



HAL
open science

L'apport de la musique dans l'apprentissage d'une langue étrangère

Camille Jedrzejak

► **To cite this version:**

Camille Jedrzejak. L'apport de la musique dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Education. 2012. dumas-00735130

HAL Id: dumas-00735130

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00735130>

Submitted on 25 Sep 2012

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.



**MASTER 2 SMEEF
SPÉCIALITÉ « PROFESSORAT DES
ÉCOLES »
ANNÉE 2011/2012
SEMESTRE 4**

INITIATION À LA RECHERCHE

MÉMOIRE

**NOM ET PRÉNOM DE L'ÉTUDIANT : JEDRZEJAK Camille
SITE DE FORMATION : Villeneuve d'Ascq
SECTION : 7**

**Intitulé du séminaire de recherche : Arts (Musique)
Intitulé du sujet de mémoire : L'apport de la musique dans l'apprentissage d'une langue étrangère.
Nom et prénom du directeur de mémoire : FABRE Florence / HORNEZ Nathalie**

Direction

365 bis rue Jules Guesde
BP 50458
59658 Villeneuve d'Ascq cedex
Tel : 03 20 79 86 00
Fax : 03 20 79 86 01
Site web : www.lille.iufm.fr



Institut **U**niversitaire de **F**ormation des **M**aitres
École interne de l'**U**niversité d'Artois

Je remercie

Madame Fabre,

professeur de musique en Master de l'enseignement à l'IUFM de Villeneuve d'Ascq, pour m'avoir soutenue et conseillée des prémises de mon projet jusqu'au fruit de mes recherches.

Madame Hornez,

professeur de langues étrangères en Master de l'enseignement à l'IUFM de Villeneuve d'Ascq, pour ses conseils et son soutien.

Sommaire

Introduction.....	2
I. L'apprentissage des langues étrangères à l'école.....	4
I.1. Que disent les programmes?.....	4
I.2. L'approche des langues étrangères à l'école.....	5
I.3. A quel âge faut-il commencer?	6
I.4. La didactique des langues étrangères, place de l'interdisciplinarité.....	8
I.5. Le portefeuille européen de la musique.....	9
II. Les bienfaits de la musique	11
II.1. La musique et la mémoire.....	11
II.2. La musique et l'intelligence.....	12
II.3. La musique et le langage.....	13
II.4. L'oreille musicale.....	15
II.5. Une approche globale perceptive.....	17
II.6. Les liens entre l'apprentissage de la musique et celui d'une langue étrangère....	19
III. Quand la musique s'en mêle!	20
III.1. La sensibilisation aux langues étrangères par des activités musicales.....	20
III.2. La place de la musique dans les manuels de langues étrangères.....	22
III.3. Le chant et les neurosciences.....	23
III.4. Les résultats d'une étude sur l'apprentissage de l'anglais par le chant	26
III.5. L'apprentissage de l'allemand par le chant.....	27
III.6. Une approche originale en anglais.....	28
III.7. L'utilisation du Jazz pour apprendre l'anglais.....	30
III.8. La pratique musicale mise en valeur dans les écoles internationales.....	31
Conclusion.....	32
Bibliographie.....	33
Webographie.....	34

Introduction

"Le don des langues est d'abord une affaire d'oreille; éduquons- la, ouvrons- la et nous découvrirons que nous sommes nés pour parler toutes les langues"

A.A Tomatis

De nos jours, face à l'internationalisation, la maîtrise des langues étrangères n'est plus un apprentissage à mettre en second plan. Chacun sera amené un jour à être en contact avec une langue autre que sa langue maternelle. Il s'agit d'un apprentissage difficile qui peut s'avérer contraignant pour certains. Comment éduquer l'oreille à la musicalité de la langue nouvelle? Pour parler de sons, la musique n'est-elle pas la mieux placée? Dès leur plus jeune âge, les enfants utilisent un « langage musical » pour communiquer. Ainsi, les bruits, les murmures, les pleurs, les chants, les mouvements sont des réflexes naturels. Les enfants baignent dans leur langue maternelle qu'ils vont très vite développer en utilisant ces éléments musicaux préverbaux. Langue et musique sont donc essentiellement des phénomènes sonores : leur représentation orthographique ou sur une partition n'est au mieux qu'une trace de ces phénomènes. Imitation, écoute, perception, création sont des notions qui se rejoignent dans la musique et chez les langues étrangères. Étant musicienne, ces points communs ont fait naître chez moi des questionnements et des réflexions sur la pratique des langues à l'école. De surcroît, j'ai pour ambition, plus tard, d'enseigner dans les écoles internationales en France ou à l'étranger et c'est donc avec intérêt que j'ai désiré me pencher sur cette interdisciplinarité. Cette année, mes différents stages en école bilingues ont permis d'avoir un regard sur les différentes pratiques mises en place au sein des apprentissages et d'appuyer ma réflexion.

Quel apport la musique peut-elle avoir dans l'apprentissage d'une langue étrangère?
Une approche créative des langues peut-elle intégrer des activités musicales dans l'enseignement des langues étrangères?

Plusieurs hypothèses seraient à envisager:

- L'approche et l'enseignement des langues favorisent l'interdisciplinarité
- Il existe des liens qui unissent la musique et les langues
- L'interdisciplinarité musique/langues étrangères, lorsqu'elle est réalisée, se traduit par le chant et le rythme, dans la pratique

Suite à une présentation générale sur l'enseignement des langues étrangères à l'école, je m'intéresserai aux études scientifiques concernant la musique afin d'observer si l'interdisciplinarité musique/langue a un sens. Enfin, je m'attacherai aux différentes expériences alliant musique et langues étrangères.

I. L'apprentissage des langues étrangères à l'école

De prime abord, avant de porter directement mon attention sur l'alliance des deux disciplines, musique et langues étrangères, il me semble intéressant d'observer l'apprentissage des langues étrangères et ses caractéristiques spécifiques à l'école primaire.

I.1. Que disent les programmes?

Avant tout, j'ai observé les programmes de l'école primaire pour avoir une idée ce qui doit être enseigné en langue étrangère. Dans les programmes de 2008, la première langue vivante étrangère est enseignée en élémentaire à partir du CE1, à raison de 1h30 par semaine. Cependant, on remarque qu'une première approche des langues étrangères doit être faite en maternelle pour préparer les séances d'apprentissage du CE1. Ils préconisent l'écoute, le chant, les comptines et des petites interactions verbales. On remarque que ce premier contact avec une langue étrangère est surtout basé sur l'éducation de l'oreille et sur les réalités phonologiques et accentuelles.

Au cycle 2, et 3, il s'agit de consolider les bases des apprentissages linguistiques afin de développer curiosité, écoute, mémorisation, confiance en soi...chez l'élève ainsi que faciliter la maîtrise du langage oral et la compréhension. Les composantes sonores de la langue sont une priorité, l'enfant doit prendre conscience de « l'accentuation, [des] mélodies et rythmes propres à la langue apprise ». En effet, les textes incitent les enseignants à créer dans la classe des conditions favorables à l'imprégnation sonore de l'oreille des enfants. En interprétant les textes officiels, on peut penser qu'il est possible de progresser dans la reproduction et la production d'une langue nouvelle en mémorisant des formes idiomatiques ou des expressions récurrentes par le rythme grâce à une exposition aux rythmes de mélodies chantées et à la répétition de chant choral. A travers ces diverses activités, l'élève va aussi se familiariser avec la culture d'un autre pays.

La vision de la place des langues étrangères dans le système scolaire commence à changer. Après la remise du rapport "Apprendre les langues - Apprendre le monde" par le comité stratégique des langues présidé par S.Halimi, L.CHATEL dresse un bilan sur l'apprentissage des langues étrangères.

« ...Force est de constater la faiblesse fondamentale des Français vis-à-vis de la pratique orale des langues étrangères. J'y vois une cause principale : l'inhibition, cette même peur qui paralyse nos élèves dans les tests internationaux : la peur de se tromper... C'est là un enjeu éducatif majeur... »¹

Il y a quelques mois, il a dévoilé dans son discours, ses propositions pour l'apprentissage des langues à l'école dès le plus jeune âge et tout au long de la vie².

I.2. L'approche des langues étrangères à l'école

Dans les programmes de 2008, hormis l'importance de l'oral, aucune approche n'est prescrite de manière formelle dans les programmes. Selon J.BEAUCAMP³ l'approche communicative est la plus utilisée par les enseignants au cycle 3. Elle permet de rassembler la grammaire, le lexique et la culture. L'unité de communication permet l'unité didactique⁴. L'apprentissage d'une langue est basée sur la répétition et l'imitation. Pour lui, cette approche favorise la performance au détriment de la compétence. Il tente ainsi de mettre en avant l'approche phonologique qui va permettre le détachement de la langue maternelle pour découvrir un nouvel univers phonologique et construire du sens.

