



HAL
open science

Langues étrangères et conscience phonologique en maternelle

Daphné Tireau-Rabu

► **To cite this version:**

Daphné Tireau-Rabu. Langues étrangères et conscience phonologique en maternelle. Education. 2019.
dumas-02530090

HAL Id: dumas-02530090

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02530090v1>

Submitted on 2 Apr 2020

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.



Master MEEF

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

**Mention premier degré
Mémoire**

Langues étrangères et conscience phonologique en maternelle

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de master

soutenu par

Daphné TIREAU-RABU

le lundi 13 mai 2019

en présence de la commission de soutenance composée de :

Delphine Leballeux, directrice de mémoire

Nathalie Regnault, membre de la commission

Remerciements

Je remercie toutes les personnes qui m'ont aidée et soutenue tout au long de ce travail de mémoire.

Tout d'abord, je tiens à remercier ma directrice de mémoire de master 2, Delphine Leballeux, pour ses conseils et encouragements. Ainsi que mon directeur de mémoire de première année de master, Dominique Bossard, pour m'avoir guidée au tout début de ma réflexion.

Je remercie également les professeures qui ont répondu à mes interrogations : T. Bovin, C. Douin, L. Beury, et en particulier, M. Crespel, dont les réponses m'ont guidée vers le concept de conscience phonologique.

Merci à mes collègues, aux enseignantes des élèves de Moyenne et Grande Section, A. Dupin et C. Dolbeau, pour leur flexibilité qui m'a permis de mener dans de bonnes conditions mes expérimentations et d'avoir les informations nécessaires sur les élèves.

Pour terminer, je remercie ma maman et mes amies qui m'ont encouragée et aidée dans le travail de relecture.

Sommaire du mémoire

Introduction	2
I- Réflexion sur mon choix de sujet.....	2
II- Ancrages	2
1) Soutien scolaire	3
2) Les cours de français en Angleterre	6
3) Stage dans une école où est donnée de l'importance à l'anglais.....	6
III- Ce que disent les instructions officielles sur les langues étrangères en cycle 1.....	7
1) Domaine 1 : mobiliser le langage dans toutes ses dimensions.....	7
2) Domaine 5 : explorer le monde	8
3) Conclusion sur la place des langues étrangères au cycle 1	8
IV- Entretien préliminaire.....	8
Problématique	9
Définition des concepts et données théoriques	10
I- La conscience phonologique.....	10
II- Définitions complémentaires	11
III- Développement de l'enfant et conscience phonologique	12
IV- De la conscience phonologique à la lecture, l'influence d'une langue étrangère	14
1) Elisabeth Demont	14
2) Garfinkel et Tabor	14
3) Sylvie Cèbe et Roland Goigoux	15
Hypothèses	15
Protocole d'expérimentation	15
I- Présentation du contexte et des conditions	15
1) Contexte de l'école	15
2) Album support : <i>What the Ladybird Heard</i> , Julia Donaldson	16
3) Les chansons utilisées.....	17
II- Tableaux de séquence et des séances.....	18
III- Méthodologie de recueil de données	25
Analyse	27
I- L'évolution des situations d'apprentissage.....	27
1) Les rituels.....	29
2) Rôle et place des consignes.....	29

3)	L'organisation spatiale.....	30
4)	L'activité des élèves	31
II-	Les connaissances lexicales	34
1)	Présentation des histogrammes de la page 39	34
2)	Présentation des histogrammes de la page 40.....	35
3)	Analyse comparative des performances	36
4)	Analyse des résultats d'un point de vue phonétique.....	36
5)	Développement de l'écoute et de la conscience lexicale.....	37
III-	Comparaison avec les élèves de Petite Section.....	41
	Conclusion	43
	Bibliographie	45
	Annexes	47
	Annexe 1 : Questionnaire aux enseignantes de maternelle	47
	Annexe 3 : Partition et paroles originales de la chanson du rituel d'entrée, « The Hello Song », Carolyn Graham, , <i>Let's chant, let's sing : songs and chants 1</i>	50
	Annexe 4 : Partition et paroles originales de la chanson du rituel de sortie du groupe 1, « The Goodbye Song », Carolyn Graham, <i>Let's chant, let's sing : songs and chants 2</i>	51
	Annexe 5 : Paroles de la chanson du rituel de sortie du groupe 2 et 3, « Bye Bye Goodbye », Super Simple Songs	52
	Annexe 6 : Paroles de la chanson « Old MacDonald », Super Simple Songs.....	53
	Annexe 7: Données restituées à partir des enregistrements post-séquence.....	54
	Annexe 8: Alphabets phonétiques français et anglais.....	55
	Annexe 9: Infographie « Faire progresser tous les élèves en langues étrangères ».....	56
	4^{ème} de couverture	58

Introduction

I- Réflexion sur mon choix de sujet

J'ai toujours apprécié apprendre des langues étrangères. Je me souviens de mon premier cours d'anglais en CE2, avec la maîtresse de CM2, nous avons appris « What's your name ? My name is... » et pendant toute la récréation qui a suivi la séance, j'ai pris plaisir à poser cette question sans arrêt à mes amis. Lorsque j'étais au lycée, j'ai dû choisir la licence que je voulais faire après le baccalauréat, pour accéder au métier de professeur des écoles je pouvais choisir n'importe quelle licence. J'ai décidé de faire une licence de langues car c'était la matière que j'affectionnais le plus. J'ai toujours aimé voyager, durant ma scolarité, j'ai participé à tous les voyages scolaires proposés grâce à l'encouragement de ma maman. Pouvoir échanger avec des gens parlant une autre langue m'a toujours plu. Au cours de ma licence j'ai eu l'opportunité d'étudier un semestre dans une université américaine, en Virginie. C'était une expérience extraordinaire. J'ai pu créer des liens avec des personnes du monde entier grâce à l'anglais (des américains mais aussi des étudiants venant de Chine, du Japon, du Brésil, d'Allemagne...). J'ai également découvert une autre culture, une autre façon de vivre, des personnes avec des convictions et des visions différentes. L'année suivante, j'ai choisi de repartir vivre à l'étranger. J'ai habité et travaillé pendant un an dans une petite ville du Berkshire en Angleterre. J'ai pu découvrir à nouveau des façons de vivre et de penser différentes. En master 1 MEEF je savais que les langues ne seraient plus une priorité. J'ai tout de même été déçue de constater que je ne pourrais pas me servir de mes compétences en langue pour le concours, car pour l'épreuve d'admission, les langues sont la seule matière qui n'est pas dans les choix. C'est l'une des raisons qui m'a amenée à choisir les langues comme thème pour mon mémoire. Je vais finalement pouvoir me servir de ce que je sais, et travailler sur un sujet qui me plaît.

II- Ancrages

Mon questionnement sur ce thème se base sur des situations qui m'ont interpellée lors d'expériences auprès d'élèves. Je vais expliciter trois situations que j'ai vécues qui concernent l'apprentissage des langues.

1) Soutien scolaire

Premièrement, j'ai donné des cours de soutien à un enfant entrant en sixième, pendant les vacances d'été. Sa maman m'avait demandée de lui faire « aimer » l'anglais et de faire des révisions en français et en mathématiques. Quand j'ai demandé à l'enfant pourquoi il n'aimait pas l'anglais il m'a répondu : parce que je ne comprends rien. En effet, son niveau d'anglais était très bas. En discutant avec lui j'ai compris d'où venait ce peu d'intérêt pour la matière, il avait normalement anglais une fois par semaine, avec l'unique enseignante de l'école qui enseigne l'anglais, or très régulièrement ce créneau était utilisé pour d'autres enseignements jugés plus importants. Les professeurs eux-mêmes semblaient désintéressés par cette discipline qui j'imagine devait être enseignée avec un minimum de convictions. De plus, il est évident qu'avec si peu de temps à pratiquer une langue étrangère il est difficile de progresser. Cependant, j'ai facilement réussi à le remotiver et à lui faire apprécier l'anglais. Dès la deuxième fois où je suis allée travailler avec lui, je lui ai laissé le choix de la matière par laquelle nous allions commencer, et sans aucune hésitation il m'a répondu : anglais ! Étant moi-même très enthousiaste à pratiquer l'anglais, je pense avoir réussi à lui transmettre cet intérêt. Je lui avais également raconté mes voyages afin de lui montrer les réels enjeux de l'apprentissage de l'anglais. J'ai beaucoup travaillé avec lui à l'oral, à travers des jeux, des activités impliquant le corps, en utilisant les objets et jeux présents chez lui. Par exemple pour travailler les directions, nous avons construit des routes en kapla, pour travailler la description nous avons joué au *Qui est-ce ?*, nous nous sommes déplacés dans toutes les pièces de sa maison pour travailler le vocabulaire, etc... Certes, j'ai pu faire des activités qui semblent à première vue difficile à mettre en place dans une classe de 30 élèves mais des adaptations sont assurément possibles pour rendre la classe d'anglais ludique et dynamique. Par ailleurs, j'ai été attristée de devoir au fur à mesure que l'année passait, laisser un peu de côté l'oral pour travailler l'écrit. Ceci pour lui permettre d'avoir de bonnes notes, puisque c'est l'écrit qui était malheureusement presque exclusivement évalué par son professeur de 6ème...

- **Données théoriques liées à la première situation d'ancrage**

- ❖ **Classement européen**

Une enquête européenne, Surveylang, publiée en 2012 nous apprend que la France est classée avant-dernière des pays européens : seuls 14% des élèves à la fin du premier cycle de l'enseignement secondaire atteignent un niveau « indépendant » (niveau B du CECRL¹) dans

¹ Cadre européen commun de référence pour les langues.

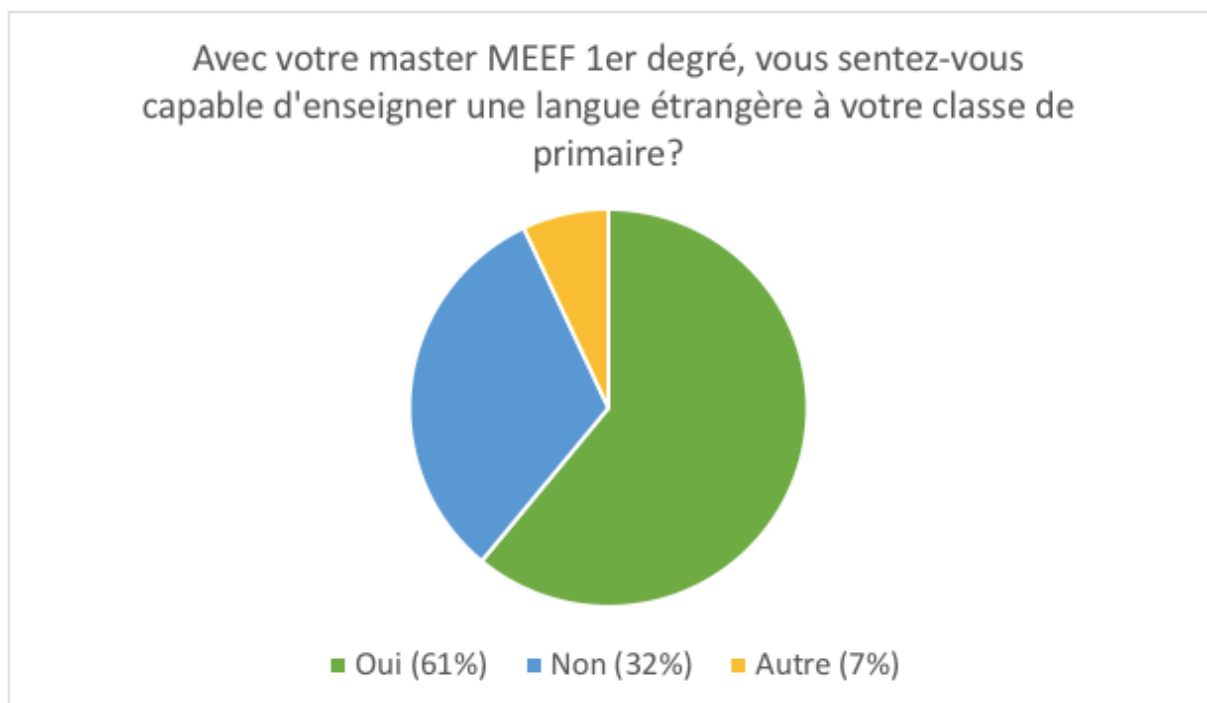
la première langue étudiée (l'anglais). Nous sommes très loin de Malte ou de la Suède qui atteignent 82% d'élèves avec un niveau indépendant en langue étrangère. Ces chiffres datent de 2012, mais semblent être les résultats les plus récents dont nous disposons à ce jour, ils apparaissent dans le rapport de l'éducation nationale : *Propositions pour une meilleure maîtrise des langues vivantes étrangères*, remis en 2018 par Alex Taylor et Chantal Manes-Bonnisseau. Les français seraient particulièrement réticents à interagir en classe dans la langue étrangère, de peur de commettre des erreurs, de ne pas produire des énoncés parfaits, c'est la pression de l'échec qui nous desservirait (Roussel & Gaonac'h, 2017). Le professeur doit penser à la place qu'il accorde à l'erreur dans sa classe car elle va influencer sur les apprentissages. D'autant plus lors des séances de langues étrangères où il faut pouvoir oser s'exprimer à l'oral devant les autres de manière imparfaite. Se sentir en confiance et en sécurité semble indispensable pour apprendre une langue, sinon la peur du ridicule ou de l'erreur va bloquer l'apprentissage. De la même façon, les professeurs des écoles, s'ils ne se sentent pas en confiance lorsqu'ils parlent dans la langue étrangère qu'ils enseignent, peuvent difficilement transmettre cet état de confiance aux élèves auxquels ils s'adressent.

❖ La formation

Le niveau des français en langue est bas mais ce n'est finalement pas étonnant lorsque l'on s'intéresse à la formation des professeurs des écoles en anglais (ou autres langues étrangères). Jusqu'à très récemment, seulement une minorité de professeurs des écoles étaient agréés pour enseigner l'anglais. Aujourd'hui, tous les professeurs des écoles qui sont formés dans les écoles supérieures du professorat et de l'éducation doivent avoir le niveau B2 du CECRL à la fin du master 2, c'est à dire le niveau d'utilisateur indépendant. Dans la réalité, tous les professeurs des écoles sortant de master 2 n'ont pas ce niveau indépendant (voir les résultats du sondage à la page suivante). Si nous n'avons pas ce niveau à l'entrée en master 1 il me semble difficile de l'atteindre durant le master, en deux ans. Apprendre une langue nécessite du temps. L'unité d'enseignement « Maîtriser et enseigner les langues étrangères à l'école » est présente à hauteur de vingt-quatre heures en master 1 et de dix-huit heures en master 2. Nous travaillons majoritairement sur l'enseignement des langues étrangères et très peu sur notre propre maîtrise qui semble être un prérequis. En effet, nous sommes fortement encouragés à utiliser seulement la langue cible durant la séance de langue étrangère, il faut pour cela être un minimum à l'aise avec celle-ci. Les langues étrangères sont totalement exclues du concours de recrutement des professeurs des écoles, c'est la seule discipline qui n'est présente ni dans l'épreuve d'admissibilité, ni dans les choix de domaines d'enseignement que nous pouvons travailler pour l'épreuve d'admission de mise en situation professionnelle. « La situation actuelle de

l'enseignement des langues vivantes étrangères n'est pas satisfaisante dans la mesure où la formation initiale des professeurs des écoles ne les arme pas efficacement pour assurer cet enseignement pourtant obligatoire dès le CP », ceci est reconnu dans un rapport du ministère de l'éducation nationale, « *Propositions pour une meilleure maîtrise des langues vivantes étrangères* », paru en 2018. Ce rapport présente un bref rappel de l'évolution de l'épreuve de langue vivante au concours : en 2006 il y a une épreuve orale où le niveau B2 est attendu, en 2009 l'épreuve est supprimée et remplacée par l'obligation de produire une attestation du niveau B2, en 2013 la titularisation se fait sans l'attestation avec un délai de 3ans pour se former en langue, puis un arrêté prévoit que la formation intègre l'enseignement et la validation d'un niveau B2 par l'attribution de crédits non compensables. Nous en sommes à ce point, où comme évoqué précédemment nous validons tous un niveau B2 hypothétique, en participant au cours de langue étrangère en master.

J'ai lancé un sondage auprès des étudiants futurs professeurs des écoles et ai récolté 28 réponses.



