

RECHERCHES
EN DIDACTIQUE
DES LANGUES
ET DES CULTURES

Recherches en didactique des langues et des cultures

Les cahiers de l'Acedle

3 | 2008

Recherches en didactique des langues

Enseigner une langue vivante étrangère à l'école (cycle 3)

Opportunité d'un début de réflexion métaphonologique et métalinguistique

Jacques Beaucamp



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/2852>

DOI : 10.4000/rdlc.2852

ISSN : 1958-5772

Éditeur

ACEDLE

Référence électronique

Jacques Beaucamp, « Enseigner une langue vivante étrangère à l'école (cycle 3) », *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 3 | 2008, mis en ligne le 30 juillet 2008, consulté le 30 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/2852> ; DOI : 10.4000/rdlc.2852

Ce document a été généré automatiquement le 30 avril 2019.



Recherches en didactique des langues et des cultures is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License

Enseigner une langue vivante étrangère à l'école (cycle 3)

Opportunité d'un début de réflexion métaphonologique et métalinguistique

Jacques Beaucamp

Introduction : Le bilan qualitatif de l'enseignement d'une langue vivante étrangère à l'école : Peut mieux faire !

- 1 1989 marque le démarrage officiel de l'enseignement d'une langue vivante étrangère à l'école (désormais ELVE) et depuis cette date, la politique d'extension de cet enseignement ne s'est jamais démentie et s'est traduite par une volonté de généralisation au cycle 3 et même d'extension au cycle 2. Le dispositif de maillage de l'ELVE est en œuvre et on ne peut que s'en réjouir. Il était important que des décisions politiques fortes fussent prises pour installer l'ELVE dans le paysage des disciplines de l'école (Instructions Officielles de 2002). Si le bilan quantitatif de l'ELVE est satisfaisant, il convient cependant d'être plus réservé sur le bilan qualitatif.
- 2 Les différents rapports de l'Inspection Générale qui jalonnent la période de 1989 à aujourd'hui font écho à d'autres bilans (Girard, 1974 ; Genelot, 1995 ; groupe de suivi de l'INRP, novembre 2000), et tirent tous un constat mitigé des apports de l'ELVE ; les acquisitions des élèves reflètent, dans l'ensemble, des réalités bien différentes des attentes de l'institution. Les IO de 2002 fixent comme cap pour les élèves au sortir du CM2 le niveau A1 de l'échelle des niveaux du Cadre Européen de référence pour les langues. Qu'en est-il de la réalité observée dans les classes ?
- 3 On se référera au dernier rapport de l'Inspection Générale de 2002 rédigé par Annie Scoffoni qui reprend, en les précisant, les conclusions des rapports précédents. Certes il atteste, dans une première partie, de belles réussites avec relation de séances d'enseignement conduites avec brio et dans l'ensemble la motivation des élèves et la forte

implication des enseignants est à souligner. Mais il dénonce sans ambages (dans une deuxième partie intitulée « Les améliorations indispensables ») les insuffisances notoires dans les domaines didactique et pédagogique en précisant que : « ces carences ne sont pas sans répercussion sur l'efficacité dans la mesure où les progressions ne sont pas toujours rigoureuses, les activités souvent juxtaposées, les compétences orales peu développées » (Scoffoni, 2002 : 7).

- 4 On entraîne rarement les élèves au développement de la compétence de compréhension orale – les supports oraux sont essentiellement destinés à la reproduction orale. On constate que « peu de maîtres savent segmenter une écoute, revenir en arrière, faire réécouter un passage et amener ainsi peu à peu les élèves à repérer les éléments saillants pour comprendre ». Dès qu'il s'agit de reproduction orale, les élèves sont capables de reproduire correctement des éléments isolés (sons, mots) mais « la qualité phonologique des courts énoncés produits mesurée sur une échelle de 1 à 5 se situe en moyenne au niveau 2. » Enfin « par souci de ne pas compliquer les choses, mais aussi parce qu'on espère que les choses se mettront en place toutes seules, on néglige le plus souvent le travail de conceptualisation » (Scoffoni, 2002 : 16, 28, 21).
- 5 C'est dans ce contexte que se situe notre recherche didactique, qui correspond au paradigme praxéologique que nous employons, à la suite de Jean Pierre Astolfi (Astolfi, 1993), pour désigner une recherche qui vise, par sa démarche, à transformer la pratique enseignante. Compte tenu des dysfonctionnements constatés que nous analysons à partir des modèles didactiques dominants en ELVE, nous proposons précisément un modèle didactique en rupture avec les pratiques pédagogiques dominantes et nous tentons, par le biais d'une démarche expérimentale, de le mettre à l'épreuve du terrain pour juger de sa pertinence.

Les insuffisances des modèles didactiques dominants en ELVE

L'illusion de la magie du contact

- 6 Avancer l'âge d'exposition à L2 conduit souvent à établir des comparaisons entre l'acquisition de la langue maternelle (LM) et l'apprentissage de la langue étrangère (L2). Deux facteurs sont souvent retenus.
L'âge de l'élève se révélerait un facteur important et le plus court chemin didactique pour apprendre vite et bien la L2 ; ne pourrait-on pas reconditionner notre jeune apprenti-linguiste et réactiver le processus inné qui semble présider à l'acquisition de la L1 ? En d'autres termes, pourrait-on remettre à l'heure « la fameuse horloge biologique » et la reprogrammer pour la L2 ? L'acquisition de la L2 se fera de façon inconsciente ou implicite, malgré les contraintes qu'impose le cadre institutionnel. Il suffira d'exposer l'élève à la langue pour que se déclenche un apprentissage par acquisition empirique. La didactique institutionnelle privilégie dans cette perspective l'approche communicative. S'il est vrai que les jeunes apprenants ne manifestent pas de besoins langagiers spécifiques et utilitaires, les contextes ludiques d'apprentissage fourniront l'occasion d'utiliser la langue à des fins de communication et à l'école comme dans la vie, c'est en communiquant qu'on apprendra à communiquer.
- 7 Même si le facteur de l'âge dans l'acquisition de L2 a été relativisé (Singleton, 2003 ; Bongaerts, 2003), même si l'on s'accorde à reconnaître que le cours de langue n'offre pas la richesse et la diversité de l'environnement naturel, les pratiques

pédagogiques privilégient l'apprentissage implicite par les voies de l'imprégnation et du contact avec la langue.

