HAL
open science

Sensibilisation à la prosodie du FLE par des activités vocales, ludiques et créatives autour de la musique en niveau A1 et B1

Léa Garenaux

To cite this version:

Léa Garenaux. Sensibilisation à la prosodie du FLE par des activités vocales, ludiques et créatives autour de la musique en niveau A1 et B1. Sciences de l'Homme et Société. 2020. dumas-02937843

HAL Id: dumas-02937843

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02937843

Submitted on 14 Sep 2020

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.

Sensibilisation à la prosodie du FLE par des activités vocales, ludiques et créatives autour de la musique en niveau A1 et B1

Léa
GARENAUX

Sous la direction de Dan FROST

UFR LLASIC Langage, Lettres et Arts du Spectacle, Information et communication
Département Sciences du langage
Section Didactique du Français Langue Etrangère

Mémoire de master 2 Didactique des langues - 24 crédits

Parcours : Français Langue Etrangère et Seconde, orientation professionnelle

Année universitaire 2019-2020

Sensibilisation à la prosodie du FLE par des activités vocales, ludiques et créatives autour de la musique en niveau A1 et B1

Léa
GARENAUX

Sous la direction de Dan FROST

UFR LLASIC Langage, Lettres et Arts du Spectacle, Information et communication
Département Sciences du Langage

Mémoire de master 2 Didactique des Langues - 24 crédits

Parcours : Français Langue Etrangère et Seconde, orientation professionnelle

Année universitaire 2019-2020

Remerciements

La réalisation de ce mémoire a été possible par toutes les personnes qui ont croisé son chemin. Je tiens à remercier mon directeur de mémoire, Dan Frost, qui m'a guidée et encouragée dans ce projet.

Je remercie particulièrement mes amies Mélanie Sévane et Amélie, chez qui nous avons retrouvé une atmosphère de « bulles » en cette période sans bibliothèque.

Toutes les personnes que j'ai rencontrées au Pérou, avec qui j'ai pu partager la musique et les rires, ont permis de penser ce projet et je voudrais remercier chaleureusement mon amie Léa qui m'a réellement poussée dans la créativité.

Je remercie ma tata Fany qui a apporté beaucoup d'attention au contenu de mon travail et m'a énormément aidée pour la relecture.

Merci à ma maman pour son enthousiasme, sa voix, ses rires, ses bouffées d'air et de vie.

Université Grenoble Alpes

DÉCLARATION ANTI-PLAGIAT

1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.
4. Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).
5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

PRENOM : ..Léa.....

NOM : .....GARENAUX.....

DATE : .....7...juillet..2020.....

Sommaire

Remerciements 3
Sommaire 1 5
Introduction 7
Partie 1 - Contexte de stage : Alliance Française de Cusco 10
INTRODUCTION _ PARTIE 1 11
CHAPITRE 1. LES LANGUES AU PEROU 12
1. LES LANGUES AU PEROU ET DANS LA REGION DE CUSCO 12
2. L'APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS AU PEROU ET DANS LA REGION DE CUSCO 13
3. LE FONCTIONNEMENT DE L'AFC 14
CHAPITRE 2. CONTEXTE DE STAGE ET PROJETS DE ALLIANCE FRANÇAISE DE CUSCO 17
1. ORGANISATION DE L'AFC 17
2. SITUATION ECONOMIQUE DE L'AFC 19
3. BESOINS, PROJETS ET EVOLUTION 21
CHAPITRE 3. MISE EN PLACE DU PROJET INGENIERIQUE ET ELABORATION DE LA PROBLEMATIQUE ... 23
1. COMMANDE DE STAGE INITIALE 23
2. ANALYSE DU CONTEXTE ET DES BESOINS 23
3. QUESTIONNEMENTS… RECHERCHE, ACTIVITES, PROBLEMATIQUE 26
Partie 2 - Cadrage théorique 30
INTRODUCTION _ PARTIE 2 31
CHAPITRE 4. LA PROSODIE OU LA MUSICALITE DE LA LANGUE 32
1. LA PROSODIE, ELEMENTS DE DEFINITION 32
2. CONSTRUIRE ET UTILISER LA PROSODIE 36
3. LE LIEN MUSIQUE/PROSODIE : POINTS COMMUNS 41
4. ORAL/ORALITE/ RECEPTION AURALE 43
CHAPITRE 5. APPRENTISSAGE ET CERVEAU : LE LIEN ENTRE LA MUSIQUE ET LA PROSODIE 46
1. APPRENDRE LES LANGUES : « PERIODE CRITIQUE » 46
2. LE TRAITEMENT DE LA LANGUE ET DE LA MUSIQUE PAR LE CERVEAU 48
3. LA MEMOIRE DE LA LANGUE FAVORISEE PAR LA MUSIQUE 51
4. LA PERCEPTION DES LANGUES ETRANGERES ET DE LA MUSIQUE 53
CHAPITRE 6. L'APPRENTISSAGE ET LE CORPS 57
1. L'APPAREIL PHONATOIRE, LA VOIX 57
2. JOUER LA VOIX 58
CHAPITRE 7. PROSODIE ET DIDACTIQUE 66
1. DECENTRATION DE L'ENSEIGNANT.E : PRISE DE CONSCIENCE DE SA VOIX ET SON UTILISATION 66
2. SENSIBILISATION A L'ECOUTE PAR LES ACTIVITES MUSICALES 68
3. ADAPTER POUR MEMORISER 72
4. MOTIVATION ET NOTION DE PROJET 74
Partie 3 - Des ateliers autour de la prosodie 76
INTRODUCTION _ PARTIE 3 77
CHAPITRE 8. SENSIBILISER A LA PROSODIE ET A L'ECOUTE, ATELIERS DE MUSIQUES POUR LES ENFANTS DE 4-5 ANS : ECOUTER, DEVINER, RECONNAITRE, IMAGINER 78
1. PRODUIRE, REPETER 78

2. AUTOUR DES BRUITS ET DES SONS : ... 82
CHAPITRE 9. LE CORPS, LA MUSIQUE ET LA VOIX / LA PROSODIE QUI FAIT CORPS ... 86
1. CORPS ET /EN INSTRUMENTS ... 86
2. MANIPULER LES INTONATIONS ET LES MOTS : JOUER AVEC LA LANGUE ... 92
CHAPITRE 10. MUSIQUE ET PROSODIE AU CŒUR D'UN PROJET ... 95
1. SE PREPARER ... 95
2. LES REPRESENTATIONS EN SCENE ... 97
3. LE PROJET D'UNE REPRESENTATION SCENIQUE DANS L'APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS LANGUE ETRANGERE ... 100
Conclusion ... 102
Bibliographie ... 104
Sitographie ... 108
Sigles et abréviations utilisés ... 109
Table des illustrations ... 110
Table des annexes ... 111
Table des matières ... 130

Introduction[1]

Dans le cadre du Master Français Langue Etrangère et Seconde (FLES) à l'Université Grenoble Alpes, j'ai choisi d'effectué mon stage professionnel au sein de l'Alliance Française de Cusco, au Pérou. Le présent mémoire qui s'appuie sur cette expérience m'a permis de mettre en parallèle deux domaines qui ont toujours attiré mon attention : la musique et les langues étrangères. C'est la didactique de l'oral qui constitue le lien entre ces deux disciplines.

Dans ses propositions de stage, l'Alliance Française de Cusco mettait en avant la mise en place d'ateliers créatifs, dont musicaux, pour un cours de niveau A1 à destination des enfants et B1 pour des groupes adolescents et adultes. C'était pour moi l'occasion de mettre en place un projet centré sur la musicalité de la langue.

L'élaboration du projet et de la problématique est le résultat d'un questionnement qui est d'abord personnel, par mon expérience d'apprentissage des langues et ma passion pour la musique. En effet, lors de mon apprentissage de l'espagnol je constatais que ma voix changeait et qu'elle s'adaptait. Puis c'est lorsque j'ai commencé à chanter en espagnol que ma production orale dans cette langue a été facilitée. J'ai ainsi fait un lien plutôt instinct if entre la musique et la langue. D'autre part, lorsque j'ai commencé la pratique d'un instrument, le solfège a attisé ma curiosité par la représentation graphique de la musique et surtout de par sa valeur universelle formant une « grammaire » qui m'a évoqué l'apprentissage d'une langue étrangère. Ma curiosité musicale m'a amenée à jouer de divers instruments et à partager avec d'autres, souvent par le chant et en employant spontanément les variations de la voix comme un jeu.

Lors de mes cours de master, une notion a focalisé mon attention en faisant un lien évident entre toutes mes observations : la prosodie, branche de la linguistique, qui s'intéresse aux variations d'intensité, de rythme, de tempo et d'intonation que l'on peut observer dans la production d'un discours.

Cependant, ne voulant pas réduire le lien entre la musique et la langue à un aspect vocal centré sur le chant ou la comptine, je me suis questionné sur d'autres éléments de corrélation qui pouvaient exister entre l'une et l'autre. Mes premières recherches ont porté

[1] Pour la rédaction de ce mémoire, j'ai fait le choix d'utiliser une écriture inclusive afin de considérer de manière égale toutes les personnes et les genres.

sur le rythme, les pauses, les nuances, soit une certaine musicalité de la langue et m'ont finalement amenée vers l'existence de similarité au niveau de leur composition et de leur réception. C'est avec la même curiosité que j'ai eu l'occasion de suivre, à Cusco, des cours de théâtre d'improvisation qui sont venus alimenter mes questionnements et mes recherches quant à l'écoute et au jeu scénique.

En effet, le théâtre d'improvisation se base sur l'écoute et l'observation pour construire le récit à partir de ce que les autres proposent, par les mots ou par l'attitude. N'ayant pas une fluidité en langue espagnole qui m'aurait permis d'utiliser ma voix autant que je l'aurais souhaité, j'ai davantage utilisé la gestuelle, les mimiques et les postures pour communiquer. Lors de ces cours, j'ai aussi participé à des exercices d'échauffement et de concentration focalisés sur le corps et la voix.

C'est à travers toutes ces découvertes vécues qu'a émergé la problématique à l'origine de ce travail :

En quoi une approche de la prosodie en classe de FLE, notamment au travers d'activités vocales, artistiques et ludiques basées sur la musique, peut permettre un apprentissage plus actif et autonome de chacun.e, et comment l'adapter en fonction de différentes tranches d'âge ?

Ainsi, plusieurs hypothèses ont permis d'apporter des pistes de réflexions et des éléments de réponse à cette problématique et de construire mon travail :

_ La musique en général, incluant le chant et le jeu des instruments, peut aider dans l'apprentissage d'une langue étrangère

_ L'écoute de la musique permet une écoute de la prosodie

_ Les capacités du langage ont un lien avec les capacités musicales à un niveau cognitif

_ Les supports musical et ludique suscitent l'intérêt et l'envie

_ Il y a une dimension instinctive entre musique et langage

_ Apprendre la prosodie d'une langue permet l'autonomie dans l'apprentissage

_ L’enseignement de la prosodie pour les enfants ne sera pas le même que pour un public plus âgé.

La méthodologie utilisée pour la construction de ce travail est celle de la démarche-action. Une grande partie des observations s’est constituée sur le terrain, dans l’analyse constante du déroulement des activités et a été consolidée par des recherches théoriques précises. Ma participation directe dans l’animation des ateliers m’a permis d’avoir un regard réflexif sur leur conception et leur déroulement. Ma démarche de recueil de données a ainsi été directe participante. L’animation des ateliers a donné lieu à un corpus de données authentiques permettant une analyse qualitative de ces données. Mon projet s’inscrit dans l’approche communicative puisque la prosodie est un outil de communication, ainsi que dans la perspective actionnelle décrite par le Conseil de l’Europe car le projet et l’apprentissage actif sont au cœur des activités.

Pour répondre à la problématique, ce mémoire s’articule en trois grandes parties. Nous commencerons par une présentation du contexte de stage et du fonctionnement de l’Alliance Française de Cusco pour comprendre l’inscription de ce projet dans l’institution et la naissance de la problématique.

La seconde partie est un ancrage théorique visant à définir la notion de prosodie et à comprendre les liens que celle-ci a avec la musique. On s’intéressera notamment au rôle du cerveau dans l’apprentissage de la prosodie et la musique, à la notion de corps et plus particulièrement de motricité ainsi qu’à l’importance de la voix et au positionnement de l’enseignant.

Une troisième partie présentera les activités menées auprès des publics enfants 4-5 ans, adolescents et adultes au cours de mon stage ayant attrait à l’écoute, le corps et le jeu scénique en proposant une analyse didactique en lien avec notre problématique.

Partie 1

-

Contexte de stage : Alliance Française de Cusco

Introduction _ Partie 1

La première partie de ce mémoire tend à présenter le contexte de stage afin de saisir la conception du projet. Pour comprendre l'inscription et le fonctionnement de l'Alliance Française dans la ville de Cusco, nous aborderons le statut des langues au Pérou et spécifiquement du français. Nous développerons, dans un deuxième chapitre, le fonctionnement de l'Alliance Française de Cusco en fonction de ses différents contextes et situations.

Au-dessus de la ville de Cusco

Chapitre 1. Les langues au Pérou

Ce chapitre présente un contexte éducationnel et linguistique pour comprendre la place du français ainsi que l'implantation de l'Alliance Française de Cusco (AFC désormais) dans la ville.

1. Les langues au Pérou et dans la région de Cusco

L'éducation au Pérou est « légalement gratuite et obligatoire » (Santos, 2017 : 83). Selon M. Santos, depuis le XXème siècle, les systèmes éducatifs se sont développés, permettant un accès à l'éducation à tous.te.s et principalement « les populations paysannes et indigènes » ainsi que les femmes et les personnes précaires des villes (*ibid.*). Cependant, les moyens investis dans l'Education par le gouvernement ont été faibles, ce qui a peu à peu engendré une « détérioration de la qualité de l'éducation publique » (*ibid.* : 84). L'éducation privée devient un « choix alternatif pour les classes moyennes et supérieures des grandes villes du Pérou » (*ibid.*). C'est dans ce contexte encore fortement marquée par les inégalités que se comprend la place de l'éducation et plus précisément l'accès aux langues.

1.1. Les langues autochtones

Les langues présentes au Pérou sont nombreuses. Trois d'entre elles sont officielles : le quetchua, qui en réalité est « un ensemble de dialectes » (Institut National des Langues et Civilisations Orientales), l'aymara (famille de langues également) et l'espagnol. Dans la région de Cusco, l'espagnol et le quetchua sont les deux langues principales. Elles cohabitent mais n'ont pas la même place. A Cusco principalement, on parle surtout le « quetchua II », un des principaux dialectes du quetchua. Il est enseigné dans les écoles des « zones rurales » où c'est la langue principale de communication. Pourtant, cette langue autochtone est parfois mal vue. Les écrits officiels sont en espagnol et le quetchua reste une langue parlée par les communautés vivant dans les Andes. Les marques de la période colonisatrice s'inscrivent dans l'omniprésence de l'espagnol au sein des structures administratives et le centre historique de la ville.

1.2. Les langues étrangères

Les langues étrangères au Pérou sont diverses, phénomène dû aux différentes origines des locuteurs. Le français est assez présent dans le pays car un grand nombre de francophones y habitent et y travaillent notamment dans le domaine du tourisme.

Cependant, l'enseignement du français, comme des langues étrangères, est peu accessible et reste réservé à une classe moyenne-haute de la population du Pérou.

2. *L'apprentissage du français au Pérou et dans la région de Cusco*

Le français est principalement visible à travers les instituts et le réseau des 9 Alliances Françaises qui se trouvent au Pérou et l'AFC est la seule structure qui l'enseigne à Cusco.

2.1. Le statut du français

L'apprentissage du français s'inscrit donc au travers des objectifs des Alliances Françaises : diffusion de la culture francophone notamment. L'AFC accueille environ 5000 apprenant.e.s par an. Afin de développer les inscriptions et favoriser l'apprentissage du français, le réseau des Alliances Françaises au Pérou débloquent 100 bourses par an au niveau national pour les niveaux A1 à B2. Bien que les critères de sélection pour l'obtention de ces bourses concernent la situation économique des étudiant.e.s, ils visent aussi une excellence académique chez les candidats. L'apprentissage du français au Pérou paraît être un privilège. La ville étant marquée par de fortes inégalités de richesse, les différences sociales sont grandes et l'accès aux langues n'est indéniablement pas une priorité. Cela est réservé à la classe « moyenne-haute » de Cusco. C'est cette classe sociale que vise l'AFC. Son but est de cibler des personnes ayant les moyens de continuer les cours à long terme, voire d'aller étudier en France, pour revenir et enseigner au sein de l'AFC.

2.2. La Alianza francesa del Cuzco

L'AFC a été créée le 9 août 1948, par la directive de l'Alliance Française de Lima, déjà en place depuis 1890. La création des Alliances au Pérou et dans le monde tend à diffuser la culture et la langue française et surtout à créer un lien plus fort entre les deux pays. Ses actions sont principalement tournées vers le développement des échanges interculturels entre la France et le Pérou. L'AFC est surtout connue à travers ses actions culturelles. Elle propose régulièrement des expositions, et projette gratuitement un film francophone chaque mercredi. Selon le directeur, Anthony Rohou, l'AFC est un des moteurs culturels de la ville de Cusco. L'AFC a donc de nombreux partenariats avec les structures culturelles de la ville (spectacles, expositions, projections) mais aussi avec les universités et collèges de Cusco : Universidad national San Antonio Abad del Cusco (UNSAAC), université publique, mais aussi Universidad Andina del Cusco (UAC), université privée ainsi que le Colegio Andino, école privée qui regroupe la maternelle, la

primaire le collège et le lycée. Cela permet à plus d'étudiants de venir se former à l'AFC en bénéficiant de quelques réductions sur les cours. D'un point de vue culturel, l'AFC a un partenariat avec la Mairie de Cusco (Municipalidad del Cuzco) ainsi que la Conseillère de Coopération Culturelle de l'Ambassade (COCAC). Concernant l'enseignement du français, il n'y a pas de concurrence sur le marché. Les centres de langues universitaires ne proposent pas de français. On trouve surtout quelques centres de langues ou des professeurs particuliers. C'est pourquoi l'AFC a une place forte à Cusco.

3. Le fonctionnement de l'AFC

L'AFC propose différents cours et c'est dans l'enseignement de ceux-ci que s'inscrit mon stage.

3.1. Les propositions de l'AFC

L'AFC, est en perpétuelle recherche de développement. Les cours qu'elle propose sont des cours réguliers, du niveau A1 à B2. Cependant, l'AFC voudrait mettre en place des cours de niveau C1 et recherche des enseignant.e.s pour ce niveau. Aussi, à Cusco, l'apprentissage du français répond principalement à deux motivations. La première reste le plaisir : beaucoup d'étudiant.e.s viennent pour apprendre une nouvelle langue. La deuxième raison est professionnelle. Cusco vivant surtout du tourisme, parler le français devient de plus en plus pratique, voire nécessaire d'un point de vue professionnel pour les guides touristiques ou les employé.e.s du tourisme. La demande de formation en français du tourisme est forte, c'est pourquoi l'AFC met progressivement en place des cours de français de spécialité. Le français du tourisme se développe à l'AFC sous la forme de cours réguliers.

3.2. Dispense des cours

Les programmes pédagogiques diffèrent en fonction de la période de l'année. En janvier et février, pendant l'été, l'AFC propose des cours de vacances, dits cours *vacacional,* ouverts aux enfants plus jeunes. Durant l'année, l'AFC propose des cours réguliers chaque mois.

3.2.1. Les cours réguliers

Tout au long de l'année, l'AFC propose des « cours réguliers » pour tous les niveaux de A1 à B2 qui durent 1 mois. Tous les mois, l'étudiant.e a la possibilité de suivre les cours au niveau supérieur (de A1.1 à A1.2 par exemple). A la fin de chaque mois il y a

donc des quizz et une évaluation. Le programme à respecter est très précis. Chaque niveau correspond à un nombre d'unités précises du manuel et l'enseignant.e n'a pas le choix de la méthode. Ainsi, chaque mois, les cours sont redistribués entre les enseignant.e.s. Les élèves changent alors de professeur.e chaque mois.

3.2.2. Les cours *vacacional*

En janvier et février, période de vacances d'été, l'AFC met en place depuis peu, un cours *vacacional* , pour les enfants de 4 à 12 ans. Les groupes sont formés par âge et par niveau. Lors de ces cours, le français n'est pas la seule matière dispensée. Les élèves sont amené.e.s à faire également de la danse, du théâtre, de la musique et des projets créatifs. Normalement, chaque mois l'équipe pédagogique (enseignant.e.s et stagiaires) se réunit avec le directeur Anthony Rohou et la coordinatrice pédagogique, Maria-Alejandra Bocanegra. C'est lors de cette réunion que les transmissions se font entre les enseignant.e.s pour les changements de groupe. A l'ordre du jour, on parle des thématiques actuelles, des événements culturels à venir, des problèmes rencontrés ou des changements au sein de la structure. C'est souvent après cette réunion, lors d'une réunion plus restreinte entre les stagiaires et le tuteur de stage, que nous parlions de nos projets ingénieriques, et des modalités de leur mise en place. Quelques ressources pédagogiques sont disponibles pour les enseignant.e.s. On peut y trouver les manuels, les guides pédagogiques des manuels, mais aussi des ouvrages plus spécifiques du Français Langue Etrangère.

3.3. Précisions sur le stage

Mon stage s'est déroulé au sein de l'AFC du 3 janvier 2020 au 13 mars 2020. Initialement prévue pour cinq mois, il n'a duré que deux mois et demi suite à la situation sanitaire d'urgence due au Covid-19. Lors de cette période de stage, j'ai pu enseigner pour les cours *vacacional* ainsi que les cours réguliers et ainsi connaître les deux modes de fonctionnement de l'AFC.

3.3.1. Les cours *vacacional* : janvier et février 2020

Durant les deux mois du cours *vacacional* j'ai pu animer des cours et des ateliers pour les enfants de 4-5 ans. Cependant, l'emploi du temps se partageait en quatre créneaux de quarante-cinq minutes par matinée, chacun consacré à une activité différente : langue, musique, danse, chanson, yoga, activités manuelles, contes. J'intervenais deux fois par

groupe et par semaine pour mener un atelier musical[2]. Durant les six premières semaines, nous avons mené des ateliers de musique et de français puis les deux dernières semaines se sont centrées sur l'apprentissage des comptines pour le spectacle prévu à la fin du mois de février.

3.3.2. Les cours réguliers

A partir du mois de mars, les cours réguliers ont repris. J'étais en charge de deux groupes, adolescents et adultes, de niveau B1. Les cours réguliers suivent une progression très stricte, basée sur les unités des manuels imposés (Génération B1 pour les adolescents et Tendance B1 pour les adultes). Même si un manuel est imposé et qu'un certain nombre de leçons doivent être vues en un mois, l'enseignant.e a tout à fait la possibilité de personnaliser les exercices et le support de leçon. L'appui sur le manuel est une manière de suivre la progression des compétences visées. Même si l''AFC privilégiera souvent la capacité de mener à bien le cours et les évaluations prévues dans un temps imparti, elle valorise cependant les compétences humaines des professeur.e.s dans une recherche d'innovation pédagogique. C'est dans cet esprit que s'inscrit mon projet.

[2] Annexe 1, p.110

Chapitre 2. Contexte de stage et projets de Alliance Française de Cusco

Afin de saisir dans quelle perspective évolue l'AFC, nous allons détailler dans le présent chapitre les différents contextes dans lesquels elle s'inscrit. Nous verrons l'organisation et le déroulement de L'AFC et comment ses projets s'inscrivent dans une dynamique d'innovation avant d'évoquer les changements de besoins et de perspectives de l'AFC survenus suite à la situation sanitaire d'urgence mondiale.

1. *Organisation de l'AFC*

Le fonctionnement de l'AFC est possible par son organisation humaine et son inscription culturelle dans la ville.

1.1. Contexte organisationnel

Comme le souligne l'organigramme ci-dessous, trente et une personnes travaillent à l'AFC dont dix occupent les postes administratifs à savoir : direction, coordination pédagogique, coordination culturelle, coordination administrative, secrétariat, vigilance, technique et entretien et vingt occupent des postes pour l'enseignement auxquels s'ajoutent les huit stagiaires dont une en communication et sept en Master 2 Français Langue Etrangère ainsi qu'un contrat de service civique en médiathèque.

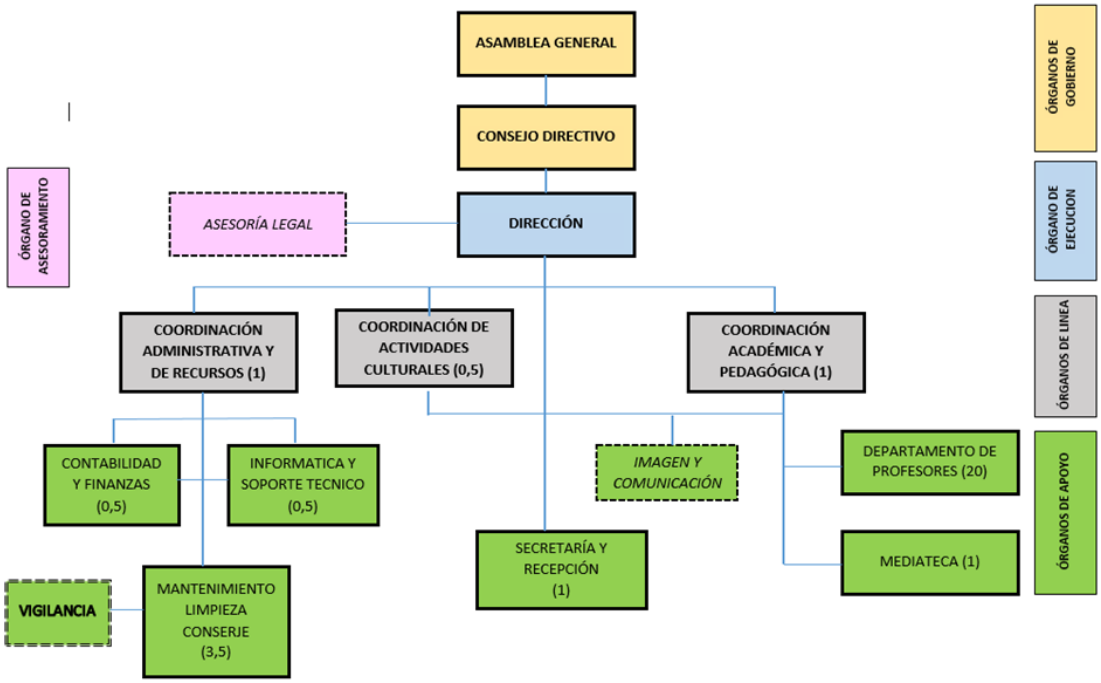


Figure 1 : Organigramme de l'AFC, janvier 2020

1.2. Contexte humain

Nous préciserons ici le contexte humain dans l'enseignement du français au sein de l'AFC, à savoir le public apprenant, les enseignant.e.s ainsi que les stagiaires. Nous garderons à l'esprit que le fonctionnement de l'AFC ne se fait pas sans tout le personnel administratif et pédagogique qui coordonne le déroulement des cours, l'organisation et sur lequel repose le fonctionnement de l'AFC.

