HAL
open science

# L'éveil à la phonologie anglaise à travers l'écoute, l'imitation et la discrimination auditive en maternelle

Océane Faivre

**To cite this version:**

Océane Faivre. L'éveil à la phonologie anglaise à travers l'écoute, l'imitation et la discrimination auditive en maternelle. Education. 2017. dumas-01693749

**HAL Id: dumas-01693749**

**https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01693749v1**

Submitted on 26 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'éveil à la phonologie anglaise à travers l'écoute, l'imitation et la discrimination auditive en maternelle

**Présenté par Océane FAIVRE**

Première partie rédigée en collaboration avec Yann Mermin

**Mémoire de M2 encadré par Mme Christiane COLLIN**

# Attestation de non-plagiat

Je soussigné(e) (Prénom NOM)

Océane FAIVRE

Auteur du mémoire de master 2 ou de l'écrit scientifique réflexif MEEF-PE / MEEF-SD / MEEF-EE / MEEF-PIF (entourez la mention et indiquez le titre du mémoire)

L'éveil à la phonologie anglaise à travers l'écoute, l'imitation et la discrimination auditive en 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 Annecy,
le 10/05/17

Signature de l'étudiant(e)

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

UNIVERSITÉ Grenoble Alpes

UNIVERSITÉ SAVOIE MONT BLANC

# Autorisation de diffusion électronique d'un mémoire de Master 2 MEEF dans la base DUMAS[1]

---

## Autorisation de l'étudiant(e)

Je soussigné(e) FAIVRE Océane
auteur et signataire du mémoire de niveau Master 2, intitulé :
L'éveil à la phonologie anglaise à travers l'écoute, l'imitation et la discrimination auditive en maternelle.

, agissant en l'absence de toute contrainte,

**autorise** **n'autorise pas** [2]

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 : membupe@univ-grenoble-alpes.fr

Fait à Annecy le 10.10.5117

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

« Bon pour accord »

[1] 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

[2] Entourer la mention choisie

# Table des matières

Introduction ..... 1
1. L'anglais, une langue universelle ..... 2
2. Les performances en anglais des Français ..... 3
3. L'apprentissage d'une langue étrangère à l'école, pourquoi, quand, comment ? ..... 3
3.1 L'apprentissage d'une langue étrangère à l'école primaire en France ..... 3
3.2 Vers un enseignement précoce de l'anglais à l'école primaire ? ..... 5
3.3. Quelles approches pour un enseignement précoce de l'anglais ? ..... 8
3.4 Modalités de mise en œuvre concrètes de cet apprentissage ..... 11
4. Rôle de l'enseignant ..... 12
5. La problématique ..... 13
6. Méthode ..... 14
6.1 Participants ..... 14
6.2 Matériel ..... 15
6.3 Procédure ..... 16
6.3.1 Contextualisation de la séquence ..... 16
6.3.2 Inscription de la séquence dans l'emploi du temps ..... 16
6.3.3 Place de la séquence dans le domaine d'apprentissage « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions » ..... 17
6.3.4 Structuration de la séquence ..... 17
7. Résultats ..... 21
7.1 La découverte d'une comptine anglophone ..... 21
7.2 Ecouter et émettre des hypothèses sur des enregistrements sonores ..... 22
7.3 Découvrir les quatre paramètres du son ..... 23
7.3.1 Réussites et obstacles à la manipulation des paramètres du son ..... 23
7.4 Découvrir des phonèmes anglophones ..... 26
8. Discussion et conclusion ..... 28
8.1 Re-constitutionnalisation ..... 28
8.2 Mise en lien avec les recherches antérieures ..... 28
8.3 Limites et perspectives ..... 31
9. Bibliographie et sitographie ..... 33
9.1 Bibliographie ..... 33
9.2 Sitographie ..... 34

# Introduction

Dans un monde en perpétuelle expansion, où les techniques de communication se développent de manière significative, les langues étrangères sont primordiales. Nous serons tous un jour confrontés à une autre langue que notre langue maternelle. Aujourd'hui, l'anglais est la première langue de communication, sa maîtrise est requise pour s'ouvrir à l'international, communiquer à travers le monde et construire une culture commune. Son apprentissage ne peut être une option, notamment dans une Europe ouverte, avec cinquante pays répartis sur le territoire dont quarante-sept membres du conseil de l'Europe, d'après son site (2017).

L'apprentissage de l'anglais s'envisage dès l'école primaire et passe d'abord par une sensibilisation, un éveil, suscitant l'intérêt des nouveaux apprenants, comme le souligne le nouveau programme pour la maternelle, issu du Bulletin officiel spécial du 26 mars 2015.

Cependant, le niveau d'anglais des français n'est pas très élevé, les formations des enseignants sont insuffisantes, comme nous le verrons tout à l'heure, et les élèves ne sont en général confrontés à l'anglais que pendant une courte partie du temps de classe.

Pourtant, les activités impliquant l'oral, le langage sont primordiales pour construire les connaissances nécessaires comme il en est question dans de nombreuses recherches. Si les élèves français ne sont pas assez exposés à l'anglais dans leur quotidien, comme le sont par exemple les jeunes finlandais dès le plus jeune âge, notamment grâce aux programmes télévisés diffusés sans leur version originale, ne nous faudrait-il pas envisager de commencer l'anglais plus tôt, de sensibiliser les élèves aux phonèmes de la langue anglaise, afin de reproduire artificiellement le schéma de l'apprentissage de notre langue maternelle, et favoriser l'imprégnation de la langue étrangère ? Aussi, je me suis posée la question : Est-ce pertinent d'entrer précocement dans l'éveil et la sensibilisation à une langue étrangère par l'écoute, l'imitation et la discrimination de sons propres à cette même langue ?

Ainsi, dans un premier temps, il s'agira d'établir un état de l'art concernant la place de l'anglais dans le monde et en France, les avantages d'un apprentissage précoce et les méthodes pertinentes à mettre en place. Dans un second temps, vous trouverez une présentation de la séquence menée en classe. Ensuite, les résultats de cette séquence seront donnés puis explicités. Enfin, les limites et perspectives de cette étude seront énoncées et expliquées.

## 1. L’anglais, une langue universelle

L’anglais est aujourd’hui une langue internationale qui permet de communiquer à travers le monde. Cependant, il n’en a pas toujours été ainsi. En effet, d’après Jean-Marie Lebreton dans son œuvre : *Réflexions anglophiles sur la géopolitique de l’anglais* (2004), le français est considéré au XVIIème siècle comme une langue de pouvoir, de puissance militaire et politique ainsi que de culture, détrônant notamment l’Italien, considérée comme une langue impériale qui renvoie à la puissance de l’empire romain. C’est à cette même période que Rivarol, écrivain royaliste français, parle pour la première fois d’universalité de la langue française, qui devient la langue des gens cultivés en Europe, comme le précise Jean-Marie Lebreton. Cependant, selon Jean-Marie Breton, la langue anglaise, fixée au XVIème siècle, entrait déjà en compétition avec le français, notamment grâce à la domination de l’Angleterre sur la France tout au long de la guerre de 100 ans, opposant ces deux pays. Pour lui, les nombreux succès politiques des peuples de langue anglaise de cette époque ont également permis à l’anglais de passer de langue nationale au XVIème siècle à langue impériale au XVIIIème siècle. De plus, il précise que l’anglais est une langue composite regroupant des apports celtes, latins, français, germaniques et autres, favorisant donc son expansion et son rayonnement. Elle devient une langue mondiale à la moitié du XIXème siècle devançant le français, qui garde tout de même de solides positions à travers le monde. A cette même période, l’Angleterre est en voie de devenir une puissance mondiale, notamment sur le plan militaire et politique.

Aujourd’hui, l’anglais est la langue universelle, rayonnant à travers le monde. D’après Claude Truchot, dans son écrit : *L'anglais en Europe : repères* (2002), elle est la première langue de communication en Europe occidentale. L’unité linguistique est nécessaire pour permettre notamment à ces différentes nations, dans un contexte globalisé, d’échanger, de commercer, etc. D’après C. Truchot, au niveau scolaire, c'est à partir des années 1950, après la seconde guerre mondiale, que l'anglais dépasse le français et l'allemand dans l'enseignement secondaire. Elle est aujourd’hui en Europe, la première langue enseignée. Son enseignement et son apprentissage sont donc essentiels aujourd’hui à l’échelle européenne, mais aussi à l’échelle mondiale. Tout ceci montre qu’il est parfaitement légitime et même essentiel de l’enseigner à l’école primaire.

## 2. Les performances en anglais des Français

Ce rayonnement nous mène naturellement à nous interroger sur la place de l'anglais en France et sur son efficacité à l'échelle nationale, en comparaison avec les autres pays d'Europe.
En prenant en compte l'étude mondiale sur les compétences en anglais de l'EF (Education First), nommée EPI (indice de compétence en Anglais), qui évalue le niveau d'anglais de millions d'adultes dans 72 pays, nous nous rendons compte que la France se trouve en 29ème position seulement, révélant donc des compétences moyennes. Selon cette étude, cette position montre que nous sommes capables en moyenne de :

- Réaliser une présentation au travail
- Comprendre des émissions de télévision
- Lire un journal

Tandis que les pays possédant de très bonnes compétences et se retrouvant en tête de classement, comme les Pays-Bas (qui occupent la première place) sont en moyenne capables de :

- Utiliser des propos nuancés et appropriés dans les situations sociales
- Lire aisément des textes de niveau avancé
- Négocier un contrat avec un anglophone

Ceci montre qu'il existe une réelle différence entre la position de la France et d'autres pays européens. Au niveau de l'Europe, la France arrive en 22ème position sur 26 pays testés, devant la Russie, l'Ukraine, la Turquie et l'Azerbaïdjan, ce qui prouve qu'il existe réellement une marge significative d'amélioration des performances en anglais pour la France.

Ceci nous a interpellé et a suscité notre intérêt quant à légitimité de l'enseignement de l'anglais à l'école primaire.

## 3. L'apprentissage d'une langue étrangère à l'école, pourquoi, quand, comment ?

### 3.1 L'apprentissage d'une langue étrangère à l'école primaire en France

Avant d'envisager la mise en œuvre ou même la planification d'un apprentissage, il est crucial pour l'éducateur de comprendre ce qu'il apporte à l'édifice d'un enseignement global, en somme, il convient d'interroger sa pertinence, son utilité, sa vocation tout cela afin d'anticiper son apport concret pour l'apprenant. Dans le cadre de ce mémoire et pour initier notre réflexion,

nous avons donc souhaité d'abord questionner le rôle de l'enseignement d'une langue étrangère au sein de l'école primaire tout d'abord. Il nous paraît donc opportun de nous pencher plus en détail sur l'évolution des positions de l'éducation nationale en France, au sujet de la place de l'enseignement de l'anglais.