1 Discours de Luc CHATEL, *ExpoLangues* 2011.

2 Il retient 3 axes: - Repenser le rythme des enseignements

- Favoriser la mobilité des élèves et des enseignants

- Encourager l'immersion linguistique au quotidien tout au long de la vie

3. BEAUCAMP Jacques, « Enseigner une langue vivante étrangère à l'école (cycle 3) : opportunité d'un début de réflexion métaphonologique et métalinguistique »

4 PUREN, C., « L'évolution des approches en didactique des langues-cultures, ou comment faire l'unité des « unités didactiques » », Congrès annuel de l'Association pour la Diffusion de l'Allemand en France (ADEAF)

En outre, depuis 2005, la France fait partie du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL)⁵, élaboré par le Conseil de l'Europe. Il permet à tous les pays européens d'avoir un référentiel commun pour identifier et évaluer les cinq compétences langagières suivantes: la compréhension et l'expression écrites, la compréhension et l'expression orales ainsi que l'interaction orale. Celles-ci attestent la maîtrise d'une langue. Ce référentiel est très utilisé, il permet l'évaluation d'une langue vivante en donnant la possibilité de comparer des niveaux de performance (Niveaux A1: Introduction ou découverte; A2: Intermédiaire ou survie; B1: Seuil; B2: Avancé ou indépendant; C1: Autonomie; C2: Maîtrise).

Le CECRL privilégie la démarche actionnelle et l'approche culturelle. Il considère que l'utilisation de la langue est liée à l'action (perspective actionnelle) et donc à des capacités de faire. L'objectif est de préparer les élèves en vue d'une rencontre avec les autochtones des pays étrangers. L'intégration européenne possède un rôle majeur dans cette approche car le citoyen européen sera amené à vivre ou à travailler à l'étranger et à manipuler les langues. La langue ne doit plus seulement permettre de communiquer mais aussi d'agir avec autrui. Le Cadre Européen Commun de Référence ne prescrit pas de méthodologie spécifique pour l'apprentissage des langues. Il doit être interprété pour chaque contexte qui chercherait à se l'approprier.

I.3. A quel âge faut-il commencer?

La pratique orale d'une langue doit en effet se faire dès le plus jeune âge, avant l'âge de 7 ans. L'enfant a une oreille musicale « qui est à son zénith au plus jeune âge. »⁶

Pour des raisons neurophysiologiques: à partir de 10-11 ans, les zones de contact appelées synapses se sclérosent. Celles-ci ont un grand rôle pour la mémoire. De surcroît comme le montre C.HAGEGE⁷, jusqu'à 10-11 ans, l'oreille est réceptive à tous les sons, puis elle devient sélective pour ne percevoir plus que les sons récurrents, habituels dans l'entourage de l'enfant. La période critique est d'ordre phonologique.

⁵ Cadre européen commun de références pour les langues, 2000

⁶ Extrait du discours de Jack Lang du 29 janvier 2001

⁷ HAGEGE C., *L'Enfant aux deux langues*, 1996

Peu à peu les informations acoustiques sont filtrées par le cerveau et cela mène à une surdité progressive aux sons des langues étrangères. Pour maintenir les capacités d'écoute et de reproduction, B.BOISSON-BARDIES⁸ remarque l'utilité d'exposer les enfants à un éventail de langues étrangères. En effet, même si le cerveau élimine les contrastes non pertinents avec la langue maternelle, l'oreille infantile possède une plasticité qu'elle perd progressivement.

L'idée reçue sur la nocivité du bilinguisme est donc fautive. En effet, il présente des avantages non négligeables et non une surcharge cognitive nocive pour l'enfant. L'interprétation de ces phénomènes n'est cependant pas simple, car, en tout état de cause, les conditions d'apprentissage, et notamment la durée d'exposition à la langue, semblent constituer des éléments déterminants plus forts de la réussite de l'apprentissage de la langue que l'âge d'acquisition lui-même.

Pour appuyer ce propos, je m'appuie sur mes observations durant mes stages en écoles internationales. J'ai observé le fonctionnement de l'École Internationale de New York à Manhattan ainsi que celui de la Lennen Bilingual School à Paris. Dans ces écoles, l'accent est mis sur les langues étrangères. L'École Internationale de New York offre un enseignement bilingue français et anglais. Le mandarin est enseigné au cycle 3. De la maternelle au CM2, 60% du temps d'enseignement se fait en français, 40% du temps en anglais. Chaque classe est prise en charge par un professeur diplômé français et américain. Tout au long de leur cursus dans l'école, les enfants sont baignés dans le bilinguisme. L'école accepte des enfants ne parlant ni le français ni l'anglais, jusqu'en CE1 pour éviter qu'ils ne soient trop perdus dans les apprentissages par la suite. En effet, l'école respecte aussi bien les programmes de l'éducation nationale ainsi que ceux de l'État de New York. Cependant, entre l'anglais et le français, les enfants apprennent très vite dans les deux langues. Après quelques mois dans l'école, ils sont capables de passer de l'anglais au français de manière presque naturelle même s'ils ne parlent pas ces langues dans leur milieu familial. Quoiqu'il en soit, il est certain que les conditions d'apprentissage jouent beaucoup mais mes observations m'ont montrées que plus les enfants sont jeunes plus le bilinguisme devient vite naturel.

8 BOISSON-BARDIES, B. de, *Comment la parole vient aux enfants*, 2005

I.4. La didactique des langues étrangères, place de l'interdisciplinarité

A. VILLENEUVE et F.FOISSAC-KLEIN⁹, dans leur note de synthèse du BO, n°3, du 19 juin 2008, proposent quelques pistes de réflexion sur l'approche transdisciplinaire de cet enseignement qui se montre efficace au développement et pour l'acquisition de compétences transversales. Cette approche peut se mettre en place avec l'aide de plusieurs disciplines comme l'EPS (éducation physique et sportive), les arts visuels, le calcul mental, la musique...qui font appel à des facultés sensorielles chez l'enfant. La manipulation, la musicalité de langue vont permettre une meilleure appropriation d'éléments linguistiques. On se penche maintenant sur les liens interdisciplinaires musique/langues étrangères au sein d'un apprentissage.

En s'intéressant aux ouvrages didactique de langues étrangères, on observe que l'interdisciplinarité avec la musique se fait surtout par le chant.

Dans l'ouvrage de F.BABLON¹⁰, on retrouve l'importance des chants dans l'enseignement d'une langue étrangère. Ils sont, tout d'abord, source de motivation et permettent de contextualiser la langue. La mélodie favorise et facilite la mémorisation des contenus. De surcroît, les chants ont l'avantage d'intégrer la plupart des enfants, même les plus timides. L'auteur distingue différents types de chants ou de comptines:

- Chants traditionnels (intérêt phonologique ou/et culturel) où l'on peut exploiter les contenus lexicaux et culturels.
- Chants où l'on peut y associer des danses (gestes, mouvements), ils vont faciliter la mémorisation des contenus et du rythme de la langue.
- Chansons dans les méthodes qui vont avoir des buts très didactiques (bien souvent en rapport avec des thèmes, la chanson intégrant du vocabulaire en rapport avec ceux-ci).

9 VILLENEUVE A., FOISSAC-KLEIN F., note de synthèse du BO, n°3, 19 juin 2008

10 BABLON, F., *Enseigner une langue étrangère à l'école*, 2004

Quelque soit le chant, il faut que le choix soit fait en fonction des objectifs (phonologiques, grammaticaux, culturels, lexicaux). Il faut, bien entendu, toujours tenir compte de l'âge et du niveau des élèves.

Pour faciliter la mémorisation, il est conseillé de choisir des mélodies pas trop complexes et qui présentent une certaine redondance dans leur structure aussi bien textuelle que musicale.

S.ROSENBERGER¹¹ s'intéresse surtout à l'apprentissage de l'anglais. Pour elle, les chants, les ritournelles, les répétitions et les rimes sont des supports pédagogiques très intéressants à exploiter dans le domaine d'apprentissage de l'anglais oral. Avec ceux-ci, les élèves peuvent découvrir la régularité de certaines règles de prononciation et d'accentuation et fixer des phonèmes nouveaux. Les enseignants ont plusieurs choix pour exploiter les chants. Ils peuvent accompagner la répétition de gestuelles qui sont fortement recommandés pour accentuer les rythmes et les rimes.

L'appropriation globale des chansons et des comptines en langues étrangères est bien souvent proposée par les enseignants afin de rendre l'apprentissage plus ludique. En effet, il est courant de faire des liens thématiques avec le calendrier (les jours à célébrer) ou avec des leçons du jour (les animaux, les parties du corps, les couleurs...) pour consolider l'appropriation lexicale.

I.5. Le portefeuille européen de la musique¹²

Durant le dernier salon de l'éducation Didacta à Stuttgart (Allemagne) fin février 2011, les visiteurs ont eu l'occasion de découvrir le projet "Le Portefeuille européen de la Musique: une manière créative de découvrir les Langues" ("European Music Portfolio: A Creative Way into Languages").

11 ROSENBERGER, S. *L'anglais à l'école*, 2008

12 <http://emportfolio.eu/emp/>

Il s'agit d'un projet porté par Comenius, (un programme permettant les échanges et la coopération entre les établissements scolaires de différents pays européens) qui promeut l'apprentissage précoce des langues par la musique.