Une approche qui favorise la performance au détriment de la compétence

- 8 L'approche communicative resserre fortement les liens entre la situation de communication et la formulation adaptée aux circonstances. Ce faisant, elle permet à l'élève, dès le début de l'apprentissage, de former des associations immédiatement opérationnelles. Elle favorise ainsi un cumul de savoir-faire communicatifs, spécifiques à chacune des situations rencontrées. Il s'agit de doter l'élève d'un stock de formules toutes faites ou routines qui lui permettent de fonctionner dans la langue. Autrement dit, la situation – souvent fortement stéréotypée – déclenche de véritables réflexes linguistiques. Cette démarche cumulative apparaît fermée sur elle-même et cela se traduit dans la classe par une inflation lexicale et l'apprentissage par cœur d'énoncés que les élèves perçoivent comme des ensembles constitués, véritables blocs de langage, dont il ne leur est pas possible d'identifier les divers constituants, ni d'en construire la perception en découpant la chaîne sonore en mots ou éléments chargés de sens.
- 9 Il importe que l'enseignant – maître d'œuvre du dispositif d'enseignement – ait une idée claire des tenants et des aboutissants d'une telle approche : un élève qui récite bien une comptine, qui reproduit avec brio une chanson, qui joue un sketch avec assurance, a certes acquis des savoir-faire bien spécifiques liés à la mémorisation et à la répétition d'ensembles automatisés. Mais au-delà de la simple répétition à l'identique, le véritable travail d'appropriation des formes phonologiques est un montage progressif, cohérent et planifié qui ne se cantonne pas aux apprentissages par cœur éclatés, qui restent au niveau premier de l'apprentissage – celui de la simple restitution.
- 10 Les savoir-faire du type stimulus-réponse ou reprises en écho ne témoignent en rien d'une connaissance opératoire de la langue. Au niveau de la compétence phonologique, savoir reproduire des sons, une mélodie au sein d'ensembles appris par cœur est un gage de performance ponctuelle, mais pas de compétence transférable. Le problème est patent pour l'ELVE où l'on s'aperçoit que sous couvert de formes réputées simples (au niveau morphosyntaxique), l'apprentissage phonologique concerne – si l'on veut qu'il aboutisse à des savoirs et savoir-faire transférables – dès le début des opérations de repérage complexes : les réductions vocaliques auxquelles l'élève n'est pas habitué dans sa langue maternelle, et qu'il va devoir identifier ou reconstituer avant de pouvoir les interpréter et les produire.

Une proposition de modèle didactique pour l'ELVE : premiers pas dans la grammaire orale de l'anglais

- 11 La didactique institutionnelle, en se centrant exclusivement sur le sujet-apprenant, s'est intéressée au sujet imitateur et a tout simplement occulté le processus d'apprentissage réellement mis en œuvre en ELVE. Dans ce contexte, notre recherche se positionne à contre-courant de la didactique institutionnelle et se situe dans le cadre d'une didactique universitaire, celle qui, « *sans aucunement se couper du terrain applicatif courant, ne renonce jamais à établir des ponts entre savoirs savants et contenus et méthodes directement opérationnels*

dans la classe de langue » (Bailly, 1998 : 29). Elle se focalise avant tout sur le processus : la relation qui s'établit entre le jeune sujet-apprenant et la langue, cet objet-langue qu'il se construit en mettant à l'œuvre ses compétences de sujet cognitif structurant.

- 12 La didactique des langues étrangères à l'école primaire reste un vaste champ sous-exploré ; elle doit constituer son domaine propre. La primauté de l'oral en ELVE, sur laquelle chacun s'accorde et que l'on trouve affichée dans tous les textes officiels, ne va pas dans le sens « *d'une simplification des jeux de marqueurs* » (Gauthier, 1981). Par jeux de marqueurs relatifs à la langue parlée, nous entendons les réalisations phoniques, portant sur des combinatoires entre les items lexicaux et les marques grammaticales. D'où notre souci, dès le début de l'apprentissage, de considérer la langue orale comme un système bien organisé et de faire prendre conscience de ce système pour que les élèves accèdent, selon une progression cohérente, à la compréhension des mécanismes et des rouages qui le caractérisent. Pour nous, donc, il ne suffit pas d'entendre et de reproduire une phrase modèle pour saisir le fonctionnement de la langue orale et être capable de produire de façon naturelle des séquences sonores comportant les signes prosodiques distinctifs de la langue cible. Nous faisons l'hypothèse qu'un élève, même jeune, est capable d'accéder à la compréhension des mécanismes qui sous-tendent le système oral et que cette compréhension favorise un apprentissage réussi de la langue.
- 13 Force est bien de reconnaître que l'apprentissage phonologique, souvent évoqué dans les textes officiels, est laissé de façon quasi générale au hasard des rencontres fortuites, ponctuelles et isolées. Remarquons à ce propos que les manuels scolaires pour la plupart ne font référence qu'occasionnellement aux éléments phonologiques. Sophie Rosenberger fait, dans sa thèse, un recensement des manuels qui accordent une place à la phonologie et elle stigmatise le manque de rigueur dans ce domaine. Si quelques conseils à destination des maîtres sont essaimés çà et là dans les livres du maître « *les remarques ne portent jamais sur les principales difficultés des jeunes apprenants francophones* » et ces conseils épars « *gagneraient à être replacés dans l'optique plus générale de l'organisation du système phonologique anglais* » (Rosenberger, 1996 : 435).
- 14 Notre modèle va donc au-delà de la simple exposition coup par coup aux aspects phonétiques et phonologiques de la langue parlée et vise la découverte progressive du système de l'oral qui s'inscrit dans une approche consciente. Nous plaçons pour des activités de découverte qui vont dans le sens d'une pratique raisonnée de la langue, qui intègre les aspects relevant de la langue parlée. Ces activités ne visent pas à étudier le système de l'oral pour lui-même, mais se justifient par le souci constant de « *lier sons et sens* » :
- Dire qu'il y a une grammaire de l'oral, c'est dire que la manière dont les sons se combinent détermine le sens qu'un locuteur construit et qu'un interlocuteur interprète. Il n'y a pas de 'forme' qui ne soit incarnée dans un flux sonore dont dépend la construction de sens. (Huart, 2002 : 5)
- 15 La grammaire de l'oral concerne donc la compréhension. Quand l'élève, à l'écoute d'un document, se plaint que « *ça va trop vite* », « *qu'il ne comprend rien* » et que « *les Anglais mangent la moitié de leurs mots* », il milite en quelque sorte pour une demande de rationalité susceptible de réduire les obstacles à la compréhension. Mais elle intervient également et a fortiori en production, où il y a nécessité de reconstruire les formes linguistiques avant que de pouvoir les (re)produire. En production spontanée, l'apprenant n'arrive à réaliser correctement que les distinctions qu'il perçoit clairement.

