

# POURQUOI ET COMMENT ENTRAÎNER L'ÉCOUTE D'UNE AUTRE LANGUE À L'ÉCOLE PRIMAIRE ?

---

**Anne-Marie Voise**

*Maître de conférences, Université Paris Est Créteil*

Il est communément admis que plus on est jeune, plus vite et mieux on apprend une langue étrangère et, notamment, que les enfants réussissent particulièrement mieux que les adultes à la prononcer. C'est à cet aspect précis de l'apprentissage que se consacre cette contribution en rassemblant tout d'abord les divers aspects de la recherche dans le domaine de l'acquisition des aspects phonologiques des langues, puis en mettant l'accent sur les publics de jeunes élèves apprenant l'anglais en milieu scolaire.

## A. Avant l'école

Dans le contexte familial et dans des conditions sociales ordinaires, l'enfant fixe son répertoire phonologique de manière progressive. Les avancées en neurosciences et en psycholinguistique ont montré que l'enfant perçoit une langue dès le stade intra-utérin, d'abord par ses intonations et bien avant, donc, d'en identifier les phonèmes. Il est très tôt sensibilisé à la prosodie de la langue de sa mère, *in utero* (Locke, 1995).

Magnat (2013) précise que le bébé « va progressivement calibrer son « scanner » [auditif] à la façon dont les particularités sonores sont réalisées dans sa L1. La sensibilité perceptuelle change pour se réduire à la perception nécessaire pour les phonèmes de sa langue (Kuhl, 2010). L'exposition à la L1 s'intensifiant, le babillage de l'enfant est un entraînement moteur explicite manifestant [ses] efforts pour produire les phonèmes de sa L1. » Ces constats sont corroborés par les recherches en psycholinguistique menées, entre autres, par De Boysson-Bardies (2010) et Bijeljac-Babic (2017). La question est de savoir comment ces phonèmes sont catégorisés. Kuhl (2004) émet l'hypothèse que les bébés analysent statistiquement la distribution des sons qu'ils entendent dans leur environnement et qu'ils tentent de les reproduire jusqu'à obtenir une réalisation acoustique décodable par leur entourage.

Dès la fin des années cinquante, les neurologues Penfield et Roberts démontrent que les jeunes enfants possèdent des capacités d'acquisition des « accents » et ce, quelles que soient leurs capacités cognitives. « Il semble n'y avoir que peu de rapport, s'il en existe un, entre la capacité intellectuelle générale et l'habileté d'un enfant à imiter un accent. La prononciation est essentiellement un processus imitatif. La capacité d'imitation est maximum entre quatre ans et huit ans. Elle décroît ensuite régulièrement au cours de l'enfance » (Penfield, Roberts, 1959, trad.fr. 1963). La notion d'âge optimum est confirmée par Lenneberg vers la fin des années 1960. Pour cet autre neurologue, il y aurait un âge critique pour l'acquisition des langues « lié à une perte d'adaptabilité et à une incapacité du cerveau à se réorganiser » (Lenneberg, 1967).

Cette notion de période sensible concernant la prononciation est confirmée dix ans plus tard par

Guiora et Acton qui ont observé la facilité apparente de jeunes enfants à assimiler une prononciation authentique mais une difficulté générale à le faire une fois passée la barrière « magique » de 10-12 ans (1979).

## **B. La question de l'âge dans l'apprentissage d'une langue étrangère en milieu scolaire**

Cette capacité d'imitation, en classe de langue cette fois, est confirmée par O'Neil, (1982, 1993). Nos propres recherches de terrain (Voise, 2007, 2015, 2017, 2018) mettent également en exergue la facilité des élèves les plus jeunes (maternelle et CP-CE1) à la reproduction spontanée des rythmes, le plaisir éprouvé à jouer avec ces derniers ainsi qu'avec les sonorités, aspects couplés aux capacités de conscientisation de l'accent de mot en anglais. Cohen (1989), Petit (1985) et Hagège (1996) font également le constat d'une importante plasticité auditive et phonatoire à cet âge.

On remarque en outre une propension des tous les jeunes enfants à reproduire des modèles phonétiques et phonologiques. Comme le précise Hagège, « il existe chez l'enfant une pulsion d'imitation qui joue un rôle considérable dans l'apprentissage des langues vivantes ».

Au fur et à mesure de l'acquisition par l'enfant de sa langue maternelle, ses capacités à percevoir les sons vont cependant diminuer. Les points de repère phonologiques qui en constituent l'ossature vont rapidement se fixer et par là réduire l'empan de l'univers phonologique aisément perceptible à celui de la langue maternelle. Le linguiste Troubetzkoy a nommé ce phénomène le « crible phonologique » (1989). C'est le « sas » qu'installe la langue maternelle qui explique pour une grande part la relative difficulté, au-delà de l'âge de 10-12 ans, à imiter et reproduire les caractéristiques phonologiques d'une langue étrangère.