L'anglais occupe une place légitime dans les programmes scolaires de l'école primaire à la fin des années 80, ce qui a mené à la conception de la circulaire du 6 septembre 1991, dont le contenu est précisé dans la circulaire du 23 juin 1998, disponible sur le BO officiel de l'éducation nationale. Cette première considérait l'anglais non plus comme une simple sensibilisation (alors que l'apprentissage à proprement parlé s'articule à partir du second degré), mais bien comme une initiation permettant un réel apprentissage dès l'école primaire. Dans les programmes parus en 1998, apparaissent alors des objectifs et compétences qui permettent de créer un premier lien école-collège. Ceci est précisé dans la circulaire du 23 juin 1998. L'anglais devient donc une matière à part entière qui s'étend jusqu'à la fin du cycle 3. Aujourd'hui, l'enseignement d'une langue vivante étrangère ou régionale s'envisage dès l'école maternelle. Les enseignants sont encouragés à sensibiliser les élèves à d'autres langues à un âge précoce, afin de préparer au mieux l'entrée dans un apprentissage plus formel, qui s'opèrera à l'école élémentaire. Selon les orientations officielles (programmes scolaires pour la maternelle de 2015 disponibles sur le site eduscol.education.fr) l'enseignement des langues étrangères entre dans le domaine « mobiliser le langage dans toutes ses dimensions ». Dans ce domaine, le programme précise : « le langage oral est utilisé dans les interactions, en production et en réception, il permet aux enfants de communiquer, de comprendre, d'apprendre et de réfléchir. C'est le moyen de découvrir les caractéristiques de la langue française et d'écouter d'autres langues parlées. ». Les langues (la langue maternelle et par extension les langues étrangères ou régionales) s'appréhendent pour développer les capacités d'écoute et d'attention, puis de participation active aux échanges. L'apprentissage des langues participe au développement de la mémoire des élèves et leur permet aussi de mieux maîtriser leur voix, vecteur essentiel de la communication orale, par le biais d'exercices aussi variés que l'apprentissage de comptines, mais aussi de jeu avec les mots, les sons, autant de pistes pédagogiques qui amènent encore l'élève à développer sa créativité. Il est important de noter que les programmes de la Maternelle de 2015 préconisent les modalités suivantes pour les langues étrangères spécifiquement : « À partir de la moyenne section, ils vont découvrir l'existence de langues, parfois très différentes de celles qu'ils connaissent. ». On comprend bien là la volonté d'amener les élèves vers une certaine ouverture sur le monde, d'embrasser une

véritable culture humaniste. C'est aussi l'occasion de promouvoir les langues et les cultures d'origine, de les valoriser aux yeux des élèves et des parents. Tout cela pour également tisser des liens avec des parents étrangers et mieux les intégrer au sein de l'école. Mais c'est aussi et encore l'occasion de découvrir de nouvelles sonorités et d'aiguiser leur sens de l'écoute. Naserdeen (2001) résume cela en affirmant que l'apprentissage d'une langue étrangère permet de renforcer le développement cognitif des apprenants et leur permet d'entrer en communication avec une plus grande diversité de personnes tout en les guidant dans leur appréhension de différentes cultures. Cet argument semble universel et valide au-delà des frontières européennes. En effet dans leur étude sur l'apprentissage de l'anglais dans les familles taïwanaises, Yi-Chen (Dora) Lan et Jane Torr (2011), soulignent d'ailleurs la fonction culturelle de l'apprentissage d'une langue (L1 ou L2) qui porte en elle des références propres à sa structure, à son évolution, à l'histoire des géographies où elle est parlée, et dans cet article c'est bien l'ensemble de ces éléments que les familles taiwanaises souhaitent offrir à leurs enfants pour leur permettre d'ouvrir les horizons de leurs possibilités, de leurs opportunités.

Maintenant que l'on comprend mieux le sens d'un tel apprentissage et son rôle dans l'éducation globale de nos élèves à l'école primaire, abordons la question de la temporalité : comment aborder l'enseignement précoce d'une langue étrangère à l'école ?

### 3.2 Vers un enseignement précoce de l'anglais à l'école primaire ?

On l'a vu, une deuxième langue peut très bien être objet d'apprentissage dès l'école maternelle. Même si les orientations préconisent un simple éveil aux langues en maternelle, cette entrée en matière pourra permettre aux élèves de comprendre qu'une langue possède des sons spécifiques, et cette familiarisation paraît être une bonne préparation aux objectifs d'apprentissage spécifiques, visés à l'école élémentaire.

Mais alors pourquoi l'EPLV (enseignement précoce d'une langue vivante) n'est pas systématique dès la maternelle ? Il apparaît que c'est plutôt la priorité de cet enseignement dans la longue liste des attendus pour le cycle premier, qui soit remis en question par les enseignants. En effet, les programmes en vigueur de la maternelle possèdent des objectifs et compétences applicables dès la petite section. L'enseignement de l'anglais serait alors jugé non-fondamental, dans un emploi du temps déjà bien rempli pour de bien jeunes enfants. De plus, et pour développer un peu plus cet argument, cette réticence, beaucoup d'enseignants estiment qu'enseigner si tôt une seconde langue comporte des risques d'altérer l'apprentissage de la langue maternelle pour les élèves, avec le risque de développer chez eux des confusions potentielles ; ils découvrent en effet au cours de ce cycle leur langue maternelle,

ses spécificités, son vocabulaire, et commencent à envisager le principe phonologique également. Ensuite, d'après ce que nous avons pu constater lors de notre formation et de notre expérience, beaucoup d'enseignants n'osent pas enseigner l'anglais car ils estiment que leur formation et leurs compétences linguistiques sont insuffisantes et pensent que dans ces conditions un tel enseignement pourrait être contre-productif.

Un nombre significatif d'étudiants de l'ESPE entament d'ailleurs le master sans avoir bénéficié d'un enseignent de l'anglais depuis le lycée. Cependant, il faut retenir que, même si l'enseignement de l'anglais n'est pas obligatoire à l'école maternelle en France, il peut tout à fait être envisagé dès le plus jeune âge. D'ailleurs les programmes scolaires de 2015 pour la maternelle spécifient les modalités de cette introduction comme suit : « 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 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 aux langues précoce contient bien une dimension d'apprentissage à proprement parlé puisque : « 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 ». En effet, d'après Stéphanie Roussel et Daniel Gaonac'h, dans leur œuvre *l'apprentissage des langues* (2015), les capacités d'imitation et de mémorisation sont idéales à l'âge de 4/5 ans : les élèves de cet âge sont moins sujets à la timidité et aux complexes que des élèves de 10 ans. Les jeunes enfants s'expriment d'ailleurs beaucoup à travers l'imitation. De manière générale, ils sont moins inhibés que des élèves plus âgés, et osent davantage participer. Il est d'ailleurs important d'encourager la participation, de dédramatiser l'erreur et ce dès le plus jeune âge. De plus, Stéphanie Roussel et Daniel Gaonac'h (2015) parlent de plasticité cérébrale optimale à 4/5 ans. En effet, à cet âge, les connexions nerveuses sont renforcées entre les neurones. On les appelle les synapses. Cette plasticité cérébrale est mise en œuvre notamment lors des apprentissages et ont de réelles conséquences sur la mémoire. Comme ils l'expliquent, le cerveau n'est pas constant, il évolue tout au long de notre vie et nos connexions nerveuses perdent progressivement en efficacité pour des raisons neurophysiologiques (les synapses se sclérosent dès l'âge de 10 ans). D'après Jack Lang, ministre français de l'éducation nationale du 27 mars 2000 au 6 mai 2002, dans son discours du 29 janvier 2001, l'enfant possède une oreille musicale « qui est à son zénith au plus jeune âge. ». D'après lui, cette qualité est effective avant l'âge de 7 ans. En effet, comme le montre C. Hagege dans son œuvre « l'enfant aux deux langues », l'oreille réceptionne

de manière efficace tous les sons qu'elle entend jusqu'à l'âge de 10 ans. Ensuite, elle les sélectionne et finit par ne percevoir que les sons du quotidien, qu'elle n'entend que de manière récurrente. La perte d'efficacité de l'oreille musicale a pour conséquence une certaine imperméabilité aux sons des autres langues, à leur phonétique. De surcroit, pour C. Hagege (1996), l'apprentissage d'une autre langue en parallèle de la langue maternelle du jeune apprenant n'aurait, a priori, pas de conséquences négatives sur l'acquisition de l'une ou l'autre de ces langues. En effet, grâce à cette oreille musicale optimale chez les jeunes enfants, il leur est tout à fait possible de saisir les codes et spécificités de deux langues sans altération. L'activité importante des synapses renforce cet argument : Les élèves mémorisent les sons des deux langues, les codes phonologiques, tout en étant capables de les différencier et donc de les attribuer au français ou à l'anglais. A partir de 10 ans, Jean Petit, dans son œuvre : *L'immersion, une révolution* (2005), parle de « fossilisation phonologique ». D'après lui, l'apprenant a tendance à garder dans un nouveau système des structures linguistiques, phonologiques d'un système plus ancien. Ces structures sont profondément ancrées dans la mémoire et les habitudes de l'apprenant, qui devient plus hermétique à de nouvelles langues. Pour Jean Petit, tout se passe comme si, à partir d'un certain âge, nous estimions que notre prononciation est suffisante pour se faire comprendre, ce qui provoque chez nous une baisse de nos efforts et de nos propres exigences pour acquérir ou développer des phonèmes originaux inconnus jusqu'alors. D'autre part, certains adultes semblent ne pas parvenir, malgré leurs efforts, à entendre des sons appartenant à d'autres langues et donc à les reproduire. D'où la nécessité de repérer et reconnaitre les sons propres à une langue comme nous le verrons plus tard.

Pour conclure cette partie, nous pourrions citer l'ouvrage : *Starting Strong II : Early Childhood Education and Care*, issu de l'OCDE (2006), il est de plus en plus reconnu que l'accès à l'éducation précoce est bénéfique aux jeunes élèves pour leur vie future. Toutefois le défi réside dans la manière d'aborder la spécificité de l'éducation des très jeunes enfants pour mieux comprendre leur développement et des stratégies d'enseignement adaptées à leur âge, car si les enfants démontrent une soif d'apprendre naturelle, un enseignement mal pensé ou qui n'anticiperait pas les besoins et capacités des jeunes élèves pourrait être synonyme d'échec. Intéressons-nous donc maintenant aux modalités d'enseignement précoce en considérant le cas spécifique de l'anglais au sein de l'école française.

### 3.3. Quelles approches pour un enseignement précoce de l'anglais ?

Nous l'avons vu, l'apprentissage d'une langue étrangère à l'école doit permettre à l'enfant de mieux appréhender le langage pour communiquer, comprendre, se faire comprendre tout cela pour, in fine, assumer pleinement son rôle dans une société mondiale où identités individuelles, histoires et cultures locales doivent cohabiter dans un contexte global. Nous avons ensuite exploré les arguments en faveur d'un enseignement précoce d'une langue vivante étrangère à l'école. Nous allons maintenant dessiner les contours des principes directeurs pour la mise en œuvre d'un apprentissage précoce d'une langue vivante.

D'après Jean Petit, dans son œuvre : *L'immersion, une révolution*, pour apprendre une langue, il est très favorable de se familiariser avec le monde sonore propre à la nouvelle langue, différent de sa langue maternelle. Pour lui, lorsqu'il apprend une nouvelle langue, le jeune apprenant doit s'habituer à un tout autre conditionnement, à une immersion linguistique afin de reproduire un schéma identique à celui de l'apprentissage de sa langue maternelle. Cependant, plonger dans un nouvel univers acoustique peut engendrer quelques difficultés pour l'apprenant. En effet, il doit considérer et ingérer toutes les syllabes qui s'accumulent, prendre conscience du rythme et le comprendre, s'adapter aux intonations de la langue étrangère. Tout ceci peut engendrer chez l'apprenant la peur de parler une autre langue. On peut donc imaginer que parler anglais veut dire entendre ET écouter anglais. Parler mal l'anglais, c'est entendre anglais mais écouter à la française. L'apprenant doit se familiariser avec de nouveaux phonèmes qui ne sont pas forcément présents dans sa langue maternelle et doit également apprendre à les reconnaître et à les reproduire. Toujours d'après cet auteur, ces difficultés sont également dues au fait que l'apprentissage scolaire n'offre pas réellement de situations de conditionnement et ne permet pas vraiment aux élèves de plonger totalement dans un nouvel univers sonore. Pour lui, contrairement à l'apprentissage de la langue maternelle, les périodes d'exposition à la seconde langue en classe sont trop limitées et les situations d'apprentissage sont artificielles, construites de toute pièce par l'enseignant. Selon lui : « Apprendre une langue à l'école n'a donc rien de « naturel », au sens où la langue maternelle est apprise, le plus souvent, « naturellement », c'est-à-dire sans effort particulier, et sans d'ailleurs que les situations dans lesquelles on l'apprend aient principalement pour objectif l'apprentissage de cette même langue ». Selon lui, l'apprentissage de la langue maternelle est donc implicite. Il est donc essentiel de créer un contexte réel, ritualisé et court dans lequel les élèves se retrouvent immergés, ce qui favorise l'attention, la mémorisation et finalement la familiarisation avec une nouvelle langue. L'apprenant expérimente des situations d'apprentissage pleines de sens et motivantes. Pour