Développer la conscience phonologique de L2 au niveau segmental

- 16 Le niveau segmental concerne les phonèmes, alors que le niveau suprasegmental concerne les unités plus longues comme l'accentuation, le rythme, l'intonation. Développer la conscience phonologique au niveau segmental se justifie à partir du moment où l'on différencie les habiletés épiphonologiques des capacités métaphonologiques. Les premières sont des connaissances appliquées plus ou moins automatiquement, non contrôlées consciemment par le sujet ; elles se réfèrent « à l'apprendre inconsciemment » et traduisent « une maîtrise fonctionnelle des règles d'organisation ou d'usage de la langue » (Gombert, 1990 : 27). La capacité métaphonologique correspond à la capacité « d'identifier les composants phonologiques d'unités linguistiques et de les manipuler de façon délibérée ». Dans l'apprentissage d'une L2, ces capacités métaphonologiques exigent de l'apprenant une prise de conscience de la segmentation des mots en syllabes et en phonèmes, et la capacité de manipuler ces segments.
- 17 Langue syllabique, même si en plus elle est accentuelle, l'anglais peut présenter des difficultés au niveau de l'identification des syllabes. La conscience syllabique s'affine si l'identification des syllabes porte sur un énoncé comportant des mots dits transparents, mais qui ne le sont que sous leur forme écrite ('chocolate', 'secretary', 'comfortable'). On peut également amener les élèves à manipuler la syllabe de façon délibérée en les habituant à répéter un mot en supprimant une syllabe :
- soit la syllabe finale : le mot de départ est par exemple 'birthday' et le segment à restituer est 'birth-' (teacher, farmer, painter, etc.)
- soit la syllabe initiale : exemple du mot 'blackboard' dont le segment à restituer serait '-board' (september, Jemima, Cecilia, Sebastian, etc.)
- soit la syllabe médiane : exemple du mot 'hamburger' dont le segment à restituer serait 'hamger' (continent, capital, tambourine, crocodile, etc.)
- 18 A la suite d'Eric Hawkins (1987), nous proposons de présenter aux élèves des activités sous forme de jeux d'écoute (*Listening Games*) visant la maîtrise progressive de ces capacités métaphonologiques, comme les exemples qui suivent pour la classe d'anglais

But des activités : découverte des divisions syllabiques en anglais

Activity 1: Listen to the words. Using a dot for each syllable, show how many syllables there are for each one.

	réponse attendue	mot entendu
1	...	important
2	American
3	...	sausages
4	...	Jonathan

5	..	Wednesday
6	Mississippi

Activity 2: Listen and count the syllables. Write a dot for each syllable you hear

	réponse attendue	mot entendu
1	Thank you very much.
2	Have a cup of tea.
3	Have a cup of coffee
4	Have a bar of chocolate.
5	Let's listen to the song.
6	See you tomorrow.

Activity 3: Listen to the pairs. Do they have the same number of syllables? Tick same or different.

	Same	Different	
1			Today's Monday. / It's a crocodile.
2			Let's go now. / Manchester
3			a cup of coffee / a bird in a cage

4			I can do it. / I like it.
5			Peter can't drive. / See you later.

Apprendre à entendre, reconnaître et reproduire les sons de l'anglais

- 19 Le système phonologique de la L1 s'installant très tôt, sans faire l'objet d'un apprentissage conscient, l'apprenant francophone a du mal à reconnaître certains contrastes qu'il ne sait pas réaliser et inversement. Le travail sur l'identification des phonèmes sera mené en fonction du fait que les distinctions retenues par le français et l'anglais dans ce domaine ne relèvent pas des mêmes critères :

le francophone a appris à occulter certains facteurs qui sont déterminants en anglais ou au contraire, risque de percevoir des oppositions que le système anglais neutralise. Par exemple, ni la longueur, ni la tension musculaire ne servent à distinguer entre les voyelles du français (Huart, 2002 : 70).

- 20 C'est la raison pour laquelle la distinction entre voyelles tendues et relâchées qui est un trait distinctif et pertinent du système anglais sera si difficile à percevoir pour l'apprenant français.
- 21 Nous proposons de soumettre les élèves à un programme de découverte des sons que nous avons appelé *Soundtracks* (bande son, en anglais) ; il se déclinera sur une longue période, par le biais d'activités régulières de courte durée, organisées selon une progression en spirale. Ainsi les élèves seront confrontés dès le début de leur apprentissage au système des sons de l'anglais. Les différentes fiches qui composent ce programme ciblent chacune des paires de mots monosyllabiques, qui comportent le même nombre de phonèmes et ne se différencient que par un seul phonème (les « paires minimales » en anglais). L'opposition peut porter sur des voyelles proches (cat-cot ; cap-cup ; pin-pen) ; sur la proximité entre voyelles tendues et relâchées (cap-carp ; ship-sheep ; fox-forks ; cup-car p) ; sur la proximité entre voyelle et diphtongue (ball-bowl ; pen-pane) ; sur la proximité entre deux diphtongues (foal-fowl) ; sur la proximité entre deux consonnes (tree-three ; mouse-mouth ; shop-chop) ; ou sur la présence / absence d'une consonne (head - Ed). Voici donc quelques propositions pour un travail systématique sur l'opposition voyelle tendue - voyelle relâchée (fiche d'activités pouvant être reprise pour d'autres oppositions phonémiques).