Le phonéticien Petar Guberina (1991) utilise la notion d'« âge heureux » pour définir la période allant jusqu'aux 6 ans de l'enfant environ, période pendant laquelle il aurait le plus de facilités à acquérir une langue seconde. La capacité de perception des schémas intonatifs propres à une langue étrangère donnée s'observe globalement jusqu'à cet âge. Les expérimentations réalisées par Johnson et Newport (1989, 1991) confirment la qualité des performances d'apprentissage avant 7 ans. Jusqu'à cet âge, l'enfant se montre encore habile à restituer la prosodie de l'anglais (Voise, 2016).

Pendant l'âge critique, entre 7 et 9 ans, la perception de l'enfant est bouleversée par le passage à un traitement plus analytique de la langue. Ses capacités d'apprentissage s'en trouvent profondément modifiées. Ces nouvelles stratégies nécessitent attention et contrôle. Ribière-Raverlat (1997) a montré cependant que, même si les enfants de cette tranche d'âge s'avèrent moins sensibles aux différences phonologiques entre langue maternelle et langue étrangère, leurs capacités de discrimination peuvent cependant être facilement réactivées grâce à un entraînement auditif.

Sur le plan phonologique, l'âge de neuf ans n'est pas encore réhibitoire pour débiter l'apprentissage, mais il s'agit d'un âge charnière au-delà duquel apparaît une période de plus grandes difficultés.

C'est aux environs de l'âge de 10 ans (Dodane, 2000) que l'enfant va perdre une grande partie de sa capacité perceptive. On parle alors de « seuil fatidique ». Le crible phonologique est presque totalement figé et provoque *de facto* une relative insensibilité aux oppositions phonémiques entre

langue maternelle et langue étrangère. Cette fossilisation rend également plus difficile l'accès à d'autres répertoires.

À partir de cet âge, bien que l'apprentissage soit toujours possible, il s'avère plus ardu et l'acquisition phonétique et phonologique de la langue étrangère demande un travail particulier de conscientisation (Voise, 2007, 2011).

### **C. Types d'approches de l'enseignement de la prononciation**

Celce-Murcia *et al.* (1996) inventorient trois types d'approches de l'enseignement de la prononciation d'une langue étrangère. D'une part, l'approche intuitive-imitative, fondée sur les capacités des jeunes apprenants à écouter et imiter les sons et le rythme de la langue cible sans l'accompagner d'informations explicites. Cette démarche peut s'envisager tout particulièrement à la maternelle ou au cours préparatoire (enfants de 5-7 ans). D'autre part, l'approche linguistique-analytique qui utilise l'alphabet phonétique international, des représentations visuelles de sons sur des graphiques, des activités d'écoute et de production, et qui explicite les points et les types d'articulation. Enfin, l'approche intégrative, qui privilégie l'entraînement au rythme, à l'intonation et à l'accentuation plutôt que le travail sur les éléments segmentaux (phonèmes). Les activités de prononciation sont, dans cette approche, étroitement associées à celles de communication.

Ces approches d'enseignement de la prononciation en classe de langue semblent cependant reléguées au second plan dans l'enseignement de l'anglais tant au collège qu'au lycée (Wilhelm, 2012 ; Gabilan, 2017).

### **D. La dimension affective de l'apprentissage de la prononciation**

Rolland (2013) propose une recension des courants qui traitent de la phonétique/phonologie en lien avec la notion d'identité. « La prononciation et l'accent se situent au plus profond du centre de la personnalité et donc de l'identité de l'apprenant nous dit Krashen (1988). Cependant, la phonétique et la phonologie négligent la plupart du temps, dans leur champ d'étude, la dimension identitaire liée à la prononciation [...]. Les écoles phonétiques se focalisent sur la phonétique articulatoire ou acoustique et les caractéristiques des phonèmes, négligeant souvent la dimension psychologique propre à la construction identitaire ».

Or, l'anxiété liée à l'apprentissage est moins inhibitrice chez les tout jeunes élèves. L'affect et l'âge précoce seraient donc de ce point de vue des atouts. (Voise, 2007, 2011 ; Potapushkina, 2014). Selon Rolland (2013), « le cerveau limbique de l'affectivité se développe de façon fulgurante dès le plus jeune âge facilitant ainsi la perception phonologique ludique de la Langue Vivante Etrangère. [...] L'apprenant plus âgé résistera à la phonologie de la langue étrangère afin de ne pas menacer son intégrité identitaire plus aboutie ». Cette analyse confirme le fait que les élèves de la fin de l'école primaire, du collège puis du lycée soient moins enclins à reproduire les modèles phonologiques de la langue étrangère mais davantage motivés par la communication en général.