32% répondent non à cette question, soit prêt d'un tiers des professeurs des écoles qui auront une classe l'année prochaine sans se sentir capable d'enseigner une langue étrangère à leur classe. Pour rappel, cet enseignement étant aujourd'hui obligatoire à partir du CP. Cela pose question. Les participants qui ont répondu « autres » ont précisé se sentir capable mais en aucun cas grâce au Master.

2) Les cours de français en Angleterre

Deuxièmement, j'ai pu constater que les élèves anglais ne font pas de grammaire pendant leur scolarité car cela n'est pas nécessaire pour maîtriser leur langue. Or, lorsqu'ils commencent à apprendre le français (ou l'allemand), on leur parle de verbe, de sujet, de noms, pluriel, féminin, masculin, etc., ces concepts étant indispensables pour apprendre ces langues. Or, comme ils ne maîtrisent absolument pas ces concepts, c'est très complexe pour eux. Ils ne savent pas analyser leur propre langue, leur demander d'analyser une langue qui leur est étrangère semble extrêmement difficile.

Ceci m'amène à m'interroger sur les liens entre langue étrangère et langue maternelle, les bénéfices qu'il peut exister à comparer les langues, les intérêts sur la langue maternelle et également les prérequis éventuels en langue maternelle pour aborder une nouvelle langue.

3) Stage dans une école où est donnée de l'importance à l'anglais

Troisièmement, j'ai été étonnement surprise par la prononciation en anglais des CE2-CM1 d'une école où je suis allée en stage. Leur professeur des écoles consacre deux plages horaires dans la semaine, et les APC (activités pédagogiques complémentaires) sont ciblées sur l'anglais pour les élèves de CE2, CM1 et CM2. Les élèves avaient une prononciation et un niveau général bien supérieur à celui de l'élève rentrant en 6ème, qui était dans une école où l'anglais était quelque peu délaissé (de ce qu'il m'a dit : un créneau horaire par semaine qui était souvent remplacé par d'autres activités jugées plus importantes). Ces élèves osaient prendre la parole et avaient une prononciation proche d'un natif. Cela me conforte dans l'idée que les enfants peuvent produire les phonèmes de l'anglais plus facilement que des adultes qui débuteraient dans une langue étrangère.

- **Données théoriques liées à la troisième situation d'ancrage**

Je suis convaincue qu'il est important et bénéfique d'apprendre l'anglais (ou toute autre langue étrangère) dès la maternelle pour pouvoir la maîtriser plus facilement plus tard. Notamment car c'est entre 3 et 6 ans que se situe la période la plus favorable à l'apprentissage des langues. Johnson et Newport (1989) ont réalisé des expérimentations qui permettent d'affirmer que la période optimale pour apprendre les langues se situent avant l'âge de 7ans. Mes lectures ont tout de même apporté certaines nuances à cela.

Tout d'abord, une langue étrangère est enseignée à l'école sur des plages horaires non extensibles, ce qui implique un temps d'exposition à la langue moindre, en tout cas, bien

inférieur au temps d'exposition en langue maternelle. Les conditions sont donc complètement différentes si l'on compare avec l'apprentissage de la langue maternelle.

De plus, des études ont montré que la prononciation est la seule compétence dans laquelle les résultats étaient supérieurs pour des personnes ayant appris la langue très jeunes. Dans les autres domaines les adultes, pour une même durée d'apprentissage remportaient de meilleurs résultats dans les autres compétences (Gaonac'h, 2006). Ce domaine n'est tout de même pas à négliger. Je constate l'importance de travailler la prononciation tôt, n'ayant pas été sensibilisée à cela avant ma 1^{ère} année de licence de langue. En effet, il y a certains phonèmes de l'anglais que je n'arrive pas à prononcer correctement malgré mes efforts. Les choses évoluent heureusement dans le bon sens, la pratique de l'oral est maintenant préconisée dès le primaire, ce qui n'était pas encore le cas lorsque j'ai commencé à apprendre l'anglais.

III- Ce que disent les instructions officielles sur les langues étrangères en cycle 1

Les langues étrangères apparaissent principalement dans deux domaines du programme de maternelle, qui figure au bulletin officiel spécial n°2 du 26 mars 2015.

1) Domaine 1 : mobiliser le langage dans toutes ses dimensions

Le programme du cycle 1 préconise « **d'écouter d'autres langues parlées** » ce qui est la première étape pour l'apprentissage d'une langue étrangère. Dans le domaine *Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions*, nous pouvons lire parmi les objectifs visés en langage oral « **Commencer à réfléchir sur la langue et acquérir une conscience phonologique** ». Il est intéressant de noter que « dès leur plus jeune âge, les enfants **sont intéressés par la langue ou les langues qu'ils entendent**. Ils font spontanément et sans en avoir conscience des tentatives pour en reproduire les sons, les formes et les structures afin d'entrer en communication avec leur entourage. » Exploiter cet intérêt qu'ont naturellement les jeunes enfants pour les langues peut permettre des résultats impressionnants. Un « **éveil à la diversité linguistique** » est indiqué à partir de la moyenne section, les élèves « vont **découvrir l'existence de langues**, parfois très différentes de celles qu'ils connaissent. Dans des situations ludiques (jeux, comptines...) ou auxquelles ils peuvent donner du sens (DVD d'histoires connues par exemple), **ils prennent conscience que la communication peut passer par d'autres langues que le français** : par exemple les langues régionales, les langues étrangères et la langue des signes

française (LSF). 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. »

Un des attendus de fin d'école maternelle est de « repérer des régularités dans la langue à l'oral en français (éventuellement **dans une autre langue**). » C'est en entendant régulièrement une langue étrangère que les élèves pourront éventuellement repérer des éléments de celle-ci.

2) Domaine 5 : explorer le monde

Les langues étrangères s'intègrent également dans le domaine *Explorer le monde* : le professeur des écoles doit favoriser « une première **découverte de pays et de cultures pour les ouvrir à la diversité du monde**. Cette découverte peut se faire en lien avec une première **sensibilisation à la pluralité des langues**. »

3) Conclusion sur la place des langues étrangères au cycle 1

Dans le bulletin de 2015 ressort donc l'éveil aux langues (à distinguer d'un apprentissage au sens strict), la découverte de langues différentes de la langue maternelle, principalement par l'écoute. Il est aussi reconnu que les jeunes enfants sont naturellement intéressés par toutes les langues qu'ils entendent, et ont plaisir à essayer de reproduire les sons. L'accent est mis sur le fait que les situations doivent être ludiques.

Il me semble important de noter que la partie du programme consacrée à « l'éveil à la diversité linguistique » est placée directement à la suite de la partie intitulée « L'acquisition et le développement de la conscience phonologique », et que ces deux parties sont regroupées sous le même objectif qui est « Commencer à réfléchir sur la langue et acquérir une conscience phonologique ». Ce n'est pas dit explicitement, mais cette présentation semble induire le fait que l'éveil à la diversité linguistique a un rôle à jouer dans l'acquisition de la conscience phonologique.

IV- Entretien préliminaire

Afin de mieux cerner la réalité sur cet éveil aux langues à l'école maternelle, j'ai adressé un questionnaire à plusieurs professeurs des écoles maternelles. (voir annexe 1) J'ai récolté les réponses de trois enseignantes. Voici les éléments que j'ai pu retirer de leurs réponses. Elles pratiquent différentes activités en anglais par l'utilisation de comptines, de chansons, de marionnettes, de flashcards, par des lectures d'album (par des parents anglophones), la mise en place de rituels, et certaines consignes (*be quiet, sit down*). Deux d'entre elles le font

occasionnellement, l'autre à une plage horaire de 30 minutes par semaine dédiée à l'éveil aux langues. Elles constatent un enthousiasme des élèves lors de ces temps, ils mémorisent vite, sont curieux, les élèves de cet âge n'ont pas encore trop d'inhibition vis-à-vis de leurs camarades et osent prendre la parole, répéter, participer. Aucun effet négatif n'a été constaté. Une enseignante s'interroge sur l'effet que peut avoir cet enseignement sur les élèves ayant des difficultés à s'exprimer en français. Une autre pense que cet éveil leur permet par la suite d'oser d'avantage prendre la parole en anglais. A ma question abordant l'importance de cet enseignement en maternelle, une enseignante a écrit « *Un des objectifs de la maternelle est de développer la conscience phonologique des élèves, compétence indispensable à l'apprentissage de la lecture notamment l'éveil à d'autres langues que le français participe à cet apprentissage tout en leur montrant qu'il existe d'autres langues pour communiquer.* » Cette réponse m'a fortement intéressée, m'a amenée à me poser de nombreuses questions et à me documenter plus en détail sur « la conscience phonologique » et ce lien qu'il pourrait y avoir avec l'apprentissage de la lecture.

Problématique

A la suite de ma réflexion sur le sujet, nourrie par des lectures, et avec l'apport du cadre théorique, j'ai formulé une problématique qui est la suivante :

Dans quelle mesure l'éveil aux langues étrangères dès l'école maternelle, au travers d'albums de littérature jeunesse et de chansons, permet-il d'aider les élèves à acquérir une conscience phonologique de leur langue maternelle ?

Définition des concepts et données théoriques

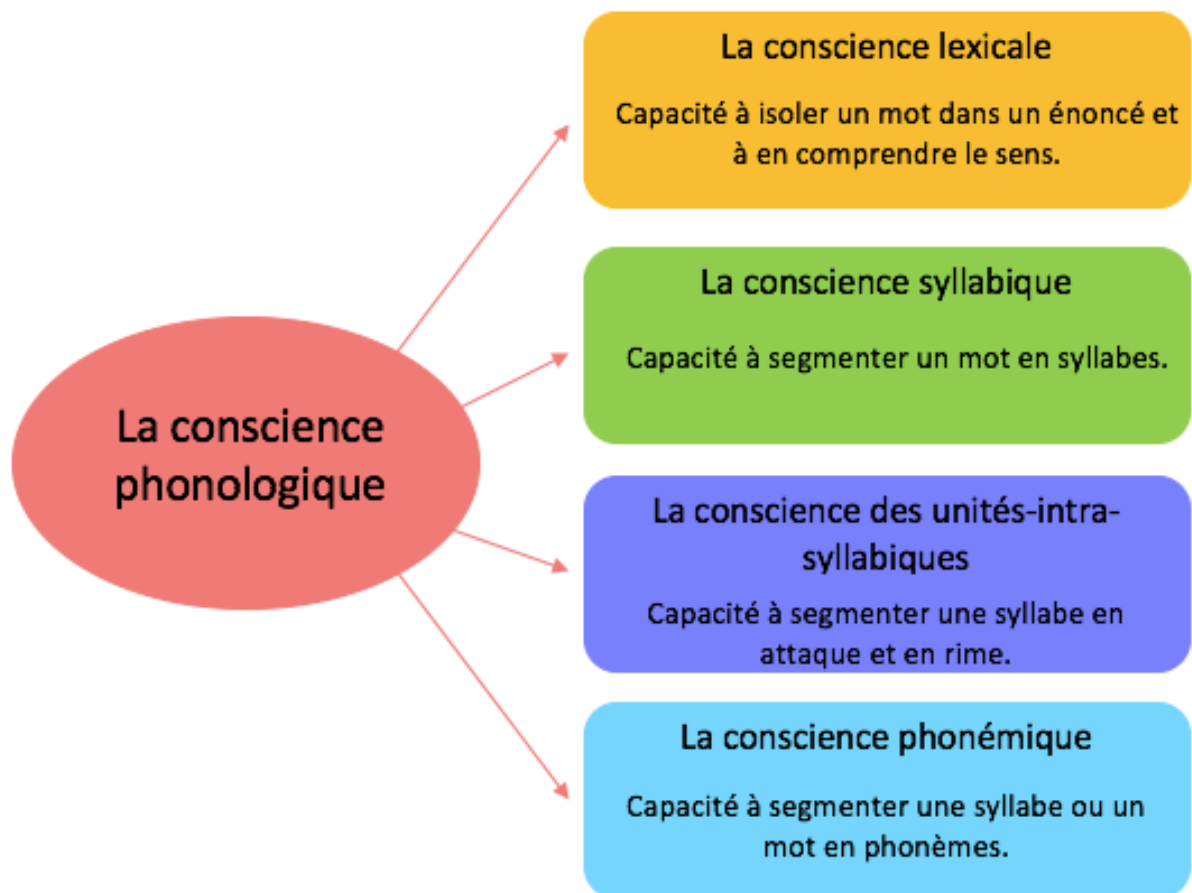
J'ai défini précédemment, à travers Le Bulletin officiel spécial n°2 du 26 mars 2015, ce qui avait attiré à l'éveil aux langues étrangères à l'école maternelle, c'est à dire au cycle 1 qui regroupe les classes de Petite Section, Moyenne Section et Grande Section.

Je vais à présent définir ce qu'est la conscience phonologique en m'appuyant sur différentes sources afin d'avoir une vision la plus complète possible de ce concept.

I- La conscience phonologique

La conscience phonologique est une « aptitude à percevoir et à se représenter la langue orale comme une séquence d'unités et de segments tels que la phrase, le mot, la syllabe, le phonème » (Zorman & Jacquier-Roux). C'est un terme générique qui désigne la capacité à « identifier les composantes phonologiques des unités linguistiques et à les manipuler de façon opérationnelle » (Gombert, 1990). La conscience phonologique désigne la « connaissance consciente et explicite que les mots du langage sont formés d'unités plus petites : les syllabes et les phonèmes » (Stanke, 2000), c'est une opération de métalangage. La conscience phonologique rassemble « les habiletés de réflexion et de manipulation » d'un sujet sur les aspects phonologiques du langage oral. Détenteur de ces habiletés, celui-ci est conscient que les mots sont constitués d'unités sonores dépourvues de sens et que ces unités sont manipulables et combinables (Basquin, Coffin, Dolignier & Loison, 2014).

Danielle Quilan divise la conscience phonologique en quatre composantes, présentées dans le schéma ci-dessous. Ces quatre aspects sont à travailler pour avoir une maîtrise complète de la conscience phonologique, ils sont présentés de manière logique. En effet, il sera plus aisé de partir des unités les plus distinctives comme les mots puis les syllabes, pour arriver ensuite aux plus petites unités que sont les phonèmes, plus difficile à identifier. On retrouve souvent cette organisation dans les progressions des méthodes de phonologie et des professeurs des écoles. Par exemple, dans *Vers la phono Grande Section* aux éditions Accès on retrouve clairement ce cheminement mots – syllabes – rimes – attaques – phonèmes, en consultant le sommaire (voir annexe 2).



II- Définitions complémentaires

Voici quelques définitions inhérentes au concept de conscience phonologique, principalement tirées de l'ouvrage *Vers la phono*, ACCES éditions.

La syllabe est une unité sonore correspondant à une émission de voix unique. Pour certains mots, on distingue syllabe orale et syllabe écrite.

Le phonème est la plus petite unité sonore du langage oral. Les phonèmes sont répartis en deux catégories : les voyelles et les consonnes, les voyelles de l'oral, aussi appelées sons vocaliques, sont plus nombreuses que les voyelles du français écrit.

Le graphème est la transcription en lettre d'un phonème. Un phonème peut avoir plusieurs graphèmes.

La phonologie est l'étude des correspondances entre les phonèmes et leurs différents graphèmes. La phonologie est liée à une langue et prend en compte la signification liée aux sons. La phonologie constitue un des domaines du langage parmi le lexique, la syntaxe et la pragmatique. (Pipolo, 2017)

La phonétique est comme la phonologie un domaine de la linguistique qui s'intéresse à l'aspect sonore du langage, mais « elle étudie les sons dans toutes leurs dimensions et variations », sans prendre forcément en compte la langue à laquelle appartient le son. (Billières, 2014) La phonétique repose sur la prosodie et l'orthoépique. « La prosodie est la musicalité de la langue en lien avec le rythme et ses intonations. L'orthoépique est la prononciation correcte des phonèmes – voyelles et consonnes- de la langue, comme l'orthographe est l'écriture correcte des mots » (Pipolo, 2017)

Pour conclure sur la différence entre phonologie et phonétique : « la phonétique étudie avec précision les sons en tant que réalité physique, acoustique et articulatoire, observables dans toutes les langues du monde, tandis que la phonologie cherche à dégager les principes qui régissent leur apparition et leur fonction dans les mots d'une langue particulière où ils forment un système » (Duchet, 1981).

La conscience phonémique est l'« habileté à isoler un phonème à l'intérieur d'une syllabe ou d'un mot. Le phonème est l'unité sonore minimale de la langue. » (Quilan, 2008). La conscience linguistique est une prise de conscience qui amène l'élève à « établir des connexions » entre l'oral et l'écrit (Demont, 2001).