1.2.1. Les apprenant.e.s

Les apprenant.e.s ont une moyenne d'âge de 25 ans. La plupart sont des étudiant.e.s des deux universités partenaires. Mais beaucoup d'apprenant.e.s sont aussi de jeunes travailleur.se.s cherchant à parler une nouvelle langue pour avoir plus de visibilité sur le marché du travail. D'autres apprenant.e.s ont des objectifs d'études en France : chaque année, environ 15 étudiant.e.s vont étudier en France.

1.2.2. Les enseignant.e.s

Beaucoup d'enseignant.e.s travaillent et se succèdent à l'AFC dont 40% ne sont pas péruvien.ne.s. L'embauche est donc constante tout au long de l'année. Tous les contrats sont des contrats de travail préuvien. Il n'y a pas de formation en didactique des langues au Pérou. Les professeur.e.s ont des profils professionnels très variés. Leurs formations de bases sont différentes et ils.elles étudient le français en parallèle. Une validation d'un certain niveau de français permet donc d'enseigner. C'est dans une perspective d'échange entre les enseigant.e.s et les stagiaires que l'AFC recrute chaque année plusieurs stagiaires.

1.2.3. Les stagiaires Master Français Langue Etrangère

Nous étions sept stagiaires enseignant.e.s venant compléter l'équipe pédagogique. Les stagiaires FLE enseignant.e.s viennent compléter l'équipe pédagogique. Lors des cours d'été, les cours sont encadrés par un.e stagiaire et un.e enseigant.e. Cela permet de mettre en application les connaissances de chacun : l'expérience et les notions de didactique. Lors des cours réguliers, les stagiaires ont à leur charge des cours de différents niveaux, au même titre que les enseignant.e.s employé.e.s et en fonction de leur projet de mémoire. Lors de la répartition des cours en début de mois, il est ainsi demandé aux stagiaires de choisir leurs groupes en fonction des projets de chacun.e.

1.2.4. Les conditions de travail :

La loi péruvienne fixe le temps de travail hebdomadaire à 48H. Les professeur.e.s font souvent plus si l'on compte le travail fourni à domicile pour la correction de copies et la préparation des cours. L'amplitude horaire des cours proposés s'étend de sept heures du matin à vingt-et-une heures, concentrés de sept à neuf heures et de seize à vingt-et-une heures. Les horaires de l'AFC d'adapte au profil des apprenant.e.s qui, pour beaucoup, travaillent ou sont à l'université. C'est pour cela que les cours sont proposés sur une grande amplitude horaire. Aussi, plusieurs professeur.e.s de l'AFC sont obligé.e.s d'avoir un autre travail à côté pour avoir un revenu suffisant pour vivre, et ne peuvent assurer une disponibilité sur une plage horaire si étendue. C'est pourquoi l'AFC travaille sur un aménagement des emplois du temps pour créer une équipe du matin et une équipe du soir afin de simplifier les aménagements horaires de chacun.e. Cela explique aussi le besoin constant de professeur.e.s au sein de l'AFC. Concernant le déroulement et l'organisation des cours de l'AFC, la communication doit être développée pour éviter les situations préjudiciables aux moyens pédagogiques, comme le manque de matériel. Globalement, au sein de l'AFC, j'ai pu remarquer une forme d'entraide et de bienveillance entre les professeur.e.s et entre les stagiaires.

2. Situation économique de l'AFC

Nous développerons dans cette sous-partie la situation économique de l'AFC en janvier 2020 et plus précisément ses financements qui lui permettent de développer des projets culturels et technologiques.

2.1. Financements de l'AFC

L'AFC, association loi 1901 à but non lucratif, s'autofinance à hauteur de 99%. L'ambassade et l'Alliance française de Lima ont accordés quelques aides de manière ponctuelle. Pour la réalisation de ses projets, l'AF touche aussi des subventions. Le STAFE (Soutien au Tissu Associatif des Français à l'Étranger) par exemple, propose des bourses allant jusqu'à 20 000 euros. En répondant à des appels à projets, l'AF a pu bénéficier de 15 000 euros pour un ascenseur. Le projet de rénovation de la médiathèque répond à un projet de l'institut français, un casque de réalité virtuelle à un projet numérique par exemple. Ainsi, 96% des financements provient du domaine pédagogique (cours, livres, examens internationaux) et 3% provient de location des locaux (salles d'expositions, théâtre). Étant une association loi 1901, les financements ne peuvent servir qu'à des projets. Les revenus

principaux de l'AFC sont dépensés pour les besoins du fonctionnement de l'établissement (charges salariales et de fonctionnement) et l'excédent est réinvesti. Malgré tout, la situation économique de l'AFC reste sensible chaque année. C'est pourquoi, environ tous les deux ans, les tarifs des cours augmentent, afin de réajuster l'inflation. Cette augmentation se doit d'être justifié : propositions d'examens DELF, accessibilité à une plateforme en ligne, etc... Le prix des cours et le nombre d'inscrits doivent donc répondre à un minimum afin de maintenir un équilibre budgétaire. Le salaire des professeur.e.s est fixé à un minimum de 14 soles de l'heure. Le maximum perçu est de 18,5 soles. Le salaire dépend de plusieurs critères : ancienneté, habilitation au DELF, volume horaire, etc... Notons aussi que le salaire minimum péruvien est fixé à 930 soles, par mois et le salaire d'un professeur à l'AFC varie entre 1200 soles et 2000 soles à peu près. Le salaire du directeur est de 3000 soles. Il n'y a pas d'aide financière de la part de l'AFC pour les familles. Ce sont surtout les partenariats avec les universités qui permettent aux étudiant.e.s d'avoir des réductions sur des cours. Dans l'autre sens, les étudiant.e.s et le personnel travaillant à l'AFC peuvent bénéficier de réductions dans des organismes partenaires avec l'AFC (crêperie la Bo M par exemple).

2.2. Contexte technologique de l'AFC

Le contexte technologique de l'AFC est important à connaître si l'on veut comprendre l'évolution et les projets de celle-ci. Chaque salle de cours est équipée d'un ordinateur, d'un grand écran pour les projections et d'une enceinte. Le support numérique est donc facilement utilisable. Le wifi est installé à l'AFC depuis 2016 et occupe globalement peu les espaces au Pérou. En effet, 80% des connections à internet se font par smartphone et très peu de foyers sont équipés d'ordinateur. La connexion à l'AFC est un avantage pour les supports TICE (Technologie de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement). Cependant, il est difficile d'interrompre la connectivité des smartphones des étudiant.e.s : l'utilisation du smartphone en classe, les réseaux sociaux en particulier, est habituel et génère peu d'attention de la part des élèves. L'AFC développe de plus en plus ses capacités technologiques en se concentrant sur de nouveaux projets, comme la mise en place de cours hybrides avec la plateforme (Apolearn) pour 2021. Apolearn est lié à une autre plateforme que l'AFC utilise déjà, Arc-en-ciel qui regroupe les cours, les emplois du temps, certaines ressources, les notes et précisions des professeur.e.s, les listes d'émargement, etc. Ayant une organisation stable, une situation économique

équilibrée, et peu de contraintes, l'AFC se centre sur les événements culturels, la diversité des choix des cours et de nouveaux projets de rénovation.

3. Besoins, projets et évolution

Le contexte de l'AFC a évolué à partir de mars, ce qui a changé les priorités et les projets de l'AFC.

3.1. Contexte en janvier 2020

A mon arrivée, en janvier 2020, l'AFC faisait face à peu de difficultés. Après quelques travaux au dernier étage de l'AFC, deux nouvelles salles sont désormais accessibles mais déjà utilisées, et le manque d'espace reste un problème. Après une inspection du bâtiment en 2017, de nombreux travaux ont dû être effectués pour mettre les espaces aux normes. Selon le directeur de l'AFC, les difficultés sont plutôt derrière eux car l'AFC est en expansion. Le théâtre, par exemple, ne sera bientôt plus aux normes et sa reconstruction entre dans les problèmes urgents à régler. Aussi, le manque de professeur.e.s est une question omniprésente. Les professeur.e.s restent généralement pendant de courtes durées, l'équipe est en changement constant. Tout au long de l'année, l'AFC cherche des professeur.e.s et cette gestion en ressources humaines est parfois compliquée à gérer. Pourtant, cette année 2019 est une année très positive pour l'AFC : le passage du DELF Junior et Enfants est désormais possible, des cours enfants sont ouverts depuis mars 2019, une nouvelle plateforme, arc-en-ciel, est depuis peu disponible et permet un plus grand dynamisme en ligne (cours disponible, lien enseignant.e.s/apprenant.e.s, appel, informations, etc), la plateforme Apolearn se met en place, avec un plus grand choix de cours et de manuel en ligne. C'est pourquoi l'AFC avait tourné ses efforts vers des projets plus culturels pour cette année 2020.

3.2. Projets de l'AFC en janvier 2020

Après l'ouverture d'une médiathèque rénovée, l'AFC prévoit de mettre en place un ascenseur afin de pouvoir accueillir un plus large public (personnes âgées et à mobilité réduite) d'ici 2021. Il est aussi question de rénover toutes les salles de classes et toutes les toilettes du bâtiment. D'un point de vue pédagogique, un nouveau manuel (Tendance) est en train d'être mis en place et les offres de cours se diversifient : consolider les cours enfants, ouverture d'une salle cuisine pour la mise en place d'un cours de français gastronomie, cours de français du tourisme, cours de phonétique, de grammaire, ouverture de certain cours le dimanche suite à une forte demande. L'AFC essaie de former ses

enseignant.e.s pour l'habitabilité à corriger le DELF et propose aussi des formations dispensées par d'autres enseignant.e.s. C'est le cas de Stenny, professeur à l'AFC, qui a proposé une formation sur les activités ludiques en classe de FLE. Par la réalisation de ces projets, l'AFC tend à renforcer son statut et son impact culturel, à travers la presse et la télévision, mais aussi à renforcer les collaborations institutionnelles Les projets des stagiaires se sont totalement inscrits dans les projets de l'AFC. Nous étions libres de créer des ateliers en proposant une maquette qui précise les objectifs, les compétences et les niveaux visés et les dates trois semaines en avance pour que la communication puisse être faîte. Pour ma part, la création d'ateliers autour de la prosodie entre dans la volonté de l'AFC de diversifier son offre et de s'ouvrir sur la créativité et l'interculturalité. Cela a été le cas pour les ateliers musique avec les groupes enfants de 4-5 ans mais n'a pas pu se réaliser pour les groupes B1 du fait d'une interruption de stage précipitée

3.3. Contexte en mars 2020_ évolution du contexte

Suite à la crise sanitaire mondiale liée au Covid-19, l'AFC a fermé le 13 mars 2020. Afin de maintenir un maximum d'étudiant.e.s inscrit.e.s, l'AFC oriente tous ses projets vers la mise en place de la plateforme Apolearn pour un maximum de niveaux. Sa situation économique faiblit considérablement et engendre le licenciement de plusieurs personnes. Suite à mon départ de Cusco et à la fin anticipée de mon stage, mon projet ingénierique a dû être adapté. Ma démarche ingénierique ainsi que l'évolution de mon projet sont l'objet de ce troisième chapitre.

Chapitre 3. Mise en place du projet ingénierique et élaboration de la problématique

Mon projet a d'abord répondu à une commande de stage initiale mais a très vite évolué aux vues du terrain de stage à mon arrivée et du contexte de mon départ. Ce chapitre présente le projet initial, l'analyse du terrain et l'adaptation du projet avant de développer les questionnements qui nous ont amené l'élaboration d'une problématique à l'origine de ce mémoire.

1. Commande de stage initiale

Initialement, la commande de stage devait permettre la mise en place de cours et d'ateliers pour les enfants de 4-5 ans pour l'entrée en niveau A1. Je devais être en charge de plusieurs groupes afin d'animer des ateliers de musique. J'ai proposé à mon tuteur de travailler plutôt sur des ateliers d'oralité, soit des jeux sur les sons des langues (et éveil aux langues), des histoires à raconter à partir d'images, de la musique, des chansons, etc. Mon idée était de créer un petit livret pour l'enseignant.e de ces activités à exploiter, réutiliser, etc... Selon mon projet de stage établi avant mon départ, les ateliers "musiques" devaient être répartis en deux séances d'ateliers musique/oralité et deux séances d'activités manuelles par semaine : ces activités pouvaient aussi permettre de créer des "instruments" de musique à utiliser pendant les ateliers musique.

Le projet consistait donc à la mise en place d'atelier de musique/oralité auprès d'un public enfant de 4-5 ans (durant les mois d'été, janvier-février) puis à la mise en place ces ateliers pendant la période scolaire (mars-avril), ainsi qu'à la réalisation d'un livret d'activités destiné à l'enseignant.e et réutilisable.

Il s'agissait donc de faire travailler les apprenants avec les sons de la langue tout en proposant une ouverture culturelle et artistique (musiques du monde, plurilinguisme, éveil aux langues, contes, exercices de discrimination auditive par la chanson, le jeu, etc) pour entrer dans le niveau A1.

2. Analyse du contexte et des besoins

La découverte et l'analyse du terrain de stage ont entraîné une modification de mon projet et de nombreux questionnements autour de celui-ci.

2.1. Réalité du terrain

En réalité, ateliers enfants de 4-5 ans pour l'entrée en niveau A1 étaient déjà mis en place à mon arrivée. J'étais en charge, avec une enseignante, du groupe C des enfants de 4-5 ans pour animer des cours de musiques mais aussi de français ou d'autres ateliers. Je devais aussi intervenir dans les groupes A et B pour les ateliers musiques, deux fois par semaine. A partir du mois de février, le groupe C a fermé car le nombre d'inscris n'a pas dépassé cinq enfants. Suite au départ d'une enseignante du groupe B, ce dernier nous a été assigné. Il était ainsi compliqué de se partager l'organisation du groupe puisque nous étions cinq (une enseignante, deux stagiaires et deux auxiliaires) pour quinze enfants.

Ainsi, mon apport ingénierie aurait pu permettre d'ajuster, d'améliorer, de repérer les difficultés rencontrées lors du déroulement de ces ateliers. En effet, nous avons rencontré des difficultés notamment dans l'organisation des cours. Cependant, la communication pour résoudre ces difficultés restait compliquée et l'AFC était peu ouverte à cela pour mon projet durant cette période d'été très active. En parallèle, les besoins de l'AFC étaient plutôt matériels (rénovation de la médiathèque, mise en place d'un ascenseur, etc). Finalement, mon projet s'est adapté une première fois. Je me suis donc concentrée sur les ateliers de musiques pour les groupes A, B et C, puis pour les groupes A et B (fermeture du groupe C). J'ai pu travailler l'écoute, le rythme et la fabrication d'instruments. Il était aussi question, à partir du mois de mars, d'élargir la visée de mon projet pour apporter une nouvelle idée d'atelier à l'AFC, notamment organiser un atelier de slam ainsi qu'une représentation slam session avec des groupes B1, adolescent et adulte, cours réguliers dont j'ai eu la charge.

Les deux premiers mois de mon stage ont permis la mise en place des ateliers de musique et autour de la prosodie avec les trois groupes enfants 4-5 du cours vacacional. J'ai ensuite pu donner une semaine de cours à deux groupes, adolescent et adulte, de niveau B1, du cours régulier, en préparant des ateliers autour de la prosodie.

2.2. La question de la place de l'activité musicale

Que ce soit pendant les cours *vacacional* ou les cours réguliers, l'emploi du temps était assez fixe et laissait peu de place aux ateliers de musique.

2.2.1. Les cours *vacacional*

Deux fois par semaine, un créneau « chanson » était prévu dans chaque groupe, animé par Mélanie ou Mélissandre, aussi stagiaires à l'AFC. Ces créneaux étaient

particulièrement orientés vers l'apprentissage de comptines en lien avec les objectifs didactiques visés de la semaine. J'avais aussi prévu de travailler sur les comptines, mais il a fallu s'adapter pour varier. Ainsi, lors des créneaux « musique », il fallait plutôt orienter les activités vers les instruments, l'écoute et la pratique. Il y avait plusieurs instruments à l'AFC que j'ai pu utiliser pour différentes activités. Aussi, si la comptine était aussi présente lors des ateliers de musique, elle était plutôt en lien avec des instruments ou des sons. Les enfants ayant beaucoup d'activités différentes comme le yoga ou la danse par exemple, animés par des intervenant.e.s, il y avait finalement peu de créneaux pour établir une réelle continuité dans et entre les activités. La difficulté était de permettre une entrée très basique dans la langue française tout en essayant de sensibiliser à la prosodie de cette langue, seulement pendant des créneaux établis. Je me suis rendue compte que, même si cette sensibilisation est favorisée par des ateliers qui lui sont dédiés, elle se fait finalement tout au long de l'apprentissage, dans notre façon de parler et de nous adresser aux apprenant.e.s. Une autre difficulté a été l'explication des consignes et du déroulement des activités. En effet, les enfants avaient l'habitude d'avoir les consignes en espagnol puisque chaque groupe était composé d'un enseignant.e, souvent hispanophone, et d'un.e stagiaire français.e. Ainsi, les enfants montraient peu d'attention ou de réactivité à l'écoute du français.

2.2.2. Les groupes adolescent et adulte

Concernant les deux groupes d'adolescent.e.s et d'adultes de niveau B1, les cours, d'une heure et demi environ, se centraient sur le programme du manuel *Gérénation B1*. C'est pourquoi les ateliers de musique, principalement de slam, devaient se dérouler vers la fin du mois ou bien en dehors des cours réguliers afin de s'assurer de pouvoir terminer le programme prévu et de faire passer les évaluations obligatoires (deux quizz et deux évaluations par mois). Il était donc prévu que j'organise de nouveaux créneaux spécifiques et que je présente l'atelier slam dans d'autres classes afin de constituer des groupes d'apprenant.e.s motivé.e.s pour cette expérience.

2.3. La motivation en fonction des groupes classes

La motivation chez les apprenant.e.s a été très différente en fonction des groupes et des contextes. La motivation chez les enfants de 4-5 ans était souvent au rendez-vous. Il fallait cependant constamment attirer leur attention et changer régulièrement d'activités. Le groupe B1 adolescent.e.s débordait d'énergie. Il fallait donc constamment recentrer leur

attention. J'ai pu développer avec eux de nombreux exercices ludiques. Concernant le groupe B1 adultes, la motivation était parfois faible. On peut considérer que l'horaire du cours, à savoir sept heures du matin, pouvait être un obstacle à une grande motivation. C'est dans l'application des connaissances par les jeux que l'envie et l'intérêt se sont développés.

2.4. La question du temps

Le temps a manqué pour la réalisation des ateliers auprès des enfants de 4-5 ans, ainsi que pour la création du projet de slam. En effet, il s'est avéré compliqué de mener un atelier de musique sur seulement quarante-cinq minutes par exemple (temps consacré aux ateliers musique pour les groupes enfants). La concentration des enfants étant efficace sur de courtes durées, il faudrait donc repenser les activités pour qu'il y ait plus de lien entre elles, et qu'elles s'échelonnent plutôt sur deux séances.

3. Questionnements… recherche, activités, problématique

La genèse de l'élaboration de ce projet est partie de mon intérêt pour la musique et pour les langues, plus précisément de l'utilisation et l'influence de la voix. Je sentais qu'un lien existait entre la musique et la langue et la porte d'entrée de ce lien s'est révélé être la prosodie : après plusieurs lectures je me suis rendue compte de l'importance de celle-ci dans la compréhension des langues et son influence au quotidien. A l'AFC, les cours *vacacional* et « réguliers » sont très tournés vers un apprentissage linguistique de la langue. L'AFC cherchant à monter des ateliers de phonétique ou plus centrés sur l'oral, j'ai proposé d'inclure des ateliers d'oralité basés sur la musique dans les cours *vacacional* et de mener des ateliers autour de la prosodie en parallèle des cours réguliers.

Cette sous-partie présente le cheminement de mon questionnement autour de la création de ces ateliers et du lien entre la musique et la langue menant à l'élaboration de la problématique qui constitue le centre de ce présent travail de recherche et de conception didactique et ingénierique ainsi qu'à ma méthode pour la création du projet ingénierique.

3.1. Questionnements et problématique

Mon idée de départ était de comprendre le lien entre prosodie et musique afin de voir l'intérêt de cette dernière dans l'apprentissage d'une langue étrangère. C'est une observation que j'avais vécue en apprenant l'espagnol : c'est lorsque j'ai commencé à chanter en espagnol que j'ai développé de meilleures compétences en production orale. Aussi, je trouvais que l'écoute d'une langue se rapprochait de l'écoute de la musique, avec

des règles qu'on ne comprend pas forcément mais un système rythmique cohérent, qui fait passer une information. En lisant plusieurs articles, la notion de rythme dans la phrase revenait souvent (l'importance des pauses par exemple). L'intonation était aussi une notion particulièrement importante pour la compréhension du sens d'un énoncé. Je me suis alors demandé comment une sensibilisation à la prosodie en cours de FLE pouvait permettre un apprentissage et un accès au sens plus autonome.

En parallèle, j'ai pu donner cours à trois groupes classes différents, (enfant, adolescent et adulte). Après une formation sur les jeux en classe de FLE et l'apprentissage ludique, j'ai pu mettre en place certaines activités ludiques vues en formation. Je me suis rendue compte de leur importance pour la motivation et l'écoute. Mais, pour un même niveau, le groupe adolescent et le groupe adulte ne réagissaient pas de la même manière aux activités proposées, ce qui a demandé une adaptation constante. L'aspect vocal est devenu le fil rouge de toutes mes observations.

En suivant un cours de théâtre d'improvisation j'ai pu faire des exercices qui entretiennent un lien avec l'apprentissage d'une langue. Nous avons appris l'importance de l'écoute, car c'est sur cela que se base l'improvisation, la place du corps, la transformation de la voix. Puis, rentrée en France, j'ai remarqué que l'intonation utilisée dans les médias télévisés n'est pas du tout naturelle. En clair, que la voix et l'intonation qu'on lui donne permettent de placer un contexte, un ton, une dimension qui va faire sens pour celui qui écoute.

Je me suis alors demandé comment une approche autour de la prosodie, créative et ludique, basée sur des exercices de voix, et adaptée au groupe classe, pouvait permettre une prise de conscience de la dimension communicative des intonations, et comment cela permettait un apprentissage plus actif de chacun, et donc autonome. Il s'agira de travailler sur la dimension musicale et prosodique mais aussi affective, les nuances de tons, etc… Il est aussi important, pour le rythme et les structures schématiques de celui-ci dans la grammaire, de prendre en compte l'âge des apprenant.e.s. En effet, la sensibilisation au rythme et aux schémas prosodiques ne suivra pas les mêmes objectifs ni les mêmes méthodes d'apprentissage de la grammaire (implicite ou explicite) selon l'âge. L'approche de la prosodie dans l'apprentissage est donc très variée et requiert une conscience de celle-ci. La problématique est donc la suivante :

En quoi une approche de la prosodie en classe de FLE, notamment au travers d'activités vocales, artistiques et ludiques basées sur la musique, peut permettre un apprentissage plus actif et autonome de chacun.e, et comment l'adapter en fonction de différentes tranches d'âge ?

3.2. Méthodologie :

La construction du projet ingénierique se base sur une méthode de récolte de données directe-participante en suivant la démarche de la recherche-action.

3.2.1. Méthode directe-participante :

La récolte de mes données répond à la méthode directe-participante, principalement basée sur l'observation des cours et des activités menées. J'ai pu mettre en place et animer des ateliers auprès des trois groupes enfants A, B et C. Après chaque atelier je prenais un temps pour noter ce qui avait fonctionné, ce qui n'avait pas fonctionné, en essayant de trouver pourquoi, et de penser une adaptation en fonction de la réception que j'avais eu. C'est principalement ce journal de bord qui constitue la base de données et des observations pour la partie analyse de mon mémoire. Pour recueillir les données liées au contexte, nous avons participé à une réunion avec le directeur et tuteur de notre stage, pour poser nos questions et être informés au mieux sur le fonctionnement de l'AFC et des cours en général. L'analyse de ces données est qualitative.

3.2.2. La démarche-action

Mon projet répond d'abord à une commande ingénierique de l'AFC, à savoir, créer et animer des ateliers de musique pour les enfants de 4-5 ans et au sein de l'AFC pour les cours réguliers. Cependant, lors de mon arrivée, les cours étaient bien en place et le fonctionnement de l'AFC bien établi. Je me suis entretenue avec les enseignant.e.s et stagiaires référent.e.s afin de suivre la progression des trois groupes enfants et ainsi de proposer des ateliers en lien avec les contenus vus en français. L'observation et l'adaptation ont été au cœur de ma méthodologie. Le fait d'avoir plusieurs groupes du même niveau sur des créneaux journaliers différents m'a permis d'analyser les activités afin d'en proposer une version modifiée et adaptée quand c'était possible (entre les groupes A et B par exemple). Ma démarche est donc celle de la recherche-action. La création et la mise en place des ateliers s'est constamment adapté aux observations. Par exemple, au début du cours *vacacional*, nous voulions présenter de nouvelles sonorités aux enfants, à travers des musiques du monde. Nous avons donc pensé à proposer un tour du

monde pour découvrir, chaque semaine, la musique d'un continent. Cependant, en préparant les ateliers, nous nous sommes rendu compte qu'une semaine était court pour découvrir plusieurs musiques et chansons d'un même continent, et qu'ainsi, dans nos choix, nous risquions de véhiculer des stéréotypes musicaux. Nous avons donc adapté notre programme, en parlant spécifiquement d'un pays par exemple. La création et l'analyse des activités ont été appuyées par des recherches théoriques.

