ce fait descendant ». (Henri Adamczewski, 1982 : 226).

La langue anglaise, comme il a été écrit plus haut, a un caractère descendant, ce qui l'oppose en ce point à la langue française. Henri Adamczewski ajoute qu'une autre différence primordiale entre les deux langues est le degré de « mobilité » qu'elles exigent de la voix. En effet « l'anglais exige de la voix une mobilité beaucoup plus grande que ne le fait le français » (Henri Adamczewski, 1982 : 227). L'auteur explique que l'anglais s'étend sur deux octaves, ce qui peut engendrer quelques difficultés pour l'apprenant francophone. L'emploi de mots à sens très forts (les modaux, certains adjectifs et adverbes par exemple) entraîne la voix vers des notes de hauteurs inhabituelles pour un francophone.

De plus, Henri Adamczewski écrit que les changements d'intonations qui entraînent des montées de la voix, traduisent aussi les sentiments de l'énonciateur (Henri Adamczewski, 1982 : 228). Par exemple, l'enthousiasme, la joie utiliseront une mobilité plus grande de la voix. Ces intonations peuvent poser

problème aux francophones : dans la phrase *It's an extraordinarily good film*, si l'intonation de la voix ne monte pas assez sur le mot *extraordinarily* l'auditeur peut croire que la phrase a été employée à des fins sarcastiques, ce qui peut engendrer des difficultés de compréhension.

Analysons maintenant plus particulièrement les différents schémas d'intonations : descendants, ascendants et emphatiques.

Pour les intonations descendantes, nous assistons à une descente graduelle vers le grave, descente seulement interrompue par les syllabes et les mots accentués de l'énoncé. Dans les exemples suivants les syllabes accentuées qui entraînent une intonation montante sont soulignées et l'intonation descendante est représentée en gras :

-It was an astonishing thing **to say**.

-Close the win**dow**.

Certains énoncés ont une intonation montante sur leurs dernières syllabes : les questions fermées par exemple, des demandes polies qui se veulent rassurantes et les tags. Henri Adamczewski utilise les exemples suivants dans son livre :

(Les syllabes qui traduisent l'intonation montantes sont soulignées).

-Will you be back at five ?

-Make yourself at home.

-You're name is Brown, isn't it ?

Enfin, l'anglais utilise une intonation emphatique qui est utilisée quand un énonciateur voudrait insister sur un mot en particulier de la phrase. (Henri Adamczewski, 1982 : 234). Nous remarquons ici qu'intonation et accentuation sont inextricablement liées en anglais. Elles donnent sens et authenticité aux énoncés, comme il est facile de remarquer dans les exemples suivants : (Henri Adamczewski, 1982 : 234). Le mot où l'intonation est la plus forte, celui qui est accentué, est souligné :

-Peter asked me to help him. (Et non pas de faire à sa place)

-Peter asked me to help him. (A moi seulement !)

-Peter asked me to help him. (Je ne l'ai pas forcé)

-Peter asked me to help him. (Peter et non pas Steve)

## 2.3. Les difficultés rencontrées à l'oral par les non anglophones

### 2.3.1. Erreurs courantes

Il est possible de rencontrer plusieurs types d'erreurs de la part du francophone lorsqu'il apprend l'anglais. Nous allons dans ce paragraphe nous intéresser aux erreurs de prononciation, qui peuvent rendre difficile la compréhension.

Les phonèmes qui n'existent qu'en anglais et qui ne se rapprochent d'aucun phonème du français représentent des obstacles majeurs dans une prononciation correcte de la langue. Il est en effet difficile de prononcer : /ð/, /θ/, /r/ et certaines voyelles.

Le système des phonèmes voyelles anglais qui repose sur une opposition vocalique (tendue, non tendue) implique de nombreuses erreurs de la part des francophones, qui ne retrouvent pas ces différences dans leur langue maternelle. Ainsi rendre compte des différences entre :

/i:/ et /ɪ/, /u:/ et /ʊ/, ou encore /æ/ et /ɑ:/ est une tâche extrêmement difficile lors de l'apprentissage de l'anglais.

D'autres erreurs sont liées au fonctionnement de la langue maternelle des apprenants. Sophie Rosenberger et al (Sophie Rosenberger, 2003 : 27) ont décrit les principales dans leur guide construit pour des professeurs de langue. Les auteurs soulignent d'abord les erreurs dues à l'oubli des marques en fin de mots, qui ne sont pas prononcées en français : La présence des sons /s/, /z/ ou /ɪz/ pour indiquer le pluriel, la conjugaison avec la troisième personne du singulier ou encore l'appartenance. Ils remarquent le même type d'erreurs avec les marqueurs du prétérit ou du participe passé.

Dans ce paragraphe seront décrites les erreurs liées à la graphie des mots.

En s'appuyant sur l'orthographe des mots, des absences de contractions et des absences de formes faibles et réduites peuvent constituer de nouvelles erreurs dans la prononciation de l'anglais : *there are* prononcé /ðer ɑ:r/ au lieu de sa forme réduite, la plus utilisée en anglais : /ðəre/ par exemple. (Sophie Rosenberger, 2003 : 28)

Comme l'écrivent les auteurs (Sophie Rosenberger, 2003 : 33), ce n'est pas tâche aisée que de s'appuyer sur la graphie des mots anglais. Les nombreux phonèmes de l'anglais ne peuvent s'écrire qu'avec les 26 lettres de l'alphabet latin. Une graphie peut donc avoir une dizaine de réalisations phonétiques différentes. Sophie Rosenberger donne l'exemple de la graphie *a* qui se prononce :

/eɪ/	comme dans <i>bacon</i>
/ɪ/	<i>message</i>
/e/	<i>many</i>
/æ/	<i>man</i>
/ɑː/	<i>car</i>
/eə/	<i>care</i>
/ɔː/	<i>talk</i>
/ə/	<u><i>arrival</i></u>

Inversement, un phonème peut être transcrit par différentes graphies. Sophie Rosenberger montre l'exemple du phonème /i:/. Ce dernier peut s'écrire des manières suivantes :

*tea, see, field, ceiling, people, machine.*

L'appui sur la langue écrite lors de l'apprentissage de l'anglais peut donc devenir une difficulté supplémentaire à surmonter.

