



HAL
open science

L'intérêt pédagogique du chant dans l'enseignement d'une langue vivante étrangère à l'école primaire

Thibaud Guillotin, Nicolas Martin

► **To cite this version:**

Thibaud Guillotin, Nicolas Martin. L'intérêt pédagogique du chant dans l'enseignement d'une langue vivante étrangère à l'école primaire. Education. 2019. dumas-02157604

HAL Id: dumas-02157604

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02157604>

Submitted on 26 Sep 2019

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.

Mention : « Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation »

Spécialité : 1er degré

Parcours : Professorat des écoles

L'intérêt pédagogique du chant dans l'enseignement d'une langue vivante étrangère à l'école primaire

Thibaud GUILLOTIN

Nicolas MARTIN

Référents du mémoire et jury de soutenance :

Mme Fatima Davin et Mme Jessyca Tretola

Mai 2019

Remerciements

Nous tenons à adresser des remerciements à nos formatrices

Madame Fatima Davin et Madame Jessyca Tretola.

Nous avons également une pensée spéciale pour nos élèves
qui ont su se montrer impliqués.

Sommaire

Introduction.....	1
I. Cadre de l'étude.....	3
1.1 Cadrage institutionnel.....	3
1.2 Cadrage théorique.....	5
1.3 Problématique.....	9
II. L'étude.....	10
2.1 Méthodologie de la recherche utilisée.....	10
2.2 Déroulement des séances.....	12
2.3 Répertoire de chants des Grande Section.....	13
2.4 Répertoire de chants des CM2.....	19
III. Résultats.....	23
3.1 Une évaluation par observation directe.....	23
3.2 Analyse des résultats de Grande Section.....	24
3.3 Analyse des résultats de CM2.....	27
Conclusion.....	32
Bibliographie.....	33
Sitographie.....	34
ANNEXES.....	35
Quatrième de couverture.....	54

Introduction

La place de l'enseignement des langues vivantes étrangères à l'école n'a cessé de grandir au fil des programmes publiés par le ministère. Les programmes de 2015 en font mention dès le cycle 1 lorsqu'ils parlent d'éveil à la diversité linguistique. C'est au cours des cycles suivants que l'enjeu va véritablement être la compréhension et l'expression dans une langue étrangère.

Dans le cadre de l'expérience professionnelle associée à notre master 2 des métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation, nous avons donc été tous deux amenés à enseigner une langue étrangère. Nicolas a tout de suite été confronté à un constat : la difficulté pour des élèves de cycle 3 à maîtriser une langue vivante étrangère, en l'occurrence l'anglais. Pour Thibaud, le constat fut tout autre : comme les enseignants de son école d'affectation ne parlent aucune langue étrangère, un échange de service pour enseigner l'anglais dans une classe de Grande Section lui a tout de suite été proposé. Les élèves en question n'ayant jamais reçu d'enseignement en anglais, la tâche s'avéra tout de suite plus complexe.

Il s'agissait donc, pour nous, de trouver un levier à actionner pour répondre à ce constat. La question de la motivation nous a semblé centrale, car sans motivation, difficile d'imaginer un apprentissage efficace. Nous nous sommes donc attelés à élaborer un dispositif qui puisse générer assez de motivation pour mener à un apprentissage de qualité. L'utilisation du chant nous a semblé pertinente car l'écoute musicale facilite la familiarisation avec les sons d'une autre langue, ses phonèmes, son rythme et son intonation.

De plus, il s'avère que nous avons tous deux un attrait particulier pour cette langue. En plus de la maîtriser, nous avons nous même en tant qu'étudiant une certaine appétence pour cette matière, l'anglais faisant partie intégrale de notre environnement culturel.

Nous avons donc d'un côté une classe de Grande Section débutante, et de l'autre de CM2 présentant un niveau relativement faible en anglais. Il nous a semblé d'autant plus intéressant de nous assembler dans la constitution de ce travail car cela permettait à

Thibaud de se représenter la façon dont l'apprentissage de l'anglais se faisait en cycle 3 avec des élèves plus experts ; pour Nicolas, c'était l'occasion de découvrir ce qu'en amont ses élèves de CM2 avaient pu rencontrer lorsqu'ils étaient en maternelle.

Ce mémoire commencera donc par poser le cadre de l'étude en question en s'attardant sur les notions institutionnelles et scientifiques. Il sera ensuite question de l'étude en elle-même avec l'explicitation du choix méthodologique, ainsi que la formulation de notre hypothèse de départ. Puis notre dispositif pédagogique sera présenté en détail.

Enfin, une troisième et dernière partie se chargera de présenter les résultats observés avant de les analyser en détail.

I. Cadre de l'étude

1.1 Cadrage institutionnel

Notre étude s'inscrit dans le cadre des programmes édictés par l'Éducation Nationale que cette partie va détailler.

C'est au cycle 1 que les élèves forment leurs premières compétences langagières. À trois, quatre et cinq ans, l'oreille est sensible aux différences de prononciation. C'est aussi à cet âge que se fixe la façon de prononcer et d'articuler, et que les enfants ont le plus de facilité à reproduire des sons nouveaux. Au cours de cette période, les références culturelles, lexicales et phonologiques, qui serviront d'appui à l'apprentissage de la langue, se déterminent naturellement.

À partir de la moyenne section, les programmes proposent un éveil aux langues, c'est à dire la découverte de l'existence de langues, parfois très différentes de celles qu'ils connaissent. Dans des situations ludiques (jeux, comptines...) ou auxquelles ils peuvent donner du sens (DVD d'histoires connues par exemple), ils prennent conscience que la communication peut passer par d'autres langues que le français : par exemple les langues régionales, les langues étrangères et la langue des signes française (LSF). 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.

Au cycle 3, il s'agit pour l'élève d'être capable de comprendre et s'exprimer dans une langue étrangère.

L'enseignement des langues étrangères ou régionales développe, selon les prérogatives du CECRL (Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, voir ci-après), cinq grandes activités langagières (écouter et comprendre, lire, parler en continu, écrire, réagir et dialoguer) qui permettent de comprendre et communiquer à l'écrit et à l'oral dans une autre langue. Cet apprentissage entretient ainsi en résonance avec les cinq domaines du Socle.

En français, en étude de la langue, on s'attache à comparer le système linguistique du français avec celui de la langue vivante étudiée en classe. En littérature, la lecture

d'albums ou de courts récits en édition bilingue est également à encourager. En éducation musicale, l'apprentissage et l'imitation de chansons en langue étrangère ou régionale permet de développer les compétences d'écoute et d'assimilation du matériau sonore de la langue étudiée. (Domaine 2)

Le recours aux outils numériques permettra d'accroître l'exposition à une langue vivante authentique. (Domaine 3)

Par la prise de parole en langue vivante et l'écoute régulière des autres dans le cadre de la classe, l'apprentissage des langues vivantes étrangères ou régionales renforce aussi la confiance en soi, le respect d'autrui, le sens de l'engagement et de l'initiative et ouvre aux cultures qui lui sont associées, ce qui permet de dépasser les stéréotypes et les clichés. (Domaine 4)

Enfin, l'enseignement des langues vivantes intègre les spécificités culturelles des pays ou régions concernés et construit une culture humaniste. Il invite les élèves à découvrir des traces, des éléments de l'histoire du/des pays ou régions dont on apprend la langue, les expose à des expériences artistiques variées (arts plastiques, musique, cinéma, littérature enfantine, traditions et légendes, etc.) et à la sensibilité humaine dans sa diversité ; il leur fait prendre conscience des modes de vie, des us et coutumes, des valeurs de la culture étrangère ou régionale, qui est ainsi mise en regard avec leur propre culture (Domaine 5).

L'apprentissage d'une langue vivante étrangère ou régionale est l'occasion de procéder à des croisements entre enseignements : comparaisons du fonctionnement de cette langue avec le français, explicitation des savoir-faire également utiles en français (écouter pour comprendre ; comparer des mots pour inférer le sens, etc.). De manière générale, les autres langues pratiquées par les élèves sont régulièrement sollicitées pour des observations et des comparaisons avec le français. Les langues anciennes contribuent au développement des connaissances lexicales.

À la fin de l'école élémentaire, les élèves doivent avoir acquis le niveau A1 du CECRL (que nous aborderons plus en détails juste après), c'est-à-dire être capables de communiquer simplement avec un interlocuteur qui parle distinctement.

Pour une meilleure continuité des apprentissages entre l'école élémentaire et le collège, les équipes enseignantes du premier et du second degrés sont amenées à travailler en commun sur les acquis du niveau A1 avant l'entrée en sixième. Les professeurs du collège

abordent ainsi le plus tôt possible l'acquisition du niveau A2, sans recommencer ce qui a été vu à l'école.

1.2 Cadrage théorique

1.2.1 L'approche des langues étrangères à l'école

Notre recherche s'inscrit dans le cadre du CECRL, dont la France fait partie depuis 2005. Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) est conçu pour établir une base transparente, cohérente, et exhaustive pour l'élaboration de programmes de langues, ainsi que pour l'évaluation des compétences en langues étrangères. Il est utilisé dans les 47 Etats membres du Conseil de l'Europe. Ce cadre est notamment à l'origine du découpage des niveaux de langues en A, B, et C.

Ce dernier prône une « approche actionnelle », c'est-à-dire que l'élève apprend à agir en agissant.

Tout acte de parole répond normalement à un objectif et remplit une tâche, c'est-à-dire qu'on ne parle généralement pas « pour rien ».