La conscience syntaxique est définie comme la « capacité de raisonner consciemment sur les aspects syntaxiques du langage et de contrôler délibérément l'usage des règles grammaticales » (Gombert, 1990).

Écouter c'est être dans une dynamique, attendre quelque chose de l'écoute. Il ne suffit pas d'entendre (Quilan, 2008).

III- Développement de l'enfant et conscience phonologique

En maternelle et en début de cycle 2, un travail est fait en classe sur les sons de la langue, les enfants font des activités de discrimination auditive. Ils sont amenés progressivement à distinguer et manipuler les mots, les syllabes, les rimes et les phonèmes. Prendre conscience que notre langue est composée de différentes unités et pouvoir découper les mots en phonème est une compétence indispensable pour apprendre à lire. Les élèves apprennent à chanter les sons des mots. Certains d'entre eux sont très proches en français comme par exemple le [p] et le [b]. La conscience phonologique requiert tout un travail. C'est en Moyenne Section, et davantage en Grande Section que le travail de manipulation et de discrimination des sons est

conduit en phonologie à l'école (ce travail sera poursuivi en cycle 2). En Petite Section il s'agit d'abord de jeux d'écoute, passant très souvent par les comptines. C'est pour cela que j'ai choisi de mettre en place ma séquence auprès d'élèves de Grande Section, et de quelques élèves de Moyenne Section, avec lesquels je travaille sur un temps de décloisonnement.

« Pour pouvoir s'intéresser aux syllabes et aux phonèmes, il faut que les enfants se détachent du sens des mots », dit le programme de 2015. Ce travail de distinction des phonèmes est rendu difficile par le sens des mots que les enfants connaissent. D'après Werker et al. (1998) expliqué par Maillart, « en grandissant l'enfant ne s'intéresse plus seulement à la forme sonore des mots mais . . . il prend également en considération leur sens. Ainsi, quand l'accès à la signification est requis, l'enfant prête moins d'attention à la forme phonétique de l'item entendu. » D'après Maillart le traitement sémantique entraînerait une surcharge cognitive qui rendrait impossible le recours à des traitements phonétiques fins. Je pense que si les élèves ne s'attachaient pas au sens cela faciliterait probablement le travail d'écoute et de séparation des phonèmes. Ainsi, il serait peut-être plus aisé de jouer avec les phonèmes d'une langue qu'ils ne comprennent pas, ils pourraient alors davantage se concentrer sur les sons de la langue, sans être perturbés par le sens. Puis, ensuite les amener à distinguer les phonèmes du français, une fois qu'ils ont pris conscience de ce qu'est un phonème.

L'enfant, pour apprendre à lire et à écrire va devoir « analyser les constituants du langage », ce n'est plus le « contenu sémantique » qui va être à prendre en compte mais « son aspect formel ». La difficulté est de passer « du signifiant au non signifiant ». La langue passe du statut de « moyen de communication » à celui d'« objet d'étude, d'investigation et d'analyse » (Quilan, 2008). Or dans ce même ouvrage qui présente des exercices pour travailler sur la conscience phonologique, le choix a été fait de travailler avec des « sons familiers qui évoquent à l'enfant » des éléments connus. Ceci peut sembler contradictoire si la difficulté est entraînée par la connaissance de la signification du mot. On peut cependant également penser qu'en utilisant des mots familiers à l'enfant il pourra se détacher plus facilement du sens, qu'avec des mots non connus avec lesquels l'enfant se questionnera en priorité sur leur sens.

Dans un article paru en 2008, Pamula s'appuie sur Vygotski (1971) pour affirmer que « le processus visant la maîtrise d'un nouveau phonème se fait à travers la perception d'autres phonèmes et en relation avec eux ». La sensibilisation à des phonèmes différents de ceux de la langue française, pourrait alors favoriser la maîtrise de phonèmes dans leur langue maternelle. Quoiqu'il en soit, sensibiliser les enfants à la phonétique dès le début de l'apprentissage d'une

langue étrangère facilitera par la suite la compréhension mais aussi la production.

Aux Assises de la maternelle, Ranka Bijeljac Babic, chercheuse au CNRS, « a conforté l'idée que les enfants bilingues développent des capacités d'acquisition du lexique, de repérage des sons, de mémoire et d'adaptabilité qui constituent d'indéniables atouts pour eux » (Taylor & Manes-Bonnisseau, 2018). Nous pouvons donc penser que développer des connaissances dans une langue étrangère dès le plus jeune âge ne pourra avoir que des effets bénéfiques. Elle cite notamment le repérage des sons qui est une capacité intimement liée à la conscience phonologique.

IV- De la conscience phonologique à la lecture, l'influence d'une langue étrangère

Des études ont montré que « le niveau de conscience phonologique, évalué chez des enfants en grande section de maternelle, est très fortement corrélé avec leur niveau ultérieur en lecture » (Bara, Gentaz & Colé, 2004), et aussi que « la conscience phonologique est à la fois un prérequis et un résultat de l'apprentissage de la lecture » (Quilan, 2008). La conscience phonologique et l'apprentissage de la lecture entretiennent clairement des liens étroits.

1) Elisabeth Demont

Elisabeth Demont (2001) a mené une étude auprès de 43 élèves dont l'âge moyen est six ans, vingt d'entre eux scolarisés dans une classe traditionnelle française, les vingt-trois autres scolarisés depuis la maternelle en classe bilingue français-allemand. Elle a travaillé sur la conscience linguistique et l'apprentissage de la lecture avec pour objectif d'évaluer les effets d'un environnement bilingue sur ces capacités. Les élèves ont passé individuellement des épreuves de conscience linguistique, de lecture et d'efficacité générale et verbale. Les résultats de cette étude montrent que les élèves du site bilingue sont plus performants pour reconnaître des mots écrits et ont une conscience syntaxique plus élevée que leurs camarades de la classe traditionnelle monolingue. Aucune interférence n'a été détectée dans les connaissances sur la structure syntaxique, les élèves ne semblent pas mélanger les langues.

2) Garfinkel et Tabor

Une autre étude, menée aux États-Unis par Garfinkel et Tabor (1991) sur quatre ans a montré que l'enseignement d'une langue étrangère à l'école élémentaire avait des effets positifs sur le

niveau de lecture en français, mesuré au début du collège. Ce qui semble le plus important pour les jeunes enfants est d'exercer « l'oreille à l'audition de sons étrangers, le développement de la curiosité et du plaisir des sonorités. » (Roussel & Gaonac'h, 2017)

3) Sylvie Cèbe et Roland Goigoux

Apprendre à lire c'est apprendre à décoder des signes écrits, à les transformer en sons et en comprendre le sens. D'après Cèbe et Goigoux (2006) « c'est apprendre à identifier des suites de mots écrits et à en comprendre le sens ». Le déchiffrage ou « identification des mots par la voie indirecte », consiste à convertir le mot écrit en mot oral. C'est la première étape pour lire. Le lecteur doit « identifier les lettres qui composent » un mot et les « mettre en correspondance avec les sons élémentaires du langage (phonèmes), puis combiner ceux-ci afin de reconstituer l'image acoustique du mot ». Toutes ces opérations ne sont pas possibles sans la conscience phonologique.

Hypothèses

- Je fais le pari qu'en travaillant sur l'album de Julia Donaldson les élèves vont développer leur écoute et leur prononciation en langue anglaise, et par cet intermédiaire leur conscience phonologique.
- Je fais le pari que l'utilisation de chansons en langue étrangère permet de développer la conscience phonologique.
- Je fais le pari que l'éveil aux langues étrangères en maternelle a des effets positifs non seulement pour l'apprentissage de cette langue étrangère par la suite, mais aussi pour l'apprentissage de la lecture en langue maternelle.

Protocole d'expérimentation

I- Présentation du contexte et des conditions

1) Contexte de l'école

L'école dans laquelle je travaille tous les jeudis et vendredis est située en milieu rural et regroupe huit classes. Il y a trois classes de maternelle (une de Petite Section, une de Moyenne

Section et une de Grande Section) et cinq classes d'élémentaire. Ma classe de Petite Section compte vingt-cinq élèves, seize filles et neuf garçons. Un élève est en situation de handicap, il a un emploi du temps adapté et une auxiliaire de vie scolaire. Une autre élève est suivie par le centre d'action médico-sociale précoce. Deux élèves (en plus de l'élève en situation de handicap) présentent des difficultés au niveau du langage.

Les groupes de décloisonnement étaient constitués au début de l'année de huit ou neuf élèves de Grande Section, et d'un ou deux élèves de Moyenne Section. Au cours de l'année des élèves de Moyenne Section se sont ajoutés progressivement au groupe (ne dormant plus l'après-midi), ils sont en période 4 entre quatre et cinq par groupe. Parmi les élèves Grande Section, treize filles et douze garçons, dont quatre élèves identifiés comme régulièrement perturbateurs du groupe qui sont répartis dans les trois groupes.

J'ai mis en place cette séquence en période 2 avec des élèves de Moyenne et Grande Section sur le temps de décloisonnement de 14h à 14h40 les jeudis et vendredis. Les élèves étant répartis en trois groupes, j'ai mis en place la séquence trois fois, en apportant des modifications au fur et à mesure. La séquence était donc constituée de quatre séances.

2) Album support : *What the Ladybird Heard*, Julia Donaldson

J'ai choisi de baser ma séquence en anglais sur l'album de littérature jeunesse *What the Ladybird heard* de Julia Donaldson car il présente un jeu de sonorité intéressante avec des rimes. Le sujet du livre est proche des élèves : les animaux de la ferme. Avec la présence des cris d'animaux, l'approche est d'autant plus ludique.

Le lexique sur lequel on insistera est le suivant :



Page de l'album *What the Ladybird Heard*, de Julia Donaldson, illustré par Lydia Monks

J'ai fabriqué des marottes à partir des illustrations de l'album, réalisées par Lydia Monks , je les ai imprimées, découpées et plastifiées. Celles-ci servent de référence tout au long de la séquence.

3) Les chansons utilisées

- Hello Song

La chanson du rituel d'entrée est intitulée « The Hello Song », elle est tirée de l'ouvrage *Let's chant, let's sing : songs and chants* de Carolyn Graham, la bande son sans les paroles est utilisée. (voir annexe 3) La chanson est personnalisée en utilisant les prénoms des élèves du groupe pour y mettre du sens. Cela permet de mieux intégrer les élèves au processus d'apprentissage en les sollicitant personnellement.

- Goodbye Song

La chanson du rituel de sortie était « The Goodbye song » tirée du même recueil, pour le groupe 1 (voir annexe 4). J'ai décidé de changer de chanson pour les groupes suivants, car les paroles ne me semblaient finalement pas adaptées, trop difficiles à mémoriser. J'ai alors choisi de la remplacer par *Bye Bye Goodbye, Goodbye Song for Kids* de Super Simple Song (voir en annexe 5), les paroles sont répétitives, plus simples et elles induisent des gestes.

- Old MacDonald

J'ai utilisé la chanson Old MacDonald dans ma séquence car elle reprenait les mêmes animaux que l'histoire ainsi que leurs cris. J'ai sélectionné la version de Super Simple Song (voir annexe 6) qui avait les mêmes animaux, et ai coupé la fin qui présentait un animal n'étant pas présent dans *What the Ladybird Heard*, « turkey », j'ai estimé qu'il y avait déjà suffisamment d'animaux et de cris à retenir et qu'il n'était pas nécessaire d'ajouter celui-ci. La chanson reprend « pig – oink », « duck – quack », « horse – neigh », « sheep – baa », et « cow – moo ».

- Les bénéfices de l'utilisation de chansons

Outre l'apport culturel, en particulier pour la chanson Old MacDonald, l'utilisation de chanson permet de stimuler la motivation. Les élèves de maternelle sont très sensibles à la musique et prennent plaisir à écouter des chansons. En plus d'être ludique et divertissant, l'utilisation de chanson s'ancre également dans la théorie des intelligences multiples (Gardner, 1983), il existe

une intelligence musicale-rythmique. Paradis et Vercollier (2010) soulignent dans leur article des points intéressants sur l'utilisation de la chanson en classe de langue étrangère :

« Grâce . . . à son contenu (contexte socioculturel, répétitions, jeux de mots), la chanson offre à l'apprenant un environnement métacognitif (visuel, auditif, voire kinesthésique) propice à le mettre en confiance et à lui faire acquérir de nouvelles stratégies : associant la musique aux mots, elle fait entrer le non verbal et le non-dit, contribuant ainsi à diversifier les modalités d'apprentissage offerte à l'apprenant. »

L'utilisation de ce support aide également à la mémorisation, retenir le refrain d'une chanson est plus aisé que de retenir un texte écrit par exemple. Le rythme, la mélodie et les rimes aident à retenir les paroles. La chanson « s'apprend plus facilement que d'autres documents » et aussi plus rapidement, plus efficacement, et de manière plus durable (Poliquin, 1988).

L'accès aux documents audio, en incluant les documents authentiques est aujourd'hui facilité, de même que leur diffusion en classe, grâce aux outils que nous avons à disposition.

II- Tableaux de séquence et des séances

A suivre, les tableaux de la séquence et des séances, telles qu'elles étaient prévues à la base.

<i>What the Ladybird heard, Julia Donaldson</i>		MS-GS
Domaine principal : Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions		
<p><u>Compétences travaillées :</u></p> <p>Domaines 1 : Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions *L’oral</p> <ul style="list-style-type: none"> - Écouter d’autres langues parlées. - Éveil à la diversité linguistique : prendre conscience que la communication peut passer par d’autres langues que le français. <p>Domaine 3 : Agir, s’exprimer, comprendre à travers les activités artistiques *Univers sonores</p> <ul style="list-style-type: none"> - Jouer avec sa voix et acquérir un répertoire de comptines et de chansons - Affiner son écoute : développer la discrimination et la mémoire auditive. <p>Domaine 5 : Explorer le monde</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se repérer dans le temps et dans l’espace : première sensibilisation à la pluralité des langues. 	<p><u>Compétences de communication en langue étrangère travaillées (vers le CECRL) :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Écouter et comprendre <ul style="list-style-type: none"> - Suivre le fil d’une histoire simple avec les aides appropriées. • Parler <ul style="list-style-type: none"> - Répéter : les cris et les noms d’animaux. - Chanter une chanson (le refrain de Old MacDonald). 	
<p><u>Objectifs lexicaux :</u></p> <p>L’élève comprend et produit le lexique suivant :</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Animals’ onomatopoeia: moo, neigh, baa, miaow, oink, quack, woof, cluck, hiss ➤ Farm animals : cow, horse, ladybird, sheep, cat, dog, hen, goose, duck, hog or pig. 	<p><u>Objectifs culturels:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Connaitre un album de jeunesse anglais. ➤ Connaître une chanson traditionnelle « Old MacDonald ». ➤ Connaître les onomatopées anglaises de certains cris d’animaux. 	
<p><u>Attendus de fin d’école maternelle :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Repérer des régularités dans la langue à l’oral en français (éventuellement dans une autre langue) - Discriminer des sons 		
<p><u>Tâche finale :</u> l’élève pourra participer à la lecture de l’histoire en donnant vie aux marottes des personnages.</p> <p><u>Critères de réussite :</u> L’élève réagit de manière adéquate : il montre l’animal au bon moment, fait le cri de l’animal concerné.</p>		
<p><u>Matériel :</u> album, marottes, plan, clé, grilles de bingo, jetons, cartes animaux, chansons rituels + Old MacDonald et enceinte.</p>		

<u>Progression</u>	<u>Objectifs</u>	<u>Lexique travaillé</u>	<u>Déroulement</u>
<u>Séance 1</u>	Reconnaître et commencer à reproduire les cris des animaux	Les cris des animaux	1- Rituel d'entrée 2- Présentation du vocabulaire 3- Lecture 4- Jeu avec les marottes 5- Rituel de sortie
<u>Séance 2</u>	Reconnaître et commencer à reproduire les noms des animaux	Les noms des animaux	1- Rituel d'entrée 2- Rappel des cris des animaux 3- Présentation des noms des animaux 4- Jeu <i>Which one is missing ?</i> 5- Rituel de sortie
<u>Séance 3</u>	Réinvestir les connaissances des cris et noms des animaux avec une chanson	Les cris et noms des animaux	1- Rituel d'entrée 2- Rappel 3- Lecture 4- Chanson Old MacDonald 5- Rituel de sortie
<u>Séance 4</u>	Utiliser les connaissances des cris et noms d'animaux dans différentes activités.	Les cris et noms des animaux	1- Rituel d'entrée 2- Rappel 3- Lecture 4- Chanson Old MacDonald 5- Jeu <i>Bingo</i> 6- Rituel de sortie