Enfin, il existe des erreurs qui sont présentes selon les périodes d'apprentissage. Ainsi, Sophie Rosenberger et ses collaborateurs ont révélé différents types d'erreurs suivant notre âge et la période à laquelle nous apprenons la nouvelle langue. (Sophie Rosenberger, 2003 : 35)

En fin de maternelle pour des enfants de 5 à 6 ans, les erreurs se rapprochent plus des erreurs que pourraient faire des enfants anglophones au même âge. Les consonnes /t/, /p/ et /k/ ne sont pas toujours expirées par exemple et les consonnes finales sont souvent oubliées.

Avec des apprenants plus âgés, à la fin de l'école primaire, les difficultés majeures sont dues « à la proximité de la langue française ». Les élèves se réfèrent à leur langue maternelle s'ils n'ont pas accès au lexique anglais approprié ou lors de la construction de phrases plus complexes.

Les erreurs de prononciations citées dans les parties précédentes doivent être corrigées en mettant en place un « code de référence » commun aux élèves et au professeur. (Sophie Rosenberger, 2003 : 36). Il s'agit de toujours corriger les erreurs de la même façon. Les auteurs du manuel conseillent par exemple de faire répéter les élèves, en groupe ou en classe entière, d'utiliser l'alphabet phonétique international sur des flashcards et d'utiliser des gestes pour insister sur des difficultés précises par exemple :

-tirer ou non sur un élastique pour représenter les voyelles tendues

-souffler dans la main pour ne pas oublier le phonème /h/

-représenter le chevron avec ses deux mains pour le rappeler à un élève qui l'aurait mal prononcé.

### 3. Séquence menée en classe : matériels et méthodes

#### 3.1. Présentation du contexte de classe

Je suis stagiaire dans une classe de 23 grandes sections à Albens en Savoie. Parmi ces élèves, deux n'ont pas le français comme langue maternelle à la maison. Ils n'y sont confrontés qu'à l'école. Les élèves de cette classe n'ont jamais fait face à l'anglais, tout du moins en milieu scolaire.

#### 3.2. Présentation de la séquence menée en classe

La séquence menée en classe comporte six séances d'environ vingt-cinq minutes, qui pour des raisons d'emploi du temps ont eu lieu en demi groupe de façon hebdomadaire. Nous avons aussi mis en place un rituel quotidien en anglais, pour que les élèves soient le plus possible en contact avec la langue. L'objectif principal de la séquence est de faire prendre conscience aux jeunes élèves francophones que la prononciation de l'anglais est différente que celle de leur langue maternelle en leur faisant acquérir du vocabulaire simple, adapté à leur âge. Il s'agit également de leur faire prendre conscience que lorsqu'ils apprennent une langue étrangère, ils doivent adopter un point de vue différent, une façon de penser différente.

Lors du rituel en anglais quotidien, nous chantions la chanson : *Hello, how are you ?* (Cf. Annexe 2) A l'issue de la chanson la marionnette anglaise de la classe donnait des consignes en anglais que les élèves devaient effectuer. Cela pour travailler la compréhension de phrases simples, liées au contexte de la classe et qui pouvaient être réutilisées à tout moment de la journée. Les consignes étaient les suivantes:

- Stand up                      -Close your eyes
- Sit down                      -Open your eyes
- Raise your hand

La conception et la préparation de la séquence, destinée à des élèves très jeunes, a impliqué une remise en question et une adaptation essentielle des enseignements pour des élèves de 5 à 6 ans. Comment commencer l'anglais avec de jeunes débutants francophones ? Comment favoriser la prise de conscience des différences de prononciation entre les deux langues dès la maternelle ? Quels supports utiliser ?

Pour commencer la séquence et pour introduire les premiers mots en anglais dans la classe, je me suis inspirée de l'article « Savoir poser des questions : la clé de l'accès à l'anglais » rédigé par Jean-Pierre Gabilan sur le site La clé des langues en 2017. L'auteur préconise, avant d'introduire tout nouveau vocabulaire, d'attribuer à chaque élève un prénom anglais. Jean-Pierre Gabilan explique

ainsi que l'utilisation de prénoms anglais, au lieu d'être « ringarde » et désuète (Jean-Pierre Gabilan, 2017) est très intéressante et importante dans les cours de langue. L'auteur de l'article écrit que « cela présente l'intérêt de ne pas rompre le rythme de la phrase en introduisant des sons étrangers à l'anglais ». (Jean-Pierre Gabilan, 2017). Utiliser les prénoms anglais permet aussi que les élèves entendent et mettent en place le schéma accentuel de l'anglais.

J'ai donc choisi pour les élèves, des prénoms contenant des syllabes accentuées, d'autres où les élèves sont face à des voyelles réticentes, difficiles à prononcer et des prénoms courts pour faciliter la mémorisation.