Selon Eduscol, la tâche est à relier à la théorie de l'approche actionnelle du cadre au sens de réalisation de quelque chose, d'accomplissement en termes d'actions. Autrement dit, l'usage de la langue n'est pas dissocié des actions accomplies par celui qui est à la fois locuteur et acteur social. Ceci peut aller du plus pragmatique au plus conceptuel. La compétence linguistique est un type de compétence qui entre dans la réalisation de tâches. Cette approche a des incidences sur les apprentissages et leur conception car cela veut dire sérier les activités langagières et les croiser.

De plus, dans le mot « actionnelle », on retrouve l'idée qu'il faut éviter à tout prix la passivité des élèves. On apprend une langue en l'écoutant et en la parlant. Ces derniers doivent donc être le plus souvent possible actifs.

Adopter une approche actionnelle, c'est entraîner les élèves à accomplir des tâches à l'aide de l'outil linguistique.

Le CECRL encourage cinq activités langagières :

- Comprendre, réagir et parler en interaction orale (communication simple).

- Comprendre à l'oral (comprendre ce qu'on entend).
- Parler en continu.
- Lire. (comprendre des messages simples).
- Écrire. (écrire des messages simples)

Ces activités sont essentiellement mobilisables en cycle 3 puisque faisant intervenir de l'écrit. Les programmes de ce même cycle convoquent d'ailleurs des compétences directement issues des préconisations du CECRL.

La tâche doit être formulée de manière claire et explicite. L'élève doit savoir ce qu'il doit produire et percevoir la finalité de ce qu'il fait. Pour construire sa progression, un professeur en charge des langues vivantes s'appuie sur la réalité des acquis des élèves. C'est donc ainsi que nous avons procédé pour entreprendre la mise en place de notre enseignement en langue vivante.

1.2.2 Une pédagogie de l'écoute

Comme lors de tout apprentissage d'une langue étrangère, la difficulté réside souvent dans sa différence ou non avec la langue maternelle. En effet, notre oreille est habituée aux phonèmes du français et se retrouve donc obligée de s'adapter à des phonèmes étrangers. Pour ce faire, il semble logique qu'en tant qu'enseignant nous privilégions une pédagogie de l'écoute pour former l'oreille. Il est également intéressant de noter que l'écoute est étroitement liée à la communication. C'est pourquoi la voix est directement impactée par ce que l'oreille entend. Une simple modification de l'audition modifierait en même temps la voix. Une écoute intensive de l'anglais impacterait donc forcément la capacité de l'apprenant à le parler. C'est en ce sens que la musique et le chant peuvent devenir un support d'apprentissage pertinent.

Si l'on se tourne du côté des ouvrages didactiques, l'on s'aperçoit que les chants revêtent une importance toute particulière dans l'enseignement d'une langue étrangère car ils permettent de contextualiser la langue et d'être une source de motivation (Bablon, 2004), facteur d'intégration pour la plupart des enfants y compris les plus timides. De plus, la mélodie facilite la mémorisation.

A ce propos, Agnès Florin préconise des petits groupes conversationnels pour permettre notamment aux petits parleurs et donc à ces élèves timides de s'exprimer entre eux et ainsi dans un cadre moins anxiogène. Agnès Florin a donc mis en avant le fait que les

temps de langage à fonction conversationnelle étaient favorables aux enfants en termes d'apprentissages langagiers. Elle pose cependant plusieurs conditions : l'objet des conversations devrait être accessible et intéressant pour les élèves. Ainsi l'enseignant doit faire en sorte que le maximum d'enfants si ce n'est tous puissent s'exprimer librement d'un côté et de l'autre développer une posture d'écoute. En résumé, les moments les plus propices si l'on veut faire progresser les élèves sont donc les moments en groupe classe entier. Cependant ces moments là ne profitent pas à tous le monde puisque tous ne participent pas.

Le chant permet aussi une participation de tous à l'unisson ce qui évite à l'enseignant de gérer les frustrations de ceux à qui il ne donne pas la parole tout en stimulant les plus petits parleurs. Cela rejoint l'idée de Pierre Péroz (2010) qui s'oppose à la pédagogie commune où l'enseignant se repose sur les gros parleurs. Ainsi il prône une pédagogie de l'écoute c'est-à-dire qu'il place l'enseignant dans une posture difficile où il apprend à garder le silence pour être réellement à l'écoute des élèves. Il s'agit notamment d'une erreur que l'on retrouve souvent chez les enseignants débutants, nous y compris : nous ne laissons pas assez de place à nos élèves.

Il constate le cas de figure suivant, dans lequel les élèves répondent à la question de l'enseignant qui valide et passe à la question suivante en interrogeant un autre élève.

Q/R/Q/R/Q/R/Q/R/Q/R... Q= Question enseignant R= Réponse élève

Ici les petits parleurs se sentent exclus des échanges et finissent par le plus parler pendant que les grands parleurs eux monopolisent la parole. Les élèves ne s'écoutent pas et cherchent à tout prix à répondre le plus vite possible à la question de l'enseignant.

Au contraire, dans le cas de figure qui met en place la pédagogie de l'écoute, l'enseignant, après avoir posé sa question, laisse les élèves répondre.

Q/R/R/R/R/R/R... Q/R/R/R/R/R/R...

1.2.3 L'utilisation du rythme de l'anglais

Après avoir identifié les divers intérêts que présentent l'utilisation du chant en tant que support d'apprentissage, il est intéressant d'évoquer les travaux de Carolyn Graham, une américaine créatrice de nombreux ouvrages concernant l'enseignement de la langue anglaise. Ces livres les plus notables sont *Jazz Chants* et *Let's Sing, Let's Chant*.

Au cours des années 1980 et les 1990, *Jazz Chants* est devenu populaire en tant que méthode d'enseignement de l'anglais. Cette méthode établit un lien entre le rythme de l'anglais parlé avec le battement des musiques de Jazz. Le rythme et l'intonation doivent être une réplique exacte de ce qu'un élève entendrait s'il écoutait un américain natif lors d'une conversation.

Jacques Beaucamp (2006), en référence aux travaux de Carolyn Graham, explique que les recherches concernant les interactions dans la classe de langue montrent que les élèves passent beaucoup de temps à écouter. La majorité des enseignants choisissent de privilégier l'exposition à des apports riches et favorisent un apprentissage subconscient. Ainsi, les tâches d'écoute sont le plus souvent destinées à montrer que l'élève a compris au détriment de l'apprentissage du « comment fait-on pour comprendre ? ». Alors, un programme d'éducation de l'oreille semble nécessaire.

Les exploitations pédagogiques sont nombreuses : à partir de schémas rythmiques affichés au tableau et/ou frappés dans les mains, les élèves identifient le schéma rythmique des énoncés qui leur sont proposés, les élèves traduisent ainsi en « Dadidi language ».

Par exemple, nous avons des phrases lues à un certain rythme comme :

DA di di di DA O o o o O

Oliver and Tom ; Jenny's in the bath ; Jennifer's at school ; ...

1.2.4 L'intérêt d'un apprentissage précoce

Plus l'apprentissage d'une langue se fait tôt, plus il est aisé. Michel Candelier (2003), principal contributeur du projet « Evlang » (Éveil aux langues à l'école primaire, un programme visant une approche originale des langues à l'école primaire) définit lui-même l'éveil aux langues comme n'étant pas l'apprentissage d'une langue particulière, mais une approche des langues, le plus souvent à l'école primaire, et donc maternelle, se caractérisant par une démarche au cours de laquelle la diversité linguistique est traitée en tant qu'objet d'activité pédagogique. Dans son ouvrage *L'éveil aux langues à l'école primaire*, Candelier nous expose les buts que cherche à atteindre ce programme :

- Développer des attitudes d'ouverture à la diversité linguistique et culturelle et de motivation pour l'apprentissage des langues.

- Développer des aptitudes d'ordre métalinguistique, métacommunicatif (capacité d'observation et de raisonnement) et cognitif facilitant l'accès à la maîtrise des langues.
- Développer une culture langagière, c'est-à-dire un ensemble de références aidant à la compréhension du monde multilingue et multiculturel.

Comme il est écrit dans l'ouvrage, si l'on veut juger de l'efficacité d'un éveil aux langues à l'école primaire, il faut se demander si les élèves ayant été initiés à une langue vivante étrangère dès l'école primaire ont un avantage sur ceux qui ne l'ont pas été. Il semblerait que les élèves les plus performants bénéficieraient effectivement d'un certain avantage. Mais d'une part, il déclinerait rapidement sur la durée et d'autre part, cela toucherait donc moins les élèves aux résultats scolaires moins brillants. Il est aussi intéressant de souligner que les données empiriques tendent à réfuter l'idée répandue selon laquelle les plus jeunes élèves apprennent plus efficacement que ceux plus âgés.

Candelier arrive à la conclusion que le programme Evlang renvoie un intérêt manifeste pour l'éveil aux langues chez les élèves. Il valorise la diversité des activités proposées et leur côté ludique pour développer chez les élèves un intérêt pour la pluralité et la diversité linguistique. De plus, les analyses montreraient un impact positif des activités Evlang sur les élèves les plus faibles scolairement au départ. D'où l'importance selon nous de commencer l'anglais dès le plus jeune âge, et donc dès le cycle 1.

1.3 Problématique

De ces lectures est née une interrogation, qui fera office de problématique à notre travail de recherche : **le chant peut-il contribuer à un meilleur apprentissage de l'anglais à l'école primaire ?**

C'est à travers un dispositif expérimental que nous chercherons à vérifier cette hypothèse.