Partie 2

-

Cadrage théorique

Introduction _ Partie 2

Cette partie a pour but d'étudier et de lier les notions théoriques des domaines de la prosodie, de la musique de la cognition, du corps et de la didactique des langues. Il s'agira, dans un premier temps, de donner une définition de la prosodie en présentant les éléments majeurs qui la composent et en précisant l'importance de sa réception. Nous développerons dans un deuxième temps le rôle du cerveau dans le traitement du langage ainsi que dans celui de la musique. Dans un troisième temps, nous traiterons du lien entre le corps et la prosodie dans l'apprentissage des langues étrangères. Enfin, nous aborderons la question de l'enseignement de la prosodie en didactique des langues. On trouvera des liens avec la musique, dans ses différents aspects, tout au long de ces quatre parties.

Chapitre 4. La prosodie ou la musicalité de la langue

Les langues existent parce qu'elles se vivent, se partagent, se parlent. Lorsque l'on parle de la production orale d'une langue ou de sa réception, on pense souvent à la phonétique, aux sons qui composent la langue. Cependant, le sens d'une langue ne se construit pas seulement par ses sons. D'autres aspects entrent en compte comme la manière de les produire, une certaine intonation qu'on en donne, les variations de la voix. La prosodie regroupe de nombreux éléments qui vont donner du sens à la langue. Elle est donc un élément essentiel pour la production orale et la réception orale d'une langue. On parle alors de « phénomènes prosodiques » ou « traits suprasegmentaux » (au-delà du segment) qui « ne portent pas séparément sur les "segments," les voyelles et les consonnes, mais sur les mots et les groupes de sens » (Di Cristo, 2013 : 1,2). Autrement dit, la prosodie permet de déterminer et d'analyser des éléments plus larges qui vont faire et influencer le sens dans la langue. Dans cette partie, nous tenterons de définir la prosodie avant de comprendre comment elle se construit et s'utilise. Nous verrons que les éléments qui la composent font échos à ceux qui constituent la musique, ce qui éveille la question de leur lien. Enfin, pour analyser ce lien entre prosodie et musique, nous essaierons de comprendre en quoi consiste l'acte de réception d'une langue.

1. La prosodie, éléments de définition

La prosodie peut être définie comme une « branche de la linguistique » qui analyse la « phonologie », la « phonétique et la « fonctionnalité des éléments non verbaux » comme « l'accent, les tons, l'intonation, la qualité, le tempo et les pauses » (Di Cristo, 2013 : 21). Ce sont ces éléments en interaction qui composent la prosodie. Cependant, pour des raisons de clarté, nous les présenterons séparément, en gardant en tête que c'est leur lien qui sera porteur de sens dans le discours :

« Les informations prosodiques ont la particularité d'être polysémiques et de véhiculer à la fois des informations d'ordre linguistique, paralinguistique et extralinguistique, qui se révèlent déterminantes pour l'interprétation des énoncés du discours et de la conversation. » (ibid. : 21).

1.1. Le tempo

Le tempo peut se définir comme le « débit ou [la] vitesse d'élocution » (Di Cristo, 2013 : 16). En changeant cette vitesse, on peut alors modifier les « styles de discours

(comme le commentaire sportif par exemple) ou […] l'expression des attitudes et des émotions » (*ibid*.). Le tempo utilisé par le.la locuteur.trice va donc véhiculer un sens par des « informations, d'ordre linguistique ou paralinguistique » (*ibid*.). Pour faire un parallèle avec la musique, le tempo peut se comparer à la vitesse du métronome. Le tempo se modifie mais en imposant une régularité. C'est à l'intérieur d'un tempo établi qu'il sera ensuite possible d'effectuer des variations de rythme.

1.2. Le rythme

Le rythme ne s'entend pas, il se « perçoit », se ressent (Roberge, 2002a : 108). Il se situe dans le spectre des fréquences aux alentours des « 150 Hz », « dans le domaine de l'infra-son » (*ibid*.). Il faut trois éléments pour que le rythme existe selon C. Roberge : « la place et [...] la nature de l'accent », « la hiérarchisation des accents entre eux » et « la pause » qui servira de marquage pour délimiter les débuts et les fins et donc construire le rythme. (Roberge, 2002a : 112). C'est l'agencement de ces trois facteurs qui produisent des « groupe[s] rythmique[s] » (*ibid*.). Un « groupe rythmique » est un ensemble d'éléments formant une « unité plus large » (*ibid*.). Ainsi, le rythme agit sur une échelle plus grande que le mot et dans une dimension plus temporelle. Il permet de délimiter des unités afin qu'elles se ressentent et se comprennent :

« le rythme linguistique se construit sur une alternance plus ou moins régulière de temps forts et de temps faibles, les temps forts étant assimilables, dans la parole, à des syllabes accentuées et les temps faibles, à des syllabes inaccentuées » (Di Cristo, 2013 : 12).

Ce « rythme linguistique » peut être défini par des ensembles d'éléments qui reviennent et construits sur une « organisation hiérarchique des niveaux de proéminence syllabique (ou des niveaux d'accentuation) » (*ibid*.).

1.3. L'accentuation

L'accentuation en français peut avoir plusieurs significations. Ce peut être une « proéminence » dans la production et la réception (Di Cristo, 2013 : 5), un « accent d'insistance » (Mertens, 2008 : 122), ce qui relève plutôt de la volonté de la personne locutrice, ou bien l'accent peut répondre à une logique de « hiérarchie accentuelle » (Di Cristo, 2013 : 6), déterminée par la syntaxe de la langue. Pour le français, nous pouvons parler de deux accents : « l'accent final et l'accent initial » (Mertens, 2008 : 93). P. Mertens explique que la segmentation en « groupes accentuels » est liée à « la présence ou

l'absence d'un *accent lexical*, aussi appelé *accent de mot*. » (Mertens, 2008 : 101). On parle de « mot [...] *clitiques* » qui ne porte pas cet accent, et de mots « *non-clitiques* » qui portent cet « accent lexical », appelés « mot *tonique*, *accentuable*, ou *accentogène* » *(ibid.)*. Cette segmentation est essentielle pour créer le sens, par les différentes fonctions de l'accentuation.

Selon A. Di Cristo, « l'accentuation prosodique » a trois fonctions basiques définis par N.S. Troubetzkoy : « la fonction cumulative, la fonction distinctive et la fonction démarcative » (Di Cristo, 2013 : 7). L'auteur explique que la fonction cumulative permet de segmenter les mots dans la phrase, chaque mot répondant à un « accent » lui permettant de se démarquer. La fonction distinctive permet de distinguer le sens d'un mot par rapport à son accent. Enfin, la fonction démarcative a pour rôle de segmenter en indiquant le commencement ou la fin d'un mot ou d'un groupe. (*ibid*.). On peut regrouper les langues par les fonctions de leur accent, en deux grandes catégories : langues « à accentuation […] libre » ou « fixe ». Les fonctions cumulative et distinctive forment le premier groupe de langues « à accentuation […] libre ». L'espagnol fait partie de ce groupe. La fonction démarcative regroupe les langues « à accentuation […] fixe » ; c'est le cas du français, (on accentue la dernière syllabe) mais aussi du quechua (on accentue la syllabe pénultième) une des deux langues parlées le plus à Cusco. Dans le cas de l'espagnol, l'accentuation du mot va déterminer le sens de celui-ci. Il peut influer sur la nature grammaticale du mot (si c'est un nom ou un verbe par exemple) ou sur le temps du verbe. A. Di Cristo (2013) donne l'exemple du mot « termino ». Si l'accent est sur la première syllabe « término », c'est un nom, « le terme ». Si la deuxième syllabe est accentuée (il n'y a pas d'accent écrit), c'est la première personne du singulier du verbe « terminer » au présent. Et si l'accent est sur la troisième syllabe « terminó », c'est la troisième personne du singulier du verbe « terminer » au passé simple. Selon Di Cristo (2013), dans les « langues à accentuation mobile » (« libre »), la place de l'accent a pour rôle principal de donner des informations sur la « structure morphologique du mot ». (*ibid*. : 7).

Mais, lorsque l'on prend l'échelle de la phrase, l'analyse de l'accent met à jour « d'autres fonctions [...] notamment des fonctions rythmiques, syntaxiques, sémantiques et pragmatiques […] (*ibid*. : 7)

C'est donc l'accentuation qui détermine la segmentation, qu'elle soit volontaire ou qu'elle respecte une « hiérarchie accentuelle » (Di Cristo, 2013 : 6) de la langue. A une

échelle plus globale, un autre élément va intervenir dans la construction et la compréhension du sens : l'intonation.

1.4. L'intonation

Dans notre conception de l'intonation, nous nous rapprocherons de « l'approche dite autosegmentale » (Di Cristo, 2013 : 5) qui ne considère pas l'intonation comme un bloc indivisible mais comme un ensemble de « segments tonals » (*ibid*.) considérés comme « autonomes » (*ibid*.).

Mais si l'intonation fait autant sens, c'est surtout parce qu'elle est perçue subjectivement (Delattre, 1966). Elle permet de différencier des manières de s'exprimer (l'intonation d'une requête par exemple, d'un ordre, d'une finalité) mais aussi l'expression des émotions (l'intonation utilisée pour la colère, la surprise, la gêne, la joie ne sera pas la même) (Di Cristo, 2013 : 2). Mais la production de l'intonation répond à des critères physiques objectifs, comme le précise P. Delattre :

« Ce que nous percevons subjectivement comme une certaine intonation se réalise objectivement par les variations d'un ensemble de traits acoustiques facteurs irréductibles de la voix : l'intensité, la durée, et la fréquence. » (Delattre, 1966 : 2).

L'intonation permet donc une certaine interprétation de la langue et intervient aussi dans le découpage des « groupes intonatifs » comme le précise C. Roberge : « L'intonation permet de désambiguïser des chaînes qui seraient autrement ambiguës. » (Roberge, 2002a : 100) comme dans l'exemple :

> « *(a) (soixante dix-sept) (quatre-vingt) (treize) (zéro zéro) (dix-huit) (b) (soixante) (dix-sept) (quatre-vingt treize) (zéro zéro) (dix-huit)* » (*ibid*.)

Ce découpage est lié à l'accentuation puisqu' « à chaque contour de groupe intonatif correspond une frontière prosodique, liée au ton final. » (*ibid*.). Cette notion de « groupes intonatifs (GI) » est aussi expliquée par P. Mertens (2008). L'auteur précise que le découpage des « groupes intonatifs » s'effectue avant un découpage en « groupes accentuels (GA), […] déterminés par les « accent[s] de mot[s] » (Mertens, 2008 : 101).

L'intonation doit se lire de manière « globale » et non séquencée car elle « se synchronise avec les unités de sens et de souffle » (Roberge, 2002b : 133). On ne peut comprendre l'intonation qu'en la pensant ainsi, par une « vision globalisante » (Roberge, 2002b : 134).

1.5. La pause

Selon Di Cristo, la pause peut se définir par deux types d' « interruption » dans la parole : « physique (pause objective) ou perceptive (pause subjective) ». (2013 : 14) Mais l'auteur précise que la pause regorge de complexité de par « sa nature et sa fonctionnalité » (*ibid.*). La nature de la pause peut être « silencieuse » ou « remplie ». Dans le premier cas aucun son n'est émis. De nombreuses pauses silencieuses dans la phrase viennent du fait que l'on doit reprendre son souffle. Ces « pauses respiratoires » peuvent influencer la compréhension du discours car elles interfèrent sur la « cohérence grammaticale et sémantique des énoncés et du discours » (*ibid.* : 15). Dans le cas de la pause « remplie », celle-ci peut se manifester par une syllabe allongée, ou des interjections par exemple. Selon A. Di Cristo, ces pauses identifiées comme « d'hésitation », de « faux-départs » ou de « répétition » ont souvent été identifiées comme des obstacles à l'interaction, « comme des disfluences dégradantes pour la qualité de la parole, ou comme des effets incontrôlés liés à l'émotion et à l'anxiété des locuteurs ». (*ibid.*). Sans remettre en cause l'effet de certaines maladies sur la fréquence des pauses, l'auteur précise que l'analyse de l'utilisation de celles-ci relèvent de sa « fonctionnalité » (*ibid.*). Étudier la pause permet donc de comprendre leur fonctionnalité mais aussi de définir le « rôle » qu'elle joue dans « la rhétorique du discours », les « dimensions phonostylistiques » et les « informations relatives aux diverses pathologies du langage et de la parole. » (*ibid.*) La variation de l'utilisation des pauses produit donc des effets sur la compréhension et la réception des discours.

Aussi, dans le cas d'un énoncé qui présente des ruptures, des hésitations, etc « la mélodie […] joue un rôle essentiel dans la compréhension et l'appréhension » puisqu'elle va tenir en quelques sortes la structure qui fera sens ; la « continuité mélodique » permet donc d'assurer la « cohésion du contenu verbal » (Guimbretière, 2000 : 303).

2. Construire et utiliser la prosodie

La prosodie se construit par ce que l'on peut appeler une grammaire, c'est à dire des règles de prosodie. Mais elle peut, et c'est ce qui détermine le plus souvent le sens, être modifiée par la personne qui parle et ainsi donner de nombreuses informations para-verbales. La prosodie permet donc de construire le sens d'une phrase, de manières subjective ou objective. Nous allons voir dans cette partie les différentes fonctions et les effets de la prosodie, et comment ces variations interfèrent dans le discours.

2.1. La segmentation

Tout d'abord, la segmentation par la prosodie (la pause par exemple), permet de différencier les sens que peut avoir une même phrase.

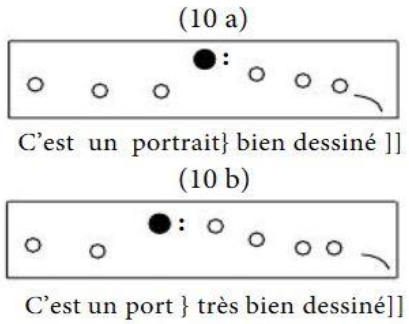


Figure 2 : Patrons prosodiques schématisés[3]

Sur ce schéma on constate que le découpage de la prosodie des phrases (10a) et (10b) change complètement le sens de la phrase. A. Di Cristo explicite ainsi qu'« une même séquence verbale peut être segmentée différemment par la prosodie et permettre ainsi de choisir entre deux options lexicales (« port » vs. « portrait ») » (Di Cristo, 2013 : 181). La segmentation a un rôle majeur dans le découpage des unités de sens : « le rôle du phrasé prosodique […] est souvent déterminent » (*ibid.* : 183). Les segments se construisent donc à partir d'un phrasé, d'unités de sens, et pas seulement de sons ou de syllabes, comme l'expliquent D. Frost et R. Guy :

« L'étude des sons, que cela soit en phonétique ou en phonologie, s'intéresse à deux niveaux de phénomènes : le segmental et le suprasegmental. Les segments d'une langue sont les phonèmes (les voyelles, les consonnes, etc.), qui se succèdent dans le temps. Les éléments suprasegmentaux dépassent ces segments, et comportent la qualité vocale et ce que l'on pourrait appeler la musique de la langue, c'est-à-dire l'intonation et l'accentuation. » (Frost et Guy, 2016 : 2).

On peut se demander si cette « musique de la langue » (*ibid.*) est toujours libre ou au contraire si elle répond parfois à une organisation précise dans sa structure.

---

[3] Di Cristo, 2013 : 181 « (les cercles blancs représentent des syllabes inaccentuées□; les cercles noirs des syllabes accentuées ; les deux points une marque d'allongement ; les segments de courbes la forme des contours associés à certaines syllabes). »

2.2. Une grammaire de la prosodie ou frontières prosodiques obligatoires

La segmentation de la prosodie se fait par des découpages en groupes accentuels et groupes intonatifs. P. Mertens parle d'une « structure interne sous-jacente » (2008 : 95) où la « syllabe accentuée finale […], en tant qu'élément indispensable, occupe la place centrale » (*ibid.*). P. Mertens explique que ces groupes intonatifs peuvent se diviser en plusieurs parties : une seule si le groupe n'est constitué que de la syllabe accentuée, en deux parties si une « syllabe atone » précède celle accentuée, voire trois ou quatre parties si on trouve aussi un « accent initial » (2008 : 95). Cette alternance entre les syllabes accentuées (finale et initiale) et des groupes « atones » répond à la construction d'une structure interne. On note aussi qu'il existe une « frontière prosodique obligatoire » (FPO) lors de « suite de nœuds indépendants » (suite de plusieurs groupes intonatifs indépendants les uns des autres) (*ibid.* :106). Cette frontière prosodique obligatoire répond à des règles de hiérarchie entre les accents, et les groupes accentuels et intonatifs. Ce que précise P. Mertens, c'est que la prosodie et les structures syntaxiques sont intimement liées :

« *Le phénomène prosodique de la FPO résulte de la présence d'une frontière sous-jacente dans la construction syntaxique. Les constructions syntaxiques ne sont donc pas neutres vis-à-vis de l'intonation ; au contraire, elles sont dotées de propriétés intonatives, qui ne se manifestent pas à l'écrit.* » (2008 :107)

Ainsi, la modification de ces FPO ou plus généralement des propriétés intonatives de la langue, soit l'utilisation de variation, aura un effet dans la réception du message.

2.3. Les effets de la prosodie

La manière d'utiliser la prosodie produit donc des effets sur la compréhension du discours. C'est de ces variations, notamment de l'intonation et du tempo, et leurs influences dans la réception du message dont il sera question dans cette sous-partie.

2.3.1. L'intonation

La variation de l'intonation peut changer la tonalité du discours et du message. Selon E. Maitre de Pembroke, « la plus grosse difficulté réside dans l'interprétation exacte des intentions de communication portées par la courbe mélodique » (Maitre de Pembroke, 2013 : 164.). Par exemple, lors d'un échange poli (« salutations, remerciements »), la « courbe mélodique [est] particulièrement accentuée » (*ibid.*). Mais ces tons de voix sont finalement subjectifs puisqu'ils dépendent des « courbes mélodiques » propres à chaque langue. Ainsi, l'interprétation de cette courbe peut différer selon les langues et interférer la

compréhension. Un témoignage, publié dans la revue Lidil portant sur l'émotion et l'apprentissage, met en avant cette idée :

« Au début j'étais bouleversée par les tons de voix. Après trois années en France, je sais qu'il n'y a pas d'intention négative quand le volume est fort ou quand l'intonation est marquée. » (cité par Maitre de Pembroke, 2013 : 165).

Il est ainsi important de prendre cette dimension en compte lors de l'apprentissage et « d'apprendre à se distancier » (*ibid.*) face aux variations prosodiques qui peuvent influencer l'état émotionnel (*ibid.*).

2.3.2. Le tempo

La variation du tempo peut avoir des effets quant à l'interprétation du message. Selon A. Di Cristo (2013), lorsque l'on accélère le tempo, cela peut vouloir dire que l'on veut donner court à la conversation. A l'inverse, une décélération du tempo s'apparente à une demande, une « requête » (*ibid.* : 268).

Mais si la prosodie a des effets si déterminants dans la compréhension, c'est parce qu'elle véhicule, de nombreuses manières, beaucoup de sens.

2.4. Le sens de la prosodie

Selon le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues du Conseil de l'Europe (CECRL désormais), les « traits prosodiques [ou] paralinguistiques » sont porteurs de sens et peuvent « [traduire] une attitude ou un état d'esprit » (CECRL, 2001 : 73). Le sens peut être traduit par des variations au niveau de la voix, du ton, du volume, de l'intensité, de la durée qui ne font pas partie des variations du « système phonologique régulier » (*ibid.*). C'est à dire que ces variations porteuses de sens sont des variations subjectives : un ton « grognon » ou « plaintif » par exemple, ou encore une durée qui marque « l'insistance » comme « trèèès bien ! » (*ibid.*).

Pour A. Di Cristo, les « ressources verbales […] et non verbales […] servent avant tout à produire du sens » (2013 : 149). Mais pour comprendre le sens d'une phrase, il est nécessaire de comprendre que les mots « sont assemblés en groupes de sens » (*ibid.*). La prosodie permet de voir, interpréter et comprendre le sens d'une phrase grâce à ses « fonctions de démarcation et de liage » qui vont délimiter ou assembler les mots de la phrase pour former ces groupes sémantiques (*ibid.*). La prosodie a donc un rôle dans la compréhension sémantique du message.

2.5. Les fonctions de la prosodie

Selon A. Di Cristo, la « fonction primaire du langage » est d'ordre sémantique (2013 : 168). Ce sens passe par l'aspect syntaxique mais aussi beaucoup par les aspects prosodiques. La prosodie donne du sens ou plutôt des sens qui vont préciser un « contenu explicite ou implicite » mais aussi les « intentions communicatives, les attitudes, l'état émotif et l'identité et de leurs auteurs[trices] » (Di Cristo, 2013 : 170). Aussi, selon J. Vaissière, la prosodie peut aussi se constituer de plusieurs fonctions : « fonction lexicale, démarcative, pragmatique, comportementale, émotionnelle, identificatrice, stylistique » (2015 : 102). Ce que précise l'autrice dans la définition qu'elle donne de la prosodie, c'est que cette dernière est construite d'aspects divers et qu'il existe différentes manières de les produire. Notons que ces fonctions évoquées par J. Vaissière et A. Di Cristo incluent fortement la participation des locuteur.trice.s puisque la prosodie véhicule des informations liées au comportement et à la manière de l'utiliser. Ainsi, l'interprétation joue un rôle important dans la compréhension du sens. Selon A. Di Cristo, il est probable que « l'interprétation des actes de discours et des attitudes relève davantage de l'analyse pragmatique » (2013 : 267). Ici, l'auteur souligne que ces « attitudes » peuvent être volontaires ou bien s'exprimer par des « inférences activées par des informations prosodiques » (*ibid*.). Les personnes qui parlent sont ainsi soumises à des traits prosodiques et « sont le plus souvent trahis par leur prosodie » (*ibid*.). On peut souligner que l'expression de la prosodie répond très souvent à des codes ou des structures acquises. Il est donc important de prendre en considération les éléments du contexte qui déterminent parfois des schémas ou des « attitudes » prosodiques.

2.6. Discours et intonations en contexte

Selon le CECRL, la notion de « compétence pragmatique » est importante car elle réunit tous les éléments d'un discours : « actes de parole », « cohésion » et « cohérence » du discours, « effets d'ironie, de parodie », etc (2001 : 17). Selon le CECRL, « il n'est guère besoin d'insister sur les incidences fortes des interactions et des environnements culturels dans lesquels s'inscrit la construction de telles capacités. » (*ibid*.). Cette compétence prend en compte « l'utilisation des fonctions langagières » et donc la compréhension du discours par rapport à un contexte, à des manières de parler et aux attitudes des locuteurs.trices. Ainsi, pour comprendre, il est nécessaire de connaître et comprendre le contexte : « Une grande partie du sens d'un énoncé est déterminée par la situation d'énonciation ; les composantes socio-pragmatiques d'un échange peuvent donc

aider énormément à reconstituer son sens. » (Hilton, 2000 : 33). Les « composantes socio-pragmatiques » de Hilton se retrouvent dans l'apprentissage sous la forme de « compétence pragmatique » dans les descripteurs du CECRL. Aussi, dans certaines situations, le contexte peut déterminer la façon de parler. C'est ce que précise A. Di Cristo lorsqu'il parle des contextes professionnels :

« Parmi les marques prosodiques professionnelles, il convient de citer notamment celles qui se rapportent au journalisme (cf. la présentation des bulletins d'information radiophoniques et télévisuels), à la politique (prosodie des hommes politiques), aux voix [...] ([...] qui diffusent des informations dans les lieux publics) et à la publicité. » (2013 : 244-245).

Ces contextes répondent à des normes établies, des intonations particulières. Il est donc important de noter que, pour pouvoir comprendre ces « marques prosodiques », il faut pouvoir les repérer, les connaître. C'est que H. Hilton appelle une « phase de sensibilisation aux composantes socio-pragmatiques » (2000 : 33). La sensibilisation à l'écoute de ces phénomènes va en permettre le repérage pour mieux appréhender la « situation d'énonciation » (*ibid.*).

On peut en conclure que, « a priori, le projet de caractériser les différents stimuli auditifs sur la base de propriétés acoustiques seules est voué à l'échec : il faudrait considérer le stimulus lui-même, et aussi le sujet impliqué dans la perception et la cognition de ce stimulus. » (D'Allessandro, 2010 : 36). Dans ses écrits, l'auteur compare le langage, la musique et le bruit. La nature et la distinction de ces différents « sons » semble alors se définir par le sens que l'on en fait. Ainsi, travailler la prosodie ne peut être efficace que si l'on y rattache un sens.

3. Le lien musique/prosodie : points communs

On parle souvent de *musicalité* d'une langue ou encore de langues *chantantes*. Si une langue peut être musicale, c'est parce qu'elle réunit des propriétés que l'on considère musicales comme le rythme, la hauteur, le chant. D. Frost et R. Guy parlent d' « équivalent » entre la musique et le langage où « la qualité des voyelles serait le timbre des notes », « l'intonation » et le « ton » et où le rythme serait commun aux deux (2016 : 11). Percevoir la musicalité d'une langue, ou plus précisément sa prosodie, peut être favorisée par la musique elle-même, par la perception des propriétés musicales comme le rythme.

3.1. Le rythme

La musique et le langage ont en commun une structure rythmique. Selon C. Roberge, le rythme est la « principale porte d'entrée dans une langue » (2002a : 110). Le rythme diffère selon les langues et il est important d'en prendre conscience dans l'apprentissage. Par exemple, selon C. Roberge, si une personne apprenait « une langue seul, […], sans recourir au dialogue, par les livres » et sans enseignement par exemple, « il lui appliquerait forcément le rythme de sa langue maternelle ou encore un rythme haché où toutes les syllabes seraient également marquées. » (*ibid*.). En musique, ou en langue, nous sommes sensibles au rythme : « Notre cerveau est ainsi constitué que tout ce qui est rythme — et cela pas seulement en langue — l'attire, se prête facilement à son intégration. » (*ibid*.). Si nous sommes si réceptif.ve.s au rythme, c'est qu'il semble nous être intrinsèque :

« Parce que la musique a une cadence, on croit généralement que le rythme a son origine dans la musique. Mais au contraire, *la musique est un déclencheur extrêmement élaboré de rythmes déjà ancrés dans les individus*. » (Hall 1984 : 206-207 cité par Roberge, 2002a : 109).

