

## Apprendre à parler l'anglais à l'école primaire

Nadine Herry-Bénit

► **To cite this version:**

Nadine Herry-Bénit. Apprendre à parler l'anglais à l'école primaire : récit d'une expérience. Travaux Interdisciplinaires du Laboratoire Parole et Langage d'Aix-en-Provence (TIPA), Laboratoire Parole et Langage, 2008, pp.75-91. <<http://journals.openedition.org/tipa/299>>. <10.4000/tipa.299>. <hal-01026257>

**HAL Id: hal-01026257**

**<https://hal-univ-paris8.archives-ouvertes.fr/hal-01026257>**

Submitted on 19 Dec 2017

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

## APPRENDRE A PARLER L'ANGLAIS A L'ÉCOLE PRIMAIRE : RÉCIT D'UNE EXPÉRIENCE

Nadine Herry-Bénit  
Laboratoire LAPS, EA 1569, Université Paris VIII

### Résumé

*Dans le cadre d'un projet recherche action en collaboration avec l'université de Paris VIII et l'inspection académique de la Seine-Saint-Denis (93), deux professeures des écoles ont accepté de tester l'efficacité de deux méthodes différentes d'apprentissage de l'anglais. Pendant 3 mois, ces deux enseignantes ont divisé leur classe en deux groupes pour assurer des cours hebdomadaires de 45 minutes, tout en ayant pour consigne de choisir les compétences dans le bulletin officiel de l'éducation nationale et de faire le même cours à leurs deux groupes, l'un se déroulant avec l'approche Silent Way (SW) et l'autre avec une méthode traditionnelle (MT). Pendant les trois mois, cinq évaluations ont eu lieu en classe entière. Les évaluations des compétences orales ont été testées à l'écrit, étant donné que les professeurs des écoles ne sont pas experts et/ou n'ont pas les outils nécessaires pour noter les compétences orales de leurs élèves. À l'issue de cette expérience des résultats encourageants ont été trouvés.*

Mots-clés : enseignement, apprentissage, anglais, oral, école primaire.

### Abstract

*Within the framework of a project in collaboration between the University of Paris VIII and the school inspectorate of the Seine-Saint-Denis (93), two primary school teachers agreed to test the efficiency of two different methods of learning English. During 3 months, these two teachers divided their class into two groups to assure weekly courses of 45 minutes, by having for order to choose the skills in the official bulletin of the Education and to make the same English course to their two groups, the one taking place with the Silent Way approach (SW) and the other one with a traditional method (TM). During three months, five evaluations took place in whole class. The evaluations of the oral skills were tested to the paper given that the primary school teachers are not experts and/or do not have the necessary tools to note the oral skills of their pupils. Encouraging results were found.*

Keywords: teaching, learning, English, oral, primary schools.

---

HERRY-BÉNIT, Nadine (2008) Apprendre à parler l'anglais à l'école primaire : récit d'une expérience, *Travaux Interdisciplinaires du Laboratoire Parole et Langage*, vol. 27, p. 00-00.

## 1. Les origines de ce projet de recherche

Inventée par Caleb Gattegno (1963)<sup>1</sup>, l'approche « Silent Way », littéralement « la manière silencieuse », ainsi nommée parce que ses utilisateurs sont invités à se taire au profit de leurs élèves, est pratiquée par un nombre toujours croissant d'enseignants dans le monde. La plupart de ces enseignants travaillent souvent dans des conditions difficiles - avec des réfugiés analphabètes, par exemple – ou extrêmes – dans des cas où la vitesse d'acquisition est importante ou la précision vitale – comme avec des pilotes de ligne.

Cette approche est utilisée dans le département d'anglais du Centre de Linguistique Appliquée (CLA) de l'Université de Franche-Comté à Besançon depuis 1971, avec une efficacité avérée. Reconnu pour son expertise, le secteur d'anglais du CLA a formé un très grand nombre de stagiaires depuis le milieu des années 70, dont plusieurs sont des pilotes de compagnies aéronautiques : ceux d'Air Inter, d'Air France, puis China Eastern Airlines, Vietnam Airlines, le GIAT (vente des armements terrestres), plusieurs banques etc.

Le présent projet constitue la suite logique de la recherche action entreprise en 2006, en réponse à un appel d'offres visant à mettre *l'anglais oral au cœur de l'apprentissage*, et inscrite au plan départemental de formation <sup>2</sup> 2006-2007, 2007-2008, 2008-2009 et 2009-2010 (voir description et objectifs en annexe 1). Ce projet a été proposé par l'intermédiaire du Service Universitaire de Formation Initiale et Continue pour l'Enseignement <sup>3</sup> de Paris VIII.

Le projet a démarré en septembre 2006 avec sept enseignantes volontaires. Le travail s'est déroulé sur 10 vendredis, dans les locaux de Paris VIII, à raison de quatre heures par séance, soit 40 heures dans l'année. En 2007-2008, l'action s'est poursuivie avec deux des participantes de la première année et six nouvelles volontaires qui se sont inscrites par l'intermédiaire du Plan Académique de Formation (PAF). Au cours de cette 2<sup>ème</sup> année, nous avons pu travailler 74 heures, soit pratiquement un vendredi sur deux, avec élaboration de documents écrits (fiches de préparation et évaluations notamment) mais également de documents vidéo. En 2008-2009, les six professeures des écoles inscrites, l'année précédente, ont souhaité poursuivre leur travail de recherche et quatre autres se sont jointes au groupe.

