



**UNIVERSITÉ DE CERGY-PONTOISE – ESPÉ de l'académie de
Versailles**

Site de Gennevilliers

Année universitaire 2016-2017

MÉMOIRE

présenté en vue d'obtenir le **Master**

**Mention: « Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et
de la Formation 1^{er} degré »**

PARCOURS : « PROFESSEUR DES ECOLES »

**Enseignement des langues vivantes à
l'école élémentaire : le système
phonologique**

*Comment faciliter l'apprentissage du système
phonologique de l'anglais ?*

Nadia VANIEZ-SOKAMBI

Sous la direction de **Mme Anna GONZALEZ**

Table des matières

| | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Remerciements | 3 |
| Introduction | 4 |
| I. Enseignement de l'anglais en école élémentaire : les fondamentaux | 6 |
| Initiation ou apprentissage ? | 6 |
| La place de l'apprentissage du système phonologique | 9 |
| II. Mise en œuvre de l'apprentissage du système phonologique de l'anglais | 13 |
| L'adaptation à la réalité du terrain | 13 |
| Description et analyse de séances menées en classe | 17 |
| III. Limites des propositions didactiques et pistes d'amélioration | 28 |
| Limites des pratiques analysées | 28 |
| Perspectives : comment améliorer cet enseignement ? | 29 |
| Conclusion | 32 |
| Bibliographie | 34 |
| Sitographie | 35 |
| Annexes | 36 |
| Annexe 1 : Tableau synthétique des voyelles dans les systèmes phonologiques français et anglais | 36 |
| Annexe 2 : Fiche de la séquence « Now I Know My ABC » | 37 |
| Annexe 3 : Fiche de la séquence « Musical Instruments » | 38 |
| Annexe 4 : Fiche de préparation d'une séance de la séquence « Musical Instruments » | 39 |
| Annexe 5 : Texte de la chanson <i>I am the music man</i> | 40 |
| Annexe 6 : Elèves en situation de dialogue (jeu de rôle) | 41 |
| Annexe 7 : Elèves en situation d'écoute active | 42 |
| Annexe 8 : Elèves s'entraînant à la prononciation du phonème [θ] | 42 |

REMERCIEMENTS

Je remercie tout particulièrement Mme Anna GONZALEZ pour son éclairage et sa bienveillance tout au long de cette année de M2 et la rédaction de ce mémoire.

Je remercie également les élèves de la classe de CM1 4 de l'école élémentaire Louis Pasteur 1 à Montmorency (Val d'Oise) ainsi que l'équipe pédagogique de cet établissement qui m'a accueillie dans le cadre de mon stage filé.



INTRODUCTION

« Apprendre à parler, c'est apprendre à être »¹, à se mettre en relation avec autrui, à entrer en contact avec le reste du monde. Parler permet la communication, qui est tout autant une activité individuelle et privée que collective et publique. C'est aussi le moteur du développement de secteurs économiques tels que l'industrie numérique. L'abolition de frontières dans le monde virtuel, d'une part, et la mondialisation dans le monde concret, d'autre part, rendent nécessaire la capacité à communiquer avec des populations non-francophones. En effet, « l'Europe de la libre circulation, les communications faciles, font des pays voisins les futurs terrains de vie, de travail, d'études pour les écoliers d'aujourd'hui. »² Pour toutes ces raisons, la maîtrise des langues étrangères est aujourd'hui une priorité dans l'enseignement dispensé à tous les élèves de notre pays.

L'amélioration constante recherchée dans l'enseignement des langues a amené le législateur à rendre plus précoce cet apprentissage dans le cadre scolaire : à ce jour, tous les élèves sont amenés à acquérir des compétences en langues vivantes étrangères dès le CE1 et peuvent y être initiés dès la maternelle.

Le monopole de l'anglo-américain, devenu un esperanto par défaut, rend la langue anglaise quasi-incontournable dans les écoles élémentaires. Cette langue nous est de plus en plus familière : sa présence dans la culture populaire, les communications sur Internet ou les échanges commerciaux et professionnels n'a fait que croître depuis la deuxième moitié du XXème siècle.

En France, une enquête³ a montré que le niveau de maîtrise des élèves en fin de CM2 s'est amélioré entre 2004 et 2010, le plan de rénovation des

¹ THIBAUT, B. in Pourquoi apprendre une langue étrangère au primaire ?

² Voir note 1.

³ In Evaluation : les compétences des élèves en anglais en fin d'école

langues, appuyé sur le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL), ayant été introduit en 2007 à l'école. Ces résultats tendent à conforter les préconisations didactiques institutionnelles mises en conformité avec les orientations du CECRL et qui « privilégient l'apprentissage de l'oral au cours de la scolarité [...] ». ⁴ L'acquisition de compétences langagières orales tient donc une place prépondérante dans l'approche proposée aux élèves scolarisés en France. Parmi celles-ci, la compréhension et la production nécessitent une bonne acquisition du système phonologique de la langue étudiée.

En anglais plus précisément, comment faciliter l'apprentissage de ce système phonologique ?

Après un rappel des textes en vigueur et des connaissances en didactique de la langue anglaise, des réponses possibles à cette problématique seront étudiées au travers des expériences vécues dans la classe de CM1 dont j'ai eu la responsabilité durant l'année scolaire. Cette analyse laissera enfin la place à des questionnements et perspectives concernant les activités de discrimination auditive et de prononciation qui sont au cœur des pratiques permettant l'acquisition de tout système phonologique.

⁴ In Plan de rénovation et de l'enseignement des langues

I. ENSEIGNEMENT DE L'ANGLAIS EN ECOLE ELEMENTAIRE : LES FONDAMENTAUX

Initiation ou apprentissage ?

La présence des langues vivantes étrangères dans les programmes n'est pas nouvelle, mais quelles sont actuellement les préconisations officielles en vigueur ? Les professeurs des écoles en charge de cet enseignement proposent-ils un apprentissage ou une initiation à leurs élèves ?

Programmes : les préconisations officielles

Les langues vivantes étrangères sont apparues pour la première fois officiellement dans une circulaire du Ministère de l'Education Nationale de François Bayrou en 1995. Dans la lignée du nouveau contrat pour l'école de 1991, il s'agissait alors que « dès le cours élémentaire, chaque jour pendant 15 minutes [tous les élèves soient initiés] à une langue vivante ». Les supports alors mis à disposition des enseignants par le Centre National de Documentation Pédagogique (CNDP) orientaient le travail proposé aux élèves vers l'oral (écoute/compréhension et production).

Dans le Bulletin Officiel de 2015, les instructions officielles préconisent de démarrer l'apprentissage d'une langue vivante étrangère à partir du CE1 et donnent également une place prépondérante à la langue orale à ce niveau. Le terme d'initiation a laissé place à celui d'apprentissage. Ainsi, les programmes précisent que « le cycle 2 constitue le point de départ de l'apprentissage des langues vivantes pour tous les élèves »⁵. Il s'agit là de l'apprentissage systématique et structuré, rien n'empêchant les professeurs des écoles de CP ou de cycle 1 d'exposer leurs élèves à des langues étrangères.

⁵ Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015 - Programme d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2)

Si elle est proposée dès la maternelle, cette introduction des langues vivantes a pour « finalité [...] de créer les conditions favorables pour donner envie d'apprendre plus tard cette langue. Les objectifs [en] sont modestes et il ne peut s'agir que d'une sensibilisation à cette langue. Mais la sensibilisation n'est pas exclusive d'apprentissages. »⁶

Au cycle 3, l'écrit fait son apparition parmi les compétences langagières à acquérir (lire et comprendre, écrire), dans la mesure où le cycle 2 a permis un bain oral suffisant pour que l'écrit n'entrave pas l'appréhension du système phonologique. Pour viser l'atteinte du niveau A1 du CECRL (niveau élémentaire), les compétences à développer comprennent en effet la lecture et l'écriture, comme on le voit dans le tableau ci-dessous.

Niveaux communs de compétences du niveau A1

| | | |
|------------|---------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Comprendre | Ecouter | Je peux comprendre des mots familiers et des expressions très courantes au sujet de moi-même, de ma famille et de l'environnement concret et immédiat, si les gens parlent lentement et distinctement. |
| | Lire | Je peux comprendre des noms familiers, des mots ainsi que des phrases très simples, par exemple dans des annonces, des affiches ou des catalogues. |
| Parler | Prendre part à une conversation | Je peux communiquer, de façon simple, à condition que l'interlocuteur soit disposé à répéter ou à reformuler ses phrases plus lentement et à m'aider à formuler ce que j'essaie de dire. Je peux poser des questions simples sur des sujets familiers ou sur ce dont j'ai immédiatement besoin, ainsi que répondre à de telles questions. |
| | S'exprimer en continu | Je peux utiliser des expressions et des phrases simples pour décrire mon lieu d'habitation et les gens que je connais. |
| Ecrire | Ecrire | Je peux écrire une courte carte postale simple, par exemple de vacances. Je peux porter des détails personnels dans un questionnaire, inscrire par exemple mon nom, ma nationalité et mon adresse sur une fiche d'hôtel. |

⁶ DELMOTTE, G. in Comment et quand sensibiliser les élèves de maternelle à une langue vivante étrangère ?