II. L'étude

2.1 Méthodologie de la recherche utilisée

2.1.1 Méthode expérimentale

Concernant la méthodologie que nous souhaitons mettre en place dans le cadre de ce mémoire, nous avons fait le choix d'entreprendre une démarche scientifique en utilisant la méthode expérimentale.

Pour rappel cette dernière consiste à créer une situation particulière permettant de tester une hypothèse concernant un phénomène précis en fonction de la variation d'un ou plusieurs paramètres.

Dans notre cas, nous souhaitons nous pencher sur les outils pouvant être utilisés à l'école primaire pouvant favoriser l'apprentissage de l'anglais. Parmi ces derniers, nous avons choisi principalement l'utilisation des chansons dans le cadre scolaire. Nous sommes donc en mesure de formuler l'hypothèse suivante : « Enseigner une langue étrangère en s'appuyant principalement sur les chants favorise son l'apprentissage. »

Dans l'optique de tester cette hypothèse, la variable sur laquelle nous pourrions jouer est simplement l'utilisation ou non de ces chants. Nous pouvons ainsi nous baser sur notre expérience du premier trimestre où les chansons n'étaient pas au centre de notre enseignement, et la comparer aux résultats obtenus dans le cadre de ce mémoire. Nous serons alors en mesure d'analyser, à l'aide de plusieurs facteurs comme la motivation, la mémorisation ou la prononciation, les résultats et donc savoir si l'utilisation de ces chants est efficace ou non.

2.1.2 Hypothèses

Notre hypothèse est sous tendue par l'objectif d'améliorer l'apprentissage de l'anglais à l'école primaire. La motivation étant pour les enfants un élément essentiel dans la construction des savoirs, nous pensons que le plaisir doit être au centre de notre enseignement. Il est admis que le chant plaît énormément aux enfants ; nous pensons

donc qu'il peut être motivant pour ces derniers et les entraîner vers un apprentissage de meilleure qualité.

En résumé, nous pensons qu'augmenter la motivation des élèves reviendrait à faciliter leur mémorisation. Nous nous attendons en outre à ce que les élèves de maternelle et d'élémentaire ne brillent pas dans les mêmes domaines : les GS devraient se distinguer sur la motivation, tandis que les CM2 devraient d'avantage maîtriser la prononciation.

Dans l'optique de vérifier ces dires, nous procéderons à une analyse chiffrée des séances menées en classe. Pour cela, nous avons construit des grilles d'observation qui rangent les élèves selon leur degrés de réussite en termes de motivation, de mémorisation et de prononciation. Ces degrés de réussite se partagent en trois niveaux : faible réussite, moyenne réussite et grande réussite. Nous considérerons alors notre hypothèse vérifiée si le taux d'élèves en grande réussite atteint au moins 50% et si celui d'élèves en faible réussite ne dépasse pas les 10% pour chaque domaines.

2.1.3 Contexte professionnel

Cette recherche présente la particularité de se dérouler dans deux classes différentes, dont le tableau ci-dessous nous dresse les caractéristiques.

	Thibaud	Nicolas
École	E.P.PU Les Arcades	E.E.PU Malraux 1
Type d'école	REP Petite école : 5 classes	Non REP 10 classes
Niveau	Grande Section	CM2
Nombre d'élèves	12	25
Profil Social	Mixte : 4 filles / 8 garçons	Mixte : 13 filles / 12 garçons
Cas particulier	Une élève mutique	Trois élèves peu à l'aise dans les activités orales

2.2 Déroulement des séances

2.2.1 Des séances d'anglais en anglais

Que ce soit avec les Grande Section ou les CM2, le choix a été fait d'effectuer les séances entièrement en anglais. Les élèves doivent en effet s'habituer au rythme et aux sonorités de la langue anglaise, s'imprégner le plus possible de cette langue étrangère. L'utilisation quasi permanente du chant comme support d'apprentissage en Grande Section permet d'ailleurs de se passer du français, la gestuelle suffisant à expliciter les paroles et permettre aux élèves de comprendre le sens. Cela permettait également aux enfants de prendre confiance dans leur capacité à comprendre et réaliser qu'une compréhension globale est suffisante pour saisir le sens des consignes et des activités. Les CM2 ont mis un peu plus de temps à accepter des séances intégralement parlées en anglais, mais au bout de trois ou quatre séances, cela s'est fait tout naturellement.

Ces séances commencent par une activité rituelle qui participe à marquer la transition avec la séance précédente ou la suivante.

Le rituel de début s'est installé au fil des séances. Il s'agit de salutations (*good morning/good afternoon*) qui marque l'entrée dans la séance et, par la même occasion, « l'interdiction » de parler en français. En CM2, cela est directement suivi de courts échanges avec certains élèves sur le calendrier (*what's the day today?*), la météo (*what's the weather like?*) et/ou leur état de forme (*how are you ? I'm tired/happy/fine...*).

Avec les Grande Section, on enchaîne avec la chanson *Hello ! Goodbye !* entonnée collectivement.

Puis, l'enseignant pose la question *what's the day today ?* à laquelle les enfants répondent en montrant l'étiquette du jour accrochée au tableau.

Les séances se clôturent par un rituel de fin en chanson (*Hello ! Goodbye !* en Grande Section) et, en CM2, par d'autres salutations (*Goodbye, have a nice week, see you on monday...*). Le principal souci est de faire en sorte que les rituels, chantés ou non, soient contextualisés afin de donner du sens à ces paroles prononcées dans une langue nouvelle.

En Grande Section, les élèves pratiquent vingt minutes hebdomadaires d'anglais les

mardis de 9h40 a 10h00. En CM2, les séances sont hebdomadaires, le lundi en fin de journée (15h30 16h30).

Les élèves de Grande Section ont débuté cette séquence avec l'objectif de mémorisation de la chanson *Hello ! Goodbye !* pour apprendre les bases d'une communication en langue étrangère c'est à dire les salutations.

Les CM2, eux, ont commencé à pratiquer le chant en anglais via *The Family Song*, qui venait ponctuer les séances d'une séquence sur la famille. Les autres chansons choisies sont des chansons commerciales, qui présentent l'avantage d'être plus ou moins connue des élèves et, surtout de préserver leur motivation. Difficile, en effet, d'imaginer faire chanter une comptine à des élèves âgés de 10 à 12 ans !

Pour les deux niveaux de classe, cette séquence s'organise en douze séances afin d'atteindre trois objectifs principaux : une bonne motivation, une bonne mémorisation et une prononciation correcte auxquels s'ajoutent pour les GS des objectifs de savoir faire (seulement pour deux des quatre chansons). La séquence fonctionnait de la sorte : trois séances par chanson avec la première en séance de découverte et les deux autres d'entraînement en GS, ainsi que quatre séances par chanson en CM2.

Afin d'atteindre notre objectif de prononciation, nous avons sélectionné des chants représentant un maximum de caractéristiques de la langue anglaise. Intéressons nous maintenant aux intérêts qu'ils présentent ainsi qu'à la façon dont nous les avons mis en pratique.

2.3 Répertoire de chants des Grande Section

2.3.1 *Hello ! Goodbye !*

Hello, hello, hello, hello
To you, and you, and you!
Hello, hello, hello, hello
To you, and you, and you!
What a lovely way to start the day!

Hello, hello, hello, hello!

Goodbye, goodbye, goodbye, goodbye

To you, and you, and you!

Goodbye, goodbye, goodbye, goodbye

To you, and you, and you!

What a lovely way to end the day!

Goodbye, goodbye, goodbye, goodbye!

Hello, hello, goodbye, goodbye

to you, and you, and you!

A. Pourquoi ce chant ?

L'intérêt premier du chant ici est une première approche sur les bases de la langue anglaise. Le choix de faire de cette chansons en premier tient à plusieurs raisons. D'une part sa durée assez courte permet une utilisation en tant que rituel facilement mémorisable, et d'autre part elle représente une entrée en matière logique puisqu'elle concerne les salutations et rend donc possible une première amorce de communication. De plus, cette chanson permet de travailler les prononciations des diphtongues [ai] et [æ] et de la consonne [h].

Enfin, on peut noter le réinvestissement quasi-instantané dont vont pouvoir bénéficier les élèves. On peut ainsi remarquer que de manière automatique ils réinvestissent ces savoirs : dorénavant à chaque fois que je crois un élève de grande section dans la cour, il ne manque pas de me saluer en anglais avec un *hello* ou *good morning*. Il y a également fort à parier que certains élèves dès le soir même ou le lendemain s'empresseront de répéter à leurs parents *hello* et *goodbye*.

B. Sa mise en pratique

Le maître mime en même temps que la chanson avance pour faire comprendre le « *hello* » et « *goodbye* » où il salue avec des gestes de la main. Il en va de même par exemple pour la signification de « *to you and you and you!* » où il pointe du doigt les différents élèves.

Destinée à devenir un rituel de classe, elle est chantée avec le groupe classe entier et marque le passage à la langue étrangère ou le retour à la langue maternelle. La mémorisation s'est faite par la répétition, phrase par phrase.

2.3.2 What's your name ?

*Hello, hello, what's your name?
What's your name?
What's your name?
Hello, hello, what's your name?
My name is Peter.
Hello, hello, what's your name?
What's your name? What's your name?
Hello, hello, what's your name?
My name is Sally.
Hello, hello, what's your name?
What's your name?
What's your name?
Hello, hello, what's your name?
My name is Pirate Bob.
Hello, hello, what's your name?
What's your name?
What's your name?
Hello, hello, what's your name?
My name is Marty Moose.
What's your name?*

A. Pourquoi ce chant ?

L'intérêt premier du chant ici est l'interaction entre pairs. En effet, cette chanson permet un échange communicationnel en montrant aux enfants comment se saluer et se présenter.