22 **Contraste *i* tendu - *i* long**

23 **1. Listen**

- 24 Le maître dit « *ship - ship - ship - ship* », et montre une image correspondante ; les élèves écoutent.

- 25 Le maître dit d'autres mots contenant le même son : *slip - bin - fit - pill*.

- 26 Repérage de la voyelle ciblée et de ses caractéristiques phoniques.

27 **2. Listen and repeat**

- 28 Le maître dit « *ship* » ; les élèves répètent après lui (répétition chorale et individuelle).

29 Même procédure avec les autres mots. À chaque fois, le mot *ship* est répété en début de séquence.

30 **3. Listen**

31 Le maître dit « *sheep - sheep - sheep - sheep* », et montre l'image correspondante ; les élèves écoutent.

32 Puis le maître dit d'autres mots contenant le même son : *sleep - bean - feet - peel*.

33 Repérage de la voyelle ciblée et de ses caractéristiques phoniques.

34 **4. Listen and repeat**

35 Le maître dit « *sheep* » ; les élèves répètent après lui (répétition chorale et individuelle). Même procédure avec les autres mots. A chaque fois, le mot *sheep* est répété en début de séquence.

36 **5. Listen and repeat**

37 Le maître procède à la lecture des paires minimales contenant les deux sons ; les élèves répètent après lui (répétition chorale et individuelle) : *ship / sheep ; slip / sleep ; bin / bean ; fit / feet ; pill / peel*.

38 Repérage de la différence de tension et de longueur des deux voyelles ciblées.

39 **6. Listen! Is it the same or is it different? Tick same or different.**

Same	Different	le maître dit :
		sheep - sheep
		slip - sleep
		bin - bin
		feet - feet
		peel - pill

Same	Different	le maître dit :
		sheep - sheep - sheep
		slip - sleep - slip
		bin - bin - bin
		feet - fit - fit
		pill - peel - peel

40 **7. Listen to the sentences. If you hear (*ship*) tick 1; if you hear (*sheep*) tick 2**

1	2	Le maître dit:

	ship – sheep; Look! The sheep is over there.
	slip – sleep; Don't sleep!
	bin – bean; Where's the bin?
	fit – feet; Pam's feet
	pill – peel; Don't swallow the pill!

- 41 Chaque fiche de travail suivra le même modèle, de façon à conférer une certaine systématisme à l'exercice périodique. Cette initiation aux sons anglais, dans sa phase de répétition, s'apparente, d'une certaine façon, à une « séance de gymnastique articulatoire » à laquelle d'ailleurs s'adonnent avec jubilation les bébés apprenant leur langue maternelle.
- 42 Remarquons que l'étape 7 présente les phonèmes ciblés à l'intérieur de mots monosyllabiques insérés dans des phrases. Les phrases peuvent être ou non comprises des élèves mais l'essentiel n'est pas dans la compréhension. L'intérêt est même de décentrer l'attention de la signification du message, pour se concentrer sur le niveau acoustique de la chaîne sonore, et identifier parmi les deux mots proposés initialement, lequel est effectivement utilisé dans la phrase qui suit (l'élève cochant le son perçu). En complément, il est recommandé de faire répéter les phrases par les élèves immédiatement, pour qu'ils objectivent mieux les sons en contexte. Nous pensons que les exercices de pure discrimination auditive sont nécessaires, surtout si l'on propose (en plus d'une identification des phonèmes hors contexte) une identification en contexte ; le but étant d'exercer l'attention et la concentration des élèves pour l'identification auditive – activité à laquelle ils ne sont pas habitués et qu'il faut absolument développer dans le cadre de l'apprentissage d'une L2. Partir du son isolé n'établit pas de relation entre le niveau segmental et le niveau suprasegmental, car les traits prosodiques de la langue interviennent dans la production des phonèmes.

Apprendre à entendre et à reproduire les contours mélodiques de L2

- 43 Gabrielle Konopczynski a bien montré que l'enfant perçoit en premier lieu la prosodie de sa L1 et qu'il la reproduit également en premier lieu dans le langage émergent. Avec le temps se développe un comportement d'écoute lié à un paysage sonore particulier, celui de la LM. Ce comportement d'écoute, construit inconsciemment, résulte de l'empreinte que laisse LM sur la façon d'écouter en fixant « un horizon d'attente de l'auditeur ». Ce qui nous fait mieux comprendre les difficultés inhérentes à l'apprentissage phonologique de L2 : les habiletés perceptivo-phonatoires liées à la L1 deviennent de véritables obstacles quand la L1 et la L2 fonctionnent selon des registres prosodiques différents. En effet, « si toutes les langues chantent, elles ne chantent pas sur le même air » (Konopczynski, 1999 : 2)
- 44 C'est précisément le cas de l'anglais et du français. L'anglais, langue musicale, repose sur des variations de hauteur et d'intensité. Les tons mélodiques de l'anglais sont particulièrement difficiles à acquérir pour le francophone, habitué à et conditionné par une langue à tessiture plus restreinte. En outre, les systèmes rythmiques de l'anglais et du français fonctionnent de façon différente. Au principe de la prédictabilité d'un léger

allongement final qui affecte systématiquement la dernière syllabe du groupe rythmique en français, on oppose en anglais le principe de mobilité de l'accent tonique qui touche le mot individuel. Dans cette langue, l'accent tonique n'est donc pas prédictible mais l'espace entre deux formes accentuées est relativement stable. Autre différence capitale : si la régularité rythmique se réalise au niveau de la syllabe en français, c'est à celui de la syllabe accentuée qu'elle se réalise en anglais. En conséquence, à l'inverse du français, certains phonèmes anglais à proximité d'une syllabe accentuée perdent de leur tonicité, créant ainsi le phénomène de réduction vocalique. Autrement dit, changer de langue, c'est changer de repérage de marques sonores ; les moules prosodiques – véritables niches d'accueil pour les mots qui viennent s'y loger – différant d'une langue à l'autre.