Il convient de souligner que cette recherche action repose sur une étroite collaboration entre l'université de Paris VIII et les professeures des écoles de la Seine-Saint-Denis inscrites au stage, dont certaines sont présentes depuis la première année.

---

1. (<http://www.uneducationpourdemain.org/>)

2. (Dispositif 08D0930017 Module 2987) pour les années scolaires 2006-2007, 2007-2008, 2008-2009 et 2009-2010.

3. SUFICE : <http://www.univ-paris8.fr/sufice/>

Notre objectif est de tester l'efficacité de cette approche pour apprendre l'anglais à l'oral à l'école primaire en effectuant une comparaison avec l'enseignement traditionnel. Pour ce faire, nous avons mesuré les effets sur les notes et sur le temps de parole des élèves.

Les premiers résultats sont encourageants et méritent d'être analysés plus en profondeur (Herry-Bénit & Bénit 2008) et (Herry-Bénit & Young 2008). Il est vrai que de nombreux pays tels que les États-Unis (l'école charter Bronx School for Better Learning), la Suisse, le Japon, la France (Besançon, Lyon, Paris, Versailles, Brives), la Chine (Shanghai, Beijing, Wu Xu), le Maroc (Casablanca, Rabat, Fès, Marrakech), sont déjà très fortement imprégnés de l'approche pédagogique Silent Way du Dr Gattegno. Nous vous invitons à visiter le site suivant <<http://www.uneducationpourdemain.org/qui>>.

## 2. Hypothèses

Étant donné que nous souhaitons tester l'effet de l'approche Silent Way (SW) sur les élèves en comparaison avec l'effet des méthodes traditionnelles (MT), nous émettons l'hypothèse suivante : Le temps de parole en production des élèves devrait être maximisé avec l'approche Silent Way, ce qui devrait entraîner de meilleurs résultats à l'oral et à l'écrit.

## 3. Corpus

5 évaluations écrites ont été effectuées dans deux classes distinctes de niveau CE1 sur 3 mois, soit 10 évaluations au total. 43 élèves ont été notés, soit un total de 430 notes. Les notes sont le reflet d'une évaluation écrite des compétences suivantes : compréhension orale, compréhension écrite, grammaire, syntaxe, orthographe et traduction. Les deux enseignantes ont divisé leur classe en deux groupes.

## 4. Sujets

L'expérience se déroule avec deux professeures des écoles de la Seine-Saint-Denis, qui ont chacune une classe de CE1. L'une des classes comporte 21 élèves, l'autre 22, soit un total de 43 élèves. Les deux classes ont été divisées en deux groupes.

## 5. Expérience

Nous avons décidé de travailler avec deux groupes de sujets en interaction, d'une part, deux professeures des écoles qui donnent des cours d'anglais et d'autre part, les élèves d'une école primaire. Les deux professeures des écoles ont chacune une classe de niveau CE1. Pendant trois mois, elles ont divisé leur classe en deux demi-groupes pour assurer des cours hebdomadaires de 45 minutes, soit 18 heures de cours au total. Les deux enseignantes avaient pour consigne de choisir les compétences qu'elles souhaitaient travailler dans le Bulletin Officiel de l'Éducation

Nationale (BOEN) et de faire le même cours à leurs deux demi-groupes. L'un des cours se déroulait avec l'approche Silent Way (SW) et l'autre avec une méthode traditionnelle (MT). Les 5 évaluations, qui ont eu lieu après les cours en demi-groupes, se sont déroulées en classe entière. Les évaluations des compétences orales sont testées à l'écrit, étant donné que les professeurs des écoles ne sont pas experts et/ou n'ont pas les outils nécessaires pour noter les compétences orales de leurs élèves.

## 6. Résultats

Nous avons choisi de faire un test de  $\chi^2$  avec un degré de liberté 3 afin de distinguer la répartition des notes pour chacune des enseignantes en fonction de la méthode ou approche utilisée. Ci-dessous l'effectif des notes observées et la table de  $\chi^2$  pour l'enseignante J :

### 6.1. Enseignante J

Notes	MT	SW	Total
0 à 5 sur 20	5	0	5
5 à 10 sur 20	10	0	10
10 à 15 sur 20	35	20	55
15 à 20 sur 20	5	35	40
Nombre de notes	55	55	110