La synthèse de l'état de la recherche présentée ci-dessus aboutit à un consensus quant aux procédures pédagogiques les plus fécondes.

## E. La musique de la langue anglaise avant l'enseignement des sons

Pour l'apprenant d'origine française, ainsi que le souligne Wilhelm (2012), « la maîtrise du rythme de l'anglais est d'autant plus nécessaire que la langue qu'il apprend à manier appartient à une catégorie rythmique différente de celle de sa langue maternelle (le français) ». Or les systèmes français et anglais sont en opposition. La tendance générale pour l'intonation française est montante, l'intonation anglaise, *a contrario*, est majoritairement descendante (Huart, 2007).

Il s'agit, d'une manière générale, de privilégier, dès les débuts de l'apprentissage, les aspects suprasegmentaux (prosodie-accentuation-rythme) plutôt que « l'apprentissage » des sons de la langue proprement dit. On peut utilement combiner ces acquisitions avec l'étude des phonèmes particuliers à l'anglais.

**Une approche comparative des systèmes phonologiques** du français, de l'anglais et d'autres langues (Adamczewski et Keen, 1973 ; Adamczewski, 1991 ; Gabilan, 1996) contribue à une perception accrue des points communs et des différences entre les langues et peut en outre compenser le faible temps d'exposition à la langue en classe.

Pour Magnat (2013), le travail de conscience phonémique et phonologique s'avère primordial pour la compétence langagière en général et doit avoir sa place dans l'enseignement-apprentissage d'une L2.

Pour Rolland (2013) et Voise (2018) il serait judicieux de décloisonner l'enseignement/apprentissage des langues (langue(s) maternelle(s)-langue de scolarisation-langues vivantes) en contexte scolaire afin de faciliter l'aisance des apprenants dans la construction et la déconstruction des réseaux de correspondance entre les langues. Nos recherches actuelles tentent de démontrer l'impact positif des langues maternelles des jeunes enfants sur la conscience phonologique tant du français que des langues vivantes qu'ils découvrent dans le cadre de l'éveil à la diversité linguistique et culturelle.

**Un entraînement au rapport graphie-phonie** est également susceptible de concourir à une meilleure anticipation de la prononciation des mots inconnus (Deschamps, 1991, 1994 ; Deschamps, Duchet, Fournier & O'Neil, 2004 ; Halff, 1995) pour ce qui concerne l'anglais. À titre d'exemple, au sein de mots monosyllabiques formés sur le schéma CVCV (consonne-voyelle-consonne-voyelle), la présence ou l'absence d'une voyelle de terminaison a une incidence sur la prononciation de la voyelle centrale. Ainsi, les deux prononciations de chaque voyelle (a, e, i, o, u) peuvent donner lieu à des activités d'observation et de répétition sur le modèle emprunté à W. Halff :

*A Kate has a cat*

*E Pete has a pet*

*I Kim has a kite*

*O Ron has a rope*

*U Duke has a duck*

À partir de l'observation de ces cinq phrases, les élèves peuvent émettre la règle suivante : le « e » final transforme la prononciation de la voyelle centrale.

De manière plus générale, il est envisageable de demander aux élèves de trouver par eux-mêmes la

prononciation de mots nouveaux.

## **F. Une propension à raisonner des plus grands (8-11ans)**

Les recherches sur les stratégies d'acquisition et d'apprentissage (Bialystok, 1990 ; Dekeyser, 1997) ont démontré que la connaissance des principes de fonctionnement de la langue étrangère facilitait leur utilisation chez les élèves plus âgés (CE2-CM1-CM2).

De nombreux chercheurs en linguistique et didactique de l'anglais prônent une pratique raisonnée de la prononciation en classe, (Gimson, 1980 ; Gauthier, 1991 ; O'Neil, 1993 ; Rosenberger, 1996 ; Huart, 2001 ; Deschamps, 2007 ; Voise, 2007, 2011, 2017) voire le développement d'une conscientisation linguistique au cycle 3 (Beaucamp, 2006). D'après ce dernier, un travail « d'éducation, ou plutôt de rééducation de l'oreille semble nécessaire ».