optimiser cet apprentissage et entrer au mieux dans un nouvel univers sonore, Henri Adamczewski, dans son œuvre : *Phonétique et phonologie de l'anglais contemporain* (1982), préconise un apprentissage par la phonologie car, comme énoncé dans la partie précédente, la capacité d'écoute à l'âge de l'école maternelle est très importante. L'oreille est réceptive à tous les sons. Avant de continuer cette partie, il nous semble légitime de rappeler la différence entre étude de la phonétique, qui consiste à analyser les sons bruts d'une langue, et étude de la phonologie/des phonèmes qui correspondent à des unités sonores qui construisent le sens en combinaison avec d'autres unités sonores (comme, par exemple, r**u**sse et r**ou**sse). Cette distinction nous est donnée par Adamczewski H. dans son livre. Pour lui, l'apprentissage par la phonologie est très important. En effet, une erreur dans la prononciation d'un phonème peut avoir des répercussions sur le sens du mot ou de la phrase entière. Par exemple live [liv] et leave [li :v] en anglais. Le premier mot possède ce qu'il appelle un « i » dit lax et le deuxième mot montre un « i » tendu. Ces deux mots semblent proches dans leur prononciation mais sont deux termes bien différents : vivre versus partir/quitter. De plus, pour Adamczewski, il est essentiel de commencer par la phonologie plutôt que l'écrit, puisque la correspondance graphie/phonie, en anglais, n'est pas régulière. En effet, la structure orale de la langue pourrait paraître plus compliquée qu'elle ne l'est réellement. Sa logique échapperait à l'apprenant. D'après Adamczewski, commencer par l'étude de la phonologie permettra à l'apprenant de se détacher de sa langue maternelle, de comprendre qu'il existe un code pour chaque langue et que, malgré les similitudes entre les deux langues, les codes sont bien différents d'une langue à l'autre. Comprendre le code, étudier la langue permet de prendre un certain recul sur l'apprentissage et sur la langue en elle-même, de la manipuler, de jouer avec et donc de mieux se l'approprier. Pour Adamczewski et Hagege, il faut s'approprier ces codes pour entrer ensuite dans le sens et dans la communication que l'on appelle langage. Cette façon d'enseigner et d'apprendre correspond tout à fait au schéma de la langue maternelle. Le nourrisson entend, écoute et s'approprie l'univers sonore de la langue de ses parents, de son entourage.

Il est ensuite capable de les reproduire. Une fois qu'il en a saisi la logique, il peut entrer dans la communication. Cette méthode n'est tout de même pas sans difficultés réelles pour l'apprenant. En effet, la phonétique anglaise est différente de la nôtre : Les consonnes anglaises sont plutôt dentales qu'alvéolaires à la différence du français. Dans les deux langues, comme décrit dans l'œuvre d'Adamczewski, la chambre de résonnance, le palais et la langue se placent différemment. De plus, les rythmes et les intonations ne sont pas les mêmes : On parle d'intensité et de fréquence en anglais lorsque l'on fait référence aux accents toniques alors que

l'on parle plutôt de durée d'un son en français. Comme nous l'avons vu auparavant, vers l'âge de 4/5 ans, les synapses sont renforcées, il vaut donc mieux aborder et s'approprier ces difficultés dès le plus jeune âge quand les conditions physiques et neurologiques sont optimales. De plus, pour Adamczewski et Hagege, l'apprentissage de l'anglais doit se faire en parallèle avec le français. En effet, comme énoncé précédemment, l'enfant est capable de s'approprier les deux langues sans faire de confusions entre elles. Cette méthode d'apprentissage permet de prendre du recul sur les deux langues, d'analyser les similitudes et différences, de développer un esprit critique qui permet de mieux cerner les codes des deux langues et de se les approprier. Bien sûr en maternelle, les programmes préconisent uniquement un éveil aux langues. On se limitera donc à une comparaison rapide de sons spécifiques qui devra permettre à l'élève d'envisager l'existence de plusieurs langues en repérant leur singularité.

En effet, quoi de mieux que de comparer deux langues pour se rendre compte qu'elles ne sont pas les mêmes ? Pour Salwa Alkhuzay dans son article : « Introducing English as a Second Language to Early Primary School Curriculum in Saudi Arabia » (2015), la prise de conscience du fonctionnement d'une langue est important et doit s'apprendre tôt. Les oppositions entre les différents phonèmes de la même langue et entre deux langues différentes sont essentielles pour apprendre, analyser et comprendre une langue. D'après Toscano-Fuentes C., Fonseca-Mora C., Wermke K. (2011) dans leur article : « Melodies that help : The relation between Language Aptitude and Musical Intelligence » (2011), l'apprentissage de la L1 s'effectue par le bain sonore et l'imitation, et ce de manière très précoce. Il corrobore l'argument que nous avons déjà développé, et qui stipule que les capacités auditives pour écouter et parler une autre langue peuvent s'activer de la même façon et cela à un âge précoce. Ces différentes approches de l'acquisition d'une deuxième langue doivent cependant aller de pair avec un apprentissage positif et valorisant pour l'enfant, souvent en proie à des doutes, des craintes, à la peur de se représenter et de se tromper comme énoncé dans la partie précédente. En effet, Jabeen A., Kazemian B., Shahbaz M. (2015), expliquent que l'erreur doit avoir un rôle à jouer dans l'apprentissage d'une langue, qu'elle doit être reprise et analysée avec l'enfant de manière explicite. L'élève doit se rendre compte de ses erreurs, y remédier d'abord grâce à un guidage de l'enseignant, l'accepter et s'en servir pour progresser.

L'écoute d'abord et l'imitation orale ensuite, semblent bien être les piliers de la découverte d'une langue. Mais comment envisager la mise en œuvre de l'apprentissage et construire la motivation des apprenants ?

### 3.4 Modalités de mise en œuvre concrètes de cet apprentissage

L'objet de cette partie est de mieux cerner les modalités de mise en œuvre concrète pour tester et développer cet enseignement en classe avec les élèves.

Les programmes de l'école primaire disponibles sur le site eduscol.education.fr et les documents d'accompagnements de ces programmes constituent tout d'abord une source solide pour envisager la construction de l'apprentissage d'une langue. Il s'agit tout d'abord de comprendre l'existence de différentes langues, il ne s'agit bien sûr pas de constituer un répertoire exhaustif mais bien de proposer aux élèves l'écoute de langues différentes ; les élèves pourront ainsi s'habituer à côtoyer d'autres langues que leur langue maternelle et les situer dans leur contexte géographique, voire historique. Il s'agira alors de leur faire entendre la vocation commune de ces différentes langues : la communication, l'échange, qui s'opère dans des codes propres. Ce n'est qu'alors qu'on peut rentrer dans un apprentissage spécifique du code à proprement parlé. En prenant l'exemple de l'anglais, et en s'appuyant sur les prescriptions des programmes pour l'école primaire, on pourra d'abord rentrer dans des exercices d'écoutes (histoires, comptines, flashcards). Puis il paraît opportun de proposer des exercices qui allient écoute et action. On peut d'ailleurs faire le lien avec le concept de *Total Physical Response* (ou TPR) qui a été développé par Ames Asher, professeur de psychologie à l'université de San José, USA. Ce concept largement adopté préconise d'envisager l'apprentissage en favorisant l'implication gestuelle de l'apprenant qui va donner du sens, par ses actions, à une nouvelle langue et stimuler sa mémoire. En maternelle, les écoutes renouvelées de comptines et d'albums peuvent ensuite déboucher sur des activités de reproduction orale de mots, d'expressions ou de phrases. D'après le site prim'langues, ces activités de compréhension et de reproduction seront d'autant plus efficaces qu'elles seront associées chacune à une activité physique : jeu de doigts, ronde, mime, danse, etc. La méthode TPR, doit en effet permettre une meilleure mémorisation à court et à long terme en amenant les apprenants à associer le dire et le faire par le geste ou la manipulation d'objets et d'images. A terme, le discours, de plus en plus familier, devient signifiant pour l'apprenant. Alors que l'écoute paraît bien cruciale dans l'apprentissage d'une langue, on peut faire un lien avec les compétences auditives qui apparaissent dans le domaine « agir, s'exprimer, comprendre au travers des activités artistiques » des programmes pour la maternelle de 2015. Il s'agit là d'envisager des exercices d'écoute, de discriminations auditives (d'où vient le son, qu'est-ce que j'entends, qu'est-ce que cela m'évoque, etc. ?) et de travailler les différents paramètres du son au travers de jeu vocaux : la durée (un son plus ou moins long), le volume (un son plus ou moins fort), hauteur (les sons aigus, graves), le timbre (les différentes

« couleurs » d'une même note). Rappelons que dans son livre : *Phonétique et Phonologie de l'anglais contemporain*, Adamczewski préconise de favoriser l'oral dans l'enseignement de l'anglais. La phonologie occupe une place prépondérante, en effet les subtilités de prononciations engagent souvent le sens, c'est le cas aussi de l'accentuation tonique qui peut changer le sens, il convient donc de fournir à l'apprenant des modèles sonores clairs et précis et de s'assurer qu'il les entende pour ensuite les imiter. Le recours à la narration, d'histoire par exemple, ou l'apprentissage de chansons et comptines ou des jeux phonologiques comme expliqué par Fojkar, Skela, et Kovac, (2013) et Pritchard, Hunt, et Barnes, (2010) semblent être des méthodes efficaces pour fournir aux élèves ce nouveau savoir linguistique. Concernant la fréquence de ces exercices de langue, Gilles Delmote (conseiller départemental du Gard pour les LVE) préconise sur le site prim'langues, comme on l'a vu précédemment, de les inscrire dans l'environnement de la classe et de les envisager au quotidien, même de façon brève et ponctuelle, pour une initiation efficace et accessible à un public de très jeunes apprenants. Il s'agit bien d'envisager une véritable imprégnation, afin de faire en sorte que les élèves soient confrontés à la langue assez souvent, de différentes façons, pour qu'ils puissent se l'approprier afin qu'elle devienne peu à peu une capacité, une compétence, une connaissance.

Alors que nous avons tâché de mieux définir les modalités d'apprentissage précoce d'une langue étrangère, qu'en est-il du rôle de l'enseignant, porteur de ce savoir et vecteur de l'acquisition de ces compétences linguistiques par les élèves ?

## 4. Rôle de l'enseignant

Nous avons tâché de définir un certain nombre de préceptes issus de différentes lectures et de justifier des positions plutôt en faveur d'un apprentissage précoce d'une langue étrangère et avons enfin défini les contours de sa mise en œuvre. Pourtant si l'essence de l'enseignement est primordiale, le rôle de l'enseignant, vecteur de cette transmission, n'en est pas moins crucial. D'après François-Salano D. (2009) un grand nombre de professeurs des écoles doutent de leurs propres capacités en langue et ne pensent pas être assez formés pour enseigner cette discipline. De ce fait, et comme cette dernière n'est pas obligatoire et souvent jugée secondaire, certains d'entre eux préfèrent ne pas prendre le « risque » et éviter de transmettre un modèle erroné (phonologie, prononciation, accents toniques) qui seront autant d'héritages contre-productifs pour les apprentissages linguistiques futurs des élèves. Pourtant, en France, l'éducation nationale met en place des formations (didactiques, outils, supports, etc.). Eapen (2011) défend l'idée que les enseignants doivent effectivement être formés aux techniques spécifiques pour

enseigner une langue étrangère. Par exemple se former aux techniques de narration comme expliqué par Fojkar, Skela, et Kovac (2013) et Pritchard, Hunt, et Barnes (2010), pour permettre aux élèves de développer leur réflexion et d'interpréter des informations dans une langue étrangère en leur fournissant un modèle avec lequel ils vont pouvoir se familiariser et qu'ils pourront imiter. Comptines (ou nursery rimes), lectures avec interprétation accentuée, ou même jeux de rôle sont autant d'options disponibles pour les enseignants. Le recours aux contenus audio et vidéo est aussi une option pour les enseignants qui ne seraient pas suffisamment confiant dans leurs propres capacités linguistiques et toujours pour fournir un modèle, une référence de prononciation correcte pour les élèves. Yi-Chen (Dora) Lan et Jane Torr (2011), décrivent d'ailleurs l'offre pléthorique de méthodes et outils utilisés par les parents Taïwanais soucieux d'offrir à leurs enfants un apprentissage précoce de la langue anglaise : Livres et CDs en anglais, flachcards, magazines, CD-ROMs, jeux d'ordinateurs, etc. Les solutions existent et peuvent être tout à fait interactives et motivantes mais encore faut-il pour l'enseignant être en mesure d'apprécier leur pertinence et leur efficacité pour un jeune public. Woodgate-Jones & Grenfell (2012), préconisent également de sensibiliser les élèves à la culture des pays dont on apprend la langue et aux liens qui unissent cette culture cible à celle, familière, des apprenants. Enfin une autre solution pour l'enseignant serait de faire intervenir un partenaire extérieur, potentiellement mieux préparé et expérimenté dans cet apprentissage spécifique. France, cette option est privilégiée par seulement 20% des enseignants en école primaire selon François-Salsano D.