- 45 Les pratiques pédagogiques en ELVE primaire privilégient dans ce domaine de la langue un apprentissage implicite (« Imitez aussi bien que vous le pouvez et le reste viendra tout seul »), et les méthodologies se rapprochent clairement des méthodes structuro-globales (méthodes audiovisuelle et audio-orale), qui intègrent les éléments suprasegmentaux sans les expliquer. Nous pensons, à l'inverse, que si les simples répétitions chorales et individuelles ne sont pas à négliger, il est important que l'enseignant organise des « arrêts sur écoute » – véritables pauses structurantes, qui conduiront l'élève à domestiquer la chaîne sonore et à construire une attente perceptive propre à L2 et susceptible de générer un apprentissage oral réussi. Il nous paraît essentiel d'y consacrer régulièrement des moments d'apprentissage où, en s'appuyant sur le principe de contrastivité entre la L1 et la L2, les élèves vont objectiver les habitudes perceptivo-articulatoires qu'ils ont contractées en L1, et apprendre – grâce à des repérages conscients conduits sur la L2 – à entendre et à (re)produire la chaîne sonore en L2, avec les spécificités prosodiques qui lui sont inhérentes.
- 46 Pour l'accent de mot, nous proposons aux élèves des activités inspirées du travail de Wendy Half (1995), qui reste pionnière dans ce domaine.

L'accent de mot en anglais

- 47 Partant du champ lexical des animaux de la jungle, une série de mots français (lexicalement proches des mots anglais ciblés) est présentée oralement aux élèves : *tigre - girafe - éléphant - rhinocéros - hippopotame*.
- 48 Le premier stade consiste à faire repérer le nombre de syllabes que les élèves entendent et de leur faire constater – en accentuant plus fortement toutes, puis chacune des syllabes du mot – que la seule accentuation qui « sonne français » est celle qui donne le même poids accentuel aux différentes syllabes du mot, avec un léger allongement final de la dernière syllabe. Dans un deuxième temps, à l'écoute des mots anglais correspondants, l'élève se prononcera sur le nombre de syllabes entendues, et tentera de repérer si on prononce une syllabe plus fortement que les autres ; si oui, laquelle. On proposera une transcription graphique du schéma rythmique et accentuel en utilisant une petite pastille blanche pour les syllabes inaccentuées et une grosse pastille noire pour les syllabes accentuées :

mot	schéma rythmique
tiger	o

giraffe	o ʃ
elephant	ʃ o o
rhinoceros	o ʃ o o
hippopotamus	o o ʃ o o

- 49 Après cet ancrage sonore du mot, on pourra en donner la graphie, ce qui permettra d'établir des relations entre phonie et graphie.
- 50 Nous n'envisageons pas un enseignement lexical sans y avoir associé la prise de conscience de phénomènes accentuels. Des règles transitoires pourront être élaborées par les élèves : par exemple que dans un mot de deux syllabes ou plus on remarque qu'une syllabe ressort plus que les autres. Ainsi des régularités observées et formulées par les élèves s'intégreront en une connaissance construite par eux, constituant des mini-systèmes. A titre d'exemple, la distribution de l'accent dans les mots bi-syllabiques anglais pourrait être envisagés dès le CM. A partir de listes – telles que *baby, puppy, happy, Willy; father, mother, sister, teacher, player; little, kettle, uncle* – les élèves observeront que ces mots sont accentués sur la première syllabe et que leurs terminaisons se ressemblent. D'autres listes – *along, again, above away, about; before, behind, between, because* – montrent les débuts de ces mots se ressemblent, et que l'accent porte sur la deuxième syllabe. À un stade ultérieur, on peut faire dégager la règle selon laquelle un mot de deux syllabes est accentué sur la première sauf si celle-ci fonctionne comme un préfixe. Dès lors, on comprend mieux pourquoi *before* et *after* ne s'accroissent pas de la même manière, et on peut prévoir l'accentuation de *carrot, under* ou *below*.
- 51 Le même travail exploratoire sera mené sur la chaîne sonore avec découverte pour notre élève du rythme particulier de la phrase anglaise avec des espaces réguliers entre battements rythmiques. Contrairement aux habitudes acquises en français parlé, où toutes les syllabes ont le même poids phonique, il faudra que notre élève réalise qu'il faut rallonger certaines syllabes, en raccourcir d'autres ; que les battements rythmiques reviennent à intervalle réguliers, et qu'il faut en conséquence accélérer le débit des syllabes inaccentuées présentes entre deux battements rythmiques consécutifs. La régularité des battements rythmiques gagne à être introduite dans la classe par l'utilisation d'un métronome, qui marquera les pulsions rythmiques de la chaîne sonore. Sur le modèle de Mortimer (1985), nous proposons aux élèves une série de dialogues à écouter et à reproduire, en intégrant cette dimension de la prise de conscience des aspects accentuels de l'anglais ; une telle approche favorise l'apprentissage du système phonologique dans toutes ses composantes, car outre le rythme, on cible l'articulation des différents phonèmes et la réalisation de la courbe mélodique. Voici donc quelques exemples de *chants* (phrases rythmées), qui peuvent être utilisés pour cet apprentissage.
- 52 **But des activités : découverte du rythme des *chants* et comptines**
- 53 // correspond à l'espace entre deux battements rythmiques
- 54 o correspond à une syllabe inaccentuée
- 55 ʃ correspond à une syllabe accentuée
- 56 **Chant 1**

élève A:	/ Where? /	Where? /	Where? /	Where? /
	🗨️	🗨️	🗨️	🗨️
élève B:	/ There /	There /	There /	There. /
	🗨️	🗨️	🗨️	🗨️
A:	/ When? /	When? /		
	🗨️	🗨️		
B:	/ Now /	Now! /		
	🗨️	🗨️		
A:	/ Who? /			
	🗨️			
B:	/ You. /			
	🗨️			
A	/ Me? /			
	🗨️			
B:	/ You! /			
	🗨️			

