



HAL
open science

Musique et langage : en quoi l'utilisation du rythme permet-elle de développer les compétences phonologiques de la langue anglaise chez les élèves de cycle 1 ?

Grace Lanchais

► To cite this version:

Grace Lanchais. Musique et langage : en quoi l'utilisation du rythme permet-elle de développer les compétences phonologiques de la langue anglaise chez les élèves de cycle 1 ?. Education. 2021. dumas-03356613

HAL Id: dumas-03356613

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03356613v1>

Submitted on 28 Sep 2021

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.

Copyright



Mémoire présenté par

Grace LANCHAIS

Soutenu le

29 juin 2021, à l'INSPE de Blois

pour obtenir le diplôme du

Master

Métiers de l'Education, de l'Enseignement et de la Formation

Mention : 1^{er} degré

Discipline :

Anglais et Musique

Musique et langage : En quoi l'utilisation du rythme permet-elle de développer les compétences phonologiques de la langue anglaise chez les élèves de cycle 1 ?

Dirigé par

Mme Pascale CATOIRE (professeure INSPE) et Mme Sylvie LONQUEU (professeure INSPE)

Devant une commission d'examen composée de

Mme **Amandine BELLEVILLE** (professeure INSPE), présidente, enseignante de l'université d'Orléans

Mme Pascale CATOIRE (professeure INSPE), directrice du mémoire, formatrice

Mme Sylvie LONQUEU (professeure INSPE), directrice du mémoire, formatrice

Année universitaire 2020 - 2021

Remerciements

Tout d'abord, je souhaite remercier mes co-directrices de mémoire, Madame Pascale Catoire et Madame Sylvie Lonqueu, pour le suivi, l'accompagnement, la bienveillance et l'implication dont elles ont fait part. Chaque conseil m'a aidé à approfondir et à avancer tout au long de mes recherches.

Je remercie également l'école maternelle du Châtelet, ainsi que toute l'équipe pédagogique pour l'accueil qu'ils m'ont réservé. J'adresse une mention spéciale pour mon maître d'accueil temporaire M.Ouvrier-Bufferet pour la liberté qu'il m'a laissé durant mes interventions et les échanges constructifs que nous avons eu.

J'adresse particulièrement mes remerciements aux élèves qui ont participé activement et accepté de s'engager dans mon étude mais surtout aux parents qui ont accepté que je mène mon projet au bout avec leur enfant.

Pour conclure, j'adresse mes remerciements à Justine Garnier et Etienne Désormière pour leur collaboration et le temps qu'ils ont accordé à la relecture de ce mémoire.

Table des matières

Remerciements	2
Table des figures	5
Table des tableaux	5
Introduction.....	6
1 Les neurosciences cognitives : cerveau, langage et musique	7
1.1 Le fonctionnement de notre cerveau	7
1.2 Le développement du langage oral chez l'enfant	8
2 L'apprentissage précoce d'une langue vivante étrangère : le cas de l'anglais...	10
2.1 Les caractéristiques phonétiques et phonologiques de la langue anglaise .	11
2.2 L'apprenant francophone.....	14
3 Un enseignement intégré en musique et en langue vivante anglaise	16
3.1 La relation entre la musique et l'anglais	17
3.2 En musique, l'enseignement et la didactique de l'anglais en primaire.....	19
4 Problématisation	20
5 Méthodologie	21
5.1 Les participants	21
5.2 Matériel.....	26
5.3 Procédure.....	27
5.4 La méthode d'analyse des données	32
6 Résultats	33
6.1 La production orale.....	33
6.1.1 Le groupe 1.....	33
6.1.2 Le groupe 2.....	36
6.2 Les mobilisations du corps	38
6.2.1 Le groupe 1.....	38

6.2.2	Le groupe 2.....	39
6.3	Les résultats secondaires.....	39
7	Discussions.....	40
7.1	Contextualisation et objectifs de l'étude	41
7.2	Retour sur les recherches documentaires et l'expérimentation	41
	Conclusion.....	44
	Bibliographie.....	46
	Annexes.....	48

Table des figures

Figure 1. Nuage de mots, les difficultés de prononciation par les élèves 38

Figure 2. Boîte à moustache représentant l'influence de la mobilisation du corps dans l'engagement dans la tâche 40

Table des tableaux

Tableau 1. Catégorisation des consonnes : les modes et points d'articulation de la langue anglaise par Adamczewski et Keen, 1973 13

Tableau 2. Catégorisation des consonnes : les modes et points d'articulation de la langue française par Adamczewski et Keen, 1973 15

Tableau 3. Présentation des élèves du groupe 1 22

Tableau 4. Présentation des élèves du groupe 2 24

Tableau 5. Scénario des interventions avec le groupe 1 28

Tableau 6. Scénario des interventions avec le groupe 2 30

Tableau 7. Performances et comportements des élèves du groupe 1 33

Tableau 8. Performances et comportements des élèves du groupe 2 36

Tableau 9. Travail sur l'influence de la mobilisation corporelle sur l'engagement dans la tâche 40

Introduction

En France et plus largement en Europe, la culture américaine et anglo-saxonne sont ancrées. Depuis la fin de la Seconde Guerre mondiale, l'influence américaine n'a jamais cessé d'être présente en France. Grâce à des accords politiques, la culture cinématographique et musicale américaine conquiert le territoire et l'Europe. Depuis, la langue anglaise est devenue une langue de référence dans le monde entier. Aujourd'hui, l'anglais permet d'ouvrir de nombreuses portes du monde professionnel et culturel. Cependant, les Français ont toujours eu mauvaise réputation sur leur niveau d'anglais. Lassée d'entendre toujours le même constat, je me suis alors questionnée sur les moyens à mettre en œuvre pour établir un lien entre cette culture et la langue. La musique est apparue comme une évidence. Ma question de départ est : Comment la musique peut-elle favoriser l'apprentissage de l'anglais chez les jeunes apprenants ?

Au sein de l'École, les programmes prévoient pour les trois cycles l'apprentissage de l'anglais. En 2018, Jean Michel Blanquer publie un rapport en encourageant l'éveil de l'anglais en maternelle. En tant que future enseignante, je souhaite être capable de maîtriser les enjeux d'un apprentissage précoce de l'anglais. Avant ce travail, la phonologie de l'anglais restait un mystère à résoudre pour moi. J'ai souhaité m'investir et dédier mon mémoire professionnel à la phonologie anglaise et la musique pour avoir plus de compétences opérationnelles dans ma future carrière. La musique et l'anglais sont des disciplines qui s'enseignent principalement à l'oral. L'engagement des élèves est alors primordial pour l'acquisition de compétences. En plus d'être des disciplines orales, le rythme linguistique et le rythme musical sont complémentaires. L'hypothèse retenue est la suivante : l'utilisation des percussions corporelles permet de mieux percevoir le côté accentuel de la langue anglaise. Pour répondre à cette hypothèse, une expérimentation pédagogique sera mise en place. Dans un premier temps, il s'agira de s'intéresser à ce qu'expliquent les neurosciences cognitives concernant l'apprentissage d'une langue. Mais également de suivre les théories sur l'apprentissage précoce de langues vivantes étrangères et de s'informer sur l'enseignement intégré de la musique et de l'anglais. Dans un deuxième temps, une partie plus opérationnelle sera développée. La méthodologie du protocole mis en place sera évoquée. Pour finir, les résultats seront présentés et analysés.

1 Les neurosciences cognitives : cerveau, langage et musique

D'après une publication sur le site ministériel Prim'à Bord, les enseignants devraient s'intéresser d'avantage aux avancées scientifiques en neurosciences cognitives. Ces dernières permettraient d'adapter et d'optimiser les méthodologies d'apprentissages. En effet, les neurosciences cognitives sont « l'ensemble des disciplines qui ont pour objet d'établir la nature des relations entre la cognition et le cerveau » (Tiberghien, 2002). Autrement dit, les recherches ont montré que, grâce aux liens effectués entre le système nerveux et le système cognitif, des stratégies et des méthodes d'apprentissage seraient plus efficaces. Parmi les différentes disciplines, les neurosciences cognitives regroupent la neuro-éducation ou encore la neuro-pédagogie. Celles-ci regroupent la psychologie, les neurosciences et l'éducation ou la pédagogie. Elles permettent l'émergence de nouvelles stratégies et méthodes d'apprentissage.

1.1 Le fonctionnement de notre cerveau : traitement du langage et de la musique

Le langage oral et la musique ont des caractéristiques communes. Par conséquent, le traitement des informations liées au langage ou à la musique possède des similarités. D'un point de vue sensoriel, les « signaux acoustiques » liés à la musique ou au langage sont traités de façon similaire d'après Bigand (2018). Ces signaux acoustiques correspondent à des sons perceptibles grâce à l'oreille. En effet, le son est un ensemble de vibrations transmises par l'air. Grâce à l'ouïe, l'homme perçoit les sons qui l'entourent. Dans le traitement de ces sons, l'oreille est l'organe principal de l'audition. Cet organe est décomposé en trois parties : l'oreille externe, l'oreille moyenne et l'oreille interne. Dans le système nerveux, lorsque le son arrive dans l'oreille externe par le pavillon, il passe dans le conduit auditif et vient taper le tympan au niveau de l'oreille moyenne. L'oreille interne est dotée de cellules ciliées qui sont sensibles aux vibrations et transmettent le message sensitif au cerveau via le nerf auditif. Le cerveau interprète alors l'information.

D'un point de vue cognitif, le langage s'acquiert avec le temps. Il s'agit d'un processus long. L'apprentissage réorganise les connaissances du cerveau, il y a donc un

changement qui s'opère dans celui-ci. Les choix pédagogiques ne sont pas anodins. En effet, les pratiques pédagogiques ont une influence sur le cerveau des élèves dans le processus d'apprentissage. Dehaene (2013) définit les quatre piliers de l'apprentissage essentiels à tous choix pédagogique, qui sont l'attention, l'engagement actif, le retour d'information et consolider l'acquis. L'attention doit être captivée et canalisée pour permettre à l'élève de sélectionner l'information à acquérir. L'engagement actif est essentiel, car « un organisme passif n'apprend pas » (Dehaene, 2013). Il faut déclencher cet engagement pour avoir une meilleure attention. Le retour d'information est en lien avec le statut de l'erreur. L'erreur est essentielle pour apprendre car elle permet au cerveau d'ajuster les connaissances et d'engendrer un changement cognitif. Enfin, la consolidation est l'étape d'automatisation qui termine le processus d'apprentissage. Chaque apprentissage mobilise des aires différentes de notre cerveau. L'aire de Broca est responsable de la production langagière, quant à l'aire Wernicke, elle gère la compréhension des « sons du langage ». Ce sont grâce à ces aires que l'homme est en capacité de communiquer. Dans notre cerveau, l'aire de Broca et l'aire Wernicke se trouvent à hémisphère gauche. L'hémisphère gauche du cerveau s'active aussi par le rythme. Il est possible d'établir un lien cognitif entre le langage et la musique. En effet, la musique et le langage ont de nombreuses caractéristiques similaires comme les organes ou encore la mémorisation. Du niveau sensoriel au niveau cognitif, la musique et le langage sont traités de façon similaire (Bigand, 2018).

1.2 Le développement du langage oral chez l'enfant

Le langage oral se définit dans le dictionnaire Larousse par « la capacité d'exprimer une pensée et de communiquer au moyen d'un système de signes vocaux ». Autrement dit, le langage oral permet d'exprimer la pensée et l'affect, il s'agit également d'une fonction cognitive à part entière (Billard, 2012).

De manière générale, le langage permet d'évoquer, de s'insérer dans la vie sociale, de se repérer dans le temps et l'espace, d'intégrer une réflexion à ses actes et de transformer sa pensée, selon Tricard (2019). Il est composé de quatre branches linguistiques : la phonétique, la sémantique, la syntaxe et la pragmatique.

Pour définir brièvement les composantes du langage, il faut savoir que la phonétique étudie la production de tous les sons possibles d'une langue. La sémantique

s'intéresse au sens d'une langue. La syntaxe analyse la construction et la formation des phrases. Et enfin, la pragmatique se concentre sur l'utilisation et sur la contextualisation des énoncés d'une langue.

Le développement du langage oral s'opère remarquablement pendant les six premières années, mais perdure sur de nombreuses années. Au cours de ces années, on observe deux stades : le stade pré-linguistique et le stade linguistique. La première année correspond au stade pré-linguistique. A son entrée en maternelle, l'enfant est donc au stade linguistique. Il comprend des ordres simples et s'exprime en utilisant les gestes, des phrases courtes et « moi » pour parler de lui-même. A l'âge de 4 ans, il maîtrise tous les phonèmes puis à l'âge de 6 ans, il a acquis les règles du langage oral (Tricard, 2019).