En voici la liste :

/ɪ/	Kim, Liz	/ɔɪ/	Roy
/e/	Ted, Bettie, Jennifer	/u:/	June, Prue
/aɪ /	Mike	/əʊ/	Joan
/eɪ /	Kate, David, Jane, Rachel, Amy	/eə/	Mary, Sarah
/æ/	Pat, Adam, Gary	/i:/	Steeve, Peter
/ɑ:/	Barbara	/ɒ/	Tom

Les premières séances d'anglais ont été consacrées à l'apprentissage de ces prénoms. Les élèves étant jeunes et confrontés pour la première fois à des prénoms anglais ont mis beaucoup de temps à se souvenir de leur prénom et de celui des autres. Afin que je me souvienne de tous les prénoms, nous avons fabriqué des étiquettes-prénoms (cf. Annexe 2) que les élèves portaient autour du cou.

Pour favoriser l'apprentissage, au début de chaque séance nous faisons un rappel des prénoms, puis des jeux de dialogue entre les élèves. Un élève demandait le prénom de son voisin qui, après s'être présenté, demandait le prénom de son autre voisin, cela jusqu'au dernier élève. En suivant les conseils de l'article de Jean-Pierre Gabilan, la question utilisée était : *Who are you ?* (Prononcée dans sa forme contractée : *Who're you*) Je l'ai préférée à la question plus traditionnelle : *What's your name ?* car, comme le dit l'auteur : la première question, « simple, requiert déjà du travail pour la prononciation : l'expiration à l'initiale, le / ə/ de *are* et l'accent tonique sur *you* ».

Lorsque les prénoms ont été mémorisés, j'ai choisi de faire apprendre aux élèves les couleurs en anglais. J'ai choisi ce lexique d'abord parce que ce sont des mots qui sont employés quotidiennement chez des enfants de six ans, ils font partis de leur vocabulaire de base. Enfin parce



que nous trouvons dans les mots anglais qui désignent les couleurs de nombreuses caractéristiques de la prononciation anglaise : des phonèmes voyelles différentes, difficiles à prononcer pour un francophone et une accentuation différente. Ces caractéristiques avaient de plus été découvertes et travaillées au préalable avec les prénoms anglais.

Voici un tableau récapitulatif des séances menées en classe, avec les supports utilisés à chaque fois :

	Objectifs et déroulement de la séance	Support utilisé
1	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ S'approprier un prénom anglais, se souvenir de sa prononciation.</li> </ul> <p>Distribution des étiquettes prénoms -Listen and repeat</p> <p>Décor de l'étiquette</p>	-Etiquettes prénoms
2	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Se souvenir de son prénom anglais, savoir le prononcer correctement reconnaître et comprendre la question <i>who're you ?</i></li> </ul> <p>Distribution des étiquettes prénoms -Listen and repeat</p> <p>Répondre à la question <i>who're you ?</i> posée par la marionnette anglaise de la classe.</p>	-Etiquettes prénoms -Marionnette anglaise
3	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Se souvenir de la prononciation de son prénom anglais, pouvoir poser la question <i>who're you ?</i> à un camarade et savoir y répondre en utilisant : <i>I'm</i> ....</li> </ul> <p>Distribution des étiquettes -Listen and repeat</p> <p>Un élève demande l'identité de son voisin de droite, le voisin lui répond puis pose la même question à son voisin de droite. -Who're you ? I'm ...</p>	-Etiquettes prénoms
4	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Connaître la prononciation de son prénom et du prénom des camarades en anglais.</li> <li>➤ Répéter et acquérir le vocabulaire des couleurs.</li> </ul> <p>Répondre aux questions de la marionnette de la classe qui, en pointant du doigt certains élèves demande : <i>Who is she/he ?</i></p> <p>Introduction du vocabulaire des couleurs à l'aide de l'album de littérature jeunesse : « Colour me happy ! »</p>	-Etiquettes prénoms -Album de littérature jeunesse : « Colour me happy ! » de Shen Roddie et Ben Cort -Flashcards des couleurs rencontrées dans l'albums,

	<p>-Lecture de l'album</p> <p>-Questions en français (De quoi parle le livre ? Avez-vous reconnu quelques mots ?)</p> <p>-Relecture en insistant sur les couleurs et en faisant la liste. Choix de cinq couleurs et jeux pour que les élèves s'en souviennent. (blue, yellow, red, orange, green)</p> <p>-Flashcards : jeu de Kim</p>	<p>flashcards de l'enseignant en modèle A5. (Cf. Annexe 2)</p>
5	<p>➤ Acquérir des nouveaux mots de vocabulaire. Savoir les reconnaître et les répéter avec la bonne prononciation.</p> <p>Révision des prénoms. -<i>Who're you ? I'm ...</i></p> <p>Révisions des couleurs rencontrées en séance 4</p> <p>-Chaque élève dispose de 4 flashcards et doit lever la flashcard de la couleur prononcée par l'enseignant (ex : <i>Show me ...</i>)</p> <p>Introduction de nouvelles couleurs à l'aide de la chanson : « The rainbow colour song »</p> <p>-Ecoute de la chanson, repérage des noms des couleurs. (purple, pink, black, white, brown)</p> <p>-Jeux de flashcards pour s'approprier le vocabulaire</p>	<p>-Etiquettes prénoms</p> <p>-Flashcards de l'enseignant</p> <p>-Flashcards des élèves : 4 flashcards par élève en modèle réduit.</p> <p>-Chanson : « The rainbow colour song » (Cf. Annexe 2)</p>
6	<p>➤ Connaître, reconnaître et prononcer le nom des couleurs en anglais.</p> <p>Révision et répétition des couleurs vues lors des séances précédentes.</p> <p>Jeu du bingo : chaque élève choisi 4 couleurs et les pose devant lui sur la table. L'enseignant prononce les couleurs. Si un élève a devant lui une couleur prononcée par l'enseignant, il la retourne. Le premier à avoir retourné peut dire : « Bingo » et gagne le jeu.</p> <p>Un élève prend ensuite la place de l'enseignant.</p>	<p>-Flashcards des élèves avec toutes les couleurs étudiées.</p>

Au cours de chaque séance, pour donner les consignes aux élèves j'ai choisi de procéder en deux temps : d'abord j'effectuais la tâche devant les élèves (par exemple la manipulation des flashcards) en parlant en anglais. La plupart du temps les élèves répétaient l'exercice sans indications supplémentaires. Dans un deuxième temps, si la démonstration n'était pas suffisante, par souci de compréhension et de transparence, je donnais la consigne en français.