57 **Chant 2**

A:	/ Is it /	Summer? /			
	🗨️ o	🗨️ o			
B:	/ No, it's /	Winter /			
	🗨️ o	🗨️ o			
A:	/ Is it /	January? /			
	🗨️ o	🗨️ o o			
B:	/ No, it's /	February. /			
	🗨️ o	🗨️ o o			

A: / Is it /	Monday? /			
oo	oo			
B: / No, it's /	Tuesday. /			
oo	oo			
A: / Is it /	morning? /			
oo	oo			
B: / No, it's the /	middle of the /	night. /	Hush, /	please! /
ooo	oooo	o	o	o

58 **Chant 3**

A: / Christopher? /	Christopher? /	Where's /	Christopher?
oo	oo	o	oo
B: / Christopher's in the /	classroom.		
oooo	o		
A: / Christopher's in the /	classroom on a /	Monday and a /	Tuesday and a /
oooo	ooo	ooo	ooo
/ Wednesday and a /	Thursday and a /	Friday and so /	Christopher's a ... /
ooo	ooo	ooo	ooo
B: / teacher? /			
o			
A: / Definitely! /			
ooo			

- 59 Attentifs au fait que les marques qui se réduisent sont solidaires, dans le continuum sonore, d'un mot auquel elles sont attachées, nous optons pour une pratique qui favorise leur réception et leur production dans un environnement phonétique, en association avec une /des syllabes accentuées. Dans cette perspective, il est efficace d'apprendre aux élèves à reconnaître et à reproduire le rythme des divers syntagmes qu'ils rencontrent au

hasard des leçons, comme s'il s'agissait de mots plurisyllabiques. Prenons quelques exemples pour illustrer notre propos :

Mots de référence : *pupil, telly, after*
 Schéma accentuel : 00 o
 Syntagmes associés : **Stop** it ; **Take** them ; **Drink** it

Mots de référence : *July, giraffe*
 Schéma accentuel : o 00
 Syntagmes associés : for **Tom**, to **town**, at **ten**, from **York**

Mots de référence : *Alexander, Mississippi*
 Schéma accentuel : o o 00 o
 Syntagmes associés : in the **basket** ; at the **station** ; It's **October** ; She's **Italian** ; It's on **Monday**

- 60 Ce qui place notre apprenant francophone dans une situation délicate, c'est que les réductions vocaliques se produisent à divers endroits de la chaîne sonore et non seulement avant le verbe, comme en français. Ainsi la version anglaise de /imladone/ est /iz'gɪvnlɪtə'mi/ correspond à un groupe de souffle ne comportant que deux battements rythmiques et un nombre important de réductions vocaliques. Un des problèmes majeurs de l'anglais oral, c'est bien qu'une même réduction vocalique peut correspondre à plusieurs formes. En début d'apprentissage précisément, l'apprenant va rencontrer un certain nombre de formes distinctes dont les réalisations phoniques identiques risquent de produire des confusions quant aux différentes valeurs que ces formes véhiculent : /Iz/ correspond à *he's, his, is*, à la marque du pluriel pour certains mots (*peaches*), à la désinence du présent simple pour certains verbes (*teaches*), à la marque du génitif dans *Liz's book*.
- 61 Pour éclairer ce point, prenons l'exemple de la marque [s] ou [z] que les élèves rencontrent très vite au sein d'énoncés qui leur sont présentés comme des blocs de langage : *What's your name ? My name's Lucy. What's this? What's that? It's a book. It's Tom's book. Where's Tom's book? It's on his bed*. A défaut d'une segmentation correcte – qui implique une claire conscience de la valeur et du fonctionnement des différents constituants de la chaîne sonore – l'élève ne peut s'y retrouver dans ce foisonnement de /s/ et de /z/. Un anglophone ne se demande pas à quoi se réfèrent ces sons : il reconstruit, à la faveur d'un raisonnement inconscient et à partir d'indices phonétiques minimes, ce que l'élève devra reconstruire au prix d'un raisonnement conscient qui le conduira à l'interprétation de l'énoncé. Ainsi le natif distinguera assez facilement des phrases phonétiquement proches telles que « *My book's in the bag* » et « *My books are in the bag* », « *My book's on the bag* », « *My books are on the bag* ». Les obstacles à la compréhension portent généralement sur des formes grammaticales qui sont affectées de réductions vocaliques ; les difficultés anticipées devraient conduire à l'élaboration de stratégies pédagogiques appropriées, susceptibles de focaliser l'attention perceptive de l'élève sur les divers composants grammaticaux de la phrase (d'où l'intérêt d'une approche n'excluant pas les processus de bas niveau en compréhension orale).