Développement de l'enfant et didactique

Face à l'apprentissage d'une langue étrangère, « l'enfant de huit à neuf ans est plus disponible et spontané que l'adolescent et [en] reproduit plus facilement les schémas phonologiques » selon Martine Kervran⁷. Ce fait plaide en faveur d'un apprentissage ou du moins d'une exposition précoce aux langues étrangères. Néanmoins, l'exposition à une langue étrangère peut commencer de manière aussi, voire plus, profitable plus tard : au-delà de la précocité auditive des enfants, une meilleure aptitude à la syntaxe et à la grammaire a été constatée chez des enfants de dix à douze ans dans des études anglo-saxonnes portant sur l'âge des apprenants. Il paraît donc difficile de fixer un âge idéal pour commencer l'initiation à une langue étrangère à l'école.

Quel que soit l'âge retenu, le milieu qu'est l'école constitue un contexte particulier pour aborder l'apprentissage d'une langue. En effet, durant un séjour dans un pays étranger, on est immergé à la fois dans la langue et la culture environnante de la même façon que pendant les premières années de notre vie lorsqu'on est exposé à notre langue maternelle. L'enseignement des langues vivantes en classe consiste à artificiellement et de manière structurée recréer ce bain linguistique. Pour imiter au mieux cet environnement, on cherchera donc à favoriser en premier lieu les activités d'écoute, sachant que c'est l'imitation qui permet la production : on ne peut produire que ce qu'on a déjà entendu. Pour rendre les activités d'écoute efficace dans cette préparation à la production, il ne suffit pas de mettre l'apprenant en position passive. Bien au contraire, l'importance d'un corps actif comme outil au service de la compréhension orale est le postulat sur lequel repose la méthode *Total Physical Response*, en français réponse/réaction physique totale (TPR) de James Asher, professeur émérite de l'Université de San José. Son observation du processus d'acquisition de

⁷ KERVRAN, M. L'apprentissage actif de l'anglais à l'école – p. 8

la langue par de jeunes enfants lui a permis de mettre en lumière la forme particulière des interactions entre eux et leurs parents : les enfants offrent généralement une réponse physique (gestion, action) à la parole de leurs parents. Ce lien établi, l'approche TPR vise donc l'association du dire et du faire pour faciliter l'apprentissage et dédramatiser l'approche d'une langue étrangère. James Asher définit le TPR comme une expérience plus que comme un concept⁸, le choix de vocabulaire montrant bien l'ancrage sensoriel de la méthode.

La place de l'apprentissage du système phonologique

Le difficile apprentissage du système phonologique de l'anglais pour un francophone

La langue française contient 37 phonèmes (19 voyelles et 18 consonnes) tandis que la langue anglaise en compte 45, dont des diphtongues totalement absentes du système phonologique français.

Si l'on s'intéresse plus particulièrement aux voyelles, notons qu'il existe dans le système vocalique de la langue anglaise une opposition entre les voyelles tendues (son long) et lâches (son court). C'est ce qui fait la différence entre par exemple *bean* et *bin*, prononcé respectivement [bi:n] et [bɪn]. Cette nuance n'existe pas en français. Ajoutons enfin qu'aucun graphème voyelle ne se prononce de la même manière en anglais qu'en français (voir à ce sujet le tableau en annexe 1).

Intéressons-nous maintenant aux consonnes de l'anglais, au sein desquelles, « [...] le problème de la réalisation des fricatives dentales [θ] et [ð] est l'un des plus connus. »⁹ D'autres phonèmes inexistantes en français posent eux aussi des problèmes de prononciations à résoudre :

⁸ ASHER, J. in *The Total Physical Response : A review of the evidence*

⁹ CAPLIEZ, M. in *Typologie des erreurs de production d'anglais des francophones : segments vs. suprasegments*

- Le *h* aspiré, source d'erreur de prononciation ayant potentiellement une incidence sur le sens (*high* et *eye* par exemple)
- Le *r*, à la fois difficile à percevoir et à produire pour l'oreille francophone qui remplacera souvent le phonème [ɹ] par [w]
- Les occlusives sourdes *p*, *t* et *k* qui sont suivies d'une expiration qui n'existe pas en français
- De façon plus nuancé, et malgré une graphie identique, certains sons consonantiques anglais diffèrent également légèrement des sons français, même quand ils leurs ressemblent (le [t] par exemple)

L'absence de correspondance entre phonème et graphème en anglais et entre sonorités de l'anglais et du français rend cet apprentissage délicat. De ce fait, « malgré la grande facilité qu'ont les enfants à imiter [un] modèle entendu, la prononciation reste une des difficultés majeures de la langue anglaise »¹⁰.

Pour finir, l'appréhension du rythme de l'anglais n'a rien d'évident pour les élèves non-anglophones. L'accent tonique des mots et des phrases en anglais est effectivement une source supplémentaire de difficulté pour l'apprenant francophone, dont l'oreille est habituée à une langue au rythme syllabique. Le rythme de l'anglais repose sur une accentuation stable (attachée à certaines syllabes prononcées de façon pleine) tandis que celui du français repose sur l'accentuation légère (on rallonge le son) de la dernière syllabe d'un groupe de de souffle (peu importe la syllabe).

¹⁰ KERVRAN, M. L'apprentissage actif de l'anglais à l'école – p. 37

L'écoute active au service de l'appropriation des sonorités étrangères

L'apprentissage du système phonologique trouve toute sa place dans une approche basée sur l'écoute active. En effet, l'intérêt principal d'une écoute permettant l'imitation d'un modèle est bien d'habituer l'oreille à des sons absents de la langue française. Pour bien comprendre et parler une langue, l'appropriation par les apprenants de ses particularités phonologiques est donc essentielle. Pour la faciliter, l'enseignement devra prévoir de proposer régulièrement des activités régulières de phonologie.

Un moment doit donc idéalement être accordé au travail de discrimination auditive et de prononciation à chaque séance d'anglais, pour le rendre efficace sur le long terme. Dans ce domaine, Martine Kervran note dans son manuel à destination des professeurs d'école élémentaire que « les réponses non verbales [des élèves] sont particulièrement bien adaptées à l'apprentissage de l'écoute et de la discrimination auditive ». Ces recommandations se retrouvent également chez Susan Halliwell qui rappelle « [l'importance], par exemple lors des activités d'écoute, de s'assurer que les enfants ont quelque chose à repérer et à noter. » Ces deux préconisations se rapprochent de la méthode TPR de James Asher évoquée précédemment.

Pour accompagner efficacement les élèves de ma classe de CM1 dans le difficile apprentissage du système phonologique anglais, je me suis demandée à plusieurs reprises quelles approches adopter. Après les tâtonnements des deux premières périodes, mes lectures m'ont orientée vers les pratiques d'écoute active que j'ai expérimentées avec mes élèves. Cette dernière est-elle le seul moyen de mettre en œuvre cet enseignement ? Comment concrètement proposer des activités s'appuyant sur l'implication du corps associée à l'écoute ? L'analyse des différentes activités proposées à mes élèves durant sept mois m'a permis d'apporter quelques éléments de réponses à ces questionnements.