**Tableau 1**

*Répartition des notes observées pour l'enseignante J*

2,5	2,5
5	5
27,5	27,5
20	20

**Tableau 2**

*Répartition aléatoire pour l'enseignante J*

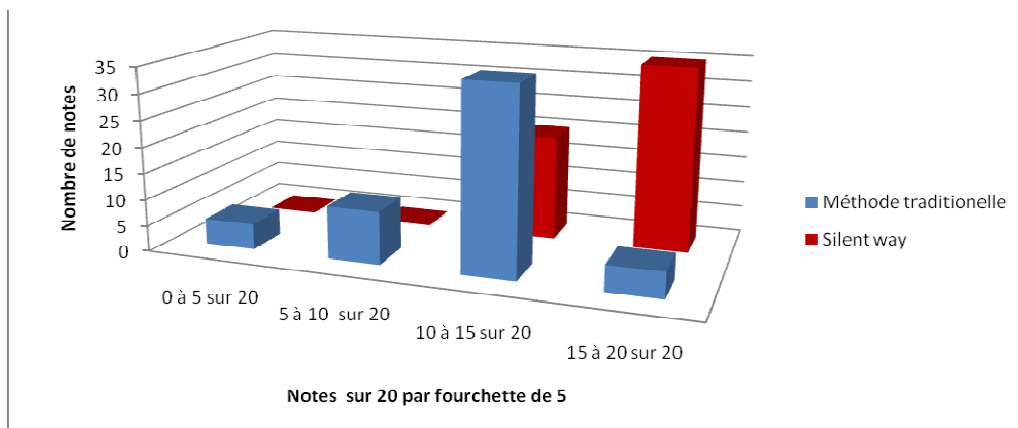
	MT	SW	MT	SW	MT	SW	MT	SW	TOTAL
Intervalles	0 à 5	0 à 5	5 à 10	5 à 10	10 à 15	10 à 15	15 à 20	15 à 20	
Effectif observé	5	0	10	0	35	20	5	35	110
Effectif théorique	2,5	2,5	5	5	27,5	27,5	20	20	110
Écart	2,5	-2,5	5	-5	7,5	-7,5	-15	15	
khi <sup>2</sup> partiel	2,5	2,5	5	5	2,0455	2,0455	11,25	11,25	41,59

**Tableau 3**

*Table de khi<sup>2</sup> avec degré de liberté 3 pour l'enseignante J*

Nous pouvons observer que le résultat dans le tableau 3 est significatif avec un khi<sup>2</sup> de 41,59 > 7,82. Il existe une différence significative entre les résultats obtenus avec la MT et ceux obtenus avec l'approche SW.

La comparaison des résultats aux évaluations entre la MT et l'approche SW nous donne les résultats suivants :



**Figure 1**

*Comparaison de résultats aux évaluations entre la méthode traditionnelle et Silent Way (moyenne sur 5 notes) professeur des écoles J*

Nous pouvons remarquer qu'il y a 5 notes entre 0 et 5 sur 20 et 10 notes entre 5 et 10 sur 20 avec la MT et qu'il n'y en a aucune avec l'approche SW.-

De 11 à 15 sur 20 nous avons 35 notes avec la MT et 20 avec l'approche SW, de 15 à 20 sur 20 nous avons 5 notes avec la méthode traditionnelle et 35 avec l'approche Silent Way.

Au total, avec l'approche SW, les notes obtenues sont toutes situées entre 10 et 20 avec une majorité entre 15 et 20 contrairement aux résultats obtenus avec la MT. En effet, avec la MT les notes sont réparties entre 0 et 20 sachant que la majorité d'entre elles se trouvent entre 10 et 15. Les notes sont globalement meilleures avec l'approche SW.

## 6.2. Enseignante F

Notes	MT	SW	Total
0 à 5 sur 20	15	0	15
5 à 10 sur 20	5	10	15
10 à 15 sur 20	5	10	15
15 à 20 sur 20	25	35	60
Nombre de notes	50	55	105

**Tableau 4**

*Répartition des notes observées pour l'enseignante F*

7,14	7,85
7,14	7,85
7,14	7,85
28,57	31,42

**Tableau 5**

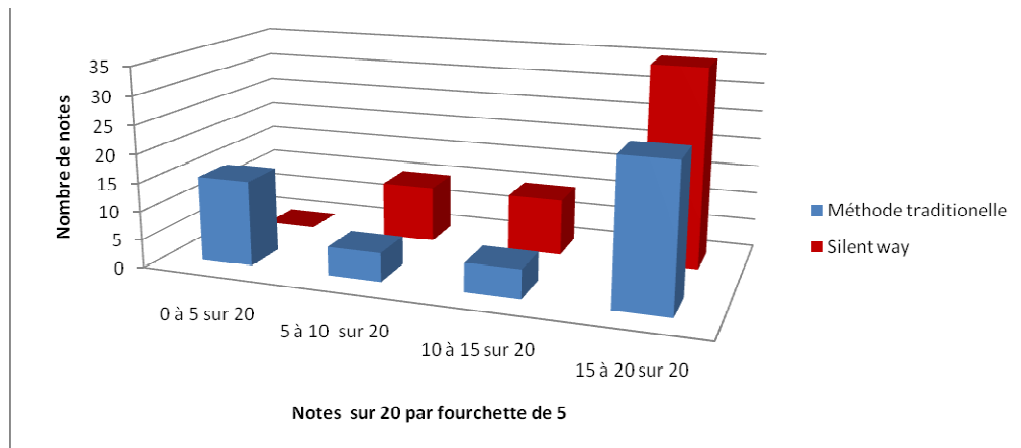
*Répartition aléatoire pour l'enseignante F*

	MT	SW	MT	SW	MT	SW	MT	SW	Total
Intervalles	0 à 5	0 à 5	5 à 10	5 à 10	10 à 15	10 à 15	15 à 20	15 à 20	
Effectif observé	15	0	5	10	5	10	25	35	105
Effectif théorique	7,14	7,85	7,14	7,85	7,14	7,85	28,57	31,42	105
Écart	7,85	-7,85	-2,14	2,14	-2,14	2,14	-3,57	3,57	
khi <sup>2</sup> partiel	8,64	7,85	0,64	0,58	0,64	0,58	0,44	0,40	19,81

**Tableau 6**  
*Table de khi<sup>2</sup> avec degré de liberté 3 pour l'enseignante F*

Nous pouvons observer que le résultat dans le tableau 6 est significatif avec le khi<sup>2</sup> de 19,81 > 7,82. Il existe une différence significative entre les résultats obtenus avec la MT et ceux obtenus avec l'approche SW.