Le modèle didactique à l'épreuve de l'expérimentation de terrain

- 62 Il faut maintenant tenter de mesurer l'effet d'une intervention didactique privilégiant le modèle que nous proposons ici. Nous avons adopté la démarche expérimentale pré-test / post-test, pour comparer les performances de deux groupes d'élèves : un groupe témoin (GT) et un groupe expérimental (GE) qui participera à une intervention didactique ciblée entre les deux tests ; notre hypothèse étant que seule une pratique raisonnée de la L2 permet de passer de la simple répétition (vite oubliée, faute de son intégration à un système linguistique), à une reconstruction des énoncés, suite à une réflexion métaphonologique et métalinguistique. Nous avons travaillé avec deux CM2 d'une même école publique de Douai, pendant une année scolaire. Certaines variables parasites ont pu être contrôlées (âge, sexe, passé linguistique) et la population de départ a été regroupée en trois groupes homogènes (G1, G2, G3), en fonction des résultats au pré-test.
- 63 Les tests utilisés évaluent les élèves dans trois domaines de compétence : la compétence phonologique, la compréhension de l'oral, la production orale. L'évaluation de la compétence phonologique comporte des activités portant sur les savoir-faire suivants : discriminer des phonèmes voisins hors contexte, discriminer des phonèmes voisins en contexte, repérer l'accent de mot et de phrase, savoir placer l'accent de mot et de phrase. L'évaluation de la compréhension de l'oral s'effectue dans une première partie par le biais d'activités portant essentiellement sur l'association entre sons et sens dans la chaîne sonore (identification des formes réduites qui affectent des marqueurs syntaxiques ambigus porteurs de valeurs différentes) et l'identification des paramètres de la situation de communication à partir d'indices linguistiques. La deuxième partie consiste en un test de répétition immédiate (phrases lues une seule fois à vitesse normale, que l'élève doit reproduire oralement de la façon la plus exacte possible). L'évaluation de la production orale consiste à apprécier les capacités des élèves en termes d'usage correct et d'emploi approprié de la langue à partir de situations de communications simulées (choisir la / les réponses appropriées à une question donnée, compléter des phrases lacunaires, poser des questions à un interlocuteur fictif).
- 64 Au pré-test, les élèves du G1 ont un taux de réussite individuelle supérieur à celui de l'ensemble des élèves dans les trois domaines de compétence ; les élèves du G2 ont un taux de réussite individuelle inférieur à celui de l'ensemble des élèves dans l'un des trois domaines de compétence ; les élèves du G3 ont un taux de réussite individuelle inférieur à celui de l'ensemble des élèves dans deux ou trois domaines de compétence. Chacun des trois groupes a alors alimenté le GT et le GE : G1 a alimenté GT1 et GE1, G2 a alimenté GT et GE, G3 a alimenté GT3 et GE3.
- 65 Durant la phase d'intervention, les deux groupes ont suivi les séances de langue, dispensés par la même intervenante habilitée, selon les principes de l'approche communicative à laquelle ils ont été confrontés depuis le CE1. Le GE, seul, a bénéficié de l'intervention ciblée décrite ci-dessus. Lors du post-test, les élèves étaient évalués dans les trois domaines de compétence définis pour le pré-test, à partir de tâches similaires et également à partir de tâches nouvelles, qui ont fait l'objet d'un apprentissage pour les deux groupes.

- 66 L'analyse des résultats nous a conduit à déterminer quelles évolutions affectent, le cas échéant, les sous-groupes du GT et du GE en les comparant deux à deux. Le critère que nous avons retenu est l'évolution de l'écart entre deux groupes apparentés ; les tableaux récapitulatifs ci-dessous font état des résultats dans les trois domaines évalués.

Phonologie	% moyen réussite 1	écart	% moyen réussite 2	écart	évolution
GE1/GT1	72,50 - 77,50	-5	69,50 - 71	-1,50	+3,50 %
GE2/GT2	71,50 - 71,25	+0,25	63 - 55	+8	+7,75 %
GE3/GT3	70 - 65	+5	61 - 52,50	+8,50	+3,50 %
C.O	% moyen réussite 1	écart	% moyen réussite 2	écart	évolution
GE1/GT1	73 - 73,50	-0,50	79 - 72,50	+6,50	+7 %
GE2/GT2	68,50 - 75,50	-7	66,5 - 56	+10,5	+17,50 %
GE3/GT3	62 - 61,50	+0,50	58 - 45	+13	+12,50 %
Production	% moyen réussite 1	écart	% moyen réussite 2	écart	évolution
GE1/GT1	70,50 - 73	-2,50	60 - 51,50	+8,50	+11 %
GE2/GT2	58 - 59,50	-1,50	46 - 39	+7	+8,50 %
GE3/GT3	52 - 55,50	-3,50	48 - 40	+8	+11,50 %

tableau 1 – écarts dans les résultats au pré-test (% moyen réussite 1), comparés aux résultats au post-test (% moyen de réussite 2)

- 67 Pour tous les cas, l'évolution est en faveur des sous-groupes du GE : compétence phonologique, +3,50 %, +7,75 %, +3,50 % ; compétence de compréhension orale, +7 %, +17,50 %, +12,50 % ; compétence de production orale, +11 %, +8,50 %, +11,50 %. Qu'en est-il, par ailleurs, de la mobilité des élèves d'un sous-groupe à l'autre ? Si nous gardons pour le post-test le même critère de répartition que celui utilisé pour le pré-test (voir supra les modalités d'éclatement de l'ensemble des élèves en G1, G2 et G3), quelle serait la nouvelle composition des différents sous-groupes ?
- 68 Les quatre élèves du GT1 restent dans ce groupe. Leurs bons résultats s'expliquent peut-être par le fait qu'ils disposent d'habiletés naturelles à inférer les règles du fonctionnement oral de la L2 d'eux-mêmes, sans une exploration et d'une réflexion guidée avec prise d'indices menée de façon explicite et consciente. Pour eux, la seule méthode communicative semble convenir dans la mesure où ils sont capables, à partir du substrat qu'offre une pratique exclusivement communicative, d'accéder aux opérations de transfert. Par contre on remarque la disparition pure et simple du GT2, dont les six

membres rétrogradent dans le GT3 selon leurs résultats au post-test. Les élèves placés dès le début en GT3 y restent aussi. Pour l'ensemble de ces élèves – à des degrés divers selon les domaines de compétence – l'absence de conscientisation conduit à un assemblage hétéroclite de connaissances ponctuelles, non reliées aux systèmes qui les fondent, donc vite oubliées et difficiles à reconstruire.

- 69 En examinant les résultats des élèves en GE, nous pouvons constater que trois élèves sur quatre restent dans le GE1 ; un quatrième passe dans le GE2. Deux élèves du GT2 intègrent le GE1 ; deux élèves du GE2 se maintiennent dans ce sous-groupe ; deux élèves du GE2 rejoignent le GE3. Deux élèves du GE3 obtiennent un score au post-test leur permettant de passer en GE2 ; trois élèves se maintiennent dans le GE3. On remarque que si trois élèves rétrogradent, quatre élèves passent dans le groupe supérieur. L'appartenance au GE, après l'expérimentation, semble procurer une opportunité de mobilité ascendante dont sont privés les élèves du GT, pour qui la meilleure perspective semble que les bons élèves restent bons ; les moyens et les plus faibles semblent condamnés à ne pas progresser.