Au moment de la première rentrée à l'école, l'usage et le développement du langage oral devient alors une norme dite sociale. Pendant toute la scolarité de l'enfant, le langage s'enrichit (Thibault, Pitrou, 2018). Au cycle 1, l'oral est un objectif majeur dans les programmes. Au sein du BOEN n°31 du 30 juillet 2020, le domaine « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions » le précise et encourage les enseignants à stimuler et structurer des moments pour travailler le langage oral. Principalement ciblé en cycle 1, le langage s'exploite et se travaille également dans les autres domaines. Les comptines et les musiques sont beaucoup utilisées en maternelle pour développer les compétences langagières des élèves. Les raisons de cet emploi sont multiples. En effet, la musique et le langage ont de nombreuses caractéristiques similaires comme les signaux acoustiques ou encore la mémorisation. Du niveau sensoriel au niveau cognitif, la musique et le langage sont traités de façon similaire (Bigand, 2018).

Durant le cycle 1, les premiers troubles des apprentissages peuvent remonter à la surface, notamment les troubles liés au langage oral. D'après le ministère de l'éducation nationale, 21 291 élèves du premier degré, scolarisés en France et en classe ordinaire, sont atteints de troubles du langage et de la parole pendant l'année scolaire 2017-2018. L'enseignant doit s'assurer de la progression de chaque élève dans les apprentissages et prendre en compte la diversité des enfants. Il est alors attentif pour déceler le décrochage scolaire et l'éviter, en mettant en place de la différenciation par exemple. Cette attention particulière permet à l'enseignant de s'adapter aux difficultés, troubles et handicaps des élèves.

Lors du processus de l'apprentissage du langage ou d'une langue étrangère, divers troubles peuvent se manifester et ralentir l'acquisition du langage. Dans le cadre de ce mémoire, il s'agit de s'intéresser aux différents troubles du langage oral et écrit. Le trouble du développement du langage oral se nomme la dysphasie. Il est possible d'établir un diagnostic dès l'école maternelle. Lorsqu'un élève est atteint de dysphasie, il peut avoir des difficultés à différentes étapes de la chaîne de communication verbale (audition, perception, compréhension, appariement aux connaissances, organisation du message, programmation phonologique et production). Il existe trois types : la dysphasie de réception, la dysphasie d'expression et la dysphasie mixte. La dysphasie de réception intervient au niveau de la compréhension du langage et la dysphasie d'expression intervient au niveau de la production du langage. La dysphasie mixte combine les deux types précédemment nommés. La dysphasie et la dyslexie sont souvent associées. La dyslexie est un trouble du langage écrit. Ce trouble est souvent détecté au sein de la classe. Il est essentiel de s'y adapter pour le langage mais aussi pour l'apprentissage d'une langue vivante étrangère. A l'école, la première langue vivante étrangère choisie est communément la langue anglaise.

2 L'apprentissage précoce d'une langue vivante étrangère : le cas de l'anglais

Jean Michel Blanquer, Ministre de l'Education Nationale, s'exprime sur les langues vivantes étrangères en maternelle dans le rapport « Propositions pour une meilleure maîtrise des langues vivantes étrangères, oser dire le nouveau monde ». Il souhaite encourager un apprentissage précoce des langues vivantes étrangères à l'école maternelle. En effet, des études ont montré qu'entendre une langue vivante étrangère précocement permet d'en saisir la prosodie. Les enfants de 4 à 8 ans possèdent une grande capacité d'imitation (Penfield et Roberts, 1959).

Stephan Wilhelm, docteur en sociophonétique anglaise, s'interroge sur l'étymologie grecque du mot « prosodie » et cherche à le définir : « Ce terme tire son origine du vocable grec *prosōidia*, qui désignait une pièce chantée avec un accompagnement musical. Il n'est donc pas étonnant que Handley (2008) définisse la prosodie comme la « musicalité des énoncés ».

2.1 Les caractéristiques phonétiques et phonologiques de la langue anglaise

Quelques définitions sont primordiales pour se concentrer sur le cœur du sujet de cette partie : la phonologie et la phonétique anglaise. Deux termes proches sont à distinguer : il faut savoir les différencier pour établir les critères à analyser dans la phonologie de l'anglais. Ce sont deux branches linguistiques qui « étudient la face sonore d'un langage » (Vaissière, 2015). Selon Adamczewski et Keen (1973), la phonétique étudie la production des « sons bruts de la parole » alors que la phonologie s'intéresse aux « rapports entre ces sons, au système qui sous-tend [une] langue ». Les auteurs ajoutent également « que tout progrès dans l'étude d'une langue vivante débute par la prise de conscience des éléments du système qui la sous-tend » (Adamczewski et Keen, 1973).

Selon Jean-Pierre Gabilan (2017), quand un apprenant découvre une nouvelle langue, sa langue maternelle est sa référence linguistique. Cependant, apprendre une nouvelle langue signifie également s'approprier un nouveau système linguistique et notamment phonologique. En comparant le français, l'anglais et leurs fonctionnements phonologiques, de nombreuses différences sont présentes. Dans cette partie, le système vocalique et consonantique sont analysés dans un premier temps, puis dans un second temps la prosodie de l'anglais est étudiée.

En anglais, les phonèmes se présentent en catégories en s'appuyant sur les recherches de Voise (2010) : les voyelles et les consonnes. L'auteure explique les principales différences entre la phonologie de l'anglais et celle du français. Ce sont ces caractéristiques qui présentent un intérêt pour le travail de recherche mené.

En effet, le système vocalique anglais se compose de douze voyelles, de huit diphtongues et de cinq triphthongues, contrairement au système vocalique français qui compte seize voyelles. L'anglais se caractérise par l'opposition de voyelles tendues – *tense en anglais* – et de voyelles non-tendues – *lax en anglais*. La prononciation de ces voyelles est essentielle pour la compréhension et le sens de la phrase. Par exemple, les mots *ship* et *sheep* illustrent parfaitement ces propos. Le mot *ship* se prononce /ʃɪp/ et signifie navire alors que le mot *sheep* se prononce /ʃi:p/ et signifie mouton. Dans le mot *ship*, la voyelle /ɪ/ est non-tendue, par contre dans le mot *sheep*, la voyelle /i:/ est dite tendue. La durée de la voyelle permet de différencier les deux mots.

L'anglais oppose également les voyelles non-tendues et les diphtongues/triphtongues. Les glissements vocaliques ou, autrement dit, les diphtongues et les triphthongues sont des sons constitués de deux ou trois éléments vocaliques dans la même syllabe ou émission de voix. Elles constituent un ensemble de voyelles tendues. En anglais, les triphthongues sont souvent terminées par un schwa /ə/. La voyelle schwa est très présente dans la langue anglaise, il s'agit d'un son central. Généralement, le schwa remplace les voyelles présentes dans les syllabes faibles ou dans les mots sans accent tonique. Par conséquent, la prononciation des voyelles dépend d'où elles se situent dans le mot, au sein d'une syllabe accentuée ou non.

En ce qui concerne les consonnes, leur prononciation est moins difficile que les voyelles pour un apprenant francophone. En anglais, on compte 21 consonnes et 3 semi-consonnes contre 17 consonnes et 3 semi-consonnes en français. Elles sont caractérisées en sous-groupes en fonction de leur mode d'articulation et de leur point d'articulation. Autrement dit, ils sont établis selon comment l'air venant des poumons s'expire et de la zone de contact de la langue dans la bouche. La classification des modes d'articulations sont les suivants :

- Les consonnes occlusives : orales ou nasales. Si la consonne est orale, l'air provenant des poumons sort par la bouche. Le palais est en position haute et bloque la sortie de l'air par le nez. Et inversement, si la consonne est nasale, l'air provenant des poumons sort par le nez. Le palais est en position basse et bloque la sortie de l'air par la bouche.
- Les consonnes constrictives : sonores ou sourdes. Pendant l'articulation, il y a des vibrations ou non des cordes vocales.
- Les consonnes affriquées : ce sont des consonnes semi-occlusives et semi-constrictives.

Quant à la zone d'articulation, elle peut être : bilabiale, labiodentale, dentale, alvéolaire, post-alvéolaire, palatale ou vélaire. Pour conclure sur les consonnes anglaises, Adamczewski et Keen proposent une classification sous forme de tableau à double entrée.

Tableau 1. Catégorisation des consonnes : les modes et points d'articulation de la langue anglaise par Adamczewski et Keen, 1973

Mode d'articulation		Point d'articulation						
Occlusives		Bilabiales	Labio-dentales	Dentales	Alvéolaires	Post-alvéolaires	Palatales	Vélaires
	Orales	p,b		t,d				k,g
	Nasales	m		n				ŋ
Affriquées						tʃ, dʒ		ʈ
Constrictives		w	f,v	ð, θ	s,z,l,r	ʃ, ʒ	j	

La phonologie anglaise se caractérise également par la prosodie de la langue, c'est-à-dire par son accentuation, son intonation et son rythme. Les composantes prosodiques d'une langue s'acquièrent avant le langage oral. En effet, pendant la phase pré-linguistique, les enfants sont dans un processus d'imitation et reproduisent « certains schémas intonatifs utilisés par leurs parents », selon Wilhelm (2012). Cette idée est également observée par les auteurs Peters (1977), Halliday (1975) et Cruttenden (2001), ils expliquent que des « séquences intonatives » seraient reprises par les enfants durant cette période pour faire référence à des phrases entières. Il faut alors s'intéresser à l'accentuation, à l'intonation et au rythme de l'anglais pour en comprendre les caractéristiques phonologiques.

Au sein d'une phrase dite à l'oral, l'accentuation est essentielle pour en assurer sa compréhension. L'accent tonique en anglais est « un phénomène lié à plusieurs paramètres acoustiques : l'intensité, la durée, la fréquence fondamentale et même les formants » (Arleo, 1995). Les syllabes accentuées permettent de mieux situer l'information importante dans la phrase. En anglais, l'intensité est la composante utilisée pour marquer l'accent tonique.

En phonologie anglaise, les auteurs s'intéressent également à l'intonation de la langue. Elle est définie comme « l'ensemble des variations de hauteur mélodique observées

dans la chaîne parlée » (Wihlem, 2012). L'intonation fait partie à part entière de la musicalité de cette langue. Pendant l'apprentissage, il est fréquent de reproduire l'intonation de la langue maternelle et donc de limiter la transmission claire du message. Wihlem (2012) explique qu'il s'agit d'un « usage de schéma intonatifs inappropriés ».

Adamczewski et Keen (1973) relatent l'importance de la prosodie anglaise et notamment du rythme en expliquant que « tout énoncé anglais est une succession régulière de noyaux toniques séparés par un nombre variable de syllabes-satellites ». En effet, l'anglais est une langue dite accentuelle, c'est-à-dire une langue qui se caractérise par des temps forts et des temps faibles. Il est fréquent de parler également de rythme linguistique. Pour développer cette idée, l'anglais est une langue composée de syllabes accentuées et d'autres non. Par conséquent, le rythme n'est pas marqué sur une seule syllabe mais sur un groupe de syllabes.

2.2 L'apprenant francophone

D'un point de vue phonologique, les difficultés pour un apprenant francophone sont multiples. Pendant l'apprentissage de la langue anglaise par un francophone, la difficulté se situe dans « le passage d'une langue rythmée par la syllabe à une langue rythmée par l'accent lexical » (Freiss, 2017). Une langue accentuelle, c'est quoi exactement ? Comme défini précédemment par Freiss (2017), elle se caractérise par des temps forts et des temps faibles. Les temps forts contiennent les informations les plus importantes de la phrase. Cette transition est difficile pour l'apprenant francophone, car il n'est pas habitué à percevoir les syllabes accentuées, et n'a pas l'habitude d'entendre une « alternance de syllabes accentuées et syllabes non accentuées, voir réduites » (Freiss, 2017). Freiss explique que le français est rythmé par la syllabe, il exprime l'idée que toutes les syllabes sont prononcées et accentuées à la même intensité. L'apprenant francophone est confronté à un changement en ce qui concerne ses habitudes d'écoute et de compréhension au niveau cognitif. Souvent, les néophytes ont tendance à prononcer la syllabe plus forte, mais l'accentuation ne réside pas dans la puissance de la voix émise. Pour garantir la compréhension du message, il faut réussir à mettre plus d' « énergie articulatoire et phonatoire » dans les syllabes accentuées (Freiss, 2017). Concernant les syllabes non accentuées, il peut y avoir une sensation d'accélération. Les auteurs expliquent le fonctionnement des syllabes non accentuées, ils les qualifient de « coarticulées ». C'est pourquoi, un anglais peut paraître peu audible aux oreilles d'un francophone.

