



**HAL**  
open science

# Musique et langage : en quoi la musique facilite-t-elle l'apprentissage de l'anglais au cycle 1 ?

Thi Hanh Nguyen

► **To cite this version:**

Thi Hanh Nguyen. Musique et langage : en quoi la musique facilite-t-elle l'apprentissage de l'anglais au cycle 1 ?. Sciences de l'Homme et Société. 2018. dumas-02158404

**HAL Id: dumas-02158404**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02158404>**

Submitted on 18 Jun 2019

**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.

# Musique et langage : en quoi la musique facilite-t-elle l'apprentissage de l'anglais au cycle 1 ?

Thi Hanh Nguyen

► **To cite this version:**

Thi Hanh Nguyen. Musique et langage : en quoi la musique facilite-t-elle l'apprentissage de l'anglais au cycle 1 ?. Sciences de l'Homme et Société. 2018. dumas-02158404

**HAL Id: dumas-02158404**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02158404>**

Submitted on 18 Jun 2019

**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.

Université de Bordeaux - ESPE d'Aquitaine  
Master Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la  
Formation  
Mention Premier degré

*Mémoire musique et langue*

*En quoi la musique facilite-t-elle l'apprentissage de l'anglais au cycle 1 ?*

**Nguyen Thi Hanh**

Directeur de mémoire : M. ARBUS Bernard

## Sommaire

Résumé .....	1
Remerciements .....	2
Introduction .....	3
I- Partie théorique .....	4
1. L'attention dans les sciences cognitives .....	4
2. Les spécificités de la musique .....	6
3. Interactions entre musique et langue .....	14
4. L'évolution de l'apprentissage d'une langue étrangère à l'école.....	21
II- Partie Pratique .....	29
1. Contexte de mise en œuvre .....	29
a. Stage en petite section .....	29
b. Stage hors Éducation Nationale .....	30
c. Questionnaire .....	31
2. Processus de Mise en œuvre.....	31
a. Stage en petite section .....	31
a. Stage hors Education Nationale .....	33
3. Analyse pratique .....	35
a. Quelle modalité d'écoute est plus propice à l'apprentissage des élèves ? .....	35
b. La chanson permet-elle une mémorisation plus efficace ? .....	37
c. Comment la chanson aide-t-elle les élèves à reproduire les caractéristiques d'une langue ?	39
Conclusion .....	40
Bibliographie .....	41
Annexe 1: Hello Blue, Hello Sparkle, Hello Kay .....	44
Annexe 2: Goodbye Boys and Girls .....	45
Annexe 3: What's your Name ?.....	46
Annexe 4: The Hello Song.....	47
Annexe 5: Fiche séquence partiellement mise en œuvre en petite section.....	48
Annexe 6: Fiche de préparation Séance 1 : Eveil à l'anglais .....	50
Annexe 7: Fiche de préparation Séance 2 .....	52
Annexe 8: Fiche de préparation Séance 3 .....	55
Annexe 9: Ten Little Fingers.....	57
Annexe 10: Reduce Reuse Recycle.....	58
Annexe 11: Tommy Thumb .....	59
Annexe 12: Head, Shoulders, Kness and Toes .....	60
Annexe 13 : Questionnaire .....	61
Annexe 14: Rapport du questionnaire .....	64
Annexes 15 : Vidéos.....	70

## Résumé

Le langage est au centre de la communication et s'avère indispensable dans notre société. C'est pourquoi il est défini dans le Socle Commun de Connaissances et de Compétences comme premier domaine d'apprentissage : « Les langages pour penser et communiquer ».

L'anglais est l'une des trois langues les plus parlées dans le monde. L'élève, que le professeur des écoles accompagne tout le long de son parcours scolaire, doit alors maîtriser cette langue pour pouvoir devenir un citoyen éclairé et autonome tant dans sa future vie personnelle que professionnelle. Comment et à quel âge enseigner cette langue ?

Il n'y a pas de d'âge minimum pour apprendre une nouvelle langue ; au contraire les jeunes enfants sont très réceptifs à tout système d'expression et de communication. Je souhaite montrer dans ce mémoire que la précocité de cet enseignement est véritablement bénéfique et que le vecteur d'apprentissage le plus adapté dans ces conditions est la musique.

## ABSTRACT

Language is at the heart of communication and essential for our society. For this reason it is defined by the *Socle Commun de Connaissance, de compétences et de culture*, as the primary field of learning: "language for thinking and communicating"

English is one of the world's three most spoken languages. Therefore, a good knowledge of the English language can be seen as a tool for a pupil to become an independent and enlightened future citizen, both personally and professionally. The school teacher accompanying the pupil's schooling can be confronted with the question of how and at what age this language should be taught?

There is no minimum age for learning a new language since it is clear that very young children are responsive to all forms of expression and communication.

In this dissertation, I would like to show the benefits of teaching English at a premature age and also demonstrate how in this context, music as a vector for language, can be one of the most effective tools for teaching English.

Mots clés: musique, langue, neurosciences, apports, paramètres sonores, communication

## Remerciements

La réalisation de ce mémoire n'aurait pas été possible sans l'aide et l'intervention de plusieurs personnes.

Je souhaite donc remercier Monsieur Arbus Bernard, mon directeur de mémoire et mon professeur de musique à l'ESPE de Pau pour m'avoir orientée dans mes recherches et apporté des connaissances théoriques.

J'exprime également toute ma gratitude à Madame Carricart Stéphanie et Madame Fournier Michèle, sans qui je n'aurais pas pu expérimenter plusieurs situations d'apprentissage.

## Introduction

Jean-Michel Blanquer a annoncé le 6 janvier 2018 sa collaboration avec le neuropsychiatre Boris Cyrulnik pour préparer des assises de la maternelle. Le ministre de l'Éducation Nationale veut en effet « repenser l'école maternelle » en faisant de l'épanouissement et de l'apprentissage du langage ses priorités. Il veut mettre à profit la plasticité cérébrale des jeunes élèves qui sont encore capables d'apprendre n'importe quelle langue entre le 20<sup>ème</sup> et le 30<sup>ème</sup> mois de leur vie.<sup>1</sup> Le ministre est également conscient de la place de la musique dans ces premières années de scolarisation qui est d'abord sécurisante du point de vue émotionnel, puis riche phonétiquement du point de vue didactique.

L'enseignement d'une langue étrangère n'est pas obligatoire au cycle 1 mais peut être mise en place à l'initiative du professeur des écoles. Le Bulletin officiel spécial n°2 du 26 mars 2015 dédie d'ailleurs un paragraphe à « l'éveil à la diversité linguistique ». Il serait dommage de retarder l'apprentissage d'une nouvelle langue et de ne pas exploiter les capacités cérébrales et auditives des élèves de maternelle. Ce projet peut être, et même, devrait être mis en relation avec le domaine d'apprentissage « Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques » et plus précisément la musique. Cette transdisciplinarité permet alors au professeur d'introduire une nouvelle langue tout en tirant profit des apports de la musique, elle aussi, outil de communication. Elle permet également de faire du lien entre divers domaines d'apprentissage ; le savoir n'est pas cloisonné mais au contraire intégré dans un réseau de notions qui s'entremêlent.

Pourquoi avoir choisi ce thème de recherche ? Mon intérêt pour l'anglais n'est pas nouveau. Cette langue qui permet de communiquer dans la plupart des pays du monde me captive depuis mon entrée en élémentaire. Cet intérêt, je le dois à certains professeurs qui ont su susciter en moi un plaisir d'apprendre tout en didactisant la langue. Les souvenirs de mes cours d'anglais s'articulent majoritairement autour de la musique. Je me vois encore dans ma classe de CE2

---

<sup>1</sup> VERNAY Stéphane. Le ministre de l'Education s'appuie sur un neuropsychiatre pour « penser la maternelle de demain ». Ouest-France. 06/01/2018

chantant « Head, shoulders knees and toes » ; ou encore découvrant la chanson de Charlie Winston « Like a hobbo » en 4<sup>ème</sup>. J'ai continué de découvrir cette langue durant mes études supérieures : licence langue, littérature et civilisation étrangère : Anglais.

Le lien entre l'anglais et la musique est pour moi évident mais en tant que future professeur des écoles je veux comprendre comment ces deux processus se rencontrent cognitivement. Dès lors une question se pose :

### **En quoi la musique est-elle favorable pour l'apprentissage de l'anglais au cycle 1 ?**

Suite à une première partie qui établit le lien entre cerveau-musique et langue, grâce à divers articles scientifiques, j'exposerai et analyserai plusieurs mises en œuvre que j'ai pu mettre en place pour vérifier mes hypothèses de recherches suivantes :

- la musique permet de reproduire la courbe mélodique de l'anglais
- la musique permet de mémoriser
- la musique procure du plaisir dans les apprentissages

#### **I- Partie théorique**

##### **1. L'attention dans les sciences cognitives**

Les sciences cognitives s'appuient sur l'imagerie cérébrale mais également sur la psychologie comportementale pour étudier divers phénomènes cérébraux. Elles permettent de prouver que le cerveau des enfants n'est pas une page blanche sur laquelle on organise nos savoirs. Il est nécessaire de prendre en compte l'organisation et le fonctionnement du cerveau de l'enfant pour optimiser notre enseignement et s'appuyer sur ce que Stanislas Dehaene appelle « l'intuition non consciente » des élèves, ceux-ci étant dotés de capacités à explorer.



Selon Stanislas Dehaene, l'attention est le premier pilier de l'apprentissage<sup>2</sup> ; l'engagement actif, le retour d'information et la consolidation en étant les trois autres. L'importance de cette faculté est reconnue par la communauté scientifique. Ce fait est assez logique : plus l'élève est intéressé par ce qu'il fait en classe, plus il y accorde de l'attention et plus il en retient quelque chose. Au premier abord, l'attention pourrait sembler être un phénomène naturel. En effet, on donne de l'attention à ce qui nous intéresse, quand on en a envie, mais en réalité, selon Michael Posner<sup>3</sup>, un professeur peut attirer l'attention de ses élèves via trois systèmes principaux :

1. **L'alerte** : Vigilance d'un individu quand des événements importants vont survenir ; quand faire attention ? C'est le noyau basal de Meynert qui envoie des projections cholinergiques au cortex en réponse à des stimuli. Les neuromodulateurs comme la sérotonine et l'acétylcholine sont alors activés.

2. **L'orientation** : sélection des informations pertinentes ; A quoi prêter attention ?

Il y a deux formes d'orientation : l'orientation automatique et l'orientation volontaire. L'équipe de Bruce McCandlis a mené une recherche en 2010 en faisant lire à trente adultes une écriture inconnue. Informé qu'il fallait prêter attention aux réalisations des formes des lettres, le premier groupe a alors activé le circuit de lecture normal. Ce phénomène est appelé « *l'orientation volontaire* ».

Au contraire le deuxième groupe n'a reçu aucune indication, il a alors activé des circuits « anormaux » de lecture. C'est donc le circuit de « *lecture globale* » situé dans l'hémisphère droit qui a été utilisé.

L'orientation de l'attention se fait par les « *signaux sociaux d'une situation* ». En effet l'attention peut être partagée par le regard.

---

<sup>2</sup> DEHAENE Stanislas. Fondements cognitifs des apprentissages scolaires. Cours n°2 L'attention et le contrôle exécutif. 2014. [consulté le 27 janvier 2018]. Disponible à l'adresse : <https://www.college-de-france.fr/site/stanislas-dehaene/course-2015-01-13-09h30.htm>, 6 minutes et 25 secondes

<sup>3</sup> POSNER Michael. Orienting of Attention, Q J Exp Psychol, 32: 3-25, 1980.

Elle peut également être le fruit d'interactions sociales, très pertinentes lors de l'apprentissage d'une langue étrangère notamment.

Il faudrait toutefois être vigilant quand on oriente l'attention de nos élèves car celle-ci peut induire une « *cécité attentionnelle* ». En effet, en focalisant son attention sur un objet d'apprentissage l'élève peut passer à côté d'autres informations, en ne percevant pas les stimuli non pertinents. L'enseignant doit alors créer des situations d'apprentissage attrayantes mais qui « ne distraient pas l'élève de sa tâche primaire », il doit « canaliser et captiver l'attention de l'élève ». <sup>4</sup>

3. **Le contrôle exécutif** : capacité à contrôler l'ensemble des informations, à rester concentré. Plusieurs activités permettent de développer cette faculté comme par exemple les jeux vidéo, la méditation ou encore la pratique d'un instrument de musique.

Au-delà de l'enseignement artistique, la musique peut donc être un véritable support pour développer la plasticité cérébrale des élèves et améliorer leur contrôle exécutif.

## 2. Les spécificités de la musique

Le fonctionnement du cerveau est complexe et son étude relève du domaine scientifique. Grâce au développement de nouvelles technologies toujours plus performantes, plusieurs études neuroscientifiques concernant le pouvoir de la musique sur notre cerveau se développent. La controverse autour de « l'effet Mozart » a probablement participé à l'éveil de cet intérêt nouveau. En effet, Frances Rausher a publié en 1993 un article<sup>5</sup> dans la revue Nature qui vantait l'écoute de Mozart en affirmant que 10 minutes d'écoute par jour suffiraient à vous rendre « plus intelligent » et développeraient les zones cérébrales liées notamment au raisonnement spatial. Cette information, maintenant considérée comme une

---

<sup>4</sup> DEHAENE Stanislas. Les grands principes de l'apprentissage. 20 novembre 2012 In : *Collège de France* [en ligne] [consulté le 27 janvier 2018]. Disponible à l'adresse : <https://www.college-de-france.fr/site/stanislas-dehaene/symposium-2012-11-20-10h00.htm>, 24 minutes 21 secondes

<sup>5</sup> RAUSHER Frances, Shaw GL, Ky KN. « Music and spatial task performance », 1993, Nature

« arnaque merchandising », a été démentie. On parle maintenant « *d'effet musique* ». L'écoute de toute œuvre à stimulations auditives complexes serait bénéfique pour développer les capacités spatiales de notre cerveau. Le neuroscientifique, musicien, et compositeur Daniel Levitin a consacré la plupart de ses recherches à cette relation entre la musique et le cerveau. Il a d'ailleurs écrit *This Is Your Brain on Music* resté sur la liste des best-sellers du New York Times magazine pendant un an et a participé au documentaire « Le pouvoir de la musique » diffusé sur ARTE en 2011. Lawrence Parsons, autre neuroscientifique, a travaillé avec lui sur ce documentaire.

Les études scientifiques démontrent que le premier impact visible de l'écoute musicale est le développement de la plasticité de notre cerveau. A quoi le terme « *plasticité* » renvoie-t-il ? La plasticité cérébrale renvoie à la capacité du cerveau humain à développer ses connexions neuronales, à les réorganiser entre elles au cours de sa vie. Notre environnement a donc un impact sur la « force » de notre cerveau, alors façonné par nos habitudes de vie.

Le cerveau du musicien serait alors avantagé par sa pratique. Plusieurs circuits neuronaux se développent dans le cerveau de l'artiste car son activité fait appel à plusieurs zones cérébrales chacune remplissant une fonction bien spécifique. Par exemple la lecture d'une partition stimule tant le lobe pariétal que le lobe occipital, des relations neuronales se créent donc entre ces deux zones. Le neuroscientifique Lawrence Parsons affirme qu'aucune autre activité ne permet de faire autant de choses en même temps. Ce développement ne se fait pas en un jour, pour que la plasticité cérébrale du musicien soit effective à long terme, la pratique de la musique doit être ancrée dans le quotidien du musicien. Le docteur Gottfried Schlaug dit d'ailleurs : « *Jouer d'un instrument de musique est une expérience multisensorielle et motrice qui crée des émotions et du mouvement. Cela génère du plaisir et implique les systèmes de récompense du cerveau. D'où une modification potentielle du fonctionnement et la structure du cerveau lorsque la pratique de la musique s'étale sur une longue période* »<sup>6</sup>.