Ainsi, utiliser la musique en cours de Français Langue Etrangère peut permettre d'entrer dans le rythme de la langue. C'est par exemple le cas des comptines qui s'y prêtent très bien : « il semblerait que les comptines offrent la manifestation la plus pure et la plus authentique du rythme du discours d'une langue donnée » (Roberge, 2002a : 113). Pour les enfants, le chant des comptines leur permet de « ressentir la structure rythmique » de la langue cible (Guberina cité par Roberge, 2002a : 113) car ces chants ont la particularité de «se [rapprocher] le plus de la langue orale » (*ibid*.). Les comptines répondent donc, de manière très proche, aux structures rythmiques et accentuelles de la prosodie. Les comptines ont aussi un certain nombre de règles afin que l'apprentissage en soit facilité : répétition de la mélodie, mots de peu de syllabes, organisation dans les syllabes (accentuée, forte, faible, etc), rimes, hiérarchie entre les vers, nombreuses allitérations, assonances, onomatopées, etc (Roberge, 2002). Il n'est donc pas si simple de construire une bonne comptine, même si celle-ci se rapproche d'un parler le plus naturel. Sa création est complexe et doit être organisée. La pause, par exemple, a une grande importance dans la comptine et est traitée de manière précise. La place de la pause est réfléchie. Elle permet aussi la mémorisation de la comptine, et une facilité dans l'apprentissage, ce qui explique « une immense fascination » chez les enfants (*ibid*.).

Enfin, si la musique et la langue sont si liées, c'est aussi parce qu'elles ont en commun la culture. Selon E.T. Hall, il existe une « harmonie intime [...] entre ethnicité et musique » qui explique que « la musique [soit] comme une projection assez extraordinaire des rythmes internes aux êtres humains » (Hall, cité par Roberge, 2002a : 109). Le chant est aussi une activité orale citée par le CECRL (2000).

3.2. La culture

La langue, la musique et la culture sont un tout et il est incontournable de les aborder comme un ensemble lors de l'apprentissage. Par exemple, travailler avec les « chansons folkloriques » permet d' « augmenter l'immersion dans la prosodie de la langue cible, parce que de telles chansons culturelles reflètent expressément la prosodie de la langue. » (Frost & Guy, 2016 : 7-8). C'est ce que L. Spicher et F. Sweeney appellent « l'engagement prosodique » (Spicher et Sweeney cité par Frost & Guy, 2016 : 7-8) : apprendre la musique culturelle permet de s'immerger dans la prosodie de la langue qui s'y rattache. Cet apprentissage est inscrit dans le CECRL par l'accès à des « compétences socio-culturelles » et « socio-linguistiques » (CECRL, 2001 : 93). La dimension culturelle de la langue est inséparable de celle-ci : « la langue est un phénomène social » (*ibid*.).

3.3. L'écoute

On peut avancer que la musique et la langue se rejoignent sur plusieurs plans que l'on peut regrouper par « axe » selon D. Frost et R Guy (2016 : 5). Ils ont en commun le temps (« axe horizontal ») et la fréquence (« axe vertical ») qui regroupe le « ton et le timbre » (*ibid*.). Les auteur.trice.s montrent ici que lorsque nous écoutons une langue ou de la musique, les propriétés physiques de ces deux dernières sont ressemblantes et donc « traitées par l'oreille en conséquence » (*ibid*.). La question de l'écoute et de la réception est donc au centre de la relation entre la musique et la langue.

4. Oral/Oralité/ Réception aurale

Le terme le plus courant lorsque l'on évoque la production et la réception langagières des langues est l'oral. C'est pourtant simplifier le langage que de résumer son expression à une production « orale ». Pour que le discours se produise, se réceptionne et se comprenne, les mots ne portent pas seuls le sens. La prosodie joue un rôle dans l'expression et l'interprétation du langage. Si l'on porte souvent une attention particulière à la production orale en langue étrangère, il ne faut pas oublier qu'elle va de pair avec la réception et que le langage existe dans l'interaction, ne se résumant pas à des mots

« oraux » mais à une forme de production et de réception plus vaste, qui englobe tout l'acte de parole.

4.1. La production orale et le concept d'oralité

La production d'une langue étrangère ne peut pas être singulièrement associée au terme d' « oral » puisque l' « oral » peut se définir comme des « activités verbales et gestuelles » (Lhote, Barry & Tivane, 2000 : 22). On peut parler d' « oralité » lorsque l'on élargie ce concept à plusieurs fonctions selon E. Lhote, A. O. Barry & A. Tivane. La première fonction est celle dite de « **survie** » (*ibid.*) : il s'agit de la communication pour être autonome dans des situations inconnues. La deuxième fonction est une fonction « **d'échange** » (*ibid.*) : les interactions sociales par exemple. La troisième fonction est celle de la « **parole partagée** » : elle inclut la connaissance mutuelle des interlocuteur.trice.s, dans leurs idées et leurs façons de parler. (Lhote, Barry & Tivane, 2000 : 22). En « compétence phonologique », on parle d'une « aptitude à percevoir et à produire » (CECRL, 2001 : 91). La production et la réception sont en effet indissociables dans les descripteurs du CECRL. Ainsi, l'oralité est un concept plus vaste qui regroupe aussi l'aspect social de la communication, l'influence et les effets des interactions sur la prosodie. Mais la réception est encore plus vaste et prend en compte de nombreux paramètres.

4.2. La « réception aurale »

Si l'on veut élargir ce concept, nous pouvons le définir par le terme de « réception aurale » ou de « compréhension aurale » (Hilton, 2000 : 1). La réception aurale fait appel à sept domaines selon H. Hilton : « les composantes physiologiques », « affectives », « cognitives », « linguistiques », « pragmatiques et socio-pragmatiques », « discursives » et « métacognitives ». Toutes ces composantes participent à la réception (*ibid.* : 26). Puisque cette réception aurale a « une relation très forte [avec] la production orale. » (Frost & Guy, 2016 : 3), elle existe dans un processus interactionnel.

4.3. L'interaction

Apprendre à écouter, à réceptionner et à produire ne peut donc se faire qu'à travers l'analyse et la compréhension de contextes, de situations interactionnelles : selon H. Hilton, ces travaux de réception ne peuvent se baser que sur un contexte interactionnel car l'écoute orale est rarement « isolée » (2000 : 24).

Enfin, « l'acte de réception aurale » s'inscrit dans une interaction qui « mobilise […] tous nos savoirs langagiers et sociaux » (Hilton, 2000 : 39). Selon l'autrice, les

composantes de la « réception aurale » participent à la construction du sens chez la personne réceptrice. Cette construction du message semble se faire à un niveau plus large que l'acte de même de parler puisqu'elle inclut une dimension « métacognitive ». Le cerveau joue un rôle dans la réception de la langue et plus particulièrement de la prosodie de celle-ci.

Chapitre 5. Apprentissage et cerveau : le lien entre la musique et la prosodie

On ne peut parler d'apprentissage sans considérer ce qu'il se passe dans le cerveau. Comme le souligne H. Hilton, « l'acquisition des langues étrangères est d'abord et surtout un processus mental - qui opère dans un contexte social et comportemental, certes, mais qui est essentiellement une question de l'acquisition d'un nouveau système de connaissances » (Hilton, 2009). En clair, l'acquisition d'une langue est une expérience nouvelle qui met en œuvre de nouveaux processus au niveau mental et donc cérébral. L'autrice reprend les propos de Long & Richards pour souligner que les processus cognitifs sont à prendre en compte dans l'apprentissage d'une langue étrangère, autant que les dimensions didactiques, puisqu'ils sont « à la base de toute explication du fonctionnement (ou du dysfonctionnement) » de l'apprentissage des langues (*ibid.*). Dans cette partie nous tenterons de donner un regard d'ensemble autour de l'acquisition du langage et de la prosodie au niveau du cerveau et en fonction des âges. Puis, nous nous intéresserons au traitement des propriétés sonores de la musique et de la langue ainsi qu'au lien étroit qu'elles entretiennent dans la perception et la mémorisation des langues étrangères.

1. Apprendre les langues : « période critique »

La différence au niveau cérébrale de l'apprentissage des langues entre les adultes et les enfants serait, selon P. Skehan « le type de modularité dans l'organisation de l'information linguistique dans le cerveau » (Hilton, 2000 : 26). Le traitement de l'information lors de l'apprentissage semble différer selon la période à laquelle nous apprenons une langue.

1.1. La période sensible

La période « sensible » ou « critique » théorisée par plusieurs chercheurs se référerait à une période chez l'enfant durant laquelle l'apprentissage des langues est plus facile et efficace. C. Dodane parle d'une « période privilégiée pendant laquelle l'enfant fait preuve d'une grande adaptabilité » (2000 : 230). C'est la curiosité de l'enfant et le fait d'être constamment en apprentissage pour les éléments nouveaux de la vie qui lui permettent cette « flexibilité cognitive » (*ibid.*). Mais cette « période sensible » est présente jusqu'à un certain âge. Selon C. Dodane, jusqu'à l'âge de 12 mois, l'apprentissage est très rapide en ce qui concerne la langue. Selon C. Dodane, la perception chez l'enfant se fait par « contours intonatifs » (2000 : 231) jusqu'à l'âge de 6 ans, car l'information n'est pas traitée en détail

mais de manière plus globale. L'autrice reprend l'idée de G. Konopczynski selon laquelle « l'enfant restitue d'abord les patrons intonatifs de base et les caractéristiques rythmiques de sa [ses] langue[s] maternelle[s] » (2000 : 230). La sensibilité à la prosodie de la ou des langue.s maternelle.s de l'enfant arrive donc très tôt :

« un enfant de 20 mois est capable de construire – avec un vocabulaire très limité et une syntaxe rudimentaire, mais se servant de contrastes prosodiques similaires à ceux de l'adulte – des énoncés qui expriment des fonctions communicatives hautement diversifiées. À ce stade, par exemple, les fonctions de focalisation de la prosodie sont parfaitement maîtrisées. » (Dodane, 2000 : 173).

La prosodie entre donc en compte dans les processus d'acquisition des langues et a un « rôle déterminent » (Di Cristo, 2013 : 172). On peut aussi préciser que les « capacités d'imitation » des enfants sont très actives entre 4 et 8 ans. (Dodane, 2000 : 233). Puis, entre ses 7 ans et ses 9 ans, l'enfant entre dans un moment de « réorganisation perceptuelle » où le « traitement global » devient « analytique ». Cette période active chez lui beaucoup « d'attention et de contrôle » (*ibid.* : 234). Mais le traitement de la langue selon l'âge est finalement subjectif dans cette analyse eurocentrée. Les processus cognitifs dans l'apprentissage des langues diffèrent en fonction des contextes de vie et d'apprentissage.

Selon A. Di Cristo, les capacités du nouveau-né « à discriminer tous les éléments susceptibles d'instaurer des contrastes rythmiques » diminue avec le temps « au profit d'une fixation sur les propriétés rythmiques de la langue maternelle » (2013 : 173). On peut émettre l'hypothèse que si cette « période sensible » disparaît à un certain âge, c'est parce que le cerveau va se fixer sur les langues dont il a besoin dans son environnement, prenant les structures rythmiques et la prosodie de ces langues comme les seules nécessaires, ce qui expliquerait les plus grandes difficultés rencontrées lors d'un apprentissage des langues après la « période sensible ». Cependant, cet apprentissage n'est pas impossible à l'âge adulte. Le cerveau est donc capable de créer et comprendre de nouveaux systèmes rythmiques et prosodiques à n'importe quelle période de la vie.

1.2. La plasticité cérébrale à l'âge adulte

Il est donc préférable, pour se référer à l'apprentissage en général et de manière à concerner chaque individu.e, de parler de « plasticité cérébrale », car celle-ci intervient n'importe quand, peu importe l'âge ou les contextes d'apprentissage. La « plasticité cérébrale » se définit par la création constante de nouveaux réseaux de connexions. Ainsi,

cette malléabilité du cerveau intervient tout au long de la vie, dès qu'un contexte le nécessite et le permet :

« De manière optimiste, il est aujourd'hui admis que la plasticité cérébrale est efficiente tout au long de la vie des individus, et que les personnes âgées gardent la possibilité d'effectuer de nouveaux apprentissages. » (Fauvel, Groussard, Desgranges & Platel, 2012 : 136).

L'âge est donc un facteur à prendre en compte dans l'apprentissage d'une langue étrangère surtout pour l'adaptabilité et l'utilisation des contenus. Il n'est pas le seul facteur déterminant de la capacité d'apprentissage. On peut se demander s'il existe un lien au niveau cérébral entre l'apprentissage de la langue et celui de la musique.

1.3. Musique et plasticité cérébrale :

Selon A. Vlaicu et M. Bustuchina, « la musique peut conduire à une plasticité cérébrale » (2019 : 29). Parce que la musique fait appel à plusieurs aspects sensoriels liés à la motricité (la danse, le rythme), sa pratique est une « expérience intense, multisensorielle ». D'après les recherches dans ce domaine, la pratique de la musique s'avère pouvoir modifier des réseaux et structures cérébraux jusqu'à la consolidation des « connexions entre les régions auditives et motrices » (Vlaicu & Bustuchina, 2019 : 29).

2. Le traitement de la langue et de la musique par le cerveau

« L'apprentissage musical est aussi une activité cognitive complexe qui peut faire progresser des sphères de la cognition qui ne lui semblent pas directement reliées » (Fauvel, Groussard, Desgranges & Platel, 2012 : 132).

La musique et la langue étant très étroitement liées, on peut se demander si les aires cérébrales qui traient les informations de l'une et l'autre sont aussi liées.

2.1. Les zones activées

Une des hypothèses du lien, au niveau cérébral, entre la musique et le langage serait que des « aires que l'on pense dédiées spécifiquement au langage répondent en fait à toute forme d'expertise auditivomotrice. » (Fauvel, Groussard, Desgranges & Platel, 2012 : 136). Il s'agit ici de considérer que, comme la pratique de la musique, parler une langue mobilise l'écoute et le corps.

Selon D. Frost et R. Guy, « le langage oral et la musique ont de nombreux points en commun, au niveau de la forme et des opérations cognitives. » (2016 : 8). En effet, selon

B. Fauvel, M. Groussard, B. Desgranges et H. Platel, « les informations musicales sont stockées et rafraîchies par le même mécanisme que les informations verbales » (2012 : 134). Mais il faut se pencher de plus près sur les aires cérébrales sollicitées lors des mécanismes d'apprentissage pour confirmer ces hypothèses.

2.1.1. Les aires cérébrales du langage :

A. Di Cristo s'appuie sur les recherches de Broca et Wernicke pour présenter les liens entre le cerveau et le langage. D'après eux, le langage serait entièrement traité par l'hémisphère gauche (HG désormais), séparant le traitement des données en deux aires : « l'aire de Broca » concerne la production et « l'aire de Wernicke) concerne la « compréhension et le stockage de la représentation auditive des mots » (Di Cristo, 2013 : 73). Cependant, cette schématisation reste incomplète car elle ne réfère que les « aspects grammaticaux du langage », soit à « la phonologie, [le] lexique, […] la syntaxe et […] la sémantique » (*ibid*.). Mais le langage est un tout, qui prend aussi en compte des contextes, des situations socio-pragmatiques, des émotions, le corps, etc. Selon A. Di Cristo, il est donc nécessaire de prendre aussi en compte l'hémisphère droit (HD désormais), qui semble être le centre de traitement de ces données pragmatiques et sociales. Le traitement du langage par le cerveau prend donc en compte les « comportements » et les « attitudes » des locuteur.trice.s et donc leurs situations interactionnelles (*ibid*.). Des « données émanant des études cliniques [montrent que des] lésions de HG sont surtout à l'origine de déficits sémantiques, syntaxiques et morphologiques, alors que celles de HD altèrent principalement la représentation de l'affect et de la compétence socio-pragmatique (Di Cristo, 2013 : 75). Cependant, nous pouvons nous demander où est traitée la prosodie dans le cerveau puisqu'elle lie les éléments syntaxiques mais aussi socio-pragmatiques.

2.1.2. Les aires cérébrales de la prosodie

Selon A. Di Cristo, il est admissible que « la prosodie est une composante essentielle du langage humain, dans son enracinement cognitif et qu'elle doit, à ce titre, être mentalement implantée et représentée. » (2013 : 75). Mais la question du traitement au niveau cognitif de la prosodie est récente et on trouve plusieurs hypothèses : la prosodie peut être traitée par une zone spécifique du cerveau ou bien être le lien entre plusieurs « zones cérébrales distinctes » (Di Cristo, 2013 : 76). Selon l'auteur, la prosodie, dans son essence, « [tisse] des liens avec les autres composantes du langage, comme la syntaxe, la sémantique et la pragmatique » (2013 : 76). Dans son ouvrage, A. Di Cristo décrit quatre

hypothèses avancées par des neurolinguistiques concernant le traitement de la prosodie dans le cerveau. La première, la moins récente, avance l'idée que la prosodie serait entièrement traitée par l'hémisphère droit. Cette hypothèse n'est plus d'actualité. La deuxième, « dite de la latéralisation fonctionnelle » (*ibid.* : 78). La deuxième suppose que « les fonctions linguistiques et les fonctions affectives de la prosodie » sont liées et opèrent des déplacements entre HD et HG en fonction de leur « caractère linguistique ou non linguistique » et de leur taille : les mots et syllabes seraient traités par l'HG et les syntagmes par l'HD par exemple (*ibid.*). Selon la troisième hypothèse, « les indices acoustiques relatifs aux variations de la durée, de l'intensité et de la mélodie » seraient traités dans des hémisphères différents. Enfin, selon la quatrième hypothèse, la prosodie serait traitée par les régions subcorticales. Mais, selon Di Cristo, toutes ces hypothèses sont discutables car « la prosodie, qui participe en permanence à l'expression de la parole, se trouve être impliquée dans des tâches cognitives complexes et diversifiées ». Il conclut qu'il est ainsi compliqué « d'en isoler systématiquement la contribution singulière. » (2013 : 77).

2.1.3. Les aires cérébrales de la musique

Le traitement de la perception de la musique est beaucoup plus complexe et fait intervenir plusieurs aires cérébrales et de nombreuses connections neuronales. A. Vlaicu et M. Bustuchina mettent en avant la participation de l'hémisphère droit dans le traitement de la musique par le cerveau (2019). Les éléments acoustiques qui composent la musique comme l'« intensité, [la] hauteur, [la] durée [et la] fréquence » sont traités particulièrement par un organe appelé « cochlée » (Vlaicu & Bustuchina, 2019 : 28). Son traitement cognitif est complexe car, comme le langage, la musique est un « tout unifié » (Vlaicu & Bustuchina, 2019 : 28).

2.2. Les zones cérébrales de la production et de la compréhension orales

Dans les hypothèses formulées par Broca et Wernicke et citées par A. Di Cristo concernant le traitement du langage par différentes aires de l'hémisphère gauche du cerveau, il est question de séparer le traitement de la production d'une part et celui de la réception d'autre part. Mais ces hypothèses ne semblent plus d'actualité. Aujourd'hui, par des travaux en « neuro-imagerie » et selon C. Price, D. Papathanassiou et al., il semble prouvé que les mêmes « régions du cerveau sont actives lors de la perception et de la production du langage » (Frost & Guy, 2016 : 3).

2.3. Liens musique, langue, cerveau

Comme le soulignent B. Fauvel, M. Groussard, B. Desgranges et H. Platel, une pratique de la musique peut « améliorer et catalyser le développement des habiletés langagières durant l'enfance, car des mécanismes d'apprentissage similaires sont à l'œuvre. » (2012 : 133) Enfin, si l'apprentissage de la musique est bénéfique pour celui de la langue, c'est aussi parce qu'il agit de manière précise sur l'écoute. Selon B. Fauvel, M. Groussard, B. Desgranges et H. Platel, l'apprentissage de la musique développe et « nécessite » une aptitude à la « discrimination des fréquences auditives » (Fauvel, Groussard, Desgranges & Platel, 2012 : 132). Ce développement peut aller jusqu'à la « modification anatomique » de certaines parties cérébrales (*ibid.*). Aussi, développer l'usage de la musique permet de développer des capacités que l'on peut transposer au langage. Par exemple, selon B. Fauvel, M. Groussard, B. Desgranges et H. Platel, « l'organisation rythmique de la musique contribuerait à une meilleure maîtrise des notions de fractions » (2012 : 134). Ainsi, la musique faisant appel au rythme, à l'écoute, à la production et étant étroitement liée au langage, elle semble être une porte d'entrée naturelle pour l'apprentissage d'une langue.

Même si on ne peut pas affirmer avec précisions les liens au niveau cérébral entre le traitement du langage et celui de la musique, nous pouvons nous assurer du lien étroit qu'ils entretiennent de par leurs propriétés acoustiques et la similarité de leur perception auditive. Ce pose la question du lien avec l'apprentissage en langue étrangère et l'appui de la musique dans les processus de mémorisation.

3. La mémoire de la langue favorisée par la musique

Les processus de mémorisation et les différentes mémoires sont très complexes. Sans rentrer dans ces détails nous pouvons nous demander ce qui, dans l'apprentissage d'une langue étrangère va influencer cette mémoire. Nous parlerons principalement ici de l'émotion dans les processus de mémorisation, et de l'influence de la musicalité dans ces processus.

3.1. La mémorisation

Dans cette partie, il est question d'étudier le rapport entre l'émotion et la prosodie, pour comprendre en quoi ces deux notions participent aux processus de mémorisation.

3.1.1. L'émotion dans la mémorisation

Il est fréquent de faire le parallèle entre les émotions et les souvenirs liés à celle-ci. J.-P. Narcy-Combes et M.-F. Narcy-combes reprennent les propos de Damasio (2010) pour préciser que « les émotions ont une fonction cognitive » (2019 : 193). On sait que les émotions entrent en compte dans les processus d'apprentissage et sont liées à des contextes, extérieurs et sociaux. (Piccardo, 2013). Cependant, le lien entre les affects et la didactique des langues n'est pas toujours évident (*ibid*.). Selon J.-P. Narcy-Combes et M.-F. Narcy-combes, l'émotion peut être un obstacle à l'apprentissage puisque qu'on l'oppose souvent à la cognition ou un facteur de motivation. Lorsque l'on parle d'apprentissage des langues étrangères on fait aussi référence aux processus de mémorisation, à la « mémoire de travail ». En clair, l'émotion et le cerveau sont liés et entrent en interaction parce que les « affects » mobilisent des « réseaux neuronaux » (Narcy-Combes & Narcy-Combes, 2019 : 193). Selon les auteur.trice.s, le langage fait appel à des « fonctions cognitives générale et transversale» comme la mémoire (*ibid.* : 186). Dans les processus cognitifs de l'apprentissage d'une langue étrangère, le cerveau lie le langage, la mémoire et les émotions (*ibid*.).

Mais il est important de comprendre le rapport entre la prosodie et les émotions au niveau du cerveau pour mieux appréhender ce lien.

3.1.2. Le lien entre la prosodie et l'émotion

Le traitement des « indices vocaux relatifs aux émotions » (Di Cristo, 2013 : 81) commence par l'audition avant d'atteindre les zones cérébrales. La première étape consiste à analyser les éléments « prosodiques temporels et mélodiques », traités par les deux hémisphères (*ibid*.). La deuxième étape consistera à donner de la signification à ces paramètres analysés, faisant les liens entre les émotions et les « expressions vocales » et entièrement traité par l'HD (*ibid*.). Enfin, la troisième étape consiste en une « évaluation cognitive de la signification émotionnelle », traité par HD ou par HG (*ibid*.). Toute cette théorie se base sur l'hypothèse de la « latéralisation des paramètres » selon laquelle « l'expression des émotions convoque plusieurs paramètres prosodiques » et des paramètres « temporels » traités par l'hémisphère gauche (Di Cristo, 2013 : 81). La « latéralisation des paramètres » signifie que les deux hémisphères seront sollicités en fonction des paramètres évoqués.

3.2. La mémoire acoustique

La musicalité de la langue est importante dans les variations prosodiques. Dans sa vidéo intitulée *La construction musicale de la parole*, R. Llorca analyse les variations acoustiques d'une énumération, afin d'en analyser les hauteurs (2010). Par exemple, lors de la prononciation d'une énumération de trois mots, l'avant dernier mot se prononce à une hauteur plus haute que les deux premiers. Cela marque que l'énumération n'est pas finie. Le dernier mot, qui marque la fin de l'énumération, sera prononcé à une hauteur plus basse que tous les autres mots. Ce que met en avant R. Llorca en analysant acoustiquement sa voix, et donc l'intonation, est la mémoire instantanée des hauteurs. Afin de faire varier l'intonation, il est nécessaire d'avoir mémoriser la hauteur précédente afin qu'elle s'en diffère : il s'agit de « mémoriser la mélodie à mesure qu'elle s'entend » (Llorca, 2010 : 3'40). Cette mémoire des fréquences permet la variation de la mélodie, de l'intonation. R. Llorca explique aussi qu'il est possible, comme à travers un logiciel de transcription des fréquences des sons, de représenter visuellement ces variations, et cela, grâce aux gestes car la « voix [suit] un dessin musical précis » (Llorca, 2010 : 0'53). Cependant, les fréquences sont aussi propres aux langues et il est nécessaire d'être en mesure de les entendre et de les écouter.

4. La perception des langues étrangères et de la musique

Chaque langue a des propriétés acoustiques et un système phonologique propres. Pour distinguer les langues étrangères, nous nous basons sur des sonorités qui nous sont familières. Nous avons tous tenté de reconnaître une langue par sa sonorité, son ton et l'aspect qu'elle nous renvoie. Ces éléments acoustiques sont des perceptions subjectives qui se basent sur nos expériences et connaissances des langues. Mais la distinction des sons d'une langue étrangère est parfois compliquée et trouve son explication dans le domaine de la phonologie.

4.1. Les propriétés acoustiques des langues et leur perception

Dans cette sous-partie, il est question de présenter l'une des propriétés acoustiques des langues, la fréquence, afin de comprendre en quoi la perception de ces propriétés peut être orientée.