L'objectif du « portefeuille européen de la musique » est de mêler les activités musicales dans l'enseignement des langues à l'école primaire. Ce projet est financé avec le soutien de la Commission européenne. Il a pour but d'apporter une nouvelle approche qui permet de réduire les barrières linguistiques et faciliter l'intégration sociale mais aussi renforcer la confiance en soi et favorise l'ouverture envers les cultures. Il propose aux enseignants européens, des formations sur les compétences d'enseignement des langues à travers la musique. De surcroît, il prévoit la possibilité pour les enseignants de se rendre dans les différents pays pour en apprendre davantage sur les pays et leur culture.

Le portfolio est le fruit de neuf partenaires européens: la Finlande, la France, l'Allemagne, la Grèce, la Roumanie, l'Espagne, la Royaume-Uni, l'Écosse et la Suisse. Ces pays coopèrent depuis 2009. Ils publient les résultats de leurs recherches dans toute l'Europe afin de se faire connaître auprès des politiques, d'experts et de praticiens afin qu'ils s'intéressent à leur projet et valorisent leurs recherches. Les chercheurs proposent des exemples de séances mêlant musique à l'apprentissage de langues étrangères. Sur leur site, on peut aussi trouver des vidéos de séances mises en place en classe en Allemagne, par exemple.

L'enseignement d'une langue étrangère peut donc s'appuyer sur différents supports et donner lieu à une véritable interdisciplinarité avec la musique par exemple. Le portfolio de la Musique révèle l'engouement pour cette discipline qui apparaît comme un moyen de motivation ludique pour les élèves mais pas seulement. J'ai choisi de me pencher sur les études qui ont été faites sur la musique afin de voir si elles peuvent renforcer l'idée de l'utilité de l'intervention de la musique au sein d'un apprentissage de langue étrangère. La musique aurait-elle des effets bénéfiques? Qu'est-ce qui la lie aux langues étrangères?

II. Les bienfaits de la musique

De multiples études suggèrent la possibilité d'améliorer les capacités motrices, spatiales, temporelles et cognitives des enfants, à l'aide de la musique. Cependant, il faut parfois se méfier, les recherches les plus discutables d'un point de vue scientifique sont celles que l'on retrouve bien souvent dans les médias. J'ai sélectionné des études scientifiques qui marquent les bienfaits de la musique dans différents domaines et d'autres qui lient les deux domaines: langues et musique. Certaines furent effectuées sur de petits échantillons et les résultats ont parfois été discutés. C'est donc à titre d'exemples et non de généralisation que je fais part de ces études. Elles appuient l'idée que l'interdisciplinarité musique/langues étrangères n'est pas prise au hasard.

II.1. La musique et la mémoire

Il est avéré que lorsqu'on joue de la musique, le cerveau se modifie et s'adapte. La pratique de la musique requiert et construit une série de conditions d'accompagnement qui ne peuvent être négligées. Celles-ci peuvent être utiles pour apprendre de nouvelles connaissances et de nouveaux langages par exemple.

Une recherche chinoise¹³ portée sur la mémoire verbale des enfants révèle que les enfants qui apprennent la musique mémorisent mieux et plus longtemps des mots nouveaux. Cette étude, publiée en 2003 par un groupe de chercheurs de l'université de Hong Kong a été menée sur 90 enfants de 6 à 15 ans dont la moitié s'entraînait pour entrer dans l'orchestre de l'école. Pour cette dernière moitié, les résultats des tests sur la mémoire verbale sont encore meilleurs. Ceci est dû à la capacité de l'entraînement musical à améliorer l'organisation de la région temporelle gauche du cerveau, siège de la mémoire verbale. Ainsi, on peut s'apercevoir que l'exercice de la musique stimule les fonctions de l'hémisphère gauche où l'on trouve la plus grande partie des aires mobilisées par l'écoute et la pratique musicale.

13 BENCIVELLI, S. *Pourquoi aime-t-on la musique? Oreille, émotion, évolution*, 2009

II.2. La musique et l'intelligence

F.RAUSCHER¹⁴, psychologue de l'université du Wisconsin Oshkosh considère la pratique musicale comme un outil pédagogique, capable d'accroître l'intelligence des enfants. La notion d'intelligence est difficile à définir. Elle serait ici assimilée aux résultats de tests psychologiques. Selon elle, l'accès à des cours de musique devrait être de soi, dans toutes les classes. Pour le prouver, elle s'est appuyée sur une étude de la psychologue américaine C.GIOMI qui suggérait l'augmentation des capacités motrices chez les enfants qui suivaient des cours au conservatoire. F.RAUSCHER a voulu réaliser son étude en étendant le public concerné par l'étude, étant donné que tout le monde n'a pas forcément les moyens de financer des cours au conservatoire. Soixante-deux enfants (trente-six garçons et vingt-six filles) de quatre écoles élémentaires du Midwest ont participé à cette étude. Des tests psychologiques ont été faits au début de l'expérience. Deux classes suivaient des leçons de piano alors que les autres écrivaient un journal intime. Après six mois de pratique, les élèves profitant de la pratique musicale ont obtenu des meilleurs résultats aux tests psychologiques par rapport à ceux qui n'en bénéficiaient pas (hormis ceux de la mémoire visuelle). Pour F.RAUSCHER, cette expérience prouve bien les bienfaits de la pratique musicale sur l'intelligence.

14 BENCIVELLI, S. *Pourquoi aime-t-on la musique? Oreille, émotion, évolution*, 2009

G.S, psychologue canadien, en réponse à cette étude a décidé d'élargir son étude à un public plus important. Celle-ci a impliqué cent-quarante-quatre enfants de 6 ans recrutés sur petites annonces dans un journal. Tous pouvaient suivre gratuitement des cours de musique et de théâtre durant un an et d'autres n'avaient aucun cours. Avant de faire l'étude et après l'année passée, les enfants ont effectués un test d'intelligence adapté à leur âge. Les enfants ayant suivis des cours de musique ont vu leur quotient intellectuel augmenter par rapport aux autres enfants. Cependant, la différence ne fut pas très importante étant donné que tous les enfants sont devenus plus intelligents, ayant grandi en un an. En revanche, pour G.SCHELLENBERG, la musique ne rend pas forcément plus intelligent. Il est nécessaire de prendre du recul avec cette idée. Certes, les cours de musique ont permis aux enfants de stimuler et faire croître leur cerveau, mais ce n'est pas forcément la musique qui est à l'origine de ce bienfait mais plutôt le fait de recevoir des stimuli pendant une période de développement.

II.3. La musique et le langage

Pour T.FITCH¹⁵, psychologue à l'université écossaise de St. Andrews, il existe des rapports entre la musique et le langage. La musique est un *protolangage* (Système sémiotique hypothétique, immédiatement antérieur au langage articulé; paralangage d'après le ROBERT. 1985) qui va être à l'origine du langage parlé pour communiquer.

S.BROWN¹⁶, neuroscientifique américain emploie le terme *musicolanguage* pour désigner l'ancêtre commun de la musique et du langage. La hauteur des sons dans une phrase aurait donc tout autant un sens que les mots employés. Ceci aurait ainsi donné les langues tonales comme le chinois par exemple; et les langues non tonales comme le français. Dans les langues tonales chaque tonalité employée va être porteuse de sens alors que dans les langues non tonales, les intonations vont servir à véhiculer une émotion.

15 BENCIVELLI, S. *Pourquoi aime-t-on la musique? Oreille, émotion, évolution*, 2009

16 *Ibid*

Selon J.SLOBODA¹⁷, psychologue britannique, cette analogie n'est certes pas insensée et mérite d'être observée mais reste à nuancer.

Pour N. CHOMSKY¹⁸, linguiste américain, le cerveau de tous les Hommes est capable d'intérioriser les règles de grammaire et de syntaxe. Ceci expliquerait le fait que tous les enfants soient capables d'écouter, comprendre et parler une langue en quelques années seulement. Pour lui, il existerait une grammaire universelle.

Les observations de CHOMSKY peuvent s'appliquer à la musique. En effet, la plupart des Humains sont capables d'identifier certains stimuli sonores à de la musique même s'ils ne connaissent pas la mélodie ou les instruments. Il n'y aurait donc pas besoin d'un apprentissage formel (solfège) en musique pour être capable de la reconnaître. Cette capacité serait innée pour tous les Hommes. Pour les enfants, il est donc facile d'intégrer la musique et le langage au même âge.

A. PATEL¹⁹ a montré dans une expérience du Neuroscience Institute en 2003, qu'il existerait un lien entre la langue maternelle d'un compositeur et ses compositions. A l'aide d'un programme informatique capable d'enregistrer les intonations de la langue parlée, il va travailler sur la différence entre les œuvres de Claude Debussy, compositeur français et celles d'Edward Elgar, compositeur anglais. Le neurologue a examiné les différents intervalles dans la langue française et anglaise, puis s'est intéressé aux intervalles des œuvres musicales des deux compositeurs. Il en résulte que les intervalles présents dans la langue française et dans les compositions de Debussy sont bien moins variés que celles dans la langue anglaise et présente chez Elgar. Les variations de hauteur sont plus accentuées en anglais, ce qui s'est retrouvé dans les œuvres musicales du compositeur anglais. Il est utile de nuancer ce propos car l'étude n'a été faite qu'entre ces deux compositeurs. Il en est de même pour l'étude du chercheur F. RAMUS²⁰, qui s'est intéressé, quant à lui, aux rythmes présents dans la langue parlée. Pour lui, chaque langue possède son propre rythme. Pour le prouver, il a montré que les nouveaux-nés de l'homme et ceux des tamarins sont capables de distinguer deux langues grâce à leurs rythmes propres. Il a utilisé deux langues bien distinctes rythmiquement, le japonais et le hollandais.

