

Zeitschrift: Bulletin CILA : organe de la Commission interuniversitaire suisse de linguistique appliquée

Herausgeber: Commission interuniversitaire suisse de linguistique appliquée

Band: - (1971)

Heft: 13

Artikel: L'enseignement audio-visuel de l'anglais à de jeunes enfants : le passage à la langue écrite et à l'enseignement traditionnel

Autor: Thibaud, Marianne

DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-977919>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

Download PDF: 25.02.2026

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

afin de rendre l'acquisition des gestes, traits de comportement et aptitudes propres aux différentes techniques pédagogiques plus aisée et rapide. Mais il est évident que le micro-enseignement, qui n'est qu'une méthode, qu'un moment, parmi d'autres, de la formation et du perfectionnement des enseignants, doit être placé dans un ensemble qui sera l'enseignement dans des conditions réelles.

Service de recherche des Eurocentres
CH 8038 Zurich

René Richterich

Bibliographie:

Allen, Dwight, et Ryan, Kevin: *Microteaching*, Reading, Massachusetts, Addison Wesley Publishing Company Inc., 1969, XVI, 152 p.

Zifreund, Walter: *Konzept für ein Training des Lehrverhaltens mit Fernseh-Aufzeichnungen in Kleingruppen-Seminaren*, Berlin, Franz Cornelsen Verlag, 1966, 72 p. (Beiheft 1 zur Zeitschrift "Programmiertes Lernen und Programmierter Unterricht".)

L'enseignement audio-visuel de l'anglais à de jeunes enfants: le passage à la langue écrite et à l'enseignement traditionnel

Les remarques qui suivent résultent de l'observation d'un groupe expérimental d'enfants au moment du passage à la langue écrite intégré à l'enseignement audio-visuel, puis de la transition à l'enseignement scolaire traditionnel¹.

L'expérience a pris fin en octobre 1970, avec la dernière leçon du Cours I, ce qui a représenté environ 180 h. d'enseignement. La fréquentation a été remarquablement régulière d'un bout à l'autre. Actuellement, 4 des 7 élèves du groupe ont l'anglais à leur programme scolaire. Ils sont répartis dans des classes différentes, donc isolés.

La poursuite simultanée du cours audio-visuel et de l'apprentissage traditionnel des débuts de l'anglais à l'école a duré au minimum un semestre et dans un cas un an et demi. J'ai consigné pendant cette période mes propres remarques et celles des enfants, comme je l'avais fait lors du passage à la langue écrite.

1 Les débuts de cette expérience d'enseignement audio-visuel de l'anglais ont fait l'objet d'un premier article dans le BULLETIN CILA 5, 1968, 27—28. La méthode *English for children* est actuellement sortie de presse sous le titre *Come and conquer English*. Le cours I s'intitule *Come and play*. Le nouveau livre du maître contient les textes des dictées avec des instructions détaillées.

Le passage à la langue écrite

L'édition provisoire du "Manuel du maître" préconise que ce passage soit opéré au milieu du Cours I, mais ce repère n'a rien de contraignant, car la composition du groupe et les conditions de travail peuvent imposer une introduction antérieure ou postérieure.

Il est possible d'aborder la langue écrite selon deux méthodes:

- 1) lecture puis écriture;
- 2) écriture puis lecture.

Le CREDIF (Centre de recherches et d'études pour la diffusion du français) a mis au point une technique suivant l'ordre 2) écriture lecture. De nombreux auteurs de méthodes audio-visuelles suivent cette théorie, en particulier *Voix et images de France*, *Welcome to English* et *Come and conquer English* (soit la méthode pour enfants que j'ai expérimentée).

La démarche mise au point par le CREDIF est la suivante:

Le maître écrit successivement au tableau noir

- a) des mots-clés où une seule orthographe correspond à un seul son;
- b) des exemples de structures grammaticales, intitulés acquisitions globales;
- c) des phrases modèles.

Les indications sont lues par le maître, puis par les élèves. Elles restent au tableau pendant la dictée qui va suivre. Le texte même de la dictée, généralement une narration, est basé sur les éléments a, b et c.