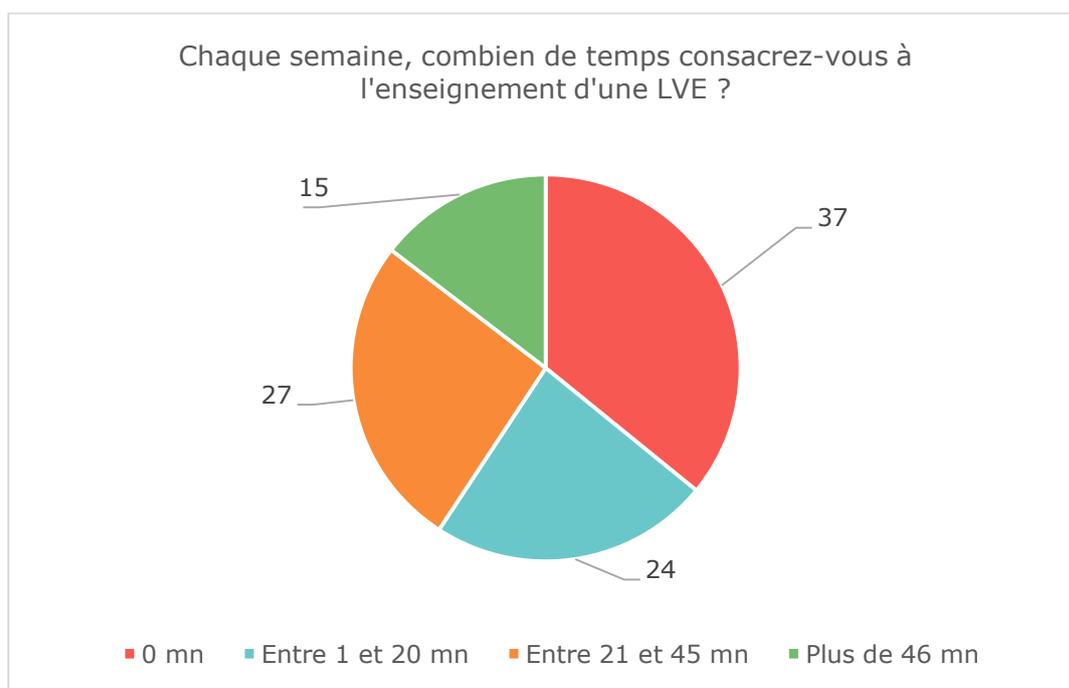
II. MISE EN ŒUVRE DE L'APPRENTISSAGE DU SYSTEME PHONOLOGIQUE DE L'ANGLAIS

L'adaptation à la réalité du terrain

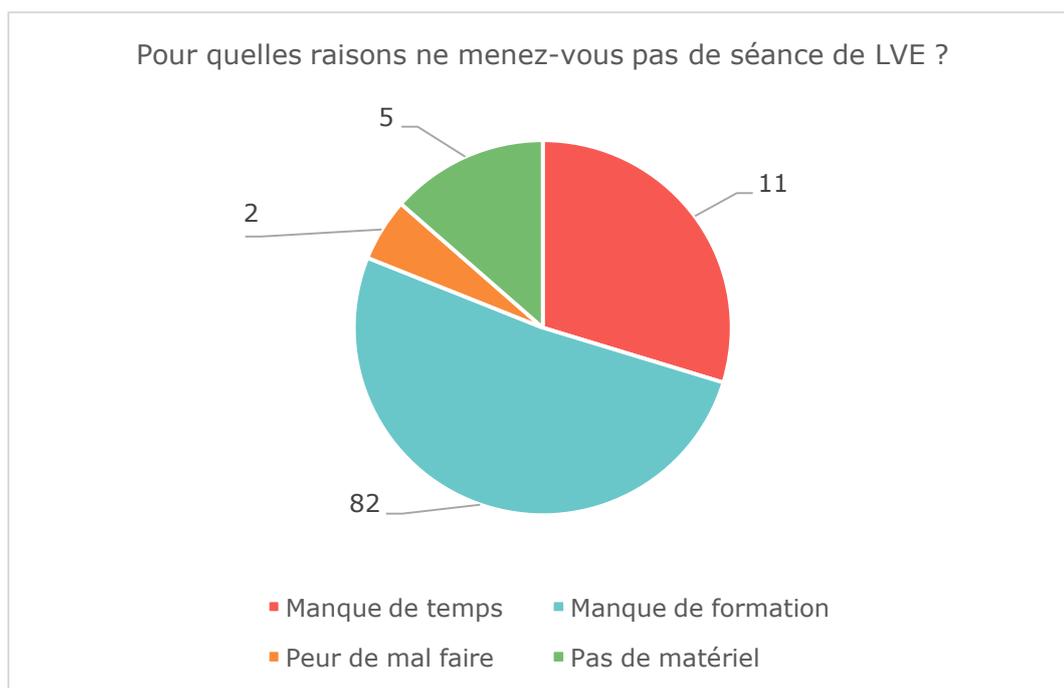
Entre les instructions officielles et les pratiques, il existe des écarts. Dans le domaine des langues vivantes étrangères en particulier, la diversité des pratiques est telle que certains élèves arriveront en 6^{ème} sans avoir acquis de connaissances durables et réutilisables tandis que d'autres auront développé de solides compétences langagières et sauront manipuler quelques structures grammaticales.

J'ai réalisé une enquête auprès de 103 professeurs des écoles et instituteurs, en cycle 2 et 3, afin de prélever des éléments susceptibles de rendre compte des pratiques du terrain. Il s'en dégage notamment des pistes expliquant la situation d'inégalité entre les élèves devant l'enseignement des langues vivantes étrangères.

- Parmi les professeurs des écoles et instituteurs interrogés, ils sont 37 % à déclarer ne pas mener de séance de langue vivante.



- La raison très majoritairement évoquée est le manque de formation



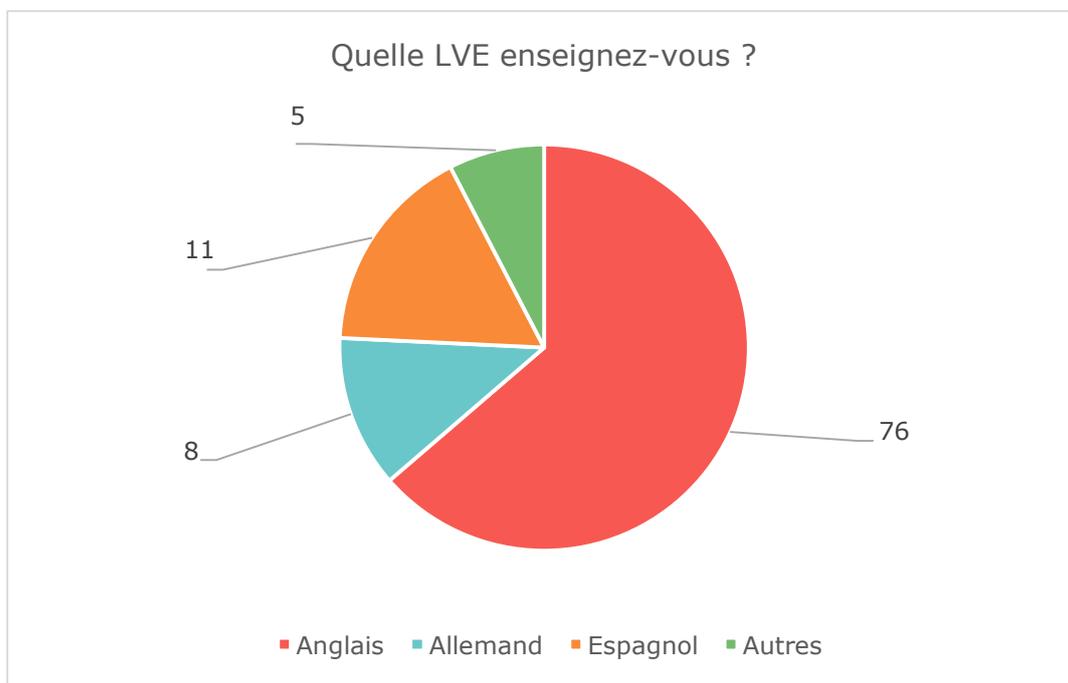
- En commentaire libre, certains ont apporté des éléments de réponse complémentaires :
 - La présence inégale d'intervenants anglophones selon les municipalités
 - Le manque de formation des instituteurs en fonction depuis une date antérieure à l'introduction des LVE dans les programmes
 - Le manque de temps (priorité donnée à d'autres domaines disciplinaires perçus comme plus importants : le français, les mathématiques, l'histoire et la géographie)

En raison de ces inégalités d'accès à l'enseignement en langue entre les élèves, un enseignant peut se retrouver confronté à des écarts de niveau très importants au sein d'une même classe, notamment en cycle 3. En effet, à ce moment de leur scolarité, certains élèves auront été initiés à une langue vivante étrangère, généralement l'anglais, depuis la maternelle et d'autres pas du tout. Dans ce sens, l'analyse des évaluations-bilan réalisées

par le Ministère de l'Éducation Nationale en fin de CM2 confirme bien que « les élèves qui ont commencé l'anglais en CE1 ou CE2 réussissent nettement mieux que ceux qui n'ont qu'un an d'enseignement en élémentaire. »¹¹ Vient s'y ajouter le cas des élèves dont un parent est anglophone pour compléter le tableau.