## 5. La problématique

Nous l'avons vu, l'anglais est aujourd'hui la première langue de communication en Europe et fait preuve d'un enseignement à part entière à l'école élémentaire, possédant des attendus de fin de cycle précis. Les programmes de 2015 préconisent également un éveil aux langues étrangères et régionales dès la maternelle. Cependant, cette sensibilisation précoce ne fait pas l'unanimité chez les enseignants et les chercheurs, accusant souvent le manque de formation des professeurs des écoles, la surcharge de l'emploi du temps chez les élèves de 3 à 5 ans, et la confusion que peut provoquer cette sensibilisation entre la langue maternelle et la langue étrangère. Cependant, cet éveil précoce semble pour d'autres être bénéfique aux élèves, possédant des capacités d'écoute, d'imitation et de mémorisation aiguisées et propres à leur âge. Pour eux, l'éveil à une autre langue en maternelle permet d'entrer plus facilement dans l'apprentissage de cette même langue à l'école élémentaire, et d'acquérir une conscience phonologique plus développée, plus précise. Ces nombreuses divergences ont attisé ma

curiosité et m'ont amenée à m'interroger sur la légitimité de cet éveil à un si jeune âge, où les enfants ont tant à apprendre, notamment à devenir élève. Pour cela, je me suis posée la question :

Est-ce pertinent d'entrer précocement dans l'éveil et la sensibilisation à une langue étrangère par l'écoute, l'imitation et la discrimination de sons propres à cette même langue ?

Suite aux recherches menées précédemment, quelques hypothèses de réponse à cette problématique ont émergé :

- L'entraînement et l'éducation de l'oreille par l'écoute, l'imitation et la discrimination permettent d'avoir une meilleure prononciation
- Les enfants de 4 ans ont une capacité innée à apprendre une langue étrangère
- Une rencontre précoce avec une langue étrangère permet plus tard un apprentissage plus productif

Par une succession d'activités d'écoute, d'imitation, de recul sur la langue et de discrimination auditive, nous observerons comment le jeune élève éduque son oreille, se sensibilise à une langue étrangère et acquière une certaine conscience phonologique. Pour me rendre compte de tout cela, je me suis basée sur l'observation, l'enregistrement audio des élèves et sur ma dernière séance qui a servi d'évaluation finale.

## 6. Méthode

### 6.1 Participants

Pour tenter de répondre à cette question et justifier les recherches précédentes, j'ai décidé de mettre en place une séquence valorisant l'écoute et l'imitation de sons divers, pour me concentrer ensuite sur des phonèmes anglophones. Cette unité d'apprentissage concerne une classe de moyenne section, les élèves sont donc âgés de quatre ans, ce qui correspond, selon les chercheurs évoqués auparavant, à un âge idéal pour réceptionner et imiter des sons d'une langue étrangère. Les élèves étaient douze, ils correspondaient à mon effectif de moyenne section. Ce nombre est très opportun pour favoriser la participation orale des élèves, qui ont davantage l'occasion de s'exprimer équitablement et librement. En effet, dans une classe à grand effectif, il parait difficile voire impossible d'accorder un temps de parole suffisant et équitable pour tous les élèves, tout en respectant un horaire limité. Dans ce groupe, j'ai autant de filles que de garçons, c'est-à-dire six de chaque sexe bien que cette mixité n'ait pas d'impact majeur sur le déroulement de la séquence et sur la ou les réponses à la problématique choisie. Dans cet établissement, une école maternelle de sept classes située à Poisy Chef-Lieu en Haute Savoie,

appartenant au canton Annecy-1, en milieu semi-urbain, les élèves viennent en grande majorité d'un milieu socioculturel plutôt aisé. Je ne constate pas de grandes différences sociales entre eux, ni de grands écarts de niveau. Les enfants ne possèdent pas toujours les mêmes compétences ou bien ne les exploitent pas de la même manière. Cependant, ils atteignent tous les compétences visées cette année à travers ma progression, qui leur permettront ensuite d'accéder aux attendus de fin de cycle 1. En revanche, lors de cette séquence, j'ai pu constater que les élèves, bien que tous monolingues, n'avaient pas la même expérience face à l'anglais : Certains m'ont confié ne jamais avoir entendu d'anglais avant cette séquence, d'autres y avaient déjà été confrontés à travers des films, des musiques par exemple, et deux d'entre eux connaissaient déjà quelques mots appris à la maison par les parents. Savoir ceci allait me permettre de cibler les difficultés chez les élèves et mettre en place une certaine différenciation en amont, pour m'adapter au mieux à chaque élève.

### 6.2 Matériel

Pour répondre au mieux à la problématique annoncée, j'ai utilisé différents supports : J'ai réalisé une séquence comportant 13 séances de 15-20 minutes chacune. Pour les deux premières séances, qui seront développées ensuite ainsi que le reste de la séquence, j'ai utilisé une comptine que les élèves ont d'abord écoutée sur chaine HIFI appartenant à l'établissement. Je l'ai ensuite chantée avec eux. Pour les séances 3 et 4, j'ai eu recours à différents extraits audio également écoutés sur chaine HIFI. Celle-ci permet une écoute de qualité et une possibilité de pause, d'arrêt de l'enregistrement, de retour en arrière afin d'optimiser l'apprentissage et permettre une écoute différente selon les difficultés et réussites des élèves. Pour les séances 5 et 6, j'ai utilisé une marionnette de la classe, une grenouille nommée Julie que les élèves affectionnent depuis le début de l'année scolaire. Celle-ci produisait des sons anglophones, et me permettait d'offrir aux élèves un certain visuel quant au placement de la langue pour prononcer correctement, et de stimuler leur motivation, leur plaisir, l'affectif des élèves. Un des objectifs ici était que les élèves puissent participer davantage, mettre de côté leurs aprioris et leur timidité afin d'entrer dans la peau d'un autre personnage, tout en se dévoilant. Pour les séances 7,8 et 9, j'ai mis en place ce que j'appelle une maison des sons. En effet, les élèves avaient à leur disposition une grande affiche simple et visuelle, avec plusieurs pièces d'une maison. Une photographie de cette maison se trouve en annexe. Chaque pièce représentait un son anglophone découvert, que l'on retrouvera plus tard dans cette partie. Il y en avait cinq en tout. Cette affiche servait de support pour les séances 10, 11 et 12 et d'évaluation pour la séance 13.

L'affiche devait être simple et accessible pour les élèves, elle servait également de réinvestissement pour les séances suivantes.

## 6.3 Procédure

Afin de travailler sur l'évolution de leurs capacités d'écoute et d'imitation, j'ai choisi de diviser ma séquence en plusieurs étapes et de développer celles dont les résultats étaient intéressants à exploiter pour répondre à ma problématique.

### 6.3.1 Contextualisation de la séquence

Cette séquence a été réalisée en période 4, en parallèle avec une série de rituels en rapport avec l'Angleterre. En effet, je suis partie en observation dans une classe de maternelle à York, nommée Reception class, dans le cadre des départs mobilité du master 2 MEEF PE. Les élèves étaient également âgés de 4 ans. Les élèves ont eu l'occasion de s'exprimer oralement sur le voyage entrepris par la mascotte de la classe et de découvrir des aspects culturels des pays anglophones. Ces rituels m'ont permis d'introduire et de contextualiser la séquence décrite ici.

### 6.3.2 Inscription de la séquence dans l'emploi du temps

Pour que cette séquence soit le plus efficace possible, j'ai décidé de mettre en place mes différentes séances l'après-midi, aux alentours de 15h. En effet, d'après le site Cap Concours destiné aux futures ATSEM-ASEM, l'enfant connait deux pics d'attention dans la journée, dont un entre 14h et 17h, il m'était donc pertinent de choisir cet horaire-ci afin de stimuler au mieux leur attention, leur implication et leur motivation. De plus, mes élèves de petite section font la sieste à cette heure, et ce depuis le début de l'année scolaire. Cette étude ne leur est pas destinée, puisque beaucoup ont encore de grandes difficultés à entrer dans le langage, j'ai donc choisi de mettre en place des exercices plus adaptés à leurs compétences et leurs besoins. D'autre part, une majorité de mes élèves de petite section ne revient pas en classe l'après-midi, il ne me semblait donc pas pertinent de faire cette séquence avec un quart du groupe seulement. Au cours de cette année, je me suis rendue compte qu'il n'était possible d'obtenir l'attention des élèves que pendant dix à vingt minutes. Les activités doivent donc varier très régulièrement, aussi ai-je choisi de créer des séances ne dépassant pas les vingt minutes, mais de les proposer au quotidien. En effet, des temps trop espacés entre deux séances pourraient avoir certaines conséquences négatives, notamment un temps de réactivation des connaissances trop long et trop chargé, rallongeant donc le temps de séance.

### 6.3.3 Place de la séquence dans le domaine d'apprentissage « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions »

Dans le programme de 2015 de l'école maternelle disponible sur Eduscol, il est spécifié que l'un des objectifs visés en fin de cycle 1 est « Commencer à réfléchir sur la langue et acquérir une conscience phonologique ». Les élèves ont à identifier les différentes unités sonores utilisées en français, peuvent les manipuler, les identifier et les discriminer. Il est stipulé dans le programme qu'ils s'intéressent notamment aux syllabes, en se détachant du sens du mot. Les élèves travaillent donc sur l'acquisition de cette conscience phonologique depuis le début de l'année. En effet, ma collègue a mis en place, en période 3, un rituel d'écoute, où les élèves avaient à identifier certains sons venant d'enregistrements sonores. Ils ont donc déjà eu l'occasion de travailler là-dessus. De plus, ils ont déjà été confrontés à des activités de reconnaissance de syllabes comme, par exemple, repérer une syllabe, la reproduire et la placer dans un mot. Les élèves ont donc déjà participé à des exercices favorisant la discrimination auditive. Me concentrer sur des activités d'écoute similaires à celles-ci avant de les éveiller à des sons anglophones m'a permis de voir où en étaient les élèves, de me rendre compte de leurs acquis et de leurs difficultés, puis de développer d'avantage leurs qualités d'écoute et de reproduction.

### 6.3.4 Structuration de la séquence

Pour tester mes hypothèses, j'ai décidé d'organiser ma séquence en quatre différentes étapes, comportant chacune plusieurs séances.

L'étape 1 consistait à faire écouter aux élèves une comptine simple en anglais, que l'on peut trouver dans les annexes. Cette étape a duré deux séances. Un des objectifs ici était qu'ils puissent se familiariser avec cette comptine et avec différents sons anglophones, que l'on travaillera par la suite. Je voulais partir d'une comptine simple et susceptible d'attirer leur attention, de développer leur motivation, leur intérêt, et contextualiser d'avantage la découverte des sons anglophones (ceux-ci seront présentés plus tard). Ce travail était un diagnostic des représentations des élèves sur la langue anglaise (sont-ils capables de la reconnaître ? ...). Il me servait également à savoir si les élèves étaient capables d'écouter voire d'imiter des sons étrangers. De plus, je voulais repérer les différences entre chaque élève, par exemple, ceux capables de reproduire plusieurs sons voire mots entendus, et ceux qui ne réussissaient pas à réceptionner correctement un seul phonème.

Lors de la séance 1, les élèves ont écouté trois fois la comptine. Pour me rendre mieux compte de leurs représentations, je leur ai ensuite demandé : « qu'avez- vous compris ? Pourquoi n'avez-vous pas compris ? Est-ce du français ? Pourquoi pensez-vous que c'est de l'anglais ? (Si certains le disent), En avez-vous déjà entendu auparavant ? » Les élèves tentaient ensuite de répéter la comptine phrase par phrase.