What the Ladybird Heard, Julia Donaldson

Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions	Cycle : 1	Niveau : MS-GS	Place de la séance dans la séquence : 1/4
---	-----------	----------------	---

Tâche finale : l'élève doit être capable de participer à la lecture de l'histoire en donnant vie aux marottes des personnages.
Objectif opérationnel de la séance : l'élève doit être capable de reconnaître et commencer à reproduire les cris des animaux
Objectif(s) langagier(s) : Les cris des animaux

DEROULEMENT	MATERIEL
<p>1- Rituel d'entrée – 5 minutes Présentation du rituel d'entrée, « The Hello Song » En ronde, sur la musique sans parole, les élèves se déplacent au rythme des paroles chantées par l'enseignante puis par les élèves. L'enseignante désigne l'élève que l'on va saluer « What's your name » et dit son prénom « My name is... », gestes de main sur « Hello + prénom »</p> <p>2- Phase de présentation – 15 minutes L'enseignante présente le nouveau vocabulaire. Présenter en répétant de nombreuses fois en montrant les marottes pour les visuels, faire répéter pour les auditifs et faire mimer pour les kinesthésiques. L'enseignante répète plusieurs fois les mots pour que les élèves puissent mémoriser.</p> <p>3- Phase de consolidation – 15 minutes Lecture du début de l'album, les élèves sont invités à faire les cris des animaux au moment requis.</p> <p>4- Phase de réactivation - 5 minutes Les marottes sont réparties dans la classe, un élève (soutenu par la PE) fait le cri d'un animal, les autres doivent aller à côté de l'animal correspondant.</p> <p>5- Rituel de sortie – 2 minutes Chanson « Goodbye » En ronde, sur la chanson avec les paroles les élèves écoutent, et reproduisent progressivement.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Chansons pour les rituels - Marottes des animaux - Album <i>What the ladybird heard,</i> Julia Donaldson

What the Ladybird Heard, Julia Donaldson

Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions	Cycle : 1	Niveau : MS-GS	Place de la séance dans la séquence : 2/4
---	-----------	----------------	---

Tâche finale : l'élève doit être capable de participer à la lecture de l'histoire en donnant vie aux marottes des personnages.
Objectif opérationnel de la séance : l'élève doit être capable de reconnaître et commencer à reproduire les noms des animaux
Objectif(s) langagier(s) : Les noms des animaux

DEROULEMENT	MATERIEL
<p>1- Rituel d'entrée – 2 minutes « The Hello Song »</p> <p>2- Rebrassage – 5 minutes Rappel des cris des animaux avec les marottes.</p> <p>3- Phase de présentation – 15 minutes Insister maintenant sur les noms des animaux toujours en utilisant les marottes. « This is a cow, cow »...</p> <p>4- Phase de consolidation - 15 minutes <u>Which one is missing ?</u> La moitié des marottes sont disposées face visible sur la table. « Close your eyes » en mimant pour que les élèves comprennent et ferment leurs yeux. Une des marottes est cachée. « Which one is missing ? » Les élèves ouvrent les yeux, doivent trouver qu'elle marotte est manquante et dire son nom ou faire son cri. Un élève peut ensuite prendre le rôle d'animateur du jeu en cachant la marotte et utilisant les expressions « close your eyes », « which one is missing » avec le soutien de l'enseignante.</p> <p>5- Rituel de réactivation– 5 minutes Lecture du début, les élèves illustrent avec les marottes en les montrant au moment où elles sont citées et en faisant les cris des animaux au moment adéquat. L'enseignante guide les élèves en insistant sur les noms des animaux, en regardant voire en désignant l'élève avec la marotte concernée.</p> <p>6- Rituel de sortie – 2 minutes « Goodbye » song</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Chansons pour les rituels - Marottes des animaux - Album <i>What the ladybird heard,</i> Julia Donaldson

What the Ladybird Heard, Julia Donaldson

Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions	Cycle : 1	Niveau : MS-GS	Place de la séance dans la séquence : 3/4
---	-----------	----------------	---

Tâche finale : l'élève doit être capable de participer à la lecture de l'histoire en donnant vie aux marottes des personnages.
Objectif opérationnel de la séance : l'élève doit être capable de réinvestir les connaissances des cris et noms des animaux avec une chanson
Objectif(s) langagier(s) : Les noms des animaux

DEROULEMENT	MATERIEL
<p>1- Rituel d'entrée – 2 minutes « The Hello Song »</p> <p>2- Rebrassage – 5 minutes Rappel des cris et des noms des animaux avec les marottes.</p> <p>3- Phase de présentation – 15 minutes Lecture avec les élèves qui ont les marottes, lecture de la suite. Utilisation du plan photocopié et mime des directions.</p> <p>4- Phase de consolidation - 15 minutes Chanson : Old MacDonald. Écoute et répétition. Utilisation des marottes pour désigner les animaux cités dans la chanson.</p> <p>5- Rituel de sortie – 2 minutes « Goodbye » song</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Chansons pour les rituels - Marottes des animaux - Album <i>What the ladybird heard,</i> Julia Donaldson - Old MacDonald song

What the Ladybird Heard, Julia Donaldson

Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions	Cycle : 1	Niveau : MS-GS	Place de la séance dans la séquence : 4/4
---	-----------	----------------	---

Tâche finale : l'élève doit être capable de participer à la lecture de l'histoire en donnant vie aux marottes des personnages.
Objectif opérationnel de la séance : l'élève doit être capable d'utiliser les connaissances des cris et noms d'animaux dans différentes activités.

Objectif(s) langagier(s) : Les cris et les noms des animaux

DEROULEMENT	MATERIEL
<p>1- Rituel d'entrée – 2 minutes « The Hello Song »</p> <p>2- Rebrassage – 5 minutes Rappel des cris et noms des animaux avec les marottes.</p> <p>3- Phase de présentation – 15 minutes Lecture de l'album en entier avec la participation active de plus en plus autonome des élèves.</p> <p>4- Phase de consolidation - 15 minutes Écouter la chanson Old MacDonald, les élèves chantent et montrent les marottes correspondantes.</p> <p>5- Rituel de réactivation– 5 minutes Bingo Game. Une grille de Bingo par élève avec 6 animaux et des jetons. L'enseignante fait le cri de l'animal et dit son nom et les élèves posent un jeton s'ils ont celui-ci sur leur grille. Le premier à avoir complété en entier sa grille dit « Bingo »</p> <p>6- Rituel de sortie – 2 minutes « Goodbye » song</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Chansons pour les rituels - Marottes des animaux - Album <i>What the ladybird heard,</i> Julia Donaldson - Old MacDonald song - Grilles de Bingo - Jetons (6 par élève)

III- Méthodologie de recueil de données

1) Données vidéos

Afin de collecter des données et pouvoir les exploiter au mieux par la suite, j'ai choisi de filmer les séances. Les deux premières séances ont été filmées par une stagiaire présente dans la classe, avec un appareil photo numérique, elle s'est déplacée en fonction des activités. Les séances suivantes ont été filmées en posant l'appareil photo sur un meuble de la classe en fonction du lieu où se déroulait la séance. Lors des dernières séances j'ai réussi à me mettre plus en retrait et à tenir l'appareil photo afin de filmer les élèves en action de manière plus précise. Je n'ai pas toutes les séances dans leur intégralité car la mémoire n'était parfois pas suffisante et la durée maximale de film était limitée à 30 minutes. Une des séances n'a pas été filmée.

Plusieurs mois après la mise en place des séances, j'ai enregistré individuellement des élèves de chaque groupe à l'aide d'un téléphone portable, avec la présence des marottes utilisées durant la séquence. Je leur demandais de me dire les cris et noms d'animaux de l'histoire que nous avons travaillé, dont ils se souvenaient.

2) Difficulté d'évaluer précisément l'avant et l'après

Afin de pouvoir avoir des éléments chiffrés pour attester de la progression des élèves j'avais envisagé de leur faire passer un test phonologique avant et après la séquence. Or, cela s'est avéré impossible en terme de gestion de temps. Avec seulement quatre séances par groupe cela n'aurait pas été pertinent de réduire le nombre de séances d'apprentissage pour pouvoir faire passer le test au début et à la fin. Le plus pertinent aurait été un test oral et donc individuel, étant donné que les compétences évaluées sont basées sur un travail à l'oral. Après avoir travaillé sur la mise en place d'un test, en m'appuyant sur des tests préexistants comme ceux de La Cigale, du ThaPho (Ecalte, 2007) ou de Michel Zorman, j'ai constaté qu'il fallait un minimum de cinq minutes par élève. Sachant qu'il y a environ douze élèves par groupe, cela nécessitait soixante minutes pour tester tous les élèves. Avec des séances de quarante minutes c'était donc inenvisageable dans ces conditions. J'ai finalement décidé de me consacrer principalement à une analyse qualitative en m'appuyant sur les vidéos prises lors des séances.

3) La prise de parole lors des séances en langue étrangère

Les élèves participent collectivement à l'oral, c'est un choix de ne pas les interroger individuellement. Premièrement, cela leur permet d'avoir une plus grande pratique orale de la

langue étrangère durant chaque séance. Deuxièmement, les élèves n'ont pas à se préoccuper d'être entendus, identifiés ou jugés par les autres lorsqu'ils émettent leurs réponses dans la langue étrangère. Les enfants peuvent également profiter des connaissances des autres pour s'améliorer. En entendant un camarade faire le cri d'animal attendu, ils peuvent se l'approprier en le répétant. La mémorisation peut alors se faire par cet intermédiaire : l'imitation. Skinner (1957) affirme que l'imitation facilite l'apprentissage en limitant le nombre des essais-erreurs. Dans *Apprendre en imitant ?* de Winnykamen (1990), la synthèse de travaux sur l'imitation et les acquisitions langagières amène au constat suivant : « l'imitation peut faciliter l'acquisition des données lexicales ». « L'enfant peut imiter ce qu'il ne comprend pas complètement. Il n'imité pas spontanément ce qu'il ne comprend pas du tout. Il imite souvent ce qu'il est en train d'apprendre. » Ceci donne du sens à l'imitation, souvent appelé *répétition*, dans le cadre de l'apprentissage scolaire d'une langue étrangère. L'imitation se trouverait alors être un des moyens d'apprentissage d'une langue étrangère.

Ce choix entraîne un obstacle pour l'analyse qualitative de l'évolution des productions orales de chaque enfant. Il est impossible de distinguer les voix de chacun et de déterminer qui a prononcé quel mot et encore moins de quelle façon. Ainsi, je vais analyser à l'échelle du groupe et de la séquence, en comparant d'une séance à l'autre les connaissances acquises par au moins un élève. Également, j'analyserai comparativement les connaissances des groupes, au regard des évolutions des dispositifs pédagogiques, cette fois-ci plutôt de manière quantitative.

Cette participation collective des élèves, ajoutée au fait que la séance soit en anglais, rend compliquée et non pertinente la transcription exhaustive des séances. J'ai donc relevé uniquement les interventions des élèves en langue française qui témoignent de leur perception de la langue étrangère, ainsi que des données quantitatives quant au nombre de cris ou de noms d'animaux maîtrisés.

J'ai répertorié dans un tableau des données à l'aide des vidéos. Ces données concernaient l'évolution des connaissances des élèves sur le vocabulaire des cris et des noms d'animaux. Comme je l'ai évoqué précédemment les résultats sont à l'échelle du groupe. J'ai pris en note pour chaque cri et chaque nom d'animal, par séance, si en visionnant les vidéos, des éléments me permettaient de valider qu'au moins un élève du groupe avait mémorisé et était en capacité de reconnaître ou de produire le cri ou le nom. J'ai ensuite mis les données récoltées sous formes d'histogramme afin d'en avoir une lecture plus claire. J'ai fait le choix d'analyser comparativement les résultats du groupe 1 et du groupe 3, afin de pouvoir étudier l'évolution de manière plus marquée. Les modifications des situations d'apprentissages ainsi que

l'évolution de ma posture s'étant faites progressivement et donc étant davantage visible entre le groupe 1 et le groupe 3. Néanmoins, j'utiliserai également les données du groupe 2 dans la première partie de mon analyse qui est davantage qualitative.

Durant la période 2, j'ai mené des entretiens avec les enseignantes des élèves de Moyenne et Grande Sections, avec lesquels j'ai appliqué ma séquence. Je les ai interrogées sur ce qu'elles mettaient en place dans leurs classes concernant l'éveil aux langues étrangères ainsi que la phonologie. J'ai pris note de leurs réponses à l'écrit. Je leur ai également demandé d'observer et de prendre note d'éventuelles modifications du comportement et des connaissances des élèves en séance d'éveil aux langues et en phonologie.

Analyse

I- L'évolution des situations d'apprentissage

Je vais m'intéresser à différents éléments de la séquence. Certains ont évolué au fur à mesure des séquences avec les trois groupes. En analysant ma pratique j'ai apporté des modifications afin de favoriser les apprentissages.

Le tableau suivant récapitule, par séance, l'évolution des activités, des modalités, et de l'organisation spatiale, par rapport à ce qui était prévu initialement (groupe 1). Ce tableau constitue un point de repère auquel il ne faut pas hésiter à se référer. Les explications de l'évolution, liée aux difficultés rencontrées et à des choix que j'ai pu faire, seront présentées par activité ou thématique à la suite du tableau.

	Groupe 1 : séquence de base	Modifications avec le groupe 2	Modifications avec le groupe 3
Séance 1	<p>(assis au sol, sur l'ellipse)</p> <ul style="list-style-type: none"> 1- Rituel d'entrée 2- Présentation du vocabulaire 3- Lecture 4- Jeu avec les marottes 5- Rituel de sortie 	<ul style="list-style-type: none"> 1- Introduction du « <i>what's your name ? My name is...</i> » avec la peluche de Teddy Bear 4- (jeu avec les marottes non réalisé) 	<ul style="list-style-type: none"> 0- Explication des objectifs 3- <i>Bingo</i> (2 tables, je reste debout, 6 jetons chacun) 4- Lecture (dans l'espace regroupement avec les bancs) avec la consigne : <i>faire les cris des animaux au moment où je montre l'animal.</i>
Séance 2	<ul style="list-style-type: none"> 1- Rituel d'entrée 2- Rappel des cris des animaux 3- Présentation des noms des animaux 4- Jeu <i>Which one is Missing ?</i> 5- Rituel de sortie 	<ul style="list-style-type: none"> 3- (autour d'une seule table) 4- Écoute de la chanson Old MacDonald (assis autour d'une table) 5- <i>Which one is Missing ?</i> (sur une table) consigne : <i>Listen</i>, et je montre les animaux. 	<ul style="list-style-type: none"> 3- Lecture avec les marottes données aux élèves 4- Écoute active de la chanson Old MacDonald avec cartes images
Séance 3	<ul style="list-style-type: none"> 1- Rituel d'entrée 2- Rappel 3- Lecture 4- Chanson Old MacDonald 5- Rituel de sortie 	<ul style="list-style-type: none"> 3- Lecture avec les marottes données aux élèves, explication : <i>quand vous entendrez le nom de votre animal il faudra le montrer.</i> 4- <i>Bingo</i> (sur une seule table) 	<ul style="list-style-type: none"> 3- <i>Which one is Missing ?</i> (sur les bancs dans l'espace regroupement) 4- Écoute active de la chanson Old MacDonald avec cartes images 5- <i>Bingo</i> avec élèves animateurs (2 tables, je reste debout)
Séance 4	<ul style="list-style-type: none"> 1- Rituel d'entrée 2- Rappel 3- Lecture 4- Chanson Old MacDonald 5- Jeu <i>Bingo</i> (non réalisé) 6- Rituel de sortie 	<ul style="list-style-type: none"> 2- (autour d'une table) 3- <i>Bingo</i> avec élèves meneurs (autour d'une seule table) 4- Lecture, avec les marottes données aux élèves 	<ul style="list-style-type: none"> 3- <i>Which one is missing ?</i> 4- <i>Bingo</i> avec élèves animateurs (2 tables, je reste debout)

1) Les rituels

J'ai choisi de mettre en place des rituels d'entrée et de sortie de séance, sous forme de chansons. L'objectif de ce dispositif étant de marquer le début et la fin de la séance en langue étrangère anglaise, pendant laquelle je m'efforce de parler uniquement en anglais. Les trois groupes n'ont pas réagi de la même manière à ces chansons ritualisées. Le premier groupe a bien intégré leur principe et dès la deuxième séance lorsqu'ils entendaient le début de la chanson ils se positionnaient automatiquement en ronde. Le deuxième groupe a pris ce moment en musique pour un moment de pure distraction. Les élèves du troisième groupe, auxquels j'ai explicitement présenté les objectifs et attentes des rituels, sont autonomes dans la réalisation du rituel d'entrée à partir de la séance 3 mais certains ne le font pas sérieusement. Une évolution est perceptible à l'intérieur de la séquence. Les élèves du groupe 1 chantent pour la majorité *hello* dès la première séance puis essaient progressivement de chanter *what's your name ?*, et certains *my name is* pendant la dernière séance. Ils répondent par leur prénom dès la séance 2.