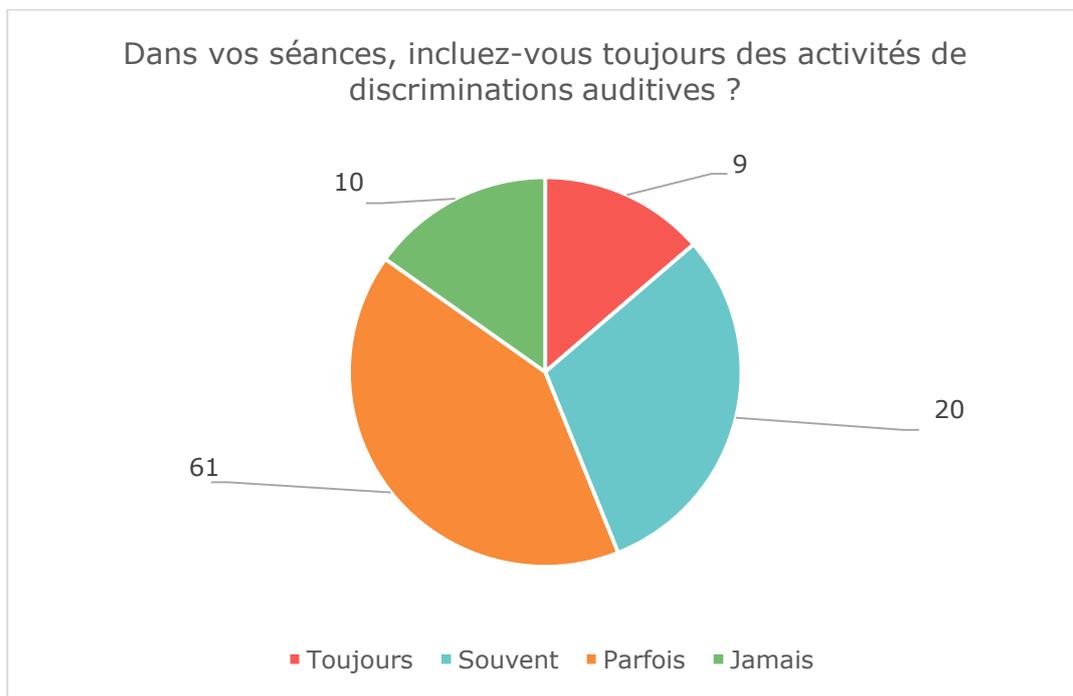
Face à ces écarts importants entre élèves d'une part, et entre le niveau d'une classe et celui prévu par les programmes d'autre part, les enseignants, parfois peu ou pas formés, doivent inclure nécessairement beaucoup de différenciation à leur enseignement. Cette réalité est évidemment commune à toutes les disciplines mais la particularité de l'enseignement des LVE rend cet aspect à la fois plus prégnant et plus difficile à prendre en compte.

Concernant le choix de la langue, en cohérence avec son omniprésence dans les relations internationales, c'est l'anglais qui est enseigné par 76 % des enseignants interrogés.



¹¹ In *Note Evaluation : les compétences des élèves en anglais en fin d'école*

Enfin, parmi les 63 % d'enseignants en élémentaire qui déclarent dispenser un enseignement en langue vivante, seuls 9% proposent systématiquement des activités de discriminations auditives à leurs élèves, et 20% en proposent souvent. L'immense majorité mène ce type d'activité plus sporadiquement (61%). Ils ne sont que 10% à ne jamais le faire, ce qui tend à montrer que l'enjeu de cette sensibilisation au système phonologique est généralement compris par les professeurs des écoles et instituteurs concernés.



Description et analyse de séances menées en classe

Contexte de ma pratique

L'école et son projet

Je suis en charge d'une classe de 27 élèves, niveau CM1, au sein de l'école Louis Pasteur 1 à Montmorency (Val d'Oise). Il s'agit d'une école de centre-ville bourgeois, qui a la particularité d'avoir l'effectif le plus élevé du département (plus de 540 élèves répartis en 20 classes).

Le projet d'école est en cours de rédaction et ne comprend pas de volet relatif à l'enseignement des langues vivantes étrangères. Les élèves du CE1 au CM1 reçoivent tous un enseignement de l'anglais, ceux de CM2 bénéficient également de séance d'apprentissage de l'allemand.

Organisation matérielle et spatiale

J'ai à ma disposition dans ma salle de classe un TNI. Vient s'y ajouter mon matériel personnel : un smartphone (fonction de dictaphone, lecteur audio).

Dans la salle de classe, les élèves sont installés en îlot, par quatre. J'ai installé un coin regroupement où nous nous réunissons pour démarrer la journée, lancer des activités, passer des consignes et tenir les conseils de coopérative et de régulation. Le vidéoprojecteur interactif est installé au mur du coin regroupement, ce qui nous permet entre autres de regarder des vidéos ou de travailler sur le tableau numérique interactif en groupe classe.

Nous avons également accès à une salle polyvalente du centre de loisirs attenante dans laquelle je mène des séances d'EPS (danse, yoga), d'éducation musicale et d'anglais.

Analyse des séances

Durant cette année en tant que professeur des écoles stagiaires en charge d'une classe de CM1, ma bonne maîtrise de la langue anglaise m'a initialement mise dans de bonnes dispositions vis-à-vis de l'enseignement de cette langue. Néanmoins, parler un anglais correct ne revient pas à savoir l'enseigner. De ce fait, en l'absence d'une méthode et de manuel disponible en classe, mon premier réflexe a été de m'appuyer sur le contenu du programme et sur le site institutionnel Primlangues.

C'est en mettant en œuvre une séquence issue de ce site que j'ai découvert durant la première période un écart très important entre le niveau de mes élèves et le niveau attendu des compétences listées dans les programmes du cycle 3. J'ai notamment remarqué très vite les difficultés liées à la compréhension orale, et le frein que constituait l'écrit à une bonne prononciation. J'ai donc abandonné progressivement l'écrit au profit d'une approche quasi-exclusivement basée sur l'oral pendant les quatre premières périodes. Dans ce sens, j'ai cherché et testé différents supports et approches pour faire progresser les élèves sur ces points.

Période 1 : mise en œuvre d'une séquence « clé en main »

Description générale des séances

La première séquence mise en œuvre en début d'année n'a pas été une réussite sur tous les plans mais elle a finalement servi à établir une évaluation diagnostique. C'est en la menant que j'ai réalisé que le niveau des élèves ne permettait pas de mener un travail tel qu'attendu en CM1 (comprenant de l'écrit). Après avoir fait des recherches sur le site Primlangues, j'ai choisi la séquence « Now I Know My ABC » (voir détail en annexe), destinée à des élèves de CE2 ou CM1. Elle a pour objectif l'apprentissage de l'alphabet avec comme support sonore la comptine

traditionnelle ainsi que la réalisation d'un abécédaire illustré (voir la fiche séquence en annexe).

Les quatre séances n'ont pas toutes été menées à leur terme car les durées prévues pour chaque tâche n'étaient pas du tout en phase avec les possibilités de la classe. Seules les deux premières séances (durée prévisionnelle de 30 et 40 minutes) ont été effectivement terminées (en 5 séances réelles de 30 minutes).

Lors de la première séance, j'ai souhaité m'adresser aux élèves exclusivement en anglais. Ce fût possible pendant les activités d'écoute et de chant de la comptine Now I know my ABC : les élèves étaient surpris et un peu perdus mais la chanson a dissipé leur gêne. Lors de la séance suivante en revanche, le type de tâches proposées ne m'a pas permis de maintenir le cap. En effet, les consignes et objectifs de l'activité de *Put in the correct box* étaient trop complexes pour être exprimée en anglais :

| | | | |
|-------------------|------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------|
| 5 minutes | Écrire : Copier des mots isolés et des textes courts | Put in the correct box – Demander aux élèves de classer les lettres (annexe S1d) en sept groupes selon leur son. – Répéter les lettres à plusieurs reprises. | Les élèves classent les lettres en fonction de leur son sur leur cahier de recherche. |
| 10 minutes | Écrire : Copier des mots isolés et des textes courts | Put in the correct box – Les élèves proposent leur classement : discussion, justification et validation. – Élaboration de la trace écrite : faire dessiner et colorier des maisons puis faire associer les lettres avec la couleur qui a le même son voyelle (il est possible de vidéoprojeter l'annexe S1e). • <i>grey</i> : a, h, j, k • <i>green</i> : b, c, d, e, g, p, t, v • <i>red</i> : f, l, m, n, s, x, z • <i>white</i> : i, y • <i>yellow</i> : o • <i>blue</i> : q, u, w. Suggestion pour la lettre « r » : <i>dark blue</i> . | Les élèves réalisent la trace écrite. |

Il en a été de même pour la séance suivante pendant laquelle les élèves apprenaient à épeler un mot. Là encore, les consignes et règles ont donc été données en français. L'activité du jeu du pendu a été cependant plutôt fructueuse : les élèves participaient avec enthousiasme et soignaient leur prononciation des lettres.

Analyse de l'enseignement du système phonologique

L'activité de classement par son des lettres de l'alphabet anglais, imaginée par le concepteur de cette séquence, a donné beaucoup de fil à retordre au groupe. Il s'agissait de placer les lettres de l'alphabet dans une maison de couleur. Par exemple, la maison « green » abritait les lettres b, c, d, e, g, p, t, v et éventuellement z (prononciation américaine).

C'est en analysant les causes de l'échec de nombreux élèves dans cette tâche que j'ai décidé de mettre l'accent sur ce domaine au sein des séquences suivantes. Leur manque d'habitude et de pratique de la mise en oreille des phonèmes absents du français étant flagrante, il leur fallait pouvoir plus écouter et parler. Cet état de fait m'a poussé à chercher d'autres modalités de travail, plus tournées vers l'interactivité.