17 SLOBODA, J. *L'esprit musicien, La psychologie cognitive de la musique*, 1995

18 BENCIVELLI, S. *Pourquoi aime-t-on la musique? Oreille, émotion, évolution*, 2009

19 *Ibid*

20 *Ibid*

Pour analyser la reconnaissance, il a choisi le mouvement de la tête pour les tamarins et le nombre de sucions sur une tétine pour les nouveaux-nés. L'expérience montra que les deux espèces sont capables de reconnaître une langue grâce à son rythme.

II.4. L'oreille musicale

Pour A.TOMATIS²¹, l'oreille est conditionnée au langage, elle s'est habituée au milieu environnant et c'est de cette manière qu'elle a fait son apprentissage. Elle a pris l'habitude de la gamme sonore de la langue qu'elle côtoie (le rythme, l'intonation, les sonorités, les fréquences...) et c'est cela qui va nous permettre de la manipuler. Pour apprendre une langue, l'apprenant doit se familiariser avec le monde acoustique propre à la langue, qui est différent de celui de la langue maternelle. Cela peut engendrer quelques difficultés pour l'apprenant, qui peut avoir peur de parler une autre langue. Son oreille peut avoir du mal à rassembler toutes les syllabes qui s'accumulent dans un ensemble de phrases, à s'adapter au rythme et à l'intonation de la langue étrangère. On ne peut être sourd à une langue mais l'être « *électivement* » (en fonction de caractéristiques définies). En effet, l'oreille doit se faire à un tout autre conditionnement lorsqu'on apprend une langue étrangère. « *Ainsi, parler français, c'est entendre et écouter français; parler anglais, c'est entendre et écouter anglais. Parler mal l'anglais pour un français, c'est entendre l'anglais et l'écouter à la française.* »

A l'origine de tout apprentissage, comme on l'a mentionné précédemment, l'enfant doit se familiariser avec des phonèmes nouveaux qui n'existent pas forcément dans sa langue et il va devoir apprendre à reconnaître et à identifier. A la naissance, le bébé naît avec des milliers de synapse qui représentent toutes les possibilités de connexions. En grandissant, les synapses non utilisés se désactivent d'où la plus grande difficulté à apprendre une langue à laquelle on n'a pas été confrontée dans son enfance. Un deuxième phénomène qui correspond à la malléabilité du palais. Jusqu'à 7 ans, nous possédons un palais malléable qui nous permet de prononcer des sons nouveaux.

21 TOMATIS Alfred, *L'oreille et le langage*, 1991

Après cet âge, le palais se durcit et en quelque sorte il devient plus difficile de prononcer des mots que l'on avait pas prononcé auparavant. Avant de comprendre le sens des mots, il faut connaître la structure des sons et la musicalité de la langue comme le fait un enfant lorsqu'il apprend à parler. Depuis sa naissance, l'enfant (non plurilingue) s'est habitué à entendre les phonèmes de sa langue maternelle, qu'il reproduit instinctivement, sans véritable effort pour parler. Un francophone rencontre des fréquences entre 125 et 2000 Herz. En revanche, les fréquences de l'anglais britannique par exemple sont comprises entre 2000 et 12000 Herz.

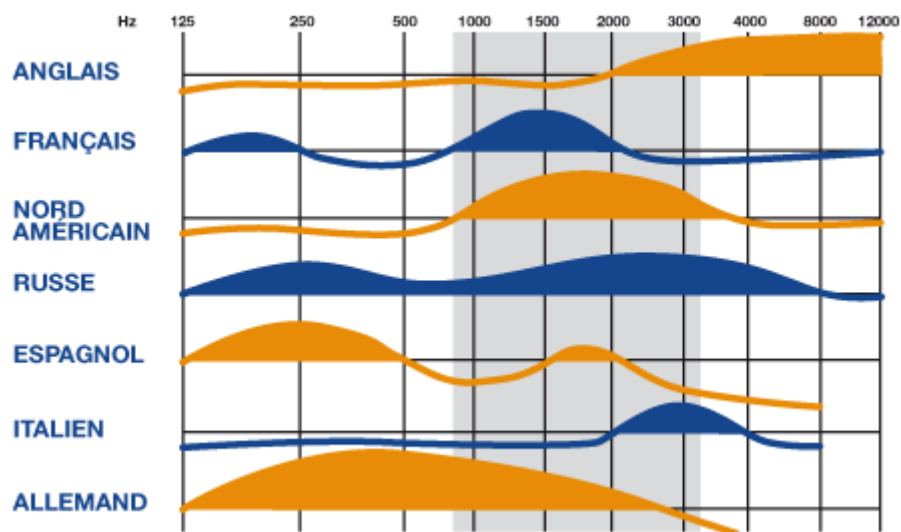


Illustration de quelques enveloppes de langues (Méthode Tomatis)²²

Au contact de sa langue maternelle, chaque individu a ignoré toutes les autres fréquences qui n'étaient pas utilisées par sa langue et qui s'apparentent à un champ de friches pour A.Tomatis. Plus le temps passe, plus il est compliqué de s'habituer aux autres fréquences.

²² Schéma tiré du site « Fréquences des langues » : http://www.frequences-langues.fr/la_technique.html

Lors de l'apprentissage d'une langue étrangère, il ne faut pas mettre de côté sa langue maternelle et les fréquences qu'elle utilise. Il faut s'en servir pour associer certaines similarités phonétiques entre la langue étrangère et la langue maternelle. Mais tous les phonèmes et les fréquences ne sont pas similaires, il est donc indispensable pour l'apprenant de se défaire de ses habitudes accentuelles, rythmiques... en écoutant la langue et prendre ainsi de nouveaux repères et décoder le nouveau système.

La technique Tomatis se veut d'entraîner l'oreille afin qu'elle retrouve ces capacités naturelles à s'adapter au « canal linguistique » de la langue nouvelle pour l'apprenant. Il appelle sa méthode: S.T.E.P.S (système Tomatis d'entraînement à la perception sonore). Cette méthode se fait à partir d'un système électro-acoustique, qu'il appelle « Oreille électronique ». Elle est mise en place dans les divers centres Tomatis à travers le monde, qui proposent aujourd'hui des cours de langues étrangères. La technique permet d'accoutumer l'écoute aux fréquences d'autres langues. L'« Oreille électronique » se fait même reconnaître au sein d'institutions comme en Pologne, par exemple. Ainsi, en 2005, le Ministère de l'Éducation polonais a mis en place la méthode Tomatis dans 200 écoles pour répondre aux problèmes d'apprentissage.

II.5. Une approche globale perceptive

Dans sa thèse, Anne FEAT-FEUNTEUN²³ mène une étude concernant cinq classes d'enfants de cinq à sept ans et leurs enseignants, durant les trois ans du cycle 2. Trois maîtres sur cinq ont adopté une démarche pédagogique « intégrée », où s'articule le français (langue de l'école) et une langue étrangère (ici l'anglais) ainsi qu'une découverte de musiques diverses du monde. Les enfants concernés étaient, pour la majorité, « monolingues ». La plupart étaient au contact sonore des langues de leur famille.

23 FEUNTEN, A., *S'appropriation des langues à l'école: une co-construction perspective*, 2007

Les trois enseignants mettent en place une démarche globale d'éveil perceptif. Ils ne juxtaposent pas les apprentissages de français et de langue étrangère. L'écoute, l'attention, la construction par l'échange en français sont primordiales et vont vers un accueil conscientisé des éléments sonores nouveaux. Les objectifs d'apprentissage sont mis en commun et la transversalité est de mise. On peut prendre l'exemple de l'enseignante de CE1 dont l'approche est articulée de la manière suivante: français/anglais/éveil aux langues et cultures/musiques du monde/arts plastiques/expression corporelle/ateliers « philo ».

Lorsqu'on apprend à écouter à l'école, on apprend à reconnaître le paysage sonore d'une « culture nationale » (comme on peut le lire dans les textes officiels) En jouant avec les sons et les rimes en français, on n'acquiert pas forcément des perspectives d'apprentissage transférables de manière spontanées dans une langue étrangère. Néanmoins, apprendre l'anglais n'est pas qu'une simple accumulation de connaissances à mémoriser ou de mécanismes résultant de la seule imitation de modèles. Il s'agit d'un « processus de transformation complexe »²⁴. L'héritage biographique engendre des habitudes et des attitudes d'écoutes. J.RIBIERE-RAVERLAT²⁵ suggère que dans la perception, comme dans la fonction psychologique, l'état de préparation conditionne en partie les modalités d'écoute passive ou active et la façon de réagir à ce qui est perçu.