Conclusion : approche métaphonologique de la langue et formation des enseignants

- 70 Militer pour un enseignement avancé de la langue étrangère, qui accorde la place qui lui revient au processus de conscientisation métaphonologique, nécessite une formation linguistique, didactique et pédagogique adéquate des enseignants chargés de cet enseignement, pour la plupart non titulaires de diplômes en langue étrangère. Le montage conscient chez l'apprenant des premiers fondements d'une grammaire de l'oral ne peut se réaliser qu'à la faveur d'un exercice de découverte active qui suppose un accompagnement approprié de l'enseignant.
- 71 La recherche que nous avons menée vise une transformation des pratiques enseignantes. Se situant dans la recherche-action, elle s'inscrit dans le cadre de la professionnalisation de l'enseignement, d'une aide au travail des enseignants et à son instrumentation. Certes les résultats et les constats auxquels nous sommes parvenus restent modestes – notre recherche ne se situe pas au niveau de l'administration de la preuve, mais bien plutôt du côté de la connaissance didactique approchée ; en tant que telle sa vocation est de provoquer et d'alimenter la réflexion. La nécessité de sensibiliser les élèves, même très jeunes, au fonctionnement de la langue orale débouche sur le problème de la formation des maîtres. La spécificité de l'objet d'apprentissage rend absolument nécessaire un seuil minimum de compétence phonologique qui puisse permettre à l'enseignant d'assurer avec efficacité une réelle médiation. Une partie importante de la formation initiale et continuée des maîtres du premier degré habilités à enseigner une langue étrangère devrait consister en modules de formation visant à entraîner les maîtres à « entendre juste » pour « parler juste », à connaître les caractéristiques essentielles de la langue orale étrangère qu'il vont enseigner et à réfléchir sur les processus d'acquisition de la langue orale. Un travail portant sur une approche comparative des traits spécifiques de la langue maternelle et de la langue étrangère ciblée est de nature à pointer les difficultés prévisibles pour les francophones, et ce faisant, donne à l'enseignant les ressources pour corriger les erreurs des élèves ou mieux les prévenir grâce à la capacité à mettre en œuvre un programme de découverte progressive, exploratoire et réfléchi de la langue

orale. Dans cette perspective, nous formulons le souhait que notre recherche participe au développement d'un savoir professionnel chez les enseignants de langue du primaire.

BIBLIOGRAPHIE

- Astolfi, J.P. (1993). Trois paradigmes pour les recherches en pédagogie. *Revue Française de pédagogie*, n° 103. pp. 13-18.
- Bailly, D. (1998). *Didactique de l'anglais 1 : Objectifs et contenus de l'enseignement*. Paris : Nathan.
- Bongaerts, T. (2003). Effets de l'âge sur l'acquisition de la prononciation d'une seconde langue. *AILE*, n° 18. pp. 79-98.
- Gauthier, A. (1981). Opérations énonciatives et apprentissage d'une langue étrangère en milieu scolaire. *Les Langues modernes*, numéro spécial.
- Genelot, S. (1995). *L'enseignement des langues à l'école élémentaire : quels acquis pour quels effets au collège ? Eléments d'évaluation : le cas de l'anglais*. Dijon : Université de Bourgogne (Les Cahiers de l'Irédu, n° 58).
- Girard, D. (1974). *Enseignement précoce des langues vivantes*. Rapport non publié. Ministère de l'Education Nationale.
- Gombert, J.E. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris : Presses Universitaires Françaises.
- Halff, W. (1995). Approche du système oral de l'anglais. Linguistique et didactique. *Cahiers Charles V*, n° 19. pp. 178-187.
- Hawkins, E. (1987). *Modern languages in the curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Huart, R. (2002). *Grammaire orale de l'anglais*. Paris : Ophrys.
- Konopczynski, G. (1999). *Le langage émergent II : aspects vocaux et mélodiques*. Hambourg: Buske Verlag.
- Mortimer, C. (1985). *Elements of pronunciation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rosenberger, S. (1996). De l'acquisition de L1 à l'apprentissage de L2. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.
- Scoffoni A. (2002). *Rapport de l'IGEN : le suivi et la qualité de l'enseignement des langues à l'école primaire*. Paris : Ministère de l'Education Nationale.
- Singleton, D. (2003). Le facteur de l'âge dans l'acquisition d'une L2. *AILE*, n° 18. pp. 4-15.

RÉSUMÉS

L'enseignement d'une langue étrangère constitue aujourd'hui une discipline à part entière de l'école primaire. Au cycle 3, le choix de l'approche communicative est largement dominant et les enseignants – dans la perspective de réactiver le processus d'acquisition linguistique – privilégient l'exposition à l'input linguistique et favorisent un apprentissage implicite de la L2.

Dans la classe, cette orientation se concrétise par un apprentissage linguistique basé sur la répétition et l'imitation. Notre recherche expérimentale tente de légitimer le choix délibéré d'une approche analytique et consciente du système oral de la langue qui, seule, permet aux jeunes apprenants de se défaire des habitudes contractées en langue maternelle, de découvrir un nouvel univers phonologique et de (re)construire du sens.

Foreign language learning is part of the primary curriculum in France today. In the upper primary classes, the choice of the communicative approach is widely advocated and, in hopes of reactivating the L1 acquisition process, most teachers favor implicit learning, and lots of exposure to linguistic input. In the language class this orientation results in a learning process which is based mainly on imitation and repetition. Our research aims at validating a more explicit approach, including conscious analysis of the target-language pronunciation system. such an approach may enable young learners to overcome the habits they have naturally acquired in their L1, to discover a new phonological system and to (re)construct meaning.

INDEX

Keywords : foreign language teaching at primary level, second language acquisition and learning, language awareness, implicit / explicit learning, metalinguistic awareness

Mots-clés : enseignement d'une langue étrangère en primaire, acquisition/apprentissage de L2, éveil au langage, processus de conscientisation métalinguistique

AUTEUR

JACQUES BEAUCAMP

IUFM Nord Pas-de-Calais, France

Jacques Beaucamp, est professeur d'anglais à l'IUFM Nord Pas-de-Calais (au centre de Douai) et auteur d'une thèse de doctorat en sciences de l'éducation portant sur l'enseignement d'une langue vivante étrangère à l'école. Membre du laboratoire de recherche 'Trigone', équipe Mégadipe, à l'université de Lille 1, il est également membre d'une équipe thématique de recherche à l'IUFM Nord Pas-de-Calais, « Enseignement des langues et cultures étrangères ».