Ces dictées dites "phonétiques" me semblent présenter quelques dangers:

- I. Elles peuvent, au début, donner aux élèves l'illusion que la concordance son—orthographe est systématique.
- II. Elles font appel à des procédés analytiques qui sont en contradiction avec tout le début de l'apprentissage du type structuro-global.
- III. L'élève, confronté avec des symboles graphiques communs à la langue cible et à la langue maternelle, peut être tenté de retomber dans des habitudes articulatoires de sa première langue que l'apprentissage basé sur les traits prosodiques et l'absence de tout texte écrit avaient permis d'éviter.
- IV. Les dictées phonétiques sont introduites sans que des sondages préalables aient permis au maître de déterminer, par la lecture, si la prononciation est stable en dépit de la vue du texte.
- V. La lecture et l'écriture sont abordées en fait simultanément. Il s'agit certes de lecture-déchiffrage, qu'il faut distinguer de la lecture courante pour laquelle le CREDIF propose ultérieurement des textes différents. Cepen-

dant, l'élève doit successivement lire après le maître les exemples figurant au tableau, puis écrire sous dictée. Ce processus comporte une double difficulté: la reconnaissance du message, et le problème de l'orthographe.

Il m'a paru avantageux, pour ces différentes raisons, de séparer ces phénomènes dans le temps et de débiter par la lecture.

Première étape: la lecture spontanée

Après avoir, pendant environ 1 an, évité que le texte des leçons ne tombe sous les yeux des enfants, je l'ai laissé à leur portée. A plusieurs reprises, l'un ou l'autre l'a feuilleté et a tenté spontanément de *reconnaître* les répliques des dialogues. L'édition provisoire dont je disposais ne comportait qu'un texte sans images. Les enfants sont cependant parvenus à localiser en général facilement la leçon du jour. Quelques tentatives de lecture à haute voix m'ont montré que certains lisaient sans se laisser influencer par le texte écrit. Mais si la lecture était mauvaise, je retirais la brochure de leurs mains.

Deuxième étape: la lecture systématique

Ces tentatives ont eu le double avantage de piquer leur curiosité et de me permettre de choisir, pour entreprendre *l'étude* de la lecture, le moment le plus opportun pour l'ensemble du groupe. Le meilleur critère m'a paru la stabilité de l'intonation et du rythme. J'ai pu observer, lors de ces essais, que si l'enfant retrouvait exactement l'intonation et le rythme d'une réplique, du même coup les phonèmes eux-mêmes n'étaient pas déformés, "l'image acoustique" était stable.

J'ai utilisé pour la lecture les textes des premières leçons du Cours, avec l'aide de l'enregistrement. 5 à 10 minutes de lecture à chaque leçon m'ont paru suffisantes pendant quelques semaines. A ce stade, la reconnaissance du message ne posait plus de problème.

Troisième étape: la dictée

J'ai distribué aux élèves le texte multicopié de la première leçon. Ils ont alors

- a) écouté l'enregistrement en suivant le texte des yeux;
- b) écouté le modèle et répété en suivant le texte des yeux;

- c) lu le texte sans modèle sonore;
- d) dissimulé le texte, hormis la première ligne, sur laquelle ils ont concentré leur attention visuelle en lisant en silence;
- e) ils ont écrit cette phrase, sans modèle écrit, sous dictée du magnétophone;
- f) ils ont confronté ce qu'ils avaient écrit avec le modèle, et corrigé si cela était nécessaire
- g) j'ai contrôlé que l'orthographe était exacte.

Le même processus s'est répété pour chaque ligne de la première leçon (14 répliques, de 2 à 6 syllabes). Après quoi ils ont écrit le texte entier sous dictée (sans modèle écrit), et j'ai opéré un contrôle final. A la première épreuve de ce genre, la majorité des élèves n'ont fait aucune faute. Deux élèves ont fait une faute. L'expérience s'est répétée de leçon en leçon avec des résultats analogues.