## **4. Résultats et analyse de la séquence**

### **4.1. Effets des supports utilisés sur les élèves et leurs activités**

Dans cette partie seront traités les avantages et les inconvénients des différents supports utilisés lors des séances d'anglais.

#### **4.1.1. La marionnette**

Utilisée quotidiennement, la marionnette anglaise a été d'une grande aide pour lancer les élèves dans les séances d'anglais. C'est un objet familier pour les élèves de maternelle, elle aide à capter leur attention. De plus, comme nous avons dans la classe une marionnette anglaise, qui ne parle qu'anglais, l'utilisation de cette dernière favorise les situations de langages et justifie l'emploi d'une langue étrangère pour les élèves.

Comme Christophe Lécullé explique dans son ouvrage « Les sentiers de la littérature en maternelle », il est possible d'utiliser une marionnette de plusieurs façons dans une classe. Lors des rituels quotidiens et des séances d'anglais, nous avons appliqué des situations « d'animation directe bipolaire » et « d'animation directe triangulaire » (Christophe Lécullé, 2005). La première situation, appelée « animation directe bipolaire » prend en compte la marionnette et l'élève. L'enseignement a pour seul rôle de manipuler la marionnette. Il la fait chanter, parler, discuter avec élèves. Les interactions entre les élèves et la marionnette sont alors possibles. En classe j'ai pu utiliser ce genre de manipulation lors des rituels où la marionnette seule pose des questions et écoute les élèves.

La deuxième manipulation expliquée par l'auteur : « l'animation directe triangulaire » a été utilisée plusieurs fois dans la classe. Il s'agit cette fois de donner un rôle à l'enseignant qui manipule la marionnette. Il peut par exemple relancer et intervenir dans la conversation, donner son avis, gronder la marionnette.

Lors de la mise en place de la séquence d'anglais dans ma classe, la marionnette a réellement aidé les plus jeunes élèves à comprendre l'utilisation de l'anglais (la marionnette ne parle et ne comprend que l'anglais, il faut donc faire de son mieux pour utiliser les mots connus dans cette langue), elle permet aussi de donner plus de confiance en eux aux petits parleurs et de poser un cadre aux séances d'anglais. Les élèves pouvaient se représenter facilement le début et la fin des cours d'anglais.

#### **4.1.2. L'album de littérature jeunesse : « Colour me happy ! »**

L'utilisation d'un album de jeunesse dans l'apprentissage d'une langue étrangère est je pense très intéressante pour les élèves. Cela leur permet une plus grande exposition à la langue, donc une plus grande exposition aux sonorités, aux intonations et aux accentuations de cette langue.

Dans ces conditions, la compréhension orale des élèves est aussi travaillée. Les élèves doivent s'appuyer sur des indices connus, par exemple l'intonation du lecteur et les sentiments perçus à la lecture pour deviner un premier sens à donner à l'histoire.

Il est possible aussi de s'appuyer sur les illustrations, qui aident les élèves à comprendre l'histoire qu'ils entendent. L'album utilisé ici : « Colour me happy ! » a une structure répétitive et des illustrations en accord avec le texte. Cela facilite sa compréhension et c'est pour cela que je l'ai choisi pour les séances d'anglais.

L'album est constitué de la façon suivante : à chaque page, le personnage allie une émotion à une couleur avec une phrase, construite toujours de la même façon : « When I am \_\_\_\_\_, colour me \_\_\_\_\_ ! », par exemple : « When i'm bored, colour me grey » (page 5). Lorsqu'une couleur est découverte, la double page qui y correspond n'est illustrée qu'avec des éléments de cette couleur (Cf. Annexe 2). Cela aide les élèves à comprendre le sens des mots qu'ils entendent sans avoir à utiliser le français. J'ai choisi cependant d'occulter deux doubles pages à la lecture de l'album. Ces dernières n'offraient que l'émotion du personnage, sans y associer de couleur.

#### **4.1.3. La chanson : « The rainbow colour song »**

Lors de la séquence menée en classe, j'ai choisi d'introduire des nouveaux mots de vocabulaire grâce à une chanson pour enfants : « The rainbow colour song » (Cf. Annexe 2). La chanson a été choisie car elle a une structure répétitive, facile à retenir pour des jeunes élèves. Les couleurs prononcées sont les suivantes : red, orange, yellow, green, blue, purple, pink. Les élèves ont donc, grâce à la chanson, rencontré de nouvelles couleurs et révisé les mots qu'ils connaissaient déjà. Nous avons aussi chanté la chanson « Hello, how are you » lors des rituels en anglais.

L'usage de chanson est quotidien en classe de maternelle. Les élèves, la plupart du temps, chantent spontanément. Le fait de chanter en groupe a aidé les élèves les plus timides à oser prononcer les mots anglais, leur voix étant couverte par celles des autres.