Les élèves du groupe 3 chantent *hello* et certains tentent *what's your name* dès la première séance. Durant les séances 3 et 4 ils font la ronde et chantent sans aucune aide de ma part, et sans le fond musical pour la dernière séance. Ceci est possible grâce à une élève qui prend naturellement en charge la place de meneuse de la ronde en chantant toutes les paroles et en désignant les élèves chacun leur tour pour qu'ils chantent leur prénom.

Outre les repères de début et de fin que donnent ces rituels, chanter en groupe travaille la socialisation et le vivre ensemble d'après Monique Désy Proulx (2014).

2) Rôle et place des consignes

Entendre un maximum d'anglais est de mon point de vue indispensable. C'est d'abord par un temps d'écoute suffisant que l'enfant va commencer à appréhender la nouvelle langue, il sera ensuite progressivement capable de répéter, de produire puis d'interagir avec les autres. Un enseignement implicite, ou dit en « immersion » me semble adapté en maternelle, il ne serait pas pertinent d'enseigner de manière explicite le vocabulaire et la grammaire de la langue étrangère. C'est pour ces raisons que j'ai parlé majoritairement anglais durant toutes les séances.

Les gestes et les images ont une place importante pour permettre la communication dans cette langue étrangère. Par exemple, lors de la première séance avec le groupe 1, j'ai pu répéter *sit down* plusieurs fois, faire des gestes, les élèves n'ont compris que lorsque je me suis moi-même assise. Lorsque je veux qu'ils s'éloignent et reforment un cercle en s'asseyant sur la ligne

matérialisée au sol afin que tous puissent voir, je leur dis *make a circle* et fais un geste de cercle avec mes mains, ils reculent et un élève dit « ça veut dire reculer », « elle veut dire aussi la ligne ». Je peux attester de leur compréhension en observant leurs actions et également lorsque certains essaient d'expliquer aux autres ce que je leur dis. Les images les aident également, un élève dit « au moins elle montre », les illustrations de l'album sont un support non négligeable pour permettre la compréhension. Les élèves s'appuient naturellement sur le support, ils repèrent et désignent l'animal dont je parle dans les illustrations de l'album.

Les élèves n'avaient pas d'expérience de séance en anglais, ils n'avaient donc pas l'habitude d'entendre une langue étrangère pendant si longtemps, et ne connaissaient pas les consignes dans cette langue. Ces éléments n'ont pas été favorables aux apprentissages et au développement de la conscience phonologique. De plus, la durée qui est définie par les horaires du décloisonnement est de 40 minutes, ce qui s'avère être très long pour des activités langagières avec des élèves de cet âge. Il est difficile pour des élèves de quatre à cinq ans d'être attentifs sur cette durée, d'autant plus en langue étrangère. L'écoute de cette nouvelle langue demande aux élèves une activité cognitive encore plus importante que lors d'une activité qui se déroule dans leur langue maternelle.

3) L'organisation spatiale

J'ai commencé par utiliser l'espace regroupement en ellipse au sol mais cela ne les aidait pas à être attentifs. Les élèves des classes de Moyenne Section et Grande Section n'avaient jamais utilisé le sol pour se regrouper, ils avaient plutôt l'habitude des bancs. De plus, ils étaient en groupe de 10 à 12 élèves donc la taille de l'ellipse n'était pas adaptée, ils se rapprochaient sans arrêt.

J'ai ensuite utilisé une table octogonale, pensant qu'en étant assis autour d'une table ils seraient plus canalisés et plus concentrés sur l'activité. Or, je souhaitais travailler avec le groupe entier c'est pourquoi j'ai utilisé une seule table et je me suis assise parmi eux, ils étaient serrés et s'allongeaient sur la table pour atteindre les marottes.

J'ai également testé un nouvel espace regroupement de la classe, constitué de deux bancs placés perpendiculairement, et je me plaçais face à eux sur une chaise. Étant prévu pour travailler principalement en demi-groupe, l'espace était plus adapté au nombre d'élèves de Moyenne et Grande Section.

Finalement, avec le groupe 3 j'ai utilisé deux tables octogonales lors de l'activité du *Bingo* et je suis restée debout pour pouvoir me déplacer entre les deux. Les élèves, assis autour des deux tables, avaient alors suffisamment d'espace et pouvaient tout de même communiquer

facilement avec les camarades tout en s'engageant individuellement dans les activités. Les élèves étaient alors plus autonomes, plus actifs et donc plus dans les apprentissages.

L'espace de demi-regroupement avec les bancs a été conservé pour travailler en groupe entier. Pour les lectures de l'album, qui se faisaient dans cet espace, l'utilisation d'un vidéoprojecteur pourrait permettre une meilleure visibilité des illustrations à tous les élèves, les illustrations étant ici un outil précieux permettant l'accès au sens. Cela serait également un outil qui faciliterait la gestion de classe, les élèves ayant le réflexe de se déplacer pour se rapprocher de l'album.

L'espace au centre de la classe avec l'ellipse au sol ne servait plus que pour les rituels de début et de fin où les élèves se plaçaient debout en ronde.

4) L'activité des élèves

- Expliciter les apprentissages

Avec le groupe 3, j'ai explicité en français les objectifs de la séquence ainsi que des rituels :

Je vais vous expliquer ce qu'on va faire pendant les quatre prochaines fois où vous allez venir travailler ici. On va apprendre à écouter une nouvelle langue. (un élève : Oh l'anglais !) On va écouter aussi une histoire qui s'appelle « What the Ladybird Heard » et dans cette histoire il y a des animaux, alors on va apprendre les cris des animaux en anglais, et les noms des animaux aussi. On va apprendre les noms des animaux et les cris des animaux en anglais. L'objectif ce sera que pendant que je vous lis l'histoire vous puissiez utiliser les petites marottes des animaux, je vous en donnerais chacun une, et que vous puissiez nous la montrer au moment où l'on en parle pendant l'histoire.

Au début de chaque séance d'anglais, et à la fin, il y aura une petite musique, il y aura une musique pour se dire bonjour, qu'on va écouter juste après, et une musique pour se dire au revoir. Alors on va faire une petite danse, des mouvements sur la musique, pour que ce soit plus facile de retenir la musique. Vous allez vous mettre en ronde et on va commencer.

En transcrivant cette prise de parole je me rends compte que je dis « on », à la place de « vous », ce sont eux qui vont apprendre une nouvelle langue et les noms et cris des animaux, pas moi ! Je parle de « musique » alors qu'il s'agit d'une chanson. La nuance est importante car ce qui est intéressant ce sont les paroles, le texte et non pas seulement la musique justement. L'utilisation de l'adjectif « petite » n'a ici aucune utilité.

L'objectif de cette explicitation est d'impliquer davantage les élèves dans les apprentissages, qu'ils comprennent les finalités et un peu plus vers où je veux les emmener. C'est aussi pour les aider à prendre conscience de ce qu'ils sont en train d'apprendre. Cela peut rassurer certains et rendre les apprentissages plus efficaces. J'ai aussi fait cela dans le but d'améliorer le climat de classe, le groupe précédent étant agité. Le comportement des élèves pourra être plus adapté, s'ils comprennent qu'ils sont ici pour apprendre et travailler.

- **Activité : retrouver une marotte à partir du cri entendu**

L'activité que j'avais prévue en séance 1 dans la phase de réactivation n'était pas forcément judicieuse à réaliser dans les circonstances de mes séances, avec les élèves de cycle 1. Le but de cette activité était pour les élèves d'écouter le cri et de trouver la marotte de l'animal correspondant, les marottes étant distribuées à différents élèves. Ils doivent se rapprocher de celui qui tient la marotte correspondant au cri entendu.

J'avais observé cette activité dans une classe de primaire, les élèves étant assis à leur bureau, face au tableau et en classe entière (donc un plus grand nombre d'élèves).

Dans ma situation de classe, les élèves étaient moins nombreux et installés debout autour de l'ellipse. Le nombre d'animaux permettait à presque tous les élèves d'avoir une marotte, ce qui semble plutôt positif pour intégrer chacun dans l'activité. Un seul élève ne possédait pas de marotte, j'avais initialement prévu qu'il fasse le cri de l'animal et que les autres désignent du doigt ou se rapprochent de l'animal correspondant. Dans les faits j'ai dit le cri et demandé à l'élève sans marotte de se diriger vers l'animal correspondant. En séance 1 la production orale en individuelle était peut-être prématurée. Au final, l'élève sans marotte s'est retrouvé sans activité parce que ceux qui étaient porteurs de marottes réagissaient (parfois) en entendant le cri, donc tous les autres n'étaient pas vraiment en activité non plus. J'ai expliqué l'activité en anglais, c'était une activité nouvelle pour eux donc cela a compliqué la mise en place. L'intérêt de l'activité, telle qu'elle s'est déroulée fut donc très limité. La phase (3) de consolidation prévue était la lecture du début de l'album. Je l'ai remplacée par le Bingo avec le groupe 3. J'ai alors décalé la lecture sur la phase (4) de réactivation à la place de cette activité qui n'a pas fonctionné.

- **Le jeu du Bingo**

Avec le groupe 3, j'ai choisi d'introduire le jeu du Bingo dès la séance 1. Je pensais initialement que cela serait trop tôt dans la séquence et que cela serait trop difficile car les élèves n'auraient

pas eu encore suffisamment de temps pour mémoriser les cris ou les noms des animaux. Avec du recul, je me suis dit qu'au contraire, le Bingo travaille en premier lieu des compétences de compréhension orale. La compréhension orale étant la première étape dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Jouer au Bingo dès la première séance, avec le professeur produisant les éléments à identifier, pouvait permettre un entraînement et un engagement actif dans le processus de mémorisation. Cela a fonctionné, certains élèves avaient déjà mémorisé plusieurs cris d'animaux et étaient capables de les comprendre. Afin de permettre à chacun d'être en situation de réussite, après leur avoir laissé à tous un moment de réflexion, je validais ou les aidais dans l'action à effectuer en montrant la marotte de l'animal correspondant si nécessaire. En observant les élèves je pouvais me rendre compte de leur compréhension ou non. J'indiquais à ceux qui avaient posé le jeton sur le mauvais animal que ce n'était pas l'animal correspondant au cri. Pour aider un élève qui n'avait pas complété sa grille, je suis allée le voir et lui ai dit « *you have the horse neigh, and the cat miaow miaow* » et lui ai montré sur sa grille où poser des jetons. Les élèves lorsqu'ils entendent le cri en anglais disent le nom de l'animal correspondant en français, cela montre leur compréhension, et aide les autres qui n'auraient pas encore retenu.

Le jeu du Bingo a été repris en séance 3 et 4 avec un élève par table qui prenait le rôle d'animateur, l'expression orale était alors également travaillée. Il est intéressant d'observer que lors du jeu, pour aider leurs camarades les élèves ne passent pas par la traduction française mais plutôt par le visuel, ils montrent du doigt. De la même façon, j'utilise exclusivement le visuel et jamais la traduction pour leur transmettre les connaissances.

Pendant la séance 4 ce n'était plus les cris qui étaient visés mais les noms des animaux. Cependant je n'ai pas pénalisé les élèves animateurs qui utilisaient les cris.

Pour ce qui est de l'organisation matériel du bingo, j'avais d'abord mis à disposition plusieurs boîtes de jetons et avait envisagé que les élèves partagent et se servent à plusieurs dans la même boîte au fur et à mesure de leurs besoins pour le jeu. Mais les élèves s'accaparaient tous les jetons avant même le début du jeu et avaient des difficultés à les partager avec leurs voisins de table. Par la suite j'ai donc donné à chacun une boîte avec six jetons, le nombre suffisant pour recouvrir chaque case, cela a apaisé l'activité. Pendant la dernière séance avec le groupe 3, il manquait une boîte, j'ai alors donné les jetons pour deux élèves dans la même boîte, j'avais sélectionné deux élèves en particulier pour qui je pensais que cela ne poserait pas de problème de partager. J'ai eu tort, même pour ces élèves que je croyais capables de partager, cela a entraîné des conflits.

Après avoir visionné les vidéos je me dis que j'aurais pu donner à des élèves la responsabilité de distribuer les cartes de jeux et les jetons au lieu de le faire moi-même et de perdre leur attention pendant ce temps de transition.

- **L'utilisation de la chanson Old MacDonald**

Concernant la chanson Old MacDonald, je n'avais pas donné de tâche concrète aux élèves des groupes 1 et 2, seulement : écoutez et essayez de reconnaître les cris et noms d'animaux, je ne leur avais donné aucun moyen de pouvoir manifester leur compréhension. J'utilisais les marottes en leur montrant au moment correspondant mais une fois de plus j'étais active mais eux ne l'étaient pas. L'écoute les a ravis et ils ont essayé de chanter le refrain mais cela s'arrêtait là. Après réflexion j'ai eu l'idée d'utiliser les cartes images des animaux pour que les élèves puissent être vraiment actifs dans leur écoute et manifester leur compréhension. Ainsi, chaque élève disposait d'une carte image de chaque animal présent dans la chanson (et également présent dans l'album) et devait montrer l'image correspondante à l'animal dont il était question dans la chanson à ce moment. Ils semblaient alors bien plus attentifs aux paroles de la chanson.

Il est difficile de se positionner sur l'hypothèse : « l'utilisation de chansons en langue étrangère permet de développer la conscience phonologique » car l'unique influence des chansons, n'est pas évaluable étant donné qu'elles ont été mélangées aux autres outils lors des séances. Cependant, en consultant l'outil *Vers la phono* on constate la présence récurrente de comptines, ce qui implique que leur utilisation est utile pour l'acquisition de la conscience phonologique. Une inspectrice de l'Éducation nationale propose également une progression pour construire la conscience phonologique par les comptines et chansons. L'utilisation de comptines en langues étrangères contribuera de toute façon à développer l'écoute.

II- Les connaissances lexicales

1) Présentation des histogrammes de la page 39

Les quatre histogrammes présentés page 39 ont été réalisés à partir des données relevées dans les vidéos filmées pendant les séances.

Sur l'axe horizontal on retrouve tous les cris (première série d'histogrammes) et les noms (seconde série d'histogrammes) des animaux. Sur l'axe vertical se trouve les valeurs, plus la valeur est élevée, plus les élèves connaissent le lexique. Le groupe 1 apparaît en gris, le groupe

3 en bleu. Pour chaque séance, une intensité de couleur est associée, allant du plus clair pour la séance 1 au plus foncé pour la séance 4, l'histogramme étant de type « empilé », les valeurs de chaque séance s'accumulent. J'ai pris 1 pour unité, 1 correspondant à : au moins un élève maîtrise la connaissance, 0, rien n'apparaît, je n'ai pas pu attesté de cette connaissance par au moins un élève. Pour le groupe 3, en particulier pour les cris des animaux, il m'est arrivé de pouvoir constater plus précisément le nombre d'élèves maîtrisant la connaissance, cela vient du fait que certaines activités ont été différentes ou différemment mises en place. Le bingo davantage autonome, avec deux tables de jeux, ainsi que l'utilisation des cartes images pendant l'écoute de la chanson, m'ont permis une évaluation plus individualisée. C'est pourquoi j'ai ajouté des valeurs correspondant au nombre d'élèves dont j'ai été témoin de leur maîtrise de l'élément de lexique. Par exemple, j'ai observé 4 élèves maîtriser « moo » au cours de la séance 3.