Période 2 : les scénettes et jeu de rôles

Description générale des séances

Durant cette période, pour varier les supports, j'ai eu recours à des vidéos présentant de courtes scénettes à faire rejouer ensuite aux élèves. Ces vidéos disponibles gratuitement en ligne sur la plateforme Youtube et proposées par la chaîne English Singing¹² sont adaptées à l'usage scolaire. Ce type de support offre l'avantage de stimuler les élèves et de les enrôler plus aisément. Par ailleurs les situations présentées sont proches du vécu des élèves : le premier sketch mettait en scène l'arrivée d'une nouvelle élève dans une classe. Ce fût l'occasion de travailler sur le salut et la présentation dans un cadre familial. La vidéo permet en outre de proposer à l'écoute un enregistrement écoutable autant de fois que nécessaire sans variation du modèle proposé.

¹² Vidéos disponibles sur <https://www.youtube.com/user/englishsinging9/>

Ces séances étaient menées en groupe classe et avaient pour déroulement une phase de visionnage et d'écoute suivie d'une phase de jeu de rôle visant l'appropriation par les élèves du dialogue. Ces phases d'interaction (voir photographies des élèves en situation en annexe) ont abouti à un résultat mitigé : si la plupart des élèves jouaient le jeu, ils ont été peu nombreux à réellement appréhender le sens de l'échange. Ces interactions avaient souvent un côté mécanique, ce qui ne m'a pas semblé permettre à mes élèves de développer réellement leurs compétences de communication orales. Je reviendrai sur ce point dans la dernière partie pour évoquer des pistes à explorer pour améliorer mes propositions pédagogiques.

Analyse de l'enseignement du système phonologique

La principale difficulté que j'ai notée concernait la capacité des élèves à mémoriser les dialogues sans support écrit. Par la suite, j'ai donc affiché le texte sur le TNI après la phase de compréhension orale. Cependant la lecture ne leur permettait pas une bonne prononciation : ils utilisaient alors des phonèmes issus du français en lieu et place des phonèmes anglais. J'en ai alors conclu que l'écrit entravait le lien entre écoute et production, la lecture empêchant les élèves de répéter ce qu'ils avaient effectivement entendu.

Période 2 : les chansons et le support audiovisuel

Description générale des séances

Toujours à l'aide de support vidéo, j'ai également proposé au groupe l'apprentissage de chansons traditionnelles telles que We wish you a merry Christmas ou de comptines en lien avec les scénettes. Ces vidéos sont conçues de manière à faire écouter puis chanter. Lors du premier passage, la chanson est diffusée sans sous-titre. Lors de la seconde, les sous-titres

défilent. Enfin une version de type karaoké permet aux élèves de chanter sur la bande instrumentale.

L'écoute passive se révèle vite inconfortable pour de nombreux élèves, qui montrent tout de suite leur envie de chanter ce qu'ils entendent. Leur attention n'étant pas suffisante, la qualité de leur écoute ne peut être optimale. J'ai pris note de cet observation pour que la mise en œuvre des activités de chant ultérieures donne l'occasion aux enfants d'être actifs plus rapidement.

Analyse de l'enseignement du système phonologique

Contrairement au jeu de rôle, l'écrit n'a pas eu cette fois de conséquences aussi négatives sur la qualité de prononciation. Le support de la musique semble avoir eu un effet vertueux avec une moindre perte entre l'écoute et la production.

De ces deux types d'activités, je retiens que le seul support audiovisuel, bien que très motivant de prime abord n'a pas offert de résultat très satisfaisant dans l'acquisition d'une prononciation de qualité. L'utilisation de chanson a en revanche s'est révélé un atout dans cette démarche. L'accent tonique et la prononciation a manifestement été plus facile à respecter avec le soutien d'une ligne mélodique. A ce sujet, Frédéric Bablon¹³ souligne l'importance des chants dans l'enseignement d'une langue étrangère. Ceux-ci constituent une source de motivation, leur mélodie favorisant par ailleurs la mémorisation des contenus. Enfin, l'enrôlement des élèves les plus réservés est facilité par le chant auquel ils participent plus volontiers qu'à un dialogue plus intimidant.

¹³ BABLON, F. Enseigner une langue étrangère à l'école

Période 3 et 4 : mise en œuvre d'activités d'écoute active

C'est lors des périodes 3 et 4 que je me suis attelée à proposer plus d'activités d'écoute active à mes élèves. Je voulais ainsi en éprouver l'efficacité et aider les élèves à se familiariser avec les sonorités anglaises inexistantes en français. De nombreuses séances ont été menées en salle polyvalente pour réunir les conditions nécessaires à l'écoute active.

Description générale des séances

J'ai conçu plusieurs séquences visant l'acquisition de vocabulaire et de structures grammaticales permettant des échanges oraux. La première permettait de rebrasser du lexique connu (les couleurs, les parties du corps) et de l'associer à des mots moins maîtrisés (le vocabulaire des vêtements).

La séance sur les parties du corps s'est ouverte sur une activité d'écoute active qui s'est déroulée comme suit :

- Compréhension orale
 - Je guide en mimant
Consigne *touch your* (head, shoulders, knees, toes, eyes, ears, mouth, nose)
 - Je guide toujours mais sans mimer
Je propose des variations : mixer les parties du corps, accélérer
- Production orale :
 - Guidée : consigne *repeat after me*
 - Autonome :
 - Un élève prend la place de l'enseignant pour guider le mime et le groupe parle en nommant les parties du corps
 - Parler en binôme (les élèves se donnent les instructions)

La phase de compréhension orale s'est déroulée sans difficulté particulière, les élèves ayant rapidement reconnu les parties du corps reprises dans la comptine connue *Head, shoulders, kness and toes*. La production orale guidée s'est également déroulée sans anicroche. Il s'est en revanche révélé stressant pour les élèves, pourtant volontaires, de guider le jeu. Il y a là un effet délétère puisque l'écoute active a initialement pour objectif de dédramatiser l'apprentissage de la langue. La phase en binôme a globalement donné des résultats intéressants : pendant que les élèves jouaient par deux, je me suis déplacée parmi eux pour les écouter et corriger leur prononciation le cas échéant.

Dans chaque séance, en plus de ce type d'activité, des flashcards sans texte m'ont servi de support pour présenter les 6 à 8 vocables à prononcer et retenir. Là encore, j'ai mis en œuvre des exercices impliquant le corps en demandant par exemple aux élèves de pointer du doigt la flashcard correspondant au mot prononcé.

La dernière séance, évaluative, consistait en un jeu de type *Who Am I ?* : les élèves avaient chacun sur le front une étiquette représentant un vêtement coloré. Puis, en binôme, ils devaient s'interroger sur la partie du corps et la couleur pour déduire quel vêtement figurait sur leur étiquette. Par manque d'expérience, je n'avais pas bien anticipé comment le lancement et l'organisation de ce jeu se passerait (le temps de coller les étiquettes sur le front de chaque élève a été particulièrement long par exemple). Pour pouvoir mener à bien l'évaluation, j'ai donc dû recommencer ce jeu lors de la séance suivante, cette fois avec plus de succès. J'ai utilisé une grille d'évaluation que j'ai remplie en me déplaçant parmi les binômes en discussion. Le nombre de questions et leur formulation ont été un obstacle pour certains élèves qui ont eu du mal à les mémoriser. Certains ont demandé à pouvoir les lire : l'absence de tableau dans la salle où nous nous trouvions s'est fait sentir. Néanmoins, si je devais reconduire cette activité, je pense avoir recours à des flashcards pour répondre à ce besoin.

J'ai ainsi pu constater que les compétences langagières orales sont difficiles à évaluer ; d'une part, par l'aspect collectif du dispositif (observer les élèves un à un n'a rien d'évident) et d'autre part, par le bruit inhérent à la prise de parole qu'on cherche à observer. Dans ce domaine, les quatre périodes écoulées à ce jour ne m'ont pas suffi pour trouver une méthode plus satisfaisante.

La dernière période me donnera l'opportunité d'améliorer ce point pour les raisons suivantes :

- Les progrès de mes élèves dans les compétences orales depuis le début de l'année leur permettront en effet d'être exposés à l'écrit sans que celui-ci ne parasite leur acquisition du système phonologique. Cela ouvre des perspectives plus larges pour ce qui est des modalités d'évaluation.
- Ma pratique s'affine et mes recherches me procurent des solutions didactiques plus pertinentes.

Lors d'une séquence sur les instruments de musique, j'ai à nouveau choisi d'utiliser une chanson comme support : *I am the music man*. A la différence des précédentes séquences, je n'ai passé la version vidéo que lors de la première séance (en classe). J'ai ensuite utilisé exclusivement la version audio pour m'affranchir de l'écran et que les élèves puissent bouger en chantant (en salle polyvalente). Sur cette comptine entraînante, on peut mimer les différents instruments cités dès la première écoute (voir les paroles en annexe). Le mime a rendu active l'écoute de la chanson et a permis de répondre au besoin d'action constaté lors d'écoutes passives effectuées auparavant. Les élèves ont ainsi été en position d'apprentissage indirect : bien que concentrés sur le mime qui les amusaient beaucoup, ils chantaient avec une prononciation de bonne qualité, sans y penser consciemment.