#### 4.1.4. Les Flashcards

L'utilisation de flashcards a été très intéressante pour faire apprendre les nouveaux mots de vocabulaire aux élèves. Grâce à ces dernières nul besoin de passer par l'écrit, une tâche de couleur sur une feuille de papier suffit à se représenter le mot correspondant.

Il est possible d'utiliser les flashcards de différentes façons. Les élèves, durant la séquence d'anglais ont pu découvrir plusieurs activités : le jeu de Kim, des activités où il faut montrer et pointer du doigt la bonne flashcard (*Show me* et *Point to*). Les élèves, en autonomie, ont aussi pu réutiliser ces flashcards en jouant au memory.

Dans chaque activité, l'objectif principal est de prononcer les mots, apprendre à les reconnaître quand ils sont prononcés et leur attribuer de façon instantanée une image mentale. Ce support permet d'associer directement à un mot une représentation graphique et sonore, ce qui facilite son apprentissage et ne nécessite pas un passage par la langue française.

Pour illustrer ces propos, voici comment s'est déroulée l'activité du jeu de Kim. Avec 12 élèves, assis au coin regroupement de la classe, j'ai affiché dans un premier temps au tableau quatre flashcards. J'ai prononcé les 4 couleurs pour réactiver les connaissances des élèves. Les élèves suivent la consigne : *close your eyes*, pendant ce temps j'enlève une flashcard. Les élèves peuvent ouvrir les yeux au signal : *open your eyes*, et doivent prononcer la couleur manquante. L'activité se poursuit avec 6 flashcards puis se sont les élèves, un par un qui peuvent dire les consignes et enlever une couleur.

Cette activité a donc été réalisée uniquement en anglais, les élèves sont motivés, ils veulent retrouver la couleur manquante et sont amenés, par le jeu à prononcer plusieurs fois les couleurs en anglais. Le rôle du professeur est ici de lancer et réguler le jeu, tout en corrigeant au besoin la prononciation de chaque élève.

#### 4.2. Observations directes au cours des séances

Lors de la première séance d'anglais, j'ai distribué des étiquettes, où était écrit un prénom anglais, à chaque élève. Ils devaient les passer autour du cou. Passées les premières minutes d'agitation, les élèves devaient répéter le prénom qui leur avait été attribué. Pour la plupart des élèves, la prononciation n'a pas posé de problème. Diphtongues, consonnes expirées, des phonèmes difficiles que les francophones ne rencontrent jamais, étaient reproduits correctement. Seul la prononciation du prénom *Prue* a rencontré quelques difficultés. La suite des phonèmes /p/ et /r/ était difficile à réaliser. L'élève concerné prononçait cette suite de phonème /p/ et /l/. Le /r/, difficile pour lui a donc été remplacé par un phonème consonne plus familier et plus facile à prononcer après un /p/. Le

mouvement d'articulation de l'appareil phonatoire pour prononcer ce mot était nouveau et n'a été maîtrisé qu'après plusieurs séances.

Lors de la lecture de l'album, j'ai pu observer de la part des élèves un réel engouement et plaisir. J'ai commencé à lire l'histoire, sans précision ni explication. Les élèves, surpris les premières pages, ont très vite compris le fonctionnement du livre et m'interrompaient pour s'écrier : « On sait, c'est les couleurs », « Je connais celle-là ! » ou encore pour traduire les mots entendus en français. J'ai lu l'album une seconde fois, cette fois-ci en exagérant et en mimant les émotions du personnage quand il revêt différentes couleurs. A l'issue de ces deux lectures, j'ai posé des questions aux élèves, en français pour être certaine que chacun suivait. Je leur ai demandé par exemple ce qu'ils avaient compris, quelles couleurs nous avions rencontrées et à quelles émotions nous pouvions les associer. Pendant ce temps d'échange, j'ai pu mesurer l'implication des élèves. Tous voulaient s'exprimer, répéter les couleurs, raconter les moments du livre qu'ils avaient aimé. La séance a donc duré beaucoup plus de temps que prévu.

Enfin, j'ai constaté la mémorisation des chansons découvertes lors des rituels ou séances tout au long de la journée, dans des moments de transitions. J'ai ainsi entendu des élèves chanter, ou essayer de chanter en anglais lors des déplacements dans le couloir, dans la cour de récréation et même parfois pendant d'autres temps d'apprentissages dans la classe.

### **4.3. Impacts sur la prononciation**

A la première écoute de la chanson « Hello, how are you ? », lors d'un rituel au début de la journée, les élèves m'ont dit avec fierté qu'ils savaient déjà dire bonjour en anglais. Leur premier *Hello* était prononcé /elo/, comme un mot français. Je n'ai pas remarqué la présence du /h/ expiré et de la diphthongue /əʊ/ finale.

Au cours des séances, j'ai donc observé les progrès et les acquisitions fulgurants des élèves. Dès le premier rituel, je leur ai demandé s'ils pensaient que les deux mots suivants étaient les mêmes : J'ai prononcé *hello* : /elo/, et une deuxième fois : /he'ləʊ/. Les élèves ont entendu la différence entre les deux prononciations et ont été capables, dès le début de répéter le mot prononcé correctement. Les prénoms anglais ont ensuite, grâce à leur répétition, permis de travailler la prononciation des voyelles. Comme tous les élèves répétaient souvent tous les prénoms, ils ont pu rencontrer la plupart des phonèmes voyelles.

La prononciation des mots couleurs étudiées par la suite a été beaucoup plus vite assimilée par les élèves. Les mots ont été choisis en fonction de leur prononciation.