---

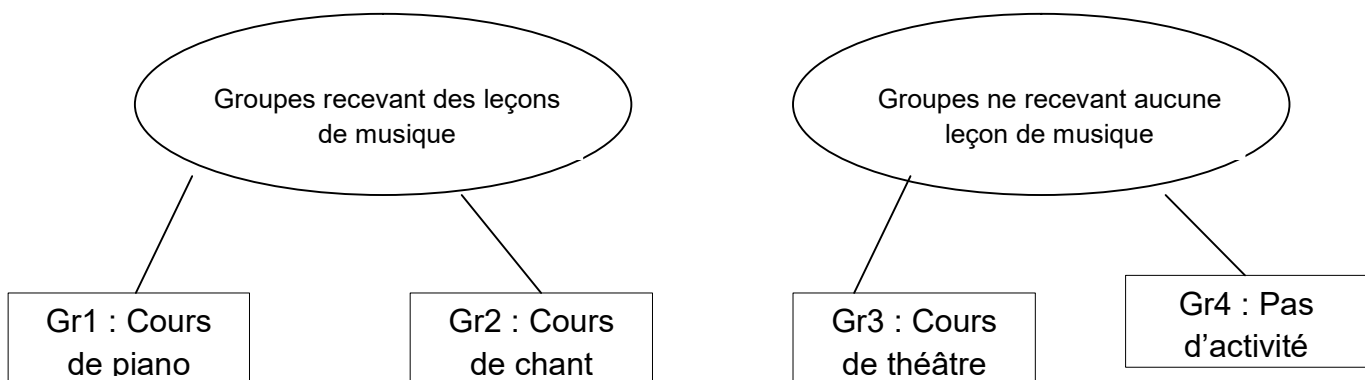
<sup>6</sup> Cité par BROOKS Megan, LECRUBIER Aude, Jouer d'un instrument influence sur la plasticité et les performances cérébrales. [online] Medscape, 20/12/2013, Disponible à l'adresse : <https://francais.medscape.com/voirarticle/3600175>

Par ailleurs l'article « *La musique rend-elle intelligent ?* »<sup>7</sup> Réaffirme que le facteur « plaisir » est le déclencheur de cette amélioration cognitive. Le plaisir procuré par l'écoute d'une musique entraîne dans le cerveau la libération de dopamine (neurotransmetteur). Toute stimulation musicale n'a pas le même effet sur une personne si celle ci ne l'apprécie pas. La musique serait alors un « neuro-stimulateur » car elle « améliore les performances de enfants »<sup>8</sup>.

E. Glenn Schellenberg, compositeur spécialisé dans le rôle de la musique sur la cognition, a dirigé une équipe canadienne de l'université de Toronto avec le soutien de « The International Foundation for Music Research ». Il s'est intéressé à la répercussion d'une activité musicale sur le quotient intellectuel des enfants. L'équipe voulait vérifier l'hypothèse selon laquelle la musique aurait un impact cognitif positif ne se réduisant pas seulement aux capacités musicales. Le QI des enfants a été testé avant et après 38 semaines via :

- la troisième édition de l'échelle d'intelligence pour enfant créée par Wechsler
- le test de Kaufman sur les réussites éducatives
- le système d'évaluation comportementale pour enfant (Reynold & Kamphaus).

Pour cette étude 144 enfants de 6 ans ont été répartis dans quatre groupes différents :



<sup>7</sup> BIGAND EMMANUEL, « La musique rend-elle intelligent », Le cerveau mélomane, Cerveau et Psycho, p. 40

<sup>8</sup> BIGAND Emmanuel, HABIB Michel, BRUN Vincent. Musique et Cerveau : nouveaux concepts, nouvelles applications. Sauramps medical, 2012, p15

Chaque groupe était composé de six classes de six élèves. Le conservatoire Royal de Toronto accueillait les groupes 1, 2, et 3. Les résultats des tests étaient sensiblement identiques au début de l'expérience mais ce sont les groupes 1 et 2 qui se démarquent en ayant 2 à 3 points supérieurs aux les groupes 3 et 4 (cf figure 1 ci-dessous). Ces mêmes groupes développent davantage la capacité à percevoir des changements mélodiques d'un énoncé. Le groupe 3 a en revanche plus évolué que les groupes 1 et 2 dans ce qui relevait des comportements sociaux (ouverture aux autres, etc).

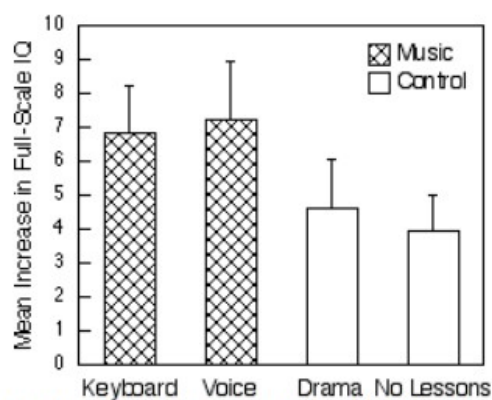


Fig. 1. Mean increase in full-scale IQ (WISC-III) illustrated separately for each group of 6-year-olds. Error bars are standard errors.

9

Selon E. Glenn Schellenberg, le constat selon lequel le QI des groupes 1 et 2 est plus élevé s'explique car la musique implique un autre facteur évoqué précédemment : le plaisir. Le chercheur ajoute également que la musique « fait appel à une multiplicité d'expériences qui pourraient produire des améliorations de toutes une panoplie de capacités. »

La musique intéresse alors dès le XX siècle des acteurs de domaines variés qui n'étaient jusqu'à lors pas mis en relation. En effet, des scientifiques, des psychologues, des informaticiens, des linguistes travaillent main dans la main pour que l'étude du pouvoir de la musique soit de plus en plus précise.

9

SHELLENBERG Glenn. Music Lessons Enhance IQ. Psychological Science. 2004, Vol 15, Issue 8. Disponible à l'adresse : <http://www.erin.utoronto.ca/~w3psygs/MusicLessons.pdf>, p 4

Emmanuel Bigand présente la concordance entre musique et science cognitive en en présentant l'évolution au cours du temps. Il développe dans Musique et Cerveau<sup>10</sup> deux chapitres :

1. 1983 : L'âge de raison des sciences cognitives de la musique
2. 2008 : l'âge d'or des sciences cognitives de la musique.

Plusieurs infrastructures spécialisées ont été créées :

- l'Institut de Recherche sur la Coordination Acoustique / Musique (IRCAM) créé par P.Boulez (compositeur et chef d'orchestre, 1925-2016) en 1977
- la International Laboratory for Brain Music and Sound créée dans les années 2000 par des chercheurs Montréalais

En plus de développer la plasticité de notre cerveau la musique permet un plus grand développement de certaines zones cérébrales. Les nouvelles technologies comme les IRM permettent aux scientifiques d'identifier quelle(s) partie(s) de notre cerveau nous utilisons pour telle ou telle activité. La connivence entre zone cérébrale et fonction spécifique est reconnue par la théorie appelée la « phrénologie » (développée par le neurologue autrichien Franz Joseph Gall dans les années 1800). Je vais donc vous présenter les différentes zones du cerveau et les fonctions qu'on leur assimile.

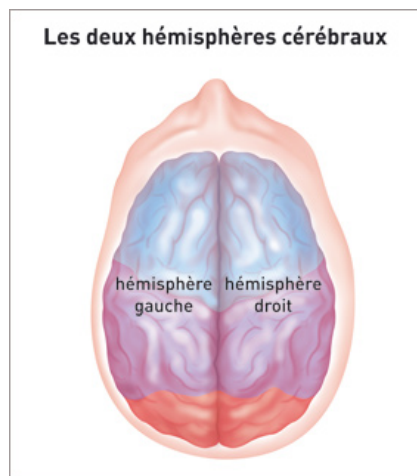
Tout d'abord le cerveau est constitué de deux hémisphères :

1. Le gauche, « cerveau de la raison » où siègent le langage (compréhension et production), la logique et le raisonnement. 80 pourcents de la population mondiale l'utilise plus que l'autre hémisphère.
2. Le droit où siègent l'intuition, la créativité, l'imagination, les émotions et la pensée fulgurante.

---

<sup>10</sup> BIGAND Emmanuel, HABIB Michel, BRUN Vincent. Musique et Cerveau : nouveaux concepts, nouvelles applications. Sauramps medical, 2012. p 15

Les hémisphères cérébraux, tiré su site <http://www.e-cancer.fr/Patients-et-proches/Les-cancers/Tumeurs-du-cerveau/Le-cerveau/Les-differentes-parties>

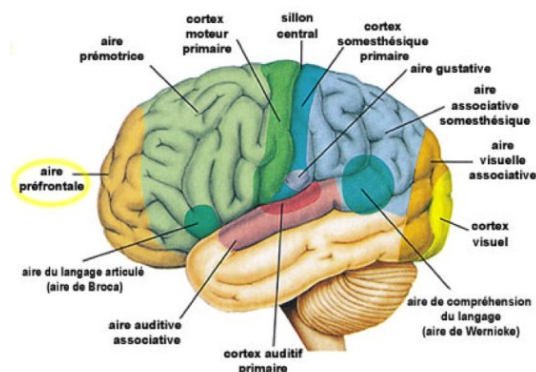


De plus chaque hémisphère cérébral est organisé en 4 lobes :

1. Le lobe frontal (représenté en bleu ci-dessus) régit la parole, le langage, le raisonnement, la mémoire, la prise de décision, la personnalité, le jugement, les mouvements.<sup>11</sup>
2. Le lobe temporel (représenté en orange ci-dessus) régit le langage, la mémoire, les émotions.
3. Le lobe pariétal (représenté en violet ci-dessus) régit la lecture, le repérage dans l'espace, la sensibilité.
4. Le lobe occipital (représenté en rouge ci-dessus), il régit la vision.

Il existe également plusieurs aires :

La cartographie du cerveau en image tirée du site <https://www.rvd-psychologue.com/cerveau-cartographie-image.html> :



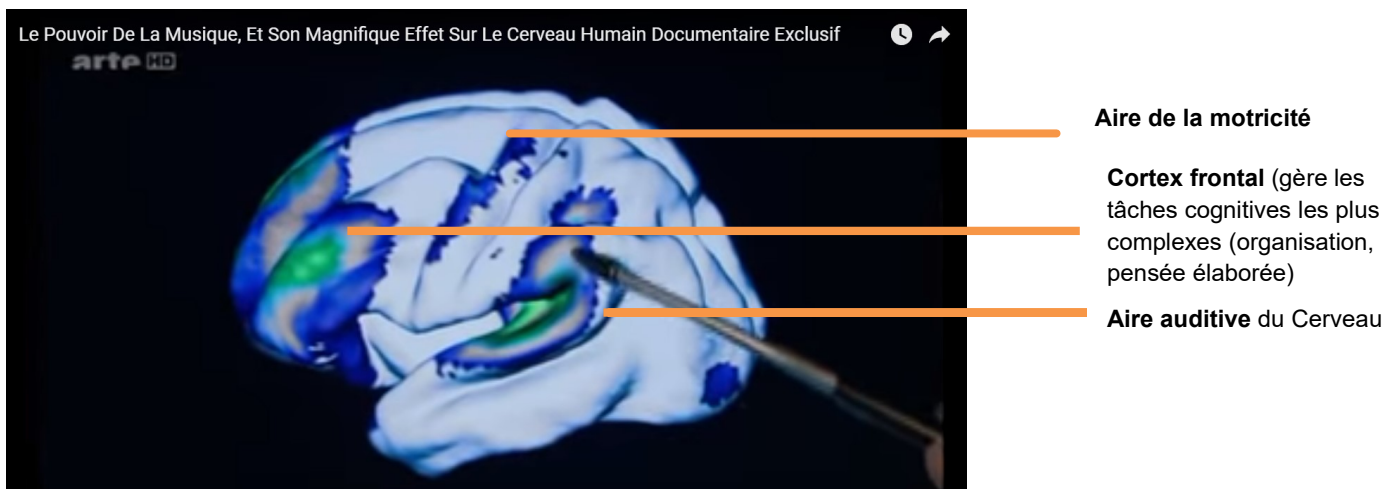
11

<http://www.e-cancer.fr/Patients-et-proches/Les-cancers/Tumeurs-du-cerveau/Le-cerveau/Les-differentes-parties>

C'est une véritable « symphonie neurale » « un feu d'artifice d'impulsions »<sup>12</sup> qui éclate dans notre substance grise dès lors que l'on écoute de la musique. La musique passe d'abord par nos tympans qui transmettent une onde de pression à l'intérieur de la cochlée, partie auditive de l'oreille interne. Cette structure capte un large panel de fréquences, des plus aiguës aux plus graves. Un signal sonore est alors transmis au cerveau par le tronc cérébral traversant le cortex auditif. Notre zone préfrontale a un pouvoir d'induction, c'est-à-dire qu'elle prédit ce que l'on va entendre.

Le neurologue Olivier Sacks assure que « *Les anatomistes seraient bien en peine d'identifier le cerveau d'un artiste plasticien, d'un écrivain ou d'un mathématicien. Mais ils reconnaîtraient le cerveau d'un musicien professionnel sans la moindre hésitation* »<sup>13</sup>. Le cerveau du musicien a donc ses spécificités.

Certaines zones du cortex cérébral sont plus épaisses chez les musiciens :



De plus, le corps calleux qui sert à relier les différents lobes d'un hémisphère et qui permet de coordonner les mouvements est plus développé chez le musicien. Ceci

<sup>12</sup> MANNES Elena,réal. Le pouvoir de la musique [vidéo]. Mannes Production, 2008. Hébergé sur YOUTUBE à l'adresse : [https://www.youtube.com/watch?v=0\\_F4jTnmHdc](https://www.youtube.com/watch?v=0_F4jTnmHdc), 1h 41 min 46 sec

<sup>13</sup> SACKS Olivier, Musicophilia : la musique, le cerveau et nous. Edition du Seuil, 2009.



confirme que le musicien développe les connections neurologiques (cf plasticité cérébrale au dessus). La coordination des différentes zones est donc meilleure. Les scientifiques parlent de « différences anatomiques et fonctionnelles ».

Il n'est pas nécessaire d'être un musicien affirmé pour pouvoir bénéficier de ces nombreux apports. En effet, l'écoute musicale est innée, c'est une compétence naturelle. E.Bigand et B. TILLMANN y font référence dans Musique et Cerveau<sup>14</sup>. En effet, le premier parle d'un bébé qui naît « musical » et la seconde affirme que nous sommes tous « experts implicites de la musique »<sup>15</sup>. Le nouveau né perçoit la musique avant même sa naissance. En effet, le fœtus commence à entendre, à être sensible à toutes les vibrations dès la 17<sup>ème</sup> semaine. A l'âge d'un an le bébé peut reconnaître une mélodie entendue 3 mois avant sa naissance. Par ailleurs, il reconnaît davantage la voix de sa mère quand celle-ci utilise le « baby talk ». Le « baby talk » est la manière de s'adresser à un bébé en chantonnant ses paroles, en accentuant des syllabes, etc. Ce phénomène de « reconnaissance vocale » s'explique par la capacité des bébés à traiter toutes les informations sonores auxquelles il est confronté. A ce jeune âge, l'enfant est en effet capable de « différencier les groupes rythmiques, discriminer les différences mélodiques, distinguer les fonctions tonales des sons, différencier des modulations dans des tons proches et des tons éloignés. Ils sont également capables de percevoir les structures de phrases musicales. »<sup>16</sup>. Le bébé se sert alors de la musicalité de la voix de sa mère pour discriminer tous les sons qu'il entend. Ce type de langage permet d'inculquer au nourrisson le patron intono-accentuel de sa langue maternelle (Fernald, 1989). Si l'on apprenait à un enfant à parler sans exagérer les éléments prosodiques de la langue alors il aurait beaucoup plus de difficultés. Ce phénomène est repris lors de l'enseignement d'une langue étrangère. En effet, l'enseignant va devoir exagérer son intonation car chaque langue a un patron mélodique propre et l'oreille de l'apprenant doit se configurer à une nouvelle courbe intonative. On réalise

---

<sup>14</sup> BIGAND Emmanuel, HABIB Michel, BRUN Vincent. Musique et Cerveau : nouveaux concepts, nouvelles applications. Sauramps medical, 2012

<sup>15</sup> B.TILLMANN , « L'amusie congénitale », Musique et cerveau: nouveaux concepts, nouvelles applications. Sauramps medical. 2012. p53

<sup>16</sup> BIGAND Emmanuel, HABIB Michel, BRUN Vincent. Musique et Cerveau : nouveaux concepts, nouvelles applications. Sauramps medical, 2012. p14

alors que la correspondance entre la musique et la langue prend sens dès le début de notre existence, et même avant. La musique ne nécessite donc pas de formation, nos capacités auditives sont innées. Seule une minorité de personne souffre d'amusie congénitale (environ 4 pourcents de la population en 2015 selon B.TILLMAN<sup>17</sup>) qui affecte leurs capacités musicales dès la naissance.