La comparaison des résultats aux évaluations entre la MT et l'approche SW nous donne les résultats suivants :



**Figure 2**  
*Comparaison de résultats aux évaluations entre la méthode traditionnelle et Silent Way (moyenne sur 5 notes) professeur des écoles « F »*



Nous pouvons remarquer qu'il y a 15 notes entre 0 et 5 sur 20 avec la MT et qu'il n'y en a aucune avec l'approche SW.

De 5 à 10 sur 20 nous avons 5 notes avec la MT et 10 avec l'approche SW.

De 10 à 15 sur 20 nous avons 5 notes avec la MT et 10 avec l'approche SW.

De 15 à 20 sur 20 nous avons 25 notes avec la MT et 35 avec l'approche SW.

Au total, il y a aussi moins de mauvaises notes et beaucoup plus de bonnes notes avec l'approche SW.

## Discussion

Les différents courants théoriques de réflexion sur l'apprentissage des langues étrangères et plus particulièrement sur la dimension orale (Palmer, 1924 ; Stannard, 1954 ; Jones, 1962 ; O'Connor, 1968 ; Halliday, 1970, Faure, 1975 ; Lilly & Viel, 1977 ; Knowles, 1987 ; Brown, 1990 ; Jassem, 1995 ; Ginésy, 1995, 2000 ; Roach, 2000, les recherches dans le domaine de la perception avec le « crible phonologique » (Troubetzkoy, 1970), et de la production (Di Cristo, 1975 ; Grosjean & Dommergues, 1983 ; Rossi, 1981 ; Caelen, 1991 ; Hirst, 1993, parmi d'autres) ne nous ont pas permis de faire progresser significativement le niveau des apprenants en France<sup>4</sup>. L'enseignement du rythme et de l'intonation est peu considéré. Un gouffre existe depuis toujours entre les théories et les pratiques en classe.

Au-delà de ces premières remarques, demeure en nous un sentiment d'insatisfaction par manque de résultats quantitatifs et qualitatifs stables. L'enseignement de l'anglais oral ne nous semblait pas du tout performant. Les différents logiciels<sup>5</sup> qui existent offrent des compléments à utiliser en cours ou en autoformation dans un centre de langue mais ils ne peuvent en aucun cas se substituer au travail fait en classe avec un expert, le professeur. L'une des causes, sinon la principale, de cet échec reconnu tient sans doute à la place très réduite de l'oral. Ainsi les élèves se limitent le plus souvent à répéter ce que les professeurs demandent, produisant parfois des énoncés sans qu'il y ait correction de la qualité orale des sons, des accents de mots, du rythme et de l'intonation de la

---

4. <<http://www.bnei.org/IMG/pdf/Analyse-enquete-languesBNEI.pdf>>

<<http://vortareto.free.fr/argumentaire/apprentissage.htm>>

Conférence intergouvernementale du Conseil de l'Europe : Langues de scolarisation : vers un Cadre pour l'Europe, Strasbourg, 16-18 octobre 2006 ; <<http://www.journaldunet.com/management/efficacite-personnelle/actualite/le-niveau-d-anglais-des-francais-stagne-et-reste-insuffisant.shtml>>

<[http://www.fr.etsglobal.org/uploads/tx\\_etsfreeresources/CP\\_-\\_Avril\\_2005.pdf](http://www.fr.etsglobal.org/uploads/tx_etsfreeresources/CP_-_Avril_2005.pdf)>

<<http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article1725>>

5 Winpitch: Martin, Ph (2005); INTOLANG : Alliaume, J. (1989); *Tell Me More; Speed Lingua*: <<http://www.speedlingua.com/results/>> etc.

langue anglaise, seules les fautes de grammaire/syntaxe sont traitées. Nous avons donc essayé de faire une synthèse de nos expériences d'enseignement de l'anglais en France dans ce domaine.

L'enseignant parle beaucoup pendant ses cours pour donner des consignes, expliquer la grammaire, interroger les élèves, servir de modèle etc. Il utilise pour cela le français, l'anglais ou bien il alterne entre les deux. Les élèves ont donc un temps de parole très réduit, ce qui se confirme lors d'une étude menée avec des professeurs des écoles au cours de l'année scolaire 2007-2008. Dans cette étude nous avons constaté que seuls quelques élèves parlaient, et ce sont souvent les mêmes qui sont invités à prendre la parole. Le temps de parole maximum était d'1 mn et 17 secondes sur 45 minutes de cours pour un élève pendant que les autres élèves n'ont pas du tout pris la parole (Herry-Bénit & Bénit 2008 ; Herry-Bénit & Young 2008).

À cela s'ajoute le fait que lorsque les élèves parlent en anglais, ce n'est pas spontanément mais parce qu'ils sont sollicités par l'enseignant. L'enseignant ayant déjà décidé quelle réponse il veut obtenir, ne permet pas à ses élèves de construire une réponse personnelle, car cela sortirait du cadre de sa séquence et il faut combattre les quelques digressions possibles. Le plus souvent, les élèves répètent donc, sans s'investir, un énoncé choisi par l'enseignant. Dans cette relation pédagogique traditionnelle, il existe un déséquilibre entre les connaissances de l'enseignant et celles des élèves. Si certains enseignants utilisent une approche communicative, elle sous-tend aussi la seule action dite « Repeat after me », méthode qui, selon nous, ne suffit pas.