B. Sa mise en pratique

Ainsi ici, après avoir fait écouter la chanson aux élèves une première fois, le maître commence par « *Hello, my name is Thibaud. What's your name ?* » en fixant un élève. De cette façon les élèves sont amenés à réfléchir sur la possible signification de cette phrase. Puis, ils déduisent que l'enseignant se présente, et demande ensuite son nom à un élève. Lorsque tout le monde a compris, et avec l'aide d'une balle en mousse, l'enseignant prend la parole et répète « *Hello, my name is Thibaud. What's your name ?* » puis donne la balle à un élève, qui à son tour répète la phrase avec son nom et donne la balle à un autre élève, et ainsi de suite.

2.3.3 *The Rainbow Song*

Red, orange, yellow, green, blue, purple, pink

Red, orange, yellow, green, blue, purple, pink

It's a rainbow

It's a rainbow

A beautiful rainbow in the sky

It's a rainbow

It's a rainbow

A beautiful rainbow in the sky

Red

Orange

Yellow

Green

Blue

Purple

Pink

Red, orange, yellow, green, blue, purple, pink

Red, orange, yellow, green, blue, purple, pink

It's a rainbow

It's a rainbow

A beautiful rainbow in the sky

It's a rainbow

It's a rainbow
A beautiful rainbow in the sky
A beautiful rainbow in the sky
A beautiful rainbow in the sky

A. Pourquoi ce chant ?

Cette comptine ludique est intéressante car elle permet une première approche des couleurs en anglais. En plus de couvrir un panel plutôt varié de couleurs, elle permet de part sa structure un temps de répétition de chaque couleurs où les élèves font écho à l'enseignant. Cela se présente sous la forme suivante : Enseignant : *Red* Élèves : *Red*, Enseignant : *Orange*, Élèves : *Orange* etc...

B. Sa mise en pratique

En dépit de notre volonté de pratiquer nos séances intégralement en anglais, il nous est arrivé de constater que le mime ne suffisait pas toujours à donner du sens à un mot. C'est le cas ici évidemment pour les couleurs. Nous pouvons cependant simplement les montrer grâce aux affiches et autres objets qui arborent la classe. Pour donner du sens à la comptine, il a donc fallu pointer du doigt la « roue du jour » qui est une roue qui indique quel jour on est, et où chaque jour est représenté par une couleur. La comptine a donc été introduite tout en montrant les différentes couleurs, ce qui a facilité leur rentrée dans l'activité.

Une fois les couleurs abordées, nous avons mis l'accent sur le passage de répétition de couleurs et d'écho avec le maître. Le faible effectif de la classe de grande section permettait un jeu à élimination où l'enseignant s'arrête sur une couleur et interroge un élève sur sa traduction en français. Si l'élève répondait juste, il restait en jeu. Alors que s'il donnait la mauvaise réponse, il était éliminé. Chaque élimination était saluée d'un *goodbye*, un moyen de réinvestir le vocabulaire de la chanson *Hello ! Goodbye !* qui, de plus, est très ludique pour les élèves.

Le jeu sera répété lors d'une séance ultérieure en passant cette fois-ci non pas de l'anglais au français mais du français à l'anglais, ce qui élève la difficulté.

2.3.4 *Head, Shoulders, Knees & Toes*

Head, Shoulders Knees & Toes, Knees & Toes

Head, Shoulders Knees & Toes, Knees & Toes

Eyes and ears and mouth and nose

Head, Shoulders Knees & Toes, Knees & Toes

A. Pourquoi ce chant ?

Ce chant a pour but de nommer les différentes parties du corps. Les élèves doivent donc allier le geste à la parole. En effet, tout en suivant le rythme et en récitant les paroles, ils désignent les parties du corps dont il est question. Il y a donc association des repères corporels à un nouveau vocabulaire étranger. Il est intéressant de préciser que cela succède à un travail déjà fait en science et donc en français sur les parties du corps.

Comme on l'a évoqué précédemment, l'aspect kinesthésique (« *dire et faire* ») de cette activité est, chez les enfants, vecteur de motivation et, hypothétiquement donc, de mémorisation. Elle se mémorise d'ailleurs très rapidement grâce à la répétition des trois premières phrases. La quatrième et dernière phrase introduit quatre autres mots, dont le dernier rime avec le dernier mot des trois phrases précédentes (*nose/toes*). C'est aussi une comptine très dynamisante, ce qui participe encore à l'entrée des élèves dans la tâche.

Concernant l'objectif de prononciation, cette comptine permet la reproduction de sons spécifiques à l'anglais : les consonnes [h] et [T], la voyelle longue [i:], les nombreuses diphtongues [ai], [æ], [aU] et [iæ] et l'insistance sur la prononciation du pluriel [z].

B. Sa mise en pratique

Le chant s'est fait en classe entière au coin regroupement, les élèves chantant et désignent les parties du corps simultanément. De nombreuses variantes sont ensuite venues enrichir l'activité :

- accélération ou ralentissement du rythme
- manières différentes de demander la gestuelle :
 - *en collectif, avec chacun disant et mimant sur soi
 - *en demi-classes, face à face, avec la moitié chantant la comptine et l'autre moitié exécutant les gestes

2.4 Répertoire de chants des CM2

2.4.1 *The Family Song*

*Have you got a brother?
Have you got a sister in your family?
Have you got a brother?
Have you got a sister in your family?*

*I am a girl, my name is Cathy.
I've got a mother, father, sister, brother*

*Have you got a brother?
Have you got a sister in your family?
Have you got a brother?
Have you got a sister in your family?*

*I am a girl, my name is Cathy.
Two boys, three girls in my family
I've got one sister
And I've got one brother
I've got a mother, father, sister, brother
That's my family!
I've got a mother, father, sister, brother
That's my family!*

A. Pourquoi ce chant ?

Cette chanson fait partie d'un répertoire de comptines construites autour d'une formulation grammaticale. L'intérêt premier de la faire apprendre à mes élèves de CM2 était donc de réinvestir une formulation introduite au cours de la séquence sur la famille (*My Family*) et de remplir l'objectif mémorisation. En effet, après avoir brassé le lexique des membres de la famille, déjà plus ou moins bien connu, il s'agissait de savoir demander à son voisin s'il avait des frères et sœurs, et d'y répondre.

Au niveau de sa structure, cette chanson est très répétitive, tant dans ses paroles que dans son rythme (peu de paroles entre les refrains), ce qui permet une mémorisation

rapide et durable. Il m'est ainsi arrivé plus d'une fois de surprendre des élèves l'entonner en dehors de la classe !

D'un point de vue phonologique, elle travaille sur la prononciation du [h], que mes élèves semblent avoir bien du mal à accepter, insiste sur la prononciation du pluriel [z] (en distinguant *girl/girls, boy/boys*), la voyelle courte (ou « schwa ») [ə] de *mother, sister, father*, mais aussi de *family*. A travers *mother* et *father*, mais aussi *three* et *that*, c'est l'occasion de se pencher sur la prononciation du fameux *th* anglais, dans ses variantes sonores, [D] et [T].

B. Sa mise en pratique

La chanson a été introduite via un support audio, toujours dans le but de faire parvenir aux oreilles des élèves la bonne prononciation. Les paroles n'ont pas eu besoin d'être explicitées puisque la séance portait déjà sur la formulation *have you got (a brother) ?* et que le lexique des membres de la famille était déjà maîtrisé. La chanson a également pu être personnalisée au cours d'un exercice qui consistait à désigner un élève, durant une sorte de jeu de ronde, qui devait chanter un couplet en donnant son nom et en disant combien il avait de frère et/ou de sœurs. Il pouvait ensuite se tourner vers un camarade et lui demander, sur l'air du refrain, *have you got a sister/brother in your family ?*

J'ai aussi fait le choix de ne pas donner tout de suite le texte aux élèves, pour qu'il impriment d'abord le son : en lisant, ils n'auraient pas pu reproduire la bonne prononciation des mots qu'ils ne connaissent pas. Le texte est venu une fois la chanson maîtrisée, et ce fut l'occasion d'analyser le rapport graphie-phonie de ces mots.

2.4.2 *Don't Worry Be Happy*

Here's a little song I wrote
You might want to sing it note for note
Don't worry, be happy
In every life we have some trouble
But when you worry you make it double
Don't worry, be happy
Don't worry, be happy now
Don't worry, be happy now

A. Pourquoi ce chant ?

Comme pour la chanson précédente, celle-ci a ponctuée les séances d'une séquence sur l'expression des sentiments (My Feelings). Au-delà du lien ténu qu'elle entretient avec les notions rencontrées par les élèves, elle a pour intérêt de proposer une richesse de vocabulaire et une amplitude de prononciations bien plus large : diphtongue [ɔɪ] (wrote, note, phone), prononciation du [h] (happy, répété plusieurs fois, head, hope, have), mots transparents à la prononciation radicalement différente (double, trouble), diphtongues [eɪ] (lay, say, may, late, litigate, make, à distinguer de said, paid) ou [aɪ] (like, life). Autre avantage de cette chanson, beaucoup d'élèves l'avaient déjà entendue et se sont donc montrés très motivés au moment de la chanter, ce qui n'a fait que renforcer leur capacité à mémoriser les paroles et les bonnes façons de prononcer.

B. Sa mise en pratique

L'introduction s'est déroulée sur le rythme du support audio. La chanson contenant quatre couplets, il a fallu les apprendre un par un, phrase par phrase. L'idéal m'a semblé être une première écoute, puis une répétition par l'enseignant, non chantée et bien découpée, d'un couple de vers « unis » par un rime. Les élèves répétaient après moi, écoutaient à nouveau le support audio puis chantaient à leur tour.