Comme évoqué précédemment, le système vocalique et consonantique ne sont pas identiques entre le français et l'anglais. Par conséquent, certains phonèmes sont complètement inconnus à l'oreille d'un francophone. Par exemple, le système vocalique anglais varie en durée, c'est-à-dire que certaines voyelles sont plus ou moins longues à l'oral. L'auteur explique même que l'apprenant francophone possède une « surdité » envers ces caractéristiques phonologiques. En effet, cette nuance n'est pas perceptible par une oreille dont la langue maternelle n'a pas ses composantes prosodiques. Les jeunes anglais maîtrisent et perçoivent cette particularité dès l'âge de trois ou quatre ans selon Freiss (2017). A cet âge-là, les enfants ont une grande capacité d'imitation. Ils ont donc des facilités pour s'imprégner des caractéristiques phonologiques qui les entourent.

A titre de comparaison avec le Tableau 1, le tableau ci-dessous présente le système consonantique du français. La classification des sons n'est pas la même et des catégories de consonnes n'existent pas dans la langue française. A la place de consonnes affriquées, nous avons en français des consonnes composées.

Tableau 2. Catégorisation des consonnes : les modes et points d'articulation de la langue française par Adamczewski et Keen, 1973

Mode d'articulation		Point d'articulation						
Occlusives		Bilabiales	Labio-dentales	Dentales	Alvéolaires	Post-alvéolaires	Palatales	Vélaires
	Orales	p,b		t,d				k,g
	Nasales	m		n			ɲ	
Constrictives			f,v		s,z,l	ʃ, ʒ	j	r
Consonnes composées : [ɥ] bilabio-palatale et [w] bilabio-vélaire								

Une question reste alors en suspens : quel est le meilleur moment dans la scolarité de l'enfant pour commencer l'apprentissage d'une langue vivante étrangère, notamment l'anglais ?

En effet, comme l'expliquait Gabilan (2017), les apprenants se basent sur leur langue maternelle pour apprendre une langue vivante étrangère. Nous savons également que lors d'un apprentissage précoce, l'enfant peut être amené à rejeter cet apprentissage. Freiss (2017) évoque le « risque de rejet », si l'enfant trouve cet apprentissage trop étrange par rapport à ses habitudes ou encore ses références. Voise (2019) nous apprend que les capacités à percevoir de nouveaux sons vont diminuer chez l'enfant. Il paraît alors pertinent d'initier les enfants, le plus tôt possible, pour qu'ils soient au maximum de leurs capacités. Afin d'éviter le rejet, il faudrait commencer l'apprentissage d'une nouvelle langue de manière implicite comme le conseille Freiss. Cependant, ce qui est appris de manière implicite devra être explicité plus tard pour permettre d'accéder à une prise de conscience phonologique. La prise de conscience permet d'activer la mémoire à long terme (Freiss, 2017). Comme le précise Hagège (1996), linguiste, « il existe chez l'enfant une pulsion d'imitation qui joue un rôle considérable dans l'apprentissage des langues vivantes ». Voise (2019) a mené une étude durant laquelle elle a constaté que les élèves de maternelle, de CP et de CE1 avaient une plus grande facilité à « reproduire de manière spontanée des rythmes, le plaisir éprouvé à jouer avec ces derniers ainsi qu'avec les sonorités ». Ce sont des caractéristiques qui permettent la prise de conscience de l'accent tonique en anglais.

3 Un enseignement intégré en musique et en langue vivante anglaise

Dans cette partie, nous allons développer les possibilités qu'offre un enseignement intégré et quelles sont les raisons qui justifient la mise en place de cet enseignement. En France, l'enseignement intégré est pratiqué principalement pour les sciences et les technologies en fin de cycle 3 et en cycle 4. Il s'agit d'une méthode d'enseignement qui « consiste à lier les buts et les contenus de différentes formes d'activités dans le cadre d'unités thématiques. » (Pamula, 2008). On parle également de décroisement des enseignements. Les pédagogies alternatives, comme Montessori, Freinet ou Dewey, ont inspiré cet enseignement. Il permet de pouvoir travailler l'anglais de manière implicite en particulier pour les classes de cycle 1. En maternelle, la musique permet également de travailler beaucoup de compétences et notamment celles du langage.

3.1 La relation entre la musique et l'anglais

En dehors des critères physiologiques, la musique et l'anglais présentent des similarités prononcées. Tout au long de ce mémoire, le lexique utilisé désignant le langage, et surtout l'anglais pour ce travail, témoigne d'une grande musicalité de la langue. En effet, des termes comme le rythme, l'intensité ou encore la prosodie pourraient être transposés pour parler de musique. Les composantes temporelles prédominantes de la musique sont :

- Le rythme : en rapport avec l'intensité et la durée des sons.
- La mélodie : en lien avec la variation de hauteur des sons.
- L'harmonie : la superposition des sons.

Assurément, l'anglais peut se travailler à l'aide de chansons ou de comptines comme toutes autres langues. Les chansons permettent d'acquérir du vocabulaire et de se familiariser avec les caractéristiques phonologiques d'une langue. L'apprentissage d'une comptine se fait souvent par la répétition ou l'imprégnation. Dans ce cas, les élèves répètent les paroles par cœur. Lorsque l'on apprend une comptine en langue vivante étrangère, il y a un travail d'analyse important, fait par notre oreille. Au fur et à mesure, l'oreille capte des sons pour ensuite essayer de les produire le plus fidèlement possible. Il s'agit d'orienter l'attention auditive sur des éléments constituant la phrase. L'auteure Ribière-Raverlat (1997) établit une « analogie avec le travail d'analyse musicale ». L'analyse musicale demande une concentration particulière. Il faut savoir repérer, distinguer et faire un focus sur un élément parmi les autres. Pour cela, il est nécessaire d'écouter le passage musical à plusieurs reprises pour orienter l'attention auditive. Ce processus d'écoute « développe une vigilance permanente dans l'écoute d'une séquence musicale, devrait être transférable et utile dans la situation de l'écoute d'une séquence parlée en langue étrangère » (Ribière-Raverlat, 1997). L'oreille est donc un excellent outil pour l'apprentissage et surtout la compréhension d'une langue. Il paraît évident qu'il est possible de travailler une langue vivante comme l'anglais et la musique en proposant des activités mêlant analyse musicale et acquisition de lexique à l'oral.

De plus, la dimension rythmique est omniprésente dans les deux disciplines. En anglais, il s'agit du rythme linguistique. En effet, c'est une langue qui se caractérise par des temps forts et des temps faibles. Cette langue possède un rythme régulier

marqué par un accent tonique. Freiss (2012) s'exprime plus précisément sur l'anglais et le rythme linguistique qui le caractérise. Il explique que peu importe le nombre de syllabes non accentuées entre deux temps forts, « la durée sera la même », ceci permet d'éclairer l'accélération des syllabes co-articulées (Freiss, 2012). L'apprenant francophone doit apprendre à identifier et à gérer le temps entre ces syllabes.

Quant au rythme musical, il s'agit de l'organisation de la durée des sons. Il alterne entre sons et silences. En musique, les instruments pour donner le rythme sont variés et permettent de le marquer de diverses façons. Parmi celles-ci, les percussions corporelles sont une solution. Elles permettent de prendre conscience et d'engager le corps dans la tâche proposée. De plus, elles nécessitent peu de moyens. Un langage rythmé permet d'identifier, de reconnaître voir même de produire « les sons plus courts et prolongés ainsi que plus aigus et plus graves, accentués et non-accentués » (Rivière-Raverlat, 1997).

D'après Freiss (2012), « la voix est un instrument à vent » et « la musique est aussi un langage ». Il développe cette idée en expliquant qu'il peut être pertinent d'entrer dans le système phonologique de l'anglais par la production orale. En effet, l'auteur s'accorde avec les programmes qui conseillent une initiation à l'anglais par la production orale. Ce choix est cohérent et s'appuie de nombreuses recherches. Comme évoqué dans le Guide pour l'enseignement des langues vivantes (2021), l'écrit fait son apparition en début de cycle 3. La compréhension orale et l'expression orale sont alors à privilégier jusqu'à la fin du cycle 2. Le choix didactique d'une entrée par la musique permet l'acquisition et la consolidation de nombreuses compétences musicales et langagières de l'élève : « l'enfant a une oreille musicale qui est à son zénith (Lang, 2001). » De plus, cela permet d'enseigner une langue vivante étrangère de manière implicite. Même si les apprenants se basent plus sur les sons qu'ils perçoivent que sur les mouvements articulatoires, il est essentiel d'aborder la phonétique « pour faciliter l'assimilation de la phonologie de l'anglais » (Freiss, 2012). L'auteur ajoute que « développer le sens du rythme musical et linguistique auprès des jeunes apprenants francophones, ne peut passer que par le corps, par des frappes de mains ». L'engagement du corps est essentiel pour que les élèves s'investissent dans la tâche proposée.

Des exercices peuvent être proposés pour travailler les deux disciplines. Ces activités associent les compétences rythmiques de l'anglais et de la musique. Elles permettent d'aborder les caractéristiques phonologiques de la langue anglaise, de manière implicite et ainsi éviter tout risque de rejet.

3.2 En musique, l'enseignement et la didactique de l'anglais en primaire

L'enseignant a un rôle majeur dans l'apprentissage d'une nouvelle langue. Il devient la référence et l'exemple en termes de production orale. Les enseignants francophones du premier degré ont la réputation de ne pas être des spécialistes de la langue anglaise.

En effet, Voise (2010) s'intéresse à la formation de ces enseignants. Peu d'entre eux sont à l'aise avec l'anglais. Elle précise même que peu de stagiaires ose dédier leur mémoire professionnel sur la phonologie de l'anglais. Le résultat de son étude terrain est sans appel. « Un constat a été fait sur le manque de maîtrise phonologique et les erreurs de prononciation » (Voise, 2010).

L'auteure propose alors de remettre à niveau les futurs enseignants sur les composantes linguistiques de l'anglais. L'objectif est que les enseignants-stagiaires prennent conscience de l'importance du phénomène de voyelle accentuée propre à la langue anglaise. Durant cette remise à niveau, une prise de conscience est attendue sur le rythme de langue non pas « saccadé » comme le français mais sur « un rythme fondé sur une régularité liée à l'alternance des mots accentués et inaccentués » (Voise, 2010). Pour cela, elle a choisi de travailler avec une « children's rhymes » comme support. Il a été vérifié que ces chants possèdent un rythme plus régulier qu'un discours ordinaire. En effet, dans un discours ordinaire le rythme des phrases n'est pas toujours organisé de la même façon. Cependant, les comptines sont de très bons supports pour accentuer ce trait prosodique de l'anglais et donc en prendre pleinement conscience.

En tant que future enseignante, les problématiques citées ci-dessus sont au cœur de mes préoccupations. Dans une démarche d'amélioration, il s'agit de s'informer pour comprendre et s'enrichir des recherches faites précédemment. En classe, les chansons et supports à exploiter sont nombreux. Les plus fréquemment utilisées sont les *nursery rhymes*. Il s'agit de comptines dédiées aux enfants. Comme en français, elles sont idéales pour entrer dans la production langagière et développer le lexique.

Plusieurs didacticiens proposent des activités ou une méthodologie pour mettre en place les enseignements de LVE. Beaucoup d'entre eux utilisent les comptines pour permettre l'acquisition des caractéristiques phonologiques.

Carolyn Graham est une célèbre didacticienne américaine et la créatrice de *Jazz chants*. Elle s'est intéressée pendant des années à la didactique de l'anglais avant de créer des exercices rythmiques et gestuels basés sur le genre musical « Ragtime ». Ce genre musical a inspiré la naissance du Jazz et se décompose en 4 temps. Les *Jazz chants* ont pour objectif de favoriser l'apprentissage du lexique, de structures grammaticales et de l'accentuation de l'anglais.

Les travaux de Carolyn Graham présentent un grand intérêt pour les enseignants francophones du premier degré. De plus, elle propose une méthode bien précise pour s'approprier cet enseignement et créer ses propres *Jazz chants*. Pour cela, elle conseille d'utiliser les termes du quotidien et de créer des phrases rythmées sur 4 temps. Il est même possible de faire participer les élèves à la création de son support. Pour les enseignants un peu moins à l'aise, son ouvrage « Let's chant, let's sing 3 » pourra les guider dans la réalisation des enseignements. Cette méthode d'enseignement utilise un procédé qu'on nomme le « parlé-rythmé ». Il permet d'exagérer la prosodie et notamment l'accentuation des mots.