En séance 2, nous avons continué ce travail d'écoute et d'imitation. Les élèves pouvaient ensuite dire une phrase, soit individuellement, soit par petit groupe, que j'enregistrais afin de mieux distinguer leurs capacités à écouter et reproduire des phonèmes, des syllabes, voire des mots.

La méthode adoptée pour construire la suite de cette séquence est ce que j'appelle une méthode entonnoir. En effet, il s'agit ici d'entrer d'abord, en étape 2, dans l'écoute d'un son familier. On ne se trouve pas tout de suite dans l'éveil aux phonèmes anglophones. Les élèves réceptionnent le son et tentent de mettre des mots sur ce qu'ils entendent. Ensuite, en étape 3, les élèves commencent à manipuler les sons, puis, en étape 4, ils entrent dans l'éducation aux phonèmes anglophones.

Je voulais tout d'abord sensibiliser les élèves à l'écoute et à la réception de sons divers mais familiers, simples ou complexes, pour qu'ils puissent éduquer d'avantage leur oreille avant de se concentrer sur des phonèmes étrangers.

L'étape 2 prend en compte les séances 3 et 4. Les élèves ont écouté quatre sons différents sur support audio, le son du vent et de l'ours en séance 3, puis des sons de la ville et des bruits de pas en séance 4. Je n'ai donné aucune indication sur la nature de ces enregistrements. J'ai voulu partir d'un contexte pour donner de l'intérêt à cette étape auprès des élèves. En effet, la mascotte de la classe et moi-même nous sommes promenés, à la recherche de traces d'animaux (nous avions prévu une sortie au Salève pour observer des empreintes avec ma classe) et nous avons enregistré des sons que nous n'étions pas capables d'identifier. J'ai demandé aux élèves de nous aider à les comprendre. Après écoute, je leur ai demandé de me raconter ce qu'ils avaient entendu. Une fois les différentes hypothèses récoltées, les élèves ont tenté d'imiter les bruits, de les reproduire.

Chaque début de séance débutait par une réactivation des connaissances brève et efficace grâce à la fréquence quotidienne des séances ; Les élèves écoutaient de nouveau les sons précédents et les imitaient.

Ensuite, en étape 3, regroupant les séances 5,6,7 et 8, les élèves ne se sont plus contentés d'écouter et d'imiter différents sons mais ont également eu l'occasion de manipuler ces phonèmes. Pour cela, nous avons vu différents paramètres du son : L'intensité, la durée, la

hauteur et le timbre (Bien que ce dernier me semblait moins pertinent pour entrer dans l'anglais, comme nous le verrons ensuite). D'après Adamczewski, la langue anglaise est très musicale et propose une variation plus flagrante de ces paramètres. En effet, en français, l'accent tonique se trouve sur la dernière syllabe du groupe. Pour ce qui est du reste de la phrase, elles ont toutes environ la même intensité et la même durée. En revanche, en anglais, l'accent tonique, ou énergie respiratoire pour Adamczewski, est plus fréquent et répond à différentes règles : Par exemple, la règle de lion, expliquée dans son livre et qui concerne les mots finissant par -tion. Celle-ci consiste à accentuer l'antépénultième syllabe. Exemple : *Imagi**na**tion.* L'étude des paramètres du son aide à comprendre la musicalité de la langue anglaise, aussi ai-je choisi de sensibiliser les élèves à ces différents paramètres.

En séance 5, nous nous sommes concentrés sur l'intensité. Nous avons écouté de nouveau le bruit de l'ours. J'ai ensuite reproduit ce son de deux manières différentes : avec une voix faible et une voix forte. Les élèves devaient émettre des hypothèses sur ce qui les différenciait. Ensuite, les élèves imitaient ces sons des deux façons. Pour illustrer ce changement dans l'intensité et pour aider les élèves à se rendre compte de cette variation, j'ai joué avec le volume de l'enregistrement audio. Les élèves qui le désiraient étaient ensuite invités à jouer avec leur voix pour arriver au même effet, pendant que les autres devinaient si le son émis était fort ou faible.

Enfin, j'ai utilisé divers instruments, notamment un tambourin, pour jouer davantage sur l'intensité du son, en tapant fort, en frôlant l'instrument du bout des doigts. Les élèves formulaient à l'oral ce qu'ils entendaient et pouvaient ensuite faire de même.

Pour les séances 6,7 et 8, j'ai reproduit la même progression de séance. En séance 6, j'ai repris le son du vent. Je me suis concentrée sur la durée en produisant des sons longs et des sons courts, que j'accompagnais de gestes afin de rendre cette différence visuelle et plus simple à saisir pour les élèves. Les sons longs étaient accompagnés d'un geste du bras. Pour les sons courts, je marquais un point avec le doigt. Ils essayaient ensuite de tenir le son grâce à mon geste, quand j'arrêtais mon geste, ils arrêtaient le son. J'ai utilisé des claves pour reproduire un son court, et une cloche pour le son long, qui continue à vibrer pendant quelques secondes.

En séance 7, je me suis tournée vers la hauteur du son, en reprenant les bruits de klaxon que les élèves avaient identifiés dans l'enregistrement sonore des bruits de la ville. En suivant la progression précédente, les élèves ont découvert que le son pouvait être aigu ou grave.

J'ai illustré la hauteur en déplaçant mon bras de bas en haut et en utilisant deux touches opposées d'un piano pour aider les élèves à se représenter cette différence.

Enfin, en séance 8, nous avons abordé le timbre. J'ai repris le son de l'ambulance entendu dans l'enregistrement audio des sons de la ville, et ai demandé à un élève de le faire à son tour. Les élèves émettaient de nouveau des hypothèses quant à la différence entre ces deux imitations. Cette fois-ci, j'ai enregistré quatre élèves différents sur la même imitation. Les élèves ont écouté l'enregistrement et devaient deviner qui parlait, et dire comment le savaient-ils. Cette activité leur a permis de réaliser que le timbre permettait d'identifier une personne, un instrument. Ce travail sur le timbre était pertinent pour développer leur sens de l'écoute et jouer volontairement avec les sons, comme stipulé dans le programme. Cependant, il ne comportait pas réellement de rapport direct avec l'objectif de cette séquence, qui est d'éduquer l'oreille à des sons anglophones.

Après l'écoute, l'imitation et la manipulation des sons, nous arrivons à l'étape 4, où les élèves vont découvrir des sons anglophones que j'ai moi-même choisis. Cette étape regroupe les séances 9,10,11,12 et 13, chacune consacrée à un ou deux phonème(s) précis. En séance 9, nous avons découvert le phonème /r/, en séance 10, le /ɵ/, en séance 11 le /h/ et en séance 12, les phonèmes /I/ et /i:/. J'ai choisi spécifiquement ces sons pour plusieurs raisons : Premièrement, ils sont très fréquemment utilisés en anglais. Ensuite, nous ne les trouvons pas dans la langue française. Par exemple, le /r/ français se forme dans la partie postérieure de la cavité buccale alors que le /r/ anglais est alvéolaire, d'après Adamczewski. Pour finir, la bonne réception et prononciation de ces phonèmes est essentielle car si nous ne les prononçons pas correctement, nous pourrions changer le sens d'un mot ou d'une phrase. Exemple : Leave /li :ve/ et live /lIv/ signifiant respectivement quitter et vivre.

En séance 9, nous avons découvert le son /r/. Celui-ci était mis en scène grâce à la mascotte Julie la grenouille, dont la photo se trouve en annexe. En effet, le bruit de la grenouille peut être comparé au /r/ anglophone. En imitant la grenouille, je produisais le son /r/ que les élèves imitaient. Julie prononçait ensuite « à l'anglaise » le prénom de certains élèves dans lesquels on retrouvait un /r/ francophone. Les élèves les prononçaient à sa manière. En séance 10, j'ai réutilisé cette marionnette. Cette fois-ci, Julie avait la langue qui pendait, cela ne lui permettait pas de prononcer ses phrases correctement. Julie remplaçait les /s/ français par des /ɵ/ anglais.

Je demandais ensuite aux élèves de prononcer certains mots à la façon de Julie. Pour ceux qui n'y arrivaient pas tout de suite, je leur montrais que la langue de Julie était coincée entre ses dents et les invitais à l'imiter. En séance 11, les élèves ont découvert les sons /i:/ et /I/, directement confrontés l'un à l'autre pour saisir la différence entre ces deux i anglophones (nous n'en possédons qu'un dans la langue française, qui de plus est différents des deux i

anglophones). Ici, je proposais aux élèves de me dire s'ils entendaient une différence entre les deux sons. Puisque nous avons abordé les sons longs et courts précédemment, les élèves m'ont annoncé qu'il y avait un son long et un son court, que j'ai mis en scène en utilisant un élastique afin de marquer le son tendu, pour qu'ils saisissent davantage la différence entre ces deux sons. Je leur ai fait remarquer que le son /I/ étant similaire au **/e/** français, pour les aider à le prononcer. Ensuite, en séance 12, nous nous sommes penchés sur le son /h/. Je leur ai demandé de faire de la buée sur les vitres de la classe, et leur ai ensuite demandé comment ils s'y étaient pris. Après leur imitation, j'ai fait comprendre aux élèves que cela ne marchait qu'en faisant /ha/, et non /a/. Les élèves ont ensuite répété le son /h/.
A partir de la séance 10, à chaque fin de séance, je donnais aux élèves quelques mots qu'ils devaient placer dans une maison des sons, chaque pièce représentant un son travaillé. Dans chaque pièce, il y avait l'image d'un animal qu'ils avaient vu lors de ces séances. Pour le /r/, il y avait le *rat*, pour le /ɵ/, une image de la marionnette avec la langue entre les dents, pour le /h/, le *horse*, pour le /i:/, le *sheep* et pour le /I/, le *pig*. Les élèves écoutaient un mot que je leur donnais et venaient montrer la bonne pièce, tout en me répétant le son qu'ils avaient repéré. A la fin de cette étape, une phase d'institutionnalisation était nécessaire pour faire comprendre aux élèves que ces sons travaillés existaient en anglais, et qu'en pratiquant ces activités, nous découvrions la langue anglaise. La dernière séance était une évaluation finale qui consistait à placer des flashcards dans la bonne pièce de la maison, après qu'ils aient entendu le mot correspondant à cette flashcard, afin d'évaluer s'ils étaient capables de trier tous ces mots et de se rappeler de ce qui a été fait lors des séances précédentes.

## 7. Résultats

A la suite de ces séances, différentes données ont été recueillies par le biais d'observations, de prises de notes ou bien d'enregistrement audio de certaines séances.

### 7.1 La découverte d'une comptine anglophone

Cette étape comportait deux séances, où les élèves écoutaient la comptine anglaise « Two little feet », reproduisaient les gestes que je faisais et tentaient de la chanter. Après avoir entendu la comptine pour la première fois, et après leur avoir posé les questions suivantes : Est-ce du français ? Pourquoi pensez-vous que c'est de l'anglais ? En avez-vous déjà entendu auparavant ? », j'ai constaté, d'après ce qu'ils m'ont dit, que sept élèves sur douze avaient déjà été sensibilisés à cette langue, notamment par le biais de la télévision, d'internet, de la musique ou des jeux vidéo. Ils ont été capables de me répondre qu'il s'agissait d'une comptine en anglais

mais n'ont pas réussi à m'expliquer pourquoi, à justifier leur réponse. Deux d'entre eux sont confrontés à l'anglais quotidiennement. En effet, leurs parents respectifs parlent anglais régulièrement pour permettre à leurs enfants de s'imprégner de la langue. Ils voyagent également beaucoup. Ces deux élèves ont su reconnaitre certains mots : *hands* pour l'un et *round* pour l'autre. Les trois derniers ne semblent avoir jamais été confrontés à l'anglais, ni même à d'autres langues étrangères. Ils n'ont pas su répondre à la question « Est-ce du français ? » et ont répondu non à la question « En avez-vous déjà entendu auparavant ? »

Pour ce qui est de la répétition de la comptine, les élèves, au départ, bafouillaient. La plupart d'entre eux produisaient des syllabes et des phonèmes francophones, sans donner de sens à ce qu'ils disaient.