Cette connaissance des apports de la musique permet aujourd'hui de l'utiliser comme un outil de palliation et de remédiation. En effet, la musicothérapie est très bénéfique pour atténuer les pathologies comme des troubles spécifiques de l'apprentissage (dyslexie, dysphasie..), l'Alzheimer ou encore la maladie de Parkinson. Des scientifiques affirment même que ce traitement serait plus efficace que la pharmacopée. La musique fait appel au pouvoir relationnel et à l'effet motivationnel du malade. Elle fait partie de notre vie et est ancrée dans notre cerveau. La musique est alors une sorte de « proto-langage » qui pourrait résister au temps et aux pathologies.

Le lien neurologique entre la musique et la langue apparaît alors. Nous allons maintenant nous attacher à tous les paramètres communs à ces deux activités.

### 3. Interactions entre musique et langue

Le terme général « langage » regroupe tant le langage verbal que le langage non verbal (ce qui entoure le mot, son intonation par exemple). Le langage verbal est régi dans l'hémisphère gauche. L'hémisphère droit, quant à lui, gère la part émotionnelle du discours ainsi que les jeux de mots, l'humour et les métaphores. Le rôle de l'hémisphère droit est souvent mis au second plan mais comme dit Olivier Sacks dans Musicophilia « parler ne consiste pas uniquement à prononcer une suite de mots dans l'ordre idoine : des inflexions, des intonations, un tempo, un rythme et une mélodie sont également nécessaires. »<sup>18</sup>

---

<sup>17</sup> B.TILLMANN , « L'amusie congénitale », Musique et cerveau: nouveaux concepts, nouvelles applications. Sauramps medical. 2012. p53

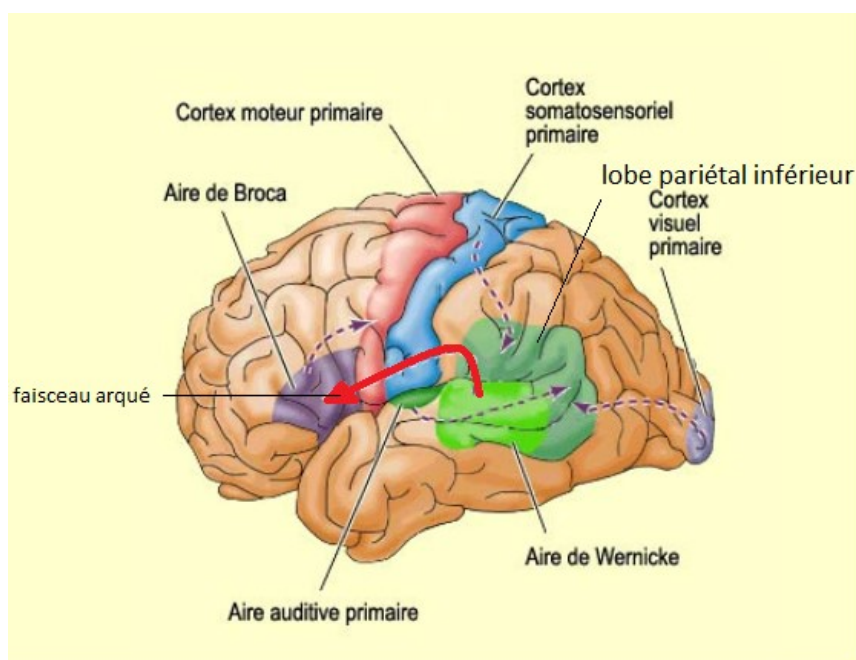
<sup>18</sup> SACKS Olivier, Musicophilia : la musique, le cerveau et nous. Edition du Seuil, 2009. p266

Plusieurs zones de l'hémisphère gauche interagissent dans le processus du langage :

L'aire de Wernicke, proche du cortex auditif prend en charge sa compréhension. Elle est connectée avec l'aire de Broca, qui permet la production de mots, par diverses connections neuronales appelées « faisceau arqué ». Une lésion du faisceau arqué peut donc avoir des répercussions sur le langage par exemple, un patient victime d'un accident peut devenir aphasique.

Le neurologue Norman Geschwind a également repéré une autre zone du langage dans les années 60 : le lobe pariétal inférieur. Cette zone servirait, comme le faisceau arqué, de transit entre les zones de Wernicke et de Broca. Ce chemin serait alors une seconde route vers le langage qui, grâce à sa position (à l'intersection des cortex auditifs, somatosensoriel et visuel), contient des neurones « multimodaux » qui peuvent traiter des stimuli différents en même temps. Ce lobe reçoit également des informations de l'hémisphère droit.

BROCA, WERNICKE ET LES AUTRES AIRES DU LANGAGE, tiré du site [http://lecerveau.mcgill.ca/flash/i/i\\_10/i\\_10\\_cr/i\\_10\\_cr\\_lan/i\\_10\\_cr\\_lan.html](http://lecerveau.mcgill.ca/flash/i/i_10/i_10_cr/i_10_cr_lan/i_10_cr_lan.html) (et modifié sur le logiciel Paint)



Par quels moyens la musique et le langage sont-ils liés ?

Le langage et la musique sont tous deux des outils de cohésion sociale et de communication. En effet, « La musique tout comme le langage nous renseigne sur la structure de la pensée humaine »<sup>19</sup>. D'ailleurs, le linguiste Mukarovski rassemble ces deux arts dans sa classification. La musique et la littérature sont des arts « temporels » ; ce qui les différencie est leur capacité à communiquer. Alors que la littérature est « thématique » c'est-à-dire qu'elle a une signification, la musique est « athématique » car elle ne parle pas de quelque chose de précis. De ce fait, la musique passe par le sensoriel alors que le langage ressort du cognitif. La musique a donc une fonction symbolique qui nous permet d'imaginer et de nous représenter les choses en toute liberté. L'interprétation d'une même musique peut être différente d'une personne à une autre, alors que la compréhension d'une phrase n'a qu'un seul sens. La musique fait donc appel à notre « *intelligence émotionnelle* » également appelée « *intelligence sensible* ». Kant affirmait d'ailleurs que « *la musique est le langage des émotions* ».

Par ailleurs, la musique et la langue partagent un autre point commun : la syntaxe. En effet, à la manière d'une forme littéraire, la musique a un début, un point culminant et une fin. D'ailleurs, tous les compositeurs utilisent cette syntaxe pour provoquer des émotions. Ils jouent sur les phénomènes d'attente de l'auditeur pour, par exemple, les renverser dans le but de créer la surprise. La syntaxe de la musique joue donc un rôle dans la compréhension de celle-ci, elle crée en nous des attentes enchâssées. Ce phénomène se retrouve également dans la syntaxe du langage : si l'on change le sens des mots d'une phrase, cela provoque un sentiment d'incomplétude, une surprise. Nous pouvons donc déduire que ces deux mediums sont régis par un système hiérarchisé ; par conséquent ces deux formes d'expression se rejoignent et peuvent même se compléter.

*The Angel of Death*<sup>20</sup> mêlant piano, ensemble instrumental et sons électroniques a été composé par Roger Reynold au début du XXI siècle. Ce compositeur américain

---

<sup>19</sup> BIGAND Emmanuel, HABIB Michel, BRUN Vincent. Musique et Cerveau : nouveaux concepts, nouvelles applications. Sauramps medical, 2012. p12

<sup>20</sup> Reynold Roger, The Angel of Death, Institut de Recherche et Coordination Acoustique/Musique, Article disponible à l'adresse : <http://brahms.ircam.fr/works/work/13344/> , consulté le 25/02/2018

réputé a travaillé avec les psychologues Stephen Mc Adams de l'IRCAM, Emmanuel Bigand et des musicologues pour étudier les processus de composition et de perception d'une œuvre. Le processus de création de l'œuvre se rapproche finalement de la rédaction ou de la planification d'un discours. En effet, l'œuvre est organisée, elle est composée de deux parties : « Section » et « Domaine ». Ces deux parties sont interchangeables et sont structurées en leur sein. Elles contiennent chacune cinq sous-sections représentant respectivement cinq thèmes. Reynold articule ces différents thèmes par des transitions comme on le ferait en parlant ou en rédigeant. « Le compositeur a donc établi un plan indiquant un positionnement temporel et une durée précis pour chaque section et sous section. »<sup>21</sup>

Si l'on combine le langage et la musique, l'imprégnation du texte se fera beaucoup plus facilement car les émotions que nous ressentons face à ce texte seront multipliées. Cet état des lieux rejoint le « baby talk » évoqué précédemment. Ceci démontre que la musique précède le langage étant donné que l'enfant perçoit et prononce d'abord l'intonation et le rythme de sa langue maternelle avant même d'émettre son premier mot. Le dialogue entre deux bébés est équivoque. Ils parviennent à communiquer sans utiliser de mots. On peut reconnaître, grâce à leur intonation, que l'un pose des questions (intonation montante) et l'autre lui répond (intonation descendante).<sup>22</sup> Cette « musicalité » est appelée la « prosodie ». La prosodie d'une langue est « l'étude des phénomènes de l'accentuation et de l'intonation (variation de hauteur, de durée et d'intensité) permettant de véhiculer de l'information liée au sens telle que la mise en relief, mais aussi l'assertion, l'interrogation, l'injonction, l'exclamation ... »<sup>23</sup>. Ceci explique le renversement de la pédagogie traditionnelle des langues. Nous pensons souvent que tout apprentissage doit passer par de l'écrit, cependant l'oral est aussi de la partie. L'écrit est d'ailleurs mis de côté concernant l'enseignement d'une langue vivante étrangère au cycle 2, où l'oral est la seule voie préconisée dans les programmes de l'éducation nationale,

---

<sup>21</sup> P.LALITTE, « Création musicale d'aujourd'hui et le cerveau », Musique et Cerveau : nouveaux concepts, nouvelles applications. Sauramps medical, 2012. p44

<sup>22</sup> Dialogue entre deux jumeaux disponible à l'adresse : <https://www.youtube.com/watch?v=zINiNlw7pkQ> , consulté le 25/02/2018

<sup>23</sup> La prosodie, [www.leslinguistes.com](http://www.leslinguistes.com)

point sur lequel nous reviendrons plus tard. Christelle Dodane<sup>24</sup> critiquait la pédagogie traditionnelle en 2000, car toute langue a une prosodie bien à elle et cette particularité est à prendre en compte pour un enseignement efficace. La prosodie était donc mise à l'écart de l'enseignement ce qui n'était pas logique car toute sensibilisation à une langue étrangère se fait en premier lieu par ses éléments prosodiques. Les sciences cognitives démontrent que le jeune enfant traite une langue par ses formes d'intonation et d'accentuation. Ce fait inconscient est inné chez toute personne et se développe jusqu'à environ 12 mois. En effet, jusqu'à 6 mois, un bébé est doté de capacités de perception auditives très développées ; par la suite, ce bébé va cibler sa perception sur les sons de la langue maternelle qu'il côtoie tous les jours. Le linguiste russe Nikolaï Troubetskoï qualifie ce phénomène de « crible phonologique »<sup>25</sup>. Cette réduction de capacité auditive se fait progressivement et lentement. Ce processus est si long qu'il permet à l'enfant d'être apte à apprendre une nouvelle langue jusqu'à ses 9 ans. Pasko Rakic, neuroscientifique, a montré que cette évolution de capacité est biologique<sup>26</sup>. En effet, en développant l'apprentissage de sa langue maternelle les neurones de l'enfant se modifient et se réorganisent. Le cerveau est donc « organisé » en fonction des paramètres de la langue maternelle. A partir de 10 ans, Hagege parle « *d'âge fatidique* »<sup>27</sup>, la richesse perceptive de l'enfant étant dès lors très réduite. G.Dagalian parle « d'oreille nationale »<sup>28</sup>.

Par ailleurs, la musique et le langage sont des signaux auditifs qui reposent sur les mêmes paramètres acoustiques : timbre, fréquence, durée, intensité.

En musique, le timbre est ce qui caractérise le son par sa source : instrument, voix, objet sonore, ensemble. Nous pouvons relier cette caractéristique à la qualité des phonèmes chez l'enfant, chacun ayant des différences de sonorité. Par exemple le

---

<sup>24</sup> Référencée par C.D dans la suite de ce document

<sup>25</sup> TROUBETZKOY Nikolaï, Principes de Phonologies. , Klincksieck , 1939

<sup>26</sup> Rakic P, Corticogenesis in human and nonhuman primates, in M.S.GAZZANIGA, TheCognitives Neurosciences, MIT, Cambridge, 1995

<sup>27</sup> HAGEGE Claude L'Enfant aux Deux Langues, Ed. O.Jacob, 1996

<sup>28</sup> G. DALGALIAN, Pour un Nouvel Enseignement des Langues et une Nouvelle Formation des Enseignant, Clé International, 1981

son [O] est prononcé différemment dans le sud ou dans le nord. Le timbre de la langue dépend donc aussi de l'origine du locuteur. La conscience phonologique s'acquiert par le biais de jeux vocaux. Les enfants prennent plaisir à jouer avec leur voix. Ils le font dès 8 mois en gazouillant, en soliloquant et en babillant. Ces jeux les stimulent kinestésiquement et acoustiquement. Le babil par exemple ne s'attache qu'à « l'enveloppe musicale », la prosodie d'une phrase. Vers 15 mois, les enfants s'amuse à répéter la dernière syllabe d'une phrase ou d'un mot entendu. Travailler sur la conscience phonologique à l'école permet alors de leur faire prendre conscience que les mots ont un sens et que les phonèmes utilisés ne sont pas un jeu. Les phonèmes sont alors des symboles de signes acoustiques et l'écoute de comptines, le développement de la conscience phonologique favorise alors l'encodage et le décodage. Lamb et Gregory (1993) ont montré que les enfants qui ont les scores les plus élevés aux tests musicaux sont également ceux qui ont les scores les plus élevés aux tests de conscience phonologique et de lecture.

Les hauteurs de son se définissent par les différentes notes en musique, « elles représentent la place d'un son dans l'échelle musicale grave/aigue »<sup>29</sup>. En français c'est le sens de notre énoncé qui définit la hauteur de notre voix. Par exemple si l'on pose une question la hauteur de notre voix sera haute. Ce paramètre vocal a beaucoup plus d'importance dans les langues tonales où le ton définit le mot utilisé. Le chinois est une langue tonale et suivant la hauteur utilisée pour prononcer la syllabe « ma » celle-ci peut avoir plusieurs significations : mère, chanvre, cheval ou pester. Selon les langues, la hauteur de notre voix est donc plus ou moins importante.

Le rythme, agencement des durées, est lui aussi plus ou moins important d'une langue à une autre. En effet, la répartition des syllabes dans la chaîne parlée diffère. Ainsi, une typologie rythmique des langues peut être définie :

1. Langue accentuelle : le rythme est accordé à chaque syllabe. C'est le cas de l'anglais dont « la chaîne parlée est déterminée par l'alternance de syllabes

---

<sup>29</sup> Enseignements artistiques, « lexique pour l'éducation musicale », disponible à l'adresse : [www.eduscol.gouv.fr](http://www.eduscol.gouv.fr)

accentuées (fortes) et de syllabes inaccentuées (faibles) »<sup>30</sup>. Par exemple, le mot « photographer » en anglais est prononcé /fə'tɒgrəfər/, la deuxième syllabe est accentuée.

2. Langue syllabique : chaque syllabe est prononcée « équitablement ». En français, le mot « photographe » est prononcé /fotograf/, aucune syllabe n'a plus d'importance que d'autres.

Ces différentes caractéristiques sont alors propres à chaque langue. Pattel. A<sup>31</sup> émet alors l'hypothèse que la musique et la langue partagent des ressources syntaxiques. Il a mené une enquête qui consistait à voir si la musique d'un pays sonnait comme sa langue. Il a analysé la structure du français et de l'anglais parlé puis il a présenté deux morceaux musicaux: un du compositeur français Claude Debussy et un autre du compositeur anglais Edouard Elgar à un public divers. Il demandait alors « Pour vous ce morceau sonne plus anglais ou français ? ». L'identification est souvent réussie, les sonorités de chaque langue se retrouvent dans chaque œuvre ; par exemple, l'anglais fait alterner les voyelles longues et les voyelles courtes, cette même règle s'applique sur les notes. Il y a donc une analogie entre les voyelles dans le langage et les notes en musique.