D'autres pédagogues s'accordent sur l'importance du rythme dans la prise de conscience phonologique de l'anglais. Pamula (2008) propose de rythmer un texte et de le répéter à plusieurs reprises pour s'imprégner de la dimension phonologique de celui-ci. Quant à Arleo (1995), il présente le chant comme « outil pour ancrer l'accentuation et le rythme linguistique ». La chanson permet d'avoir une structure rythmée et répétitive, ce à quoi il est possible d'ajouter des mouvements corporels pour engager encore plus l'apprenant dans la tâche.

4 Problématisation

De nombreux auteurs encouragent l'initiation d'une langue vivante dès le plus jeune âge. Jusqu'à 12 ans, les enfants auraient des capacités plus accrues pour sensibiliser leur oreille à une nouvelle langue ou à de la musique. De plus, toutes ces recherches mettent en lumière de nouvelles méthodes d'enseignement à mettre à profit pour l'anglais et la musique. Le manque de temps ou de formation sont souvent les raisons

qui poussent les enseignants à réduire les moments dédiés à ses deux disciplines pourtant très bénéfiques pour les élèves. L'enseignement intégré permettrait de combiner les objectifs des disciplines et ainsi garantir un enseignement complet durant toute la scolarité de l'enfant. Au-delà du gain de temps que cela représente, la musique et le langage ont de réelles similitudes. Toutes ces données m'ont poussé à m'interroger sur les ponts possibles entre l'anglais et la musique et sur la pertinence d'un apprentissage précoce. Après quelques réflexions, le rythme m'a paru au cœur du sujet et je suis alors demandée :

Musique et langage :

En quoi l'utilisation du rythme permet-elle de développer les compétences phonologiques de la langue anglaise chez les élèves de cycle 1 ?

Les lectures menées précédemment ont fait émerger une hypothèse : l'utilisation des percussions corporelles permet de mieux percevoir le côté accentuel de la langue anglaise. De manière plus opérationnelle, le protocole visera la prise de conscience phonologique de l'anglais à l'aide percussions corporelles.

5 Méthodologie

Après toutes ces lectures, le parallèle entre la musique et le langage, plus particulièrement l'anglais me questionne. Le rythme prédomine aussi bien en musique qu'en anglais. Est-il possible d'acquérir des compétences dans les deux disciplines en travaillant le rythme ? A quel âge faut-il commencer à apprendre une langue vivante étrangère ? Mais surtout, en quoi l'utilisation du rythme permet-elle de développer les compétences phonologiques de la langue anglaise chez les élèves de cycle 1 ?

5.1 Les participants

Pour ce mémoire, les expérimentations ont été réalisées avec une classe de grande section à l'école maternelle du Châtelet à Orléans. L'école se situe en plein centre-ville d'Orléans (Annexe 1. Carte du secteur de l'école maternelle du Châtelet à Orléans). Les élèves viennent principalement du centre-ville et certains sont également hors communes car les parents sont commerçants aux alentours. A mon arrivée, la classe était composée de 24 élèves. Au fur et à mesure des interventions, deux autres élèves sont arrivées dans la classe. Pour l'expérimentation, seuls

quelques élèves de la classe ont participé. Les participants de l'étude sont 12 élèves de grande section en cycle 1 de l'école maternelle. Les élèves sont tous âgés de 5 à 6 ans. Les 12 élèves de grande section sont divisés en deux groupes homogènes. Les deux groupes étant comparés en fin d'étude, il est essentiel de créer des groupes avec les mêmes difficultés et les mêmes profils d'élèves. Cependant, au sein des groupes, le niveau des élèves est hétérogène. Les élèves ne sont pas tous de nationalité française. Parmi eux, un élève est arrivé en France en début d'année. Il est de nationalité chinoise. Certains élèves parlent également anglais ou une autre langue au sein de leur foyer.

Les groupes ont été constitués par le maître d'accueil temporaire, M.Ouvrier-buffet. Au sein de sa classe, il fonctionne par atelier. Il m'a donc attribué deux groupes parmi les quatre. Il s'agissait d'établir un roulement entre les deux groupes pendant la première partie de la matinée. Il m'a informé qu'il avait pensé ses groupes de façon à ce que tous les niveaux au sein de la classe soient mélangés car c'était une demande de ma part. Globalement, les deux groupes pris en charge devaient avoir un niveau similaire. Les groupes sont indépendants l'un de l'autre.

Il est intéressant de dresser les profils de chaque élève par groupe. Afin de préserver l'anonymat des élèves, les prénoms n'ont été pas marqués, seulement l'initiale est reprise.

Tableau 3. Présentation des élèves du groupe 1

Groupe n°1	
Sigle désignant l'élève	Commentaires
A1.	<p>Cet élève a des difficultés de concentration. Il manque légèrement de concentration mais s'investi dans les apprentissages. En dehors de l'école, il n'exerce pas d'activité musicale et ne pratique pas d'anglais dans un organisme. Cependant, il pratique l'anglais avec son enseignant et sa mère.</p> <p><u>Profession des parents</u> : il n'y a pas d'informations concernant la profession de la mère. Il s'agit d'une famille de migrants, ce qui peut expliquer l'utilisation de l'anglais dans certaines situations.</p>

K1.	<p>Une élève réservée et discrète, elle peut vite détourner son attention. Elle ne pratique pas l'anglais en dehors de l'école mais elle se souvient avoir fait de l'anglais avec son enseignant et la marionnette. Elle ne fait pas d'activité musicale et n'a pas de musicien dans son entourage.</p> <p><u>Profession des parents</u> : la mère de K1 est professeure de Japonais. Il n'y a pas d'information sur l'emploi du père.</p>
G1.	<p>Il s'agit d'un élève avec une maturité correspondant à sa tranche d'âge. Il ne présente pas de troubles de l'attention mais peut se laisser distraire par ses camarades. Il parle anglais principalement avec son enseignant mais aussi avec son père et sa mère. Il lui arrive de faire de la musique avec ses parents.</p> <p><u>Profession des parents</u> : sa mère travaille au sein d'un service administratif et son père est musicien. Il joue de la guitare.</p>
B1.	<p>Elève avec des besoins d'attention particulier. Elle a du mal à entrer dans les apprentissages. L'engagement de l'élève n'est pas total. Elle ne fait pas d'activité musicale en dehors de l'école. Elle parle anglais avec son enseignant.</p> <p><u>Profession des parents</u> : la mère de B1 est infirmière mais il n'y pas d'information sur le père car il n'est pas présent au sein du foyer.</p>
L1.	<p>Elève très investie et volontaire. Elle rentre facilement dans les apprentissages et ne présente pas de difficultés. Elle pratique le chant avec sa famille et notamment avec sa sœur qui fait de la guitare. Elle ne parle pas anglais en dehors de l'école.</p> <p><u>Profession des parents</u> : son père est professeur des écoles et sa mère est directrice du service des sports au ministère.</p>
M1.	<p>Elève sérieux et investi dans les apprentissages. Il ne présente aucune difficulté et il est volontaire pour apprendre. Il ne pratique pas de musique à part quelques chants avec sa mère et ne parle pas anglais en dehors de l'école.</p>

	<u>Profession des parents</u> : la mère est AESH et le père est vendeur dans une animalerie.
--	--

Tableau 4. Présentation des élèves du groupe 2

Groupe n°2	
Sigle désignant l'élève	Commentaires
J2.1	<p>J2.1 ne présente aucune difficulté pour entrer dans les apprentissages. Elle s'investi dans les apprentissages bien qu'elle ait du mal à accepter ses erreurs. Elle ne pratique pas de musique en dehors de l'école. Elle prend des cours d'anglais dans un organisme d'éveil aux langues à côté de l'école en plus de ceux fait par l'enseignant.</p> <p><u>Profession des parents</u> : Ses parents possèdent et gèrent un bar.</p>
S2.	<p>Cet élève ne présente aucune difficulté mais s'impatiente très vite lorsque la difficulté n'est pas présente. Il a du mal à canaliser son attention, il bouge beaucoup pendant les moments d'écoute. Il parle anglais avec Teddy la marionnette, que l'enseignant utilise pendant ses leçons d'anglais. Il ne fait pas de musique en dehors de l'école.</p> <p><u>Profession des parents</u> : Son père est artisan dans le bâtiment et sa mère est professeure.</p>
J2.2	<p>Cet élève possède des difficultés langagières. Il s'agit d'un élève allophone maitrisant encore peu le français. Il comprend seulement quelques mots des consignes. Par conséquent, il a des difficultés à se concentrer et à respecter les consignes. Il ne parle pas anglais en dehors de l'école et ne fait pas de musique. Mais il parle chinois.</p> <p><u>Profession des parents</u> : Les parents sont restaurateurs.</p>

T2.	<p>T2 est un élève discret mais investi dans les apprentissages. Il ne présente pas de difficulté. Il ne pratique ni l'anglais, ni la musique en dehors de l'école.</p> <p><u>Profession des parents</u> : La mère est restauratrice et le père est professeur.</p>
Q2.	<p>Q2 est une élève sans difficulté. Elle s'investi dans les apprentissages. Elle ne parle pas anglais en dehors de l'école et ne fait pas de musique. Elle se souvient avoir fait de l'anglais avec Teddy, la marionnette.</p> <p><u>Profession des parents</u> : La mère est avocate et le père est sous-préfet.</p>
A2.	<p>A2 est une élève investie avec quelques difficultés de concentration. Elle se laisse facilement distraire par ses camarades. Elle ne pratique pas la musique hors de l'école mais elle prend des cours d'éveil en anglais dans le même organisme que J2.1.</p> <p><u>Profession des parents</u> : Le père de A2 est attaché parlementaire et la mère est artiste.</p>

Au cours du protocole, certains élèves se sont ajoutés et une des élèves présentés a été retirée. Les élèves ajoutés ne seront pas pris en compte dans les résultats de l'étude et ne seront pas présentés. Il s'agissait d'une nouvelle élève arrivée en cours d'année faisant partie du groupe que j'encadrais. Elle a seulement participé à la dernière intervention, il n'est pas pertinent d'observer sa performance. Cependant, il été important qu'elle participe avec son groupe pour s'intégrer au mieux dans la classe. Un autre élève est venu regarder le travail effectué par curiosité durant cette dernière intervention. L'élève K1 a été absente durant la dernière intervention, elle sera donc retirée de l'expérimentation.

Au sein de cette classe, le maître d'accueil temporaire enseigne régulièrement de l'anglais à l'aide de comptines et d'une marionnette. Il joue également de la musique

avec une guitare et anime la chorale de l'école à laquelle ses élèves participent. Les élèves ont donc des bases en musique et en anglais.

Dans le cadre de ce protocole, j'ai moi-même mis en place les activités proposées. Je fais partie intégrante des participants influant l'étude. Il m'a paru évident d'avoir une analyse et d'établir un constat sur mon niveau d'anglais, mon enseignement musical et les erreurs que je peux commettre dans ma pratique d'enseignante. Ce sont des critères qui influencent mon protocole. En effet, mes premiers cours d'anglais remontent à mes années collège. J'ai tout de suite été attirée par cette nouvelle langue que j'entendais partout : à la télévision, à la radio, etc. Cependant, j'ai été très peu sensibilisée à la phonologie de cette langue, je me suis alors reconnue dans les dires de Voise (2010) à propos de son étude terrain. En effet, certains sons peuvent être encore difficiles à prononcer et l'accentuation en discours ordinaire n'est pas évidente à tenir sur un long discours. Dans le but de me perfectionner en anglais, j'ai vécu 6 mois à Dublin pour améliorer mon aisance en anglais et habituer mon oreille à sa musicalité. Pendant ces 6 mois, j'ai travaillé au sein d'une épicerie fine, au contact d'irlandais.

En ce qui concerne l'enseignement musical, je possède encore peu d'expérience. Je ne suis pas enseignante stagiaire, donc j'ai eu quelques rares expériences d'enseigner une chanson ou une comptine. Ma dernière expérience est dans une classe de petite et de moyenne section durant laquelle j'ai enseigné une comptine en français par imprégnation. Cette expérience m'a permis d'anticiper le maintien de l'attention des élèves durant l'apprentissage en proposant des variables didactiques.