Comme pour *The Family song*, je n'ai pas donné les paroles écrites. Elles sont venues ensuite, toujours pour étudier les mots que la chanson a permis de mettre en avant.

2.4.3 Paradise

*When she was just a girl she expected the world
But it flew away from her reach
So she ran away in her sleep and dreamed of
Para-para-paradise, para-para-paradise, para-para-paradise
Every time she closed her eyes*

*When she was just a girl she expected the world
But it flew away from her reach and the bullets catch in her teeth
Life goes on, it gets so heavy*

*The wheel breaks the butterfly every tear a waterfall
In the night the stormy night she'll close her eyes
In the night the stormy night away she'd fly*

And dream of para-para-paradise

Para-para-paradise

Para-para-paradise

A. Pourquoi ce chant ?

Là encore, le choix a été motivé par le fait que mes élèves connaissent Coldplay, de par leur environnement hors classe mais aussi parce que le groupe avait été évoqué, en début d'année scolaire, lors d'une séance *Civilization* qui concernait la culture anglo-saxonne. Le titre Paradise passant très souvent sur les ondes, la mémorisation s'est faite assez vite, du moins concernant le refrain. A propos du refrain, il permet de travailler une nouvelle fois la voyelle réduite [ɛ] de *paradise*. Étant donné le nombre de fois que le mot est prononcé, inutile de dire que les élèves en ont aujourd'hui une prononciation parfaite ! Outre le [h], et la diphtongue [ai] (*paradise, time, life, night*), déjà vues, cette chanson nous a permis de découvrir la voyelle longue [i:] de *reach, sleep, wheel, tear, dream* et *teeth*. De même, le *th* rencontre ici ses deux types de prononciation, celui de *teeth* et de *the/this/those*.

B. Sa mise en pratique

La démarche de mémorisation de Paradise fut la même que pour Don't worry, be happy : couplet par couplet, phrases par phrase (elles sont plus longues ici, et elles ne sont pas unies par les rimes). La seule différence étant que j'ai pu disposer d'une version instrumentale qui a permis aux élèves, une fois la chanson maîtrisée, de chanter sans se « calquer » sur la voix de l'interprète. Le résultat, moins « téléguidé », était très plaisant.

III. Résultats

3.1 Une évaluation par observation directe

Au préalable, il convient de notifier que l'évaluation observée dans le cadre de ce mémoire vise avant tout à analyser les pratiques pédagogiques mises en place.

Choisir le chant comme support d'apprentissage implique que les évaluations ne comporteraient aucune production écrite. L'ensemble du travail mené lors des activités de la séquence dédiée à ce mémoire étant centré sur la fonction de communication, l'analyse ne se fera qu'autour de productions orales.

Nous avons décidé d'évaluer deux modes de communication, gestuelle et discours, grâce à l'établissement de critères de réussite.

Pourquoi la gestuelle ? Partant du principe que la motivation découle du plaisir d'apprendre et qu'un apprentissage qui se fait dans le plaisir est théoriquement un apprentissage de meilleure qualité, il nous a semblé pertinent d'évaluer les signes découlant d'un comportement enthousiaste et donc motivé. Dans un second temps, la production de messages a permis d'évaluer le discours oral, donc la mémorisation et la prononciation.

Notre dispositif comporte deux types d'évaluation : une évaluation diagnostique et une évaluation formative.

3.1.1 Évaluation diagnostique

Les premières séances d'anglais de l'année scolaire nous ont permis de « prendre la température », de connaître le niveau et les acquis des élèves, et donc de faire naître l'hypothèse qui est au cœur de la séquence présentée dans ce mémoire.

3.1.2 Évaluation formative

Elle s'est déroulée tout au long de la séquence et a nécessité la construction de grilles d'observation qui permettraient d'analyser les situations d'apprentissage ([Annexes 9 à 18](#)).

Une grille d'observation a été établie pour chaque chanson, autour de trois critères de réussite : la motivation, la mémorisation et la prononciation. Les observations concernent les élèves individuellement ainsi que le groupe classe.

Ainsi, une grille d'observation collective concernant tous les chants a été construite afin de réunir toutes ces données ([Annexe 14 et 18](#)) et de visualiser, sous la forme de pourcentages, les résultats observés au niveau de la motivation, la mémorisation et la prononciation des élèves. Précisons que ces résultats chiffrés ne sont que des repères aidant à l'analyse et non pas des notations sanctionnant le niveau des élèves.

3.2 Analyse des résultats de Grande Section

On évaluera ici nos trois objectifs : la motivation (via l'enthousiasme communiqué par les élèves) ainsi que la mémorisation et la prononciation, auxquels s'ajoute l'analyse de la gestuelle, objectif spécifique aux Grande Sections. Cette analyse portera sur chacune des chansons.

3.2.1 Motivation, mémorisation et prononciation

A. Hello ! Goodbye !

Lorsque l'on se penche sur les grilles d'analyse de chaque chanson des [annexes 9, 10, 11 et 12](#), il paraît indéniable que les élèves ne manquent pas de motivation. Tout d'abord pour la première chanson abordée avec eux, *Hello ! Goodbye !*, on peut observer que la totalité des élèves montrent une grande motivation quant à l'étude d'une langue étrangère. Peut être que le faible effectif de la classe (12 élèves) permet un certain effet de groupe qui enrôle même les élèves qui en temps normal seraient peut être plus réticents à se mettre au travail. Ainsi dès l'annonce de l'entame d'une séquence d'anglais et de la mise en place de la première séance un grand enthousiasme et une certaine euphorie collective a su prendre les élèves qui ainsi témoignaient leur attrait à l'idée de parler anglais en chantant.

Lors des dialogues de *Hello ! Goodbye !* les élèves de GS se sont montrés souriants, ne laissant transparaître des signes de timidité qu'au moment de parler/chanter seul pour une poignée d'entre eux. La relative facilité de la chanson, qui visait principalement à faire

apprendre le vocabulaire de base des salutations : « *Hello, Good morning, Goodbye* » a sans doute facilité le bon déroulement de la séance, contrairement à des séances plus difficiles comme celle qui vient après, *What's your name ?*

B. *What's your name ?*

En effet, après un départ de très bonne augure pour la suite, la séance numéro deux fut beaucoup plus compliquée. Comme on peut l'observer dans [l'annexe 10](#), après une entrée en matière couronnée de succès, les élèves se sont heurtés à une séance qui je pense maintenant était un petit peu trop compliquée et en abordait trop d'un seul coup. Il s'agissait ici d'identifier deux phrases, une première pour donner son prénom et une autre pour le demander à autrui : *My name is* et *What's your name ?* La plupart des élèves furent au départ motivés, hormis notamment le cas de l'élève appelé ici Rudi dans un soucis d'anonymat qui avait passé outre son côté extrêmement turbulent et perturbateur lors de la première séance. Cependant ils se sont vite retrouvés en situation à devoir donner leur prénom et à demander celui de leurs camarades ce qui leur sembla un petit peu trop d'un coup à ce moment de la séquence. Cela se perçoit dans les résultats avec un bilan de mémorisation et de prononciation plus que mitigé.

C. *The Rainbow Song*

Ensuite, comme nous pouvons l'observer dans [l'annexe 11](#), la séance suivante concerne la chanson *The Rainbow Song* qui aborde donc les principales couleurs de l'arc-en-ciel. Tout comme la séance une qui ne demande aucune gestuelle, cette séance eut un réel succès auprès des élèves. Je pense que quelque chose d'aussi concret et identifiable de la part des élèves, couplé à l'aspect extrêmement ludique de la chanson, à su les enrôler dans la tâche et les y maintenir sans trop d'efforts.

D. *Head, Shoulders, Knees & Toes*

Enfin, la dernière chanson *Head, Shoulders, Knees & Toes* eut, à l'instar de la deuxième chanson *What's your name ?*, un bilan plus mitigé, visible sur [l'annexe 12](#). Sur le plan motivationnel rien à redire, elle a énormément plu à tout le monde, avec même un certain nombre d'élèves qui la connaissait déjà soit par sa version française, soit par des frères ou

sœurs qui l'avaient déjà apprise et déjà chanté à la maison. Cela peut notamment se comprendre par son aspect et sa gestuelle extrêmement ludique. En revanche, le grand nombre de mots de vocabulaire évoqué ici (*head, shoulders, knees, toes, eyes, ears, mouth, nose*) engendra une mémorisation plus difficile pour la plupart des élèves. Si l'on se cantonne cependant aux quatre premiers mots qui sont les plus importants dans la chanson, on obtient un résultat nettement plus concluant. Idem pour la prononciation avec des mots peu évidents comme *shoulders, ears* ou *mouth* par exemple qui posèrent plus de problèmes. La rapidité de la chanson stimula beaucoup les enfants et fut donc en grand générateur de motivation mais malheureusement au détriment je pense, comme les résultats le laisse transparaître, de la mémorisation et de la prononciation.

Pour *What's your name ? The Rainbow Song* et *Head, Shoulders, Knees & Toes*, des élève ne semblaient prendre peu de plaisir à participer. Il s'agissait d'élèves soit inhibés par leur timidité, soit par leur agitation.