Selon lui, ce phénomène s'explique par l'apprentissage inconscient du rythme de sa langue maternelle, que les compositeurs retranscrivent inconsciemment quand ils créent des œuvres musicales.

Isabelle Peretz, neuropsychologue à l'université de Montréal, remet ces analogies en question car selon elle les « habiletés impliquées dans le langage et la musique sont séparées fonctionnellement et anatomiquement ». Elle s'appuie sur le fait que les

---

<sup>30</sup> MANDON NATALIE, "Phénomènes accentuels et rythmiques", *La Clé des Langues* [en ligne], Lyon, ENS de LYON/DGESCO (ISSN 2107-7029), mars 2012. Disponible à l'adresse: <http://cle.ens-lyon.fr/anglais/se-former/les-precis-et-le-workbook/precis-danglais-oral/phenomenes-accentuels-et-rythmiques>, Consulté le 12/05/2018.

<sup>31</sup> MANNES Elena, réal. Le pouvoir de la musique [vidéo]. Mannes Production, 2008. Hébergé sur YOUTUBE. Disponible à l'adresse : <https://www.youtube.com/watch?v=kUCFZ0h9RSM&t=4979s> 1h 41 min 46 sec



personnes atteintes d'amusie sont tout à fait capables de parler et inversement, les personnes atteintes d'aphasie sont capables de chanter.<sup>32</sup>

#### 4. L'évolution de l'apprentissage d'une langue étrangère à l'école

A partir de quel âge l'apprentissage d'une langue étrangère est-il donc conseillé ? Christelle Dodane fait référence à Guberina<sup>33</sup> qui préconise l'apprentissage en maternelle car il serait plus « naturel ». L'enfant ne se sentira pas dans une spirale institutionnelle et sera donc plus ouvert.

De plus, la modularité de la plasticité cérébrale demeure encore assez effective chez l'enfant de 6 à 9 ans, ce qui facilite l'apprentissage d'une langue étrangère. E. Glenn Schellenberg explique pourquoi il a choisi de mener son étude (évoquée p.6) sur un public de six ans. : « Six year-olds were selected because music and drama instructors consider children of this age to be sufficiently mature for formal lessons, and because plasticity declines in older children ».<sup>34</sup>

Cependant, la précocité de l'enseignement ne suffit pas car, quand il n'est pas entretenu, l'oubli prend vite le pas sur les connaissances construites. La continuité de l'apprentissage durant tout le cursus scolaire est alors primordiale. Cette erreur a été constatée grâce aux rapports officiels (Girar, 1991).

Comment la place de l'anglais a-t-elle évolué dans les programmes pour mettre à profit le résultat de ces recherches ?

Depuis les années 1980 la question du statut de l'apprentissage précoce suscite l'intérêt de pédagogues, de professeurs des écoles et du gouvernement.

---

<sup>32</sup> MANNES Elena,réal. Le pouvoir de la musique [vidéo]. Mannes Production, 2008.Hébergé sur YOUTUBE. 1h 41 min 46 sec

<sup>33</sup> Petar Guberina, linguiste croate

<sup>34</sup> Traduction : « Des enfants âgés de six ans ont été sélectionnés car les professeurs de musique et de théâtre considèrent les enfants de cet âge comme assez matures pour des leçons formelles et parce que la plasticité du cerveau décline chez les enfants plus âgés » SCHELLENBERG Glenn. Music Lessons Enhance IQ. Psychological Science. 2004, Vol 15., Issue 8, p. 2.

Quelques étapes clés de l'évolution de l'enseignement d'une langue étrangère :<sup>35</sup>

Un intérêt pour l'enseignement précoce d'une langue étrangère surgit dans les années 1960. Christelle Dodane attribue ce phénomène au neurochirurgien Wilder Penfield qui publie en 1959 Speech and Brain Mechanisms et qui parle de « malléabilité du cerveau » et de « plasticité du cerveau » des jeunes enfants.

En 1980, le Conseil de l'Europe met en place le projet « Langues Vivantes » et compte parmi ses priorités « l'enseignement et l'apprentissage des langues à l'école primaire »

De 1989 à 1995, le dispositif EILE (enseignement d'initiation aux langues étrangères) fixe le début de l'enseignement d'une langue vivante étrangère au CM1. Les professeurs de langue étrangère sont des professeurs de langues du collège ou bien des instituteurs ayant suivi une formation spéciale.

Dès 1995, cet enseignement est avancé au CE2. Le ministre de l'éducation nationale de l'époque, François Bayrou, en est à l'initiative. Cette réforme donne la priorité à l'oral sur un triptyque : perception, compréhension, production. On retrouve d'ailleurs l'expression très évocatrice « éducation de l'oreille » dans la circulaire n° 95-104 du 3 mai 1995, BOEN n° 19 du 11 mai 1995. Dès lors, les professeurs de langue étrangères ne sont plus des intervenants qualifiés extérieurs mais les professeurs des écoles eux-mêmes.

Des compétences langagières bien précises sont visées comme:

- L'identification de l'intonation en fonction de certaines situations.
- L'identification de phonèmes.
- Reproduction d'un énoncé en respectant son rythme et son intonation.

L'effet positif d'un apprentissage précoce est révélé grâce à diverses études. Le cas d'Anthony, 7 ans est présenté dans l'article de Christelle Dodane. On constate qu'Anthony a une facilité à reproduire les énoncés. Deux systèmes d'imitation sont apparus dans cette étude (échange avec un natif anglais):

---

<sup>35</sup> DODANE Christelle. L'apprentissage précoce d'une langue étrangère : une solution pour la maîtrise de l'intonation et de la prononciation ?. in La Prosodie au Coeur du Débat : Apprendre, Enseigner, Acquérir. Sous la direction d'Elisabeth Guimbretière. Dyalang. Rouen : Presses Universitaires. 2000

1. Imitation copie : Anthony reproduit des mots inconnus (74/76 productions fidèles au discours du natif anglais). On remarque une même courbe mélodique ce qui est surprenant.
2. Imitation jeu : Anthony reproduit un mot connu « blue », il exagère la mélodie du mot. En effet, il s'est tellement approprié sa prononciation qu'il se permet de jouer avec sa prosodie. Il est nécessaire d'être passé par l'imitation copie pour pouvoir passer à l'imitation jeu.

Quand un phonème est trop difficile à prononcer, Anthony met en place une stratégie de compensation par la prosodie. Ceci montre qu'il perçoit le phonème (exemple : diphtongue [ai] en anglais).

Ces différentes stratégies utilisées pour être fidèle à la prosodie de la langue étrangère sont très efficaces pour le professeur des écoles. Elles constituent des indices sur le niveau de l'élève et les notions à consolider.

L'apprentissage de l'anglais, ou d'une autre langue étrangère, à l'école primaire n'a donc pas toujours été reconnu. Cependant, la relation entre langage et musique est inscrite dans les programmes de l'Education nationale depuis bien des années. Le tableau ci-dessous fait état de sa place dans les textes officiels. Cette présentation développe davantage la partie du cycle 1, correspondant à ma problématique initiale.

	<b>Cycle 1</b>	<b>Cycle 2 et 3</b>
BO spécial n°2 du 26 mars 2015	<b><u>Éveil à la diversité linguistique (p8)</u></b> « À partir de la moyenne section, ils vont découvrir l'existence de langues, parfois très différentes de celles qu'ils connaissent. Dans des situations ludiques (jeux, comptines...) ou auxquelles ils peuvent donner du sens (DVD d'histoires connues par exemple), ils prennent conscience que la communication peut passer par d'autres langues que le français : par exemple les langues régionales, les langues étrangères et la langue des signes française (LSF). Les ambitions sont modestes, mais les essais que les enfants sont amenés à faire, notamment pour répéter certains éléments, doivent être conduits avec une certaine rigueur. »	<b><u>Cycle2 (CP-CE1-CE2):</u></b> Langue vivante (étrangère ou régionale) : 1h30 hebdomadaire  <b><u>Cycle 3 (CM1-CM2-6<sup>ème</sup>) :</u></b> Langue vivante (étrangère ou régionale) : 1h30 hebdomadaire
	<b><u>3.1 Le langage au cœur des apprentissages (p19)</u></b> «L'aisance des apprentissages ultérieurs. Profitant de la plasticité des compétences auditives du jeune enfant et de ses capacités expressives, l'école maternelle est	<b><u>Cycle 2 (GS-CP-CE1) :</u></b> Langue vivante étrangère :

<p>BO N°5. 12 Avril 2007</p>	<p>partie prenante de l'effort du système éducatif en faveur des langues étrangères ou régionales. Elle conduit les enfants à devenir familiers des sons caractérisant d'autres langues, elle leur fait rencontrer d'autres rythmes prosodiques, d'autres phénomènes linguistiques et culturels. Elle utilise à ce propos la multiplicité des langues parlées sur le territoire national et, plus particulièrement, celles qui sont les langues maternelles de certains de ses élèves. Dès la grande section, elle met les enfants en situation de commencer à apprendre une nouvelle langue. »</p> <p><b><u>4.4 Prendre conscience des réalités sonores de la langue (p22)</u></b></p> <p>On sait que la poésie joue avec les constituants formels, rythmes et sonorités, autant qu'avec les significations. C'est par cette voie que l'on peut introduire les jeunes enfants à une relation nouvelle au langage: comptines, jeux chantés, chansons, poésies, "virelangues" sont autant d'occasions d'attirer l'attention sur les unités distinctives de la langue.</p> <p><b><u>5 - Les activités de création et le langage oral</u></b></p> <p><b><u>1.2 Jeux vocaux</u></b></p> <p>Un texte parlé, récité, chanté – poésie, chanson ou comptine – prend vie s'il est rythmé, si les mots, les phrases ont été explorés par des jeux sonores, des essais de respirations et des placements variés dans l'espace. Il se mémorise ainsi plus facilement, surtout en y ajoutant gestes et mimiques d'accompagnement.</p>	<p>Dès le <b>CE1</b> 1h30 hebdomadaire</p> <p><u>Cycle 3 (CM1-CM2):</u> Langue vivante étrangère : 1h30 hebdomadaire</p>
<p>BO N°1 14 Février 2002</p>	<p><b><u>7 - Premier contact avec une langue étrangère ou régionale (p24)</u></b></p> <p>L'apprentissage d'une langue est commencé dès la dernière année d'école maternelle. Il sera poursuivi au cycle 2.</p> <p>L'élève est systématiquement habitué à écouter les sonorités spécifiques de la langue étudiée, à en reconnaître, reproduire et produire les rythmes, phonèmes et intonations.</p> <p>Les activités les mieux adaptées à cet apprentissage sont : - la mémorisation d'énoncés, de chants et de comptines ; - l'imitation de rythmes différents en accompagnant les phrases entendues ou reproduites au tambourin ; - les jeux sur les sonorités de la langue.</p> <p><b><u>La voix et l'écoute (p37)</u></b></p> <p>Les capacités auditives et vocales gardent chez le jeune enfant un extrême plasticité. Aussi, à l'école maternelle, les activités d'éducation musicale visent-elles à constituer prioritairement la voix et l'écoute comme</p>	<p><u>Cycle 2 (GS-CP-CE1) :</u> Langues étrangères ou régionales 1h hebdomadaire</p> <p><u>Cycle 3 :</u> Langues étrangères ou régionales 2 séances de 45 minutes hebdomadaires + 30 minutes hebdomadaires d'activité de « réactivation » (réparties selon les projets du PE)</p>

	<p>instruments de l'intelligence sensible.</p> <p>Ces activités apportent aussi une contribution forte à des apprentissages transversaux. La langue française ou les autres langues rencontrées dans l'école (voir le domaine "Le langage au cœur des apprentissages", § 4.4 et 7.1) offrent les matériaux de nombreux jeux vocaux dans lesquels le travail du rythme, de l'accentuation, de la prosodie, de l'articulation conduit à une première conscience de la complexité des caractéristiques sonores du langage.</p>	
<p>JO du 2 Mars 1995</p>	<p><b><u>Les sonorités de la langue (en français) (p12)</u></b></p> <p>Apprentissage de comptines, de chansons, de poèmes permettant de jouer sur l'intonation, sur le rythme, sur la hauteur de la voix... ;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- jeux rythmiques avec le langage sur des comptines, des chansons, des poèmes : découverte des accentuations, de la syllabe ;</li> <li>- jeux de rimes avec le langage : apprendre, découvrir et compléter des suites assonancées, des textes rimés ;</li> <li>- identification des sons du langage (phonèmes) en fin d'énoncé, en début d'énoncé, dans le corps de l'énoncé ;</li> <li>- prise de conscience des différents sons (phonèmes et syllabes) utilisés par le français ;</li> <li>- jeux de langage s'appuyant sur la répétition de structures syntaxiques (chansons ou comptines à refrain, historiettes à poursuivre en utilisant une forme syntaxique fixée...), en évitant l'exercice structural.</li> </ul>	<p><b><u>Cycle 2 (CP-CE1):</u></b></p> <p>Une heure de langue vivante peut être pris sur l'horaire du français au cours de la dernière année du cycle.</p> <p><b><u>Cycle 3 (CE2-CM1-CM2) :</u></b></p> <p>_Français et Langues vivantes : 1h30 hebdomadaire maximum pour l'enseignement des langues vivantes</p>

Grâce à ce tableau, l'évolution de l'importance accordée à l'enseignement de l'anglais est explicitée. En effet, alors que les langues étrangères ne sont même pas abordées pour la maternelle et très peu considérées pour les cycles 2 et 3 en 1995, elles apparaissent progressivement. En 2002, un « premier contact avec une langue étrangère ou régionale » peut être amorcé en cycle 1 mais le réel enseignement d'une langue étrangère apparaît seulement en CE1. De nos jours, un paragraphe entier est accordé à « l'éveil à la diversité linguistique » au cycle 1 et l'enseignement d'une langue étrangère est obligatoire dès le CP. Ce tableau permet également de remarquer que le lien étroit entre langue et musique est reconnu par l'éducation nationale. Que ce soit pour « découvrir » la langue nationale ou bien une langue étrangère les jeux vocaux sont à chaque fois énoncés. Par ailleurs le fait que, d'après les programmes de 2015, l'enseignement d'une langue étrangère se fait

seulement à l'oral en cycle 2 démontre encore que c'est la dimension orale d'une nouvelle langue qui prime.

*Programmes du cycle 2 :*

*« Ce décalage entre oral et écrit est particulièrement important dans l'apprentissage des langues vivantes. Le cycle 2 contribue à mettre en place les jalons en vue d'un premier développement de la compétence des élèves dans plusieurs langues, d'abord à l'oral. »*

*« La langue orale est la priorité. »*

*« Développer ces comportements, acquérir des connaissances prioritairement à l'oral, exercer son oreille aux sonorités d'une nouvelle langue sont les objectifs de cet enseignement [...] »*

En effet, l'écrit apparaît seulement à partir du CM1. On voit alors que la prosodie est au premier plan. Les élèves vont d'abord être sensibilisés au schéma musical de la langue avant d'en apprendre les règles. En fin de cycle 3, les élèves doivent atteindre le niveau A1 du CECRL (Cadre Européen Commun de Référence pour les langues) dans les cinq activités langagières (Compréhension Orale, Compréhension Écrite, Expression Orale en Continue, Expression orale en interaction, Expression Écrite) et le niveau A2 du CECRL dans au moins deux activités langagières. En passant du niveau A1 au niveau A2, les élèves quittent le niveau de « découverte » pour entrer dans le niveau intermédiaire. On remarque encore une fois que l'oral prend le pas sur l'écrit, il concerne trois des compétences langagières sur les cinq.

Le CECRL est un document clé pour l'enseignement de l'anglais. Il a été publié en 2001 à la suite des travaux du Conseil de l'Europe dans le domaine de l'enseignement des langues des années 1970 et 1980. Ce document fixe différents niveaux d'acquisition d'une langue : A1, A2, B1, B2, C1, C2 tous égaux est reconnu sur le continent européen.