Voici un tableau qui montre les liens entre les phonèmes voyelles étudiés grâce aux prénoms qui se trouvent aussi dans la prononciation des couleurs en anglais :

Phonème voyelle étudié	Prénom dans lequel le phonème est rencontré	Couleur dans laquelle le phonème est réutilisé
/ɪ/	Kim, Liz	-pink
/e/	Ted, Bettie, Jennifer	-red
/aɪ /	Mike	-white
/æ/	Pat, Adam, Gary	-black
/ɒ/	Tom	-orange
/u:/	June, Prue	-blue
/əʊ/	Joan	-yellow
/i:/	Steeve, Peter	-green

J'ai observé chez les élèves une différence entre la prononciation des couleurs citées dans le tableau ci-dessus et celle des deux couleurs dont nous n'avions pas étudié la prononciation auparavant : *purple* et *brown*. Lors de la séance 4, lorsque les élèves ont découvert pour la première fois les couleurs : *blue*, *yellow*, *red*, *orange*, *green*, ils ont répété la prononciation des couleurs d'une manière correcte dès les premiers essais. La diphthongue /əʊ/ présente dans *yellow* et la voyelle tendue /i:/ de *green* n'ont pas été perçues comme des difficultés particulières.

Lors de la séance 5, nous avons entre autres, ajouté deux mots dont les phonèmes voyelles n'avaient pas été travaillés grâce à des prénoms anglais : *purple* et *brown*. Les phonèmes voyelles, ici : /ɜ:/ et /aʊ/ ont posé plus de difficultés aux élèves. La tension de la première voyelle et la suite de phonèmes /b/ /r/ et /aʊ/ dans le mot *brown*, n'ont été maîtrisés par la plupart des élèves qu'après de nombreuses répétitions.

#### 4.4. Limites et perspectives

L'analyse de la séquence menée en classe, m'a amenée à remarquer les limites de cette dernière, liées en partie à l'âge des élèves. Les élèves n'avaient pas encore la capacité et le degré d'abstraction nécessaire pour faire une analyse plus poussée de la prononciation de l'anglais. Ils ne pouvaient que répéter les mots entendus, ne repérant pas toujours les liens avec la prononciation du français.

Lors de la séquence, les élèves de la classe avaient pour la plupart cinq ans. La durée de la concentration et de l'attention d'un enfant à cet âge est très limitée, ce qui résulte en séances d'une durée maximale de vingt-cinq minutes. Quelques séances ont dépassé ce temps et j'ai observé un

relâchement de la part des élèves, des chuchotements, des décrochages et donc une séance finie dans la précipitation.

L'organisation de la classe et son emploi du temps ont été deux contraintes importantes qui ont obligé les séances d'anglais à s'effectuer en demi groupe. Je pense que 12 ou 11 élèves est un effectif trop important pour se consacrer à la prononciation d'une nouvelle langue. De plus, en GS les élèves n'ont pas encore une grande autonomie et le demi groupe anglais était souvent interrompu par des élèves de l'autre demi groupe, occupé à une autre tâche. Cela ralentissait considérablement les séances d'anglais.

De par les supports et activités ludiques utilisés lors de la séquence, j'ai aussi remarqué que les élèves considéraient le temps d'anglais comme un jeu seulement. Cela montre à mon avis une des limites de l'enseignement de l'anglais en maternelle. La motivation des élèves et la nécessité de les impliquer dans l'apprentissage font oublier que, acquérir une langue étrangère est un dur labeur, qui mérite attention, sérieux et concentration.



## Conclusion

Le sujet d'étude de ce mémoire m'a apporté beaucoup d'éléments, tant dans les savoirs disciplinaires en anglais que dans la didactique de l'enseignement de cette langue. J'ai pu me rendre compte de la capacité exceptionnelle de l'appareil phonatoire d'un enfant de 5 ans. Les élèves ont reproduit quasiment à l'identique la prononciation de l'adulte. Ils ne sont pas encore trop influencés par leur langue maternelle, ils peuvent facilement s'en détacher pour produire des phonèmes dont ils n'ont pas l'habitude en français.

Cela met néanmoins en avant la question de la formation des enseignants. Comme les enfants, grâce à la plasticité importante de leur appareil phonatoire, sont capables de répéter tous les sons qu'ils entendent, que faire lorsqu'ils sont confrontés à une prononciation erronée de la langue enseignée. Les enseignants du primaire, pour toute formation en anglais, disposent de 18 heures de cours à l'Ecole Supérieure du Professorat et l'Education, à la suite desquelles ils sont censés savoir enseigner la langue. Ces heures sont insuffisantes pour des enseignants qui parfois n'ont pas eu l'occasion de faire de l'anglais depuis de nombreuses années. Pour répondre aux demandes institutionnelles, certains se retrouvent en grande difficultés devant les élèves, sans bases dans la prononciation de la langue enseignée.

D'une façon plus positive, en parallèle de la séquence d'anglais, lors de la même période, j'ai pu faire découvrir aux élèves des éléments de cultures d'un pays anglophone : le Royaume Uni. Ces quelques séances de langage, où nous avons regardé des photos, écouté des musiques, étudié des symboles du pays (sa monarchie, Londres, certains monuments), ont été bénéfiques dans le but d'élargir la culture des élèves. Ils ont posé beaucoup de questions sur les habitudes quotidiennes des jeunes anglais et ont réellement effectué un changement de point de vue lorsque nous en parlions.

Enfin, bien qu'ils aient une faculté naturelle pour prononcer des sons entendus, j'ai trouvé que travailler une langue étrangère avec des enfants de 5 à 6 ans comportait quelques obstacles. Il était en effet difficile d'explicitier les liens phonologiques qui existent entre le français et l'anglais, liens mis en valeur dans la partie état de l'art de ce mémoire, à des enfants si jeunes. Certains élèves étaient encore en pleine construction de leur conscience phonologie en français. Un élève par exemple n'arrivait pas à repérer et localiser le son /a/ dans le mot *bateau*, il était donc difficile de s'appuyer sur ses connaissances en français pour le faire progresser dans la prononciation de l'anglais.