Pendant quelques semaines, nous avons ralenti notre progression dans le méthode pour compenser le retard relatif de l'écrit. Par la suite, plusieurs devoirs à domicile ont été possibles:

Préparation des dictées.

Transposition écrite des dialogues en style narratif et descriptif, d'où les formes faibles sont exclues.

Rédaction de dialogues créés par les élèves eux-mêmes.

Les enfants n'ont eu à aucun moment le sentiment de rencontrer de grosses difficultés. J'y vois deux raisons:

- 1) la progression a été lente et systématique;
- 2) les difficultés ont été échelonnées dans le temps.

L'identification d'un message auditif connu à son image graphique a été opérée à un moment où les problèmes accoustiques et sémantiques de ces textes étaient résolus. Le problème de l'orthographe n'a été abordé qu'au moment où les élèves étaient familiarisés avec la lecture.

Résultat du passage à la langue écrite

Après un ralentissement pendant quelques semaines, la progression s'est accélérée. J'ai pu constater que la révision du début du cours avait consolidé les acquisitions et permettait d'écourter les phases "explication" et "mémorisation" des nouvelles leçons.

Assez rapidement, les élèves ont établi des rapprochements entre l'écriture et le son, et entre différentes structures grammaticales qu'ils manipulaient. Les constantes qu'ils ont peu à peu mises à jour m'ont paru intéressantes, particulièrement en ce qui concerne la grammaire. L'enseignement structuro-global de la langue exclut toute grammaire prescriptive. Mais il n'exclut pas, au contraire il contribue à l'élaboration par l'élève d'un système de rapports qu'il induit de ses observations. C. Muller constate, pour la langue maternelle, cette "aptitude parfois étonnante des jeunes élèves à structurer leur pensée et à créer eux-mêmes les règles de leur système linguistique" (BULLETIN CILA 7, 1968, 13).

Enfin, le passage à la langue écrite intégré au cours audio-visuel a certainement facilité les débuts de l'enseignement traditionnel.

Le passage à l'enseignement traditionnel

Il est fréquemment question des victimes de l'enseignement audio-visuel des langues, élèves de classes expérimentales, qui ont un retard considérable sur leurs camarades des classes parallèles qui ont suivi un enseignement traditionnel. Après 1 ou 2 ans d'étude de l'anglais, classes traditionnelles et classes audio-visuelles sont regroupées, sans raccordement, pour déboucher sur des examens où figurent au premier chef le thème et la version. Ces expériences sont un abus de confiance vis-à-vis d'élèves qui n'accomplissent pas le même programme et n'ont, le plus souvent, pas de vocabulaire commun. Il semble que de telles expériences devraient se limiter à une période audio-visuelle de quelques mois, ou au plus d'un an, pour permettre le raccordement indispensable avant le regroupement des élèves. Si aucun raccordement n'est possible, il est dans l'intérêt des enfants que l'on renonce à de telles expériences, dans la structure scolaire actuelle.

L'idéal serait évidemment que l'enseignement dans son ensemble soit fondé sur une conception structuro-globale, comme j'ai eu l'occasion de le voir à l'Ecole d'Interprètes et de Traducteurs du Centre Universitaire de Mons, en Belgique. La première année d'études est consacrée à un cours audio-visuel et structuro-global intensif. Dans la suite des études, l'élément visuel disparaît, mais l'enseignement reste structuro-global. La traduction n'y est pas considérée comme un moyen d'apprentissage, mais comme une spécialisation accessible seulement lorsque la langue est connue.

Dans le cas de mon groupe expérimental, l'enseignement audio-visuel était extra-scolaire. Ces élèves ont donc repris l'étude de l'anglais à ses débuts.