Les élèves ne sont pas sollicités en tant que personnes pour réagir spontanément face à une situation donnée. Seule leur capacité à mémoriser l'énoncé travaillé est sollicitée ; c'est le cas par exemple lorsqu'ils travaillent sur des exercices décontextualisés ou encore lorsqu'on leur demande de prendre un prénom anglais à l'école primaire. L'utilisation d'un manuel répond à des objectifs économiques ; nous entendons par-là des bénéfices financiers pour les maisons d'éditions, mais surtout le livre rassure le professeur en donnant à la matière qu'il enseigne une certaine matérialité. Il donne également à l'apprenant la sensation que tout ce qu'il faut pour savoir parler l'anglais est contenu dans le livre. En fait, le manuel conduit davantage à une connaissance théorique de la langue qu'à un véritable « savoir-parler ». L'enseignant s'appuie sur la méthode pour mettre en place une activité et l'élève réceptionne. À notre connaissance, rares sont les manuels qui placent les apprenants dans une démarche déductive et qui permettent une assimilation correcte et durable. Au total le professeur ne sait pas grand-chose de ce que ces derniers ont vraiment compris.

Les exercices d'anglais proposés sont des exercices fermés (QCM, exercices à trous, etc.). Dans une méthode traditionnelle, chaque leçon débute par un texte court reprenant les points de grammaire de la leçon précédente. Chaque point de grammaire sera ensuite expliqué et

accompagné d'une série d'exercices non-contextualisés allant du moins difficile au plus difficile. La leçon se termine par une liste de vocabulaire thématique. Ce type de travail induit un apprentissage qui se fonde sur la mémorisation du contenu, et la répétition. Les stratégies mentales nécessaires pour faire ces exercices sont parfaitement identifiables et ne nécessitent pas d'activité intellectuelle des élèves. Les tâches demandées sont relativement binaires, c'est-à-dire que, pour eux, il n'existe qu'une seule façon de trouver la bonne réponse. Ils ne comprennent pas la nécessité de mettre en relation plusieurs éléments pour trouver une réponse. Empêcher l'élève de se confronter à une difficulté, est-ce lui permettre de prendre conscience de l'ampleur du problème que représente tel ou tel point ?

Souvent, étudier une langue, c'est apprendre les structures grammaticales hors contexte, des listes de vocabulaire par thème, sans oublier la dimension culturelle. Dans les faits, les élèves ne s'expriment jamais vraiment en anglais, ils expriment ce qui est attendu d'eux pour avoir une bonne note, ils ne vivent donc pas la langue.

Par ailleurs, l'enseignant ne dispose pas de techniques efficaces permettant l'apprentissage de la prononciation si bien que celui-ci reste secondaire, voire inexistant. De ce fait, quand les élèves répètent, il n'y a pas de corrections au niveau de la phonétique mais seulement au niveau de la grammaire ou de la syntaxe comme nous l'avons dit précédemment.

L'enseignant ne dispose pas de techniques permettant de faire comprendre le sens autrement que par la traduction à cause des situations décontextualisées. La notion de sens dans l'apprentissage n'émerge que lorsque la situation présentée est vécue dans l'instant et non dans la seule extrapolation et interprétation de la consigne du professeur, ce qui aboutit le plus souvent à enfermer les élèves les plus faibles dans des réponses satisfaisant aux consignes de l'enseignant, ce qui n'est jamais sans provoquer quelques malentendus. En effet, seuls les bons élèves répondant scolairement correctement aux attentes professorales peuvent interpréter correctement les consignes. Les autres élèves se contentent de donner une réponse immédiate comme par exemple le jour de la semaine en anglais à l'école primaire ou encore le verbe au prétérit pour les élèves du secondaire, pour ensuite ne plus participer, pensant ainsi être quittes face aux attentes de l'enseignant. Comment leur en vouloir, après tout, ils ont participé ?

Parallèlement, l'enseignant donne les éléments qui permettront aux élèves de se corriger localement sans leur permettre d'établir les critères qui feraient émerger la bonne réponse. Tant que les élèves n'ont pas de critères leur permettant de mesurer l'exactitude ou la justesse de leur production, aucun problème n'est vraiment résolu et, de ce fait, il ne peut y avoir que très peu d'apprentissage. L'enseignant utilise la méthode explicative car il ne pense pas ses élèves capables de comprendre par eux-mêmes. Pourtant ils ont la capacité de faire des hypothèses, des

déductions, des associations etc. Il ne suffit pas de livrer des connaissances à l'élève en lui expliquant dans le détail tout le système d'une langue pour qu'il puisse la parler. La recherche en neurosciences a amplement démontré que, pour une langue qui aura été acquise implicitement ou explicitement, le niveau de connaissance de la langue dépendra en partie de systèmes cérébraux différents, comme le confirme la citation suivante :

*« Not only are implicit and explicit knowledge of language subserved by different cerebral memory systems, but they have different contents, and hence one cannot become the other, or « be converted » to the other, or be 'transferred' to the other » (Paradis, 1994)*

En effet, l'élève doit passer par une suite d'essais erreurs pour vérifier son système d'hypothèses avant de transformer ou de compléter ce qu'il vient de dire. Il fait son apprentissage par tâtonnement expérimental.