Pour conclure, on citera les propos de Wendy Half (1990), phonologue pionnière dans l'expérimentation d'une approche raisonnée de la prononciation de l'anglais à l'école primaire en France :

« Les élèves ont beaucoup à nous apprendre et ils aiment réfléchir. Dans le domaine de l'oral, plus ils sont jeunes, plus ils ont de l'oreille. Formons les professeurs pour qu'ils puissent entraîner cette oreille en la rendant sensible aux différents systèmes de leur propre langue et à ceux des langues étrangères ».

## Bibliographie

- ADAMCZEWKI, H., & KEEN, D. (1973). *Phonétique et phonologie de l'anglais contemporain*, Paris : Armand Colin.
- ADAMCZEWKI, H. (1991). *Le français déchiffré*, Paris : Armand Colin.
- BEAUCAMP, J. (2006). « Enseigner une langue vivante étrangère à l'école (cycle 3) : opportunité d'un début de réflexion métaphonologique et métalinguistique », *Les Cahiers de l'Acedle*.
- BIALYSTOK, E. (1990). « Connaissances linguistiques et contrôle des activités de langage » in : GAONAC'H (coord.), *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère : l'approche cognitive*, Paris : Hachette.
- BIJELJAC-BABIC, R. (2017). *L'enfant bilingue*, Paris : Odile Jacob.
- BRINTON, D., GOODWIN, J., & CELCE-MURCIA, M. (1996). *Teaching pronunciation: a reference for teachers of other languages*, Cambridge: Cambridge University Press.
- COHEN, R. (1989). « Les effets d'apprentissage précoce », *Revue française de pédagogie* n°88.
- DE BOYSSON-BARDIES, B. (2010). *Comment la parole vient aux enfants : de la naissance jusqu'à deux ans*, Paris : Odile Jacob.
- DEKEYSER, R. M. (1997). "Beyond explicit rule learning: automatizing second language morphosyntax" in: *Studies in Second Language Acquisition*, n° 19.
- DESCHAMPS, A. (1991). « Enseignement précoce de l'anglais : de la graphie à la phonétique » in LUC, C., (dir.), *Les langues vivantes à l'école élémentaire*, Paris : INRP.
- DESCHAMPS, A. (1994). *De l'écrit à l'oral et de l'oral à l'écrit*, Paris-Gap : Ophrys.
- DESCHAMPS, A. (2007). Transcription d'entretien, in : VOISE, A.-M., *Linguistique et didactique de l'anglais à l'école primaire. Éléments d'un cadre théorique pour la formation des maîtres*, Thèse de Doctorat, Université de Cergy-Pontoise.
- DESCHAMPS, A., DUCHET, J.-L., FOURNIER, J.-M., & O'NEIL, M. (2004). *English phonology and graphophonemics*, Paris-Gap : Ophrys.
- DODANE, C. (2000). « L'apprentissage précoce d'une langue étrangère : une solution pour la maîtrise de l'intonation et de la prononciation ? », in : GUIMBRETIÈRE, E., (éd.), *La prosodie au cœur du débat : Apprendre, Enseigner, Acquérir*, DYALANG, Rouen : Publications de l'Université de Rouen.
- GABILAN, J.-P., & ADAMCZEWSKI, H. (1996). *Déchiffrer la grammaire anglaise*, Paris : Didier.
- GABILAN, J.-P. (2017). « Pratique raisonnée de la phonologie : prise de conscience, travail articulatoire, regroupements », *La Clé des Langues* [en ligne], Lyon, ENS de LYON/DGESCO (ISSN 2107-7029), URL: <http://cle.ens-lyon.fr/anglais/langue/phono-phonetique/pratique-raisonnee-de-la-phonologie-prise-de-conscience-travail-articulatoire-regroupements>
- GAUTHIER, A. (1991). « Table ronde finale : vers une généralisation ? Pré-requis et conditions de mise en œuvre » in : LUC, C., (dir.), *Les langues vivantes à l'école élémentaire*, Paris : INRP.
- GIMSON, A. C. (1980). *An Introduction to the Pronunciation of English*, London: Edward Arnold.
- GUBERINA, P. (1991). « Rôle de la perception auditive dans l'apprentissage précoce des langues », in : *Le Français dans le Monde*.
- GUIORA, A., & ACTON, W. (1979). "Personality and Language Behavior: A Restatement", *Language Learning*, vol. 29, n°1.
- HAGÈGE, C. (1996). *L'enfant aux deux langues*, Paris : Odile Jacob.
- HALFF, W. (1990). « Approches du système oral de l'anglais » in : *Les langues vivantes à l'école élémentaire*, actes du colloque de juin 1990, Paris : INRP.
- HALFF, W. (1995). « Système oral de l'anglais », in : *Cahiers Charles V*, n°19, Université Paris VII.
- HUART, R. (2001). *Grammaire orale de l'anglais*, Paris : Ophrys.
- HUART, R. (2007). Transcription d'entretien, in : VOISE, A.-M., *Linguistique et didactique de l'anglais à*

*l'école primaire. Éléments d'un cadre théorique pour la formation des maîtres*, Thèse de Doctorat, Université de Cergy-Pontoise.