Les jeunes enfants peuvent tout à fait percevoir des sons sans pour autant leur accorder de l'attention; ils peuvent aussi écouter sans intention d'en ressortir des indices aidant à construire du sens. Ceci peut être dû, soit à un manque d'intérêt soit par peur de l'inconnu. Pour que l'écoute soit active, selon RIBIERE-RAVERLAT, il faut qu'il y ait motivation positive qui « facilite les réponses perceptives ».

Au sein d'un groupe social, les images partagées des autres et de leurs propres langues peuvent « influencer les attitudes envers les langues et finalement l'intérêt des apprenants pour ces langues » (CASTELLOTTI et MOORE)²⁶.

24 SPRINGER, C., *Le curriculum des langues, vers une intégration des questions éducatives*, 1996

25 RIBIERE-RAVERLAT, J., *Développer les capacités d'écoute à l'école*, 1997

26 CASTELLOTTI, V. et MOORE, D., *Représentations sociales des langues et enseignements. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe- De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*.

La démarche réflexive en musiques et en langues aide les élèves à accepter le fait qu'il n'y ait pas une seule façon de parler dans le monde et de dire les choses de la vie. De surcroît, elle met l'accent sur la possibilité de construire ensemble une décentration perspective qui va faciliter l'apprentissage d'une langue nouvelle.

II.6. Les liens entre l'apprentissage de la musique et celui d'une langue étrangère

A. CORNA FULLA²⁷, associe les phénomènes sonores des langues et de la musique par leurs représentations, l'une orthographique, l'autre sur une partition. En effet, l'œuvre musicale part d'une gamme qui engendre le ton et le mode, la mesure donnera le rythme auquel on ajoute le tempo. La pièce est constituée de temps forts, faibles, qui alternent au sein des mesures. Les thèmes apparaissent sous formes de phrasés qui apportent à l'œuvre musicale son propre style et sa dynamique (grâce au crescendo, descrescendo, rituendo, accelerando, pianissimo, forte...) qui font d'elle une pièce unique. En ce qui concerne la langue, chacune comporte son système phonologique marqué par son rythme, ses intonations, ses accents...

Ainsi lorsqu'on parle de ton, de mélodie, d'accent, de rythme... On peut associer ces thèmes aussi bien à la musique qu'à la langue.

De surcroît, on remarque que le type de rapport qu'entretiennent la musique et la langue avec leur théorie et leur pratique sont liés. En effet, en ce qui concerne la musique, le solfège, l'harmonie et la théorie musicale n'ont aucun sens si elles ne servaient pas à jouer d'un instrument. Il en est de même pour la grammaire des langues. Il ne s'agit pas d'apprendre la grammaire pour faire des descriptions théoriques et formelles mais pour avoir des clés afin de s'exprimer. Il s'agit donc de mêler théorie et pratique que ce soit en musique ou en langue.

27 CORNA FULLA, A., « Méthodologie musicale et enseignement-apprentissage du FLE », Synergies Espagne n° 1 - 2008

Enfin le processus d'apprentissage dans les deux disciplines peut être associé aux mêmes concepts: « naturel » et « artificiel ». Ainsi, l'apprentissage d'un instrument de musique et celui d'une langue étrangère se fait de manière artificielle contrairement à celui de la langue maternelle. Il s'agit donc, pour les apprenants, de fournir un travail rigoureux lors de ces apprentissages.

L'interdisciplinarité musique/langue a donc un sens. Les recherches révèlent un profond lien entre les disciplines qu'il n'est pas négligeable de prendre en compte. Apparaît-elle au sein des apprentissages des langues étrangères? Et si oui, qu'apporte-t-elle? Je me suis maintenant intéressée aux différentes pratiques mettant en lien la musique et l'apprentissage des langues étrangères.

III. Quand la musique s'en mêle!

III.1. La sensibilisation aux langues étrangères par des activités musicales

En Pologne, l'apprentissage d'une langue vivante étrangère se fait à partir de 10 ans dans les écoles publiques et à partir de 7 ans dans les écoles privées. La première approche est avant tout une sensibilisation à la langue étrangère et se fait de manière ludique. La plupart du temps, pour M.PAMULA²⁸, l'apprentissage d'une langue étrangère n'est pas intégré à d'autres apprentissages et ressemble bien souvent à des cours que l'on fait aux plus âgés. Elle s'est donc demandée s'il était possible d'apprendre les langues étrangères d'une manière différente.

28 MALGORZA, P. *Sensibiliser les enfants à une langue étrangère par le biais d'activités musicales*,

Selon elle, pour un développement harmonieux, l'apprentissage doit proposer trois types d'activité: émotionnelle, pratique et intellectuelle. L'enseignement doit être intégré à l'apprentissage et doit permettre le développement de l'activité cognitive, la créativité et l'envie d'entreprendre les actions. Ainsi, elle a choisi de transférer les contenus indispensables dans l'apprentissage d'une langue étrangère vers des contenus artistiques comme la musique. Cet enseignement intégré va permettre à l'enfant d'acquérir certaines compétences en langues, négligées dans l'approche communicative, comme les compétences en phonologie. L'approche de la phonétique est obligatoire car elle va faciliter la compréhension et la production d'énoncés.

Pour parler, l'enfant a besoin de:

- la compréhension (le sens des mots, les relations grammaticales)
- la prononciation des mots qui ont une sensibilisation
- la fonction exécutive du langage

L'apport de la musique va permettre de développer l'oreille musicale. Pour s'exprimer oralement, l'enfant doit maîtriser tous les muscles du système moteur du langage et assurer leur coordination. C'est grâce à des activités musicales que l'enfant va pouvoir développer et perfectionner ce système.

Elle propose des exercices où l'enfant va pouvoir rythmer le texte. L'enfant, à l'aide de ces activités, apprend à reconnaître et produire des sons courts/longs, graves/aigus, accentués/non accentués (en liens avec les rythmes musicaux comme la noire, la blanche, la croche...).

Les supports peuvent être multiples, poèmes assez courts, comptines, chansons... (ceux-ci sont aussi un apport culturel). Les exercices musicaux vont porter soit sur l'articulation, l'intonation, l'accentuation, le timbre, la dynamique... Les activités peuvent reposer sur l'utilisation de l'ostinato (procédé de composition musicale consistant à répéter une formule rythmique, mélodique ou harmonique), le canon, le contraste, les différentes façons de réciter un texte en faisant varier la dynamique, le tempo, ou en produisant un rythme avec différents instruments.

La chanson permet de développer l'oreille musicale. Chez les petits, l'apprentissage se fait par le par cœur. La mémorisation est rendue plus facile par la mélodie. Ici, la parole devient le chant. La découverte des possibilités acoustiques de la voix fait partie de l'éducation musicale. Ces exercices de chant vont travailler la diction, l'articulation et l'intonation de la langue. En utilisant le chant, l'apprentissage d'une langue étrangère devient un jeu pour l'enfant, il est d'autant plus motivé.

III.2. La place de la musique dans les manuels de langues étrangères

J'ai effectué quelques recherches dans les manuels de langues étrangères²⁹, en anglais et en allemand, pour observer la place qui est consacrée à la musique.

On remarque que tous les manuels étudiés donnent une place à la musique. Celle-ci se traduit principalement par le chant. En effet, ceux-ci ont une place, pour la plupart au sein de chaque unité d'apprentissage. Dans les méthodes d'allemand *Lilli Marzipan* et *Der Grüne Max*, les chants interviennent le plus souvent en fin de chaque chapitre. On a comme l'impression que le chant est une sorte de récompense après les leçons. Dans le manuel d'anglais *Cup of tea*, il y a certes un chant à chaque fin d'unité d'apprentissage mais chacune d'entre elle débute par un chant. Il s'agit ici d'une sorte de mise en bouche de la future leçon. Seule la méthode d'allemand *Tamburin* n'a pas de règle spécifique pour aborder le chant dans les leçons qu'elle propose. En effet, le chant peut intervenir à n'importe quelle place dans l'unité d'apprentissage. De surcroît, c'est le seul manuel observé qui propose la partition des chants. C'est un apport précieux. En effet, il est utile pour aborder un chant d'avoir sa tonalité, son rythme...Ainsi, les enseignants ayant une certaine pratique musicale ne sont pas obligés d'utiliser le CD pour chanter.

²⁹ Manuels étudiés: - *Cup of tea*, Anglais, Cycle 2/CE1, Hachette Education, 2009
- *Lilli Marzipan*, Méthode d'allemand pour l'école primaire, Cycle 3 niveau débutant, Les Editions Didier, 2003
- *Der grüne Max*, Deutsch als Fremdsprache für die Primarstufe, Langenscheidt, 2007
- *Tamburin*, Deutsch für Kinder, Max Hueber Verlag, 2007
- *I-SPY*, Cathy Lawday, Oxford University Press, 2007

Dans tous les manuels, la plupart des chansons rassemble surtout le vocabulaire déjà étudié ou qui le sera dans l'unité d'apprentissage.

III.3. Le chant et les neurosciences

La phase préparatoire de la chanson

Selon DESPINS³⁰, la musique serait une discipline privilégiée car elle sollicite des émotions positives. Les bienfaits de la chanson ne sont plus à prouver, il est important de réfléchir sur la façon de l'aborder au sein d'un apprentissage. En effet, pour TROCME³¹, la conduite est plus importante que les contenus et les résultats.