En séance 2, après plusieurs écoutes et répétitions, j'ai pu constater que certains phonèmes ou syllabes anglophones ressortaient, notamment le /i:/ de *feet*, le /ei/ de *straight*, qui est assez similaire en français : Exemple, *groseille*, et le /I/ de *sit*. Les mots *feet* et *clap* ne leur posaient globalement pas de problème. En revanche, certains mots comme *hands* et *round* étaient plus compliqués à imiter. Les élèves étaient bien impliqués lors de ces deux séances, la comptine leur a plu. Cependant, deux élèves sont restés en retrait. L'un des deux refusait de participer lors de la première séance, il a fini par reproduire les gestes avec nous en séance 2, sans dire la comptine. Le deuxième n'a tenu à participer à aucune des deux séances.

### 7.2 Ecouter et émettre des hypothèses sur des enregistrements sonores

J'ai choisi de ne pas m'attarder sur cette étape car les élèves ont eu l'occasion à plusieurs reprises de participer à des activités similaires, notamment avec ma collègue. Celle-ci a mis en place en période 3 un rituel d'écoute, où les élèves devaient, comme ici, écouter des sons et les identifier. Ils ont donc dans l'ensemble été efficaces. Cependant, les réponses des élèves variaient, bien qu'étant toutes cohérentes.

Les réponses des élèves en séance 3 sont synthétisées dans un tableau :

| Le bruit de l'ours | |
|---|---|
| **Réponses** | **Effectif** |
| Un ours | 9 élèves |
| Une moto | 2 |
| Un taureau | 1 |
| Le souffle du vent | |
| Le vent | 11 |
| Une luge qui glisse | 1 |

Les élèves sont globalement d'accord dans leurs interprétations, certains proposent d'autres réponses plutôt cohérentes compte tenu de l'enregistrement choisi.
En séance 4, les réponses des élèves se rejoignaient majoritairement. Pour les bruits de la ville, ils ont été capables de repérer tous les sons présents : les douze élèves ont entendu le camion de pompier (ou bien l'ambulance), huit ont reconnu les klaxons des voitures, six ont entendu des personnes discuter. Ils m'ont tous parlé de bruits de moteurs de voitures et/ou de motos. Pour ce qui est des bruits de pas dans la neige, tous ont pu les identifier. L'un d'entre eux m'a également fait remarquer que ces bruits pouvaient venir d'un animal qui gratte, qui creuse un trou dans la neige. Les élèves ici interprètent globalement les bruits de la même façon.

## 7.3 Découvrir les quatre paramètres du son

Pour cette étape, l'objectif était de sensibiliser les élèves aux quatre paramètres du son, qui sont l'intensité, la hauteur, la durée et le timbre. Les élèves doivent être capables de manipuler volontairement des sons afin de développer leur conscience phonologique. Les trois premiers paramètres sont essentiels pour comprendre la musicalité de la langue anglaise, empreinte de différents éléments comme les accents toniques ou les phonèmes tendus.
Pour illustrer de manière précise et concise les résultats de cette étape, j'ai décidé de les représenter dans quatre tableaux, chacun correspondant à une séance et donc à un paramètre spécifique. Ces tableaux illustrent les réussites et les obstacles rencontrés par les élèves lors de la manipulation de ces paramètres.

### 7.3.1 Réussites et obstacles à la manipulation des paramètres du son

| L'intensité : L'ours | |
|---|---|
| REUSSITES | OBSTACLES |
| - Les élèves sont en majorité capables de distinguer un son faible et un son fort. Un élève m'a dit : « Je n'ai pas bien entendu le premier son », pour le son faible, et un autre m'a répondu : « tu cries » pour le son fort. | - Une grande majorité des élèves (9 sur 12) ne distinguaient les sons faibles et forts que s'ils étaient réellement opposés, c'est-à-dire un son très faible, opposé à un son très fort : Il leur était difficile voire impossible de repérer l'intensité de sons intermédiaires dont la différence n'est pas flagrante. |

| L'intensité : L'ours (suite) | |
|---|---|
| REUSSITES | OBSTACLES |
| - Pour aider les élèves qui ne saisissaient pas réellement la différence, je me suis déplacée dans la salle pour les amener à me dire ceci : « On a l'impression qu'un des deux ours est loin et l'autre tout près. », ce qui a fonctionné pour une grande majorité.<br>- Les élèves ont su reconnaitre les sons faibles et forts en manipulant le volume du son<br>- Tous les élèves ont su imiter le son fort.<br>- Tous les élèves étaient attentifs et volontaires. | - Les élèves en majorité n'ont pas le vocabulaire nécessaire pour expliquer, formuler à l'oral ces différences.<br>- 4 élèves avaient des difficultés à contrôler leur voix afin de reproduire un son faible. |

| La durée : Le vent | |
|---|---|
| REUSSITES | OBSTACLES |
| - La plupart des élèves (10 sur 12) distinguaient la différence entre un son court et un son long.<br>- Ils étaient capables d'imiter les sons longs<br>- Les élèves ont bien saisi la notion de son court, notamment grâce à l'utilisation des claves<br>- Les élèves étaient attentifs et motivés | - Cependant, la majorité d'entre eux ne remarquaient la différence entre un son long et un son court que si ceux-ci étaient très opposés (son très court et son très long)<br>- 4 élèves avaient besoin des gestes pour visualiser ces différences<br>- Les sons courts étaient difficiles à imiter : La moitié d'entre eux n'arrivaient pas à arrêter leur son, mais les gestes les ont aidés<br>- 9 d'entre eux n'entendaient pas les vibrations de la cloche qui continuaient après l'avoir manipulée : Il a fallu que je leur explique et que je leur fasse écouter plusieurs fois.<br>- Le vocabulaire leur manque pour expliciter leurs choix |

| La hauteur : Les Klaxons | |
|---|---|
| REUSSITES | OBSTACLES |
| - Les élèves étaient capables de différencier les sons aigus et graves<br><br>- Les élèves sont tous attentifs et motivés<br><br>- Les élèves ont su imiter les sons aigus sans difficultés | - Encore une fois, la majorité ne distingue que les sons très aigus opposés aux sons très graves, pas les intermédiaires<br>- Le manque de vocabulaire ne leur permettait pas d'expliciter la différence, seul un élève a su me dire « Le deuxième son est plus haut. »<br>- Les sons très graves sont physiologiquement difficiles à imiter chez les enfants de cet âge (les cordes vocales ne sont pas encore totalement formées) |

| Le timbre : L'ambulance | |
|---|---|
| REUSSITES | OBSTACLES |
| - Encore une fois, les élèves étaient attentifs et motivés, tous ont participé de manière équitable<br><br>- Après les avoir enregistrés, trois d'entre eux ont su me dire qu'ils savaient qui parlait car ils reconnaissaient leur voix. La majorité des élèves a ensuite été capable de distinguer les différentes voix lors de la réécoute. | - J'ai demandé à un élève de répéter le son après moi, mais les élèves n'ont pas su m'expliquer la différence entre ma production et l'imitation, ils cherchaient parmi les paramètres abordés précédemment.<br>- Cinq élèves n'ont cependant pas reconnus toutes les voix : Ils ont seulement différencié les voix de filles et de garçons. |

A la vue de ces tableaux, nous nous rendons compte que les élèves sont capables d'écouter des sons et de les confronter. En effet, ils ont pu, en majorité, différencier deux sons opposés.
Cependant, ces compétences demandent à être renforcées davantage : La quasi-totalité des élèves ne saisit pas la différence entre deux sons intermédiaires plus proches.
De plus, l'imitation de ces sons n'est pas toujours évidente et demande, pour un son court, par exemple, un certain contrôle de sa voix (ici, s'avoir s'arrêter), ou bien nécessite que les cordes

vocales des élèves soient plus développées (les voix des enfants de 4 ans sont plus aigües que celles des adultes, les sons graves sont encore difficiles à imiter).
J'ajoute à cela le fait que l'écoute et l'imitation de sons ne sont pas toujours suffisantes, il est encore important d'accompagner les sons de gestes, permettant aux élèves de bien visualiser les différences.
Pour finir, les élèves sont capables de manipuler les sons, de saisir les similitudes et différences entre eux mais le manque de vocabulaire les empêche d'expliciter ce qu'ils constatent. Une institutionnalisation en fin de séance et une réactivation des connaissances lors de la séance suivante sont nécessaires pour fixer le vocabulaire et les apprentissages.

### 7.4 Découvrir des phonèmes anglophones

Pour cette étape, l'objectif était de découvrir différents phonèmes anglophones, employés régulièrement dans la langue anglaise, et de les discriminer en les triant dans une maison des sons. Chaque pièce reprenait un son différent travaillé. Ici, les élèves écoutent les sons, les imitent et les discriminent.
Les résultats sont de nouveau représentés dans un tableau, affichant les réussites et les obstacles. Chaque ligne représente un ou plusieurs son(s) découvert(s) sur une séance. Les phonèmes /i:/ et /I/ ont été abordés dans la même séance, afin de les confronter directement.

| **Découverte du phonème anglophone /r/** | |
|---|---|
| REUSSITES | OBSTACLES |
| - Les élèves sont en majorité capables de discriminer des sons dans un prénom<br>- Les élèves se sont réellement impliqués dans la tâche, ils « oubliaient », grâce à la marionnette, que nous travaillions sur la langue.<br>- Une grande partie de la classe savait déjà imiter le bruit de la grenouille, elle l'avait déjà expérimenté en classe ou en dehors de l'école | - Pour 3 élèves, il m'a fallu répéter plusieurs fois les prénoms, les prononcer syllabe par syllabe pour qu'ils entendent le son /r/ (ex : Arthur) |

| Découverte du phonème anglophone /ɵ/ | |
|---|---|
| REUSSITES | OBSTACLES |
| - Une grande partie des élèves a réussi à prononcer ce phonème après avoir montré le placement de la langue en utilisant la marionnette<br>- De nouveau, les élèves se sont particulièrement investis dans la tâche, notamment grâce au recours à la marionnette. | - Le phonème /ɵ/ est particulièrement difficile à prononcer, le placement de la langue entre les dents n'est pas naturel pour un francophone : L'écoute et l'imitation ne suffisaient pas, les élèves, en majorité, ont eu besoin d'un support visuel. Ici, je montrais le placement de la langue grâce à la marionnette. Avant cela, plusieurs prononçaient un /f/ francophone |

| Découverte des phonèmes anglophones /i:/ et /I/ | |
|---|---|
| REUSSITES | OBSTACLES |
| - Le son /I/ n'a pas posé de problème particulier aux élèves puisqu'il est similaire au /e/ francophone.<br>- Grâce à la séance sur la durée du son et grâce au recours à l'élastique, les élèves ont rapidement saisi la différence entre les deux sons. | - Le son /i:/ n'est pas évident à prononcer, beaucoup le prononçaient « à la française », pensant que la durée était suffisante. Pourtant, le /i:/ est une voyelle plus fermée que le /i/ francophone, comme le soutien Adamczewski. |

| Découverte du phonème anglophone phonème /h/ | |
|---|---|
| REUSSITES | OBSTACLES |
| - La majorité ne l'entendaient pas lorsque venait « hands » dans la comptine de l'étape 1. Seulement, en remarquant qu'on ne peut faire de buée sur une vitre qu'en faisant /ha/, les élèves ont tous pris conscience de l'existence du /h/ à l'oral en anglais et ont ensuite su l'imiter. | - Le /h/ n'est pas difficile à imiter s'il est seul, mais le devient lorsqu'il se trouve dans un mot. Commencer un mot par une expiration n'est pas naturel pour les élèves. |

En observant ces tableaux, nous pouvons constater que les élèves ont la capacité de reproduire des sons anglophones, bien que ceux-ci soient différents des sons francophones. En effet, nous ne sollicitons pas toujours les mêmes organes de l'appareil phonatoire, selon la langue. Ici, nous pouvons voir que l'affectif joue un rôle important voire primordiale dans l'efficacité de l'apprentissage. Les élèves s'investissent et osent davantage.
De plus, un apport visuel est essentiel pour aider les élèves de cet âge à comprendre et à se représenter des éléments abstraits, comme les sons étudiés ici.
Une explicitation de certains de ces résultats sera proposée dans la partie suivante.