Un dernier point. Tout le monde s'accorde à penser et à dire que l'enseignement de l'anglais s'effectue par transmission de connaissances, or jamais la théorie ne peut prétendre remplacer la pratique. Si bien fait soit-il, un livre intitulé « comment patiner en dix leçons » ne remplacera jamais les patins et la glace... Donc, parler une langue ne peut pas s'apprendre par transmission de connaissances, car parler une langue est un savoir-faire qui s'acquiert par essais et erreurs avec un feedback continu.

**Or, l'approche Silent Way du Dr Caleb Gattegno permet d'éviter un certain nombre de ces difficultés. Si l'enseignant s'abstient d'employer une méthode trop rigide et s'il part de ce que les élèves connaissent ou veulent connaître, il donne la primauté à leur expression. Ainsi l'enseignant se trouve donc en position de récepteur. En effet, si la prise de parole obéit aux objectifs linguistiques, culturels ou professionnels de chaque élève, alors celui-ci conservent ses motivations tout au long de leur apprentissage.**

Il est important que l'enseignant parle peu, voire pas du tout et, en particulier, qu'il ne serve jamais de modèle. Son rôle est de créer des situations et chaque situation parlant d'elle-même, l'enseignant n'a pas besoin de consacrer du temps aux explications, qu'il s'agisse de consignes, de règles grammaticales ou encore d'une traduction. S'il le faisait, il est certain que cela réduirait aussi le délai de mise en route de la leçon. Lorsque l'enseignant adopte une attitude silencieuse, les élèves s'essaient pour dire, dire et encore dire. La seule manière d'apprendre un savoir-faire tel que parler la langue anglaise est de pratiquer soi-même, encore et encore, jusqu'à ce que l'on sache le faire.

Avec l'approche Silent Way, l'enseignant qui pense à plusieurs progressions possibles même s'il a une trame, permet et se permet de dépasser du périmètre restreint de sa séquence, permettant ainsi à ceux qui ne sont pas tout à fait au point, de revenir sur des notions mal maîtrisées, voire pas du

tout comprises. Cette approche permet de dépasser certains de ces malentendus liés aux consignes et attentes professorales en permettant aux élèves de se débarrasser de leur appréhension et de parler en anglais. Des vidéos pédagogiques ont été réalisées dans le cadre du projet recherche action et on voit nettement les élèves faibles parler.

À l'école primaire, ils pratiquent la langue pendant les 45 minutes ou 1 h 30 de cours. Ils ont la possibilité d'intervenir à plusieurs reprises. Nos études ont montré que certains vont jusqu'à parler 8 minutes et 12 secondes dans un cours de 45 minutes, soit 8 fois le temps de parole d'un cours traditionnel. Lorsque les élèves parlent, ils ne répètent pas, ils pratiquent parce qu'ils sont personnellement concernés par la phrase qu'ils veulent dire. La pratique oblige l'élève à produire un énoncé qui lui est propre et dont il est responsable, contrairement à la répétition qui mobilise leur capacité à reproduire un modèle.

Pour apprendre une langue, il faut la pratiquer. On dit ce que l'on voit dans un premier temps, ce que l'on vit, ce que l'on ressent afin d'entrer dans l'état d'esprit de cette nouvelle langue, l'anglais pour ce qui nous concerne. Les phrases dites dans la salle de classe devront être conformes à la réalité de la vie des élèves et elles seront corrigées (Young & Herry-Bénil, à paraître) pour finir à la fois conformes à la réalité et correctes à tous les niveaux (prononciation, rythme, mélodie, grammaire, orthographe).

Il semble que les outils de l'approche Silent Way soient en adéquation avec les dernières découvertes faites dans le domaine des neurosciences et des sciences cognitives. Je citerai Peyron B. (2008) qui parle entre autres du livre récent de Dehaene S. (2007), « *les Neurones de la lecture* » :

*« L'apprentissage dans un environnement où chaque composante du système de la langue est présentée symboliquement de manière holistique, mais aussi où chaque élément de la langue peut être pointé de manière précise (non symbolique puisqu'il résulte d'assomptions approuvées par le professeur), donne la possibilité aux apprenants de faire fonctionner simultanément toutes leurs aires<sup>6</sup> corticales susceptibles d'y être impliquées. Le fait que les projections mentales de l'apprenant puissent s'appuyer sur une cartographie exhaustive et précise de l'anglais renforce et accélère les apprentissages. Par ailleurs, le fait que les apprenants doivent se lever et pointer sur le tableau permet d'activer le substrat sensori-moteur qui est à la base de toute activité intellectuelle comme le défend Francisco Valera dans son livre « L'inscription corporelle de l'esprit. Sciences cognitive et expérience humaine »<sup>7</sup> et Antonio R. Damasio dans « Le sentiment même de soi. Corps, émotion, conscience »<sup>8</sup>. »*

---

6. Stanislas Dehaene, dans son livre, montre clairement que ce sont toujours les mêmes circuits neuronaux qui interviennent et ce, quelles que soient les langues, les cultures, des écritures ou les méthodes d'enseignement.