Ainsi, l'apprentissage d'un chant nécessite un temps de préparation à donner aux élèves afin de le mettre dans les meilleures conditions possibles, physiques, sensorielles ou psychologiques. Pour TARDIEU³², ce temps de préparation est bénéfique pour le cerveau. Il peut être assimilé à une sorte de rituel. Le document d'application des nouveaux programmes³³ sur le chant nous suggère une phase préparatoire:

« Elle ne demande que quelques minutes, elle doit rester ludique et ne pas conduire à différer trop longtemps le moment de chanter. Elle peut débuter par quelques exercices d'étirements, de décontraction, de contrôle de son ancrage sur le sol (buste droit, sans raideur), ceci dans le silence et l'attention dirigée vers le maître, avec quelques exercices de sensibilisation à la respiration si on les maîtrise. Elle se poursuit par un échauffement vocal simple. A titre d'exemple: quelques sons murmurés puis chantés en progressant vers l'aigu et en intensité, repris à différentes hauteurs d'une phrase syllabée. »

30 RENAUD, L., « Les neurosciences au service de l'enseignement de la musique », *La Scena Musicale*, 2004

31 TROCME-FABRE, H. « Les sciences du vivant: un champs d'exploration pour penser la pédagogie », in *La Pédagogie d'aujourd'hui*, 1996

32 TARDIEU, C. *La didactique des langues en 4 mots-clés*, 2008

33 Document d'application des nouveaux programmes. « Le chant dans la classe et dans l'école ». 2002

Michel LAMBERT, professeur à l'IUFM (institut de formation des maîtres) de Poitiers, remarque que les enseignants pratiquant le chant en classe, ont tendance à faire cette phase de préparation lors des séances de musique mais peu d'entre-eux la pratiquent lors des séances de langues vivantes³⁴. Cela montre qu'ils se préoccupent davantage des objectifs langagiers que de la démarche à mettre en œuvre afin de faciliter l'apprentissage.

Pendant cette phase d'échauffement, les enseignants pourraient en profiter pour travailler des particularités de phonèmes de l'anglais par rapport au français. On peut citer comme exemples: les sons tendus/sons relâchés, le « h » à l'initiale fortement expiré, les diphtongues, les triptongues...principaux phonèmes anglais qui peuvent poser problèmes aux francophones.

De surcroît, on peut se demander si la présentation du chant doit s'effectuer à l'oral ou à l'écrit, si on commence par l'écoute du chant ou si on utilise sa version écrite ou si on mêle les deux simultanément. A cette question, on peut s'appuyer sur la réponse des neuropédagogues comme TROCME-FABRE³⁵ qui souligne: « La lecture à haute voix de la représentation graphique fait intervenir pas moins de quatorze zones cérébrales: sept dans chaque hémisphère! Il vaut mieux ainsi s'assurer d'abord de l'appropriation orale qui servira ensuite de moteur à la découverte de support écrit. ».

Avec une présentation orale du chant, on n'altère pas la prononciation des phonèmes et on confronte les élèves directement à l'accentuation. Les neuropédagogues n'excluent pas l'écrit mais insistent pour qu'il soit mis en relation avec l'oral. Après avoir fixé la langue orale, il est importante d'effectuer un va-et-vient entre l'oral et l'écrit. Le chant peut être présenté de différentes manières. Il peut être lu par l'enseignant, il peut être sous la forme d'un enregistrement sonore.

Pour TROCME-FABRE³⁶, l'écoute doit être accompagnée d'une tâche, « l'attention est fonction de l'utilité de l'action proposée ». L'apprentissage est performant lorsque l'activité a un sens pour les élèves. C'est en écoutant et en « pratiquant » que les élèves vont acquérir des mécanismes linguistiques. Le corps et l'esprit font partie du processus d'apprentissage. (DAMASIO³⁷)

34 LAMBERT, M. « Aborder le chant en anglais avec les neurosciences » in *Les langues modernes*, 4/2008

35 TROCME-FABRE, H. *J'apprends donc je suis*, 1987

36 *Ibid*

37 DAMASIO, A., *L'erreur de Descartes*. Paris, 1995

La place de la langue maternelle

La compréhension en cours de langue étrangère est une question fondamentale. Elle nous amène à une réflexion sur la place du français durant une séance de langue vivante. L'idée la plus répandue est que le recours au français doit être le moins fréquent possible pour permettre aux élèves l'immersion dans la langue étrangère. Cependant, le français ne doit pas être totalement banni. L'autre langue va prendre appui sur la langue maternelle. Les pré requis, que les élèves ont dans leur langue, peuvent servir à surmonter les difficultés linguistiques contenues dans le chant travaillé. Prenons par exemple le chant *Ten in the bed*, qui a une structure répétitive. En effet, seuls les chiffres changent entre les couplets. Ce chant présente une réelle difficulté de compréhension pour les élèves qui découvrent l'anglais. L'objectif de ce chant est la numération de un à dix et il est possible d'intervenir en français afin de préciser aux enfants qu'il s'agit d'un chant construit sur un modèle répétitif. Cela leur permettra d'orienter leur écoute.

Lors de la présentation orale du chant, H. TROCME-FABRE³⁸ propose d'aborder le vocabulaire à l'aide d'images. Le lexique peut être présenté avec ses supports imagés avant l'écoute de la chanson. Il n'est pas souhaitable de proposer les « Flashcards » (cartes de mots, imagées) pendant l'écoute avec un arrêt de l'écoute sonore car cela nuit au plaisir d'écoute. Pour gérer les difficultés de la chanson, E. CHARMEUX³⁹ invite à veiller à ce que les « flashcards » ne soient pas polysémiques afin de ne pas fausser la compréhension des élèves.

38 TROCME-FABRE, H., *J'apprends donc je suis*. 1987

39 CHARMEUX, E., « Bain linguistique? », *Les Cahiers Pédagogiques*, mars 1998

III.4. Les résultats d'une étude sur l'apprentissage de l'anglais par le chant

Les sept enseignants qu'a suivi M. LAMBERT, sont unanimes sur le fait que tous les progrès en langue anglaise réalisés par les élèves lors de l'apprentissage des chants sont notables. Ils se ressentent principalement au niveau de la confiance en soi et de la motivation. Ils ont remarqué que les élèves ont pris du plaisir, compris et donné du sens à leurs tâches. Les résultats ne sont certes pas généralisables, l'échantillon étant petit, mais l'approche a eu des conséquences sur les pratiques pédagogiques des enseignants concernés. De nombreux changements ont été effectués et contribuent au développement professionnel des enseignants. Comme le souligne C. TARDIEU:

« C'est l'environnement le plus favorable pour l'enfant pour l'enseignement des langues, comme pour n'importe quel autre enseignement, c'est d'abord l'éducateur. Comment apprendre en effet si la relation pédagogique avec l'adulte n'est pas de qualité? »

L'apprenant est indissociable de son environnement qui conditionne ce qu'il apprend ainsi que la manière dont il apprend.

III.5. L'apprentissage de l'allemand par le chant

M.BERG, auteur-compositeur-interprète allemande, écrit depuis 1995 des chansons à la demande des professeurs de collèges, spécialement en fonction de leurs besoins.

Voici quelques exemples de ses chansons:

- Pour travailler les prépositions: *Das Kaos-Haus/La maison du chaos*⁴⁰.
- Pour aborder le phonème « ch »: *Deutsch ist super/L'allemand c'est super*⁴¹.
- Pour faire réviser le vocabulaire sur les vêtements: « anziehen », « ausziehen », « umziehen » (se (dé) vêtir, se changer): *Jeans, Jeans, Jeans*⁴².
- Pour mettre en évidence la différence entre les verbes de modalité: « sollen », « dürfen », « müssen » (« devoir », « pouvoir »): « Tu dies, lass das/Fais ceci, ne fais pas cela » avec la chanson *Schule ist nicht cool*⁴³.

Selon M.BERG⁴⁴, les enseignants du secondaire veulent intégrer une chanson dans un cours de langue pour diversifier les support du cours. Cela permet de travailler la prononciation et la prosodie en évitant le côté fastidieux de l'acte pédagogique. C'est un outil qui permet également d'exercer la réception de l'oral, d'introduire de nouvelles structures linguistiques et de les utiliser en abordant le côté culturel. La mémoire est aussi mise en jeu sans pour autant rendre le « par cœur » obligatoire.

Les chansons permettent un travail de réception et de productions orales, mais selon la chanson, les objectifs pédagogiques changent. M. BERG donne des concerts à la demande des établissements scolaires. Les enseignants peuvent ainsi aborder la chanson en classe pour préparer le spectacle pendant lequel les élèves pourront chanter avec M.BERG. Ceci est une source de motivation pour les élèves car il y a une véritable interaction avec la chanteuse et ils peuvent participer de façon active pendant le concert, ce qui favorise l'acquisition de la langue allemande dans un contexte plus ludique et hors de la classe.