Cela m'a donc fait prendre conscience de l'importance d'adapter mon enseignement à de jeunes élèves. En passant exclusivement par l'oral et par des supports ludiques et motivants comme des chansons, des albums de littérature jeunesse, des flashcards et des marionnettes par exemple.

## **Bibliographie**

### **Ouvrages :**

Adamczewski, H., & Keen, D. (1982). *Phonétique et phonologie de l'anglais contemporain*. Paris : A. Colin.

Bablon, F. (2004). *Enseigner une langue étrangère à l'école*. Paris : Hachette Education.

Bourbon, C., & Caminade-Riffault, F. (2006). *Les sentiers de la littérature en maternelle*. Le Perreux-sur-Marne : CRDP Académie de Créteil.

Porcher, L., & Groux, D. (2003). *L'apprentissage précoce des langues* (2. éd., 7. mille). Paris : Presses Univ. de France.

Rosenberger, S. (2003). *Guide pour enseigner l'anglais à l'école élémentaire*. Paris : Retz.

### **Articles :**

Jean-Pierre Gabilan. 12/2016. "Savoir poser des questions : la clé de l'accès à l'anglais".

La Clé des Langues (Lyon : ENS LYON/DGESCO). ISSN 2107-7029. Mis à jour le 20 janvier 2017.

Consulté le 5 février 2017.

Url : <http://cle.ens-lyon.fr/linguistique/savoir-poser-des-questions-la-cle-de-l-acces-a-l-anglais-328824.kjsp>

### **Extrait de conférence**

« Pourquoi le bilinguisme à l'école pour nos enfants ? », conférence donnée le mercredi 22 mai 2012 avec le professeur Gilbert Dalgalian.

Consulté le 10 mars

Urpl : <http://www.rennes-info.org/Pourquoi-le-bilinguisme-a-l-ecole>

### **Documents officiels :**

*Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République* - Journal officiel, mardi 9 juillet 2013.

*Programme d'enseignement de l'école maternelle* - B.O officiel spécial n°2 du 26 mars 2015

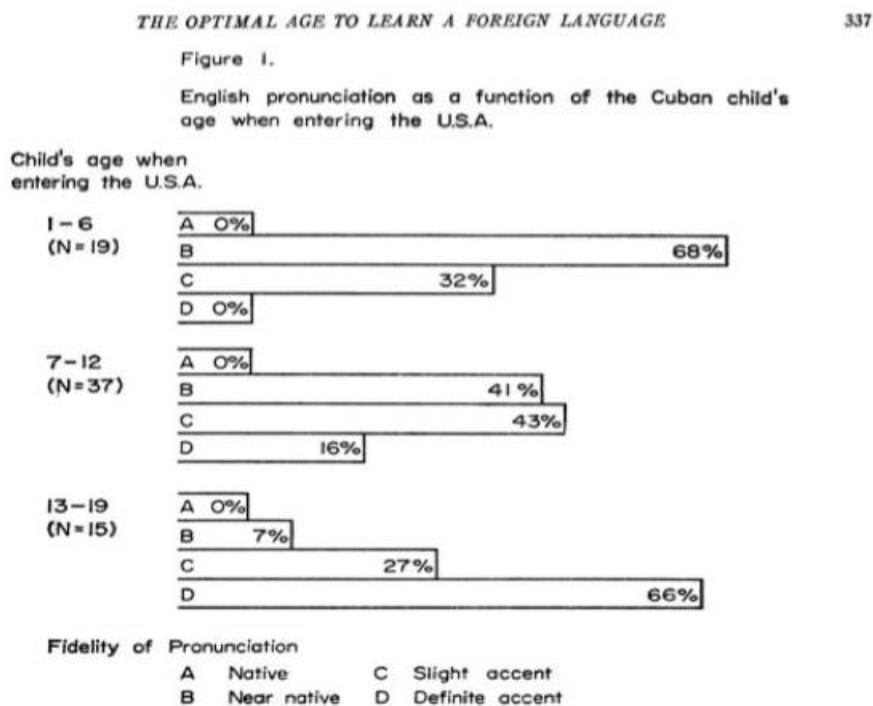
*Programmes de l'école élémentaire* - Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015

Circulaire n° 89-141 du 14 juin 1989

## Annexes

### 1. Annexe 1 : Etude de James Asher et Ramiro Garcia

Prononciation de l'anglais en fonction de l'âge d'arrivée aux Etats-Unis



Etude menée après environ cinq années de vie aux USA A = locuteur natif, B = presque équivalent au locuteur natif, C = léger accent étranger et D = net accent étranger. Asher J. J., García R. (1969)

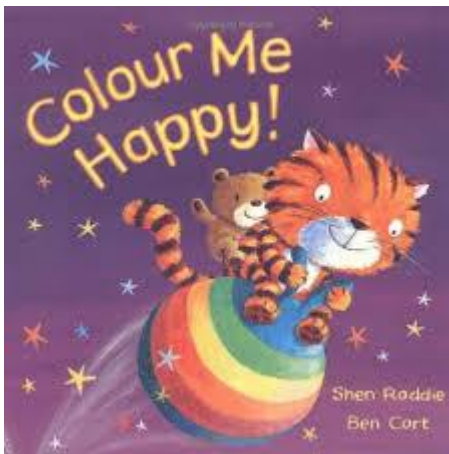
## 2. Annexe 2 : Supports utilisés en classe

Nous exposerons dans cette annexe des illustrations des supports pédagogiques utilisés en classe pendant la séquence d'anglais.