## 8. Discussion et conclusion

### 8.1 Recontextualisation

L'objectif de l'étude est de voir si l'écoute, l'imitation, la discrimination auditive et l'interprétation de différents sons peuvent être efficaces pour sensibiliser l'élève à une langue étrangère et permettre une meilleure prononciation de cette même langue. J'ai donc orienté mon étude sur cette question : Est-ce pertinent d'entrer précocement dans l'éveil et la sensibilisation à une langue étrangère par l'écoute, l'imitation et la discrimination de sons propres à cette même langue ? Grâce aux recherches menées en amont de ma séquence, j'ai pu formuler quelques hypothèses de réponse que je vais confirmer ou infirmer dans cette dernière partie. Pour rappel, les hypothèses étaient :

- L'entraînement et l'éducation de l'oreille par l'écoute, l'imitation et la discrimination permettent d'avoir une meilleure prononciation
- Les enfants de 4 ans ont une capacité innée à apprendre une langue étrangère
- Une rencontre précoce avec une langue étrangère permet plus tard un apprentissage plus productif

Les réponses que je vais apporter ici à ces hypothèses s'appuient sur l'étude menée en classe durant treize séances, sur mes observations au quotidien, les enregistrements audio des élèves, qui m'ont servi à repérer leurs progrès en matière d'imitation et donc de prononciation, et la maison des sons, disponible en annexe, qui m'a permis d'évaluer les élèves sur les critères d'écoute, de discrimination auditive et d'interprétation des sons (qu'est-ce que j'entends ? Quelle est la différence entre ces sons ? Qu'est-ce que cela m'évoque ? …)

### 8.2 Mise en lien avec les recherches antérieures

Grâce aux résultats récoltés lors de cette séquence, on peut constater une réelle amélioration dans la réception et prononciation des sons anglophones. En effet, les élèves, lors de la première

étape qui consistait à écouter et répéter la comptine « Two little feet », produisaient en majorité des syllabes et des phonèmes francophones, sans donner de sens à ce qu'ils disaient, ils ne cherchaient pas à repérer quelque différence avec le français, quelque son spécifique anglophone. Pour certains d'entre eux, ils entendaient « n'importe quoi » et pensaient que reproduire n'importe quelles syllabes à la suite suffisait à satisfaire la demande. Pourtant, au fil des séances, nous pouvons nous rendre compte que les élèves commencent à acquérir une certaine conscience phonologique : Ils ont découvert plusieurs spécificités de la langue anglaise, comme sa musicalité, plus importante que dans notre langue maternelle, et ont été confrontés à des sons spécifiques de cette langue étrangère. Grâce à cette approche, nous réalisons que ces élèves reproduisent les phonèmes anglophones travaillés et les placent dans des mots (exemple : Rabbit), ils les trient dans une maison des sons, en se basant sur les différents phonèmes qu'ils entendent. Ceci n'aurait probablement pas été envisageable en étape 1. Les élèves n'entendent plus à la française, mais prennent du recul sur leur langue maternelle, bien que ce recul soit adapté à leur jeune âge.

Je peux donc dire qu'effectivement, l'entraînement et l'éducation de l'oreille par l'écoute, l'imitation et la discrimination permettent d'avoir une meilleure prononciation, comme formuler dans ma première hypothèse. Je peux même ajouter que cet entraînement permet de saisir certains codes et spécificités d'une langue étrangère, en se détachant de sa propre langue maternelle.

Cependant, les élèves avaient déjà une certaine capacité à réceptionner des sons divers, des bruitages. En effet, les hypothèses qu'ils m'ont données en étape 2 sont toutes cohérentes et justifiables. Ils ne sont pas hermétiques aux sons qu'ils entendent, ils ont déjà un certain sens de l'écoute, comme le soutient Naserdeen (2001). De plus, Hagege nous a parlé « d'oreille musicale » à cet âge. En effet, je peux confirmer que les élèves ont été très efficace en étape 3, ils ont su repérer rapidement les variations dans un même paramètre du son et l'imiter. Mais ce sens de l'écoute aiguisé et cette oreille musicale, capable de réceptionner tous les sons d'après Hagege, ne sont pas, selon moi, des compétences innées : Les élèves ne parvenaient pas tous à réceptionner, imiter et discriminer ces sons dès le départ, comme nous le font penser les recherches. Pour plusieurs, il a fallu répéter, utiliser des supports visuels (comme la marionnette, par exemple) pour les aider à comprendre ce qu'ils entendaient. Ceci ne m'empêche pas de confirmer mon hypothèse précédente mais m'amène à remettre en question les affirmations de Jack Lang (2001), parlant « d'oreille musicale à son zénith avant 7 ans » ou d'Hagege, qui semble considérer ses capacités comme déjà acquises, innées. Les élèves ont en effet certains prérequis, sont probablement plus aptes à réceptionner des sons qu'un adulte, mais

la conscience phonologique se travaille, notamment à travers la répétition, la ritualisation d'exercices.

Certains élèves, bien que jamais confrontés à l'anglais auparavant, n'ont eu aucun mal à réceptionner, imiter, discriminer les sons anglophones proposés. Pourtant, comme nous pouvons le constater dans les résultats, d'autres élèves, dont certains qui avaient déjà entendus de l'anglais avant cette séquence, ont eu plus de mal à effectuer ces exercices. Il leur a fallu plus de temps, ils ont eu besoin des gestes, notamment en étape 3 et des supports visuels pour arriver à l'objectif requis. L'hypothèse « Les enfants de 4 ans ont une capacité innée à apprendre une langue étrangère » ne peut donc être validée selon moi, bien que les élèves de cet âge aient une mémoire très développée, favorisant l'apprentissage. En effet, ils sont capables de se rappeler d'un livre lu une seule fois en tout début d'année, par exemple, ou de certains détails, d'évènements éloignés dans l'année dont je n'ai moi-même aucun souvenir. De plus, les temps de séance courts et fréquents ont permis aux élèves de réactiver leurs connaissances très rapidement en début de chaque séance.

L'éveil et la sensibilisation à une langue étrangère à l'école maternelle me paraissent donc pertinents et, pour répondre à ma troisième hypothèse, permettent plus tard un apprentissage plus productif. En effet, les élèves ont eu l'occasion de se familiariser avec certains phonèmes spécifiques de la langue anglaise, de comprendre qu'il existe un code différent de celui de leur langue maternelle, bien que nous sommes ici dans un simple éveil et non un apprentissage de la langue. La prise de conscience de l'existence d'un autre code n'est donc que superficielle pour l'instant. Les élèves sont désormais capables de bien prononcer certains sons, voire certains mots et de les classer selon un critère. En continuant ce travail sur l'année, et en grande section, leur prononciation se développera, s'améliorera, si bien que les élèves pourront, à l'école élémentaire, se concentrer sur le sens des mots sans que cela ne leur demande un travail trop important d'imitation et de prononciation. En effet, toutes les compétences requises à l'école élémentaire peuvent parfois surcharger cognitivement l'enfant et développer chez lui la peur de s'exprimer devant les autres, la peur de se tromper et d'être jugé. Bien sûr, l'éveil aux langues à l'école maternelle n'est pas une solution en soi pour supprimer toute crainte des élèves à s'exprimer. L'enseignant, à travers l'étayage, le guidage et le pilotage doit les encourager, adopter une pédagogie explicite favorisant l'erreur et les progrès des élèves, puis leur montrer l'intérêt de l'apprentissage de l'anglais. De plus, bien que les élèves auront moins de difficultés à se concentrer sur la prononciation des mots plus tard, il n'empêche que ce travail d'écoute, d'imitation et de discrimination auditive ne s'arrête pas à l'école maternelle mais doit continuer

tout au long de la scolarité. La prononciation se travaille fréquemment, s'entretient et s'améliore toujours.

La séquence menée en classe m'a permis de me rendre compte que de jeunes enfants ont de grandes capacités phonologiques, bien qu'ils n'aient acquis la parole que récemment. Ils peuvent absorber un grand nombre d'éléments et les garder en mémoire, à condition que ceux-ci soient fréquemment réactivés. Les jeunes enfants font preuve d'une grande curiosité et trouvent rapidement un intérêt à ce qu'ils font, favorisé par l'enseignant. De plus, j'ai pu constater que ces enfants sont davantage efficaces lorsque l'on joue sur l'affectif, ce que je n'ai pas réellement retrouvé dans mes recherches antérieures. En effet, la simple utilisation de la marionnette en étape 3 a suscité chez eux une grande motivation et les a aidés, de par le visuel, à comprendre comment se formaient et se prononçaient certains sons (ici /r/ et /ɵ/), difficiles pour des francophones. Il me semble donc pertinent d'entrer précocement dans l'éveil et la sensibilisation à une langue étrangère, et de le faire par l'écoute, l'imitation et la discrimination de sons propres à cette même langue.

### 8.3 Limites et perspectives

Cependant, cette étude présente certaines limites non négligeables : Les conditions dans lesquelles cette séquence a été menée ne me permettent pas de généraliser mes affirmations précédentes. En effet, il n'y avait dans ma classe que douze élèves, ce qui correspond à un faible effectif. Il semblerait plus pertinent de réaliser cette étude auprès d'un plus grand nombre de jeunes enfants, c'est pourquoi je propose de mettre en place un décloisonnement, en accord avec les autres enseignants de l'école maternelle, qui me permettrait de mener cette séquence auprès d'un nombre plus important d'élèves. Chaque période, je pourrais accueillir dans ma classe les élèves de moyenne section des autres enseignants à double niveau et réaliser cette séquence auprès d'eux. L'effectif ne dépasserait pas quinze, ce qui me semble essentiel, et cela me permettrait d'observer plus de jeunes apprenants. Si l'organisation de ce décloisonnement n'est pas réalisable, il serait envisageable d'inviter les autres enseignants de moyenne section de l'école à reproduire cette séquence auprès de leurs élèves. Ainsi, nous recueillerions et comparerions les observations, enregistrements et évaluations des élèves de chaque classe afin de tester de manière plus efficace les hypothèses émises précédemment.

De plus, les niveaux des élèves lors de cette séquence étaient hétérogènes, certains avaient plus de difficultés que d'autres à écouter, imiter et discriminer les sons, bien qu'ils aient déjà été confrontés à l'anglais. Mon rôle était d'aiguiller les élèves, de procéder parfois au cas par cas

pour respecter les rythmes de chacun. Cette hétérogénéité entre les élèves ne me permet pas réellement de généraliser mes affirmations, comme c'est le cas dans les recherches de la revue de littérature.

Ensuite, cette étude n'a été menée que sur des enfants de 4 ans, aucune comparaison n'a pu être faite avec des élèves de plus de 7 ans qui, selon Jack Lang (2001) et Hagege (1996), ne réceptionnent plus les sons de manière aussi efficace. Pour eux, aux alentours de 10 ans, l'oreille musicale perd de sa qualité et sélectionne ensuite les sons qu'elle entend. Ceci n'a pas pu être vérifié lors de cette étude. Il serait envisageable d'inviter des enseignants de l'école élémentaire à effectuer cette séquence dans leur classe, en reproduisant les conditions exactes dans lesquelles elle a été faite en maternelle.

Autre point, l'étude n'a duré que treize séances, sur des temps de quinze ou vingt minutes. Cette progression a permis de repérer certains progrès chez les élèves mais elle n'est, selon moi, pas suffisante. Chaque séance, les élèves découvraient un son, un paramètre. Ils n'ont donc pas réellement eu l'occasion de travailler sur ce phonème ou ce paramètre, de se familiariser avec et donc de le stocker dans leur mémoire à long terme, bien que nous n'étions ici que dans une découverte, un éveil aux phonèmes anglophones. Il est pertinent de proposer un prolongement à cette séquence, et de mettre en place différentes activités dans lesquelles les élèves retrouveraient les sons découverts, comme par exemple des lotos sonores, ou jeux de mémos sonores, des virelangues. Les élèves pourraint ensuite découvrir d'autres phonèmes de la langue anglaise.