40 Voir annexe 1

41 Voir annexe 2

42 Voir annexe 3

43 Voir annexe 4

44 BERG, M., « Apprendre l'allemand en chantant » in *Les langues modernes*, 4/2008

Le but de cette artiste n'est pas de donner un cours d'allemand à proprement parlé mais de donner du plaisir en chantant. Elle veut montrer que l'allemand n'est pas difficile et que tout le monde peut y arriver.

III.6. Une approche originale en anglais⁴⁵

L'enseignante a tout d'abord lu une chanson en anglais, comme si elle racontait une histoire. Elle met tout de même l'accent sur les mots-clés dans les pans de sens:

*Oh sad pirates all are we,
Sailing on the bright blue sea
Crocky had a delicious tea
Poor old Jim fell in the sea*

Puis, elle reprend le texte et le chante. Elle le rythme et le théâtralise à l'aide de sa voix. Elle poursuit sa démarche en faisant écouter aux enfants la version instrumentale seule au départ, ensuite accompagnée des paroles et enfin de gestes.

Les enfants sont d'accords, c'est grâce à l'ensemble tout entier qu'ils sont parvenus à mettre du sens au texte.

L'enseignante a demandé par la suite aux élèves d'écrire une des phrases de la chanson en pensant aux sons qui ont été travaillés auparavant et en discutant par deux sur la façon dont ils peuvent s'écrire. Le repérage et la reconnaissance des mots sont difficiles pour les élèves mais ceux-ci constituent une étape primordiale entre la perception et la compréhension du langage.

45 FEAT-FEUNTEUN, A., *S'approprier les langues à l'école: une co-construction perceptive*, 2007

Ils mettent en relation le niveau acoustico-phonétique prélexical (forme sonore) et le niveau significatif.

*« Celin a en the bloo see
Sailing on the bait bloo see »*

*« Cousci had de délicheisse tae
Crocis had eu délicheusse tea »*

*« Oh sad paleuts
Oh sad paieuce oh al oui
Oh sad pirate all a oui »*

On remarque, en observant les productions des élèves, que les enfants entendent et parviennent à segmenter les unités dans la phrase rythmée et accentuée. Ils font appel à leur mémoire.

Lorsque l'enseignante montrent aux élèves les paroles écrites de la chanson, les réactions sont fortes. Les élèves argumentent leurs choix et remettent presque l'erreur sur les « anglais ».

Ainsi, pour « écouter » une langue, il faut savoir prendre du recul avec les repères prosodiques de sa langue. Dans un premier temps, on fait face à un certain désarroi perceptif lorsqu'on est en contact avec la langue nouvelle. Puis, il faut accepter de prendre l'appui sur ce que l'on a déjà acquis pour accueillir et interpréter la langue nouvelle.

Grâce à la musique, les enfants s'approprient les éléments sonores de la langue anglaise de façon multisensorielle. Ils vont ainsi enrichir leur répertoire langagier et culturel (MOORE, CASTELLOTTI, PERDEREAU-BILSKI)⁴⁶.

46 MOORE, D., *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes*, 2005

CASTELLOTTI, V., *Une conception plurielle et intégrée de l'enseignement des langues: principes, modalités, et perspectives*, 2005.

PERDEREAU-BILSKI, M-P., « Les savoirs cachés aux savoirs acquis: quand les premiers étayent les seconds dans la construction de compétences croisées », 2005

III.7. L'utilisation du Jazz pour apprendre l'anglais

C.GRAHAM, célèbre didacticienne américaine, est mondialement connue pour ses recueils intitulés « Jazz chants for children ». Elle a développé la technique du jazz chantant pendant ses vingt-cinq années d'enseignement de l'anglais comme professeur de langue étrangère (ESL) dans l'institut américain de langue de l'université de New York ainsi que dans de nombreuses autres universités aux États-Unis et dans le monde.

Pour elle, en pratiquant le ragtime⁴⁷, en alliant les rythmes, les sonorités et l'accentuation de l'anglais, on apprend avec plaisir la langue. Elle propose de frapper des mains, taper des pieds pour fixer les formes linguistiques de l'anglais. L'apprentissage a pour but d'aboutir à une utilisation correcte de l'anglais en situation de communication.

Ses recueils intitulés *Let's Chant, Let's sing*⁴⁸ sont des ouvrages bien connus des enseignants d'anglais en France. Il s'agit de chants regroupant des thèmes ou des formulations de la vie quotidienne (dire ce qu'on aime, se présenter, faire des excuses...). Dans un contexte où les pratiques orales prennent davantage de place au sein de l'enseignement des langues, les méthodes de C. GRAHAM sont intéressantes. Elle s'est d'ailleurs rendue en France dans plusieurs académies, à l'initiative des CRDP (centre régional de documentation pédagogique), pour effectuer des conférences pour les enseignants et des ateliers pour les élèves.

Le Centre national de documentation pédagogique (CNDP) à édité un DVD-ROM qui permet aux enseignants d'anglais de se former aux « Jazz Chants » de C. GRAHAM. Ce DVD-ROM s'adresse aux enseignants d'anglais du primaire et du collège, aux assistants de langues ainsi qu'aux formateurs et aux étudiants en master d'enseignement.

47 Ragtime: genre musical d'origine américaine, populaire à la fin du XIX^e et début du XX^e siècle. Il est considéré comme le précurseur du jazz. On l'associe principalement au piano mais peut être joué avec d'autres instruments comme la guitare ou le banjo.

48 GRAHAM, C., *Let's Chant, Let's sing 1* : Book and Audio Cd, 2006

Il comprend:

- des ateliers méthodologiques animés en France par C.GRAHAM et des séquences filmées dans des collèges et écoles primaires ;
- des interviews de C. GRAHAM et de G. GAILLARD, inspectrice générale d'anglais ;
- des fiches pédagogiques et méthodologiques créées par des formateurs en didactique des langues, afin de donner les moyens aux enseignants de pratiquer les méthodes de C. GRAHAM dans leur classe.

III.8. La pratique musicale mise en valeur dans les écoles internationales

A l'École Internationale de New York, la musique est mise en valeur à travers un enseignement régulier à raison d'une heure par semaine de la maternelle au CM2. La possibilité, donnée à chaque élève qui le souhaite, de pratiquer un instrument en dehors du temps scolaire mais au sein de l'établissement. Ainsi, les élèves peuvent avoir des cours particuliers de pratique instrumentale une à deux fois par semaine. Les instruments proposés sont le piano, le violon, le saxophone et la guitare.

La Lennen Bilingual School à Paris initie les enfants à tous les types de musique. Selon la philosophie de cette école, la musique permet à l'enfant de voyager à travers le temps et les multiples cultures ainsi que de développer ses capacités d'écoute. Le chant est, pour l'équipe pédagogique, la première tentative de verbalisation en langue étrangère pour un enfant. Il va y découvrir le rythme et les différentes façons d'utiliser sa voix. L'école fait venir une intervenante en musique à raison d'une heure par semaine de la grande section au CM2. Durant leur séance hebdomadaire, l'intervenante propose aux élèves d'utiliser des instruments de musique pour développer le rythme et créer leur propre musique.

Ainsi, dans les écoles à caractère plurilingues, la musique est mise en valeur. Elles y voient un véritable bénéfice d'ouverture culturelle et qui développe l'oreille aux différentes perceptions sonores. La musique s'avère être au service des apprentissages.

Conclusion

L'idée de la nécessité de l'apprentissage des langues étrangères dès l'école primaire commence à émerger. En ce qui concerne l'approche de l'enseignement des langues, rien n'est prescrit de manière formelle et chaque enseignant peut laisser libre cours à sa liberté pédagogique dans son enseignement tout en respectant les programmes de l'école primaire. L'interdisciplinarité est donc possible dans l'apprentissage d'une langue étrangère à l'école. Je suis consciente que mon analyse n'est qu'une vue très partielle, d'une interdisciplinarité à peine explorée mais par ce mémoire, j'ai voulu montrer que la didactique des langues peut tirer profit des expériences musicales. En ce qui concerne la question de l'apport de la musique dans l'apprentissage d'une langue étrangère, la prétention de vouloir aborder les langues étrangères en adoptant un point de vue musical n'est pas sans fondement. En effet, les diverses études ne font que renforcer l'idée que cette interdisciplinarité ne peut que fonctionner. La musique possède des attraits sur lesquels il est intéressant de se pencher. Les rapports que l'on peut établir entre musique et parole sont à la fois étroits et multiples. De surcroît, les différentes pratiques trouvées mêlant musique et langues étrangères vont dans ce sens et offrent une nouvelle approche de l'enseignement des langues. Elle se traduit principalement par le chant mais aussi le rythme. Je suis convaincue que l'apprentissage des langues étrangères doit être fait de manière créative alliant d'autres disciplines pour le rendre moins abstrait et plus actif pour l'élève. Cependant, après ce travail de réflexion, je me rends compte qu'il est important de mettre en valeur que la musique ne va pas être la réponse à toutes les difficultés d'apprentissage. Certes tout ce qui fut montré au long de ce mémoire va dans le sens que la musique peut apporter une nouvelle touche à l'enseignement des langues mais celui-ci ne doit pas se reposer uniquement sur elle.

Bibliographie

Documents d'application des nouveaux programmes, 2002, « Le chant dans la classe et dans l'école ».