7. Francisco, Valera (1993).

8. Antonio R., Damasio (1999).

Il y a un feed-back permanent sur les productions des élèves à tous les niveaux (prononciation, grammaire, rythme et mélodie) de la part de l'enseignant. Lui-même parle au minimum mais il amène les élèves à réfléchir sur leurs erreurs afin qu'ils les corrigent d'eux-mêmes. Dans l'approche de Gattegno, le rôle de l'enseignant n'est pas de fournir aux élèves les bonnes réponses afin qu'ils puissent les dire en réponse à la question du moment, mais bien de les induire à se servir de leur vécu pour parler, et de leurs erreurs pour construire les critères nécessaires afin de produire des énoncés corrects. Cette approche est donc génératrice d'évaluation formatrice.

*« En résumé le Silent Way c'est subordonner les activités de l'enseignant à celle des apprenants, et cela englobe tout, à savoir :*

*Pratiquer un enseignement différencié, ce qui implique premièrement de reconnaître tous les élèves éducatibles, en conséquence leur faire confiance, deuxièmement leur permettre de construire leur savoir dans et par le groupe, troisièmement respecter chez eux les stratégies multiples d'accès au savoir, et enfin pratiquer le droit à l'erreur et le devoir de respect des autres.*

*Pratiquer l'évaluation formative continue, qui permet d'adapter à tout moment sa pratique pédagogique aux besoins réels des élèves.*

*Pratiquer un enseignement holistique qui respecte chaque personne dans son intégrité et la considère dans son intégralité » Laurent (1993).*

Maurice Laurent (1993, 2004), enseignant et formateur à la pédagogie de Caleb Gattegno a rédigé ce résumé à l'attention des personnes qui souhaitent effectuer une formation générale à la démarche pédagogique proposée par Caleb Gattegno.

Pour en revenir aux deux enseignantes engagées dans cette expérience, elles ont fortement exprimé leur intérêt et il est intéressant de constater que dans un département où le turn-over général des enseignants est particulièrement élevé, la mise en pratique d'une approche qui donne des résultats tangibles constitue une incitation forte à rester et à s'investir en faveur d'un public scolaire cumulant les handicaps de tous les ordres.

L'effet de nouveauté peut avoir eu un impact mais au vu des résultats obtenus depuis de nombreuses années avec cette approche Silent Way, nous ne pensons pas que cet argument soit valable dans le cas présent. Cependant, nos recherches ne vont pas s'arrêter à ces résultats préliminaires. Nous avons proposé un projet de recherche sur 3 ans, impliquant plus d'enfants et plus d'enseignants. Nous pensons travailler avec 10 enseignants qui utiliseront l'approche Silent Way en cycle 1 et qui suivront leurs élèves tout au long du cycle et 10 autres enseignants qui utiliseront l'une ou l'autre des méthodes traditionnelles pour l'enseignement des langues.

En conclusion, nous ne sommes pas censés ignorer les points faibles de cette recherche. La qualité de l'enseignement dépend entièrement de l'enseignant lui-même. Il est important de rappeler

également que les enseignantes impliquées dans cette étude ne sont pas encore complètement formées à cette approche. Néanmoins, nous avons déjà des résultats probants. Nous leur avons demandé d'utiliser deux façons différentes d'enseigner et cela n'a pas été sans effort de leur part. En effet, elles ont exprimé leurs difficultés à dispenser un cours vraiment traditionnel après avoir découvert une façon plus efficace d'amener leurs élèves à parler la langue. À l'avenir, chaque enseignante utilisera une seule méthode ou approche.

## Bibliographie

- ALLIAUME, J. (1989) *Procédé de traitement de certaines composantes acoustiques de la parole et appareil de mise en œuvre* : « INTOLANG », brevet d'invention n°2642557, INPI.
- BOEN: Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale.
- BROWN, G. (1990) *Listening to Spoken English*, Applied Linguistics and Language Study, 2nd ed. London: Longman.
- CAELEN-HAUMONT ; G. (1991) *Stratégies des locuteurs et consignes de lecture d'un texte : analyse des interactions entre modèles syntaxiques, sémantiques, pragmatique et paramètres prosodiques*, Thèse de doctorat, Université de Provence, Aix-en-Provence, 578 p.
- DEHAENE, S. (2007) *Les Neurones de la lecture*, Paris : Odile Jacob, 480 p.
- DAMASIO, A. R. (1999) *Le Sentiment même de soi. Corps, émotion, conscience*, Paris : Odile Jacob, 1999.
- FRANCISCO, V. , THOMPSON, E. & ROSCH, E. (1993) *L'inscription corporelle de l'esprit. Sciences cognitives et expérience humaine*, trad. Véronique Havelange, Paris : Seuil, 384 p.
- DI CRISTO, A. (1975) *Soixante-dix ans de recherches en prosodie, Bibliographie alphabétique, thématique et chronologique*, coll. Études phonétiques, Publications de l'Université de Provence, 351 p.
- FAURE, G. (1975) *Manuel pratique d'anglais parlé*, coll. Faire le point, Paris : Hachette, 208 p.
- GATTEGNO, C. (1963) *Teaching Foreign Languages in Schools the Silent Way*, Reading (G.B.): Educational Explorers, 2nd edition 1972, New York, Educational Solutions, 144 p.
- GATTEGNO, C. (1976) *The Common Sense of Teaching Foreign Languages*, Educational Solutions, New York, 223 p.
- GATTEGNO, C. (1987) *The Science of Education Chapter 13: The Learning and Teaching of Foreign Languages*, Educational Solutions, New York, Restricted Printing.
- GATTEGNO, C. (1987) *The Science of Education Part 1: Theoretical Considerations*, Educational Solutions, New York, Restricted Printing.
- GROSJEAN, F. & DOMMARGUES, J.-Y. (1983) Les structures de performance en psycholinguistique, *L'année Psychologique*, 83, p. 513-536.