3.2.2 Les savoir-faire

Concernant les savoirs faire ([annexe 13](#)), seulement deux chansons étaient concernés. Il s'agit de *What's your name ?* Et *Head, Shoulders Knees & Toes*. La chanson *What's your name* fut plus mitigé avec seulement un taux de 50% de grande réussite. Cela converge avec les premières analyses en mémorisation et prononciation. En effet, les élèves ont majoritairement eu du mal à se présenter et demander à leur camarade de se présenter par manque de vocabulaire et de prononciation correcte, cela impacte donc directement leur gestuelle.

Néanmoins, avec une grande part d'élèves déjà familier avec la chanson, la gestuelle de *Head Shoulders, Knees & Toes* fut une toute autre histoire. Avec un taux de grande réussite de 92%, quasiment tous les élèves ont joué le jeu et ont parfaitement su recréer les gestes de la chanson. Ici le faible taux de prononciation correcte et le taux moyen de mémorisation n'ont pas impacté la chorégraphie de la chanson qui au contraire fut le point fort de la séance. Le succès de cette chanson peut notamment s'expliquer par la variété des gestes et la forte dynamique de la chanson.

3.2.3 Résultats chiffrés

Enfin, comme le montre le tableau final [annexe 14](#), nous avons sur le total des séances un taux de motivation de 85% ce qui est excellent. Par contre, sur le total de séances les taux de mémorisation et de prononciation sont seulement respectivement à 58% et 56%. Bien qu'étant plus que la moitié, ces taux sont relativement bas par rapport à ce que l'on pouvait espérer. Cela est principalement dû aux chansons *What's your name ?* Et *Head Shoulders Knees & Toes* qui se sont révélés plus difficiles, sûrement à cause d'un trop grand nombre de nouveaux mots.

On peut noter qu'au total les taux de faible motivation, mémorisation, prononciation ou de savoir-faire n'ont jamais dépassé les 10% ce qui témoigne d'un bilan relativement positif selon moi.

3.3 Analyse des résultats de CM2

3.3.1 Motivation

A. *The Family Song*

L'analyse des résultats récoltés auprès des CM2 est plus contrastée. En effet, le premier chant proposé aux élèves, *The Family song*, n'a pas été un franc succès au regard de la motivation affichée (57% de motivation forte, voir [Annexe 18](#)). Le rythme et la voix un peu désuets, sans doute trop scolaires, n'ont pas emporté l'adhésion des élèves, inhibés ou, au contraire, hilares.

Bien sûr, si l'on fait du cas par cas (voir [Annexe 15](#)), certains ont montré plus d'enthousiasme que d'autres mais, globalement, le résultat n'est pas satisfaisant en termes de savoir-être. Quatre élèves sur 25 ont ainsi montré une motivation faible (voire désintéressée) au moment de chanter.

De plus, cette chanson permettait d'aménager quelques phrases à chanter individuellement et un échange avec un voisin : certains élèves se sont montrés très réticents à participer à ce temps-là, tandis que d'autres ne le prenaient pas au sérieux, ce qui perturbait le bon déroulement de l'activité.

Cela s'est bien mieux passé pour les deux chants qui ont suivis.

B. *Don't Worry Be Happy*

Don't worry, be happy, dont l'air est assez connu, même par des enfants de 10 ans, a tout de suite suscité de la sympathie (72% d'élèves fortement motivés). De plus, le fait que le rythme, assez lent, permette aux élèves de tenir la cadence, les a sans doute rassuré quant à leur capacité à réussir et les a motivé encore un peu plus pour entrer dans l'activité. Le nombre d'élève présentant une motivation faible est passé de 4 à 1. J'ai vu des élèves souriants, certains entonnant même le refrain au moment de la sortie des classes !

C. *Paradise*

Pour *Paradise*, de Coldplay, la donne était un peu différente dans la mesure où il s'agit d'un tube très connu, que mes élèves ont déjà eu l'occasion d'entendre à de nombreuses reprises. Ils ont donc manifesté un grand enthousiasme lorsque je leur ai proposé ce chant (84% d'élèves fortement motivés, 1 seul faiblement motivé). L'entrain était ainsi perceptible jusque dans l'intonation émanant des élèves, qui ont aussi témoigné une grande énergie.

3.3.2 Mémorisation

Comme évoqué dans nos hypothèses de départ, motivation et mémorisation sont liées. Il n'a donc pas été étonnant, à l'heure d'analyser les résultats concernant la mémorisation, de constater que les élèves présentant le moins de signes de motivation sont ceux qui ont eu le plus de mal à mémoriser.

A. *The Family Song*

Paradoxalement, ce n'est pas sur la chanson qui a suscité le moins d'enthousiasme (*The Family song*, 52% de motivation forte) que les résultats en termes de mémorisation ont été les moins probants (28% de mémorisation forte), ce qui est peut-être dû au fait que la chanson soit très répétitive, avec peu de paroles entre les refrains.

L'objectif mémorisation de *The Family Song* a d'ailleurs été mesuré, en sus des paroles, en observant à la capacité des élèves à réinvestir les notions au moment des *pair work*.

De ce point de vue-là, le lien entre le chant et la formulation *have you got...* utilisable dans un échange verbal ne s'est pas vraiment établi, les élèves n'ayant pas le « réflexe » de s'appuyer sur ce qu'ils ont mémorisé grâce au chant pour produire un message oral.

B. *Don't Worry Be Happy*

Concernant *Don't worry, be happy*, les résultats se sont avérés plus satisfaisants, avec une grande majorité ayant parfaitement restitué le texte (72% de mémorisation forte) Les difficultés rencontrées par certains des élèves sont dues à la longueur du texte, ou à un manque d'investissement de la part des moins sérieux.

C. *Paradise*

Paradise dévoile le même taux de réussite en matière de mémorisation, même si la connaissance de la mélodie par les élèves et la motivation qui en a découlé (84% de motivation forte, la plus élevée des trois chants) laissait penser que ce taux pouvait être encore plus important.

3.3.3 Prononciation

Comme pour les GS, les chants choisis en CM2 ont amené les élèves à s'habituer à la prononciation d'une grande variété de sons.

A. *The Family Song*

D'un point de vue phonologique, cette chanson insiste sur la prononciation du [h], que mes élèves ne maîtrisaient pas, sur la prononciation du pluriel [z], souvent oublié, la voyelle courte (ou « schwa ») [ə] de *mother*, *sister*, *father*, mais aussi de *family*. *Mother*, *father*, ainsi que *three* et *that*, ont nécessité un travail de répétition afin de maîtriser le *th* anglais, dans ses variantes sonores, [D] et [T].

11 élèves sur 25 ont proposé une bonne prononciation, et la majorité (14 élèves) présentent une prononciation correcte, ce qui représente un résultat global satisfaisant, plus de la moitié ayant souscrit à l'objectif recherché.

B. *Don't Worry Be Happy*

La prononciation du [h] dans *Don't worry, be happy*, a nécessité un travail de répétition et de démonstration de ma part pour bien l'ancrer dans les têtes (et les bouches) des élèves. Le taux de réussite en prononciation est moyen sur cette chanson (56%), mais il est dû au grand nombre de sons que les élèves ont dû articuler (diphtongues [æʊ], [ei] ou [ai]), ce qui pouvait constituer une vraie gymnastique de la mâchoire, en dépit d'un rythme peu élevé.

C. *Paradise*

Paradise a été l'occasion de se confronter à la consonne plosive [p] qui, en anglais, présente la particularité « d'exploser », d'être soufflée au moment de la prononciation. Le mot *paradise*, répété un grand nombre de fois dans le refrain, a permis aux élèves de bien intégrer cette particularité.

On trouve dans ce même mot la voyelle réduite [ɪ] (*paradise*), souvent oubliée des élèves et que la prononciation, à la fois du chanteur et de l'enseignant, a permis de graver dans les esprits.

La diphtongue [ai] (*paradise, time, life, night*) n'a pas posé de problèmes, au contraire de la voyelle longue [i:] (*reach, sleep, wheel...*) que l'on a travaillée en exagérant la déformation de la bouche. La comparaison avec d'autres mots en [i] court a permis d'expliciter la différence de prononciation. Le *th* a réclamé lui aussi un gros travail de démonstration autour du positionnement de la langue entre les dents pour différencier *teeth* de *the/this/those*.

Paradise compte 76% de prononciations jugées très bonnes. Un résultat qui s'explique par la motivation suscitée par le choix du titre mais aussi par le fait qu'il s'agit de la troisième chanson travaillée ; la prononciation est ainsi plus fluide, plus aisée, les réticences moins nombreuses. C'est d'ailleurs ce que montre le tableau récapitulatif (Annexe X), puisque l'on peut constater une belle progression entre *The Family song* (44% de bonnes prononciations jugées), *Don't worry, be happy* (56%) et *Paradise*.

Une progression que l'on retrouve également dans les capacités de motivation (même si cela s'explique par le choix des chansons et le rapport que les élèves ont avec elles) et de mémorisation. Ce qui tend à confirmer que motivation et plaisir participent à la qualité de

la mémorisation, et à la capacité à reproduire des sons. Ce qui, à terme, peut conduire à un apprentissage de l'anglais de meilleur qualité.

Conclusion

Le chant peut-il contribuer à l'amélioration de l'apprentissage de l'anglais ? S'il paraît difficile d'y répondre catégoriquement, notre recherche nous a apporté des éléments de réponses.

Partant du constat que la langue anglaise est constituée de sons que l'appareil articulo-phonatoire français n'est pas habitué à fréquenter, il a fallu commencer par mettre en place des séances de travail basée sur l'écoute. Pourquoi ne pas avoir recours au chant ? En effet, les activités d'écoute musicale en anglais facilitent la familiarisation avec ces phonèmes, rythmes et intonations si différents et réduit les difficultés d'élocution que la reproduction de sons n'appartenant pas au français peut entraîner.