Cadre européen commun de références pour les langues, 2000, Conseil de la Coopération culturelle, Comité de l'éducation, Division des langues vivantes, Strasbourg, Didier.

Programmes de l'enseignement de l'école primaire, 2008, Bulletin Officiel, hors série n°3, du 19 juin.

BABLON, F., 2004, *Enseigner une langue étrangère à l'école*, Éditions Hachette.

BEAUCAMP, J., 2008, Enseigner une langue vivante étrangère à l'école (cycle 3) : opportunité d'un début de réflexion métaphonologique et métalinguistique, *Les Cahiers de l'Acadle*, numéro 3.

BENCIVELLI, S., 2009, *Pourquoi aime-t-on la musique? Oreille, émotion, évolution*, Belin, Collection Pour La Science.

BERG, M., 4/2008, « Apprendre l'allemand en chantant » in *Les langues modernes*, APLV.

BOISSON-BARDIES, B de., 2005, *Comment la parole vient aux enfants*, Paris: Odile Jacob.

CASTELLOTTI, V. et MOORE, D., 2002, *Représentations sociales des langues et enseignements. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe- De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. Etude de référence*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.

CASTELLOTTI, V., 2005, *Une conception plurielle et intégrée de l'enseignement des langues: principes, modalités, et perspectives*. Lyon: Colloque international ACEDLE, Recherche en didactique des langues.

CHARMEUX, E., 1998, « Bain linguistique? », *Les Cahiers Pédagogiques*, n°362.

CORNA FULLA, A., 2008, « Méthodologie musicale et enseignement-apprentissage du FLE », *Synergies Espagne* n° 1.

DAMASIO, A., 1995, *L'erreur de Descartes*, Paris: Éditions Odile Jacob.

FEUNTEN, A., 2007, *S'approprier des langues à l'école: une co-construction perspective*. Thèse de doctorat. Tours: Université François Rabelais.

HAGEGE, C., 1996, *L'enfant aux deux langues*, Éditions Odile Jacob.

- LAMBERT, M., 4/2008 « Aborder le chant en anglais avec les neurosciences » in *Les langues modernes*, APLV.
- LEVITIN, D., 2010, *De la note au cerveau, l'influence de la musique sur le comportement*, Editions Héloïse d'Ormesson.
- MOORE, D., 2005, *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes*. Collection Essai CREDIF. Paris: Didier.
- PAMULA, M., *Sensibiliser les enfants à une langue étrangère par le biais d'activités musicales*, Instytut Neofilologii, Akademia Pedagogiczna, Krakow.
- PERDEREAU-BILSKI, M-P., 2005, « Les savoirs cachés aux savoirs acquis: quand les premiers étayent les seconds dans la construction de compétences croisées », *Glottopol* N°6.
- PUREN, C., 2004, *L'évolution historique des approches en didactique des langues-cultures, ou comment faire l'unité des « unités didactiques »*, Congrès annuel de l'Association pour la Diffusion de l'Allemand en France (ADEAF), École Supérieure de Commerce de Clermont-Ferrand, 2-3 novembre 2004, Conférence du 2 novembre 2004.
- RENAUD, L., « Les neurosciences au service de l'enseignement de la musique », *La Scena Musicale*, Vol 9, n°7, Avril 2004
- RIBIERE RAVERLAT, J., 1997, *Développer les capacités d'écoute à l'école: écoute musicale*, écoutes des langues, Éditions PUF.
- ROSENBERGER, S., 2008, *L'anglais à l'école*, Éditions Retz.
- SPRINGER, Claude., 1996, *Le curriculum des langues, vers une intégration des questions éducatives*, Thèse de doctorat. Strasbourg: Université des Sciences Humaines
- TARDIEU, C., 2008, *La didactique des langues en 4 mots-clés*. Paris: Ellipses.
- TOMATIS, A., 1991, *L'oreille et le langage*, Éditions du Seuil.
- TROCME-FABRE, H., 1987, *J'apprends donc je suis*. Paris. Les Éditions d'Organisation.
- TROCME-FABRE, H., 1996, « Les sciences du vivant: un champs d'exploration pour penser la pédagogie », in *La Pédagogie d'aujourd'hui*, Paris: Dunod.
- VILLENEUVE, A., FOISSAC-KLEIN, F., 2008, Note de synthèse, BO, n°3, du 19 juin.

Webographie

Fréquences Langues: « La technique Tomatis »
http://www.frequences-langues.fr/la_technique.html
 European music portfolio: <http://empportfolio.eu/emp/>

Annexes

Dans ces annexes, vous trouverez les paroles des chansons de Maren Berg.

Das Kaos-Haus

**Im Kaos-Haus ist nichts normal
Da amüsiert man sich
Und wartet nur noch, das ist klar
Auf uns, auf Dich und mich (bis)**

Willi will sich im Wohnzimmer waschen
Klara kocht sich im Bad Kakao
Nena will nur vom Notizbuch naschen
Susi streicht sieben Sessel blau

REFRAIN

Die Mikrowelle schwimmt in der Dusche
Der Kleiderschrank übt vorm Spiegel Ballet
Die Schreibtischlampe sucht eine Bluse
Die Kaffeemaschine geht ins Bett

REFRAIN

Ich geh' im Arbeitszimmer spazieren
Du spielst solange' im Kühlschranks Ball
Wir woll'n im Wohnzimmer musizieren
Ach nein, das geht nicht – das wär' ja normal!

Deutsch ist super

Paroles: Marén Berg

Musique: Diego Baëza

DEUTSCH IST SUPER DEUTSCH IST TOLL DEUTSCH IST LEICHT DEUTSCH IST WUNDERVOLL

Sehr viel Wörter, das ist gut
Sind in beiden Sprachen gleich, absolut!
Hier ist der Beweis, das ist mein Plan:
Ich sag' sie dir vor
Und dann bist du dran:

Die Kamera – das Mikrofon
Das Auto – das Telefon
Der Park – der Frisör
Das Hotel – Der Ingeniör
Die Post – der Optimist
Die Bank – der Journalist
Die Lampe – der Bus
Die Gitarre – der Kaktus

REFRAIN

Auch bei den Tieren ist das Vokabular
Quasi die gleiche, na wunderbar !
Hier ist der Beweis..... etc.

Der Elefant – das Krokodil
Das Känguruh – der Pinguin
Der Tiger – das Zebra
Die Giraffe – das Lama
Das Dromedar – der Hamster
Der Leopard – der Panther
Die Antilope – der Orang-Utan
Die Gazelle – der Pelikan

REFRAIN

Jeans, Jeans, Jeans

Paroles: Marén Berg

Musique: Ludovique Baeza

Paru dans le manuel « Wie geht's ? » 5è (Hachette)

« Zieh' doch mal 'nen Rock an
Trag' doch mal ein Kleid!«
Das hör' ich jeden Morgen-
Himmel, ich bin's leid!

T-Shirt und Jeans,
Pulli und Jeans,
Turnschuh' und Jeans
Passen immer, überall,
Sind einfach genial !

„Zieh' diesen Pullover aus
Und 'ne Bluse an!«
„Blusen sind mir viel zu doof,
nein, ich denk' nicht dran!«

REFRAIN

„Nimm' heut' den Wintermantel
Und den Schal dir um!«
„Nein mir genügt die Jacke
Ich zieh' mich nicht um“.

Kleidung ist altmodisch,
Klamotten sind modern
Neue Sachen mag' ich nicht,
Alte hab' ich gern.

REFRAIN

Schule ist nicht cool

Paroles: Marén Berg

Musique: Diego Baëza

Refrain:

**Tu' dies, lass das
Von acht bis vier
Ich hasse das
Mir stinkt es hier !**

Wir dürfen nicht rauchen,
Die andern anfauchen,
Wir sollen schön grüßen
Und dürfen nicht küssen!

Refrain

Wir dürfen nicht essen,
Schulsachen vergessen
Wir sollen notieren
Und uns konzentrieren

Refrain

Das Kaugummikauen
Gelingt nur den Schlaunen;
Sind sie nicht gerissen
Dann müssen sie büßen

Refrain

Das Handy mußaus sein,
Wir sollen gut drauf sein
Und das ununterbrochen
Fünf Mal in der Woche

Refrain

***Freitag Abend,
Endlich Schluß !
Wir reiben uns die Hände
Denn jetzt beginnt das Wochenende!***

Wir müssen nicht aufstehn
Wir dürfen spät fernsehn
Wir können uns ausruhn
Und endlich mal nichts tun

Résumé

Face à la multiplicité d'orientations pédagogiques pour l'apprentissage des langues étrangères, il semble que l'interdisciplinarité soit une des voies possibles. En s'intéressant à l'évolution de la didactique des langues étrangères et aux liens qui unissent les disciplines musique et langues étrangères, il n'est pas prétentieux de vouloir les mêler au sein d'un apprentissage. De nombreuses études révèlent les multiples attraits de la musique ainsi que ses traits communs avec les langues. Dans la pratique, certains ont déjà fait l'expérimentation de cette interdisciplinarité, y suggèrent les résultats et offrent des conseils précieux pour la réaliser.

Mots clés : musique, langues étrangères, chants, rythmes, oreille, interdisciplinarité.