- GINESY, M. (1995) *Mémento de Phonétique anglaise*, Paris : Nathan.
- GINESY, M. (2000) *Phonétique et phonologie de l'anglais*, Paris : Ellipses.
- HALLIDAY, M.A.K (1970) *A course in Spoken English: Intonation*, Oxford: Oxford University Press.
- HERRY-BENIT, N. (à paraître) *Didactiser l'apprentissage de la phonétique anglaise*.
- HERRY-BÉNIT, N. & BÉNIT, S. (2008) Assessing learning of oral skills in English: the role of formative evaluation in primary schools, *Actes AILA 2008 15th world congress of Applied Linguistics, Essen, Germany Multilingualism : Opportunities and Challenges*, August 24-29, 2008, Essen, Germany, <<http://www.aila2008.org/>>, University of Duisburg-Essen.
- HERRY-BENIT, N. & YOUNG, R. (2008) Si parler une langue est un savoir-faire alors quelles sont les conséquences pédagogiques?, *Actes Didactique et pratique des langues quelles priorités ? XV<sup>e</sup> Congrès RANACLES*, Université de Nice Sophia-Antipolis, Pole universitaire St-Jean d'Angély, Sciences Humaines, 20-22 novembre 2008.
- HIRST, D.J. (1993) Detaching intonational phrases from syntactic structure, *Linguistic Inquiry*, vol. 24, 4. p. 781-788.
- KNOWLES, G. (1987) *Patterns of Spoken English. An Introduction to English Phonetics*, London: Longman.
- O'CONNOR, J.D. (1968) *Stress, Rhythm and Intonation ; Accentuation, rythme et intonation de la langue anglaise*, BBC English (livret et cassette), 1963 ; éd. Française : SIRS Editions-Disques BBC, 1968 et 1984.
- LAURENT, M. (1993) *Vers un enseignement dynamique des mathématiques*, UEPD (Une Éducation Pour Demain), France.
- LAURENT, M. (2004) *Les jeunes, la langue, la grammaire*, vol. 1, UEPD (Une Éducation Pour Demain), France.
- JASSEM, W. (1995) *Exercices in English pronunciation*, Warszawa : Wydawnictwo Naukowe PWN.
- LILLY, R. & VIEL, M. (1977) *La prononciation de l'anglais*, Paris : Hachette Supérieur.
- MARTIN, Ph. (2005) Winpitch LTL, un logiciel multimedia d'enseignement de la prosodie, *ALSIC*, vol. 8, n°1, p. 95-108.
- PARADIS, M. (1994) Neurolinguistics aspects of implicit and explicit Memory : implications for bilingualism, in N. Ellis (ed.), *Implicit and Explicit Learning of Second Languages*, London: Academic Press, p. 393-419.
- PALMER, H. E. (1924) *English Intonation with systematic exercises*, Cambridge: W. Heffer & Sons.
- PEYRON, B. (2008) Vers l'avènement des lieux de langue, *Revue japonaise de didactique du français*, vol. 3, n°1, Études didactiques, Tokyo, p. 130-143.
- ROACH, P. (2001) *English Phonetics and Phonology, A practical course*, 3<sup>rd</sup> edition, CUP.



- ROSSI, M. (1981) L'intonation n'est pas congruente à la syntaxe : une explication, in ROSSI, M. ; DI CRISTO, A. ; HIRST, D. ; MARTIN, Ph. & NISHINUMA, Y. (éds), *L'intonation : de l'acoustique à la sémantique*, Paris : Klincksieck, p. 290-296.
- STANNARD ALLEN, W. (1954) *Living English Speech*, London and Harlow: Longmans.
- TROUBETZKOY, N.S. (1970) *Principes de phonologie*, Paris : Klincksieck.
- YOUNG, R. (1995) Some of the Reasons Why We Do What We Do in *Methoden der Fremdsprachenvermittlung Mainz*.
- YOUNG, R. (1990) *Universaux dans l'enseignement et l'apprentissage de l'anglais et du français dans des situations pédagogiques variées*, Thèse de doctorat, Université de Franche-Comté.
- YOUNG, R. (2000) The Silent Way, in BYRAM M. (ed.) *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*, London: Routledge, p. 546-548.
- YOUNG, R. & HERRY-BENIT, N. (à paraître) Enseigner l'anglais avec succès, Eyrolles éditions.

## Annexe 1

### **Projet recherche action**

*« L'anglais oral au cœur de l'apprentissage »*

#### **Descriptif du projet (tel qu'il figure toujours sur le site de Créteil)**

- Objectifs :

Bien comprendre les compétences relatives à la langue orale attendues à la fin de l'école élémentaire

Être capable de les enseigner avec un contenu didactique approprié

Être capable de les évaluer

- Contenus d'enseignement :

Analyse des objectifs d'apprentissage, prise de conscience des savoir-faire implicites propres à chaque compétence afin d'élaborer des séquences didactiques.

Mise en pratique dans les classes

- Méthode :

Prise de conscience de la difficulté de l'acquisition des compétences par l'enseignant

Prise en compte en situation d'apprentissage en classe

Élaboration de progressions

- Évaluation :

Production de documents didactiques partageables.