4.1.1. La fréquence des langues

La fréquence est une des « propriétés acoustiques » du son et se mesure en Hertz. Selon F. Berdal-Masuy et G. Briet, les langues « [s'inscrivent également dans une étendue de fréquence qui [leur sont] propre » comme l'illustre le graphique ci-dessous :

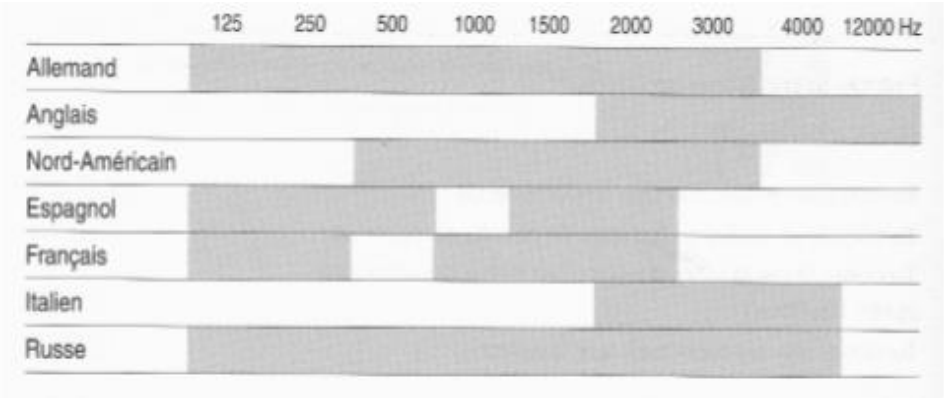


Figure 3 : Graphique représentant la « Fréquence de sons (en Hertz) utilisés dans différentes langues (Vanderwalle et Verdonck 1999 : 46) »[4]

On constate dans ce graphique de M. Vanderwalle et A. Verdonck que les langues se parlent sur des fréquences différentes. Se pose alors la question de la perception des fréquences des langues qui sont étrangères à un.e locuteur.trice.

4.1.2. Le crible phonologique

La perception des langues se fait à travers le « système phonologique » appris de notre ou nos langue.s maternelle.s ; c'est ce que N.S. Troubetskoy nomme le « crible phonologique » (1939 : 54). Ce « crible » englobe des accentuations, des rythmes, des hauteurs, soit toute la prosodie d'une langue. Ainsi, lors de l'écoute et de l'apprentissage d'une langue étrangère, ce « crible phonologique » influence, par ce qu'il connaît déjà, la perception. Si une langue présente des hauteurs auxquelles l'apprenant.e n'a jamais été confronté.e la perception ou « l'appréciation » des sons sera influencée. N.S. Troubetzkoy parle ainsi d'une « interprétation phonologiquement inexacte, puisqu'on […] fait passer [les sons] par le crible phonologique de sa propre langue. » (1939 : 54).

[4] (cité par Berdal-Masuy & Briet, 2010 :2)

4.1.3. La « surdité phonologique »

La « surdité phonologique », concept de phonologie, fait référence au fait d'être littéralement « sourd » aux sons qui ne sont pas présents dans notre.nos langue.s maternelle.s (Lauret, 2007 : 30). En ce sens, le « crible phonologique » évoqué par N.S. Troubetzkoy déterminerait la perception des sons langagiers. Or, même si l'acquisition des langues maternelles tend à « ignorer les variations non-distinctives » pour reconnaître celles qui vont faire sens, nous ne restons pas « sourds » aux sons des autres langues et leur perception s'apprend aussi (Lauret, 2007 : 30).

4.2. Le travail d'écoute

L'écoute s'apprend et forme l'oreille. Cette sensibilisation à de nouveaux sons fait l'objet d'un travail progressif autour du développement de la perception dans le but de discriminer certains sons qui vont être porteurs de sens. Si l'écoute est avant tout un travail de l'oreille, elle ne néglige pas non plus d'autres aspects corporels.

4.2.1. La discrimination auditive : entre langues étrangères et musique

Discriminer les sons, c'est pouvoir les différencier pour les reconnaître. Selon, K. Mertel, « La discrimination auditive est cruciale pour aiguiser les fonctions cognitives et pour retrouver ou développer la parole et le langage. » (2019 : 295). On comprend ici que l'écoute et la reconnaissance des sons fait aussi intervenir la « plasticité cérébrale » pour construire de nouveaux réseaux de connections. Cette discrimination auditive concerne les propriétés sonores des langues mais aussi celles de la musique. En effet, selon F. Berdal-Masuy et G. Briet, l'affinage de l'écoute est un entraînement quotidien pour le musicien :

« *De la même façon que le violoniste doit beaucoup jouer et écouter les sons qu'il produit sur son instrument pour trouver la bonne note et parvenir à la produire à nouveau, l'apprenant en langue étrangère doit beaucoup écouter pour apprendre à « régler son oreille » sur la bonne fréquence de la langue qu'il découvre* » (2010 : 2).

La discrimination auditive concerne alors la distinction des nuances des sons dans le but de les reconnaître. Cette aptitude à reconnaître les sons, apparemment habituelle chez le musicien, relève d'un « comportement d'écoute » qui s'avère aussi ordinaire lors de l'apprentissage des langues étrangère.

4.2.2. Ecouter et parler en mouvement

Selon E. Lhote et R. Llorca, l'apprentissage d'une langue étrangère est influencée par les habitudes d'écoute en langue.s maternelle.s (2001). Ces « habitudes d'écoute » ou le « comportement d'écoute » tendent à prioriser la perception du rythme et l'intonation, avant celle des mots par exemple (2001 : 161). Selon les chercheuses, « écouter dans une langue, c'est écouter selon un certain rythme » (Lhote & Llorca, 2001 : 161). Ce « comportement d'écoute » (*ibid.*) inclut notre corps dans la production et la réception puisqu'il est construit par les « habitudes motrices acquises en langue maternelle » (Lhote & Llorca, 2001 : 161). C'est pourquoi le travail sur l'écoute est important en classe de langue étrangère, afin de sensibiliser au rythme et à l'intonation propres à la langue cible. La parole existe en mouvement et les exercices de sensibilisations à l'intonation peuvent se faire par les gestes (Lhote & Llorca, 2001 : 162). Ce « rythme gestuel » (*ibid.*), qui illustre la trajectoire de l'intonation et la place de l'accent, permet au corps de mémoriser une « trace d'une organisation discursive » (*ibid.*).

Dans une démarche de sensibilisation aux traits prosodiques de la langue cible en classe de français langue étrangère, le corps a une place importante pour l'écoute et dans l'apprentissage et entre en jeu dans la mémorisation et pour la motivation.

Chapitre 6. L’apprentissage et le corps

Le premier aspect corporel qui participe à la production du langage orale est la voix. Il existe une grande diversité de voix et une multitude de variations acoustiques de celle-ci. Si la voix permet de faire varier les intonations et les hauteurs des sons voix, elle est au centre de la réflexion autour des effets de la prosodie. Ainsi émerge la nécessité d’explorer les capacités de sa voix afin de comprendre son fonctionnement et l’ampleur de ses possibilités. Pour préciser cela, nous tenterons de montrer comment le corps participe à la communication dans l’acte même de parler en évoquant les éléments physiologiques qui construisent la production de la parole et les variations que ces éléments permettent. Cela nous amènera naturellement à préciser le lien entre le corps et la voix en se penchant davantage sur l’interaction entre ces deux derniers.

1. L’appareil phonatoire, la voix

Pour parler, nous avons besoin de notre corps. Puisque « la phonétique est une compétence de nature organique, elle sollicite l’ouïe, et les organes de la parole » (Blondel, 2016 : 72). Cette sous partie présente les origines physiologiques de la voix et les phases de sa projection.

1.1. Aspects physiologiques

D’un point de vue physiologique, la voix est le résultat d’un chemin parcouru par l’air depuis les poumons jusqu’aux cavités buccale et nasale en passant par la trachée, le larynx, la cavité du pharynx (Castarède, [1987] 2000 : 22). Selon C. d'Alessandro, la projection de la voix est aussi une histoire de souffle, un chemin parcouru entre trois sous-groupes qui ont chacun leur fonction. Le premier, formé par les poumons et la trachée artère, fournit l'air nécessaire par la contraction des abdos et de la cage thoracique. Ce sont les cordes vocales qui vont réguler cet afflux d'air et en le libérant par afflux plus petits et indépendants. C'est finalement le conduit vocal (tout l'ensemble de la mâchoire) qui aura la fonction de filtrage pour créer l'articulation. (d'Alessandro, 2010 : 40). La voix se forme à partir de l’air et des vibrations des cordes vocales, elle existe parce qu’elle est projetée, « propulsée par une onde sonore régulièrement entretenue » (Castarède, [1987] 2000 : 22). Maintenir la voix c’est donc soutenir l’air, comme le musicien le fait avec les instruments à vents : le son se projette grâce au soutien d’une colonne d’air.

1.2. La projection de la voix

Projeter sa voix, parler, chanter, crier, n'est pas seulement une action physique. Selon J. Vaissière, cet « acte d'énonciation » comporte plusieurs phases (2015 : 48). Tout commence par « l'intention de parler », c'est la « phase *psychique* » (*ibid.*). La deuxième phase est une « phase *linguistique* » qui englobe le choix des mots que l'on veut utiliser, la manière de placer ces mots pour correspondre à la syntaxe et enfin « le choix d'une prosodie appropriée à l'intention globale du message » (*ibid.*). On constate bien ici que la prosodie est un élément qui constitue le sens du message, la manière dont on utilise sa voix va influencer la perception et l'interprétation du message. S'ensuivent deux autres phases : une « phase *physiologique* » correspondant à « l'activation des muscles des poumons, du larynx, de la langue, des lèvres et du voile du palais, qui se traduit par la production de la parole » et une « phase *acoustique* » (*ibid.* : 49). Cette dernière phase est le lien entre la personne qui émet le message et celle qui le reçoit. C'est « l'onde (acoustique) » qui permet la vibration du tympan (*ibid.*). A partir de là, d'autres phases entrent en compte chez l'auditeur.trice pour comprendre le message : « physiologique (au niveau de l'oreille et du nerf auditif), puis *linguistique* et enfin *psychique,* avec l'interprétation du message. » (*ibid.* : 49). Ce chemin parcouru depuis la pensée de la voix jusqu'à sa production est appelé par J. Vaissière la « boucle phonatoire » (*ibid.* : 48).

2. Jouer la voix

Selon le CECRL, un apprentissage à travers une « utilisation esthétique ou poétique de la langue » a tout son intérêt puisqu'il suscite le plaisir et la création (2001 : 47). Cette utilisation langagière se manifeste à travers « le chant », « le théâtre » (écrit ou improvisé, soit la récitation ou l'improvisation) et « l'audition, […] le récit oral de textes d'imagination » (*ibid.*). Lorsque l'on utilise la langue, on transforme, on met en scène, on crée, on joue. Faire du théâtre, faire de la musique, c'est avant tout « jouer ». On joue avec sa voix et son corps et parce que c'est ludique. Le jeu autour de la voix et la dimension ludique plus généralement favorise la motivation selon B. Lauret (2007). En effet, selon l'auteur, parler une nouvelle langue « passe nécessairement par une sorte **d'adhésion esthétique à la musique et aux sons** » permise par une certaine « attirance » envers la langue cible (2007 : 31). Le jeu est ainsi le moyen d'associer le plaisir (CECRL, 2001) à l'apprentissage de la langue en développant la motivation. Nous verrons dans cette sous-partie comment les variations physiologiques de la voix se retrouvent dans des activités qui permettent la prise de conscience de son utilisation.

2.1. Jouer de sa voix, de ses voix, de ses langues

La voix varie tout au long de notre vie mais aussi sur de plus courtes échelles de temps. Ces variations de la voix peuvent être dues à éléments externes, comme le contexte, ou internes, comme les émotions. Ces variations reflètent ainsi une situation. Jouer avec sa voix permet de la découvrir et ainsi de prendre conscience de ses variations. et nous avons ainsi plusieurs voix

2.1.1. Transformer et adapter sa voix

La voix a une place importante dans la communication. Ces « manifestations vocales » (débit, intonation, hauteur, timbre) sont au cœur d'un « processus de parole » et libèrent des sens et des messages (émotions, états, positions) (Lhote, Barry, Tivane, 2000 : 25). Selon les auteurs.trices, « la parole et la voix entretiennent des relations complexes » (*ibid*.). La différence entre ces deux termes est parfois confuse. En clair, si variations sont d'ordre syntaxique, il s'agira plutôt la parole. En revanche, les « variations du registre (hauteur moyenne de la voix) » se rattachent à la voix (*ibid*.). Ce qu'il faut ainsi retenir, c'est que la voix a plutôt un rôle de « *médiateur* » puisqu'elle s'adapte, elle varie, en fonction des contextes, des personnes, des situations d'énonciations et des messages (*ibid*.). Par exemple, dans un contexte plus ou moins bruyant, un.e individu.e hausse ou baisse l'intensité de sa voix.

2.1.2. Jouer la voix : le chant

Le chant est une forme de projection de la voix et une forme d'expression en général. C'est d'abord par sa dimension motivante qu'il tient sa place dans l'enseignement d'une langue étrangère (Lauret, 2007). En effet, il est décrit par B. Lauret « comme un jeu vocal impliquant physiquement plus fortement l'individu que la parole » (2007 : 125). En clair, le chant est motivant parce qu'il implique des variations de la voix pouvant être vues comme un exercice ludique. L'utilisation du chant en classe de français langue étrangère va cependant varier en fonction du public apprenant. Chez l'enfant, c'est la comptine qui sera majoritairement présente car elle réunit « [l']écoute, [la] voix, et [le]corps » (Müh, 2010 : 111). En effet, la motricité intervient dans le maintien de l'attention et la mémorisation. Pour un public plus âgé, l'utilisation du chant peut se faire par des chansons dites « folkloriques » ou populaires. Dans les deux cas, le chant est efficace dans l'apprentissage car « il crée un sentiment de confiance et de sécurité » (Müh, 2010 : 111), climat favorable à l'apprentissage. Cependant, pour utiliser une chanson à des « fins

phonétiques » il faut respecter plusieurs critères selon B. Lauret : un tempo accessible, une mélodie facile afin d'être reproduite et retenue, durée courte, prononciation et articulation se rapprochant de la « parole naturelle » ou du français parlé (sans trop insister sur les consonnes par exemple), contenu lexicale adapté. Il est aussi important d'étudier les variations du français que l'on trouve en chanson aussi (Lauret, 2007). En ce sens le chant permet de familiariser l'oreille aux sons d'une langues, d'un point de vue phonétique et rythmique.

2.1.3. La lecture oralisée et la mise en voix

La voix et le corps sont donc fortement liés puisque la production vocale est physiolgique. Selon E.-M. Rollinat-Levasseur, la « lecture orale » est « à la fois une expérience et une expérimentation dans la langue-cible : de ce fait, [elle] donne un ancrage corporel à son apprentissage » (2015 : 236). Mettre en voix un texte c'est aussi lui donner corps. La forme que prend la lecture orale dépend ainsi en partie de nous-même : « Comme dans l'éducation musicale, ce qui se joue à travers la lecture orale, c'est la relation oralité-*auralité* et son implication de médiation sur le plan social et affectif […] » (*ibid.* : 237). L'autrice fait le lien entre le concept d'*auralité* et la musique. Selon elle, l'origine latine du mot se référant à l'oreille, l'écoute semble être le point commun entre l'auralité et de la musique. L'oreille est un « outil correcteur » qui se base sur « l'écoute, le discernement, la discrimination et le repérage des éléments constitutifs du monde sonore » (Terrien, 2012 : 35-49) » cité par Rollinat-Levasseur, 2015 : 237). Pour E.-M. Rollinat-Levasseur, la lecture orale est une « éducation de l'écoute », un apprentissage à la discrimination auditive.

La mise en voix est une interprétation qui s'articule aussi par « l'organisation interne du texte » (Rollinat-Levasseur, 2015 : 234) qui répond à un certain rythme par exemple. Cela peut guider la lecture orale lors de l'apprentissage. Dans cette optique, si l'on fait le lien avec la musique, le texte serait, selon E.-M. Rollinat-Levasseur une « partition » (*ibid.* : 237). Cette forme organisée du texte peut faire référence à la poésie, qui répond à un certain rythme.

2.2. Vers d'autres activités artistiques autour des sons et de la voix

D'autres activités artistiques font intervenir la voix et plus généralement les sonorités que l'on crée avec.

2.2.1. Poésie et voix

Selon Frost et Guy, « on pourrait dire que la poésie se situe entre la parole spontanée et la musique » (2016 : 2-3). C'est parce que l'écriture de la poésie répond à des rythmes bien particuliers, surtout en vers. La métrique de la poésie segmente les phrases en syllabes, avec des pauses ou encore des élisions, etc.

On peut d'ailleurs parler des chants oraux, récités par cœur par séquences. Sans le rythme, on ne peut retenir un texte si long.

Pour continuer ce lien entre l'écriture et l'oralité, le slam semble allier les jeux autour du rythme, des sonorités, de la voix et du corps, de la prosodie en général.

2.2.2. Jouer les mots en voix : le slam

Né aux Etats-Unis, le slam s'organise plutôt sous la forme de compétition entre poètes dans les cafés et cafés-théâtres populaires. Il arrive ensuite en France aux environ de 1995 encore dans les cafés et plus tard sur la scène. Dans les années 2000, on trouve des tournois de slam. Au début, les « ateliers d'écriture » (129H, 2013 : 33) sont une « activité marginale ». Mais peu à peu, ils arrivent dans les institutions éducatives. Le slam s'élargit alors en dehors de Paris.

Il est donc écrit pour être récité. Lors de l'écriture, les jeux de sonorité, de rythme, tous les aspects oraux sont pensés. Selon le collectif 129 H, composé de plusieurs personnes dans les domaines de la musique, du son, de la scène et de l'écriture, le lien entre l'écriture du texte et sa production orale est un constant « va et vient » qui montre la dimension entière du slam, la « discipline complète » qu'il est. (2013 : 37). C. Vorger parle d'un « double transcodage » où l'oral et l'écrit sont toujours liés : « de l'oral à l'écrit lors de sa conception, de l'écrit à l'oral lors de sa déclamation. » (2012 : 32). Et s'il est si lié à la voix, c'est parce que, par essence, il est « une voix intermédiaire entre le parlé et le chanté » (Abry & Vorger, 2015 : 163). Selon le collectif 129H, « le slam se joue à l'oral » (2013 : 37). Lorsque l'on slame, on joue, on projette la voix. Il est donc essentiel, lorsque l'on parle de slam, de se pencher sur la mise en voix et la notion de mise en scène. Selon B. Lauret, « la prise de parole est un engagement du corps » (2007 : 121), tout d'abord parce que le fait de parler avec la voix est une action physiologique mais aussi parce qu'elle inclut tout le corps : la mise en forme de cette voix, les gestes, le visage, tout le paraverbal. Cette « prise de parole » est une des définitions du slam : « La scène représente

donc l'enjeu réel du texte, celui-ci étant à la fois expression du "je" et "jeu" communicatif tourné vers l'autre » (Vorger, 2012 : 33).

L'autre aussi fait partie intégrante du slam puisque c'est dans le partage qu'il existe : « le *slam* c'est avant tout une bouche qui donne et des oreilles qui prennent » (Grand Corps Malade, cité par 129H, 2013 : 32). Le slam peut être défini comme un « art oral », « un art de représentation qui exprime toute sa force dans l'instant de la déclamation » (129H, 2013 : 29). Cette idée de l'instant est aussi importante. Le collectif 129H définit le *slam* comme « une poésie de l'instant, un instant d'écoute et de partage. Une urgence de dire aussi, un moment où notre société manifeste son irrépressible besoin de prendre la parole. » (*ibid.* : 12). C'est l'occasion de s'exprimer pour les apprenant.e.s, de partager leurs mots, de les malaxer dans une production qui est mouvement. Le slam, c'est un « art vivant » :

« On perçoit en temps réel, dans ces moments de partage, ce que les arts vivants ont de plus fort : la capacité à créer une collectivité humaine ouverte, généreuse, portée par une langue. Le pouvoir de rendre leur efficacité aux valeurs et aux symboles véhiculés par cette langue.» (129H, 2013 : 6).

Le slam est une mise en voix du texte, il joue avec les mots et l'interprétation qu'on leur donne. La voix peut faire varier le ton donné, l'émotion. Slamer c'est finalement mettre en scène sa voix à travers des mots. L'écriture et la représentation de slams peuvent aussi être collectives. Sur la scène, c'est un moment où l'on partage son texte aux autres, à un public, où l'on écoute d'autres textes :

« Les jeux avec les mots, les lettres, les sons, les signes permettent de transformer l'existant par une créativité à la fois singulière et collective qui produit une certaine représentation de soi, de l'autre et du monde. » (Regol & Bonnet, 2013 : 162).

2.2.3. Jouer de la musique

Jouer de la musique est aussi et surtout un « engagement du corps » (Frost & Guy, 2016 : 8). En effet, l'instrument de produit pas de son sans mouvement, soit du corps, soit du souffle. Lorsque l'on joue de la musique, on prend donc en compte la « posture » et la « respiration » (*ibid.*). Il ne faut pas non plus croire que la respiration n'est valable que pour les instruments à vent. Même si le souffle est ce qui crée le son, il est aussi un moyen de rythmer son corps aux phrases jouées. Car on parle aussi de phrasé en musique : on prend des respirations, des pauses. La segmentation est aussi importante pour la cohérence

du morceau et, en piano par exemple, c'est aussi le corps et la respiration qui le permet. Cette « interaction avec un instrument de musique » (*ibid.*) peut faire référence au fait de jouer de cet instrument mais aussi à sa construction. Lors d'activités en classe, notamment avec des enfants, les « inventions sonores », mettent en œuvre tout le corps, et « l'imaginaire » (Müh, 2010 : 113).

Si l'on observe un lien si fort entre le jeu et le fait de jouer d'un instrument par exemple, c'est parce que, comme le souligne R. Müh « l'activité ludique est l'origine même du jeu musical » (2010 : 111). C'est si naturel car nous pouvons produire du son avec notre corps (percussions corporelles, sons avec la bouche, taper dans les mains, etc). C'est ce que font les enfants, ils « [jouent] avec les sons » car ils sont « mouvement et bruit » (*ibid.*). La musique, comme la langue, existent dans le temps et en mouvement : « La musique est l'organisation des sons dans l'espace en mouvement, dans le temps » (Andréani, cité par Müh, 2010 : 110). Par exemple, lorsqu'un enfant joue, il fait des sons, des bruitages. R. Müh donne l'exemple d'une petite voiture : l'enfant « expérimente des invariants musicaux dans l'espace et le temps : il jouera avec des accélérations, des crescendos, des suspensions, des durées, etc. » (Müh, 2010 : 111).

Selon Frost et Guy, « la pratique de la musique, tout comme la pratique d'une langue, implique également le corps » (2016 : 8) Ainsi, « tout comme la production musicale, la production linguistique orale implique la prise en compte et le contrôle des éléments soniques du ton, de l'intensité, de la durée et du timbre. » (2016 : 8). Au-delà des actes d'énonciation, cette mise en voix se retrouve aussi dans de nombreux domaines comme le chant, le slam, la poésie oralisée par exemple

2.3. Le théâtre, la motricité

On pourrait mettre en relation la production orale ou aurale avec le jeu de théâtre. En effet, lorsque l'on « joue », au théâtre, on « simule », on prend la voix, le corps, l'attitude d'un personnage. C'est un peu le cas pour l'apprentissage d'une langue étrangère lorsque l'on reproduit des situations, des contextes d'énonciations basés sur des exercices. Cependant, ce qu'il faut retenir lorsque l'on parle de théâtre, ce n'est pas seulement « l'interprétation d'un texte et […] la représentation » (Blondel, 2016 : 70), c'est que c'est finalement toute notre personne que l'on met en scène. Je joue de toutes les variations possibles de ma personne, j'adapte ma voix, mon corps, j'interprète. C'est ce parallèle qu'il est intéressant d'effectuer. Le lien entre l'activité théâtrale et l'apprentissage d'une langue semble évident lorsque l'on pense le jeu de l'acteur comme le fait d'« incarner un

personnage, ses mouvements, sa respiration, son phrasé, son rythme » (Blondel, 2016 : 71). Ainsi, la motricité du théâtre s'apparente beaucoup à celui de la production verbale et non verbale :

« *Les racines du langage plongent dans la motricité. D'où la nécessité d'inclure dans l'étude de l'activité langagière les modalités expressives relevant du code proxémique : le recours au geste, à la mimique, au regard, à certaines attitudes corporelles.* » (Renard, 2000 : 76).

On note ici que la communication ne passe pas seulement par les mots, c'est tout le corps qui est en jeu. Comme le précise F. Blondel, « Apprendre une langue ne serait-ce pas également l'adopter physiquement pour agir avec elle en toutes circonstance, et surtout pour mieux la percevoir et la prononcer ? » (2016 :71). C'est pourquoi, lors de la production orale en langue étrangère, la mise en confiance est importante pour la place du corps dans l'espace, et la place de sa voix, de ses voix…Cela peut être favorisé par la dimension ludique dans les activités.

2.4. Jouer

Selon le CECRL, la dimension ludique dans l'apprentissage est bénéfique et peut s'exprimer à travers plusieurs domaines de jeux : jeux de table, activités, mais aussi des « jeux de mots » (4.3.4 : 47). Jouer c'est donc modeler la langue, jongler avec, l'explorer. La production lors de l'apprentissage s'apparente aussi à un effort, un jeu de rôle, on se met dans un contexte précis. Ainsi, lorsque l'on parle, on joue déjà, on implique tout notre corps. Jouer c'est créer, la créativité est au cœur de la motivation et du partage, de la réutilisation des connaissances pour quelque chose de nouveau et de personnel. Le jeu a un rôle crucial dans l'apprentissage, notamment chez les enfants (Cuq, 2017). Permettant un apprentissage « non conscient », cette « entrée ludique » dans une nouvelle langue doit s'appuyer sur une « prise de conscience de la valeur et de la forme des discours » (Cuq, 2017 : 317). En reprenant les propos de B.Mallet, J.-P. Cuq explique que cet aspect ludique permet de modifier la situation réel en donnant les moyens à l'aprenant.e une liberté et une confiance émotionnelles « indispensable[s] au bon déroulement de l'activité » (Cuq, 2017 : 318). C'est dans une optique d'apprentissage actif que « la musique, la danse et le dessin […] permettent […] de mettre en forme le réel » et de lui donner du sens (Cuq, 2017 : 318). En ce sens, l'apprenant.e donne du sens aux activités en intervenant sur la situation. La dimension ludique d'une activité peut se définir, en d'autres termes, par la mise en scène d'une situation réelle, ce qui permet aussi l'abandon de cette dernière si elle

s'avère problématique (*ibid*.). Cette mise en scène justifie l'intervention de la motricité dans les activités et son importance dans l'apprentissage des langues puisque l'apprenant.e en devient l' « acteur », pour reprendre les propos du CECRL. Ainsi se pose l'influence de cette motricité dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

2.5. La mémorisation par les gestes

Le corps semble aussi favoriser la mémorisation et plusieurs activités permettent de lier le langage et le mouvement corporel pour créer une cohérence entre les deux. Premièrement, les comptines sont souvent à gestes et c'est la dimension motrice qui est source de motivation et de mémorisation chez les enfants. Aussi, les travaux de R.Llorca lient de manière évidente la prosodie et la gestuelle. Selon elle, plusieurs activités, comme le « théâtre rythmique » permettent de travailler l'intonation vers une mémorisation de celle-ci par les gestes (1995). Le « théâtre rythmique » permet d'illustrer l'intonation par un geste « crescendo » ou « decrescendo » par exemple (1995 : 232). Cette association est définie par R.Llorca comme une « synchronisation naturelle » entre le geste et la parole où le corps entier entre en mouvement. Selon l'autrice, cela permet de « faire sentir corporellement les notions de crescendo et de decrescendo » (*ibid*. : 233). C'est, selon elle, un « moyen mnémotechnique » car « la mémoire des gestes » ne nécessite pas celle du texte (*ibid*.). Le corps est en mouvement dans un apprentissage dynamique qui favorise la mémorisation et l'apprentissage.