JOHNSON, E. L., & NEWPORT, S. J. (1989). "Critical period effects in second language learning: the influence of maturational state on the acquisition of English as a second language", in: *Cognitive Psychology*, 21.

JOHNSON, E. L., & NEWPORT, S. J. (1991). "Critical period effect on universal properties of language: the status of subagency in the acquisition of a second language", in: *Cognition*, 39.

KRASHEN, S. (1988). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Oxford: Pergamon Press.

KUHL, P. K. (2004). "Early language acquisition: Cracking the speech code", *Nature Reviews, Neuroscience*, 5.

KUHL, P. K. (2010). "Brain Mechanisms in Early Language Acquisition", *Neuron*, 67.

LENNEBERG, E. H. (1967). *Biological Foundations of Language*, New-York: Wiley.

LOCKE, J. L. (1995). *The child's path to spoken language*, Cambridge, London: Harvard University Press.

MAGNAT, E. (2013). *Le TBI comme instrument du développement de la conscience phonémique à l'école : une approche ergonomique*, Thèse de Doctorat, Université de Grenoble.

O'NEIL, C. (1982). *L'enseignement de l'anglais aux jeunes enfants. Problèmes d'élaboration d'un matériel pédagogique*, Thèse de Doctorat, Université Paris IV-Sorbonne.

O'NEIL, C. (1993). *Les enfants et l'enseignement des langues étrangères*, Paris: CREDIF-Hatier, collection LAL.

PENFIELD, W. & ROBERTS, L. (1959). *Speech and Brain Mechanisms*, Princeton, NJ, US: Princeton University Press, (traduction française : *Langage et mécanismes cérébraux*, Paris : PUF, 1963).

PETIT, J. (1985). « De l'enseignement des langues secondes à l'apprentissage des langues maternelles », Paris : Slatkine.

POTAPUSHKINA, M. (2014). *Gestes, contes, théâtre : une approche multimodale de l'anglais pour des élèves débutants à l'école primaire*, Thèse de Doctorat, Université du Mans.

RIBIÈRE-RAVERLAT, J. (1997). *Développer les capacités d'écoute à l'école. Écoute musicale, écoute des langues*, Paris : PUF, Collection l'Éducateur.

ROLLAND, R. (2013). « L'apprentissage phonologique de la LVE : un défi identitaire pour des apprenants plurilingues », Colloque OSOI Identités, migrations et territoires dans l'océan Indien, Saint-Denis (la Réunion) : ÉPICA Éditions.

ROSENBERGER, S. (1996). *De l'acquisition de L1 à l'apprentissage de L2 : élaboration d'un cadre théorique pour l'enseignement de l'anglais à l'école élémentaire*, Thèse de Doctorat, Université Paris III.

TROUBETZKOY, N. S. (1989). *Principes de phonologie*, Paris : Klincksieck.

VOISE, A.-M. (2007a). *Linguistique et didactique de l'anglais à l'école primaire. Éléments d'un cadre théorique pour la formation des maîtres*, Thèse de Doctorat, Université de Cergy-Pontoise.

VOISE, A.-M. (2007b). « Prise de conscience phonologique en primaire : *Tanka, Tanka Skunk* en Grande Section de maternelle », *Les Langues Modernes n°3*, La compétence phonologique, Paris : APLV.

VOISE, A.-M. (2011). « Approches de l'altérité linguistique et culturelle en classe de langue à l'école primaire », in : *Intégration de l'altérité dans l'apprentissage des langues*, D. Chini & P. Goutéraux, (dir.), RIVES, Cahiers de l'Arc Atlantique, n°3.

VOISE, A.-M. (2016). « Évaluation des compétences phonologiques en anglais d'enfants d'école maternelle », Paris : Publications des Amis du Crelingua.

VOISE, A.-M. (2018). « Dé-liaison - relier les langues en maternelle », in : *L'école, ses enfants et ses*

*langues*, G. Komur-Thilloy & S. Djordjevic (dir.), Paris : Orizons.

WILHELM, S. (2012). « Prosodie et correction phonétique », *La Clé des Langues* [en ligne], Lyon, ENS de LYON/DGESCO (ISSN 2107-7029), URL : <http://cle.ens-lyon.fr/anglais/prosodie-et-correction-phonetique-partie-1--171236.kjsp>