Pour aider les professeurs des écoles et pallier un possible manque de niveau dans la langue enseignée, des cassettes ont été créées par le Centre National de Documentation Pédagogique : « CE1 et CE2 sans frontière » dans les années 95 (Réforme Bayrou). Ces cassettes étaient de véritables supports pédagogiques et détaillaient les points prosodiques et phonétiques sur lesquels le professeur des écoles doit être attentif. En effet le professeur des écoles est défini dans l'article de C. Dodane comme « modèle référent », un « modèle identificatoire ». S'il ne tient pas

un discours avec une prosodie et un accent parfait ses élèves construiront de mauvaises bases. L'ancienne formation des instituteurs via des cassettes semble assez faible. A l'heure actuelle le professeur des écoles a plus d'outils à disposition pour parfaire son enseignement d'anglais.

Tout d'abord le professeur des écoles peut se tourner vers le conseiller pédagogique d'anglais de son département et avoir accès à diverses formations (faisant partie des 18 heures de formation annuelle obligatoires).

De plus, le site [Primlangue.education.fr](http://Primlangue.education.fr) est un site institutionnel d'accompagnement de l'enseignement des langues vivantes à l'école. Ce site est régi par le Ministère de l'Education Nationale, ce qui fait preuve son sérieux. Il propose divers supports de cours, des ressources et des formations pour les professeurs.

Par exemple, si le professeur des écoles n'est pas confiant en sa prononciation, plusieurs sites internet sont proposés pour lire un énoncé dans la langue choisie. Le site [Oddcast.com](http://Oddcast.com)<sup>36</sup> propose par exemple une lecture d'énoncé en anglais par différentes nationalités. On peut choisir une femme ou un homme anglais ou américain.

Par ailleurs, plusieurs méthodes peuvent être utilisées. Cependant, le choix des manuels pour le cycle 1 est assez restreint. La méthode Kay, Blue and Sparkle de Catherine Hillman, Françoise Kerneis et édité par le CRDP des Pays de la Loire est destiné à la découverte de l'anglais dès la petite section. Les élèves accompagnent les trois protagonistes : un chat (Kay), une souris (Blue), une araignée (Sparkle) dans leurs aventures. La chanson rythme toute la méthode : au moins trois sont proposées pour chacune des séances. Elle est utilisée comme rituel. En effet, la chanson « Hello Blue, Hello Sparkle, Hello Kay »<sup>37</sup> sert à entrer dans la séance d'anglais et la chanson « Goodbye Boys and Girls »<sup>38</sup> sert à la clôturer. La chanson est également un véritable support d'apprentissage. La chanson « What's your Name ? »<sup>39</sup> permet par exemple de découvrir le moyen de se présenter, de faire connaissance. Un CD

---

<sup>36</sup> Lien direct du site : [http://www.oddcast.com/demos/tts/tts\\_example.php?clients](http://www.oddcast.com/demos/tts/tts_example.php?clients)

<sup>37</sup> Annexe 1 : Hello Blue, Hello Sparkle, Hello Kay

<sup>38</sup> Annexe 2 : Good Boys and Girls

<sup>39</sup> Annexe 3 : What's your Name ?

incluant toutes les chansons évoquées est compris dans le pack de la méthode. Dans son introduction, le manuel explique qu'il utilise beaucoup de chansons car « la plasticité de l'appareil auditif et de l'appareil phonatoire des jeunes enfants est optimale en maternelle ».

Par ailleurs, l'utilisation de chansons est très répandue dans l'enseignement d'une langue étrangère (pour toutes ses vertus évoquées précédemment).

Plusieurs types de chansons sont utilisés pour l'enseignement de l'anglais :

- Nursery Rhymes : La comptine peut servir d'objet d'apprentissage, de support de mémorisation mais surtout d'entrée dans le langage. C'est, d'une part, un outil linguistique fonctionnel car elle sert de support à des jeux et, d'autre part, elle est un véritable objet d'étude sonore. « Elle a une construction rythmée, de courtes séquences narratives qui permettent de faire du sens. C'est une sorte de langage-musique où le plaisir du son prime. »<sup>40</sup> Comme son nom l'indique, la comptine est ponctuée de plusieurs rimes mais aussi d'allitérations.
- Action Song : Les chansons en mouvement permettent d'allier gestes et paroles. En effet, la chanson est accompagnée d'actions spécifiques qui en miment, en quelques sortes, chaque étape. Ce type de chanson est très favorable à une bonne mémorisation car il mêle mémoire auditive et mémoire kinesthésique. Les « actions songs » permettent également de développer ses connaissances spatiales et sa motricité.
- Jazz chants : Les « Jazz chants » ont été créés par Carolyn Graham, didacticienne de l'anglais et pianiste. Ils reposent sur le genre musical du ragtime (4 temps) et sont accompagnés de gestes. Carolyn Graham a retrouvé le rythme du jazz dans l'anglais américain. Tout est parti d'un commentaire reçu après avoir joué au piano « Jesus it's good to see you, you look wonderful » dans lequel C. Graham retrouvait les 1,2,3,4 temps du jazz. Pour être pertinent le jazz chants doit reposer sur :
  - Le langage réellement parlé
  - Le langage utile

---

<sup>40</sup>

ARBUS Bernard. Analyse typologique et fonctionnelle des comptines. Musique et langue. ESPE de PAU



- Le niveau de langage approprié au public visé (le langage d'un enfant de trois ans n'est pas le même que celui d'un enfant de six ans).

C. Graham forme des enseignants et explique comment elle crée des jazz chants et plus spécifiquement des « vocabulary chants ». Il faut d'abord choisir un thème et les mots de vocabulaire que l'on veut faire acquérir. Ensuite, tout repose sur le nombre de syllabes de chaque mot. Selon elle, la meilleure organisation des mots entre eux est : 2,3,1 selon leur nombre de syllabes. Par exemple, si l'on choisit le thème du sport et les mots Baseball (2 syllabes), Basketball (3 syllabes), Golf (1 syllabe), il suffit de les mettre en rythme dans cet ordre pour créer le chant. Tout les jazz chants de Carolyn Graham sont réunis dans trois recueils appelés « Let's Chants, Let's sing n°1/2/3

## II- Partie Pratique

### 1. Contexte de mise en œuvre

#### a. Stage en petite section

En tant qu'étudiante en deuxième année de master, la mise en œuvre de plusieurs séances pour tester mes hypothèses de recherches était assez limitée. En effet, j'ai pu suivre une classe de petite section à l'école maternelle Marca de Pau, lors de mon stage filé d'une durée totale de quarante jours. Cette classe est composée de vingt-trois élèves, parmi lesquels trois allophones. L'école est une petite structure, soixante-seize élèves sont répartis en trois classes : une de petite section et deux de moyenne et grande section mélangées.

Ma pratique en anglais était d'autant plus compliquée qu'à ce niveau scolaire, l'enseignement d'une langue vivante étrangère n'est pas obligatoire. De ce fait, ma MAT (maître d'accueil temporaire, Mme Carricart Stéphanie) ne faisait pas d'anglais. Aucun créneau horaire n'était donc dédié à cette discipline. Cependant, j'ai pu profiter de quelques moments de regroupement (trois plus précisément) pour sensibiliser les élèves à cette nouvelle langue, en musique. Les moments de regroupements sont d'ailleurs très souvent accompagnés de petites comptines ou

chansonnettes dans cette classe ; en ce sens, mon intervention n'était pas si éloignée des pratiques de classe habituelles.

Lors de mes interventions, le professeur titulaire (nommé ci-dessus) restait présent dans la classe mais me laissait une totale liberté pédagogique et responsabilité de classe. Vu le jeune âge des élèves, j'ai eu des petites difficultés à maintenir leur attention et à distribuer la parole, mais la musique restait un « provocateur d'attention » et un support qui donnait du plaisir aux élèves.

### b. Stage hors Éducation Nationale

J'ai fait le choix de mettre à profit mon stage hors éducation nationale, obligatoire pour la validation du MASTER MEEF des élèves étudiants en deuxième année. En effet, je voulais davantage observer comment l'anglais pouvait se transmettre et pratiquer, un peu plus, son enseignement.

J'ai pu faire ce stage avec Mme Fournier Michele, créatrice de l'organisme *Acti English*, basé à Lescar depuis 2017. *Acti English* propose aux enfants des stages d'anglais de cinq jours durant les vacances scolaires. Mme Fournier est anglaise et veut partager sa langue maternelle à travers des activités ludiques comme le sport, la cuisine ou la musique. Elle possède de l'expérience avec les enfants et en matière d'enseignement puisque elle a été professeure à *l'International School of Bearn* pendant plusieurs années.

Durant mes deux semaines de stage (du 12 février au 23 février 2018) j'ai été l'assistante pédagogique de Mme Fournier avec deux groupes d'enfants :

- un premier groupe de quatre enfants, âgés de quatre à six ans. Parmi ces enfants, un avait déjà participé à un stage avec Acti English, deux sont nés dans un pays anglophone mais sont arrivés en France très jeunes et enfin, un est sensibilisé à la langue par ses parents en regardants des dessins animés en anglais par exemple.

- un deuxième groupe composé de six enfants âgés entre sept et dix ans. Trois enfants avaient déjà participé à un stage d'anglais avec Mme Fournier, deux enfants sont nés et ont vécu à Dubaï et un enfant est bilingue.

A l'inverse de mon stage en petite section, le public de ce stage était alors déjà sensibilisé à l'anglais et leurs parents souhaitaient conserver et développer ce lien avec la langue.

Ce stage m'a également permis d'aborder l'anglais avec des groupes d'enfants beaucoup plus restreints que lors de mon stage à l'école Marca.

### c. Questionnaire

J'ai également créé un questionnaire sur l'utilisation de la musique en classe, et plus précisément en anglais ; via le site Evalandgo<sup>41</sup>. Je l'ai partagé au sein de la communauté éducative et j'ai récolté vingt réponses, qui seront analysées dans ma troisième partie.

## 2. Processus de Mise en œuvre

### a. Stage en petite section

J'ai choisi d'axer ma séquence<sup>42</sup> en petite section sur « The Hello Song » de Carolyn Graham car, selon moi, être capable de se présenter est l'une des premières choses à savoir lorsqu'on apprend une langue. C'est un besoin fonctionnel auquel il faut prêter attention dès le début de l'apprentissage. Par ailleurs, les effets positifs des *jazz chants* de Carolyn Graham sont reconnus par beaucoup de professeurs des écoles. J'ai donc voulu tester l'un d'eux pour vérifier leur impact positif sur un jeune public.

---

<sup>41</sup> Annexe 13 : questionnaire

<sup>42</sup> Annexe 5 : fiche progression de séquence

En plus d'avoir un rythme entraînant, ce jazz chant présente pour moi plusieurs intérêts :

- Chaque couplet répète une même structure :

« Hello, hello, hello what's your name ?

Hello, hello, hello !

My name ..... my name is ....

Hello, ..... ! Hello, .....! Hello !”

Seuls les prénoms des différents personnages changent. Cette structure répétitive facilite la mémorisation des élèves.

- Deux structures grammaticales se répètent à chaque couplet : « What's your name ? » et « My name is.. » ; on travaille alors deux objectifs linguistiques simultanément (la question et la réponse).
- La chanson permet de renforcer les schémas intonatifs de chaque structure grammaticale: un ton ascendant pour la question ouverte et descendant pour la réponse. Les élèves vont alors les reproduire par imitation inconsciemment.
- Un jeu de dialogue peut facilement être mis en place. La tâche finale que je visais était d'ailleurs un enregistrement vocal avec un chœur d'élèves qui posaient les questions et un élève répondant « My name is.... » avec son prénom. L'enregistrement vocal permet par ailleurs aux élèves de prendre du recul sur leur production orale, en vérifiant s'ils sont audibles par exemple. L'essai erreur prend ici tout son sens. Je n'ai malheureusement pas eu le temps d'aller jusqu'au bout de ma séquence et ce projet n'a pas abouti.

J'ai mis en œuvre les trois premières séances<sup>43</sup> de ma séquence avec tout l'effectif classe. A chaque fois que je chantais la chanson, j'utilisais des gestes pour retranscrire son rythme. Pendant mes deux semaines à l'ESPE, le professeur titulaire a continué de diffuser le jazz chant aux élèves, pour le plaisir, mais surtout pour assurer un minimum de continuité dans les apprentissages.

#### a. Stage hors Education Nationale

J'ai pu concevoir et mettre en place quelques situations d'apprentissage autour de trois supports musicaux différents lors de mon stage avec Acti English :

- La comptine « Ten Little Fingers <sup>44</sup> » mise en place avec le groupe d'enfants de quatre/six ans. Les enfants participant à ce stage étaient déjà sensibilisés à l'anglais et avaient déjà quelques bases langagières. En effet ils savaient se présenter, connaissaient les formes, les couleurs etc. Le quatrième jour du stage était consacré aux nombres, toujours par souci fonctionnel (dire son âge). J'ai choisi cette comptine car le vocabulaire utilisé est simple et restreint (« one, two, three, four, five, six...ten », « little » et « finger »). De plus, elle peut être accompagnée avec les doigts et/ou des flashcards. J'ai répété cette comptine deux fois, deux jours d'affilée. La première fois j'ai chanté la comptine seule, en utilisant mes doigts au fur et à mesure que le nombre de doigts augmente. Le jour suivant, j'ai utilisé des flashcards illustrant les différents chiffres et le nombre de doigts levés correspondant. Mon but était d'utiliser la comptine comme support de mémorisation pour apprendre la suite des nombres.
- La chanson « Do you like bananas » avec le second groupe d'enfant (âgé de sept à dix ans). J'ai didactisé ce support musical en sélectionnant seulement le début de la chanson (sur les fruits et légumes), et laissé de côté les couplets sur les activités car les enfants avaient déjà vu les noms des

---

<sup>43</sup> Annexe 6 : Fiches de préparation séance 1 - Annexe 7 : fiche de préparation séance 2 – Annexe 8 : fiche de préparation séance 3

<sup>44</sup> Annexe 9: Ten Little Fingers

différents ingrédients. Il s'agissait ici de revoir les noms des différents aliments et d'introduire les structures « Do you like ... ? » « Yes, I do », « No I don't ». En plus de ces divers apports langagiers, cette chanson est construite sur un rythme assez « exotique » qui interpelle les enfants. Cette chanson n'a été utilisée qu'une seule fois pour introduire les structures relevées. Elle servait donc de support d'apprentissage grâce auquel, après deux écoutes, je demandais aux enfants ce qu'ils y avaient entendu, reconnu, etc.

- Avec le même groupe, la chanson « Reduce, Reuse, Recycle »<sup>45</sup> a permis de rester dans le thème du jour : le recyclage. Cette chanson a été créée par *The Kiboomers*, spécialiste des chansons éducatives pour enfants. Je l'ai accompagnée d'un diaporama afin d'aider les élèves à se repérer dans la chanson ainsi qu'à la mémoriser (je jugeais cette aide nécessaire puisque nous utilisons cette chanson une seule fois, le temps passé n'était donc pas suffisant à sa mémorisation). Le diaporama permettait également de faire le lien entre l'oral et l'écrit.

Par ailleurs, Mme Fournier utilise des chansons comme « Tommy Thumb »<sup>46</sup> et « Head shoulders knees and Toes »<sup>47</sup>, toutes deux des « action songs » qui permettent d'allier kinesthésie et chanson. Dans la chanson « Tommy Thumb » chaque doigt a un nom et il faut le lever au moment de sa désignation. La mise en geste de cette chanson permet alors aux enfants de développer leur motricité.

Mme Fournier utilisait également une phrase rythmée pour avoir l'attention des élèves : « One Two Three, Look at me. ». Le fait que cette phrase soit chantée interpelle directement les élèves et s'avère alors être un signal sonore très équivoque. Ici, la chanson ne sert pas de support d'apprentissage mais d'outil de gestion de classe.

---

<sup>45</sup> Annexe 10: Reduce Reuse Recycle

<sup>46</sup> Annexe 11: Tommy Thumb

<sup>47</sup> Annexe 12: Head shoulders knees and toes

### 3. Analyse pratique

#### a. Quelle modalité d'écoute est plus propice à l'apprentissage des élèves ?

Grâce à ces différentes mises en place, j'ai observé une grande différence de participation selon plusieurs critères.