5.2 Matériel

Durant les quatre séances de cette expérimentation consacrées aux percussions corporelles, peu de matériel été requis. Egalement, pour le groupe sans percussion corporelle. Pour rappel, la problématique à laquelle nous souhaitons répondre met en avant les percussions corporelles. C'est pourquoi, l'appui rythmique se fait uniquement par le corps de diverses manières ou par la perception auditive. Le corps est l'outil principal de ces séances, il sera mobilisé tout au long des interventions. En dernière séance, j'ai choisi de faire écouter une version audio de la comptine pour que les élèves puissent entendre une autre production orale. Cette production est en plus enregistrée avec des voix d'enfants anglo-saxons. Pour la diffusion, j'ai utilisé mon

téléphone portable. La comptine utilisée est un passage de « One, two, buckle my shoe ».

En tant qu'observatrice et dans un but d'analyse à posteriori, les élèves sont enregistrés sur pistes audio et aussi vidéo, à l'aide d'un téléphone, afin d'avoir un regard extérieur sur les séances.

Pendant les séances, des grilles d'observation (Annexe 3 Grille d'observation groupe 1 et Annexe 4. Grille d'observation groupe) ont été préparé pour noter des commentaires sur le moment et savoir quels sont les critères observés au cours de ce protocole.

5.3 Procédure

Ce protocole a été réalisé en période 5, au cours du mois de mai. A cette période, les élèves ont déjà acquis de nombreuses compétences durant les 3 dernières années. Avec M. Ouvrier-Bufferet, nous avons retenu quatre demi-journées sur lesquelles j'allais pouvoir intervenir. Il s'agit du :

- Mardi 11 mai 2021 de 8h00 à 11h20
- Vendredi 21 mai 2021 de 8h00 à 11h20
- Mardi 25 mai 2021 de 8h00 à 11h20
- Vendredi 28 mai 2021 de 8h00 à 11h20





Le protocole mis en place vise à apprendre une comptine anglaise par la répétition et à produire les accents toniques spécifiques à la langue anglaise à l'aide de percussions ou non. Il s'agit d'un protocole répétitif et progressif. Les premières interventions permettent d'établir un constat sur le niveau de langage et sur l'engagement des élèves. Les élèves sont rapidement mis en action. A chaque intervention, la grille est complétée pour observer les évolutions entre les différentes productions orales. Au fur à mesure des interventions, les élèves sont de plus en plus encouragés à produire oralement la comptine sans s'appuyer sur l'enseignante. Les deux groupes apprennent la comptine par imprégnation. Cependant, le groupe 1 apprend la comptine en s'appuyant sur des percussions corporelles et le groupe 2 apprend la même comptine sans utiliser les percussions et en s'appuyant uniquement sur la production de l'enseignante. Lors de la dernière intervention, un bilan est effectué par groupe. A l'issue de ce bilan, le niveau et la progression des groupes sont


comparés. Chacune des interventions dure de 20 à 25 minutes avec les élèves. Dans un premier temps, le choix a été d'expliquer clairement ma venue dans leur école et dans leur classe.

Les séances possèdent toutes un squelette commun sur lequel je me base pour prévoir les suivantes. Dans un premier temps, un échauffement est prévu pendant les 5 premières minutes. Les scénarios ont été complétés en fonction de certaines demandes pertinentes des élèves. Voici les deux scénarios mis en place :

Tableau 5. Scénario des interventions avec le groupe 1

Groupe 1	
	→ Déroulement
	<p><u>Etape n°1</u> : Je me présente au groupe et j'explique ma venue dans leur classe. Il est important de leur expliquer qu'ils seront filmés durant la séance.</p> <p>Ensuite, je donne la consigne : Aujourd'hui, nous allons apprendre une nouvelle chanson en anglais. Est-ce que vous en connaissez quelques-unes ? Vous êtes prêts, alors on se met debout.</p> <p><u>Etape n°2</u> : Echauffement musical. S'étirer et ancrer la posture.</p> <p><u>Etape n°3</u> : Utilisation d'une comptine rythmique française pour créer un climat de confiance. La comptine choisie est connue par les élèves.</p> <p><i>Titre</i> : Petit escargot</p> <p><u>Etape n°4</u> : En m'appuyant sur des percussions corporelles, je chante seule la comptine entière pour une première fois. Taper des pieds ou frapper sa poitrine sont les percussions choisies pour cette démonstration. Il s'agit de la première écoute pour les élèves. Il est important de</p>
Intervention n°1 – 20 minutes	

	<p>laisser les premières réactions s'évacuer. La partie apprise pendant cette intervention est :</p> <p style="text-align: center;">« One, two, buckle my shoe Three, four, shut the door »</p>
<p>Intervention n°2 – 20 minutes</p>	<p><u>Etape n°1</u> : Echauffement musical. S'étirer et ancrer la posture.</p> <p><u>Etape n°2</u> : Réinvestissement du passage appris à l'intervention n°1 et apprentissage de la comptine en entier en taper des pieds.</p> <p style="text-align: center;">« One, two, buckle my shoe Three, four, shut the door Five, six, pick up sticks Seven, eight, lay them straight Nine, ten, begin again »</p> <p><u>Etape n°3</u> : Pour accéder au sens, les élèves m'ont demandé de chanter la traduction de la comptine.</p> <p style="text-align: center;">« Un, deux, lace ma chaussure Trois, quatre, ferme la porte Cinq, six, ramasse des bâtons Sept, huit, pose les tous droits Neuf, dix, recommence »</p>
<p>Intervention n°3 – 20 minutes</p>	<p><u>Etape n°1</u> : Echauffement musical. S'étirer et ancrer la posture.</p> <p><u>Etape n°2</u> : La comptine est chantée avec les élèves. Ensuite, une variante didactique est demandée. Les nombres sont remplacés par une frappe des mains.</p> <p style="text-align: center;">«  , buckle my shoe ree, ur, shut the door</p>


	<p>👏👏 Five, six, pick up sticks 👏👏 Seven, eight, lay them straight 👏👏 Nine, ten, begin again »</p>
Intervention n°4 – 15 minutes	<p><u>Etape n°1</u> : Echauffement musical. S'étirer et ancrer la posture.</p> <p><u>Etape 2</u> : Pour cette dernière intervention, la comptine est reprise avec l'enseignante pour se la remémorer. Les élèves la chantent ensuite seuls. Enfin, les élèves volontaires passent seuls devant le groupe.</p> <p><u>Etape 3</u> : Une version audio est diffusée.</p>  <p>https://www.youtube.com/watch?v=E1-oP4r7XJc</p>

Le groupe 1 apprend la comptine en s'appuyant sur les percussions corporelles. Elles sont induites mais ne sont pas exigées. Quant au groupe 2, les interventions sont similaires mais il y a une absence totale de mobilisation corporelle.

Tableau 6. Scénario des interventions avec le groupe 2

Groupe 2	
	→ Déroulement
Intervention n°1 – 20 minutes	<p><u>Etape n°1</u> : Je me présente au groupe et j'explique ma venue dans leur classe. Il est important de leur expliquer qu'ils seront filmés durant la séance.</p> <p>Ensuite, je donne la consigne : Aujourd'hui, nous allons apprendre une nouvelle chanson en anglais. Est-ce que vous en connaissez quelques-unes ? Vous êtes prêts, alors on se met debout.</p>

	<p><u>Etape n°2</u> : Echauffement musical. S'étirer et ancrer la posture.</p> <p><u>Etape n°3</u> : Utilisation d'une comptine rythmique française pour créer un climat de confiance. La comptine choisie est connue par les élèves.</p> <p><i>Titre</i> : Petit escargot</p> <p><u>Etape n°4</u> : Je chante seule la comptine entière pour une première fois. Il s'agit de la première écoute pour les élèves. Il est important de laisser les premières réactions s'évacuer. La partie apprise pendant cette intervention est :</p> <p style="text-align: center;">« One, two, buckle my shoe Three, four, shut the door »</p>
<p>Intervention n°2 – 20 minutes</p>	<p><u>Etape n°1</u> : Echauffement musical. S'étirer et ancrer la posture.</p> <p><u>Etape n°2</u> : Réinvestissement du passage appris à l'intervention n°1 et apprentissage de la comptine en entier.</p> <p style="text-align: center;">« One, two, buckle my shoe Three, four, shut the door Five, six, pick up sticks Seven, eight, lay them straight Nine, ten, begin again »</p> <p><u>Etape n°3</u> : Pour accéder au sens, les élèves m'ont demandé de chanter la traduction de la comptine.</p> <p style="text-align: center;">« Un, deux, lace ma chaussure Trois, quatre, ferme la porte Cinq, six, ramasse des bâtons Sept, huit, pose les tous droits</p>

	Neuf, dix, recommence »
Intervention n°3 – 20 minutes	<p><u>Etape n°1</u> : Echauffement musical. S'étirer et ancrer la posture.</p> <p>Etape n°2 : La comptine est chantée avec les élèves. Ensuite, une variante didactique est demandée. Les nombres sont fredonnés.</p> <p style="text-align: center;">« Mmm, Mmm, buckle my shoe Mmm, Mmm, shut the door Mmm, Mmm, pick up sticks Mmm, Mmm, lay them straight Mmm, Mmm, begin again »</p>
Intervention n°4 – 15 minutes	<p><u>Etape n°1</u> : Echauffement musical. S'étirer et ancrer la posture.</p> <p><u>Etape 2</u> : Pour cette dernière intervention, la comptine est reprise avec l'enseignante pour se la remémorer. Les élèves la chantent ensuite seuls. Enfin, les élèves volontaires passent seuls devant le groupe.</p> <p><u>Etape 3</u> : Une version audio est diffusée.</p> <div style="text-align: center;">  </div> <p style="text-align: center;">https://www.youtube.com/watch?v=E1-oP4r7XJc</p>

5.4 La méthode d'analyse des données

Mon protocole est une expérimentation pédagogique. Etant impliquée dans la mise en œuvre du protocole, la méthode d'analyse se base sur des observations à posteriori et également sur des grilles d'observation.

Les grilles m'ont permis de noter des commentaires intéressants tout au long de mes interventions. Chaque intervention a été enregistrée dans le but d'être analysée. La

méthode d'analyse à privilégier est l'analyse qualitative. Celle-ci sera principalement thématique et une partie de l'analyse sera aussi sémantique.

6 Résultats

Après ces séances, plusieurs données ont été récoltées par le biais d'observations, de prises de notes et d'enregistrements audio/vidéo de toutes les séances. Cette expérimentation se concentre sur trois objets d'étude qui sont : la phonologie de l'anglais, le rythme et l'engagement de l'élève. En effet, comme l'explique Dehaene (2013), l'engagement actif est essentiel pour apprendre.

Ce protocole a pour objectif de confirmer ou non l'hypothèse principale : l'utilisation des percussions corporelles permet de mieux percevoir le côté accentuel de la langue anglaise. Au fur et à mesure des interventions et grâce aux percussions corporelles, le groupe 1 devrait avoir une meilleure maîtrise accentuelle de la comptine, comparé au groupe 2. Les variables de l'étude sont :

- Variable indépendante : les percussions corporelles
- Variable dépendante : la conscience phonologique de l'anglais

6.1 La production orale

Dans les tableaux suivants, les résultats obtenus sont présentés par groupe et par élève. Certains propos des élèves sont relevés et rédigés le plus fidèlement à ce qui a été dit. *One, two, buckle my shoe* est une comptine rythmique et possède des aspects phonologiques pertinents. En plus du rythme, il y a la présence de sons vocaliques longs comme : le /u:/ de shoe ou le /ɔ:/ de door. Dans les tableaux, des ronds bleus indiquent l'accentuation attendue ou réalisée (Annexe 2. Paroles de One, Two, Buckle my shoe).


6.1.1 Le groupe 1

Tableau 7. Performances et comportements des élèves du groupe 1

Groupe n°1	
Sigle désignant l'élève	Commentaires : Comportements et attitudes
A1.	Cet élève participe en groupe mais n'a pas souhaité passer tout seul malgré plusieurs sollicitations.