Le chant permet donc de faire connaissance avec la phonologie anglaise, de la mémoriser et de se familiariser avec le lexique et la syntaxe. Il se présente ainsi comme un outil pertinent pour affiner l'oreille.

Les conclusions de notre recherche, les taux de réussite (ou d'échec) relevés nous permettent de conclure que le chant est vecteur de motivation chez l'enfant. Bien sûr, en fonction de l'âge et du caractère de chacun, ce constat peut varier ; mais, globalement, lorsque le choix de la chanson est approuvé, il provoque entrain et bonne humeur. De là à parler de plaisir, il n'y a qu'un pas que nous osons franchir. Et quand il y a plaisir, l'apprentissage est de meilleure qualité. Les capacités de mémorisation et de prononciation démontrées par les élèves au cours de notre expérience tendent à le confirmer, même si le réinvestissement de structures grammaticales en situation de communication n'a pas toujours été effectif chez les élèves de CM2. Conformément à nos hypothèses, les élèves de GS se sont montrés plus motivés que les CM2, alors que ces derniers ont affichés de bien meilleurs résultats que les GS en prononciation.

Notre hypothèse se basait sur l'évaluation directe de trois objectifs : motivation, mémorisation et prononciation. Avec un seuil de réussite fixé à 50% d'élèves, les résultats obtenus dans les deux classes montrent que les élèves ont tous atteint le niveau que nous attendions d'eux. L'évolution constatée tout au long de la séquence vient aussi souligner l'efficacité du dispositif une fois approprié par les élèves.

Bibliographie

- Arleo, A. (2000). Music, Song and Foreign Language Teaching. *Cahiers de l'APLIUT*.
- Beaucamp, J. (2006). Pour une pratique consciente de l'oral au service du développement de la compétence de compréhension en LVE. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 38, 53-62.
- Candelier, M. (2003). *Chapitre 1. Evlang : les enjeux*.
- Candelier, M. (2007). *Eveil aux langues, formation plurilingue et enseignement du français*.
- Dabène, L. (2004). Michel Candelier, dir., L'éveil aux langues à l'école primaire, Evlang, bilan d'une innovation européenne. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 29(1), 263-265.
- Dagenais, D., & Moore, D. (2004). Représentations ordinaires du plurilinguisme, transmission des langues et apprentissages chez des enfants, en France et au Canada. *Langages*, n° 154(2), 34-46.
- Florin, A. (1989). Modèles éducatifs à l'école maternelle : des textes officiels aux pratiques des classes. L'exemple des activités de langage. *Enfance*, 42(3), 75-93.
- Gajo, L. (2013). De la didactique des langues à la didactique des discours enseignants, enseignés et plurilingues : quelques réflexions personnelles. *La Lettre de l'AIRDF*, 54(1), 42-45.
- Jedrzejak, C. (2012). L'apport de la musique dans l'apprentissage d'une langue étrangère. *Education*.
- Keith, S. (2001). *Modern Foreign Languages in the Primary School: The What, Why and How of Early MFL Teaching* (1 edition). London : Sterling, VA: Routledge.
- Lefranc, Y. (2008). La didactique (institutionnelle) des langues : une domestication participative. *Raison présente*, 167(1), 87-98.
- Moore, D. (2006). *Plurilinguismes et école* (Editions Didier). Paris, France : Langue et apprentissage des langues.
- Peroz, P. (2002). Le mot clé. Variations sémantiques et régularité des fonctionnements. *Langue française*, 133(1), 42-53.
- Péroz, P. (2010). Pourquoi parler des "petits parleurs" ? Pratiques langagières à la maternelle, Nîmes, France.
- Piccardo, E. (2006). Les TIC et les langues à l'école primaire : pour une démarche créative. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 38, 111-121.
- Pulido, L. (2016). Modèles d'intervention pour l'oral à la maternelle et approche instrumentale. *Tréma*, (45), 31-41.
- Wulf, C., & Gabriel, N. (2005). Introduction. *Hermès, La Revue*, n° 43(3), 9-20.

Sitographie

<https://www.primlangues.education.fr/ressources/pratiques-innovantes/jazz-chants-les-techniques-denseignement-de-carolyn-graham>

<http://eduscol.education.fr/cid45678/cadre-europeen-commun-de-reference-cecrl.html>

https://www.youtube.com/watch?v=R_nPUuPryCs

<https://www.youtube.com/watch?v=sotUp32mpOI&list=PL6ldZe7ZbDjARFLE70KwU64g6CRem3Aeb>

ANNEXES

Annexe 1

Les phonèmes du français

Tableau des 36 phonèmes

Voyelles		Consonnes	
[i]	lit, il, lyre	[f]	fusée, photo , neuf, feu
[u]	ours , genou, roue	[v]	vache, vous, rêve
[y]	tortue, rue, vêtu	[s]	serpent, tasse, nation, celui, ça
[a]	avion, ami, patte	[z]	zèbre, zéro, maison, rose
[ɑ]	âne, pas, pâte	[ʃ]	chat , tâche, schéma
[ã]	ange, sans, vent	[ʒ]	jupe, gilet, geôle
[o]	mot, eau , zone, saule	[l]	lune, lent, sol
[ɔ]	os, fort, donner, sol	[r]	robot, rue, venir
[õ]	lion, ton, ombre, bonté	[p]	pomme, soupe, père
[e]	école, blé, aller, chez	[b]	balle, bon, robe
[ɛ]	aigle, lait, merci, fête	[m]	mouton, mot, flamme
[ê]	lapin, brin, plein, bain	[t]	tambour, terre, vite
[ø]	feu, peu, deux	[d]	dent, dans, aide
[œ]	meuble, peur	[n]	nuage, animal, nous, tonne
[œ̃]	parfum, lundi, brun	[k]	cadeau, cou, qui, sac, képi
[ə]	requin, premier	[g]	gâteau, bague, gare, gui
		[ʁ]	peigne, agneau, vigne
		[j]	quille, yeux, pied, panier
		[w]	oiseau, oui, fouet
		[ɥ]	puit, huile, lui

Annexe 2

Les phonèmes de l'anglais

Voyelles brèves

[ɪ] fish
[e] bed
[æ] cat
[ɒ] box
[ʊ] book
[ʌ] bus
[ə] an

Voyelles longues

[i:] key
[ɑ:] car
[ɔ:] door
[u:] shoe
[ɜ:] girl

Diphthongues

[aɪ] bike
[aʊ] house
[eɪ] plate
[eə] chair
[ɪə] beer
[ɔɪ] boy
[əʊ] boat
[ʊə] poor

Consonnes

[h] hat
[r] red
[j] yes
[w] well
[ŋ] long
[θ] thanks
[ð] that
[ʃ] English
[ʒ] television

Annexe 3

Paroles des chansons de GS

Hello ! Goodbye !

Hello, hello, hello, hello
To you, and you, and you!
Hello, hello, hello, hello
To you, and you, and you!
What a lovely way to start the day!
Hello, hello, hello, hello!

Goodbye, goodbye, goodbye, goodbye
To you, and you, and you!
Goodbye, goodbye, goodbye, goodbye
To you, and you, and you!
What a lovely way to end the day!
Goodbye, goodbye, goodbye, goodbye!

Hello, hello, goodbye, goodbye
to you, and you, and you!

CD Anglais – Initiation anglais cycle 1

Head, Shoulders, Knees & Toes

Head, Shoulders Knees & Toes
Head, Shoulders Knees & Toes
Eyes and ears and mouth and nose
Head, Shoulders Knees & Toes

Super Simple Songs – Volume 2 – 2013

Annexe 4

What's your name ?

Hello, hello, what's your name?

What's your name?

What's your name?

Hello, hello, what's your name?

My name is Peter.

Hello, hello, what's your name?

What's your name? What's your name?

Hello, hello, what's your name?

My name is Sally.

Hello, hello, what's your name?

What's your name?

What's your name?

Hello, hello, what's your name?

My name is Pirate Bob.

Hello, hello, what's your name?

What's your name?

What's your name?

Hello, hello, what's your name?

My name is Marty Moose.

What's your name?

Annexe 5

The Rainbow Song

Red, orange, yellow, green, blue, purple, pink

Red, orange, yellow, green, blue, purple, pink

It's a rainbow

It's a rainbow

A beautiful rainbow in the sky

It's a rainbow

It's a rainbow

A beautiful rainbow in the sky

Red

Orange

Yellow

Green

Blue

Purple

Pink

Red, orange, yellow, green, blue, purple, pink

Red, orange, yellow, green, blue, purple, pink

It's a rainbow

It's a rainbow

A beautiful rainbow in the sky

It's a rainbow

It's a rainbow

A beautiful rainbow in the sky

A beautiful rainbow in the sky

A beautiful rainbow in the sky

Written and performed by A.J. Jenkins, 2010

Annexe 6

Paroles des chansons de CM2

The Family Song

Have you got a brother?

Have you got a sister in your family?

Have you got a brother?

Have you got a sister in your family?

I am a girl, my name is Cathy.

I've got a mother, father, sister, brother

Have you got a brother?

Have you got a sister in your family?

Have you got a brother?

Have you got a sister in your family?

I am a girl, my name is Cathy.

Two boys, three girls in my family

I've got one sister

And I've got one brother

I've got a mother, father, sister, brother

That's my family!

I've got a mother, father, sister, brother

That's my family!