Le vocabulaire a été abordé à nouveau à l'aide de flashcards sans texte et certains des mots appris ont été ensuite intégrés à la liste des mots que je prononçais dans l'activité de discrimination auditive.

Analyse de l'enseignement du système phonologique

A chacune des séances, j'ai systématiquement mis l'accent sur la discrimination auditive. Pendant la séquence « Musical Instruments, j'ai choisi par exemple de travailler sur la distinction entre les diphtongues [ai] et [ei], avec les mots suivants :

| [ai] | [ei] |
|-----------|-------|
| violin | cake |
| tiger | train |
| nine | table |
| butterfly | bass |

Le principe de cette activité était assez ludique : debout en cercle, les élèves devaient s'accroupir s'ils entendaient [ai] ou faire un tour sur eux-mêmes s'ils entendent [ei]¹⁴. Après un premier tour uniquement dédié à la reconnaissance du son [ai], j'ai déjà pu constater que, s'ils s'engageaient avec plaisir dans la tâche, cela ne leur était pas pour autant aisé de la réussir, ce qui m'a confortée dans le choix de donner plus souvent l'occasion aux élèves de développer cette compétence. Après avoir introduit un niveau de difficulté supplémentaire en ajoutant le son [ei], une partie des élèves paraissaient un peu perdus mais ne décrochaient pas pour autant. Le jeu, assez motivant, a aidé à conserver l'attention de tous malgré la difficulté.

¹⁴ Voir la photographie des élèves en situation en annexe

J'ai poursuivi ce type d'activité lors d'autres séances, avec une efficacité grandissante. Certains élèves semblaient malgré tout peu réceptifs. En effet, ils furent quelques-uns à ne pas distinguer et repérer les sons étudiés. Des dispositifs plus personnalisés me paraîtraient donc plus pertinents pour leur proposer une remédiation. J'aborderai des pistes possibles dans la dernière partie de ce mémoire.

C'est durant cette période que j'ai souhaité conduire un travail sur la prononciation du graphème *th*. Il apparaît tôt dans les situations présentées aux élèves avec le mot *thank you*. Je me suis donc appuyée entre autres sur ce mot pour proposer une courte séance dédiée à ce travail spécifique.

Après un jeu de discrimination en écoute active servant à bien repérer la distinction entre les sons [z] et [ð] puis entre les sons [f] et [θ], les élèves ont été mis en situation de prononcer des mots comprenant les phonèmes [ð] et [θ]. Pour ce faire, j'ai simplement demandé par petits groupes de répéter les mots que je disais (voir photographie des élèves en annexe). Après un premier tour, j'ai donné des explications plus précises sur la position de la langue. J'ai également fait la démonstration d'une prononciation exagérée pour les aider à améliorer leur prononciation. J'ai eu alors la surprise de constater chez certains de la gêne à l'idée de devoir sortir le bout de la langue entre les dents. Chacun a pu s'entraîner pendant quelques minutes pendant lesquelles j'ai pris le temps de faire une correction individuelle. Cette phase passée, la plupart des élèves arrivaient très bien à prononcer les deux phonèmes travaillés.

III. LIMITES DES PROPOSITIONS DIDACTIQUES ET PISTES D'AMÉLIORATION

Limites des pratiques analysées

Revenir sur l'expérience des différentes modalités de travail proposées aux élèves durant cette année scolaire m'amène aux constats suivants :

- **L'intonation et l'accent tonique doivent faire l'objet d'une attention particulière**

Les activités menées jusqu'ici portaient beaucoup sur la discrimination auditive et la prononciation, et assez peu sur l'intonation. Je dois donc apporter aux élèves plus d'occasions d'entendre et d'intégrer le rythme de la langue anglaise lors de la dernière période.

- **Aucune modalité ne peut convenir à tous les élèves**

Les différences de niveau, les divers types d'intelligence, comme dans toute discipline, sont à l'origine de cet écueil. Si l'écoute active, idéalement dans un environnement autre que la classe, a été le modèle le plus convaincant pour la majorité, il ne faut donc pas pour autant négliger d'autres approches.

- **La différenciation dans le travail des compétences orales est un casse-tête**

Les dispositifs que j'ai mis en œuvre avec ma classe durant les quatre périodes écoulées n'ont pas donné suffisamment d'occasions d'offrir un travail personnalisé à chacun. Pour les quelques élèves qui semblaient ne pas entendre les nuances lors des exercices de discrimination, la mise en oreille aurait nécessité plus de temps ou un travail en groupe de besoin, organisation que j'expérimenterai au cours de la dernière période.

- **Les situations de communication en classe manquent d'authenticité**

Pendant les séances menées jusque-là, j'ai demandé aux élèves d'entrer en communication les uns avec les autres uniquement à partir de structures « questions/réponses » dans un cadre artificiel. Cet exercice ne m'a pas satisfaite. En effet, dans la mesure où les enjeux de la situation ne mettaient pas les élèves en réel besoin de communiquer, ils ne s'engageaient pas dans l'échange et répétaient mécaniquement des dialogues, sans appropriation ni compréhension. Leurs compétences communicatives n'ont alors eu que peu de chance de se développer.

Perspectives : comment améliorer cet enseignement ?

Nous l'avons vu, l'anglais pourtant si familier dans la culture populaire qui nous entoure au quotidien, n'est pas une langue si facile d'accès en raison notamment de son système phonologique. L'apprentissage de ce dernier m'a conduite à tester différentes approches dont j'ai pu estimer les limites *a posteriori*. Pour faire mieux en la matière à l'avenir, les deux principales pistes que j'entrevois sont les suivantes :

- **Recours à des TICE individualisées**

Le VPI est un outil formidable que j'ai eu la chance de pouvoir utiliser cette année mais qui n'a pas vocation à personnaliser le travail. Les établissements scolaires élémentaires n'abritant généralement pas de laboratoire de langues, les tablettes munies d'un casque seraient une option tout à fait intéressante.

En complément des phases collectives, elles offriraient des perspectives incomparables en termes de différenciation et d'engagement individuel dans la tâche. Des outils tels que Learning Apps permettent la création par l'enseignant de contenu adapté à sa pratique pour par exemple renforcer les compétences orales.

- **Prolonger l'approche actionnelle avec le *drama***

Dans le deuxième chapitre du CECRL figure une définition de l'approche actionnelle : « La perspective privilégiée ici est [...] de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des *acteurs sociaux* ayant à accomplir des *tâches* (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un *environnement* donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier [...]. Il y a « tâche » dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y *mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé.* »

Les activités d'écoute active, qu'il s'agisse de compréhension ou de discrimination auditive ne répondent pas totalement à cette définition. Aussi, bien que j'en ai constaté une certaine efficacité, tant dans l'enrôlement de mes élèves que dans leur progression dans le développement de leurs compétences langagières, les propositions de jeu de rôle que j'ai faites à la classe jusqu'ici manquaient probablement de profondeur et pêchaient par leur côté trop artificiel. La pratique du *drama* permettrait, si l'on en croit les auteurs de *3, 2, 1 ... Action !*, ouvrage à destination des enseignants de cycle 3, d'aller dans le sens de cette perspective actionnelle. Cette méthode « fondée sur une forme d'authenticité de la communication et [prenant] en compte les énonciateurs dans une situation qui fait sens »¹⁵ a fait ses preuves dans l'enseignement anglais, où elle est reconnue. Apprendre à communiquer consiste à « se mettre à l'écoute, prendre des indices d'une situation, observer et voir pour faire, dire ou penser une réponse ayant du sens »¹⁶ : tout ce que permet le *drama*. Selon certaines études, « la communication non verbale représente en situation authentique jusqu'à

¹⁵ ADEN, J. & LOVELACE K. *3,2,1... Action !* p. 20

¹⁶ Voir note 15, p. 21

80% du message »¹⁷. La gestuelle, possible dans une mise en scène théâtralisée, rendra de fait les interactions plus authentiques.

Cette approche théâtrale enrichirait le travail demandé aux élèves. Mis face à des enjeux dramatiques, ils sortiraient de la simple répétition de structures grammaticales apprises par cœur, et ainsi tenter d'entrer réellement en communication avec leurs camarades.

¹⁷ TARDIEU, C. Se former pour enseigner les langues à l'école primaire p. 80

CONCLUSION

La polyvalence du professeur des écoles fait la grande richesse de ce métier. Ainsi, enseigner des langues vivantes, souvent l'anglais, est l'une des nombreuses cordes à ajouter à notre arc.

Dans ce champ disciplinaire, transmettre des compétences communicationnelles est l'essentiel de ce que nous devons favoriser lors des séances en classes. Pour y parvenir, suivre les préconisations institutionnelles et scientifiques m'aura été d'une grande aide cette année. Il me reste, bien entendu, beaucoup à apprendre. Par ailleurs, le temps m'a manqué pour réaliser tout ce que je souhaitais durant ces derniers mois. Néanmoins, je retiens de cette première expérience la conviction qu'une approche basée sur l'écoute active a de nombreux mérites, au premier rang desquels le plaisir de partager un moment d'expression avec le groupe.