	<p>Intervention 1 : L'élève chante les nombres, car il les connaît mais sinon il marque uniquement l'accentuation des fins de phrase par les sons qu'il a perçus.</p> <p>Intervention 2 : Les accents toniques sont placés au bon endroit. Il récite dans son coin les 2 premières phrases.</p> <p style="text-align: center;">« One two, buckle my shoe O, O, Oo o O Three, four, shut the door » O, O, Oo o O</p> <p>Intervention 3 : J'entends que « Three » est difficile à prononcer. Nous pouvons entendre : « /fui:/, Four, Shut the door »</p> <p>Intervention 4 : Il refuse de passer seul mais il a une bonne connaissance de la comptine. La fin de la comptine n'est pas très bien assimilée. Globalement, les accents sont bien placés. La prononciation n'est pas parfaite mais l'accentuation est bonne. Par exemple, on entend :</p> <p style="text-align: center;">« Seven, eight, let /em/ /tuām/ » Oo,O,O o O</p>
G1.	<p>Après quelques répétitions, l'élève exprime la comparaison suivante en désignant la prononciation du mot <i>shoe</i> : « Comme du chou à manger ? ». Au début, il chante uniquement les fins de phrase puis chante la première phrase :</p> <p style="text-align: center;">« One, two, banaka tchou » O, O, OoO o</p> <p>Les accents toniques ne sont pas respectés. A la 2^e intervention, le même constat est fait. La deuxième est prononcée :</p> <p style="text-align: center;">« Tui, four, chef the door »</p>


	<p style="text-align: center;">O, O, O o O</p> <p>L'élève accepte de passer seul sur les 2 premières phrases. Il allonge certaines syllabes, le temps n'est pas tout à fait respecté.</p> <p style="text-align: center;">« One, two, banaka tchou » de la première intervention est devenu : « One, two buckle my shoe » avec les accents toniques bien placés.</p>
B1.	<p>Durant les premières interventions, il est difficile de relever des résultats. Cet élève a refusé d'essayer seule ou alors elle est très peu audible en groupe.</p> <p>A la 3^e intervention, j'ai relevé les commentaires suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pour la phrase « Nine, ten begin again », l'élève relève et dit « on dirait des nuggets ».
L1.	<p>L'élève ne prononce pas toujours très bien les sons mais a déjà une sensibilité au rythme de la chanson. L'accentuation des phrases est en cours d'acquisition. Certaines fois, les accents toniques sont bien positionnés.</p> <p>Extrait du chant de l'élève :</p> <p style="text-align: center;">« One, tchou, buckle my tchou »</p> <p style="text-align: center;">O, O, O o O</p> <p>Tout au long des interventions, les accents toniques sont de mieux en mieux placés dans les phrases. Quelques confusions de prononciation sont toujours présentes comme : « One, ten begin again ». Il y a une confusion entre <i>nine</i> et <i>one</i>.</p> <p>Il s'agit de la seule élève du groupe à avoir mémorisé la chanson entièrement.</p>
M1.	<p>Pendant l'intervention 1, l'élève écoute attentivement chaque passage avant d'oser se lancer. Lors de son premier passage, on entend :</p> <p style="text-align: center;">« One, two, /bəl/ my tchou »</p>

	
	<p>Tous les sons ne sont pas tous clairement identifiés, mais les accentuations sont présentes. Durant toutes les interventions, l'élève parle plus fort lors des temps forts de la phrase. En fin de protocole, les deux premières phrases sont bien prononcées.</p>

6.1.2 Le groupe 2

Le groupe 2 est globalement moins investi dans la tâche et se laisse plus facilement distraire. Dans ce groupe, aucun élève n'a accepté de passer seul. Les élèves ne se souviennent pas très bien de la comptine d'une intervention à l'autre.

Tableau 8. Performances et comportements des élèves du groupe 2

Groupe n°2	
Sigle désignant l'élève	Commentaires
J2.1	<p>Pendant toutes les interventions, Cet élève présente une aisance en ce qui concerne la rythmique de l'anglais.</p> <p>Des erreurs de prononciation sont faites. La dimension rythmique de la comptine est perçue et les accents sont bien placés. Par exemple :</p> <p style="text-align: center;">« Three, shor, shut the door »</p> <p style="text-align: center;">  </p>
S2.	<p>A la première intervention, la prononciation était difficile et le rythme de la chanson était difficile à suivre. Au fur et à mesure, des interventions, l'élève connaît de plus en plus la comptine. L'introduction des gestes ont permis à l'élève de structurer la chanson dans la tête de l'enfant.</p> <p>Exemples des erreurs phonologiques commises :</p> <p style="text-align: center;">« Tui, four, shut the door »</p>

	<p>L'accentuation est bien mais les sons ne sont pas bien produits.</p> <p style="text-align: center;">Begin again</p> <p style="text-align: center;">OO oOo</p> <p>L'élève accentue les deux syllabes du mot <i>begin</i>. L'accentuation attendue est :</p> <p style="text-align: center;">Begin</p> <p style="text-align: center;">oO</p>
J2.2	<p>Cet élève ne comprend pas toutes les consignes et n'est pas toujours attentif. Il bouge beaucoup et fait du bruit régulièrement. Il ne s'est pas vraiment investi dans la tâche.</p>
T2.	<p>Timide et discret, il est difficile de relever des résultats, cet élève ne parlait pas de manière audible. Il n'a pas souhaité passer seul seulement en groupe.</p>
Q2.	<p>Cette élève réussit à placer les accents toniques par répétition instantanées sinon les accents sont placés de façon plus aléatoire. Par exemple pour la phrase :</p> <p style="text-align: center;">« One, two buckle my shoe »</p> <p style="text-align: center;">Répétition instantanée : O, O Oo O O</p> <p style="text-align: center;">Après quelques temps l'accentuation change et devient :</p> <p style="text-align: center;">O, O, oo o o</p>
A2.	<p>Dès la première intervention, l'élève a une très bonne prononciation et sait identifier les accents toniques. Cependant, elle du mal à canaliser son attention sur la tâche demandée. Elle chante la première phrase très bien, mais il est difficile de réellement l'évaluer car elle n'a pas souhaité chanter seule.</p> <p style="text-align: center;">One, two buckle my shoe</p> <p style="text-align: center;">O, O Oo O O</p>

Les élèves des deux groupes confondus ont eu des difficultés à prononcer certains mots ou du moins certains sons composants ces mots. Le nuage de mots présente tous les mots de la comptine. Plus le mot a posé problème au groupe, plus il apparaît gros dans le nuage.

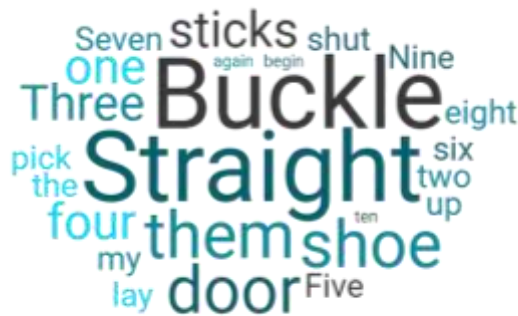


Figure 1. Nuage de mots, les difficultés de prononciation par les élèves

6.2 Les mobilisations du corps

Les élèves des deux groupes n'ont pas mobilisé leur corps de la même manière. Tout l'enjeu de l'hypothèse se situe dans cette nuance. Les élèves des deux groupes ont eu une réaction positive au support proposé. Dans l'ensemble, ils se sont montrés curieux et volontaire.

6.2.1 Le groupe 1

Le groupe 1 est le groupe ayant utilisé les percussions corporelles de manière explicite. Malgré incitation à produire des percussions, tous les élèves ne l'ont pas perçu ou ne l'ont mis en place dans leur représentation. Le choix des percussions a été induit mais pas imposé. Certains élèves n'utilisaient pas les percussions comme j'avais pu le présenter. Lorsqu'un élève utilise des percussions son corps devient alors son instrument. Il peut produire des rythmes et s'engager pleinement dans la tâche. Les observations ont montré des élèves taper du pied, frapper dans les mains, claquer la langue sur l'air de la comptine.

Les autres élèves du groupe, qui n'utilisaient les percussions, ont marqué le rythme en hochant la tête par exemple. D'autres se sont fiés à l'utilisation rythmique de leurs camarades ou de moi-même.

Dans le déroulement des interventions, parmi les élèves non chanteurs, quelques-uns comme B1 par exemple étaient volontaires pour frapper le rythme pour les autres.

6.2.2 *Le groupe 2*

Dans ce groupe, à la place des percussions, nous avons imaginé avec les élèves des gestes pour accompagner chaque action décrite dans la chanson. Ces gestes mimant les sens des phrases demandaient une concentration et une anticipation particulière. Pour certains, cet ajout a permis de structurer la comptine, pour d'autres cela a entraîné une surcharge cognitive et les a sortis de la tâche en cours comme T2 par exemple.

Par conséquent, la mobilisation du corps a été diminuée dans les interventions suivantes. Petit à petit, des élèves du groupe sans percussions ont commencé à frapper le poing dans la main ou encore à hocher la tête. Cependant, ces événements sont arrivés tardivement dans le protocole d'expérimentation et tous les élèves n'ont pas pratiqué les percussions corporelles par eux-mêmes.

6.3 Les résultats secondaires

Au cours du protocole, des résultats secondaires ont paru déterminant dans le processus d'apprentissage. Pour ces résultats, la méthode d'analyse choisie est l'analyse quantitative et plus précisément les statistiques descriptives. Ces données ne sont pas en lien direct avec l'hypothèse principale cependant elles ont une influence sur l'acquisition ou non des connaissances.

Pour réaliser le tableau ci-dessous, des notes d'engagement ont été mise à chaque élève. Les élèves sont notés de 0 à 5, le barème est le suivant :

- 0 : Je ne suis pas du tout investi(e) dans la tâche
- 1 : Je ne suis pas investi(e) dans la tâche mais je participe uniquement quand j'ai envie
- 2 : Je suis investi(e) dans la tâche de temps en temps, mais je me laisse distraire rapidement
- 3 : Je suis investi(e) dans la tâche de temps en temps, mais je me laisse distraire rarement
- 4 : Je suis investi(e) dans la tâche mais je ne suis pas volontaire
- 5 : Je suis complètement investi(e) dans la tâche

Tableau 9. Travail sur l'influence de la mobilisation corporelle sur l'engagement dans la tâche

N° participant	Genre	Condition expérimentale	Score d'engagement
A1	H	Aléatoire	3
A2	F	Aléatoire	3
J2.2	H	Non	1
B1	F	Non	2
J2.1	F	Non	3
T2	H	Non	3
G1	H	Non	4
S2	H	Oui	4
L1	F	Oui	5
M1	H	Oui	5
Q2	F	Oui	5

Dans ce tableau, la condition expérimentale représente l'utilisation de percussions ou de gestuelles.

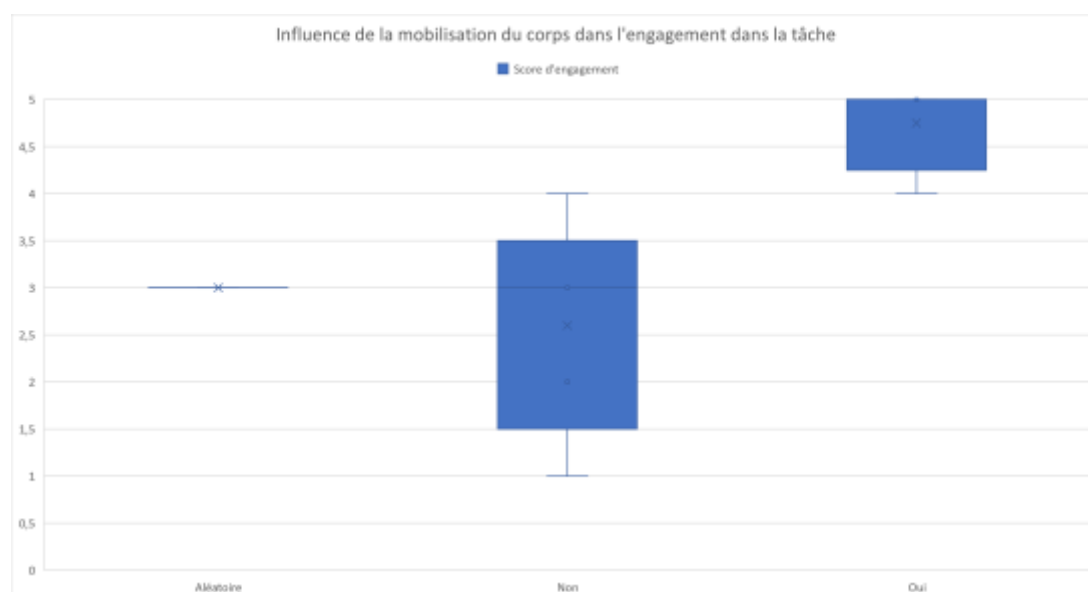


Figure 2. Boîte à moustache représentant l'influence de la mobilisation du corps dans l'engagement dans la tâche

7 Discussions

Dans cette partie, nous allons chercher à comprendre et analyser les résultats obtenus au protocole d'expérimentation. Le cadre théorique complètera et appuiera les discussions de l'analyse proposée.