2.6. Dans l'espace, c'est tout le corps qui parle

Pour « travailler la perception en action » (Blondel, 2016 : 73), il est essentiel d'appréhender l'espace. Lors des activités, on utilise aussi l'espace de la classe. Cet espace est important pour faire exister le corps et la voix. Ainsi le corps est impliqué lorsque l'on parle. Notre respiration, notre mâchoire, notre souffle, nos gestes, notre visage… Mais tous ces mouvements de la parole donnent du sens et accompagnent la prosodie. Le corps sert à comprendre ou interpréter un message, voire à mémoriser lors de l'apprentissage d'une langue étrangère.

Chapitre 7. Prosodie et didactique

L'apprentissage de la prosodie est au cœur de la didactique et de l'apprentissage des langues étrangères. Pour son enseignement, c'est d'abord l'enseignant.e qui doit avoir conscience de ses effets, ses utilisations et ses enjeux. La réception de la prosodie devra aussi tenir compte du public apprenant et donc suivre une adaptation. Dans cette partie, il est question de réfléchir sur la prise de conscience de la prosodie et de son importance tout au long de l'apprentissage, en se demandant quelle place celle-ci peut avoir dans la classe et sous quelle forme l'aborder.

1. Décentration de l'enseignant.e : prise de conscience de sa voix et son utilisation

L'enseignant.e de langue utilise constamment sa voix. La prosodie véhiculant du sens, il est nécessaire de prendre conscience de l'utilisation de celle-ci, tant pour lui.elle-même que pour les apprenant.e.s.

1.1. La conscience de la voix chez enseignant.e

La prise de conscience de la voix chez l'enseignant.e a une double visée : personnelle et à destination des apprenant.e.s.

1.1.1. Pour lui.elle-même

Lorsque l'on parle, mais aussi en classe, on transmet beaucoup d'informations par notre voix :

« "Entendre sa voix, (et) écouter c'est laisser résonner en soi dans le silence, la parole de l'autre. Cela signifie que l'on est autant sensible à la voix qu'au contenu du message, car c'est par elle que se livre le non-dit, le sens profond, le caché, l'indicible, l'inconscient..." » (Castarède citée par Guimbretière, 2000 : 294).

La voix est d'abord physique et dépend des organes phonatoires de chacun.e : cordes vocales, forme du visage, cage thoracique caisse de résonance, etc (*ibid*.). Selon l'autrice, la prise de conscience de sa voix et de ses effets est incontournable de la part de l'enseignant.e pour l'enseignement. Afin de proposer une approche de la prosodie qui prend en compte les dimensions aurales de l'expression, il est bénéfique pour l'enseignant.e de prendre du recul sur sa propre voix afin de comprendre ses intonations et comment elles sont utilisées : « La pédagogie d'une oralité bien comprise commence avec la voix et l'expression corporelle de l'enseignant » (Lhote, Barry & Tivane, 2000 : 42).

Pour le travail sur sa propre voix en classe, les auteurs.trices proposent à l'enseignant.e de s'enregistrer pendant un cours puis de se réécouter afin de prendre conscience de la manière dont les apprenant.e.s peuvent l'entendre. Il s'agit aussi de voir la place qu'occupe sa parole et son écoute (Lhote, Barry & Tivane 2000).

Nous pouvons par exemple modifier l'intensité de notre voix. Elle est due à notre « énergie musculaire » et notre « capacité respiratoire » (*ibid.* : 295) mais peut aussi être modifiée par des facteurs externes (bruits, émotions, etc). Il est nécessaire que l'enseignant.e ait conscience de son « profil prosodique » (hauteur de la voix, utilisation selon les contextes) pour mieux repérer ceux des apprenants afin de les guider. (Guimbretière, 2000 : 295).

1.1.2. Pour les apprenant.e.s

Prendre conscience du fonctionnement de sa propre voix peut ainsi aider à comprendre l'utilisation de la voix chez les apprenantes. Celle-ci étant avant tout physiologique, certains aspects ne peuvent être changé. Mais, selon H. Hilton, chaque enseignant.e peut « connaître les capacités auditives de chacun, et les particularités acoustiques de la langue qu'il enseigne » (2000 : 26). En effet, les particularités acoustiques sont perçues de manières subjectives et diffèrent selon les langues maternelles de chacun.e. Selon E. Lhote, A. O. Barry et A. Tivane, la personne qui parle peut être inconsciente de ses objectifs lors d'une conversation. Certains effets font partie d'une « culture prosodique » (2000 : 30) qui doit être partagée pour la compréhension des variations de la voix et de la parole (*ibid.* : 65). Cette « culture prosodique » regroupe des effets de la voix, des variations, socialement acquises. Il est donc important de s'informer sur ces particularités acoustiques des langues de notre classe, de leur paysage phonétique et prosodique, pour orienter l'écoute.

1.2. La conscience chez l'apprenant.e : vers l'autonomie

Lors de l'apprentissage d'une langue étrangère, la réception et l'écoute sont importantes mais la compréhension des mécanismes et liens de la langue sont la clef pour l'autonomie chez l'apprenant.e. Selon E. Lhote, A. O. Barry et A. Tivane, enseigner la prosodie relève surtout d'un lien entre la production et la réception : « comprendre aide à parler » (2000 : 38). Selon H. Hilton :

« Une « approche stratégique » à l'enseignement de la compréhension aurale en langue étrangère (LE) viserait donc non seulement l'acquisition de compétences réceptives

par l'apprenant, mais également sa capacité à gérer- en réponse à différentes situations communicatives – le déploiement de ces compétences » (2000 : 24).

On constate ici l'importance de la réception lors de l'apprentissage d'une langue étrangère et de l'adaptation. Ces phases de réception sont une étape cruciale vers la production. Ainsi, nous notons que pour que l'apprenant puisse adapter ses compétences « en réponse à différentes situations communicatives », soit pouvoir s'adapter et être autonome dans son apprentissage, il est important de développer chez lui une conscience du fonctionnement des systèmes langagiers. Pour la production orale par exemple, une sensibilisation autour de la prosodie, notamment comprendre que différents sens sont donnés et perçus par celle-ci, sera primordiale pour une bonne réception et donc une bonne production. Tout au long du CECRL, la notion de « stratégies » semble être au cœur d'un apprentissage vers l'autonomie pour apprendre à l'apprenant.e à réutiliser ses connaissances en contexte. Ces « stratégies » sont la clef de son autonomie. Mais, selon H. Hilton, la construction des stratégies ne peut se faire que sur une durée d'apprentissage (et donc de nombreux exercices) relativement longue (2000). C'est pourquoi, dans ce mémoire nous proposons plutôt une sensibilisation par la prosodie qui amène à la prise de conscience.

2. *Sensibilisation à l'écoute par les activités musicales*

Afin d'entendre et comprendre la prosodie d'une langue, il est nécessaire d'apprendre à l'écouter. Cet apprentissage peut se réaliser à travers diverses activités qui vont permettre de développer progressivement l'attention et l'écoute dans un but didactique centré sur une approche de la prosodie en classe.

2.1. Sensibilisation « musicale »

Selon E. Lhote, A. O. Barry et A. Tivane, on peut « utiliser l'écoute de la voix pour développer la compréhension » (2000 : 43). Nous allons donc nous pencher ici sur le lien entre la musique et la sensibilisation à la prosodie, ou comment des activités musicales peuvent sensibiliser à la prosodie en cours de Français Langue Etrangère. F. Blondel, en reformulant la pensée d'Akira Mizubayashi, précise qu'« il ne s'agit pas de reproduire la musique, mais de s'en imprégner véritablement » (2016 : 71). Ces activités, que ce soit avec les plus petits ou les adultes, doivent se baser sur l'écoute, le ressenti pour « s'en imprégner » , mais aussi la pratique : « On parle d'« éducation musicale » et non de cours de musique pour mettre l'accent sur le rapport de l'enfant avec le monde sonore, avec la

création musicale […] » (Müh, 2010 : 110). . Il s'agit ici d'une sensibilisation sensorielle des sons musicaux et de la langue, soit l'intégration de la musique dans l'apprentissage. Selon D. Frost et R. Guy, pour une « pédagogie de la musique, certaines des méthodes et des outils développés pour l'enseignement-apprentissage de la musique […] semblent donc utilisables pour les langues. » (2016 : 8). On peut donc parler d'éveil musical pour les jeunes apprenant.e.s, qui correspond à la découverte des sons et des instruments par l'écoute, le toucher, la fabrication, tout interaction avec les instruments. Aussi, « une formation musicale peut modifier la structure même du cerveau » (Selon Pastuszek-Lipińska cité par Frost et Guy, 2016 : 6). La sensibilisation de la prosodie de la langue par une sensibilisation musicale ou une activité en lien avec la musique se révèle être un atout dans l'apprentissage : « Slevc et Miyake ont démontré que l'aptitude musicale est en corrélation positive avec l'aptitude phonologique au niveau de la réception et de la production » (*ibid.*). Lorsque l'on parle de sensibilisation, il s'agit d'orienter l'attention vers l'écoute. Selon E. Lhote, A. O. Barry et A. Tivane, Orienter l'écoute de l'apprenant.e sur le « comportement vocal » et l'attitude de celui qui parle va lui permettre de se concentrer sur les aspects prosodiques et non linguistiques en cherchant forcément le sens. Cette méthode cherche à développer les sens affectifs et sensibles de celui qui écoute (2000 : 39). La sensibilisation à la musique pour entrer dans la prosodie est donc aussi une « sensibilité à la musique de la parole », à la langue où il s'agit de « travailler des variations fines de la mélodie » (*ibid.*).

2.2. Sensibilisation : première étape de l'apprentissage

La phase de sensibilisation, qu'elle soit un éveil musical ou une sensibilisation musicale plus avancée (chansons et textes par exemple), est primordiale dans une approche basée sur la musique visant une progression. D. Frost et R. Guy proposent une approchent dite « musico-prosodique » basée sur « le corps, la voix et la parole » (2016 : 9). Selon les auteurs.trices, le « corps » concerne tout ce qui permet la production des mots : de la « posture » à la « respiration » en passant par tous les gestes rythmiques notamment (*ibid.*). Ils ajoutent que la « voix » concerne la production des unités segmentées ou la focalisation sur « l'accent […] l'intonation, les syllabes réduites » (*ibid.*). La « parole » se réfère pour les auteurs.trices à la « production orale en continu qui mobilise les compétences langagières et autres que l'apprenant aura travaillé » (*ibid.*). On constate bien ici une progression : produire un discours « continu » nécessite d'avoir mobilisé des connaissances. Cette progression doit d'abord passer par une phase de « sensibilisation »

avant une phase d'« entraînement » qui pourront mener toutes deux à une phase d' « intégration dans une activité de production plus libre (prise de parole en continu, l'improvisation, etc) » (*ibid.*).

2.3. Sensibiliser aux courbes mélodiques par des schémas ou des gestes

Afin de lier le corps et la sensibilisation de la prosodie, on peut passer par une représentation visuelle des schémas prosodiques : « l'apprentissage du mouvement mélodique se travaille avec la gestuelle » (Lhote, Barry & Tivane, 2000 : 42). Aussi, selon D.Frost et R.Guy, dans l'approche muscio-prosodique, une première étape consiste en la « représentation visuelle du ton, de l'intensité, du rythme et du timbre, avant d'évoluer sur la pratique libre, la performance, l'improvisation. » (2016 : 13-14). Cette représentation des variations mélodiques peut se faire à travers de « lignes courbes ou droites, [de] flèches, [de] chiffres [ou de] notes musicales » (Roberge, 2002b : 137). Selon C. Roberge, la représentation des courbes intonatives peut aussi se faire par des activités corporelles, notamment en illustrant les courbes avec son bras et sa main (*ibid.*). Mais, lors de la sensibilisation à l'intonation et au courbes mélodiques, il est surtout important de ne pas négliger la « conception globale de l'acte de parole » (*ibid.*). En somme, il est important de garder à l'esprit que la réception de la prosodie n'est pas indépendante des faits pragmatiques de la langue, soit qu'il est important aussi de sensibiliser à l'auralité. Selon H. Hilton, pour aller vers une réception aurale en langue étrangère, il est important de pouvoir développer une réception aurale en langue maternelle, soit de prendre conscience de l'auralité dans son concept global afin d'appréhender consciemment les langues étrangères.

2.4. Apprendre à écouter

Les activités peuvent apprendre à écouter et à ressentir la langue.

2.4.1. Les activités qui sensibilisent à l'écoute

Nous pouvons nous inspirer de quelques activités proposées par plusieurs chercheurs.ses afin de comprendre comment proposer une sensibilité à l'écoute et autour de la musique. D.Frost et R.Guy proposent une activité basée sur des enregistrements (2016). L'idée est de travailler sur le « schéma accentuel » d'un petit texte (« poème ou […] groupe rythmique ») puis de s'enregistrer afin de rendre la production plus naturelle (*ibid.* : 10). L'étape finale consiste en la réalisation d'un nouvel enregistrement, basé cette fois-ci sur la « production libre » qui sera guidée par des « amorces (questions, images,

mots-clefs) » (*ibid*.). Il est important que les étudiant.e.s puissent écouter leurs productions afin de se rendre compte de l'utilisation de leur voix et leurs corps. En effet, l'activité proposée par D. Frost et R. Guy doit se réaliser debout afin de travailler la posture et la respiration (*ibid*.), essentielle pour la production et la sensibilisation au rythme. Concernant l'« éducation musicale » que R. Müh détaille dans son ouvrage, les activités sont souvent en lien entre la voix, le corps et l'écoute. Ce sont les « trois types d'activités » qui permettent cette « éducation musicale » à l'école. Selon R. Müh, chaque type d'activité peut très facilement s'adapter à une autre : « à partir de l'écoute d'un fragment de chanson, on peut inventer une danse puis chanter, ou au contraire commencer par l'apprentissage d'un chant qui conduira vers une autre écoute qu'on pourra danser, etc » (2010 : 111). Enfin, chaque activité doit répondre à une adaptation en contexte, soit faire intervenir des « composantes socio-pragmatiques » (Hilton, 2000 : 33). En effet, pour une activité de compréhension, il est important d'avoir un temps pour analyser le contexte dans lequel un énoncé se produit car ce dernier véhicule de nombreuses d'informations pour la compréhension de l'énoncé lui-même (*ibid*.). Pour sensibiliser à ce type de contextes, H. Hilton recommande fortement que l'énoncé choisi soit accompagné d'une vidéo, mais que l'activité se fasse en deux temps. Une première phase d'écoute seulement sonore où il sera demandé aux apprenants de faire des hypothèses sur « le profil social des interlocuteurs (âge, sexe, statut), leur humeur, leur comportement et les rapports entre eux, le lieu. » (*ibid*.). Passer la vidéo ensuite doit permettre de trouver les éléments qui nous auront échappé. Mais ce qui est intéressant dans la démarche que propose H. Hilton, c'est aussi de faire ces deux phases à l'inverse soit passer une vidéo sans le son afin de deviner la situation de communication et ainsi le contenu du discours des interlocuteurs. Le choix d'un discours très simple montrera « l'apport des composantes socio-pragmatiques à beaucoup de nos échanges oraux » (*ibid*.). La prise de conscience de l'importance des contextes est importante lors des activités de sensibilisation pour mener à une autonomie d'analyse et donc d'adaptation en contextes.

2.4.2. L'importance de la sensibilisation à l'intonation et au rythme

Dans une approche axée sur la prosodie, il est évidemment essentiel d'en évoquer, au travers d'activités, tous les aspects. Mais nous avons fait le choix de parler ici principalement de l'intonation et du rythme d'une part parce que ce sont ceux qui seront centraux dans notre projet ingénierique, et d'autre part parce que ce sont les premiers qui entrent en jeux dans la production et la réception en contexte.

E. Lhote, A. O. Barry et A. Tivane avancent trois stratégies pour qu'un.e enseignant.e puisse utiliser une « démarche d'apprentissage/acquisition de la prosodie » (2000 : 40). Premièrement, il est nécessaire de passer par une étape de « repérage intonatif » afin d' « extraire des unités de sens » puis de « détecter les points mélodiques saillants » avant de faire le lien entre un « connecteur logique et un mouvement intonatif » (*ibid.* : 41). Cette dernière étape permet de comprendre le fonctionnement de l'intonation, de faire des liens entre le discours et l'intonation utilisée. L'apprentissage de l'intonation est notamment essentiel en français car c'est une langue à accentuation libre et que les mots n'ont pas d'accentuation propre qui sont porteuses de sens. E. Lhote, A. O. Barry et A. Tivane parlent de l'importance d'une sensibilisation aux variations mélodiques ou para-verbales chez l'interlocuteur.trice, qui sont grandement porteuses de sens (signes d'incompréhension par exemple, attente). Cela doit être présent dans l'enseignement dès les premiers niveaux d'apprentissage du FLE car ce sont des « détails [qui] font partie intégrante de la communication » (2000 : 39).

Enfin, la musique a aussi un rôle important dans ce type d'apprentissage car elle développe une « intelligence musicale-rythmique » selon H. Gardner et donc des compétences dans la compréhension du sens des sons, la production et la mémorisation selon Davis et al. (cité par Frost et Guy, 2016 : 6).

3. Adapter pour mémoriser

Il est important de préciser que les activités autour de la prosodie et de la musique doivent être adaptées au public apprenant en fonction du contexte (homoglotte, hétéroglotte,) et donc des besoins (Laurens & Guimbretière, 2016). Ici nous nous focaliserons sur le public enfant 4-5 ans dans un contexte hétéroglotte où l'apprentissage est une découverte de la langue et une entrée en niveau A1.

3.1. Les comptines

Les comptines sont un bon moyen de mémorisation car elles associent le corps et la voix. Elles sont collectives et ludiques, et c'est pour cela que les enfants les apprécient. Elles sont intéressantes car elles travaillent des traits prosodiques précis, utilisant des « des mots où le phonème cible est attesté en contexte favorable de perception » (Forges, 2002 : 273). Selon G. Forges, les comptines permettent facilement la mémorisation car elles « sont acquises tout naturellement, par imprégnation, imitation et répétition » (*ibid.*) et parce que les enfants aiment écouter « les bruits, les sons, les mots » (*ibid.*). Les comptines

sont simples et pertinentes parce qu'elles regroupent un « maximum d'éléments prosodiques à travers le minimum d'éléments articulatoires et linguistiques » (Gladic, cité par Roberge, 2002b : 136).

3.2. Le rythme

Le rythme est aussi important dans le processus de mémorisation, car il est reproduit à l'image de ce que l'on entend ou connaît. Par exemple, lors de l'apprentissage de la langue maternelle, un.e enfant peut calquer les phénomènes rythmiques fréquents ur tous les autres : « En français les séquences « déterminant-nom » sont très fréquentes, il est donc attendu que précocement, les enfants mémorisent certaines d'entre elles comme des touts non segmentés» en disant « un lalampe » ou « un latrompe » (Dugua et Chevrot, 2015 : 40). Mais si les enfants, en apprenant le français langue maternelle ou de scolarisation, perçoivent ainsi certaines frontières rythmiques, ce peut aussi être le cas d'un apprenant de français langue étrangère ou seconde. On se pose alors la question de la place que doit occuper la prosodie et donc la grammaire selon les activités et les âges.

3.3. Place de la grammaire

Puisqu'une différence est observée concernant la plasticité cérébrale des enfants et des adultes et le traitement des données linguistiques, il est important d'adapter la sensibilisation à la prosodie et les activités musicales. On peut se poser la question de la place de la grammaire au sens d'une « théorie sur le fonctionnement interne de la langue » (Cuq, 2003 : 117). La grammaire peut être enseignée de manière « implicite » ou « explicite ». La grammaire dite « implicite » donne aux apprenant.e.s un apprentissage basé sur « l'intuition de la règle en vue de créer des automatismes langagiers » (Vigner, 2004 : 108). Ainsi, lors de l'apprentissage chez les enfants ne sachant pas encore lire, la grammaire sera évidemment implicite. L'apprentissage pourra favoriser des formes d'enseignement permettant une grammaire implicite en vue d'« automatismes langagiers » comme les comptines. Aussi, selon G.Forges, l'apprentissage de la prosodie chez un jeune public ne doit pas prendre la forme d'un « travail phonétique dirigé » qui se révèle pour l'auteur « peu pédagogique et inutile » mais celle d'un apprentissage plus naturel autour de la sensibilisation (2002 : 273). En ce qui concerne l'apprentissage chez les adolescents et les adultes, l'enseignement de la grammaire doit s'adapter aux besoins des apprenants, à la « visée » didactique (Vigner, 2004 : 116) et aux contextes d'éducation. Un enseignement qui n'expliciterait pas du tout la grammaire ou la prosodie par exemple peut être déstabilisant pour certain.e.s apprenant.e.s comme l'inverse. La grammaire dite

« explicite » donne des règles précises sur l'usage et la formation de la langue. Elle peut être inductive (la règle intervient après des exercices et la construction d'hypothèses) ou déductive (la règle intervient avant des exercices qui visent à appliquer cette règle) ou encore mixte. Lors de mon contexte d'enseignement, il était obligatoire de suivre un programme et d'enseigner à travers une grammaire explicite déductive la plupart du temps, mais avec une grande part de manœuvre. Mais, selon G.Vigner, un apprentissage de la grammaire « explicite » n'a que peu d'intérêt si les apprenant.e.s n'ont pas aussi acquis une « grammaire intériorisée » qui leur permet d' « automatiser l'usage de certaines formes » (2004 : 115). C'est pourquoi, la sensibilisation à la prosodie donne lieu à une certaine intériorisation de la grammaire chez les jeunes publics et plus globalement une intériorisation des phénomènes prosodiques. Cette sensibilisation se retrouve au cœur des activités et particulièrement des projets qui permettent l'application, dans un contexte réel, de la prosodie.

4. Motivation et notion de projet

Les dimensions ludiques et musicales se rejoignent en un point : la motivation. C'est à travers le projet, l'implication, que l'on peut favoriser la motivation et la mémorisation chez les apprenant.e.s. La motivation et la mise en confiance se développe par le partage d'un projet commun créé qui implique l'apprenant. Selon le CECRL, cette implication de l'apprenant.e pour réaliser une « tâche » (2001 : 123) permet une meilleure réussite tout au long de l'apprentissage. Par exemple, les comptines pour les enfants « suscitent le sentiment de faire quelque chose ensemble, quelque chose d'important dans le plaisir » (Forges, 2002 : 273). Le projet pourra alors viser au chant ces comptines devant un public ou à la création un projet vidéo pour les plus grand par exemple.

4.1. Les ateliers de slam

L'atelier de slam a toute son utilité dans un cours de langue puisqu'il permet de travailler la prononciation, les jeux avec les sonorités, les mots, la prosodie, et l'interprétation des mots : « Langage musical et poétique avant tout, le *slam* remplit aujourd'hui de plus en plus les fonctions d'outil pédagogique » (Collectif 129H, 2013 : 33). Selon le collectif 129H, les ateliers ont pour but de permettre la créativité et la liberté de s'exprimer et d' « agir sur leur environnement »(*ibid.*). L'idée du mouvement est importante, l'idée de l'instant, d'un moment présent qui est à chacun.e et à tout le monde.

Le collectif 129H a proposé une méthodologie des ateliers « Ecrire et Dire ». Cette méthodologie met en avant l'écriture comme « un moyen d'expression personnelle, esthétique et ludique qu'il faut s'approprier » (2013 : 37). Cette notion d'appropriation est importante car elle permet une interprétation des mots dans leur production, et donc une expression orale et aurale personnelle de ces mots. Le climat de confiance au sein des ateliers est primordial pour cette appropriation et la concentration dans l'écriture (*ibid*.). Aussi, pour mener à bien des ateliers de slam, il est important de familiariser les élèves au slam (comprendre le slam, la représentation, voir et écouter des sessions slam, des albums, etc…) (*ibid*.). Connaître le climat autour du slam est la première étape. Il est important de jouer avec les mots, de montrer qu'on est libre de « s'amuser » avec les sonorités, les mots, « l'élocution, la gestuelle », en clair, libre de faire vivre le texte (*ibid*.). Le collectif 129H propose de jouer avec les variations de la langue, l'argot et le verlan. Puisque le slam se parle, se récite, se vit avec la voix et le corps, l'écrit ne doit pas être un « obstacle » (2013 : 37). Ces ateliers sont alors une préparation à l'expression et à la représentation.

4.2. La représentation slam et la mise en scène

La représentation donne un sens concret aux ateliers, c'est le partage des textes aux autres, l'existence instantanée du slam : « En oralisant son propre texte […], le slameur lui donne vie et cet acte – en tant que performance – est en lui-même fondateur et créatif. » (Vorger, 2012 : 33). Mais cette mise en scène nécessite aussi un travail de préparation car elle fait intervenir un nouvel espace, de « nouvelles frontières d'action et de paroles » (Dautry-Norguet, 2016 : 83).

Partie 3

-

Des ateliers autour de la prosodie

Introduction _ Partie 3

Cette troisième partie propose une analyse d'activités créées dans le but de sensibiliser à la prosodie. Nous évoquerons principalement les groupes enfants 4-5 ans de niveau A1 ainsi que les groupes adolescent et adulte de niveau B1 avec des activités qui pour la plupart n'ont pas pu être testées.

Rappelons notre problématique :

En quoi une approche de la prosodie en classe de FLE, notamment au travers d'activités vocales, artistiques et ludiques basées sur la musique, peut permettre un apprentissage plus actif et autonome de chacun.e, et comment l'adapter en fonction de différentes tranches d'âge ?

Plus précisément, il sera question dans le premier chapitre, d'activités musicales menées au cours des deux premiers mois de mon stage, à savoir des activités musicales visant une sensibilisation à la prosodie. Nous verrons dans le deuxième chapitre l'importance du corps et de la voix dans les activités autour de la prosodie en lien avec les dimensions musicales, ludiques et créatives. Enfin, dans le dernier chapitre, nous analyserons les projets et leur influence dans l'apprentissage en mettant l'accent sur la représentation scénique.