Pour finir avec les limites de cette séquence, il aurait été plus pertinent de proposer aux élèves la même évaluation diagnostique et finale avec, si besoin, une évaluation formative en milieu de séquence. Ici, la comptine « Two little feet » servait d'évaluation diagnostique, pour observer la capacité des jeunes élèves à reproduire des sons d'une langue étrangère. L'évaluation finale était la maison des sons, qui demandait aux élèves d'écouter des sons, de les imiter et de les classer dans la bonne pièce, en fonction du phonème qu'ils entendaient. Ces deux évaluations et les observations faites lors de cette séquence m'ont permis de me rendre compte des progrès des élèves pour réceptionner des phonèmes mais pas de la manière la plus efficace. Il aurait été préférable de proposer une maison des sons dès le départ pour mieux se rendre compte de leur évolution dans le classement des phonèmes choisis.

Pour conclure, les hypothèses initiales visant à montrer que l'éveil à la phonologie anglaise à travers l'écoute, l'imitation et la discrimination pouvait être effectué de manière efficace et pertinente à un âge précoce, où l'enfant est mieux disposé à réceptionner des sons d'une langue

autre que sa langue maternelle, et pouvait avoir des conséquences positives sur un futur apprentissage à l'école élémentaire ne sont pas vérifiables dans leur intégralité. Cependant, l'expérimentation montre que les élèves ont des capacités non négligeables à manipuler des sons. Grâce à cette séquence, ils ont pu se rendre compte qu'une langue étrangère n'est pas un assemblage de sons ou de mots sans cohérence et qu'il ne suffit pas de dire « n'importe quoi » pour la parler, mais qu'il existe bien un code à cette langue, qui la différencie des autres langues et qui permet à ceux qui la parle de communiquer, comme nous le faisons en français. Bien sûr, cette prise de conscience n'est que très partielle pour l'instant, les élèves pourront étudier plus tard dans leur scolarité les codes syntaxiques, sémantiques et orthographiques. Cependant, cette séquence leur a donné des clés de compréhension qui leur seront favorables pour l'avenir.

# 9. Bibliographie et sitographie

## 9.1 Bibliographie


- Adamczewski H., Keen D. (1993), *Phonétique et Phonologie de l'anglais contemporain*, Ed. Armand Colin
- Bennett J., Tayler C. (2006), Starting strong II: Early childhood education and care, OCDE
- Eapen, R. L. (2011). English language teaching at the primary level: Foundations for bilingualism or not? *Journal of International Education Research*, 7, p.33
- Fojkar, M. D., Skela, J., & Kovac, P. (2013). A study of the use of narratives in teaching English as a foreign language to young learners. *English Language Teaching*, Volume 6, p. 21-28.
- François-Salsano D. (2009), *Découvrir le plurilinguisme dès l'école maternelle.* Ed. L'Harmattan
- Hagège C. (1996), *L'enfant aux deux langues*, Ed. Odile Jacob
- Jabeen A, Kazemian B., Shahbaz M., (2015), The Role of Error Analysis in Teaching and Learning of Second and Foreign Language, *Education and Linguistics Research*
- Lang J. (2001), Discours sur *L'application du plan « Langues vivantes à l'école primaire »*
- Lebreton J-M. (2004), Réflexions anglophiles sur la géopolitique de l'anglais, *Herodote*, n°115, p.11-23
- Naserdeen D. (2001), Second language study in elementary schools, *Multicultural Education*, n°8, p. 21-23
- Petit J. (2005), *L'immersion, une révolution*, Ed. Jerome Do Bentzinger
- Pritchard, A., Hunt, M., & Barnes, A. (2010). Case study investigation of a videoconferencing experiment in primary schools, teaching modern foreign languages. *Language Learning Journal*, p. 209-220
- Roussel S., Gaonac'h D. (2015), *L'apprentissage des langues*, Ed. Retz
- Salwa A. (2015), Introducing English as a Second Language to Early Primary School Curriculum in Saudi Arabia, *Arab World English Journal*, volume 6, p. 365-371
- Toscano-Fuentes C., Fonseca-Mora C., Wermke K. (2011), Melodies that help: The Relation between Language Aptitude and Musical Intelligence, *Anglistik International Journal of English Studies*, p.101-118

- Truchot C. (2002), *L'anglais en Europe : Repères*, Direction de l'éducation scolaire, extrascolaire et de l'enseignement supérieur du Conseil de l'Europe, Strasbourg
- Woodgate-Jones, A., & Grenfell, M. (2012). Intercultural understanding and primary-level second language learning and teaching. *Language Awareness*, 21, p. 331-345
- Yi-Chen (Dora) Lan, Jane Torr (2011), Learning English as a Foreign Language at Home: The Practices of Taiwanese Mothers and Their Preschoolers, *Journal of Modern Education Review*, p.10-21


### 9.2 Sitographie


- Bulletin officiel de l'éducation nationale (1998), Circulaire du 23 juin 1998, Repérée sur http://www.education.gouv.fr/bo/1998/27/ensel.htm, consultée le 11 février 2017
- Cap concours, Les concours d'ATSEM et ASEM, Repéré sur https://www.cap-concours.fr/administratif/preparation-aux-epreuves/special-concours-atsem-asem/les-concours-d-atsem-et-asem-atsem_met_01, consulté le 12 avril 2017
- Conseil de l'Europe (2017), 47 Etats membres, Repéré sur http://www.coe.int/fr/web/portal/47-members-states, consulté le 01 mai 2017
- Education First (2016), English Proficiency Index 6th edition, Repéré sur http://www.ef.com/epi, Consulté le 20 mars 2017
- Gille Delmote, Les langues vivantes en maternelle, Repéré sur http://www.primlangues.education.fr/ressources/activites-en-classe/les-langues-vivantes-en-maternelle Consulté le 12 janvier 2017
- Ministère de l'Education Nationale (2015), Programmes officiels pour l'école maternelle, Repéré sur http://www.eduscol.education.fr, Consulté le 18 janvier 2017

## Sommaire des annexes

Annexe 1: La comptine « Two little feet »…….....36

Annexe 2: L'anglais, une langue universelle……....37

Annexe 3 : Les performances en anglais des Français…….38

**Annexe 1: La comptine « Two little feet »**

TWO LITTLE FEET

TWO LITTLE FEET GO STAMP STAMP STAMP

TWO LITTLE HANDS GO CLAP CLAP CLAP

ONE LITTLE BODY STANDS UP STRAIGHT

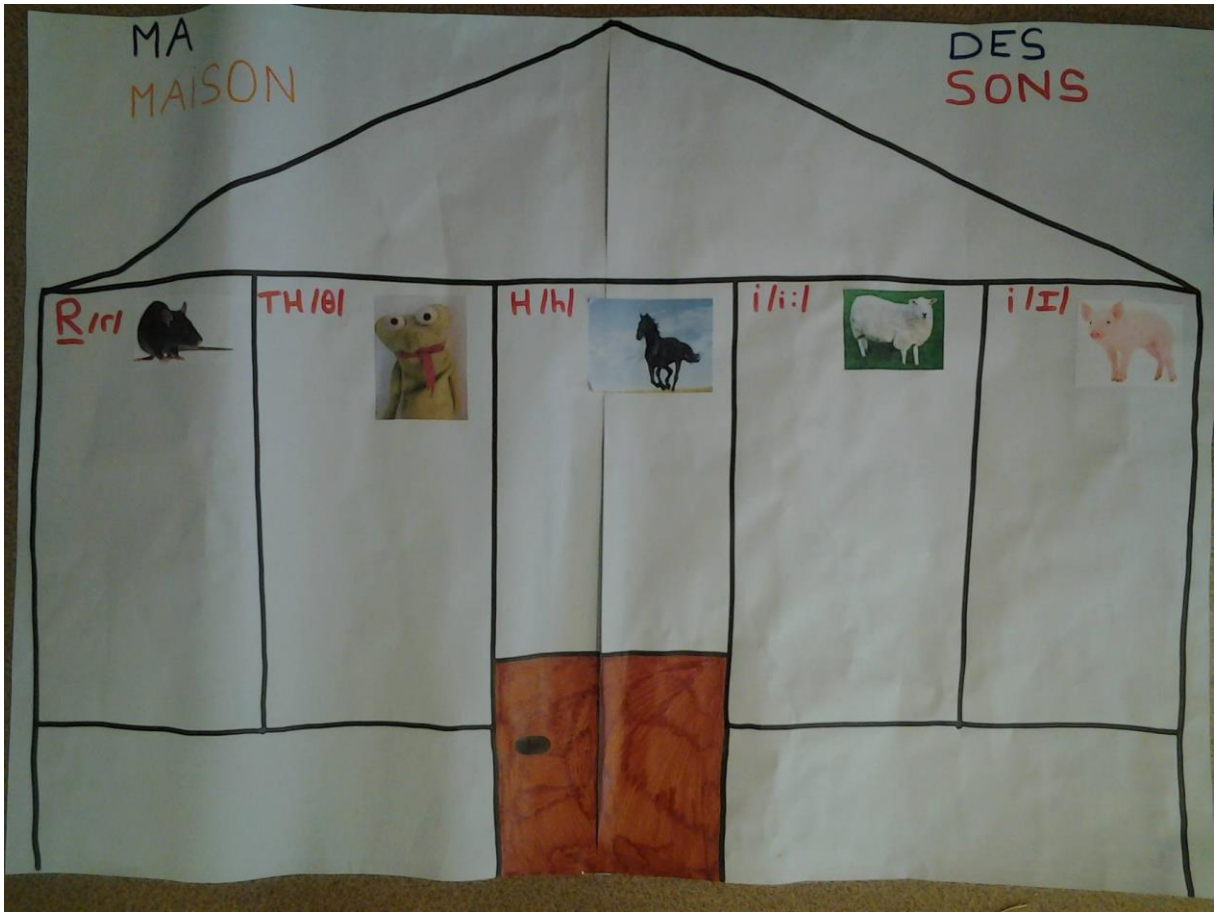
ONE LITTLE BODY GOES ROUND AND

ROUND

ONE LITTLE BODY SITS QUIETLY DOWN

**Annexe 2 : La marionnette Julie la grenouille**

**Annexe 3 : La maison des sons**



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

UNIVERSITÉ Grenoble Alpes

UNIVERSITÉ SAVOIE MONT BLANC

## Année universitaire 2016-2017

## Master 2 *Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation*

***Mention Premier degré***

**Titre du mémoire : L'éveil à la phonologie anglaise à travers l'écoute, l'imitation et la discrimination auditive en maternelle**

**Auteur : Faivre Océane**

**Résumé :**

Dans un monde où les techniques de communication ne cessent de se développer, les langues étrangères ne peuvent être ignorées. L'anglais, première langue de communication à travers le monde, est aujourd'hui primordiale pour échanger et s'ouvrir à l'international. Son apprentissage est donc essentiel et se fait dès l'école primaire. Cependant, en France, pays au rayonnement mondial, la maîtrise de l'anglais est insuffisante. Comment expliquons-nous qu'un pays aussi ouvert sur le monde possède un niveau d'anglais aussi faible ? Et quelles solutions peut-on apporter à l'école primaire pour aider les élèves à mieux comprendre et maîtriser cette langue ? Ne devons-nous pas proposer un éveil voire un apprentissage plus précoce où, selon plusieurs recherches, les élèves sont plus aptes à réceptionner et reproduire des sons autres que ceux de leur langue maternelle ?

Ce sont les questions auxquelles je tenterai de répondre à travers ce mémoire

**Mots clés :** Phonologie, anglais, maternelle, écoute, imitation, discrimination auditive

**Summary :**

In a world where the means of communication keep increasing, foreign languages cannot be ignored. Nowadays, English is the first international language of communication. As a matter of fact, it is very needed to exchange and open ourselves to the World. Its learning is essential and starts in primary school. However, in France, a country with such an international influence, speaking English is a weak skill. How to explain that this open-minded country has such an inadequate level of English?

And which solutions may be brought to primary school to help pupils master this language? Would it be better to start learning English much earlier when, according to several studies, young children are more equipped to hear and produce sounds from a foreign language?

I will attempt to answer these questions in this master's thesis.

**Key words:** Phonology, english, nursery school/reception, listening, imitation, auditory discrimination