7.1 Contextualisation et objectifs de l'étude

Cette expérimentation avait pour objectif de montrer le rôle du rythme dans la prise de conscience phonologique de l'anglais. Afin de matérialiser cette dimension rythmique, les percussions corporelles ont été la variable à faire varier dans ce protocole. De manière indirecte, cette étude permet également d'expérimenter s'il est pertinent ou non d'enseigner l'anglais par la phonologie avant d'introduire la phonétique.

Ce dispositif a des objectifs phonologiques clairs, il a pour but d'acquérir des compétences relatives à l'accentuation et la rythmique de l'anglais. Il répond à la problématique suivante : En quoi l'utilisation du rythme permet-elle de développer les compétences phonologiques de la langue anglaise chez les élèves de cycle 1 ?

Grâce aux lectures menées en amont, l'hypothèse principale dégagée pour ce travail de recherche est : l'utilisation des percussions corporelles permet de mieux percevoir le côté accentuel de la langue anglaise.

7.2 Retour sur les recherches documentaires et l'expérimentation

Dans le cadre de l'analyse des données recueillies, des comparaisons sont établies entre le groupe 1 et le groupe 2.

Dès la première étape de l'apprentissage, les élèves répétaient les sons qu'ils percevaient. La méthode choisie initialement été l'imprégnation, cependant il est essentiel de relever que cette méthode n'a pas donné le résultat souhaité. Le travail demandé aux élèves était trop complexe. L'apprentissage s'est donc fait par répétition. En effet, beaucoup de sons présents dans la comptine sont différents de ceux qu'ils l'habitude de produire ou même de percevoir. Dans les groupes, la découverte des sons anglais n'a pas été facile. Quelques apprenants ont comparé les mots produits à des mots ou sons qu'ils connaissaient et maîtrisaient. Comme l'évoque Gabilan (2017), les apprenants ont tendance à comparer les mots d'une nouvelle langue à ceux de leur langue maternelle. Ce phénomène était présent durant mon protocole mais uniquement chez le groupe 1. L'élève G1 en est l'exemple le plus parlant. Il a comparé plusieurs mots et les a produits avec la phonologie du français :

- « *shoe* » et « *choux* »
- « *shut* » et « *chef* »

Au fur et à mesure, les élèves s'imprégnaient des sons propres à l'anglais. Certains élèves ont commenté la tâche demandée, c'est-à-dire la production orale en anglais en disant : « Au début c'était un peu difficile et maintenant c'est facile ». Ce commentaire n'est pas anodin, cela signifie que l'enfant progresse dans son processus d'apprentissage et qu'il consolide petit à petit les connaissances.

Globalement, plusieurs mots ont posé problèmes aux élèves : *straight, buckle, them, three, four, shoe* (Figure 1. Nuage de mots, les difficultés de prononciation par les élèves). Tous ces mots présentent des particularités phonologiques ancrées dans l'ADN de l'anglais. Par exemple, le /ð/ est une consonne constrictive très difficile à s'approprier pour les francophones. Ce sont souvent ces mêmes caractéristiques qui posent problèmes aux francophones. Dans cette analyse, un facteur d'influence me semble possible mais il est difficilement constatable. Etant francophone, ma prononciation de ces mots n'est pas parfaite. Malgré des entraînements, il est possible que ma prononciation ait influencé les défauts de prononciation des élèves. Il n'est pas à exclure mes maladroises de prononciation.

Cependant, mon hypothèse sous-entend une initiation à la langue anglaise par l'accentuation en association avec les compétences rythmiques de l'élève. Entrer dans une nouvelle langue vivante par la phonologie me semble être aujourd'hui une méthode cohérente. Malgré une prononciation perfectible, les accents toniques et leur identification étaient au cœur de l'expérimentation. Dans les erreurs relevées, la majorité des élèves avec un appui rythmique ont progressé sur leur accentuation en 4 interventions de 20 minutes. Si le projet était maintenu dans le temps, je suis convaincue que la prise de conscience phonologique se ferait plus rapidement.

D'un point de vue phonologique, le groupe 1 a progressé nettement plus rapidement que le groupe 2 au cours du processus d'apprentissage. En effet, de l'intervention 1 à l'intervention 4 le niveau entre les deux groupes n'est pas similaire. Certains élèves commencent à développer une prise de conscience phonologique. Il est vrai que cette prise de conscience se déclenche d'autant plus par la répétition. Au sein du groupe 2, les élèves avec le plus de facilités sont ceux qui participent à des cours d'éveil en anglais « Les ateliers d'anglais » (Annexe 5. Fiche de contact : Les Ateliers d'Anglais). Cet organisme est basé à Orléans et se situe à deux pas de l'école.

Du côté de la mobilisation corporelle, le constat est le suivant entre les deux groupes : le processus d'apprentissage est plus long dans le groupe sans percussions. Il a été nécessaire de revoir l'intégralité des paroles à chaque intervention. Pourtant, le corps était également mobilisé mais d'une façon différente. Le groupe 2 a associé des gestes aux paroles, ce qui peut s'apparenter à une chorégraphie. Or cela s'ajoute et créer une surcharge cognitive. Quant au rythme, il soutient l'effort cognitif déjà en cours. La surcharge cognitive peut entraîner une baisse de motivation chez l'élève. En effet, il se trouve trop souvent en situation d'échec. Les élèves du groupe 2 ne s'appuyaient pas sur les gestes. Ils n'étaient pas totalement actifs durant les séances, l'attention et la concentration étaient donc plus difficiles à maintenir. Par conséquent, l'engagement était plus important et efficient au sein du groupe 1 (Figure 2. Boîte à moustache représentant l'influence de la mobilisation du corps dans l'engagement dans la tâche).

En revanche d'un point de vue rythmique, tous les élèves ont très vite respecté les quatre temps. En effet, leur enseignant dirige la chorale et leur joue de la guitare ce qui signifie que leurs oreilles sont déjà sensibilisées aux composantes musicales. En dehors des compétences linguistiques et musicales, parmi tous les élèves, ceux qui maîtrisaient le mieux la comptine en fin de protocole sont les plus investis, les plus engagés dans la tâche. L'engagement possède un rôle important dans le processus d'apprentissage. Il est essentiel de stimuler cet engagement en tant qu'enseignant. On remarque que les percussions corporelles ont encouragé cet engagement. Les élèves étaient de manière générale plus volontaires.

Je peux donc confirmer l'idée suivante : les jeunes enfants ont de grandes capacités phonologiques. Ils sont tout à fait capables d'enrichir leur panel de sons s'ils sont régulièrement sollicités. De plus, l'enseignement intégré permet de multiplier les compétences travaillées et surtout de travailler une nouvelle langue de façon implicite. A cet âge, le risque de rejet n'est pas à écarter. En plus des difficultés, B1 était selon moi dans un rejet vis-à-vis de cette activité. Mais grâce aux activités rythmiques, elle s'est intégrée à son rythme. Sur une plus longue période, je pense que ce blocage aurait pu être totalement dépassé.

Ces interventions sont uniquement le début d'un travail qui doit être réactivé le plus souvent possible. Des évolutions, remédiations et améliorations sont à envisager pour gagner encore plus en impact et en acquisition phonologique.

Conclusion

En conclusion, je souhaite revenir sur les limites et les perceptives de l'expérimentation mise en place et également un prolongement à propos du protocole et de sa mise en œuvre.

Plusieurs facteurs ont limité le protocole. Les conditions sanitaires du pays imposent le port du masque partout et dans ce cas au sein de l'école. Il est difficile d'aborder la phonologie d'une nouvelle langue avec ce protocole sanitaire. Le masque étouffe la voix ce qui peut bloquer la perception auditive des apprenants. Les élèves ne peuvent même pas se baser sur les mouvements articulatoires pour essayer de produire le même son. Cette raison me pousse à penser que ce travail devra être réitéré quand les conditions seront plus propices à la phonologie.

De surcroît, l'étude menée est juste le point de départ sur un sujet qui mérite d'être traité plus en détail. En plus, les conditions dans lesquelles le protocole a été mis en place ne suffisent pas pour prouver et asserter les informations évoquées. Le protocole a été réalisé uniquement sur onze élèves au sien d'une même classe. Ceci n'est pas suffisamment significatif et représentatif pour en faire une généralité. Ce protocole nécessite de s'inscrire plus longuement dans le temps. De plus, il serait intéressant de multiplier les interprètes des résultats obtenus et d'aboutir à un travail plus collaboratif. En plus d'être impliquée dans le protocole, seulement mon analyse a été faite dans le cadre de ce travail. De plus, mon implication serait perfectible avec l'expérience. En effet, ma pratique en tant qu'enseignante se limite à quelques stages. D'ailleurs, les élèves ont été déboussolés par les choix pédagogiques effectués qui diffèrent de ceux de leur enseignant. Autre constat, je ne suis pas originaire d'un pays anglophone, par conséquent mon accent n'est pas le plus juste.

Après avoir réalisé cette expérimentation, quelques évolutions me paraissent envisageables. Il pourrait être pertinent préparer musicalement l'apprentissage de la comptine. Je m'explique : avant de travailler la comptine avec les paroles, il pourrait être intéressant de faire un travail rythmique avec le groupe à percussion. La pulsation de la comptine mériterait également d'être vue avec les élèves pour identifier clairement les phénomènes d'accélération et d'accentuation. Cette méthode

permettrait sûrement de renforcer la certitude de l'existence du lien entre la musique et la phonologie anglaise.

Et pour conclure, j'ajouterais :

« Un travail de recherche n'est par définition jamais conclusif, mais un travail d'ouverture sur de nouvelles perspectives. S'il faut d'ores et déjà tirer quelques orientations des réflexions et pistes de travail proposées. » (Freiss, 2017)

Bibliographie

ADAMCZEWSKI H. et KEEN D. *Phonétique et phonologie de l'anglais contemporain*. Armand Colin, 1973. 252 p. 978-2-200-31000-4

ARLEO A. « It don't mean a thing if it ain't got that swing... Accentuation, rythme et langue de spécialité. » *Cahiers de l'APLIUT*, 1995, volume 14, numéro 3, p. 9-26.

BIGAND E. *Les bienfaits de la musique sur le cerveau*. Paris : Belin / Humensis, 2018. 206 p. 978-2-410-01381-8

BILLARD C. « 21. Troubles du langage oral et conséquences sur le langage écrit », In : *Traité européen de psychiatrie et de psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent*. Paris : Lavoisier, 2012, p. 173-184.

CENTRE NATIONAL DE DOCUMENTATION PEDAGOGIQUE. « Jazz chants : les techniques d'enseignement de Carolyn Graham » [en ligne]. Futuroscope. Disponible sur : <https://primlangues.education.fr/ressources/pratiques-innovantes/jazz-chants-les-techniques-denseignement-de-carolyn-graham> (consulté le 14 avril 2021)

DEHAENE S. « Les quatre piliers de l'apprentissage, ou ce que nous disent les neurosciences ». *ParisTech Review*. 7 novembre 2013.

FREISS M. *Neurodidactique de l'anglais oral : Comment le cerveau d'un apprenant francophone peut-il se reprogrammer sur une langue accentuelle ?*. [s.l.] : [s.n], 2017. 16 p.

GABILAN J ; "Pratique raisonnée de la phonologie : prise de conscience, travail articulatoire, regroupements", In : *La Clé des Langues* [en ligne], Lyon, ENS de LYON/DGESCO, juillet 2017. Consulté le 03/04/2021. URL: <http://cle.ens-lyon.fr/anglais/langue/phono-phonetique/pratique-raisonnee-de-la-phonologie-prise-de-conscience-travail-articulatoire-regroupements>

HAGÈGE C. *L'enfant aux deux langues*, Paris : Odile Jacob, 1996.

MINISTERE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE. « Qu'est-ce que les neurosciences cognitives ? » [en ligne]. Paris : Ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse, Publié le 7 juin 2017. Disponible sur :

<https://primabord.eduscol.education.fr/qu-est-ce-que-les-neurosciences-cognitives>

(consulté le vendredi 12 mars 2021)

MINISTERE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE LA JEUNESSE ET DES SPORTS.
« Bulletin officiel n°31 du 30 juillet 2020 » [en ligne] Paris : Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports, Publié le 30 juillet 2020. Disponible sur :
[https://cache.media.eduscol.education.fr/file/A-](https://cache.media.eduscol.education.fr/file/A-Scolarite_obligatoire/24/3/Programme2020_cycle_1_comparatif_1313243.pdf)

[Scolarite obligatoire/24/3/Programme2020 cycle 1 comparatif 1313243.pdf](https://cache.media.eduscol.education.fr/file/A-Scolarite_obligatoire/24/3/Programme2020_cycle_1_comparatif_1313243.pdf)

(consulté le 9 janvier 2021)

PAMULA M. « Sensibiliser les enfants à une langue étrangère par le biais d'une activité musicale ». *Synergies Espagne* n°1. 2008, pp. 133-140.