Les étiquettes prénoms :



Album de littérature jeunesse :



Nous avons lu en classe l'album Colour Me Happy! écrit par Shen Roddie et illustré par Ben Cort. Voici les exemples des premières doubles pages, où l'on peut voir chaque couleur associée à une émotion.





Les chansons :

Voici les paroles des deux chansons chantées en classe.

Lors du regroupement :

*Hello, how are you ?*

Hello!

Hello!

Hello, how are you? (x2)

I'm good!

I'm great!

I'm wonderful! (x2)

Hello!

Hello!

Hello, how are you? (x2)

I'm tired.

I'm hungry.

I'm not so good. (x2)

Hello!

Hello!

Hello, how are you? (x3)

Ainsi qu'au sein de séances, pour acquérir le vocabulaire des couleurs.

*The rainbow color song*

Red, orange, yellow, green, blue, purple, pink (x2)

It's a rainbow, it's a rainbow, a beautiful rainbow in the sky. (x2)

Red, orange, yellow, green.

Blue, purple, pink.

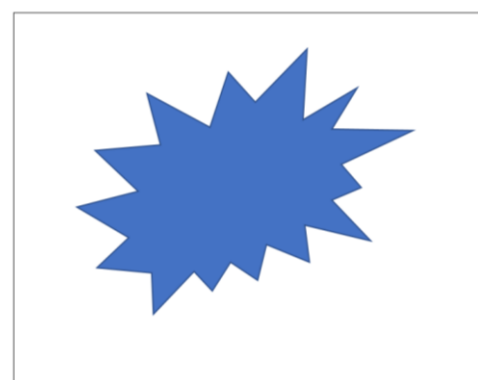
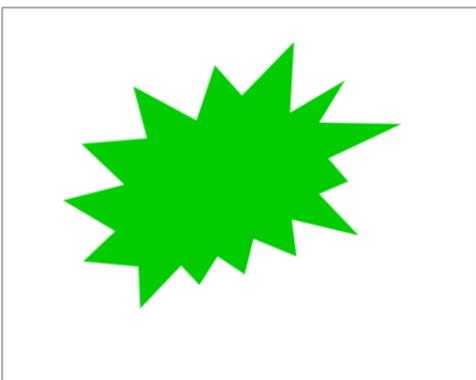
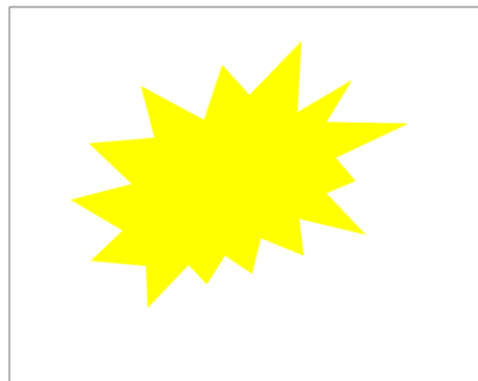
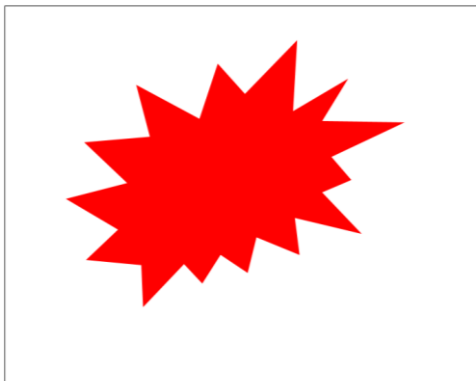
Red, orange, yellow, green, blue, purple, pink (x2)

It's a rainbow, it's a rainbow, a beautiful rainbow in the sky. (x2)

A beautiful rainbow in the sky (x2)

Les flashcards :

Voici ci-dessous quelques flashcards utilisées pour faire acquérir aux élèves le lexique des couleurs en anglais. L'enseignant disposait de toutes les couleurs étudiées en flashcards au format A5 tandis que les élèves, pour les séances 5 et 6 avaient leur propre série de flashcards, en modèle réduit.



**Année universitaire 2016-2017**

**Master 2 *Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation***  
**Mention Premier degré**

**Titre du mémoire : L'enseignement de l'anglais en grande section de maternelle.**  
**Auteur : Justine Nawi**

**Résumé :**

Comment mettre en place le début de l'enseignement de l'anglais avec de jeunes élèves de 5 à 6 ans ? Ce mémoire offre une approche basée sur l'aspect phonologique de la langue. Après une comparaison détaillée des systèmes phonologiques du français et de l'anglais et des liens qui peuvent être faits entre les deux, le mémoire décrit la première séance d'anglais menée avec les élèves. En partant de prénoms anglais, intéressants pour leur prononciation, les élèves se sont entraînés à répéter et à reconnaître les phonèmes voyelles de l'anglais, réputés pour leur difficulté.

**Mots clés :** Prononciation, architecture phonologique, phonème, enseignement précoce, supports d'enseignement.

**Summary:**

How to begin teaching English to young pupils between 5 and 6 years old? This essay offers an approach based on the phonological aspect of the language. After establishing a comparison of the English and French sound systems and after insisting on the links that can be drawn between the two, the essay is about the first English lessons taught in the class. Thanks to the use of English first names that are interesting for their pronunciation, pupils have exercised in repeating and recognizing the English vowels, known to be very hard to pronounce.

**Key words:** Pronunciation, sound system, phoneme, early teaching, teaching tools.