En effet, j'ai pu constater que les enfants des groupes plus restreints, du stage hors Education Nationale, avaient plus de mal à prendre du plaisir à chanter la chanson dès la première écoute de « Ten Little Fingers » et « Do you like bananas ». Ceci est peut être dû à plusieurs facteurs :

Les élèves n'ont pas assez confiance en eux ni en leurs compétences vocales au sein d'un petit groupe, où chaque individu est audible. Au contraire, quand l'effectif est plus conséquent, les élèves se sentent plus rassurés leur voix se fondant dans le groupe. Ceci démontre que la musique permet de se construire au sein d'un groupe mais cela est difficile. Les chansons à gestes permettent aux plus hésitants d'entrer dans l'activité plus facilement. En effet, elles créent une première approche, qui n'est alors plus linguistique mais qui permet la participation de tous.

- L'accompagnement du support musical : Est-ce plus productif de chanter seul, de chanter avec un accompagnement instrumental, de chanter en accompagnant un CD ou bien d'utiliser un modèle enregistré sur CD seulement ?

Les professeurs des écoles ont tendance à lancer un CD plutôt qu'à chanter a capella. En effet mon questionnaire<sup>48</sup> indique que treize professeurs des écoles sur vingt préfèrent utiliser un CD. En voici les principales raisons:

<b>Les professeurs des écoles utilisent un CD car</b>	<b>Les professeurs des écoles chantent car</b>
- ils ont peur de ne pas donner le bon exemple (prononciation, accent)	- ils veulent montrer l'exemple

<sup>48</sup> Annexe 14 : Rapport du questionnaire

- ils ne sont pas à l'aise avec l'exercice	- ils aiment chanter
- ils ont l'impression que le rythme et les instruments du CD rendent les élèves plus attentifs et participatifs	- ils trouvent les élèves plus motivés quand le PE chante

Ces deux processus pédagogiques peuvent également être alternés. En effet certains professeurs veulent d'abord présenter une nouvelle chanson avec un CD puis commencer à la chanter avec les élèves une fois la mélodie retenue.

Les avis recueillis dénotent une certaine discordance au sein de la communauté éducative. En effet, les professeurs des écoles interrogés se servent des mêmes raisons pour étayer l'une au l'autre manière d'utiliser la musique dans leur classe : la confiance en soi, le respect de l'énoncé et de ses caractéristiques vocales puis la motivation créée auprès des élèves.

Ayant testé les différentes modalités d'écoute, je pense que la voix du professeur des écoles a un plus grand impact sur les élèves que la voix d'un CD. Ce constat rejoint les apports scientifiques d'Emmanuel Bigand qui parle du « pouvoir transformationnel de la musique ». Il partage d'ailleurs les travaux du docteur Laurel Trainor (chercheur à l'Université de Toronto) lors de sa conférence au Collège de France<sup>49</sup>, et démontre alors que la voix d'une mère qui chante a plus d'impact que la même chanson enregistrée dans une vidéo ou bien dans un jouet. En effet quand le bébé est ensuite face à deux étrangers, l'un chantant la même chanson (étranger n°1) et l'autre en chantant une autre (étranger n°2), seul le bébé qui a entendu cette chanson par la voix de sa mère est capable de reconnaître l'étranger n°1. Selon E. Bigand « *le bébé utilise la musique comme un moyen de médiation sociale, et ça ne marche que si la musique a été produite par la personne qui présente une valeur affective forte pour le bébé* »<sup>50</sup>. J'ai donc pu faire une analyse similaire quand j'ai

<sup>49</sup> BIGAND Emmanuel, Le pouvoir transformationnel de la musique. 17 Mars 2016. In : Collège de France [en ligne], Disponible à l'adresse : <https://www.college-de-france.fr/site/christine-petit/seminar-2016-03-17-11h30.htm>, consulté le 12/05/2018,

<sup>50</sup> BIGAND Emmanuel, Le pouvoir transformationnel de la musique. 17 Mars 2016. In : Collège de France [en ligne], Disponible à l'adresse : <https://www.college-de-france.fr/site/christine-petit/seminar-2016-03-17-11h30.htm>, consulté le 12/05/2018, 24 minutes et 50 secondes



chanté seule ou avec accompagnement toutes les chansons présentées ci-dessus excepté « Do you like bananas ? ».

Ce choix m'a permis de me rendre compte que lors de l'écoute les élèves étaient moins concentrés, ils riaient, se regardaient entre eux. Malgré cela, je pense que leur écoute était active puisqu'ils étaient tous capables d'identifier quelques paroles de la chanson.<sup>51</sup>

De plus, les enfants ont eu du mal à chanter par-dessus le CD car, d'une part, la familiarisation avec le contenu n'a pas été assez longue et d'autre part, le tempo rapide de la chanson a contribué à accroître la difficulté de reproduction. Si j'avais choisi de chanter directement cette chanson, j'aurais pu ralentir son tempo, et donc la mettre à la portée des élèves.

Grâce à cette prise de recul je constate que l'utilisation du CD peut rassurer le PE qui se dédouane alors de chanter mais elle est également source de difficulté(s).

Pour prendre confiance en ses compétences vocales et se lancer dans le chant, les professeurs des écoles peuvent prendre le temps de s'approprier une chanson et même en changer s'ils ne s'en sentent pas capables. Par ailleurs, comme présenté plus haut, des sites permettent de nos jours de s'entraîner à la prononciation d'un mot d'une autre langue. Ceci demande donc un travail de préparation important mais qui favoriserait l'apprentissage des élèves.

#### **b. La chanson permet-elle une mémorisation plus efficace ?**

La capacité de mémorisation des enfants est impressionnante. En effet, après m'être absentée deux semaines de la classe de petite section (étant à l'ESPE), j'ai pu constater que les élèves étaient tous capables de chanter le jazz chant « The Hello Song ». Le professeur titulaire avait consacré deux petites séances en regroupement pour le revoir. Après quelques séances les élèves prenaient tous part au chant, se souvenaient du texte. Le fait que le texte soit dans une autre langue ne posait donc aucun problème.

---

<sup>51</sup> Annexe 15 : Vidéos

Par ailleurs, les chansons à gestes permettent de développer la motricité mais aussi la mémorisation du vocabulaire. Par exemple, la chanson « Head Shoulder Knees and Toes » dans laquelle les élèves doivent effectuer une petite chorégraphie est une véritable aide pour se souvenir des noms des différentes parties du corps. Plusieurs paramètres permettent une mémorisation efficace de ce nouveau vocabulaire :

- L'aspect kinesthésique évoqué précédemment est majeur dans l'interprétation de cette chanson. En effet les élèves doivent allier gestes et paroles. C'est alors une petite chorégraphie qui motive les élèves.
- Seules les parties du corps sont nommées, il n'y a aucune structure grammaticale qui viendrait parasiter la chanson. Les élèves peuvent donc se concentrer sur ce vocabulaire corporel précis.
- L'organisation de la chanson est également un élément qui a son importance. Tout d'abord la structure est répétitive, le couplet « Head, shoulders, knees and toes » est repris à trois reprises. Il y a également un jeu de sonorités grâce à la rime en [əʊz] « toes » et « nose ».
- Le groupe classe peut également jouer sur le tempo de la chanson : en allant de plus en plus vite par exemple.

Après avoir appris cette chanson, j'ai vu des enfants du stage d'anglais se répéter la chanson pour toucher la bonne partie du corps demandée lors du jeu « Simon says » (Jacques a dit en français). Ceci montre une véritable situation de transfert où l'élève prend appui sur la musique pour se remémorer un nouveau mot. On pourrait imaginer d'autres situations de transfert pour utiliser ce vocabulaire dans un contexte parlé. Les élèves seraient par deux et devraient décrire un monstre à leur binôme qui devrait alors le dessiner. Ils réutiliseraient alors tous les mots de la chanson et joueraient sur des critères de nombres et/ou de couleurs.

Cependant les chansons à gestes peuvent engendrer une *cécité attentionnelle* (Stanislas Dehaene). En effet, j'ai constaté que lors de la chanson « Tommy Thumb » les enfants ont plus tendance à « jouer avec leurs doigts » pour lever le bon, qu'à chanter. Pourtant, plusieurs passages sont répétés pour laisser aux

élèves le temps de réfléchir, et même la possibilité de répéter. Il faut alors se demander quel objectif est visé : si c'est la motricité fine, alors cette « action song » est tout à fait pertinente. Cependant, si le professeur veut privilégier un objectif linguistique alors le choix de la chanson et des gestes qui l'accompagnent a toute son importance.

**c. Comment la chanson aide-t-elle les élèves à reproduire les caractéristiques d'une langue ?**

En petite section, la forme du chant était, pour moi, plus importante que son fond. En effet mon objectif principal était que les élèves soient sensibilisés à la prosodie de l'anglais.

J'ai également constaté que les élèves ont une facilité étonnante à reproduire des phonèmes non utilisés en français. Est-ce que la musique y joue un rôle ? Selon moi, elle permet effectivement de mémoriser la courbe intonative et les phonèmes d'un mot. Cette supposition vient du constat que les enfants ne prononcent pas de la même manière un même mot, qu'il soit chanté ou bien prononcé. Par exemple le mot « shoulder » est correctement prononcé (/ˈʃəʊldə/) quand ils chantent « Head, Shoulders, Knees and Toes ». Par contre, quand je demande à un enfant de me dire comment on dit « épaule » il me répond /ˈʃʊdə/. La répétition de la chanson permet alors de fixer la bonne prononciation des mots anglais. Pour cela, je répéterais la chanson en parlé rythmé et la ferais répéter aux élèves. Ce parlé rythmé permettrait alors de s'éloigner de la chanson. La répétition du mot « shoulder » seul peut aussi être efficace si le parlé rythmé n'est pas suffisant. Une fois la prononciation acquise l'élève est capable de reproduire les diphtongues de l'anglais sans problème.

## Conclusion

Ce mémoire de recherche a mis en évidence les apports de la musique, qui sont malheureusement trop méconnus de la communauté éducative. J'ai essayé de mettre en relation la musique et la langue pour faire émerger les points communs de ces deux disciplines. Je pense que l'intérêt de l'interdisciplinarité, tant prônée à l'école, prend ici tout son sens. En effet, pourquoi ne pas tirer profit de l'effet musical pour enseigner aux élèves une langue qui leur permettra de communiquer dans le monde entier ? La musique permettrait alors une approche plus pratique d'une langue étrangère. En effet, la théorie « Quand on pose une question le ton monte à la fin » laisse la place à une imitation et à une reproduction de la courbe mélodique de la question. La musique permet à l'enfant de prêter attention aux paramètres musicaux d'une langue, le motive et l'aide à mémoriser. Les différentes situations pédagogiques que j'ai pu mettre en place m'ont appris que la préparation du support musical est primordial et son choix doit être en cohérence avec les objectifs poursuivis. J'ai conscience que mes situations ne sont pas toutes pertinentes mais je compte bien renforcer mes compétences professionnelles au cours de ma future carrière de professeur des écoles pour mieux utiliser cet outil si riche.

Cependant, il ne faut pas oublier, que dans le cadre proposé, la musique n'est qu'un outil au service de la langue. L'enseignement d'une langue vivante étrangère nécessite d'autres situations d'apprentissage pour être complet.

Le cerveau des enfants a besoin d'être alimenté pour en développer la plasticité cérébrale. La musique est un outil pertinent pour atteindre ce but, car en plus de ses apports neuronaux, elle donne du plaisir. Le ministère de l'Education Nationale reconnaît depuis peu la pertinence des sciences cognitives et s'intéresse de près aux avancées sur le sujet. Stanislas Dehaene est d'ailleurs à la tête du conseil scientifique créé début 2018 dans le but d'utiliser les dernières recherches pour favoriser l'enseignement.

La place de la musique évoluera –t – elle dans les années à venir ? Dans quelles autres dimensions de l'éducation, la musique est elle à favoriser ?

## Bibliographie

### L'attention

- AZOUVI Philippe. Neuropsychologie de l'attention aspects théoriques évaluation rééducation [en ligne], Service de rééducation neurologique Hôpital Raymond Poincaré, Garches [consulté le 27 janvier 2018]. Disponible à l'adresse : <http://www.cofemer.fr/UserFiles/File/113%20Attention.pdf>
- DEHAENE Stanislas. Les grands principes de l'apprentissage.20 novembre 2012 In : *Collège de France* [en ligne] [consulté le 27 janvier 2018]. Disponible à l'adresse : <https://www.college-de-france.fr/site/stanislas-dehaene/symposium-2012-11-20-10h00.htm>
- DEHAENE Stanislas. Fondements cognitifs des apprentissages scolaires. Cours n°2 L'attention et le contrôle exécutif. 2014. [consulté le 27 janvier 2018]. Disponible à l'adresse : <https://www.college-de-france.fr/site/stanislas-dehaene/course-2015-01-13-09h30.htm>

### Les spécificités de la musique

- BIGAND Emmanuel. Les effets de la musique : La musique rend-elle intelligent ? . *L'Essentiel*. Novembre 2010-janvier 2011 n°4
- BIGAND Emmanuel, HABIB Michel, BRUN Vincent. Musique et Cerveau : nouveaux concepts, nouvelles applications. Sauramps medical, 2012
- BROOKS Megan, LECRUBIER Aude, Jouer d'un instrument influe sur la plasticité et les performances cérébrales, [online] Medscape, 20/12/2013 , Disponible à l'adresse : <https://francais.medscape.com/voirarticle/3600175>
- DECHIN Hélène. Le cerveau musicien. [en ligne]. Formation diplômante au Diplôme d'État de professeur de musique : CEFEDM de Normandie : 2011 [consulté le 19 décembre 2017]. Disponible à l'adresse : [http://ecole-partouche.com/fichiers\\_documents/MUSIQUE\\_ET\\_CE.pdf](http://ecole-partouche.com/fichiers_documents/MUSIQUE_ET_CE.pdf)  
<http://www.e-cancer.fr/Patients-et-proches/Les-cancers/Tumeurs-du-cerveau/Le-cerveau/Les-differentes-parties>

- SCHELLENBERG Glenn. Music Lessons Enhance IQ. Psychological Science. 2004, Vol 15, Issue 8. Disponible à l'adresse : <http://www.erin.utoronto.ca/~w3psygs/MusicLessons.pdf>

### Interactions entre musique et langue

- BIGAND Emmanuel, Le pouvoir transformationnel de la musique. 17 Mars 2016. In : Collège de France [en ligne], Disponible à l'adresse : <https://www.college-de-france.fr/site/christine-petit/seminar-2016-03-17-11h30.htm> , consulté le 12/05/2018
- DEHAENE Stanislas. Les réseaux cérébraux de la syntaxe musicale. 2017 In : *Collège de France* [en ligne] [consulté le 29 janvier 2018]. Disponible à l'adresse : <http://www.college-de-france.fr/site/stanislas-dehaene/course-2017-03-13-09h30.htm>
- DODANE Christelle. L'apprentissage précoce d'une langue étrangère : une solution pour la maîtrise de l'intonation et de la prononciation ? in *La Prosodie au Coeur du Débat : Apprendre, Enseigner, Acquérir*. Sous la direction d'Elisabeth Guimbretière. Dyalang. Rouen : Presses Universitaires. 2000
- HAGEGE Claude *L'Enfant aux Deux Langues*, Ed. O.Jacob, 1996
- HILMAN Catherine, KERNEIS Françoise. *Kay, Blue and Sparkle, Découverte de l'anglais en maternelle*. Scérén, CRDP de Nantes, 2013
- LEVITIN Daniel. *This Is Your Brain on Music*. Dutton Penguin, 2006
- MANNES Elena,réal. *Le pouvoir de la musique* [vidéo]. Mannes Production, 2008.Hébergé sur YOUTUBE. 1h 41 min 46 sec
- SACKS Olivier, *Musicophilia : la musique, le cerveau et nous*. Edition du Seuil, 2009
- TROUBETZKOY Nikolaï, *Principes de Phonologies*. , Klincksieck , 1939

# ANNEXES

## Annexe 1: Hello Blue, Hello Sparkle, Hello Kay

(Sur l'air de She'll be Coming Round the Mountain)

Hello Blue, Hello Sparkle, Hello Kay, (x2)

Hello Blue, Hello Sparkle

Hello Kay, Hello Sparkle

Hello Blue, Hello Sparkle, Hello Kay.