Chapitre 8. Sensibiliser à la prosodie et à l'écoute, ateliers de musiques pour les enfants de 4-5 ans : Ecouter, deviner, reconnaître, imaginer

Dans ce chapitre, nous allons analyser précisément les ateliers qui ont été menés auprès des enfants de 4-5 ans, dans une approche basée sur la sensibilisation à la prosodie, soit la répétition et principalement la réception.

1. Produire, répéter

Souvent, avec un public d'enfants tout petits, l'apprentissage se fait par la répétition (Roberge, 2002 ; Forges, 2002) ou l'imitation (Dodane, 2000 ; Forges, 2002). En ce sens, l'utilisation de la musique, et précisément des instruments, a constitué un atout majeur.

1.1. Le tambour et la segmentation

Pour les premiers cours, puis souvent à chaque début de cours, nous utilisions un gros tambour pour se présenter. Le but est simple : à tour de rôle, chaque apprenant.e prend la baguette en main et tape sur le tambour pour chaque syllabe ou partie de la phrase. Initialement, j'ai montré l'exercice en le faisant moi-même et en segmentant par syllabe :

« je m'a-pelle Lé-a »

Bien que la segmentation soit faite par syllabe, c'est plutôt au phrasé de la phrase que l'on cherche à sensibiliser les apprenant.e.s. Les coups sur le tambour ou les syllabes ne sont ainsi pas réguliers mais respectent le rythme de la phrase. Par exemple, les deux syllabes du verbe et les deux syllabes du prénom ont le même rythme et fonctionnent par deux.

Au début, certains enfants étaient gênés et ne voulaient pas participer. Parfois, certain.e.s ne disaient pas leur prénom, ou disaient la phrase en espagnol, ou encore disaient leur prénom et leur nom de famille. Mais la répétition de cet exercice a favorisé la confiance et l'aisance dans l'activité, au point que tout le monde écoutait attentivement et attendait son tour pour taper fort ou vite sur le tambour. Nous pouvons dire que, globalement, une sensibilisation à la segmentation fonctionne dans le sens où ils ont certainement conscience qu'il y a plusieurs parties dans cette phrase. En effet, nous avons remarqué que les enfants ne segmentaient pas forcément par syllabes mais gardaient tout de même au minimum deux frappes, soit une pour « je m'appelle » et une autre pour leur

prénom, soit une pour « je » et une autre pour « m'appelle » et leur prénom. On peut aussi noter que l'utilisation du tambour a été motivant pour les apprenant.e.s

1.2. Les formes intonatives répétitives

Pendant les activités manuelles et musicales, les échanges avec les apprenant.e.s permettent une sensibilisation à la récurrence de certains schémas intonatifs.

Lors des activités, il est fréquent qu'un.e apprenant.e demande des objets, de l'aide, de la colle par exemple. Les formes interrogatives interviennent aussi souvent « tu le mets là ? », « tu le colles ici ? ». Lors de ces activités, particulièrement dans un cours centré sur l'entrée au niveau A1 pour les enfants, il est donc important d'accentuer ces intonations (Llorca, 2010) pour sensibiliser au fait que l'intonation monte lors d'une question par exemple. Les activités manuelles sont une opportunité de travailler la « répétition » des formes que l'on pourrait nommer « automatiques » de la langue. Par exemple, les expressions « s'il te plaît », « merci », « de rien » peuvent former une combinaison dans le sens où l'un appelle l'autre mais ces mots subissent aussi des variations d'intonation dans un contexte où l'enseignant.e est une personne médiatrice pour les interactions, comme dans l'exemple ci-dessous :

TP1. R La goma[5]

TP2. S La **colle** s'il te plaît :

TP3. R *colle* [sit] plaît :

Dans cette transcription[6] d'un échange entre l'enseignante et une enfant, on observe une demande de l'apprenante R du groupe enfant 4-5 ans au TP1 en espagnol. Au TP2, l'enseignante répond en français en utilisant une prosodie particulière. En effet, on note qu'elle a insisté sur le mot « colle » en le disant plus fort et a allongé la dernière syllabe de la phrase, soit le mot « plaît ». La réponde de R au TP3 est une répétition en français du TP2 : le mot « colle » est dit à une intensité plus faible que les autres mots et que le mot « s'il te plaît » n'est pas articulé. La syntaxe et la phonétique du TP3 sont inexactes sûrement par le fait que la discrimination et la segmentation des mots restent

[5] *La colle*
[6] Annexe 11, p.127

difficile à un niveau A1 pour un jeune âge. Cependant, un élément prosodique a été respecté : l'allongement de la dernière syllabe. L'utilisation d'une prosodie particulière de l'enseignante, à savoir l'insistance sur le mot « colle » traduisant la « goma » demandé par R a fait sens pour l'apprenante qui a répété sa demande en français. Dans la même logique de répétition, elle a aussi mémorisé l'intonation de S en fin de phrase et l'a produite à son tour. Nous pouvons émettre l'hypothèse qu'une certaine courbe mélodique de l'intonation a été respectée par la mémorisation acoustique (Llorca, 2010). On peut voir par l'analyse de cette transcription l'effet de la prosodie dans l'interprétation d'un message et sa réponse.

Malgré cela, l'utilisation de ces courbes intonatives n'ont jamais été utilisées spontanément par les enfants. Cela est peut-être dû au fait que les consignes étaient souvent données en espagnol, notamment pendant les activités manuelles.

L'espagnol et le français étant relativement proches pour ces formes, cette sensibilisation se fait naturellement avec les enfants, comme pour leur.s langue.s maternelle.s.

De même, lors de l'activité de discrimination des instruments de musique[7], j'utilisais toujours la même phrase pour demander aux élèves s'ils.elles connaissaient l'instrument joué : « vous connaissez ? » afin d'insister sur l'intonation de la forme interrogative. Aussi, pour demander aux élèves de montrer un instrument spécifique, j'utilisais la même phrase : « montre-moi…. Le triangle ! ». Cette phrase est aussi une sensibilisation à l'intonation. La première partie de la phrase, « montre-moi » marque une pause remplie (Di Cristo, 2013). La partie la plus importante de la phrase est évidemment la suite, le nom de l'instrument. Cette pause remplie montre ainsi que l'on attend quelque chose, le message de la phrase. Ici c'est le nom de l'instrument que l'on attend mais ce schéma intonatif s'applique dans de nombreux contextes, comme lors d'une énumération par exemple (Llorca, 2010). Aussi, la deuxième partie de la phrase, « le triangle ! », subit une intonation descendante, marquant la fin de la phrase. Cela est courant dans la langue française. Ce contraste entre les deux parties de la phrase, et donc entre les deux intonations, est important dans la sensibilisation à l'écoute car ce sont des formes intonatives récurrentes qui sont porteuse de sens.

---

[7] Annexe 2, pp.109-110

Sensibiliser à ces formes intonatives se fait par la répétition de l'enseignant.e mais aussi des apprenant.e.s comme pour demander de la colle par exemple. Cependant, pour pouvoir répéter, il faut apprendre à écouter (Troubetzkoy, 1939 ; Lhote & Llorca, 2001 ; Mertel, 2019).

1.3. Les comptines en langues étrangères : reconnaître les langues et les sons

Lors des ateliers de musique, j'ai essayé de mettre l'accent sur l'écoute et l'attention des enfants sur les sons et leurs ressentis.

Lors des premières semaines, nous avons menés des activités autour de musiques du monde. Nous avons fait plusieurs activités mais nous analyserons ici la première[8], basée sur deux chants : Jambo Bwana, chant du Kenya en langue Swhaili et Olélé, berceuse originaire du Congo en langue lingala. J'ai choisi ces chants folkloriques pour que la sensibilisation passe par la découverte de nouveaux instruments, de nouveaux sons, de nouvelles langues. L'idée était de commencer par sensibiliser l'écoute en général par des horizons inconnus.

La première activité a commencé avec l'écoute du chant Jambo Bwana. Nous avons proposé aux enfants d'écouter attentivement et de nous dire tous ce qu'ils imaginaient en entendant cette chanson. Pour les aiguiller, nous avons donné quelques pistes comme des animaux, des endroits, des instruments, etc… et nous avons dessiné au tableau toutes les idées[9]. J'ai aussi demandé aux enfants s'ils connaissaient la langue du chant, en demandant si c'était de l'espagnol ? du français ? Cette étape a permis ensuite de s'interroger tous ensemble sur l'origine de la musique. Nous avons là aussi fait des hypothèses. Ce qui est revenu le plus souvent était « Africa ». Nous avons alors dessiné un globe situant le Pérou pour qu'ils se situent puis l'Afrique et spécifiquement le Kenya. Cette première étape de l'activité, étape de découverte, d'imagination et de reconnaissance, a permis à mettre en place la seconde étape, à partir de ce que les enfants avaient imaginés. Pour cela nous avons fait écouter un autre chant, intitulé « Olélé ». L'idée était de mémoriser une mélodie en réutilisant la base « Olélé », mais en ajoutant des paroles en français basées sur les animaux du tableau. Nous avions anticipé quelques réponses afin de travailler sur l'écriture du chant, en s'inspirant de comptines déjà connues. Il était aussi important de bien utiliser les gestes pour l'attention mais aussi la compréhension et l'imitation des animaux. Ainsi,

---

[8] Annexe 3, p.113-114
[9] Annexe 4, p.115

en cercle assis par terre, nous avons chanté tous ensemble[10]. Cette activité a beaucoup marché au niveau de l'intérêt chez les enfants, de l'attention et de la mémorisation. Il était fréquent d'entendre les enfants chantonner « Olélé » pendant d'autres activités. Nous avons aussi pu utiliser cette chanson, des semaines plus tard, pour le spectacle de fin. L'objectif de départ était de faire découvrir de nouvelles sonorités aux apprenant.e.s, tant au niveau des instruments que des sonorités mélodiques et de la langue (le swahili ici). J'espérais susciter de l'intérêt et de la motivation chez les enfants à travers un éveil musical et aux langues. Les objectifs de cette activité ont été remplis.

2. Autour des bruits et des sons :

La sensibilisation à l'écoute passe aussi par la discrimination des sons, des bruits, soit une sensibilisation à reconnaître et différencier ces sons avant de leur donner un sens.

2.1. Discriminer les sons

Deux ateliers pour sensibiliser à la reconnaissance des sons en général ont été menés. Il est important de préciser que ces ateliers ne font pas intervenir directement la langue cible (reconnaissance des mots par exemple) mais sont centrés sur un travail de différenciation des sons. Il est question ici d'apprendre à écouter et à différencier les sons. C'est une étape de sensibilisation autour de la discrimination des sons incluant des différences de hauteurs. Ces ateliers se sont basés sur les instruments ainsi que les cris d'oiseaux.

2.1.1. Discriminer les sons des instruments

Pour sensibiliser à la discrimination des sons à travers des activités autour de la musique, j'ai réalisé une activité[11] avec les groupes A et B, avec les instruments trouvés à l'AFC. C'est la première partie de l'activité, initialement en lien avec une comptine, qui nous intéresse ici pour la discrimination des sons. Cette activité est une application des concepts de discrimination auditive (Troubetzkoy, 1939 ; Mertel, 2019) autours des sons des instruments (Berdal-Masuy & Briet, 2010) mais aussi autour du rythme (Roberge, 2002). Elle se déroule ainsi : sur une table en face des élèves, j'ai déposé quatre instruments différents : un xylophone, un tambourin, une maraca et un triangle. A chaque instrument joué, je leur demande s'ils.elles connaissent. Souvent, les enfants disent le nom

[10] Annexe 3, p.113-114
[11] Annexe 2, p. 111-112

de l'instrument en espagnol, et moi en français. Je fais plusieurs fois le son d'un instrument en le citant et les élèves répètent le nom. L'idée est de mémoriser un son avec un instrument. Les apprenant.e.s ont ensuite eu un temps pour venir toucher et jouer des instruments, les écouter, les toucher, faire du bruit, des sons eux-mêmes. Lorsque les élèves sont de nouveau assis, pour travailler à nouveau la mémorisation des instruments, chacun.e vient devant la table et doit jouer l'instrument nommé, en réponse, par exemple à la phrase : « montre-moi…. Le xylophone ! ». Nous demandons ensuite aux élèves de fermer les yeux. Ils vont entendre un son et doivent dire de quel instrument il s'agit. A la fin de cette première étape on peut aussi jouer plusieurs instruments en même temps pour affiner leur écoute et leur attention. Lors de cet exercice les enfants étaient d'une part, très intéressés par les instruments et le fait de les entendre et les toucher, et d'autre part, très concentrés. Le moment pendant lequel ils ont pu jouer des instruments s'est montré très entraînant, et agréable pour les apprenant.e.s. Ce n'était peut-être pas assez long car ils avaient l'air frustrés à la fin de cette étape. Il était aussi difficile de partager et faire tourner quatre instruments pour une dizaine d'élèves. La discrimination s'est révélée facile. La mémorisation du nom des instruments s'est faite rapidement et la reconnaissance des instruments aussi. En effet, les instruments choisis avaient des hauteurs de sons très différentes (la maraca et le triangle par exemple) et une particularité sonore (grains de la maraca, résonnances du xylophone). On peut aussi supposer que la facilité de la discrimination a favorisé la motivation des enfants. Ils.elles se sont montré très enthousiastes à dire le nom de l'instrument dès qu'ils.elles le reconnaissaient.

2.1.2. Discriminer les sons : cris des oiseaux

Pour sensibiliser à la discrimination des sons, nous avons mené un atelier autour des cris des oiseaux. Nous avons d'abord fait écouter les cris des oiseaux et demandant aux apprenant.e.s de deviner de quel oiseau il s'agissait, les oiseaux étant relativement facile à différencier (aigle, pigeon, canard, moineau). A chaque cri d'animaux le nom de l'oiseau était donné en français. Il était ensuite question d'imiter les oiseaux. En donnant le nom ou en affichant une photo de l'oiseau en question, nous avons demandé aux enfants de refaire le cri. Cette étape est assez importante dans le processus de discrimination car la répétition n'est possible que par l'écoute préalable. L'écoute était donc au centre de l'activité. Puis chacun.e a choisi un oiseau à colorier pour terminer. Selon moi, ces deux types d'activités de discrimination auditive ont été, bien que décentrées de la langue cible, bénéfiques dans

l'apprentissage car elles ont permis une concentration et un intérêt pour l'écoute, soit un apprentissage de l'écoute dans une dimension active.

2.2. Donner du sens aux sons

Vers la fin du mois de février, il me semblait nécessaire de continuer sur des activités musicales orientées sur l'écoute et le ressenti. Nous avions déjà utilisé, à plusieurs reprises, les instruments de musique de l'AFC et cela aurait été redondant pour les enfants. Voulant leur faire découvrir, après les musiques folkloriques et les comptines françaises, d'autres formes de musique, j'ai pensé à une activité à partir du *Carnaval des animaux* de Camille Saint-Saëns[12]. Ce morceau pour orchestre, d'une vingtaine de minutes, illustre musicalement différents animaux. On y trouve le cygne, la tortue, l'éléphant, le coq par exemple. La composition ayant été pensée pour ressembler aux animaux et faire ressortir leurs caractéristiques, il me semblait amusant de faire le chemin inverse, soit de deviner, en écoutant, les animaux. Le but était donc de faire écouter ces morceaux au groupe classe, en les laissant imaginer un animal. Je n'ai pas mis l'accent sur la « bonne réponse » mais sur la justification : pourquoi pouvons-nous penser à une poule ou un éléphant par exemple ? Quels sont les instruments dans le morceau ? Comment est le rythme ? Par exemple, pour le morceau de la tortue, nous avons essayé de faire le lien entre un rythme lent et un animal lent, ou sa manière de marcher (pour l'éléphant par exemple). Les enfants ont été très participatifs et intéressés. Je leur demandais de fermer les yeux pour imaginer et de dire à quoi ils pensaient. Ils.elles criaient le nom de l'animal, levaient la main avec beaucoup d'énergie, avaient très envie de trouver de quel animal il s'agissait. Après réflexion, cette activité nécessiterait un approfondissement pour se focaliser sur l'écoute : dessiner les sons par exemple. C'est ce que propose Hervé Tullet dans des activités autour de son livre Oh ! un livre qui fait des sons : les enfants sont amenés à dessiner des ronds de couleurs et de tailles différentes en fonction des sons [o] et [a] qu'ils entendent. Selon moi, cette activité trouve sa limite dans son ouverture. Nous pouvons reprendre les propos de R.Llorca lorsqu'elle fait référence à un « dessin musical » de la voix pour proposer un travail, plus manuel pour les enfants, autour de la représentation visuelle des sons. Pour cette activité, le risque aurait été la représentation d'un animal. Cependant, le *Carnaval des animaux* étant un morceau pour orchestre, il ne présente pas de mot. Une ouverture sur le dessin des sons instrumentaux aurait pu être une passerelle vers une autre activité de dessin des sonorités

[12] Annexe 7, p.119

du français dans le sens où elle prépare à représenter par le dessin un aspect musical que l'on entend.

L'activité autour du *Carnaval des animaux* peut permettre aux enfants d'être sensibilisé au fait qu'un son peut faire sens, qu'un son est un tout, qu'il n'y a pas que les paroles qui font sens et traduisent des mots, des images, du sens. Il est vrai que la comptine tient une grande place dans l'apprentissage des langues, maternelles et étrangères, chez les enfants. C'est pourquoi une activité musicale non basée sur les mots peut être une sensibilisation au sens véhiculé par les sons, les manières de jouer ces sons, soit plus globalement à la prosodie d'une langue.

Chapitre 9. Le corps, la musique et la voix / La prosodie qui fait corps

Lors des activités musicales ou vocales, utiliser le corps a été un point fort dans leurs réalisations, la motivation et l'apprentissage. Nous parlerons dans cette partie de l'interaction du corps avec les instruments et les sons puis du lien étroit entre le corps et la projection de la voix dans les activités. Enfin, nous verrons que l'acte de « jouer » est très corporel, dans le jeu avec la voix, les sons et les mots.

1. Corps et /en instruments

Les ateliers musiques des groupes enfants de 4-5 ans ont dû être « malléables ». En effet, les sons se font, se chantent, se claquent, ils se fabriquent. Et c'est cette dimension concrète des sons qui fut percutante pour les enfants, d'une part parce qu'à leur âge la motricité est très active, et d'autre part car cela a fait sens pour eux.

1.1. Fabriquer les instruments

Après quelques activités de sensibilisations aux instruments et aux sons des langues avec les groupes des 4-5 ans, nous avons tenté de fabriquer des instruments dont on pourrait se servir pour appuyer les comptines. Cependant, le temps et le matériel dont nous disposions ne nous ont pas permis de fabriquer des instruments très sonores ou ressemblants. Nous avons choisi un instrument simple : une boîte en carton ou en plastique pour faire une caisse de résonnance, percée en son centre, des vis et des élastiques tendus entre ces visses afin de créer une vibration et donc un son. Les apprenant.e.s ont pu mettre des petites visses, des élastiques et décorer leur boîte. Ce qui a été surprenant, c'est l'engouement des enfants dans la fabrication de leur instrument. Le fait de créer un instrument de musique les a beaucoup motivés. Créer de leur main le son semblait les questionner et les intéresser. Créer un instrument de musique c'est constamment avoir l'idée que l'on va le faire sonner, vibrer, que l'on va s'en servir. Après deux séances de fabrication, ils ne demandaient qu'une chose : jouer de cet instrument.

Figure 4 : Instruments fabriqués par les groupes enfants A et B

1.2. Toucher et jouer

Après la construction des instruments, les apprenant.e.s ont pu s'en servir pour chanter une comptine. Les points de départ et d'arrivée de ce long atelier a été une comptine en Bengali, issue de l'album « Comptines de Roses et de Safran », à partir de laquelle nous avons chanté des paroles en français faisant références aux onomatopées des instruments utilisés, en respectant les mélodies. Dans cet exercice, l'objectif visait à introduire le rythme avec les instruments. Il est vrai que le résultat musical était peu sonore et peu précis. Cependant, cela ne semblait pas être un problème pour les apprenant.e.s pour qui le fait de taper sur les boîtes, de tirer les élastique était déjà synonyme de musique puisque cela faisait du bruit, du son, et qu'ils chantaient en même temps. L'important a retenir dans cet activité est l'efficacité de l'implication dans la création d'un instrument. Cela a été moteur de motivation. Aussi, se servir de l'instrument fabriqué a fait réellement sens pour les élèves. Cette dernière étape est donc indispensable dans les ateliers de fabrication d'instruments. Fabriquer un instrument c'est déjà faire de la musique, y penser.

1.3. Fabriquer les sons : percussions corporelles

Pour faire de la musique, on peut aussi seulement utiliser son corps. Pour sensibiliser les enfants aux percussions corporelles et au rythme, on peut partir d'eux-mêmes, de leurs connaissances empiriques quant aux sons possibles avec le corps. Dans

cette activité[13], on commence donc par demander quelles parties du corps font du bruit, des sons, avec quelles parties de mon corps je peux faire de la musique. Il faut en effet préciser le terme de « musique » pour faire comprendre qu'on cherche ici la notion de percussion corporelle et non de langage par exemple. En effet, les premières réponses ont souvent été « la bouche » par exemple. A chaque réponse, on dessine au tableau la partie du corps. Cela est amusant car on ne dessine ainsi pas un personnage dans « l'ordre » : on a parfois une bouche, un œil, des mains, etc. Ce qui est aussi intéressant, c'est d'arriver à dessiner un personnage en entier, pour montrer que l'on peut faire du bruit avec toutes les parties de son corps. Cela dépend simplement de la manière. C'est la deuxième étape de l'activité : demander comment, avec telle partie du corps, je fais concrètement du son. Par exemple, avec les mains, on peut « taper », « frotter », plus ou moins fort. Avec la bouche on peut souffler, siffler, faire des sons avec les lèvres, créer une caisse de résonnance avec la mâchoire et taper sur sa bouche. Certaines parties du corps font aussi plus de bruit que d'autres (taper des mains et claquer des doigts par exemples). On peut pour montrer cela proportionner les dessins des parties du corps à leur capacité sonore. Tout cela est important pour l'application dans des jeux qui vont suivre. Une fois les sons vus, il s'agit de s'exercer un peu, de faire petit à petit tous les sons. Ensuite, on peut enchaîner plusieurs sons, en faisant varier la vitesse. Comme, à chaque fois, on associe le corps et un son, dans une manière de « jouer » différente et à des endroits différents, c'est assez compliqué pour les enfants, mais amusant. Pour continuer dans la pratique des percussions, j'ai proposé un jeu nommé « le miroir ». Par deux (ou trois ou quatre), les participant.e.s se mettent face à face. Une seule personne va initier un enchaînement de plusieurs percussions. La personne en face doit reproduire les percussions. Changer la vitesse est aussi amusant. Mais pour que ces activités autour des percussions corporelles fassent sens dans une approche basée sur la prosodie, il me semblait essentielle d'orienter la suite de l'activité vers l'écoute et le rythme. Nous nous sommes donc assis en cercle pour un autre jeu. L'enseignant.e initie un rythme de trois temps de percussions, par exemple : joues-cuisses-mains. On répète tous ensemble ces trois temps en boucle. Puis on change, en gardant trois temps. L'important ici est de varier mais en gardant un rythme régulier. On peut aussi prononcer « un, deux, trois » pour revoir les chiffres et l'intonation. En effet, puisque le deuxième temps et un peu en suspension, on a tendance à l'allonger, à l'accentuer. (Llorca, 2010). C'est, d'une part, une sensibilisation à la pause « remplie » (Di Cristo, 2013) et d'autre part à une petite

[13] Annexe 6, pp. 117-118

structure prosodique de la phrase. En effet, lorsque l'on prononce « un, deux, trois », le « trois » étant la dernière partie de la phrase, celle qui suivra une courbe mélodique descendante, les éléments qui le précèdent suivent une courbe mélodique montante afin de montrer que la phrase n'est pas terminée. C'est une sensibilisation inconsciente qui se base sur l'imitation. C'est pourquoi on peut continuer l'exercice en allant jusqu'au chiffre quatre. On prononce alors « un, deux, trois, quatre ». C'est maintenant le mot « trois » qui est allongé, suivant une intonation plus montante, pour préparer à la « chute » du dernier segment de la phrase qui conclut celle-ci. La sensibilisation à ces détails intonatifs est importante puisque, souvent, l'intonation est porteuse de sens. Tant que l'intonation monte par exemple, la personne qui écoute aura tendance à considérer que la phrase n'est pas terminée. Cette sensibilisation fait finalement référence à la voix qui, elle non plus, n'existe pas sans les mouvements du corps. Cette activité semble bien fonctionner pour faire ressentir le rythme chez le groupe enfant. Cela leur a permis de travailler la régularité du rythme (jeu en cercle) mais aussi la répétition (jeu du miroir). Ces jeux autours du rythme et autours des enchaînement de rythme me semblent efficaces dans une démarche de sensibilisation à la prosodie puisqu'ils rendent actifs les apprenant.e.s et mettent en lien les mouvements du corps, les sons et le rythme.

1.4. Le corps et la voix

La voix n'existe pas sans le corps puisqu'elle est avant tout le résultat de phénomènes physiologiques du corps humain. Le corps la fait exister mais aussi varier. Ce sont ces variations en lien avec le corps, utilisées en cours de français langue étrangère, qui nous intéressent dans cette sous-partie. Nous évoquerons ici deux activités différentes, une activité brise-glace avec le groupe adolescent B1 et une activité autour d'une comptine réalisée avec le groupe enfant A1.