PENFIELD W. et ROBERTS L. *Speech and brain mechanisms*. Princeton University Press, 1959.

RIBIERE RAVERLAT J. *Développer les capacités d'écoute à l'école: écoute musicale, écoutes des langues*. Éditions PUF, 1997

THIBAUT C. et PITROU M. *Troubles du langage et de la communication : L'orthophonie à tous les âges de la vie*. Aide-Mémoire. Paris : Dunod, 2018, 352 p. 978-2-100-78473-8.

TIBERGHEN G. *Dictionnaire des sciences cognitives*. Paris : Armand Colin, 2002. 336 p. 978-2-200-26247-1

VAISSIERE J. « Phonétique et phonologie », In : *La phonétique*. Jacqueline Vaissière éd. Paris cedex 14 : Presses Universitaires de France, 2015, p. 19-27.

VOISE A. « Enseigner la phonologie de l'anglais aux futurs professeurs du primaire ». *Cahiers de l'APLIUT*, 2010. Vol. XXIX, n° 2, p.11-24.

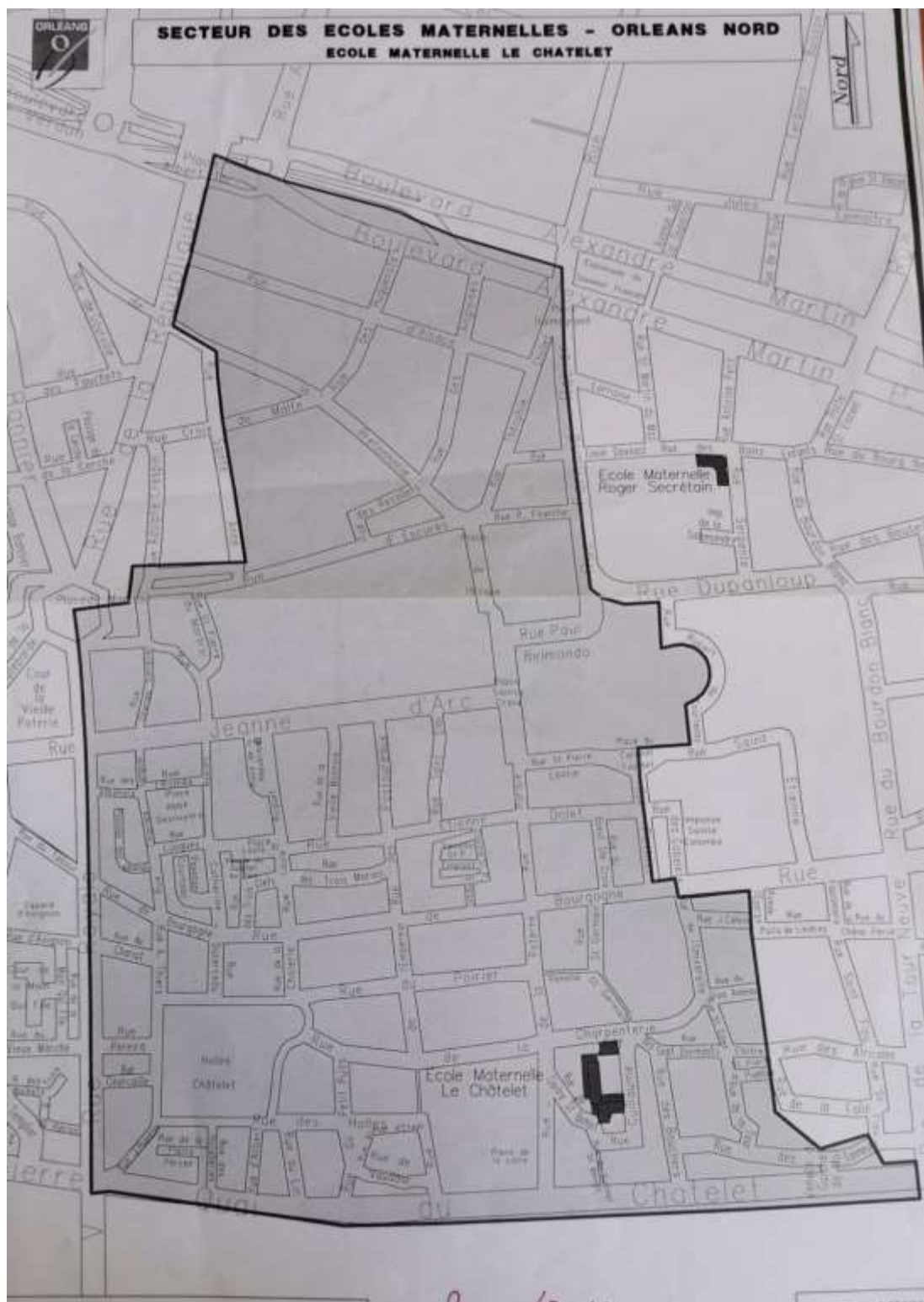
VOISE A. « Pourquoi et comment entraîner l'écoute d'une autre langue à l'école primaire ? » *CNESCO*, 2019

WILHELM S. « Prosodie et correction phonétique ». In : *La Clé des Langues* [en ligne], Lyon, ENS de LYON/DGESCO, octobre 2012. Consulté le 27/03/2021. URL: <http://cle.ens-lyon.fr/anglais/langue/phono-phonetique/prosodie-et-correction-phonetique>

Annexes

Annexe 1. Carte du secteur de l'école maternelle du Châtelet à Orléans	49
Annexe 2. Paroles de One,Two, Buckle my shoe.....	50
Annexe 3 Grille d'observation groupe 1.....	51
Annexe 4. Grille d'observation groupe 2.....	52
Annexe 5. Fiche de contact : Les Ateliers d'Anglais	53

Annexe 1. Carte du secteur de l'école maternelle du Châtelet à Orléans



Annexe 2. Paroles de One, Two, Buckle my shoe

One, two, buckle my shoe

o, o, oo o o

Three, four, shut the door

o, o, o o o

Five, six, pick up sticks

o, o, o o o

Seven, eight, lay them straight

oo, o, o o o

Nine, ten, begin again

o,o, oo oo

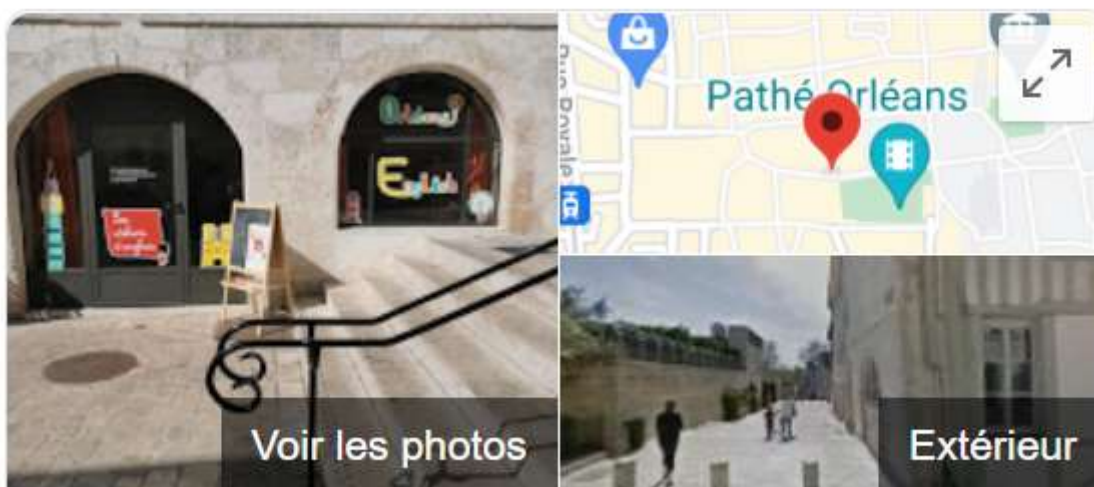
Annexe 3 Grille d'observation groupe 1

Groupe 1	Semaine n°1								Semaine n°2							
Prénom de l'élève :	1 ^{ère} intervention				2 ^{ème} intervention				3 ^{ème} intervention				4 ^{ème} intervention			
.....	NA	EA	A	D	NA	EA	A	D	NA	EA	A	D	NA	EA	A	D
Engagement de l'élève																
L'élève ose parler seul.																
L'élève ose parler en groupe.																
L'élève utilise les percussions corporelles pour accompagner sa production orale.																
Compétences phonologiques																
Les percussions corporelles et les accents toniques sont coordonnés.																
Les accents toniques sont correctement placés.																
Rythmique																
Les quatre temps sont respectés.																
L'élève s'appuie sur les percussions.																
L'élève se concentre uniquement sur la production de son.																
Commentaires :																

Annexe 4. Grille d'observation groupe 2

Groupe 2	Semaine n°1								Semaine n°2							
Prénom de l'élève :	1 ^{ère} intervention				2 ^{ème} intervention				3 ^{ème} intervention				4 ^{ème} intervention			
	NA	EA	A	D	NA	EA	A	D	NA	EA	A	D	NA	EA	A	D
Engagement de l'élève																
L'élève ose parler seul.																
L'élève ose parler en groupe.																
Compétences phonologiques																
Les accents toniques sont correctement placés.																
Rythmique																
Les quatre temps sont respectés.																
L'élève utilise les percussions par lui-même ou une gestuelle rythmique.																
L'élève se concentre uniquement sur la production de son.																
Commentaires :																

Annexe 5. Fiche de contact : Les Ateliers d'Anglais



Voir les photos

Extérieur

Les Ateliers d'Anglais

Site Web

Itinéraire

Enregistrer

Appeler

5,0 ★★★★★ 1 avis Google

Cours d'anglais à Orléans

Adresse : 21 Rue de l'Empereur, 45000 Orléans

Résumé français

One, two, buckle my shoe ! Et si grâce à cette phrase rythmique la prise de conscience phonologique de l'anglais était possible chez les jeunes apprenants francophones. Plusieurs auteurs s'accordent pour dire que l'apprentissage précoce d'une langue vivante étrangère est une bonne chose. Du niveau sensoriel jusqu'au niveau cognitif, les enfants ont de grandes capacités qui s'atténuent avec le temps. En effet, la langue maternelle vient s'ancrer dans notre cerveau et devient la référence de notre compréhension et de notre production langagière à l'oral. Jusqu'à 12 ans environ, les capacités cognitives et sensorielles permettent à l'élève de percevoir et d'acquérir de nouveaux sons plus facilement qu'un adulte. Les chants et comptines sont des outils très intéressants pour travailler les aspects phonologiques de l'anglais de manière implicite. En effet, la musique et le langage sont traités de façon similaire par l'être humain. Dominant en musique comme en anglais, le rythme ouvre les portes d'un enseignement intégré des deux disciplines.

Quelles compétences linguistiques et musicales développe-t-on lors d'exercices rythmiques ? La maternelle, serait-elle propice à l'acquisition du langage oral d'une langue vivante étrangère ? Durant ce travail de recherche, j'ai essayé de répondre à toutes ces questions et de démontrer les avantages d'un apprentissage précoce de l'anglais par la musique. Une expérimentation a été menée dans l'objectif de prouver en quoi l'utilisation du rythme permet-elle de développer les compétences phonologiques de la langue anglaise chez les élèves de cycle 1.

Mots clés : rythme, phonologie, anglais, musique, apprentissage, langage

Abstract

One, two, buckle my shoe! And if thanks to this rhythmic sentence the phonological awareness of English was possible among young french learners. Several authors agreed that early learning of a modern foreign language is a good thing. From the sensory level to the cognitive level, children have great abilities that fade over time. Indeed, the native language is anchored in our brain and becomes the reference of our understanding and our language production in the oral. Up to 12 years, cognitive and sensory abilities allow to pupils to perceive and acquire new sounds more easily than an adult. Songs and nursery rhymes are very interesting tools to work the phonological aspects of English implicitly. Indeed, music and language are treated in a similar way by a human. Dominant in music as in English, rhythm opens the doors of an integrated teaching of the two disciplines.

Which language and musical skills are developed during rhythmic exercises? Would kindergarten be conducive to the acquisition of the oral language of a foreign living language? During this research work, I tried to answer all these questions and demonstrate the benefits of learning english early through music. An experiment was carried out with the aim of proving how the use of rhythm makes it possible to develop the phonological skills of the English language among kindergarten pupils.

Keywords : rhythm, phonology, english, music, learning, language