## Annexe 2: Goodbye Boys and Girls

(Sur l'air de London Bridge is Falling Down)

Goodbye, Goodbye, boys and girls,

Boys and girls, (x2)

Goodbye, Goodbye, boys and girls,

Boys and girls

Les élèves chantent en faisant un signe de la main pour se dire au revoir.

### Annexe 3: What's your Name ?

(Sur l'air de sur le pont d'Avignon)

My name's Blue !

My name's Kay !

My name's Sparkle !

What's your name ?

Annexe 4: The Hello Song

<p>Hello, hello, hello ! what's your name ?</p> <p>Hello, hello, hello !</p> <p>My name is John, my name is John Hello, John ! Hello, John ! Hello !</p> <p>Hello, hello, hello ! what's your name ?</p> <p>Hello, hello, hello !</p> <p>My name is Kate, my name is Kate Hello, Kate ! Hello, Kate ! Hello !</p> <p>Hello, hello, hello ! what's your name ?</p> <p>Hello, hello, hello !</p> <p>My name is Andy, my name is Andy</p> <p>Hello, Andy ! Hello Andy !Hello !</p>	<p>Hello, hello, hello ! what's your name ?</p> <p>Hello, hello, hello !</p> <p>My name is Jenny, my name is Jenny</p> <p>Hello, Jenny ! Hello, Jenny ! Hello !</p> <p>Hello, hello, hello ! what's your name ?</p> <p>Hello, hello, hello !</p> <p>My name is Lisa, my name is Lisa</p> <p>Hello, Lisa ! Hello, Lisa, Hello !</p> <p>Hello, hello, hello ! what's your name ?</p> <p>Hello, hello, hello !</p> <p>My name is Scott, my name is Scott</p> <p>Hello, Scott ! Hello, Scott ! Hello !</p>
---	--

## Annexe 5: Fiche séquence partiellement mise en œuvre en petite section

### EVEIL A L'ANGLAIS EN PETITE SECTION

Programme:

- Commencer à réfléchir sur la langue et acquérir une conscience phonologique
- **Éveil à la diversité linguistique** : extrait du programme
  - ▶ "À partir de la moyenne section, ils vont découvrir l'existence de langues, parfois très différentes de celles qu'ils connaissent. Dans des situations ludiques (jeux, comptines...) ou auxquelles ils peuvent donner du sens (DVD d'histoires connues par exemple), ils prennent conscience que la communication peut passer par d'autres langues que le français : par exemple les langues régionales, les langues étrangères et la langue des signes française (LSF). Les ambitions sont modestes, mais les essais que les enfants sont amenés à faire, notamment pour répéter certains éléments, doivent être conduits avec une certaine rigueur." (page 7/19)
- *Espace : découvrir différents milieux*
  - ▶ "À partir des expériences vécues à l'école et en dehors de celle-ci par les enfants de la classe et des occasions qu'il provoque, l'enseignant favorise également une première découverte de pays et de cultures pour les ouvrir à la diversité du monde. Cette découverte peut se faire en lien avec une première sensibilisation à la pluralité des langues." (page 17/19)

<p><b>Séance 1:</b> 1ère rencontre avec une langue étrangère</p> <p><u>Modalité:</u> en collectif au coin regroupement</p> <p>15 minutes</p>	<p><u>Objectif:</u> Comprendre que l'on peut communiquer dans d'autres langues que la langue de scolarisation.</p>
<p><b>Séance 2:</b> Le jazz chant</p> <p><u>Modalité:</u> en collectif au coin regroupement 15 minutes</p>	<p><u>Objectif:</u> S'approprier la chanson, prendre du plaisir à l'écouter, la chanter</p> <p>Développer sa perception auditive et phonologique</p>
<p><b>Séance 3:</b> My name is ...</p> <p><u>Modalité:</u> en collectif au regroupement</p>	<p><u>Objectif:</u> connaître et utilise la structure "My name is"</p>

10 minutes	-
<p><b>Séance 4</b> (Projet): s'enregistrer pour se présenter</p> <p><u>Modalité</u> : atelier dirigé</p>	<p>Ecoute du jazz chant</p> <p>Reprise de la structure "my name is"</p> <p>Projet: "Maintenant qu'on sait se présenter en anglais, on pourrait faire une vidéo pour que l'envoyer aux amis de Paddington!"</p>

### Annexe 6: Fiche de préparation Séance 1 : Eveil à l'anglais

<p><u>Niveau</u> : Petite section</p> <p><u>Effectif</u> : 22</p>	<p><u>Domaine</u> : 1. Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions</p> <p>« Éveil à la diversité linguistique »</p>	<p><u>Durée</u> : 10'</p> <p><u>Matériel</u> :</p> <p>Peluche Paddington</p> <p>Planisphère du monde</p> <p>Musique « The hello song »</p>
---	---	--

<p><u>Objectif</u> :</p> <p>Prendre conscience qu'on ne parle pas la même langue partout dans le monde</p> <p>Sensibiliser son oreille à la langue anglaise</p>	<p><u>Compétence</u> :</p> <p>Se repérer sur une carte</p> <p>Faire le lien entre la nouvelle mascotte et l'anglais/le Royaume Uni</p> <p>Ecouter</p>
---	---

<i>Phase</i>	<i>Durée</i>	<i>Rôle du PE</i>	<i>Rôle de l'élève</i>	<i>Difficulté/remédiation</i>	<i>Remarques</i>
1-Entrer dans l'activité	5'	<p><i>Présentation de la nouvelle mascotte Paddington</i></p> <p>« Nous avons un nouvel ami dans la classe qui vient d'un autre pays etc.. »</p> <p><i>Faire le lien avec Homane (afghanistan) et Léo (Roumain) qui viennent d'un autre pays aussi</i></p>	<p><i>Être ouvert à un nouvel ami</i></p> <p><i>Faire appel à son imagination</i></p>	<p><i>Les élèves ne voient pas où se trouve le Royaume Uni → montrer où se trouve la France/le RU sur un planisphère.</i></p>	

2- Paddington prend vie	2'	<p>Faire parler la mascotte, faire attention à utiliser un bon accent etc.</p> <p>« Hello my friends, how are you ? My name is PAddington ! I come from United Kingdom just here .. »</p>	<p>Ecouter, se rendre compte que la mascotte parle une autre langue</p>		
3- Emergence du besoin d'apprendre l'anglais	2'	<p>A la mascotte :« Oulalalala Paddington je crois que les élèves ne t'ont pas compris »</p> <p>« Vous avez compris ?? »</p> <p>« On va apprendre à parler anglais pour pouvoir communiquer avec PAddington.</p> <p>On va commencer par écouter une chanson de chez lui »</p>	<p>Exprimer son étonnement</p>		
4- Ecoute de la chanson	2'	<p>Chante avec le support musical et accompagne avec des gestes</p>	<p>Ecoute</p>		
Fin de séance	3'	<p>« Goodbye »</p>			

## Annexe 7: Fiche de préparation Séance 2

<b>Niveau</b> : PS	<b>Domaine d'apprentissage</b> : «1. Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions »  -Commencer à réfléchir sur la langue et acquérir une conscience phonologique  -Éveil à la diversité linguistique	<b>Durée</b> : 10 minutes
<b>Effectif</b> : 24	<b>Domaine du SC</b> : Les langages pour penser et communiquer (langue vivante étrangère)	<b>Matériel</b> : peluche Paddington

<u>Objectif</u> :  S'approprier la chanson, prendre du plaisir à l'écouter, la chanter  Développer sa perception auditive et phonologique	<u>Compétence</u> :  Prendre conscience que la communication peut passer par d'autres langues que le français
---	---



<b>Phase/ Durée</b>	<b>Rôle du PE</b>	<b>Rôle de l'élève</b>	<b>Organisation</b>	<b>Difficultés/Remédi- ations</b>
<b>Rituel</b>	Le PE passe devant les bancs et fait parler la peluche « Hello »		Paddington dit « Hello » aux élèves	
<b>Rebrassage</b>	Question ouverte pour se rappeler la séance précédente : « Est ce que vous vous souvenez de cette peluche ? Vous savez comment elle s'appelle ? Qu'est ce qu'on avait fait la dernière fois avec elle ? C'était en quelle langue ? »  Chante	Prend part à la discussion  Ecoute ou chante avec le groupe	Collectif au coin regroupement	
<b>Ecoute active</b>	« Maintenant je vais vous rechanter la chanson, je veux que vous l'écoutez bien, pour que vous puissiez me dire ce que vous entendez »  Le PE chante	Ecoute	Le PE est au centre du coin regroupement	Les élèves qui sont agités sont ramenés au plus près du PE avant le début du chant pour que leur comportement ne gêne pas leurs pairs et eux même.
<b>Questionnement ouvert</b>	« Alors, qu'est ce que vous avez entendu ? Est-ce que vous entendez des prénoms par exemple ? mots ? Des mots français ?...'  Féliciter les élèves à chaque proposition, la valoriser même si ça n'est pas le mot exact (au vu du jeune âge des élève l'indentification n'est pas simple)			Rechanter une nouvelle fois si les élèves ne sont pas capables de dire ce qu'ils ont entendu.
<b>Clotûre de</b>	Pédagogie explicite : Dire aux élèves que l'on			

<b>séance</b>	va continuer de chanter cette chanson pour que notre oreille entende d'autres mots ...			
<b>Rituel</b>	La peluche Paddington dit « Goodbye »			

### Annexe 8: Fiche de préparation Séance 3

<p><b>Niveau :</b> PS</p> <p><b>Effectif :</b> 24</p>	<p><b>Domaine d'apprentissage:</b> «1. Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions »</p> <p>-Commencer à réfléchir sur la langue et acquérir une conscience phonologique</p> <p>-Éveil à la diversité linguistique</p> <p><b>Domaine du SC :</b> Les langages pour penser et communiquer (langue vivante étrangère)</p>	<p><b>Durée :</b> 10 minutes</p> <p><b>Matériel :</b> peluche Paddington</p>
--	--	---

<p><b>Objectif spécifique :</b></p> <p>Prendre du plaisir à chanter en anglais</p> <p>Répondre à la question « What's your name ? »</p> <p>→ « My name is.... »</p>	<p><b>Compétences :</b></p> <p>Prendre conscience que la communication peut passer par d'autres langues que le français</p>
---	---

Phase/ Durée	Rôle du PE	Rôle de l'élève	Organisation	Difficultés/Remédiations
<b>Rituel</b> 2 minutes	Le PE passe devant les bancs et fait parler la peluche « Hello »		Paddington dit « Hello » aux élèves	
<b>Rebrassage</b> 4 minutes	Chante	Chante avec le groupe	Chanson en collectif	
<b>Nouvelle notion</b> 5 minutes	LE PE interroge plusieurs adultes (MAT, ATSEM, GAETAN)  Puis quelques élèves (Gabriel ...)	Etre attentif à la réponse de chaque adulte  Répondre en anglais	Collectif en anglais	
<b>BILAN</b>	« Qu'est ce qu'on a			

	appris aujourd'hui ? » « Qu'est ce que j'ai demandé ? »	Etre conscient de son apprentissage et des enjeux de la séance	Collectif en français	
--	---	---	--------------------------	--

### Annexe 9: Ten Little Fingers

One little, two little, three little fingers,  
Four little, five little, six little fingers,  
Seven little, eight little, nine little fingers,  
Ten little fingers on our hands.

## Annexe 10: Reduce Reuse Recycle

Reduce, Reuse, Recycle

It's very easy to do

It's simple to remember Recycle what you use!

Separate glass and paper

Separate plastic and tin

Then put them their places In the recycling bin!

## Annexe 11: Tommy Thumb

Tommy Thumb, Tommy Thumb  
Where are you?  
Here I am, here I am  
How do you do?

Peter Pointer, Peter Pointer  
Where are you?  
Here I am, here I am  
How do you do?

Middle Man, Middle Man  
Where are you?  
Here I am, here I am  
How do you do?

Ruby Ring, Ruby Ring  
Where are you?  
Here I am, here I am  
How do you do?

Baby Small, Baby Small  
Where are you?  
Here I am, here I am  
How do...

Annexe 12: Head, Shoulders, Knees and Toes

Head and shoulders knees and toes

Knees and toes

Head and shoulders knees and toes

Knees and toes

And eyes and ears

And mouth and nose

Head and shoulders knees and toes

Knees and toes



Annexe 13 : Questionnaire<sup>52</sup>

**EVAL & GO**

(<http://www.evalandgo.fr/?f=1>)

Utilisation de la musique en anglais (Nguyen Thi hanh Master MEEF 1er degré)

Page 1 / 1 (100%)

1. Dans quelle classe enseignez vous?

2. Quels avantages voyez-vous à l'utilisation de la musique?

2 réponses maximum

ça motive les élèves

c'est un temps de plaisir

ça développe les perceptions auditives des élèves

c'est une aide à la mémorisation

Ajouter un champ

3. Quels supports musicaux utilisez vous?

5 réponses maximum

le cd d'accompagnement de mon manuel

des comptines

des chansons

des supports issus de méthode particulière (ex: Carolyn Graham et ses Jazz Chants)

Ajouter un champ

<sup>52</sup> Lien pour accéder au sondage :

<https://app.evalandgo.com/s/?id=JTk2aiU5MWoIOUEIQjA=&a=JTk1byU5M28IOUQIQTk>

4. Vous....

1 réponse maximum

mettez un CD

chantez

5. Pourquoi ce choix?

6. Comment utilisez vous le support musical? (écoute seulement ou réflexion plus approfondie etc.)

7. En général, combien de chansons ou comptines explorez vous en une période?

1 réponse maximum

1

2

3

4

5

plus de 5

8. A quelle fréquence utilisez vous la musique en anglais?

1 réponse maximum

plusieurs fois par séance

une fois par séance

une fois par semaine

Ajouter un champ

9. A quel(s) moment(s) de la séance d'anglais utilisez vous le support musical? 1 réponse maximum

en début et/ou fin de sance (rituel)

dans la phase de présentation de nouvelles structures/vocabulaire

les deux

10. Pouvez-vous décrire, en quelques mots, les réactions des élèves après la première écoute?

11. Remarquez vous une différence dans l'apprentissage si vous menez une séance ou une séquence sans musique?

oui

non



**CRÉEZ VOUS AUSSI VOTRE**  
QUESTIONNAIRE DÈS MAINTENANT !

**INSCRIPTION ([HTTP://WWW.EVALANDGO.FR/?F=1](http://www.evalandgo.fr/?f=1))**

## Annexe 14: Rapport du questionnaire<sup>53</sup>

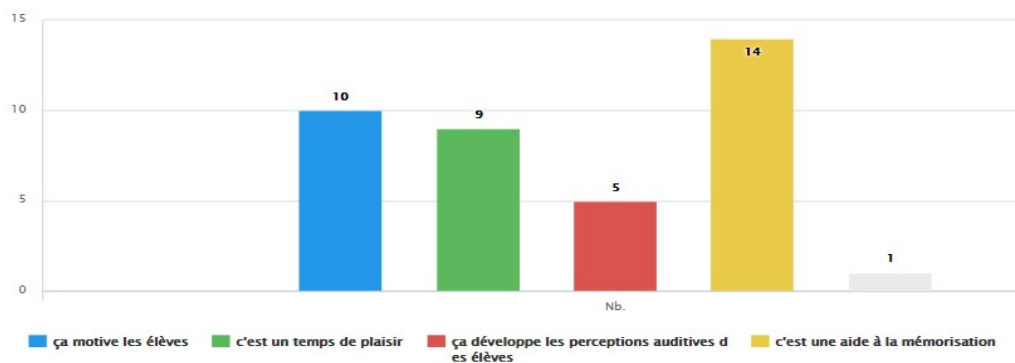
20 réponses recueillies

### Utilisation de la musique en anglais

Dans quelle classe enseignez vous?