2) Présentation des histogrammes de la page 40

Les deux histogrammes visibles page 40 ont été réalisés grâce à des données récoltées par enregistrement les 14, 15 et 21 mars 2019, soit environ quatre mois après avoir vécu la séquence. J'ai enregistré les élèves individuellement, dans le couloir, afin d'avoir un environnement calme, puis j'ai répertorié les cris et noms d'animaux que chacun a été capable de restituer a posteriori. (voir annexe 7) Dans les histogrammes empilés j'ai fait apparaître par groupe, le nombre de noms d'animaux et à côté le nombre de cris retenus, en associant une couleur par élève. L'unité 1 représente un mot retenu et prononcé correctement. J'ai choisi un échantillon d'élèves de Grande Section, j'ai sélectionné des élèves que je pensais de différents « niveaux ». Même s'il est dérisoire de parler ici de niveau puisqu'il s'agit d'un enseignement relativement nouveau. Ils partent normalement sur un pied d'égalité car il ne s'agit pas d'un domaine d'apprentissage déjà travaillé régulièrement depuis le début de la maternelle. J'ai tout de même demandé à leur enseignante de me donner leur niveau général dans les autres disciplines selon cinq catégories : très performant, performant, moyen, faible, très faible. Les élèves 2, 4 et 5 sont considérés « très performants », les élèves 1, 3 et 6 « performants », et l'élève 7 « très faible ». En regardant les résultats des histogrammes a posteriori et en tenant compte de ces données, les résultats n'entrent pas forcément en corrélation avec ce « niveau général » des élèves.

3) Analyse comparative des performances

Les résultats pendant les séances et quatre mois après montrent une cohérence, les élèves du groupe 1 semblent maîtriser plus de noms d'animaux, mais les élèves du groupe 3 montrent une meilleure connaissance des cris d'animaux, en particulier sur le long terme.

Différents facteurs peuvent expliquer le nombre plus faible d'animaux retenus par le groupe 3. Pendant les séances menées avec ce groupe, les élèves étaient davantage en activité, contrairement au groupe 1 qui était majoritairement en écoute sans forcément d'activités concrètes à faire. Je pense donc avoir moins insisté sur les noms des animaux avec le groupe 3. Lors des activités, j'acceptais que les enfants utilisent les cris des animaux à la place des noms des animaux. Quand je mets en parallèle le nombre de mots (cris et noms confondus : 20 mots), et le nombre de séances : 4, je me dis que cela fait beaucoup trop de mots. Surtout lorsque l'on sait qu'il ne faut pas plus de six mots par séance, cela revient ici à apprendre des mots différents à chaque séance, donc le temps de mémorisation et d'appropriation est insuffisant. C'est pour cela, qu'avec le groupe 3, j'ai moins insisté sur les noms d'animaux qui venaient après les cris dans ma séquence, afin de laisser plus de temps aux élèves pour s'approprier les cris.

Les meilleures performances du groupe 1 sur les noms d'animaux peuvent aussi s'expliquer par le fait que des enfants de ce groupe connaissaient peut-être déjà certains noms d'animaux en anglais. Pendant l'évaluation post séquence ils ont su nommer les noms des animaux les plus communs : *dog*, *cat*, *cow*, *sheep*. Deux d'entre eux ont également nommé *pig*, alors que c'était *hog* qui était employé dans l'histoire (*pig* était tout de même utilisé dans la chanson *Old MacDonald*).

On constate tout de même que les élèves du groupe 3 ont retenu plus de cris d'animaux. C'est un résultat positif et encourageant étant donné les évolutions, tant dans les activités proposées aux élèves, que dans ma posture professionnelle.

Le cri le plus retenu sur le long terme est *quack*, cela correspond également aux résultats des groupes pendant les séances. Les autres cris qui ont été mémorisés sur le long terme sont *woof*, *miaow*, *cluck*, *moo* et *oink*, c'est cohérent avec les résultats au cours des séances. De la même façon, les cris *hiss* et *neigh* ne figurent dans aucune des réponses quatre mois après, sachant qu'ils étaient aussi les moins retenus en classe.

4) Analyse des résultats d'un point de vue phonétique

Si l'on observe les résultats d'un point de vue phonétique, les cris d'animaux les moins maîtrisés sont identiques pour les groupes 1 et 3, il s'agit de *hiss*, ['his] et *neigh* ['nei]. Lorsque l'on se réfère aux alphabets phonétiques du français et de l'anglais (voir annexe 8), on constate

que ces mots sont composés chacun d'un phonème qui n'existe pas en français : [h] et [ei]. Ceci peut être une explication justifiant la complexité de ces mots pour les jeunes élèves français. Un élève fait d'ailleurs la remarque suivante concernant *hiss* : « c'est trop dur à dire ».

Moo et *quack* qui se trouvent être les cris les mieux retenus par les deux groupes s'avèrent être constitués de phonèmes similaires ou assez proches des phonèmes français.

Woof et *miaow* semblent simples car ce sont des mots transparents, cependant l'influence de la connaissance du français peut induire en erreur. En français, l'onomatopée de l'aboiement du chien est constituée du phonème [a] alors qu'en anglais il s'agit du [u:], très proche du [u] français.

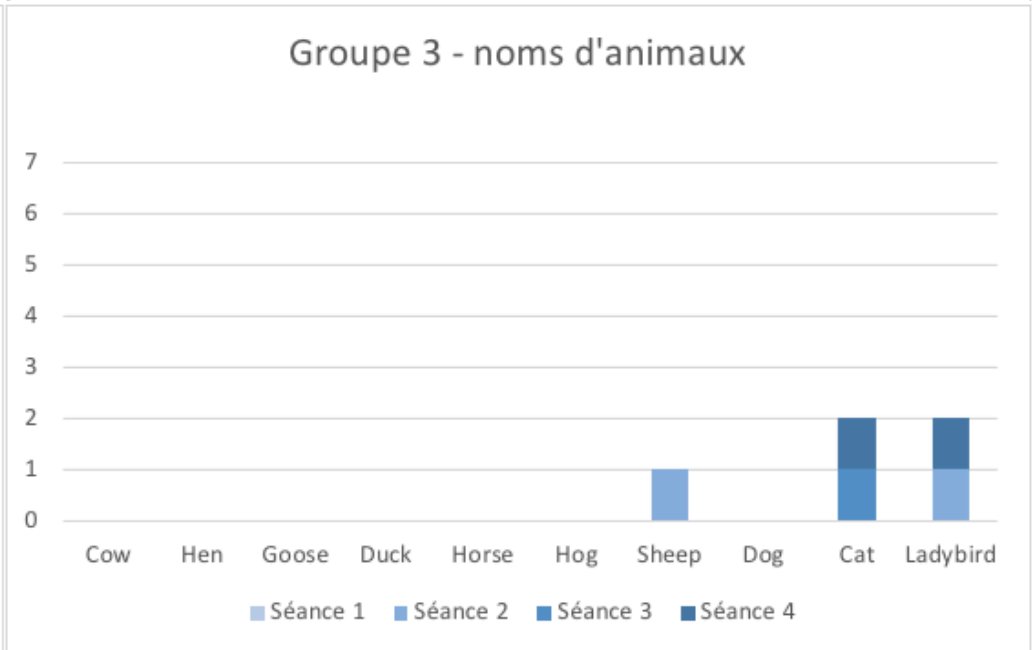
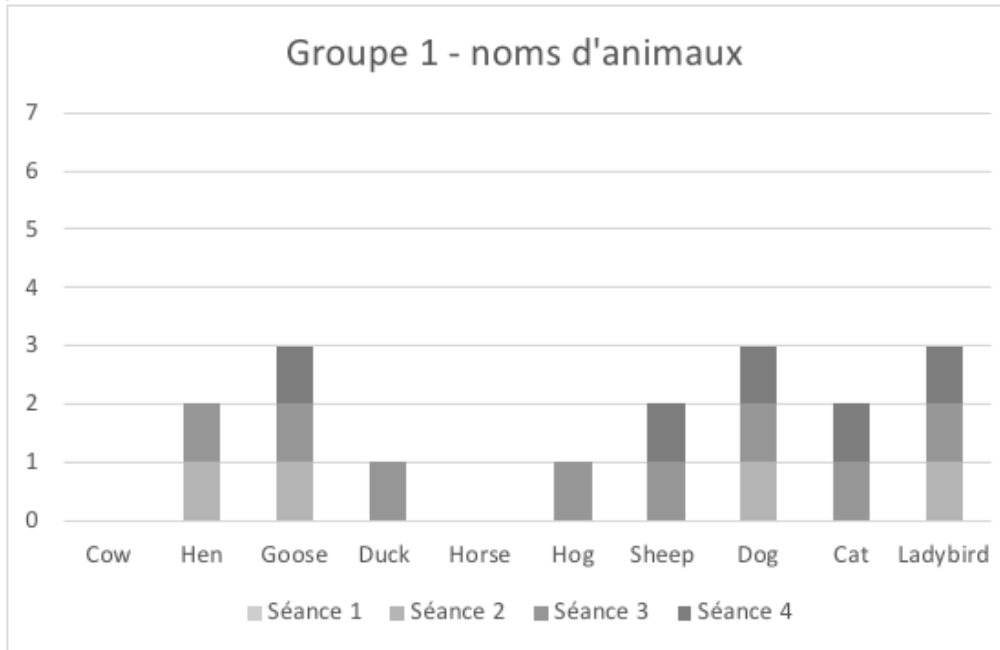
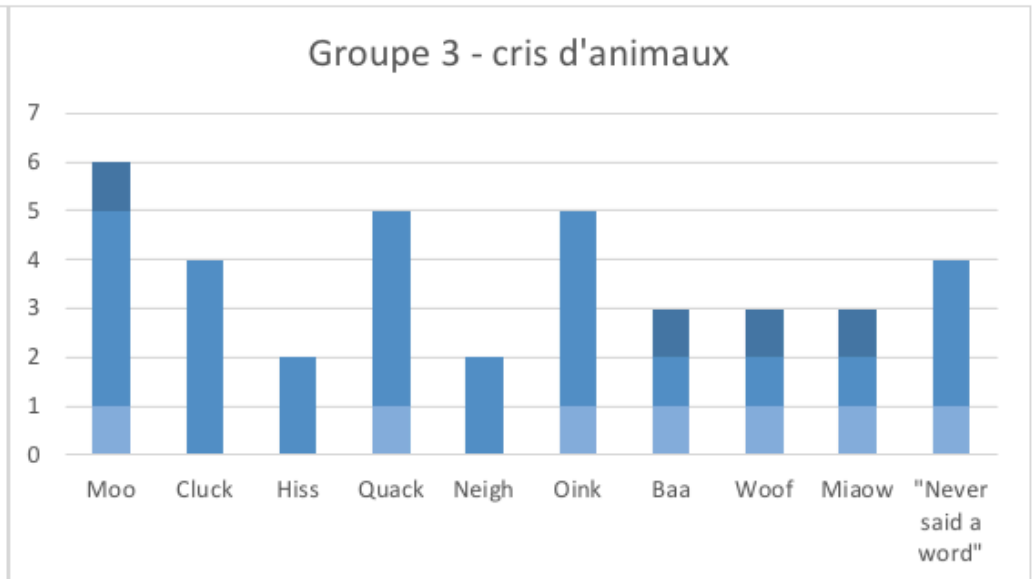
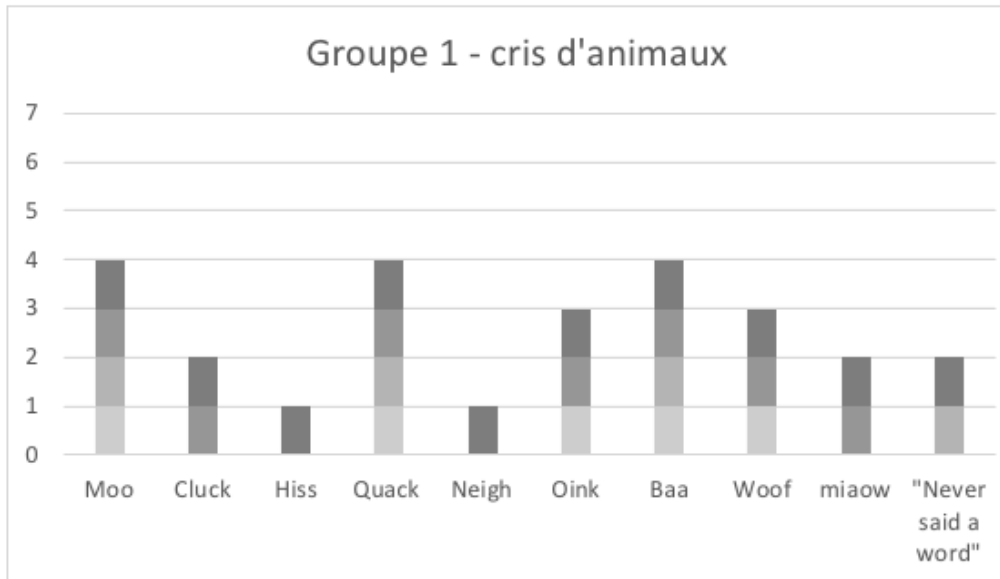
5) Développement de l'écoute et de la conscience lexicale

En travaillant sur l'album de Julia Donaldson les élèves ont développé, ou dans tous les cas, utilisé leur compétence d'écoute car ils ont été capables de produire des mots qu'ils n'avaient pour la grande majorité jamais entendus avant. Cette phase de production n'aurait pas été possible sans une écoute efficiente, l'écoute étant la première étape dans le langage, et les élèves ne bénéficiaient que de ce moyen pour intégrer les mots. Aucun des élèves n'étaient lecteurs, et les mots ont été proposés uniquement à l'oral et jamais à l'écrit. Il est d'ailleurs intéressant de souligner que les enfants ont mémorisé simplement avec ce qu'ils ont entendu, c'est un élément à repenser dans l'apprentissage des langues étrangères avec des élèves plus âgés, lecteurs, là où la question de l'écrit peut se poser. Ce sont principalement les images qui ont permis de donner du sens aux sons. Le fait qu'il n'y ait aucune influence de l'écrit possible sur la langue nouvelle pour les élèves de maternelle, est je pense, un avantage pour l'apprentissage d'une langue étrangère, l'oral étant un élément majeur.

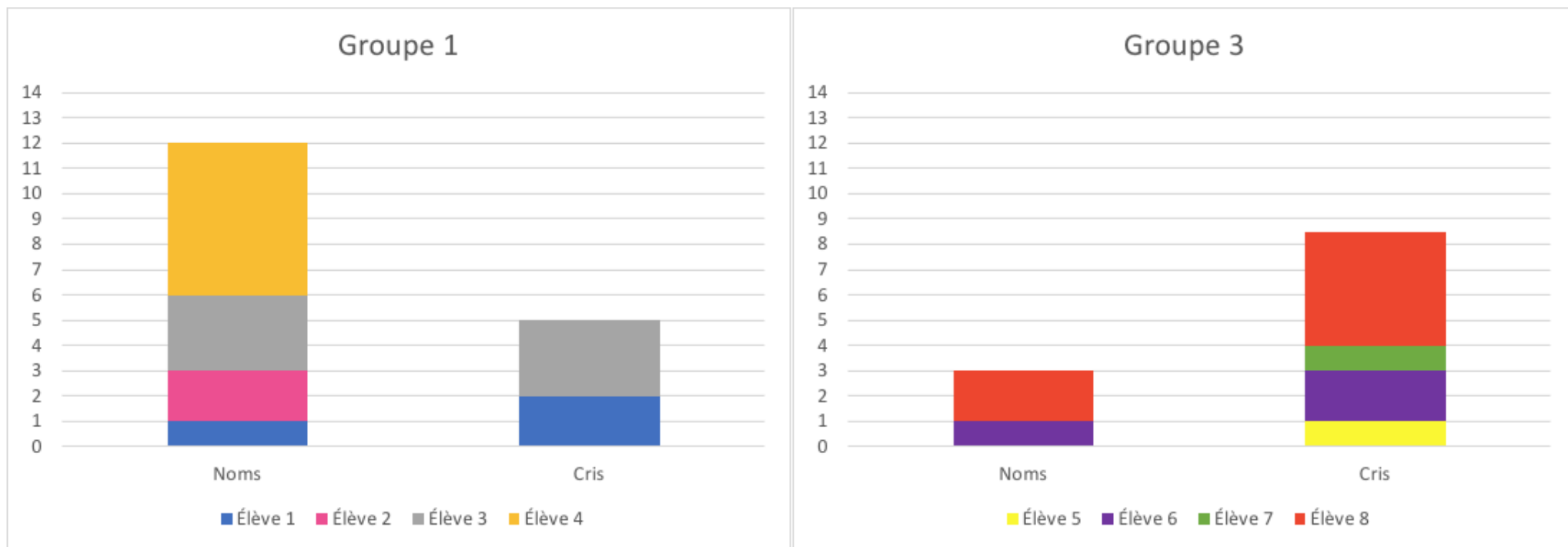
Si les élèves arrivent à mémoriser des mots et des sons d'une langue étrangère, on peut penser qu'ils ont acquis une partie de la conscience phonologique : la conscience lexicale. Pour rappel, la conscience lexicale est la « capacité à isoler un mot dans un énoncé et à en comprendre le sens ». Les élèves capables de redire le mot (cri ou nom) associé à l'image de l'animal montrent en réalisant la tâche, qu'ils sont capables d'isoler un mot dans l'énoncé oral que j'ai produit. Comme je parlais quasi-exclusivement en anglais, les mots à retenir étaient baignés dans un flux de paroles en anglais. Les élèves montrent également qu'ils ont compris le sens lorsqu'ils associent le mot à la bonne image. Si l'on se reporte aux résultats des histogrammes, les meilleures connaissances du groupe 3 pour les cris et non pas les noms d'animaux, peuvent être expliquées par le fait qu'il était plus facile de repérer les cris d'animaux dans le flux de paroles

car je répétais les onomatopées plusieurs fois à la suite, alors que les noms des animaux étaient moins répétés (pas plus de deux fois à la suite généralement).