L'enseignement du système phonologique a constitué un objet d'étude particulièrement intéressant. Cet angle m'a poussée à rechercher des outils et techniques qui ont changé ma perception de ce qu'est une séance de langue en école élémentaire. Elle s'est de fait éloignée de mes souvenirs d'élève du second degré où j'ai commencé à recevoir un enseignement de langue.

Avec l'aide de mes élèves, toujours surprenants et parfois difficiles à mobiliser, j'ai pu réaliser concrètement comment les aider à progresser dans la compréhension et la prononciation de l'anglais. J'ai également mieux cerné quelle pouvait être l'ambition de l'apprentissage de l'anglais en élémentaire. Loin du bilinguisme, l'objectif à poursuivre tient plutôt de l'ouverture sur le monde, ce qui constitue, en fin de compte, l'enjeu du premier degré.

Les lectures et expériences de cette année m'ont donné, d'une part, matière à réflexion et, d'autre part, une bonne idée de la direction que je souhaite prendre par la suite.

Ainsi, je pourrai assurément améliorer le développement des compétences langagières orales par toute activité entrant dans le cadre de l'approche actionnelle prescrite par le CECRL. Les jeux théâtraux en sont un bon exemple, mêlant ce qui fonde la méthode TPR de James Asher et le bain culturel qui fait de la langue étrangère un moyen d'accéder au monde et non une finalité purement technique. Communiquer est un besoin des élèves, il nous appartient d'y répondre tout en l'exploitant avec bienveillance pour les faire progresser dans leurs compétences en langues. C'est par l'apprentissage indirect, permis par les objectifs concrets donnés aux apprentissages, que nous y parvenons le mieux.

Donner du sens, ancrer les apprentissages dans la réalité, faire du lien entre les savoirs et les compétences : tels sont finalement les enjeux de tous les champs disciplinaires que nous avons à aborder à l'école élémentaire. Dans cette optique, je souhaite dans le futur inclure aussi souvent que possible l'enseignement de l'anglais dans des projets interdisciplinaires, et ainsi enrichir encore mes propositions didactiques.

BIBLIOGRAPHIE

- ADEN, Joëlle & LOVELACE, Kester. *3,2,1... Action !* SCEREN/CRDP de Créteil, 2004. 188 p.
- BABLION, Frédéric. *Enseigner une langue étrangère à l'école*. Hachette Education, 2004. 160 p.
- HALLIWELL, Susan. *Enseigner l'anglais à l'école primaire*. Pearson Longman, 2003. 169 p.
- KERVRAN, Martine. *L'apprentissage actif de l'anglais à l'école*. Armand Colin, 1996. 163 p.
- TARDIEU, Claire. *Se former pour enseigner les langues à l'école primaire*. Ellipses, 2006. 269 p.

SITOGRAPHIE

- Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015 - Programme d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2) - disponible sur http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=94753
- Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015 - Programme d'enseignement du cycle de consolidation (cycle 3) - disponible sur http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=94708
- *Plan de rénovation et de l'enseignement des langues* consulté le 7 avril 2017 - disponible sur <http://eduscol.education.fr/cid45756/plan-de-renovation-de-l-enseignement-des-langues.html>
- Note *Evaluation : les compétences des élèves en anglais en fin d'école* consulté le 4 avril 2017 – disponible sur <http://cache.media.education.gouv.fr/file/23/9/5239.pdf>
- ASHER, James. Article *The Total Physical Response : A review of the evidence* - 2009 – consulté le 7 avril 2017 - disponible sur http://www.tpr-world.com/mm5//merchant.mvc?Screen=CTGY&Store_Code=tpr-world&Category_Code=200
- CAPLIEZ, Marc. Article *Typologie des erreurs de production d'anglais des francophones : segments vs. Suprasegments* - 2011, mis en ligne le 12 avril 2012- consulté le 20 avril 2017 - disponible sur <http://apliut.revues.org/1645>
- CONSEIL DE L'EUROPE. *Un cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer.* - 2000 Strasbourg – disponible sur : www.coe.int/t/dq4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf
- LEFEBVRE, Olivier. Séquence *Now I know My ABC* consulté le 9 septembre 2016 - disponible sur <http://www.primlangues.education.fr/ressources/sequence/now-i-know-my-abc>
- THIBAUT, Brigitte. Article *Pourquoi apprendre une langue étrangère au primaire ?* consulté le 4 avril 2017 - disponible sur <http://sitecoles.formiris.org/?WebZoneID=590&ArticleID=1531>
- DELMOTE, Gilles. Article *Comment et quand sensibiliser les élèves de maternelle à une langue vivante étrangère ?* consulté le 5 avril 2017 – disponible sur <http://www.primlangues.education.fr/ressources/activites-en-classe/les-langues-vivantes-en-maternelle>

ANNEXES

Annexe 1 : Tableau synthétique des voyelles dans les systèmes phonologiques français et anglais

| Phonèmes | Français | Anglais |
|-----------------|------------------------------|--------------------------|
| Phonèmes | Voyelles nasales | |
| [ɑ̃] | blanc, vendre, champ | |
| [ɛ̃] | fin, plein, pain, limbe | |
| [ɔ̃] | brun, parfum | |
| [ɔ̃] | monde, sombre | |
| Phonèmes | Voyelles | Vowels |
| [a] | ami, mat, cave, lac | |
| [æ] | | bat, mad, apple, ash |
| [ɑ] | mât, bas, tas, vase | |
| [ɑ:] | | after, car, calm, father |
| [e] | café, parler | |
| [e:] | | |
| [ɛ] | mère, fête, lait, peine, pet | set, tent, better |
| [ɛ:] | | |
| [i] | ici, pli, île, cygne | |
| [i:] | | bean, weed, zebra |
| [ɪ] | | pit, pig, pity, ellipse |
| [o] | sot, eau, rôle, rose, faux | |
| [o:] | | |
| [ɔ] | sort, donner, note | |
| [ɔ:] | | born, lawn, board, four |
| [ɒ] | | wash, pot |
| [ø] | bleu, nœud, jeûne, deux | |
| [ø:] | | |
| [œ] | beurre, œuf, œil | |
| [ə] | chemin, le, je faisais, de | mother, suppose, data |
| [ə:] | | burn, learn, bird, work |
| [u] | fou, où, goût, pour | |
| [u:] | | boost, lewd, youth |
| [ʊ] | | full, good, book |
| [y] | user, mûr, il eut | |
| [y:] | | |
| [ɪ] | | |
| [ʌ] | | cut, fun, cousin, blood |

Gérard Pinton, écrivain public, tous droits réservés, février 2012

Annexe 2 : Fiche de la séquence « Now I Know My ABC »

Now I know my ABC

Séquence Séances Documents



Au cours de cette séquence, les élèves apprennent à prononcer les lettres de l'alphabet à l'aide de la chanson *Now I Know my ABC* et s'entraînent à épeler des mots. Ils réalisent en tâche finale un abécédaire illustré.

Cette séquence a été rédigée par Olivier Lefebvre, conseiller pédagogique.

Projet (tâche finale) :

Réaliser un abécédaire illustré.

CE2 CM1

ANGLAIS

Séances :

Séance 1

Séance 2

Séance 3

Séance 4

ACTIVITÉS LANGAGIÈRES

Comprendre à l'oral
Interaction orale
Parler en continu
Écrire

CAPACITÉS (B.O. du 30 août 2007)

Comprendre les mots familiers et expressions courantes
Copier des mots isolés et des textes courts
Épeler des mots
Reproduire un modèle oral
Répondre à des questions et en poser
Utiliser des phrases proches des modèles appris

Pré-requis

- lexique des couleurs ;
- mots appartenant à d'autres champs lexicaux que les élèves pourront épeler pour s'entraîner à utiliser l'alphabet.

Connaissances

Culture et lexique :

- lexique : le nom des lettres de l'alphabet

a /eɪ/ - b /bi:/ - c /si:/ - d /di:/ - e /i:/ - f /ef/ - g /dʒi:/ - h /estʃ/ - i /aɪ/ - j /dʒes/ - k /kes/ - l /el/ - m /em/ - n /en/ - o /əʊ/ - p /pi:/ - q /kju:/ - r /ɑ:(r)/ - s /es/ - t /ti:/ - u /ju:/ - v /vi:/ - w /'dʌblju:/ - x /eks/ - y /waɪ/ - z /zed/ (British English) or /zi:/ (North American English)

- culture : prendre conscience de différences culturelles : les prononciations de la lettre « z » en anglais britannique et en anglais américain.

Grammaire :

- la phrase : la phrase interrogative à la forme affirmative (*What letter is it? Can you spell it?*).