Speak and play – édition SED

Annexe 7

Bobby McFerrin – Don't Worry Be Happy

Here's a little song I wrote
You might want to sing it note for note
Don't worry, be happy
In every life we have some trouble
But when you worry you make it double
Don't worry, be happy
Don't worry, be happy now

Chorus

Ain't got no place to lay your head
Somebody came and took your bed
Don't worry, be happy
The landlord say your rent is late
He may have to litigate
Don't worry, be happy
Here I give you my phone number, when you worry, call me, I make you happy, don't
worry, be happy)
Don't worry, be happy
Ain't got no cash, ain't got no style
Ain't got no gal to make you smile
Don't worry, be happy
'Cause when you worry your face will frown
And that will bring everybody down
So don't worry, be happy
Now there, is this song I wrote
I hope you learned note for note
Like good little children, don't worry, be happy
Now listen to what I said, in your life expect some trouble
When you worry you make it double
But don't worry, be happy, be happy now

Annexe 8

Coldplay – Paradise

When she was just a girl she expected the world
But it flew away from her reach
So she ran away in her sleep and dreamed of
Para-para-paradise, para-para-paradise, para-para-paradise
Every time she closed her eyes
When she was just a girl she expected the world
But it flew away from her reach and the bullets catch in her teeth
Life goes on, it gets so heavy
The wheel breaks the butterfly every tear a waterfall
In the night the stormy night she'll close her eyes
In the night the stormy night away she'd fly
And dream of para-para-paradise
Para-para-paradise
Para-para-paradise
She'd dream of para-para-paradise
Para-para-paradise
Para-para-paradise
And so lying underneath those stormy skies
She'd say, "Oh, oh, oh, oh, oh, oh
I know the sun must set to rise"
This could be para-para-paradise
Para-para-paradise
This could be para-para-paradise
This could be para-para-paradise
Para-para-paradise
This could be para-para-paradise
This could be para-para-paradise
Para-para-paradise
This could be para-para-paradise

Annexe 9

Grilles d'observation

Dans un souci d'anonymat, les prénoms ont été modifiés.

Grille d'observation GS - Hello ! Goobyé !			
	Motivation	Mémorisation	Prononciation
	Forte	Forte	Bonne
	Moyenne	Moyenne	Correcte
	Faible	Faible	Incorrecte
1. Fabienne			
2. Jocelyne			
3. Eric			
4. Basile			
5. Frank			
6. Marcelle			
7. Jean-Jacques			
8. Alan			
9. Rudi			
10. Abedi			
11. Didier			
12. Raymonde			
Total	12	10	8
	0	2	4
	0	0	0

Annexe 10

Grille d'observation GS - What's your name ?			
	Motivation	Mémorisation	Prononciation
	Forte	Forte	Bonne
	Moyenne	Moyenne	Correcte
	Faible	Faible	Incorrecte
1. Fabienne			
2. Jocelyne			
3. Eric			
4. Basile			
5. Frank			
6. Marcelle			
7. Jean-Jacques			
8. Alan			
9. Rudi			
10. Abedi			
11. Didier			
12. Raymonde			
Total	9	4	4
	2	6	6
	1	2	2

Annexe 11

Grille d'observation GS - The Rainbow Song			
	Motivation	Mémorisation	Prononciation
	Forte	Forte	Bonne
	Moyenne	Moyenne	Correcte
	Faible	Faible	Incorrecte
1. Fabienne			
2. Jocelyne			
3. Eric			
4. Basile			
5. Frank			
6. Marcelle			
7. Jean-Jacques			
8. Alan			
9. Rudi			
10. Abedi			
11. Didier			
12. Raymonde			
Total	10	9	7
	2	3	5
	0	0	0

Annexe 12

Grille d'observation GS - Head, Shoulders, Knees & Toes			
	Motivation	Mémorisation	Prononciation
	Forte	Forte	Bonne
	Moyenne	Moyenne	Correcte
	Faible	Faible	Incorrecte
1. Fabienne			
2. Jocelyne			
3. Eric			
4. Basile			
5. Frank			
6. Marcelle			
7. Jean-Jacques			
8. Alan			
9. Rudi			
10. Abedi			
11. Didier			
12. Raymonde			
Total	11	5	4
	1	5	5
	0	2	3

Annexe 13

Grille d'observation GS - Compétence Savoir Faire		
	What's your name ?	Head, Shoulders, Knees & Toes
	Forte	Forte
	Moyenne	Moyenne
	Faible	Faible
1. Fabienne		
2. Jocelyne		
3. Eric		
4. Basile		
5. Frank		
6. Marcelle		
7. Jean-Jacques		
8. Alan		
9. Rudi		
10. Abedi		
11. Didier		
12. Raymonde		
Total	6	11
	5	1
	1	0

Annexe 14

Résultats en pourcentage GS				
	Motivation	Mémorisation	Prononciation	Savoir faire
Hello ! Goodbye !	100%	83%	83%	/
	0%	17%	17%	
	0%	0%	0%	
What's your name ?	67%	33%	33%	50%
	25%	50%	50%	42%
	8%	17%	17%	8%
The Rainbow Song	83%	75%	75%	/
	17%	25%	25%	
	0%	0%	0%	
Head, Shoulders, Knees & Toes	92%	42%	33%	92%
	8%	42%	42%	8%
	0%	16%	25%	0%
Total	85%	58%	56%	71%
	13%	34%	34%	25%
	2%	8%	10%	4%

Annexe 15

Grille d'observation CM2 - The Family Song			
	Motivation	Mémorisation	Prononciation
	Forte	Forte	Bonne
	Moyenne	Moyenne	Correcte
	Faible	Faible	Incorrecte
1. Avedis			
2. Esteban			
3. Rémy			
4. Sarah			
5. Wallace			
6. Lily-Rose			
7. Lou			
8. Thomas			
9. Ethan			
10. Maxence			
11. Mathilde			
12. Carla			
13. Maelly			
14. Kim			
15. Alexandre			
16. Vincent			
17. Clélia			
18. Natasha			
19. Louisa			
20. Célia			
21. Maxime			
22. Marie			
23. Killiann			
24. Lina			
25. Edwin			
TOTAL	13	17	11
	8	7	14
	4	1	0

Annexe 16

Grille d'observation CM2 - Don't worry, be happy			
	Motivation	Mémorisation	Prononciation
	Forte	Forte	Bonne
	Moyenne	Moyenne	Correcte
	Faible	Faible	Incorrecte
1. Avedis			
2. Esteban			
3. Rémy			
4. Sarah			
5. Wallace			
6. Lily-Rose			
7. Lou			
8. Thomas			
9. Ethan			
10. Maxence			
11. Mathilde			
12. Carla			
13. Maelly			
14. Kim			
15. Alexandre			
16. Vincent			
17. Clélia			
18. Natasha			
19. Louisa			
20. Célia			
21. Maxime			
22. Marie			
23. Killiann			
24. Lina			
25. Edwin			
TOTAL	18	18	14
	6	6	11
	1	1	0

Annexe 17

Grille d'observation CM2 - Paradise			
	Motivation	Mémorisation	Prononciation
	Forte	Forte	Bonne
	Moyenne	Moyenne	Correcte
	Faible	Faible	Incorrecte
1. Avedis			
2. Esteban			
3. Rémy			
4. Sarah			
5. Wallace			
6. Lily-Rose			
7. Lou			
8. Thomas			
9. Ethan			
10. Maxence			
11. Mathilde			
12. Carla			
13. Maelly			
14. Kim			
15. Alexandre			
16. Vincent			
17. Clélia			
18. Natasha			
19. Louisa			
20. Célia			
21. Maxime			
22. Marie			
23. Killiann			
24. Lina			
25. Edwin			
TOTAL	21	18	19
	3	6	6
	1	1	0

Annexe 18

Résultats en pourcentage CM2			
Chants	Motivation	Mémorisation	Prononciation
The Family Song	52%	68%	44%
	32%	28%	56%
	16%	4%	0%
Don't worry, be happy	72%	72%	56%
	24%	24%	44%
	4%	4%	0%
Paradise	84%	72%	76%
	12%	24%	24%
	4%	4%	0%
TOTAL	69%	71%	59%
	23%	25%	41%
	8%	4%	0%

Quatrième de couverture

L'objet de ce travail porte sur l'utilisation des chants dans le but d'améliorer l'apprentissage de l'anglais à l'école primaire. Pour mener ce projet à bien, nous avons opté pour méthode expérimentale. L'expérience a été menée dans deux classes de niveaux différents, en l'occurrence une classe de grande section et une classe de CM2. En maternelle les séances étaient construites autour des chants tandis que les élèves d'élémentaire chantaient uniquement en fin de séance. Notre recherche vise à comparer l'effet du chant et de la motivation qu'il est censé procurer sur la qualité des apprentissages. Pour collecter les résultats de nos observations, nous avons élaboré des grilles d'évaluation dans lesquelles nous avons pris en compte la motivation affichée par les élèves ainsi que leur capacité à mémoriser et à prononcer les sons en anglais.

Mots-clefs : chants, anglais, phonétique, motivation, analyse.

This work presents a study of the different tools you can use as a foreign language teacher in order to be as effective as possible. It focuses more especially on the use of songs and singing to improve one's ability to speak a foreign language. The study takes place in two separate classrooms : one last year nursery school classroom from Port-de-Bouc composed of twelve children from five to six years old. On top of that, the second class is Nicolas' fifth grade class from Plan-de-Cuques. Our thesis statement would be : How the use of songs may improve the learning of a foreign language. In order to answer such an interrogation, we choose to use an experimental approach. We wanted to see if by using songs and making the children sing it would raise their participation and involvement in class, and in the end their overall results.

Key-words : songs, english, phonetic, motivation, analysis.