Bilan des acquis durant la séquence :



Bilan des acquis, quatre mois après :



III- Comparaison avec les élèves de Petite Section

Avec mes élèves de Petite Section, j'ai fait de l'éveil à la diversité linguistique, principalement la présentation de la mascotte: Teddy, un ours en peluche habillé comme les gardes anglais. Ils ont écouté plusieurs fois la chanson *Teddy Bear* depuis le début de l'année, ils font les gestes, certains chantent maintenant « *Teddy Bear* » et quelques autres sons. Le rôle de la mascotte est de leur donner un repère auquel associer la langue. La peluche est rassurante et ils sont à chaque fois ravis de la retrouver. Je m'efforce de ne leur parler qu'en anglais à partir du moment où Teddy est là, jusqu'à ce qu'il reparte.

Durant un regroupement en demi-groupe pendant la première partie de matinée, le 9 novembre, j'ai testé une séance avec eux sur le même modèle qu'avec les Moyenne Section/Grande Section. Après avoir chanté *Teddy Bear* comme rituel d'entrée, je leur présente les animaux et leur cri. Je répète plusieurs fois les cris et les encourage à le faire avec moi. Certains répètent « moo », « goose », « neigh », « baa », « miaow », d'autres continuent de chanter *Teddy Bear*. C'est encore une fois trop long, seulement quelques élèves restent attentifs.

Ils comprennent plus qu'on ne le pense, lorsque je demande à une élève « Can you give me the horse please » en pointant derrière elle où se trouve la marotte elle la prend et me la donne, aucunement perturbée que je me sois adressée à elle en anglais. Je lis le début de l'histoire aux élèves qui sont restés attentifs pendant que les autres vont dans les espaces jeux. Pour terminer nous disons « goodbye » à Teddy, cela fait revenir quelques élèves qui s'étaient éloignés mais avaient peut-être gardé une oreille attentive.

Pendant les 15 minutes où je ne parle qu'en anglais, aucun élève de Petite Section ne fait de réflexion sur le fait que je parle une langue différente, contrairement aux élèves de Moyenne et Grande Section qui dès le début font des réflexions :

« Tu parles en anglais toi en fait » « ça veut dire quoi sheep ? » « Mais pourquoi tu parles en anglais? Tu fais exprès. » « Pourquoi tu lis en anglais ? » « Quand elle va arrêter de parler en anglais ? », « thank you c'est quoi ? », « mais parle en français ! ». Certains élèves ont également rigolé au début.

Les élèves de Grande Section essaient naturellement de traduire, « en fait cluck ça veut dire cocorico », « ça veut dire reculez », « ça veut dire tu prends la poule », « ça veut dire choisir », « debout ça veut dire », alors que les élèves de Petite Section disent simplement les mots qu'ils connaissent en français en lien avec l'image que je leur montre, par exemple « vache ».

Plus tard dans l'année, durant la période 4 j'ai intégré sous forme de rituel la création d'une chanson en anglais avec les noms et cris d'animaux familiers aux élèves (ils m'ont chacun apporté une photo d'eux avec un animal). Teddy est toujours présent, nous le saluons simplement « Hello », puis chantons la chanson en ajoutant progressivement des animaux, puis nous disons « goodbye » à Teddy qui s'en va. Ce rituel dure environ 5 minutes, un ou deux animaux sont présentés à la fois, et progressivement nous ajoutons des paroles à la chanson. Elle se base sur un modèle répétitif « I have a ... and it says ... ». Après quelques semaines de pratique les élèves sont capables de chanter seuls les deux premiers couplets en adéquation avec les images que je leur montre (chat et chien).

Les réactions des élèves de Grande Section à l'écoute de la langue, comparées à celles des élèves de Petite Section, montrent que leur conscience phonologique est davantage développée, ils sont capables de distinguer de façon consciente une langue étrangère. Certains élèves de Grande Section sont aussi capables d'exprimer que certains mots sont « difficiles à dire », c'est qu'ils commencent à prendre conscience que ces mots contiennent des sons différents de ceux qu'ils connaissent.

Conclusion

Ce travail de recherche autour des langues étrangères et de la conscience phonologique m'a permis de réfléchir à différents aspects de l'apprentissage. D'abord concernant l'enseignement des langues étrangères, mais également sur la place des rituels, l'organisation dans l'espace, et ma posture enseignante.

Je parlais de l'hypothèse que l'éveil aux langues étrangères en maternelle avait des effets positifs pour l'apprentissage de la lecture, par l'intermédiaire de la conscience phonologique. Ma séquence expérimentale en elle-même ne suffit pas à affirmer cela car je n'ai pas de recul sur le reste du parcours des élèves. En effet, ce travail de recherche a ses limites : l'impossibilité d'évaluer l'évolution des élèves sur du plus long terme. De plus, il faut souligner un point important : le temps d'éveil aux langues étrangères des élèves de Moyenne et Grande Section ayant participé à la séquence expérimentale, n'a pas dépassé le cadre de cette séquence, soit un temps d'exposition d'environ deux heures par groupe. Ce temps d'exposition est beaucoup trop court pour réellement pouvoir montrer des effets bénéfiques sur la conscience phonologique en générale et donc par la suite sur la lecture. Les élèves ont cependant développé leur conscience lexicale en isolant des éléments du flux de paroles et ont pu ensuite mettre en lien les éléments sonores avec leur signification grâce aux images.

L'éveil aux langues étrangères en maternelle aidera les élèves dans le processus d'acquisition de la conscience phonologique dans la mesure où ils développeront des compétences communes et nécessaires pour les deux apprentissages. Parmi ces compétences on peut citer : écouter, discriminer des sons, reproduire des sons. Cependant, cet éveil aux langues ne sera bien sûr pas suffisant, et n'exclura pas un travail ciblé sur les sons du français afin d'emmener tous les élèves vers la maîtrise de la conscience phonologique pour leur permettre l'accès à la lecture.

En plus des connaissances sur la conscience phonologique, ce mémoire m'a permis d'expérimenter et d'analyser quelques pistes pour permettre aux élèves de maternelle de commencer à se familiariser avec une langue étrangère.

L'élément principal que je retiens pour la suite est le suivant : pour que l'éveil aux langues étrangères soit plus efficace il faut multiplier les séances courtes afin d'augmenter le temps

d'exposition à la langue, sans dépasser le temps d'attention des élèves, qui diminue dans une langue étrangère.

Je garde la conviction que l'éveil aux langues avant six ans, soit avant que la conscience phonologique ne soit développée et avant que les enfants aient accès à la lecture, est bénéfique pour la suite de l'apprentissage de la langue étrangère. En constatant ce que des élèves de Petite Section sont capables de produire en si peu de temps, et la qualité de leurs productions, je trouverais dommage de les priver de cet apprentissage qui semble beaucoup plus simple pour eux que pour des élèves plus âgés. Proposer, régulièrement, des comptines en langues étrangères à tous les enfants de maternelle me semblerait une première étape facile à franchir. Dans une infographie publiée en mars 2019 par le ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse (voir annexe 9), il est indiqué que « dès l'école maternelle » l'« apprentissage d'une 1^{re} langue vivante étrangère » doit être débuté. Le terme « apprentissage » se différencie du terme « éveil », actuellement présent dans les programmes. Cela redonne de l'importance aux langues étrangères en maternelle. Il est également préconisé, pour l'école élémentaire, de pratiquer « 20 minutes tous les jours », ce qui correspond à l'observation que j'ai pu faire cette année en testant différentes façons d'enseigner une langue étrangère : des séances courtes et régulières sont plus efficaces.

Ce travail me conduit vers d'autres pistes d'études. Je me suis intéressée à quelques méthodes qui existent pour travailler la conscience phonologique en français, mais qu'en est-il des méthodes utilisées dans les pays anglophones pour l'apprentissage de la lecture ? Travaillent-ils la conscience phonologique dans leur langue de la même façon que nous le faisons dans les écoles françaises ?

L'utilisation de la musique pour développer la conscience phonologique, et plus largement le langage, me semble également être un sujet qui serait intéressant à développer.

Bibliographie

Bara, F., Gentaz, É. & Colé, P. (2004). Les effets des entraînements phonologiques et multisensoriels destinés à favoriser l'apprentissage de la lecture chez les jeunes enfants. *Enfance*, vol. 56,(4), 387-403. doi:10.3917/enf.564.0387.

Basquin, M., Coffin, C., Dolignier, C., & Loison, M. (2014). *Concours professeur des écoles: Grammaire, orthographe, lexique, système phonologique* (2e édition.). Paris: Vuibert.

Beaury L. (2017) *What the Ladybird heard?* repéré à <https://sitecoles.formiris.org/>

Billières M., (2014), *Phonétique et phonologie*. Repéré à <https://www.verbotonale-phonetique.com/phonetique-phonologie/>

Cèbe, S., & Goigoux, R. (2006). *Apprendre à lire à l'école: Tout ce qu'il faut savoir pour accompagner l'enfant*. Paris: Retz.

Demont, E. (2001). Contribution de l'apprentissage précoce d'une deuxième langue au développement de la conscience linguistique et à l'apprentissage de la lecture. *Journal International de Psychologie*, 36, 274-285

Désy-Proulx M. (2014). *Pourquoi la musique ? : Son importance dans la vie des enfants*. Montréal: Éditions du CHU Sainte-Justine.

Donaldson J. (2010). *What the Ladybird Heard* (Macmillan Children's Books).

Dorner, C., Gally, M., Di Martino, E., & Ott, M. (2013). *Vers la phono : Grande Section: de la conscience phonologique à la phonologie* (5^{ème} édition : juin 2018) ACCES éditions.

Dorner, C., Mathias, G., Di Martino, E., & Ott, M. (2013). *Vers la phono: Moyenne section : de l'écoute à la conscience phonologique* (3e édition : 2015.): ACCES éditions.

Gaonac'h, D. (2006). *L'apprentissage précoce d'une langue étrangère: Le point de vue de la psycholinguistique*. Paris: Ed. Hachette éducation.

Goigoux, R., Cèbe, S., & Paour, J. (2006). *Phono: Développer les compétences phonologiques : grande section maternelle et début du cours préparatoire*. Paris: Hatier.

Graham C. (2004). *Let's chant, let's sing: Songs and chants*. New-York: Oxford University Press.

Maillart C. (2019) *Le bilan articulatoire et phonologique* Repéré à https://orbi.uliege.be/bitstream/2268/5886/1/bilan_phonologie_maillart.pdf

Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (2015). *Bulletin officiel spécial n°2 du 26 mars 2015, Programme de l'école maternelle*. Repéré à <https://www.education.gouv.fr/>

Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse (2019). *Faire progresser tous les élèves en langues étrangères*. Repéré à <https://www.education.gouv.fr/>

Paradis, Swann & Vercollier. « La chanson contemporaine en classe de FLE/FLS : un document authentique optimal? » *Synergies Canada*, N° 2 (2010) Repéré à <https://journal.lib.uoguelph.ca/index.php/synergies/article/view/1211>

Pipolo F. (2017), *Construction de l'articulation et de la conscience phonologique par les comptines et les chansons*. Repéré à http://ww2.ac-poitiers.fr/dsden86-pedagogie/IMG/pdf/conscience_phonologique_et_articulation_FPdoc.pdf

Quilan, D. (2008). *L'écoute de bruits et de sons pour l'éveil de la conscience phonologique: Activités pour développer l'écoute attentive et analytique à l'école maternelle et en ASH*. Paris: Hachette éducation.

Roussel, S., & Gaonac'h, D. (2017). *L'apprentissage des langues*. Paris: Éditions Retz.

Taylor, T.A., & Manes-Bonnisseau, M.B. C. (2018). *Proposition pour une meilleure maîtrise des langues vivantes étrangères*. Repéré à <http://cache.media.education.gouv.fr/>

Winnykamen F. (1990). *Apprendre en imitant ?* Paris: Presses universitaires de France.

Annexes

Annexe 1 : Questionnaire aux enseignantes de maternelle

Questionnaire sur l'anglais en maternelle.

Je suis étudiante en master 1 pour être professeur des écoles et j'envisage de faire mon mémoire sur l'anglais à l'école. J'aimerais recueillir le vécu des enseignant(e)s de maternelle.

Je vous remercie d'accorder quelques minutes à mon questionnaire et de répondre **le plus précisément possible** aux questions.

Daphné Tireau-Rabu. daphne444@orange.fr

1. Faites-vous de l'éveil à l'anglais avec vos élèves de maternelle ?
Si oui, comment cela se traduit-il ? Si non, pourquoi ?
2. Vous sentez-vous à l'aise pour enseigner l'anglais ?
3. Selon vous, est-il important d'enseigner l'anglais en maternelle ?
4. Avez-vous le temps d'enseigner cette matière en maternelle ? Avez-vous une plage horaire dédiée dans l'emploi du temps ?
5. Pensez-vous que l'enseignement d'une langue étrangère dès la maternelle puisse avoir des effets négatifs ?
6. Avez-vous remarqué des effets positifs à l'enseignement de l'anglais dès la maternelle ?