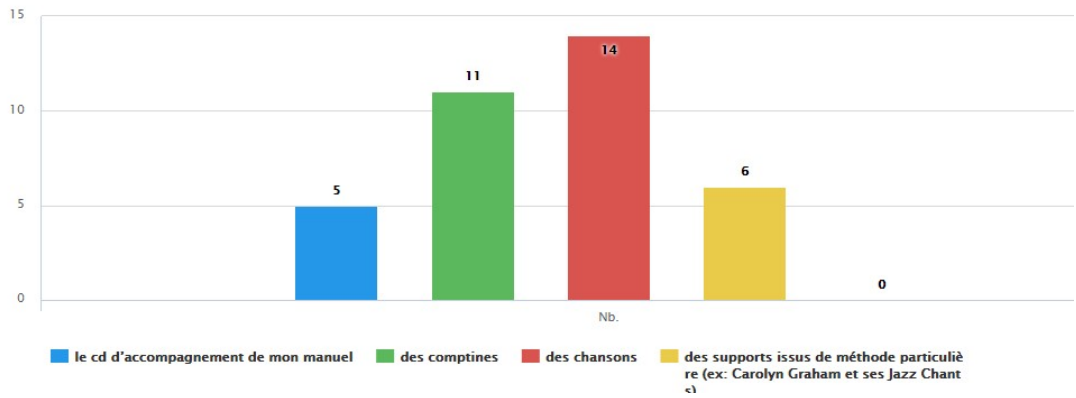
#	Question	Texte
1	Dans quelle classe enseignez vous?	- CE1-CE2 - Ce1 - Ce1 - cm1 - Ce1/ce2 - CM1 - Ms - cp - MS/GS - Cp - cm1 cm2 - Cm1-cm2 - Cm2 - CE2 - CE1 - ce 1 - Ce2 - 6ème Cycle 3 - cm2 - CE1

#	Question	Nb.
2	Quels avantages voyez-vous à l'utilisation de la musique?	
	ça motive les élèves	10
	c'est un temps de plaisir	9
	ça développe les perceptions auditives des élèves	5
	c'est une aide à la mémorisation	14
	Ajouter un champ	1

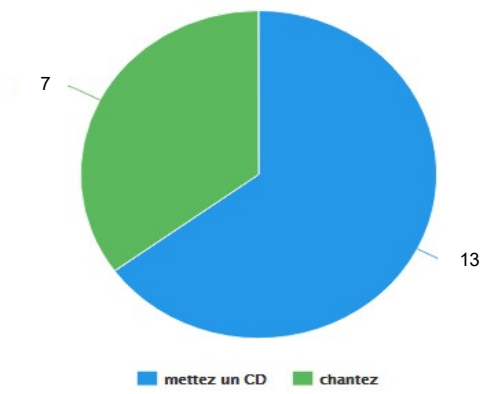


<sup>53</sup> Lien <https://app.evalandgo.com/reports/48979/show?token=5a1da5bc582e8>

#	Question	Nb.
3	Quels supports musicaux utilisez vous?	
	le cd d'accompagnement de mon manuel	5
	des comptines	11
	des chansons	14
	des supports issus de méthode particulière (ex: Carolyn Graham et ses Jazz Chants)	6
	Ajouter un champ	0



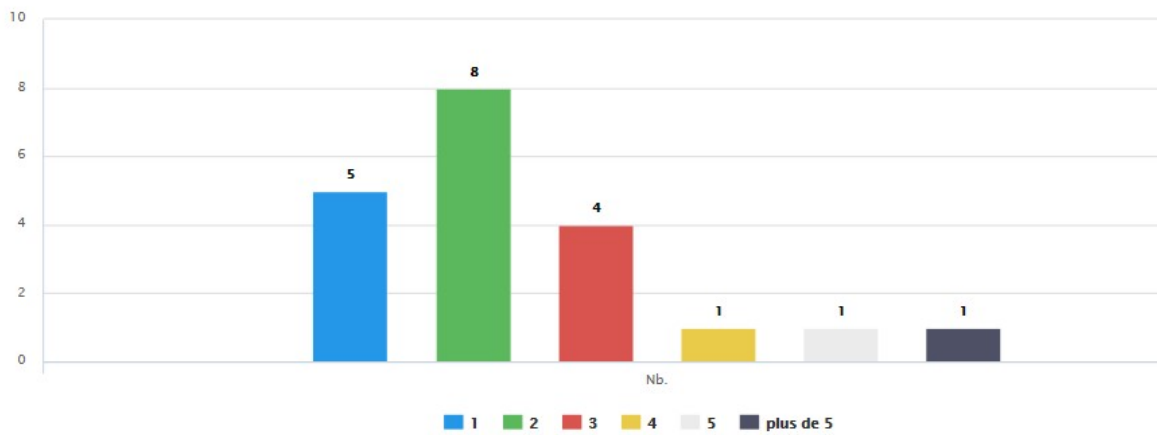
#	Question	Nb.
4	Vous....	
	mettez un CD	13
	chantez	7



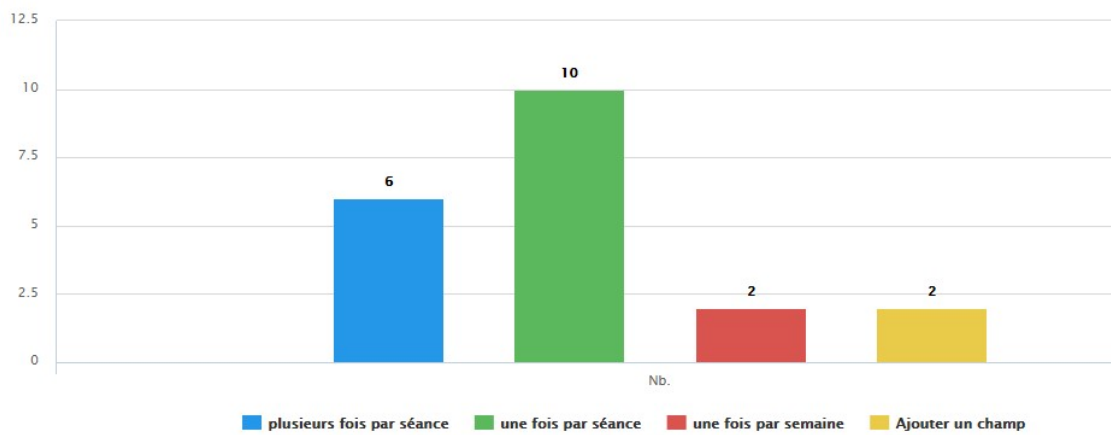
#	Question	Texte
5	Pourquoi ce choix?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Prononciation</li> <li>- Car j'ai peur de ne pas donner le bon exemple (justesse, rythme)</li> <li>- Je fais les deux! Qd je ne chante pas avec eux ils chantent faux!</li> <li>- Parce que j'aime faire ça</li> <li>- Bonne prononciation pour l'anglais</li> <li>- Parce que j'aime chanter</li> <li>- Pour montrer l'exemple.</li> <li>- Écoute du cd pour l'accent</li> <li>- Parce que j'aime chanter et le fait de voir l'enseignante chanter les élèves sont plus motivés à imiter</li> <li>- L'accent parfait des interprètes. Pouvoir écouter les enfants.</li> <li>- Car je n'ai pas un très bon accent donc je leur fait écouter plusieurs fois une chanson sur un thème puis ensuite on chante tous ensemble avec le cd derrière</li> <li>- pas spécialement à l'aise pour chanter a capella, mélodie plus sympathique</li> <li>- Je suis sûre que l'accent est correct de cette façon</li> <li>- Car le rythme les instruments et la chanson en CD rend les élèves beaucoup plus attentifs et participatifs que lorsque c'est moi qui chante...</li> <li>- Authenticité de la langue / support culturel qui n'appelle pas à être "dénaturé"</li> <li>- Les enfants se mettent en position d'écoute active</li> <li>- Le CD c'est mieux que ma voix</li> </ul>

#	Question	Texte
6	Comment utilisez vous le support musical? (écoute seulement ou réflexion plus approfondie etc.)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ecoute, chant, compréhension</li> <li>- Écoute, lien avec le pays d'origine, instruments, études des paroles.</li> <li>- Écoute, dire se que l'on ressent, à quoi ça nous fait penser..</li> <li>- Pour l'instant, apprentissage par imprégnation de chansons</li> <li>- Écoute, reconnaissance de mots, utilisation du vocabulaire</li> <li>- Pour avoir la musique</li> <li>- les élèves apprennent le chant. Au départ on apprend les phrases et le vocabulaire puis ensuite on les chante.</li> <li>- Moment de relaxation ou d'apprentissage d'une chanson. Ou bien retour au calme</li> <li>- Écoute, découverte du vocabulaire (une partie du vocabulaire est toujours un reinvestissement), puis chant et éventuellement mime sur le chant. Pour finir, chant sur une version instrumentale</li> <li>- Écoute dans un premier temps. Répétition des structures langagières à travailler.. Transversalité des savoirs.</li> <li>- Écoute</li> <li>- Un peu de tout, ca depend des séances</li> <li>- Écoute , puis répétition pour mémorisation</li> <li>- Pour l'instant, nous l'écoutons après avoir appris une notion (ex : the weather), afin d'entendre le mot dans le cadre d'une chanson et de le fixer dans sa mémoire</li> <li>- Ecoute globale (identification du/des thématiques + mots-clefs) Ecoutes fractionnées (repérage des mots qui permettent de construire du sens + fixer la phonologie)</li> <li>- Comme exercice de compréhension globale puis fine en revenant pas à pas sur ce qui est entendu (adapté évidemment au niveau des enfants).</li> <li>- écoute puis questionnement</li> </ul>

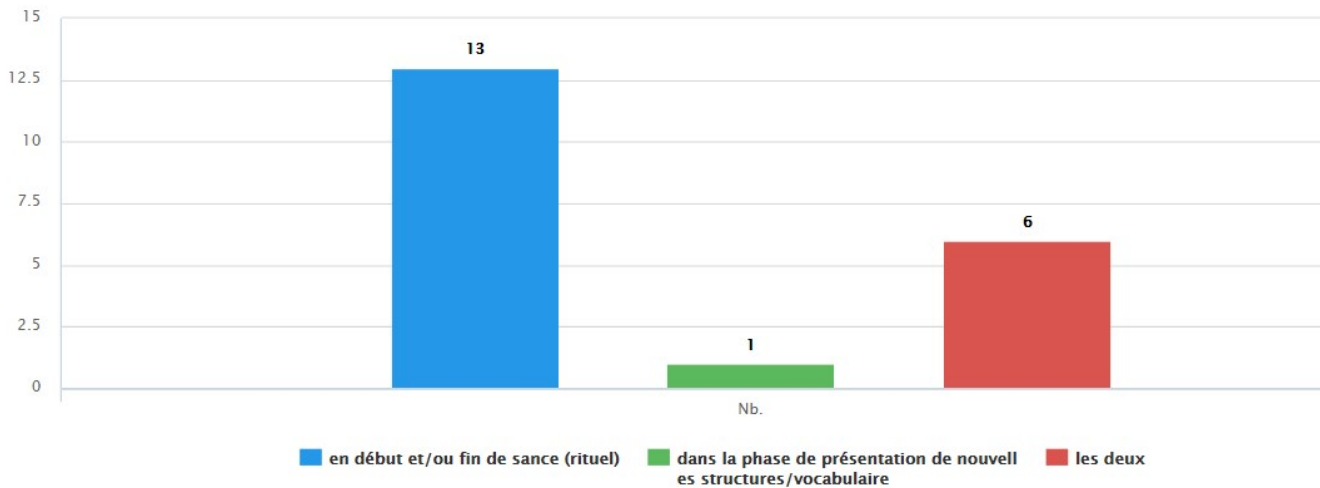
#	Question	Nb.
7	En général, combien de chansons ou comptines explorez vous en une période?	
	1	5
	2	8
	3	4
	4	1
	5	1
	plus de 5	1



#	Question	Nb.
8	A quelle fréquence utilisez vous la musique en anglais?	
	plusieurs fois par séance	6
	une fois par séance	10
	une fois par semaine	2
	Ajouter un champ	2



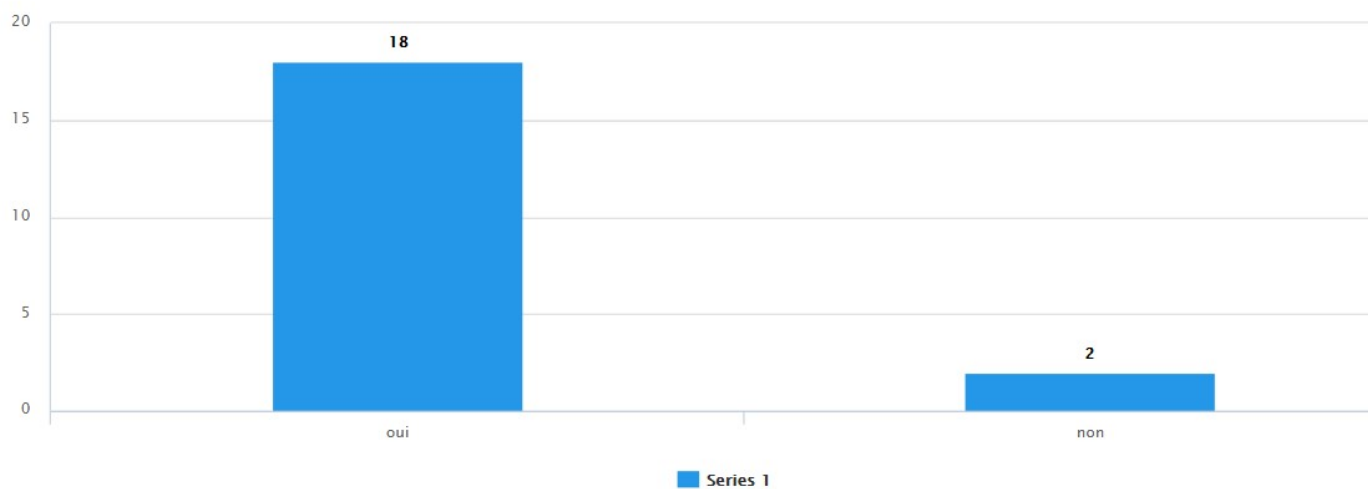
#	Question	Nb.
9	A quel(s) moment(s) de la séance d'anglais utilisez vous le support musical?	
	en début et/ou fin de séance (rituel)	13
	dans la phase de présentation de nouvelles structures/vocabulaire	1
	les deux	6



#	Question	Texte
10	Pouvez-vous décrire, en quelques mots, les réactions des élèves après la première écoute?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sourire, danse, écoute</li> <li>- Rires, agitation</li> <li>- Ils ont envie de chanter</li> <li>- certains aiment chanter, d'autres moins..</li> <li>- Ils sont enjoués et veulent réécouter</li> <li>- Ils veulent chanter ou inversement certain ne veulent pas chanter</li> <li>- Attentive</li> <li>- Enthousiastes / pétillant</li> <li>- Très heureux d'écouter de l'anglais, ils adorent !</li> <li>- Les élèves sont d'abord attirés par la musique (rythme, pulsation, tempo). Lors, d'une deuxième ou troisième écoute, l'apprentissage en anglais peut s'effectuer.</li> <li>- Ils sont contents et ont envie de chanter</li> <li>- Intéressés ... ils cherchent les structures et les mots connus...</li> <li>- Ils se focalisent sur les mots qu'ils comprennent et sont généralement fiers d'en connaître que uns</li> <li>- Elèves surpris, ils n'ont pas forcément compris donc ont l'air de ne pas trop apprécier</li> <li>- rires</li> <li>- La première fois que j'ai mis une chanson, il s'agissait d'un clip sur youtube (il y avait donc des petits personnages qui illustraient les paroles de la chanson par des petits gestes). La première réaction des élèves a été de se lever spontanément, de venir devant le tableau et de faire les mêmes gestes que les personnages de la chanson. Ils chantaient en même temps, et ont donc mis du sens dans les paroles, aidés par la gestuelle.</li> <li>- Heureux, curieux, perplexe (accès au sens), motivés</li> <li>- Ils lèvent vite le doigt pour dire ce qu'ils en ont compris</li> <li>- content ils veulent souvent réécouter la chanson et la chanter ensuite</li> </ul>



#	Question	oui		non	
		Nb.		Nb.	
11	Remarquez vous une différence dans l'apprentissage si vous menez une séance ou une séquence sans musique?	18		2	
		18		2	



## Annexes 15 : Vidéos



**Vidéo comparative** : Mise en œuvre de « The Hello Song » en petite section (voix du PE + accompagnement du CD) ; « Ten little fingers » (voix du PE) et « Do you like Bananas » (support audio seul)



**Vidéo « Reduce, Reuse, Recycle »** accompagné d'un diaporama



**Vidéo « Head, Shoulders, Knees and Toes »**