La phonétique

L'enseignement scolaire de l'anglais débute généralement par l'apprentissage des symboles phonétiques. Les enfants m'ont fait remarquer tout d'abord que ces symboles les ennuyaient et ne leur servaient à rien, puisqu'ils connaissaient les sons. Je leur ai expliqué que ces symboles leur seraient indispensables le jour où ils devraient prononcer un mot nouveau, un nom géographique, par exemple, sans modèle sonore. Ils ont dès lors mémorisé les symboles et fait des dictées phonétiques satisfaisantes. Pourtant l'apprentissage de la graphie phonétique n'a pas été sans difficulté:

- 1) Un premier problème est né des interférences entre *phonétique* et *orthographe*. Ex.: *grey* écrit *grei* à cause de la transcription phonétique [grei]. Des erreurs de ce type ont été fréquentes chez certains élèves.
- 2) Un second problème est dû aux *interférences avec les sons français*. En effet les élèves ont tendance à assimiler les sons anglais aux sons français chaque fois que le symbole phonétique anglais est identique à l'orthographe française. Les confusions les plus fréquentes étaient les voyelles brèves anglaises [i] et [e] avec les lettres *i* et *e* du français, d'où [pip] anglais assimilé au français *pipe*, [ʃip] anglais au français *chipe* etc. L'influence négative des symboles phonétiques n'a été que momentanée pour ce qui est de la prononciation. Les interférences avec l'orthographe, par contre, ont été plus persistantes.

Le problème de l'apprentissage des symboles phonétiques anglais ne paraît pourtant pas être sans solution. M. F. Matthey (Neuchâtel) a élaboré un Cours programmé pour l'apprentissage des symboles et de la transcription phonétiques. J'ai eu la possibilité d'expérimenter ce cours avec mes élèves de l'Ecole Normale d'Yverdon. Selon la conception de l'auteur, les symboles phonétiques, dont la connaissance est nécessaire, ne doivent être abordés qu'à une étape tardive de l'étude de l'anglais, au moment où ils représentent des structures déjà fixées. Les résultats, avec des Normaliens qui avaient au préalable fait le Cours audio-visuel d'anglais pour adultes, ont été très satisfaisants. Ces élèves sont à même d'utiliser un dictionnaire phonétique.

La grammaire

La grammaire n'a pas été enseignée sous forme de règles normatives, et pourtant elle est présente dans chaque leçon du cours. Un collègue étranger m'a fait remarquer un jour que des élèves qu'il avait repris après un cours audio-visuel faisaient constamment des fautes du type suivant:

I'm do, I'm can, etc.

Il reprochait donc à la méthode d'avoir laissé subsister dans l'esprit des enfants la confusion: *I'm = je*, que la traduction aurait évitée en précisant:

"I'm" = "je suis".

Dans la méthode pour enfants que j'ai utilisée, la forme faible apparaît à la leçon 1:

I'm Betty.

Mais à la leçon 2, on trouve:

Who am I?

Pour la 3^e personne sing. du verbe *to be*, apparue tout d'abord sous la forme faible *'s*, la leçon 3 ajoute:

Is Betty at home?

Yes, she is. She's in her room.

A la leçon 5 est introduit le pluriel *are*:

Are the buns hot?

— Yes, they're sweet and hot.

Ces quelques exemples, me semble-t-il, suffisent à montrer que la méthode utilise non seulement les formes faibles, mais aussitôt après les formes fortes, en position initiale ou finale, où elles sont seules possibles. Ces formes sont constamment mises en parallèle et reprises dans des exercices de transformation. Les élèves sont rapidement conscients de l'existence des deux formes et les emploient quand il convient. Une mise au point s'impose ultérieurement, lorsqu'apparaissent les premiers textes narratifs ou descriptifs.

L'exemple de l'erreur *I'm do* pose non seulement le problème de l'emploi des formes fortes et faibles, mais également celui de la grammaire dans son ensemble. Une méthode audio-visuelle bien faite comporte une progression grammaticale rigoureuse. Le maître doit en être conscient sans cesse. S'il abuse du procédé de la répétition au détriment de la manipulation des structures, les élèves ne seront pas à même de dégager un système structuré, ils n'accéderont pas à l'autonomie linguistique. Dans une méthode audio-visuelle, l'enseignement de la grammaire n'est pas explicite dans les débuts; mais il n'en reste pas moins fondamental.

Marianne Thibaud

Rue St Georges 68
CH 1400 Yverdon