Phonologie :

- phonèmes : bonne prononciation des lettres de l'alphabet ;
- intonation : schéma descendant des questions en WH ; schéma montant des questions en CAN.

Annexe 3 : Fiche de la séquence « Musical Instruments »

| | | | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------|
| Classe : cycle 3, CM1. Domaine : Langues vivantes Sous-domaine : Anglais | Séquence : Les instruments de musique / Parler de ses activités | | |
| Objectif : Connaître le vocabulaire des instruments musicaux et parler de ses activités | | | |
| Compétences travaillées : <u>Écouter et comprendre</u> : (domaines 1 et 2 du socle) Écouter et comprendre des messages oraux simples relevant de la vie quotidienne, des histoires simples. <u>Parler en continu</u> : (domaines 1, 2 et 3 du socle) Participer à des échanges simples en mobilisant ses connaissances phonologiques, grammaticales, lexicales, pour être entendu et compris dans quelques situations diversifiées de la vie quotidienne. | | | |
| B.O du 26 novembre 2015 : <u>Écouter et comprendre</u> : <i>Lexique</i> : répertoire de mots isolés, d'expressions simples et d'éléments culturels concernant des informations sur la personne, son quotidien et son environnement. <i>Grammaire</i> : reconnaissance de quelques structures et formes grammaticales simples appartenant à un répertoire mémorisé. <u>Parler en continu</u> : Reproduire un modèle oral. | | | |
| Attendus en fin de cycle : L'élève est capable de comprendre une intervention brève si elle est claire et simple. | | | |
| Place dans la programmation annuelle : Période 4 | | | |
| | Durée | Objectifs | Matériel |
| Séance 1 : | 30 min | Découverte de la chanson. | Comptine (mp3) |
| Séance 2 : | 30 min | Répéter le mot en respectant les sonorités. Utiliser le vocabulaire à l'intérieur d'une structure grammaticale <i>Can you play the...? Yes I can / No I can't, I play the...</i> | Comptine + flashcards + grille de réponses |
| Séance 3 : | 30 min | Réinvestir le vocabulaire appris | Comptine + flashcards |

Annexe 4 : Fiche de préparation d'une séance de la séquence « Musical Instruments »

| Séance 2/3 | | | Durée : 35 minutes |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------|
| Objectifs : <ul style="list-style-type: none"> • Répéter le mot en respectant les sonorités. • Utiliser le vocabulaire à l'intérieur d'une structure grammaticale : <i>Can you play... ? I can play the....</i> | | | |
| Matériel : Comptine, grille de réponses | | | |
| Durée | Organisation matérielle | Déroulement | Remarques |
| 2' | Oral / Collectif | Phase 1 : Rappel de la séance précédente | |
| 10' | Oral / Collectif | Phase 2 : Listen and mime, listen and repeat <ul style="list-style-type: none"> - The teacher says and mime and children listen and do - The teacher says without miming and children listen and do - The teacher shows the flashcards and says the name of the instruments - The teacher shows the flashcards and says the name of the instruments and the children repeat - The teacher shows the flashcards and the children say the name of the instruments | |
| 10' | Oral / Collectif | Phase 3 : Activité de discrimination auditive Distinguer les diphtongues [ai] et [ei] et le son [æ] <ol style="list-style-type: none"> 1. Debout en cercle, les élèves doivent : <ul style="list-style-type: none"> • s'accroupir s'ils entendent [ai] • faire un tour sur eux-mêmes s'ils entendent [ei] 2. On ajoute un saut à l'écoute du son [æ] | |
| 10' | Par petits groupes | Phase 4 : Free autonomous production Find somebody who can play the...? Par groupe de 6, les élèves interrogent 5 camarades pour savoir de quels instruments ils savent jouer : ils utilisent la structure question/réponse <i>Can you play the ... ? / Yes I can play the ... No I can't.</i> Ils écrivent ensuite dans la case en dessous de chaque instrument : <ul style="list-style-type: none"> • le signe « V » s'ils savent jouer un instrument • et le signe « X » s'ils ne savent pas | |
| 3' | Oral / Collectif | Phase 5 : Rituel de fin Chant de la comptine « I am the music man » | |

Annexe 5 : Texte de la chanson *I am the music man*

I am the music man I come from far away and I can play
(What can you play?)
I play the piano
Pia pia piano piano piano x2

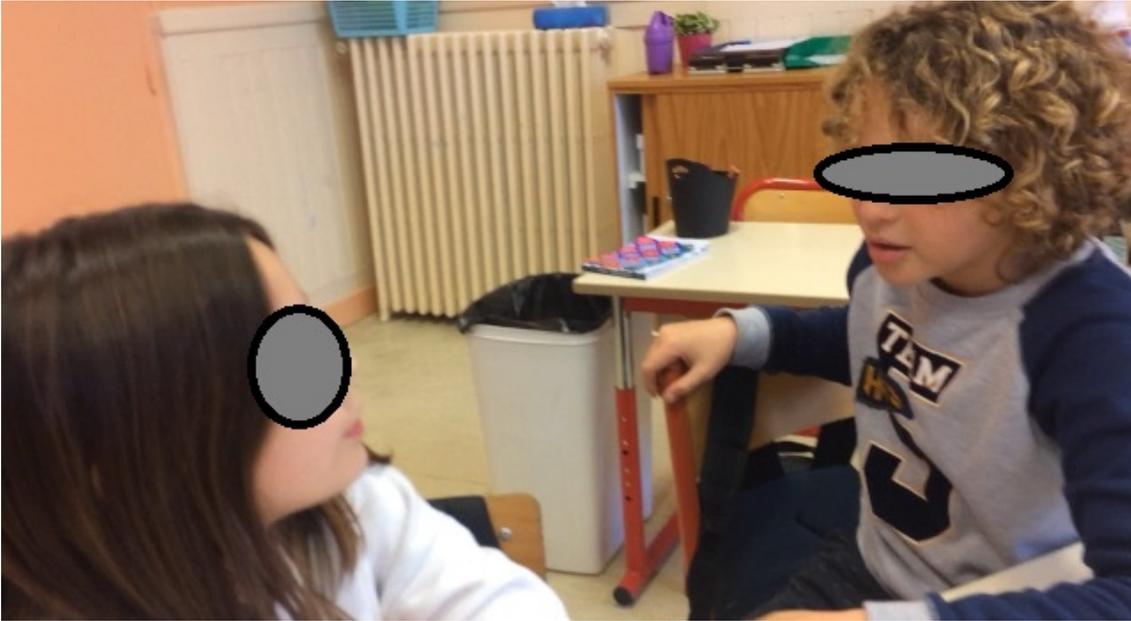
I am the music man I come from far away and I can play
(What can you play?)
I play the violin
Vio vio violin violin violin x2
Pia pia piano piano piano x2

I am the music man I come from far away and I can play
(What can you play?)
I play the saxophone
Saxo saxo saxophone saxophone saxophonex2
Vio vio violin violin violin x2
Pia pia piano piano piano x2

I am the music man I come from far away and I can play
(What can you play?)
I play the big bass drum
Big bass big bass big bass drum big bass drum big bass drum x2
Saxo saxo saxophone saxophone saxophone x2
Vio vio violin violin violin x2
Pia pia piano piano piano x2

I am the music man I come from far away and I can play
(What can you play?)
Well, I can play everything and here we go! Hit it!
Play that piano
Play that violin
Play that saxophone
Play that big bass drum

Annexe 6 : Elèves en situation de dialogue (jeu de rôle)



Annexe 7 : Elèves en situation d'écoute active



Annexe 8 : Elèves s'entraînant à la prononciation du phonème [θ]



MÉMOIRE MENTION MEEF 1^{er} degré Parcours "Professeur des écoles "

Auteur : Nadia VANIEZ-SOKAMBI

Année de soutenance : 2017

Site universitaire : Gennevilliers

Discipline ou domaine : Langues Vivantes

Niveau d'enseignement : Cycles 2 et 3

Tuteur du mémoire : Mme Anna GONZALEZ

Titre : Enseignement de l'anglais à l'école élémentaire : le système phonologique

Mots clefs (cinq maximum): Système phonologique, Phonologie, discrimination auditive, prononciation, anglais

RÉSUMÉ

L'enseignement des langues vivantes étrangères, au premier rang desquelles l'anglais, est aujourd'hui obligatoire à l'école élémentaire. Que l'on parle à ce sujet d'initiation ou d'apprentissage, l'oral tient une place centrale durant ces années scolaires offrant aux élèves des écoles françaises une première approche de la langue anglaise. Dans ce difficile apprentissage, l'appréhension du système phonologique est un enjeu particulièrement important, en raison des nombreuses différences entre le français et l'anglais dans ce domaine. Ce constat entraîne à sa suite la question suivante pour les enseignants : comment faciliter l'apprentissage du système phonologique ? A partir d'un travail de recherche et de l'analyse de l'expérience vécue en classe, ce mémoire se propose d'y apporter des éléments de réponse.