2

SOMMAIRE

4	LE PROGRAMME 2015 DE L'ÉCOLE MATERNELLE
5	POURQUOI CET OUVRAGE ?
6	SYMBOLES PHONÉTIQUES ET LEUR SIGNIFICATION
7	COMMENT DÉVELOPPER LA CONSCIENCE PHONOLOGIQUE EN GRANDE SECTION ?
8	COMMENT UTILISER CET OUVRAGE ?
12	DÉFINITIONS UTILES AVANT DE COMMENCER
270	INDEX DES 458 MOTS-IMAGES
272	INDEX DES 92 COMPTINES ET CHANSONS
272	INDEX DES 17 ALBUMS EXPLOITÉS

LES COMPTINES TOUT AU LONG DE L'ANNÉE

14	CONSEILS AVANT DE COMMENCER
15	LES OUTILS
	COMPRENDRE UNE COMPTINE
	Retrouver des images illustrant une chanson
16	Qui sont les intrus?
	MÉMORISER UNE COMPTINE
	Retrouver les mots manquants dans une comptine connue
18	Mots supprimés
	Identifier des erreurs dans une comptine connue
19	Comptine éronnée
	INTERPRÉTER UNE COMPTINE
	Remplacer un mot par un geste ou par un son qui le caractérise
20	Mots à substituer
	Moduler sa voix en fonction d'un code
22	Jouons avec notre voix!
	Associer des gestes à un passage d'une comptine
24	Mimons une comptine!
26	Comptines à interpréter tout au long de l'année
28	Activités ludiques autour des comptines

PÉRIODE 1 | SEPTEMBRE - OCTOBRE

PARTIE 1		PARTIE 2		PARTIE 3	
APPRENDRE À ÉCOUTER		APPRENDRE À ARTICULER		DÉCOUVRIR LES MOTS	
Écouter une histoire et retrouver les illustrations correspondantes		Prononcer distinctement des phonèmes, des syllabes, des mots		Prendre conscience de la notion de mot	
30	Histoire et illustrations	46	Échauffement vocal	58	La séparation des mots
Identifier la provenance d'un son et l'associer à sa représentation		Prononcer distinctement des pseudos-mots		59	Les étiquettes
32	Loto sonore	48	Am Stram Gram	Segmenter une phrase en mots	
Réaliser collectivement un loto sonore		Répéter des virelangues		60	À chaque mot sa gomme
37	Créons un loto sonore!	49	T'emmêle pas la langue!	61	À chaque mot sa couleur
Reconnaître le son d'instruments de musique		Prononcer des mots complexes		62	Séparons les mots!
38	Écoute d'instruments	50	Articule quand tu joues!	Retrouver un mot manquant dans une phrase	
40	Qui joue?	54	Comptines pour articuler	63	Effaçons!
Associer un personnage à un instrument de musique		55	Activités ludiques pour articuler	Dénombrer les mots d'un titre	
41	Pierre et le loup	55	Albums pour articuler	64	Créons un jeu de l'oie!
42	Activités ludiques pour apprendre à écouter	56	Jeux complémentaires pour articuler	66	Activités ludiques autour des mots
43	Albums pour apprendre à écouter			66	Albums autour des mots
43	Imagiers sonores et CD				
44	Jeux complémentaires pour apprendre à écouter				

PÉRIODE 2 | NOVEMBRE - DÉCEMBRE

PARTIE 1		PARTIE 2	
DÉCOUVRIR LES SYLLABES		ÉTUDIER LES SYLLABES AU SEIN D'UN MOT	
Scander les syllabes d'un mot		Identifier des phrases, des mots et des syllabes identiques	
68	Le langage robot	96	Pareil ou pas pareil?
70	Le jeu de l'oie vivant	Identifier la syllabe d'attaque d'un mot	
72	La marelle colimaçon	97	Familles de syllabes d'attaque
Dénombrer les syllabes d'un mot		100	Retrouve ta syllabe d'attaque!
76	Le tableau	102	Le jeu du supermarché
78	Le loto à dé	105	Ça commence pareil!
Comparer le nombre de syllabes de différents mots		Identifier la syllabe finale d'un mot	
80	La bataille des animaux	106	Comptine, tine, tine
83	La bataille des animaux	108	Chacun sa famille!
Dénombrer et coder les syllabes d'un mot		112	Suis ton chemin!
84	Sur quelle ligne?	115	Ça finit pareil!
86	Codons les syllabes!	Identifier la syllabe d'attaque et la syllabe finale d'un mot	
90	Codons un mot!	116	Trois p'tits chats
91	Combien de syllabes?	118	Comptines et chansons avec répétitions de syllabes
92	Comptines pour découvrir les syllabes	119	Activités ludiques pour identifier les syllabes d'attaque
93	Activités ludiques pour découvrir les syllabes	119	Activités ludiques pour identifier les syllabes finales
94	Jeux complémentaires pour découvrir les syllabes	120	Jeux complémentaires pour étudier les syllabes au sein d'un mot

PÉRIODE 3 | JANVIER - FÉVRIER

PARTIE 1	PARTIE 2
MANIPULER ET JOUER AVEC LES SYLLABES	DÉCOUVRIR LES RIMES
Identifier une syllabe donnée dans un mot 122 La chasse à la syllabe Localiser et coder les syllabes d'un mot 126 Mais où est la syllabe? 128 Localisons les syllabes! 132 Syllabe, où es-tu? Fusionner deux syllabes 134 Jeu de rébus Ajouter une syllabe pour former un mot 139 La fée des syllabes Supprimer des syllabes dans un mot 140 Le monstre mangeur de prénoms Retrouver un mot dont les syllabes sont mélangées 141 Chatouillons le monstre! Inverser les syllabes d'un mot 142 Les mots en verlan 144 Comptines et chansons pour jouer avec les syllabes 145 Activités ludiques pour jouer avec les syllabes 146 Album pour jouer avec les syllabes 146 Jeu complémentaire pour jouer avec les syllabes	Entendre et repérer une rime 148 Comptine rimée Repérer une rime dans un mot 150 Le jeu du tapis Entendre une rime 154 Écoute d'un album Associer des mots qui riment 155 Ça n'existe pas! 156 À chacun sa boîte! 160 Les boîtes à rimer 165 Jeu des moyens de transport 168 Memory des rimes 170 Et tu manges quoi toi? Repérer des mots qui riment 173 Les rimes 174 Comptines écrites en rimes 175 Activités ludiques pour découvrir les rimes 175 Albums pour découvrir les rimes 176 Jeux complémentaires pour découvrir les rimes

PÉRIODE 4 | MARS - AVRIL

PARTIE 1	PARTIE 2
DÉCOUVRIR LES ATTAQUES	DÉCOUVRIR LES PHONÈMES-VOYELLES
Identifier l'attaque d'un mot 178 Quelle attaque! 180 Le jeu du château Associer des mots ayant la même attaque 184 Le zoo des attaques Repérer des intrus parmi des mots ayant la même attaque 187 Des intrus au zoo Associer des mots ayant la même attaque 190 Au zoo! 192 Virelangues pour découvrir les attaques 193 Activités ludiques pour découvrir les attaques 194 Jeux complémentaires pour découvrir les attaques	196 Conseils avant de commencer 197 Les phonèmes-voyelles stylisés Identifier un phonème-voyelle répété 198 Le phonème A [a] Identifier un phonème-voyelle dans un mot 199 Les phonèmes I [i] et U [y] 202 Les maisons des phonèmes 204 Les trains voyelles 206 Les maisons des voyelles 208 Le marché de Padipado 212 Comptines pour découvrir les phonèmes-voyelles

PÉRIODE 5 | MAI - JUIN

PARTIE 1	PARTIE 2
DÉCOUVRIR LES PHONÈMES-CONSONNES	MANIPULER ET JOUER AVEC LES PHONÈMES
214 Les phonèmes-consonnes stylisés Identifier un phonème-consonne dans un mot 216 Le jeu de l'oie du son S [s] 218 Créons un jeu! 220 Le loto des phonèmes 224 Les labyphonèmes 228 La roue des phonèmes 231 Les intrus 232 Les maisons des consonnes Distinguer des phonèmes proches 234 Les sons proches 238 Attention, sons proches! 240 Comptines pour découvrir les phonèmes-consonnes 241 Activités ludiques pour découvrir les phonèmes 242 Albums pour découvrir les phonèmes 242 Jeux complémentaires pour découvrir les phonèmes	Identifier le phonème qui diffère dans des mots à consonance proche 244 Le prince de Motordu Localiser et coder un phonème dans un mot 246 Où est caché le phonème? 248 Codage du phonème caché 250 Phonème, où es-tu? 254 Le jeu de la rivière 257 Où sont les phonèmes? Segmenter un mot en phonèmes 258 Jeux de segmentation Fusionner des phonèmes 260 Deux phonèmes côte à côte 262 Jeux de fusion Associer un phonème à un graphème 264 Écriture tâtonnée 266 Comptines pour jouer avec les phonèmes 267 Activités ludiques pour jouer avec les phonèmes 268 Albums pour jouer avec les phonèmes 268 Jeu complémentaire pour jouer avec les phonèmes



Let's Sing

Unit 1

The Hello Song

1 Hel - lo, hel - lo, hel -
 lo! What's your name? Hel - lo, hel - lo, hel -
 lo! My name is John.— My name is John.— Hel-
 lo, John! Hel - lo, John! Hel - lo!

2 Hello, hello, hello!
 What's your name?
 Hello, hello, hello!
 My name is Kate.
 My name is Kate.
 Hello, Kate!
 Hello, Kate!
 Hello!

3 Hello, hello, hello!
 What's your name?
 Hello, hello, hello!
 My name is Andy.
 My name is Andy.
 Hello, Andy!
 Hello, Andy!
 Hello!

4 Hello, hello, hello!
 What's your name?
 Hello, hello, hello!
 My name is Jenny.
 My name is Jenny.
 Hello, Jenny!
 Hello, Jenny!
 Hello!

5 Hello, hello, hello!
 What's your name?
 Hello, hello, hello!
 My name is Lisa.
 My name is Lisa.
 Hello, Lisa!
 Hello, Lisa!
 Hello!

6 Hello, hello, hello!
 What's your name?
 Hello, hello, hello!
 My name is Scott.
 My name is Scott.
 Hello, Scott!
 Hello, Scott!
 Hello!



Let's Sing

The Good-bye Song

G
Goodbye, Scott.— See you la - ter, al - li - ga - tor!

D7 G
Good-bye, Kate.— See you la - ter, al - li - ga - tor!

C
Goodbye, An - dy. See you la - ter, al - li - ga - tor!

G D7 G
See you la - ter. See you la - ter. Goodbye, Scott!—



Annexe 5 : Paroles de la chanson du rituel de sortie du groupe 2 et 3, « Bye Bye Goodbye »,
Super Simple Songs

Bye bye
Goodbye
Bye bye, bye bye
Goodbye

I can clap my hands
I can stamp my feet

I can clap my hands
I can stamp my feet

Bye bye
Goodbye
Bye bye, bye bye
Goodbye

Bye bye
Goodbye
Bye bye, bye bye
Goodbye

Goodbye!

Lien : https://www.youtube.com/watch?time_continue=64&v=PraN5ZoSjiY

Annexe 6 : Paroles de la chanson « Old MacDonald », Super Simple Songs

Old MacDonald had a farm
E-I-E-I-O
And on that farm he had a pig
E-I-E-I-O
With an oink oink here, and an oink oink there
Here an oink, there an oink, everywhere an oink oink
Old MacDonald had a farm.
E-I-E-I-O

Old MacDonald had a farm.
E-I-E-I-O
And on that farm he had a duck.
E-I-E-I-O.
With a quack quack here, and a quack quack there
And a oink oink here, and an oink oink there
Old MacDonald had a farm.
E-I-E-I-O

Old MacDonald had a farm
E-I-E-I-O
And on that farm he had a horse
E-I-E-I-O
With a neigh neigh here, and a neigh neigh there
And a quack quack here, and a quack quack there
And a oink oink here, and an oink oink there
Old MacDonald had a farm
E-I-E-I-O

Old MacDonald had a farm
E-I-E-I-O
And on that farm he had a sheep
E-I-E-I-O
With a baa baa here, and a baa baa there
And a neigh neigh here, and a neigh neigh there
And a quack quack here, and a quack quack there
And a oink oink here, and an oink oink there
Old MacDonald had a farm
E-I-E-I-O

Old MacDonald had a farm
E-I-E-I-O
And on that farm he had a cow
E-I-E-I-O
With a moo moo here, and a moo moo there
And a baa baa here, and a baa baa there
And a neigh neigh here, and a neigh neigh there
And a quack quack here, and a quack quack there
And a oink oink here, and an oink oink there
Old MacDonald had a farm
E-I-E-I-O

Lien : https://www.youtube.com/watch?time_continue=157&v=_6HzoUcx3eo

Annexe 7: Données restituées à partir des enregistrements post-séquence

En gras : les données utilisées pour les nombres de mots validés et reportés dans les histogrammes.

Élèves appartenant au groupe 1 :

Élève 1 : **rien** (pour le cri de la coccinelle), **cat**, **miaow**

Élève 2 : **dog**, répète *cluck* « *quack* ça rime presque, *cluck* » **sheep**,

Élève 3 : **dog** (-je sais, parce que je connais dog. -comment tu connais dog ? -Je connais déjà parce que mon papa et maman ils ont déjà dit dog alors quand j'étais petite je connais pas et quand je suis grande je connais) **woof woof**, **cat**, **quack**, **pig** (je connais déjà), répète *hog*, « **elle fait rien** » coccinelle, (*oh je connais dans ma tablette ,je connais hen dans ma tablette, parce que j'entends ça dans ma tablette hen (...) un jeu, il faut danser, c'est une musique* » *hip* pour le cri du cheval.

Élève 4 : **cow**, **dog** (*waf*), **cat** (*miou*), **sheep** (*bè*), **pig**, **ladybird** (*ladybee*)

Élèves appartenant au groupe 3 :

Élève 5: (*waf*), *Pik* à la place de *hiss* et *cluck* ! **Quack**

Élève 6 : *moo* (pour le cheval au lieu de la vache), **cats**, **miaow**, **signe ladybird**, [h] difficile à imiter dans *hiss*, **oink**, (*waf*)

Élève 7 : en français (*woaf*), **miaow**, « je sais plus »

Élève 8: **woof**, **dog**, **pig**, **cluck**, **miaow**, **moo**, **qua** (*quack*)

Annexe 8: Alphabets phonétiques français et anglais

Voyelles	Consonnes	Semi-consonnes
[a] pas	[p] plein	[j] yo-yo
[ɑ] pâte	[b] bois	[ɥ] cuit
[e] blé	[d] dent	[w] oui
[ɛ] bête, lait	[t] tige	[œR] heure
[i] fil	[k] clair, kiwi	[waR] victoire
[ɔ] sol	[g] gare	
[o] beau, do	[f] fille, éléphant	
[u] trou	[s] sac, bosse	
[y] mur	[ʃ] chameau	
[ø] bleu	[v] vert	
[œ] fleur	[z] zèbre	
[ə] renaître	[ʒ] jeune	
	[l] larme	
[ɛ̃] pain, fin	[R] route	
[ɑ̃] blanc	[m] mode	
[ɔ̃] mont	[n] note	
[œ̃] parfum	[ŋ] campagne	
	[ŋ] jogging	

Source : <https://flesno.blogspot.com/2012/11/alphabet-phonetique.html>

Iː	ɪ	ʊ	uː	ɪə	eɪ		
leave	hit	put	too	fear	say		
e	ə	ɜ	ɔː	ʊə	ɔɪ	əʊ	
bet	about	word	caught	pore	toy	no	
æ	ʌ	ɑː	ɒ	eə	aɪ	aʊ	
hat	cut	part	dot	lair	pie	cow	
p	b	t	d	tʃ	dʒ	k	g
pit	bit	tea	day	church	jog	cat	get
f	v	θ	ð	s	z	ʃ	ʒ
few	vet	think	the	seven	zoo	shoe	beige
m	n	ŋ	h	l	r	w	j
men	new	bring	hi	let	red	west	yellow

www.icalweb.com



Possibilité de suivre une autre matière en langue étrangère

En fin de 3^e, test de niveau en anglais gratuit

Possibilité d'enseigner sa discipline dans une autre langue que le français en passant une certification spécifique

Au lycée

3^e langue vivante possible

Parcours renforcés ou en spécialité pour les deux autres langues vivantes



Attestation de niveau dans toutes les langues étudiées transmise avec le diplôme du baccalauréat

Des établissements de référence dans toutes les académies

- ✓ Organisation de séminaires européens de formation
- ✓ Développement de la mobilité des élèves et des personnels
- ✓ Diffusion d'une culture de l'ouverture à l'international
- ✓ En réseau avec des établissements partenaires dans le monde



POUR L'ÉCOLE
DE LA CONFIANCE

Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse - Mars 2019

4^{ème} de couverture

Mots clés : langue étrangère, conscience phonologique, anglais, maternelle, album de littérature jeunesse, chansons

Keywords : foreign language, phonological awareness, English, preschool, books, songs

Résumé

Ce mémoire fait un point sur les recherches qui mettent en lien les langues étrangères et la langue maternelle, axé sur la conscience phonologique et la lecture. Il sera principalement question de la conscience phonologique, qui est une compétence primordiale pour l'apprentissage de la lecture. Une séquence d'anglais a été mise en place avec trois groupes d'élèves de Moyenne et Grande Section autour d'un album de littérature jeunesse, choisi pour les caractéristiques sonores de son texte, et son thème, adapté au niveau de classe: les animaux de la ferme. Des chansons ont également été exploitées dans le cadre de la séquence. La durée de l'expérimentation était assez courte, donc le recul reste moindre, et les effets sur le long terme ne sont pas analysables dans ce cadre. Il est tout de même possible de mettre en avant la maîtrise de la conscience lexicale chez les élèves grâce aux tâches réalisées en anglais. Une analyse, concernant davantage les gestes professionnels lors d'une séance de langue étrangère, a également été réalisée.

Summary

This dissertation takes stock of research that puts foreign languages and mother tongue together, based on phonological awareness and reading. I will focus on phonological awareness, which is the main skill needed in order to learn how to read. I have taught English lessons to three different groups of students between the ages of 4 to 5 years old. Teaching lessons were based on a book from children's literature that was carefully picked for the sonority the text has to offer and also for the topic which is appropriated for children of this age: farm animals. Songs have also been used for different purposes.

The length of the trial was quite short, therefore I do not have the benefit of hindsight, and the long term effects cannot be analyzed during this framework. Even so, we can highlight that during this time students managed to increase their lexical awareness through the English language. Also, an analysis regardless of the professional gesture during a lesson in a foreign language has been done.