1.5. Activité brise-glace

Pour le premier cours, on peut, à travers une activité brise-glace énergique et ludique mêler le corps et la voix. C'est dans ce sens que j'ai proposé une activité de présentation faisant intervenir l'interaction oral mais surtout la projection de la voix, appuyée par la posture du corps[14]. En petits groupes de deux, chacun.e se présente et pose des questions à l'autre afin d'obtenir des informations. Le but sera de présenter l'autre à la classe à la manière d'une publicité. Il est question de donner des informations peu

[14] Annexe 8, p.120

communes sur la personne : ses goûts, ses talents, ses particularités. J'ai fait cet exercice avec le groupe des adolescent.e.s et cela a bien fonctionné parce qu'ils.elles se connaissaient déjà. Je pense qu'un tel exercice demande assez de confiance au sein du groupe classe pour pouvoir jouer de sa voix et décrire la personne de manière ludique. Cependant, puisque c'est une activité pour se présenter, peut-être que cela peut aussi permettre, pour un groupe qui ne se connaît pas déjà, d'installer un climat de confiance. L'enseignant.e peut aussi participer ou commencer pour que l'activité soit comprise. Concernant l'aspect vocal de l'activité, on peut observer les façons d'utiliser la voix. Sans expliciter les traits particuliers des présentations publicitaires, il est intéressant d'observer comment, sans indications particulières, les étudiant.e.s vont mettre en voix des éléments déjà entendu, observé. Lors de l'activité, les étudiant.e.s ont souvent parler fort et énergiquement, ce qui peut effectivement s'apparenter à certains traits des voix publicitaires. Encore une fois, il existe de nombreuses adaptations de voix en fonction des publicités visées, et il ne s'agit ici d'une sensibilisation. Le but de cette activité était d'arriver à faire projeter la voix sans que l'on soit focalisé.e sur celle-ci, afin de produire un discours oral voire aural qui soit un tout entre le corps et la voix. J'espérais que le fait d'être debout et de se concentrer sur les mouvements de ces bras pour présenter l'autre par exemple soient un atout pour projeter la voix. Cela a été le cas pour ce groupe mais nous ne pouvons finalement pas vraiment émettre de conclusion sur l'efficacité de cette activité quant à l'appui du corps pour la projection de la voix pour plusieurs raisons. D'une part, le groupe se connaissait déjà et leurs voix portaient sûrement plus de par le climat de confiance déjà installé. D'autre part, je pense qu'il est ambitieux d'attendre, pour une première activité, une telle projection de la voix. Cet exercice est intéressant à aborder avec une classe qui se connaît déjà un peu plus car elle permet de présenter l'autre personne par des caractéristiques que les autres membres de la classe partagent par exemple, ou encore se permettre plus d'expression dans la voix, plus de jeu d'acteur et de voix.

1.6. Chanter en dansant

La danse peut avoir les mêmes effets mnémotechniques et motivants que les gestes des comptines. Cette activité[15] s'est faite naturellement, à l'initiative des enfants du groupe C. La chanson s'appelle Joli Calao. Nous avons choisi de projeter aussi le clip car il était amusant et illustrait bien les paroles. Après une première écoute, nous avons demandé ce

[15] Annexe 5, p.116

qu'ils avaient compris de la chanson. Puis les aprenant.e.s ont demandé une autre écoute, et ont commencé à danser. C'était leur ressenti, l'envie de danser et de chanter et la chanson s'y prêtait très bien. Nous avons donc corroboré leur idée en accentuant les gestes pour illustrer la chanson et en dansant avec eux.elles.

« Sur une patte

Et sur l'autre patte »

Ici nous montrions bien que l'on changeait de jambe.

« Et vite vite, sur le dos

Joli Calao roule roule, c'est rigolo »

Ici, nous nous sommes tous allongés par terre, rapidement pour illustrer *« vite vite »*, et avons roulé sur le côté pour illustrer *« roule roule »*, tout en chantant. Bien que cette chanson ait particulièrement plu pour sa mélodie, le fait de la chanter en dansant a réellement marqué les élèves. Nous la chantions toutes les semaines et c'est aussi un chant qui a fait partie du spectacle final. Aussi, il faut préciser que certains mots accentués comme « patte » a été enregistré par les élèves. Mariane par exemple, répétait toujours plus fort, voire seulement, ce mot, en faisant presque un [f] : « pafff ». Le son [t] à la fin des mots peut en effet s'entendre [f]. Il aurait fallu faire de petits exercices, toujours simples et ludiques pour les enfants, de discrimination auditive entre les paires minimales [t] et [f] sonores à la fin des mots : patte, latte, vif, piaf, pouf, sniff, en créant une histoire ou une comptine à geste par exemple. Lors de cette activité, il a été surprenant pour moi de constater une telle spontanéité de la part des enfants et cela a eu beaucoup de sens dans ma recherche et pour l'élaboration de mon travail. En effet, les apprenant.e.s ont d'eux.elles-mêmes engager leur corps. Nous pouvons penser que c'est uniquement la musique qui a provoquée cet élan. Cependant, si la musique a un tel effet, c'est parce qu'elle est l'expression de ce qui est aussi interne en nous, à savoir le rythme et la musicalité, propres aussi à la langue. Si les enfants ont dansé c'est, selon moi, parce qu'ils.elles ont eu l'élan de danser, qu'ils.elles sont ressenti le rythme, naturellement.

1.7. S'échauffer pour l'écoute : exercices inspirés du théâtre d'improvisation

Pour travailler sur les intonations liées à l'affect ainsi que le corps, on peut proposer une activité inspirée d'exercices d'échauffement en théâtre d'improvisation pour les

groupes adolescent et adulte de niveau B1 : une « battle » de mots[16]. Cette activité ludique permet de travailler la concentration, la voix, la projection de la voix l'écoute et la posture. Le but est simple : deux équipes en colonnes se font face, debout. On choisit une émotion, la colère par exemple. Le premier membre de la colonne dit n'importe quel mot sur le ton de la colère, puis le premier membre de l'autre colonne répond, par un autre mot, toujours sur le ton de la colère, et ainsi de suite. Dès qu'une des deux premières personnes n'a plus d'idée (au bout de 5 ou 10 secondes par exemple) ou qu'elle répète un mot déjà évoqué, elle va au bout de sa colonne et c'est au tour de la deuxième qui se retrouve ainsi devant. On peut aussi imposer des thèmes, pour travailler des champs lexicaux, ou des structures syntaxiques en fonction des niveaux (ajouter des adjectifs, utiliser des propositions relatives par exemple à partir d'un même mot). Cet exercice a beaucoup de variantes mais l'important est d'utiliser les mots, phrases, structures avec une intonation particulière. C'est amusant du fait que les mots utilisés ne se prêtent généralement pas à ce type d'intonation. Par exemple, « feuille volante » ou « tasse à café » ne sont jamais dit sur le ton de la colère. Cet exercice fait travailler les intonations de la voix liées aux émotions ainsi que la projection de la voix. Il s'agit aussi de travailler sur la posture puisque l'on est debout pour projeter la voix, le mot, et cette sensibilisation est importante. En effet, les intonations étant propres aux langues et aux cultures, elles peuvent ainsi provoquer un quiproquo lors des interactions, notamment à travers l'expression non verbale, du fait d'une mauvaise interprétation. Cette activité a été créée mais n'a pas pu être testée. Nous ne pouvons donc pas analyser sa conception ni son efficacité.

2. Manipuler les intonations et les mots : jouer avec la langue

Jouer avec les intonations, la voix et les sonorités des mots, permettent de donner d'autres formes à la langue pour mieux l'appréhender. Toucher la prosodie, la rendre malléable au travers d'activités vocales, rythmiques et musicales, permet de mieux la saisir, pour mieux s'en servir.

2.1. Représenter physiquement les intonations / le corps en intonation

Pour représenter physiquement la prosodie, on peut proposer aux aprenant.e.s des deux groupes B1 une activité en deux phases. La première étape consiste à écouter un extrait audio, des phrases, des segments, puis à dessiner le « chemin » ou la courbe qui,

[16] Annexe 9, p.121

selon eux.elles, représentent l'intonation. Chacun prend une feuille et dessine. On pourra ensuite mettre en commun, réfléchir ensemble sur les points communs et les différences trouvées, se demander pourquoi, etc… Pour la conception d'une telle activité autour de l'intonation, on peut proposer un travail à partir de la vidéo de R.Llorca, chercheuse en Français Langue Etrangère, qui propose une représentation physique de l'intonation. En effet, R.Llorca remplace les mots et les intonations par des gestes. Par exemple, dans l'exemple de l'achat d'une baguette à la boulangerie, le mot « cuite » a une « qualité sonore qui se voit ». Elle l'illustre donc par son visage et ses gestes. J'avais prévu de concevoir une activité basée sur le travail de R.Llorca pour les groupes B1. En effet, une sensibilisation si explicite aux courbes intonatives n'est pas possible avec un public enfant et niveau A1. Une telle activité aurait été appropriée pour le groupe adulte par exemple qui était plus demandeur d'une grammaire explicite. Je pense qu'une sensibilisation de la prosodie à travers cette forme de représentation visuelle, plus explicite donc, aurait été parlante pour eux.elles et bénéfique dans leur apprentissage.

2.2. Créer des sons et des mots

Jouer avec la langue c'est aussi jouer avec les mots. Pour sensibiliser au rythme et aux sonorités des mots, pour jouer avec les sons, j'avais prévu de proposer un atelier autour des sons, contrepèteries, mots inventés, etc… Cet atelier[17] aurait été une « mise en bouche » de l'atelier d'écriture de slam pour se familiariser avec les sonorités de la langue. Pour cela, il était judicieux de faire intervenir une personne pour susciter curiosité et intérêt (Vorger). Après avoir proposé cette idée à quelques personnes intéressées, Julien, autre stagiaire, a répondu présent pour une intervention d'une heure et demi, afin de mener une activité autour des jeux de mots et d'écriture (contrepèteries faciles, petits poèmes rythmés, etc). Nous comptions sur la qualité d'écriture de Julien et notre engouement pour les mots et les sons afin que cette activité se révèle amusante et percutante. Nous n'avons finalement pas pu organiser cette intervention ni commencer réellement sa conception. Cette intervention aurait été un pas vers l'atelier slam et la dimension sonore et ludique de l'écriture du slam. C'est finalement l'intervention même qui est importante pour l'intérêt, la créativité et la nouveauté apportée par le slam (Vorger). C'est pourquoi je n'ai pas réalisé le programme de cette intervention après mon départ, car c'est sa co-construction et sa coanimation qui sont au cœur de cette idée.

---

[17] Annexe 10, pp. 122-126

A travers ce chapitre, nous avons pu voir que le corps dans l'apprentissage des langues étrangères occupe une place importante, surtout lorsqu'il s'agit d'activités autour de la voix et de la prosodie. L'implication du corps dans ces activités permet plus de motivation chez les apprenant.e.s, le cours étant plus actif. On a aussi constaté que les gestes et la danse par exemple sont un appui dans le processus de mémorisation. D'autre part, utiliser le corps pour sensibiliser à la prosodie rend possible une découverte et une compréhension de la langue basées d'avantage sur le ressenti. Cela est particulièrement sensible pour le groupe des enfants de 4-5 ans, pour qui l'apprentissage par le mouvement et le dynamisme fait sens. Utiliser les possibilités rythmiques, sonores et ludiques du corps donne de multiples formes de réceptionner la prosodie de la langue. Cette sensibilisation des phénomènes prosodiques, pour les plus jeunes, et prise de conscience de ces phénomènes pour les groupes de niveau et d'âge plus élevés, est une étape qui permet de comprendre de plus en plus la prosodie de la langue, et son importance sémantique pour la production et la réception du langage. En clair, ces étapes sont indispensables à un apprentissage plus conscient et donc autonome en français langue étrangère.

Finalement, les activités musicales autour de la prosodie peuvent s'inscrire dans un contexte plus concret, comme les projets finaux.

Chapitre 10. Musique et prosodie au cœur d'un projet

Le projet est finalement ce qui réunit l'implication du corps et la réutilisation des points didactiques vus et des phénomènes prosodiques étudiés. La réalisation d'un projet final nécessite cependant un temps de préparation en amont et demande une implication particulière des apprenant.e.s. Les projets que l'on présentera dans cette partie ont la particularité d'être une représentation publique. On parlera du spectacle de fin de cours des enfants ainsi que de la représentation slam qui n'a pas pu se dérouler.

1. Se préparer

A la fin des deux mois du cours *vacacional* pour les enfants de 4-5 ans, un spectacle était prévu. Pour le groupe dont j'étais en charge principalement, le thème était les animaux de la savane. Nous avons donc réutilisé les chansons et comptines vues lors des ateliers musiques, en apprenant de nouvelles autres. Le spectacle s'est préparé pendant environ deux semaines. Pour la préparation, il a fallu répéter les chansons, mais aussi fabriquer les costumes. Nous avons essayé de faire en sorte que les enfants se sentent investis dans la préparation de ce spectacle et que ce dernier ne soit pas seulement une représentation.

1.1. Le piège de la répétition

Le programme était le suivant : sur la base de la comptine Olélé, qui incluait les animaux évoqués lors d'un atelier précédant, un.e ou plusieurs élèves incarnaient un animal auquel correspondait une comptine. Le fait est que, la majorité des comptines étant nouvelles, il a été difficile pour les enfants de les apprendre en peu de temps. Il faut aussi préciser que la diversité des comptines a renforcé cette difficulté. Les deux dernières semaines se sont ainsi concentrées sur les répétitions, presque chaque jour, des diverses comptines. Cela paraissait fatiguant pour les enfants. En effet, nous avons observé plusieurs signes révélant une baisse de motivation comme la réticence à chanter, l'agitation, le manque de concentration (regards vers le haut, attention détournée). La redondance du travail sur les comptines n'a pas été facilitée par une répétition le plus souvent statique. En effet, les enfants se trouvaient sur leur chaise, en utilisant seulement leurs bras. Il aurait peut-être été plus pédagogique et plus ludique de répéter en petits groupes par exemple. Un tel encadrement aurait été possible puisque nous étions trois cinq personnes en charges de ce groupe (enseignante, stagiaires, auxiliaires). Beaucoup de

temps a aussi été consacré à la conception des costumes. La programmation de ce spectacle est à double tranchant. D'un côté, trois chansons déjà vues ont été réutilisées ce qui, d'un point de vue didactique, est un réinvestissement des connaissances. D'un autre côté, l'apprentissage précipité de quatre autres comptines a perturbé l'attention des enfants et leurs capacités de mémorisation. En effet, les premières comptines ont été apprises dans un lapse de temps d'un mois et demi, alors que les quatre dernières comptines ont été vues en seulement deux semaines dans le but de les présenter au spectacle. Cela n'a pas facilité leur assimilation et l'objectif n'a pas été atteint puisque les enfants n'ont mémorisé ni le texte ni la mélodie des comptines. Même si leur âge leur permet un apprentissage rapide des langues, il est important de ne pas négliger les réseaux de connections que le cerveau établis pour la mémorisation et l'apprentissage. La conclusion est que ces deux dernières semaines de répétition n'ont pas été aussi pédagogique, didactique et ludique, que les semaines précédentes. Nous n'avons pas pu orienter les activités vers un travail sur la voix ou encore rendre ces deux dernières semaines plus créatives ou ludiques. En effet, nous avons senti une baisse de motivation de la part des apprenant.e.s qui peut être due à la pression ressentie pendant la préparation du spectacle ou à la fatigue après deux mois de cours. Ainsi, les enfants ont été moins actifs dans leur apprentissage. Ce projet s'est donc révélé trop ambitieux ou aurait nécessité une préparation plus douce et plus étalée sur le mois.

1.2. L'engagement du corps dans la préparation du spectacle

La préparation du matériel comme les masques d'animaux et le décor a été un élément moteur pour l'implication des élèves dans l'apprentissage de la langue et la préparation du spectacle. En effet, le fait que chacun.e ait choisi un animal a renforcé un sentiment personnel. Dans les étapes de cette préparation, c'est tout le corps qui a travaillé. Les enfants ont découpé, collé et peint leur masque. Ils ont aussi participé à la création du décor qui consistait à peindre un grand baobab et fabriquer un soleil par la technique du collage. Cette préparation a été créative pour les enfants et, en renforçant leur implication par les activités manuelles, a aussi développé leur créativité. Ces activités manuelles ne sont pas négligeables dans un cours de français langue étrangère pour les enfants car elles permettent, encore une fois, à ceux-ci d'écouter des structures prosodiques récurrentes telles que celles étudiées précédemment (Chapitre 8, 1.2)

2. *Les représentations en scène*

Les projets prévus et réalisés à l'AFC ont en commun une représentation scénique. Cela implique une mise en scène et une projection de la voix puisque l'on prend en compte un public. Ces projets travaillent donc la question de la production mais aussi de la réception.

2.1. Le choix d'une représentation scénique

La réalisation des projets dans l'apprentissage des langues étrangères peut prendre plusieurs formes mais il me semblait important que celui-ci soit une représentation sur scène, à destination d'un public, afin de lier la projection de la voix, la mise en scène et donc les dimensions motrices qui en découlent.

2.1.1. Le spectacle

Le projet final des groupes *vacacional* étaient déjà prévu. Il est apparemment courant à Cusco de proposer un spectacle de fin de cours afin de présenter les notions apprises aux parents. La représentation en scène n'a pas été un choix pour le groupe des enfants, et s'est révélée être davantage un obstacle qu'une aide à l'apprentissage.

2.1.2. La représentation slam

Il était prévu, lors de la semaine de la francophonie, de proposer une « slam session »[18] à l'issue de plusieurs ateliers slam, libre de participation, à laquelle les ateliers slam devaient préparer. Les ateliers slam ne pouvaient se réaliser sans la finalité d'une représentation en scène. En effet, né dans la représentation, la scène et le partage sont l'essence même de l'existence du slam. Il se vit dans l'instant et le mouvement (Collectif 129H, 2013) et les ateliers ne sont qu'une passerelle de découverte et d'écriture pour sa réalisation. Aussi, la préparation de la représentation permet une réflexion sur la mise en scène et en voix du texte.

2.2. La mise en voix

Dans les deux cas, les représentations scéniques vocales nécessitent de projeter la voix pour que le public entende et comprenne.

---

[18] Annexe 10, pp.122-126

2.2.1. Le travail de mise en voix pour la représentation slam

Pour la représentation du slam, il aurait été important de consacrer du temps à la production, la récitation et plus largement à l'oralité. Plusieurs exercices internes aux ateliers slam[19] ont été pensé pour travailler la mise en voix du texte et la projection de la voix en général. Par exemple, pour réfléchir sur la portée de sa voix et la manière dont elle se diffuse dans la pièce, on peut proposer cet exercice : une personne se place au fond de la salle et une autre sur la scène. Un étudiant.e est sur scène, un.e autre au fond de la salle. L'étudiant.e qui est sur la scène choisi un mot à faire deviner à son partenaire. Il peut le prononcer en chuchotant, puis en parlant, puis en criant. A chaque étape, l'autre participant.e doit essayer de deviner le mot. On peut aussi dire un mot sans voyelle, ou sans consonne. Puis on inverse les rôles. Cette activité peut se faire en français ou en espagnol, le but étant de prendre conscience de la portée de sa voix et de l'écoute. Elle permet aussi de s'approprier l'espace scène et de constater, ou seulement ressentir, comment les sons remplissent la pièce. Cet exercice autour de la voix regroupe les dimensions ludiques et corporels en instaurant un climat de confiance pour la représentation. Cette étape de prise de conscience de la voix paraît primordiale avant la participation à une slam session. Si slamer c'est partager et vivre les mots, il faut pouvoir les dire avec corps et coffre pour permettre à l'auditeur.trice d'en réceptionner les effets. A travers les exercices autour de la voix, on cherche à comprendre les effets de la voix, sa projection et ses nuances. En ce sens, la mise en voix est déjà un travail de prosodie.

2.2.2. Le travail de mise en voix pour le spectacle des enfants

La projection de la voix n'a pas été vraiment travaillée avec les enfants de 4-5 ans. Lors des répétitions et des chants, nous articulions bien, et précisions parfois « plus fort ! », « más fuerte ! », « ensemble ». Le spectacle a été intimidant pour beaucoup et, pour conséquence, l'intensité de la voix a baissé par rapport aux répétitions. L'important, finalement, n'est pas la compréhension du message pour cette représentation car le message global a été saisi par le public mais de montrer les progrès en français aux parents des enfants. Pour travailler l'aspect vocal du spectacle et la projection de la voix, nous aurions pu proposer le même exercice que pour les groupes B1.

---

[19] Annexe 10, pp.122-126

2.3. La réception « aurale » et le public

Lors du spectacle des enfants, l'articulation des mots et la faible intensité de leur voix n'a pas permis de comprendre clairement les paroles des comptines par exemple. Il faut aussi prendre en compte que le public était majoritairement hispanophone. Une représentation en français ne centre pas son objectif sur la réception orale mais sur la production des élèves. C'est donc tout le contexte et la mise en scène qui vont favoriser un partage et une compréhension. Par exemple, le thème et les personnages ont été compris par les décors, les costumes et les chansons. On note ici l'importance du contexte dans la compréhension du message. On pourrait ainsi parler de réception « aurale » (Hilton) puisque le spectacle en soit a eu des effets sur la production des élèves. On a observé une baisse de l'intensité de la voix, moins de mouvements lors des comptines, une sollicitation plus importante de la part de l'enseignante. Cette intimidation peut se traduire par des effets d'ordre affectif, cognitif et pragmatique. Ces « composantes » sont des paramètres de la « compréhension aurale » définit par H. Hilton (2000 : 1).

En ce qui concerne la représentation de slam, le public aurait été aussi francophone puisque les slameurs et slameuses participent aussi à l'écoute et font partie du public. Si l'on considère que la « slam session » est un instant de partage des mots dans une production vivante, il faut prendre en compte les paramètres de la « compréhension aurale » qu'évoque H. Hilton. Lors de la préparation, en ateliers de slam, à la représentation de slam, il est important pour les apprenant.e.s d'avoir conscience du lien étroit entre réception aurale et production orale (Frost et Guy, 2016). Pour le slam, on peut parler de production aurale dans le sens où l'on donne vit à des mots, en recherchant des effets. La représentation de slam peut donc s'inscrire dans un contexte affectif, social, linguistique qui se réfère aux « composantes » de la « compréhension aurale » (Hilton, 2000 : 1). La projection de la voix est aussi en lien étroit avec la composante « physiologique » puisque la production de la voix est d'abord un aspect physiologique (capacité de la cage thoracique, des cordes vocales, du timbres, etc). Il faut aussi prendre en compte la dimension cognitive lors de la représentation scénique (stress, énergie, variations de voix). Le projet d'une « slam session » s'inscrit dans une dimension interactionnelle puisque le public réceptionne les mots, les gestes, la voix. Ce projet permettrait aux apprenant.e.s de travailler sur la production, la projection de la voix en ayant conscience des paramètres qui entre en compte dans une compréhension « aurale ».

3. *Le projet d'une représentation scénique dans l'apprentissage du français langue étrangère*

La préparation des projets en général fait partie intégrante de la progression de l'apprentissage en français langue étrangère. En effet, la « tâche » finale (CECRL, 2001) permet de réutiliser les connaissances dans un contexte pragmatique qui implique davantage les apprenant.e.s et donne du sens à leur apprentissage. A la suite de ce projet en scène autour de la musique et de la prosodie, le spectacle du groupe 4-5 ans plus précisément, nous avons pu observer divers éléments significatifs à la fois positifs et négatifs qui feront l'objet d'une remédiation pour la réalisation d'un tel projet.

3.1. L'engagement

La préparation du spectacle a permis un engagement de la part des enfants. La création des masques et du décors ont sollicité beaucoup d'intérêt pour les apprenant.e.s. En effet, les enfants prenaient à cœur la préparation de la représentation et exprimaient souvent le souhait de montrer leurs productions à leurs parents. Lors de ces activités manuelles ils.elles sont montré.e.s particulièrement concentré.e.s et impliqué.e.s, ce qui n'a jamais été le cas durant les répétitions des comptines. Cet investissement actif a été un moteur pour la créativité et l'intérêt de l'apprentissage mais s'est retrouvé freiné par le poids des répétitions.

3.2. La dimension temporelle

Le projet a pour but de mettre en pratiques les connaissances tout en favorisant leur mémorisation. La mise en place du spectacle a nécessité beaucoup de temps. Même si celui-ci a été nécessaire, il a mis en pause la progression de l'apprentissage et donc de l'entrée en niveau A1. Cela ne représentait pas un impact important pour les objectifs d'apprentissage du groupe puisque ce cours était centré sur des activités créatives de sensibilisation à la langue. Mais il est important de voir que l'efficacité des ateliers de musique autour de la prosodie ne se résume pas à la représentation. En effet, la préparation du spectacle nécessite du temps notamment en ce qui concerne les activités préalables autour de la prosodie. C'est tout le chemin, toutes les sensibilisations, si courtes soient-elles, qui servent à la progression dans l'apprentissage et pour l'autonomie de celui-ci. Ce sont ces courtes activités qui se sont révélées plus efficaces et ont été le mieux retenues comme la comptine « olélé ». Finalement, la prosodie ne s'apprend pas par cœur mais s'acquiert progressivement, ce qui explique l'importance du temps dans la mise en place et l'approfondissement d'un tel projet.

3.3. Regard réflexif sur la forme du projet

Nous avons constaté que la réalisation d'un travail scénique sans une préparation préalable aux aspects de la scène, à savoir la projection de la voix, la mise en scène, la mémorisation et la posture du corps, peut compromettre son bon déroulement ainsi que l'intérêt et la motivation des participant.e.s. Ainsi, nous pouvons retenir que la réalisation d'une représentation scénique nécessite un rééquilibre du temps de préparation afin d'inclure plusieurs activités parallèles pour travailler les dimensions scéniques. C'est en ce sens que la réalisation d'un tel projet pourrait favoriser un apprentissage plus actif et autonome par l'initiative des apprenant.e.s dans la mise en scène.

Conclusion

Mon stage à l'AFC a permis de mener des ateliers autour de la musique dans une approche de la prosodie pour un public enfant 4-5 ans de niveau A1 et adolescent et adulte de niveau B1. Ce mémoire visait à la construction d'un lien entre la langue et la musique en justifiant de l'emploie de celle-ci pour la sensibilisation à la prosodie dans l'apprentissage du FLE.

Une des hypothèses de réponses soulevées avant l'élaboration de ce mémoire proposait qu'une sensibilisation à l'écoute en général et à la prosodie permettent d'apprendre à écouter et ainsi de donner les moyens à l'apprenant.e.s d'acquérir une autonomie de son apprentissage. D'une part, nous n'avons pas pu vérifier l'efficacité d'une telle approche à long terme par le manque de temps et de recul sur l'animation des ateliers. D'autre part, il est impossible de parler d'autonomie lorsque l'on évoque un public enfant de niveau A1 : l'acquisition de l'autonomie est longue, progressive et nécessite la construction de structures et de réseaux cognitifs. L'interruption de mon stage ne m'a pas permis d'étudier la question de l'autonomie avec les groupes de niveau B1.

L'hypothèse de l'adaptation des contenus n'a pas pu être vérifié entièrement, par manque de temps pour l'application des activités. Certaines activités semblent avoir leur place à la fois pour les groupes enfants A1 et pour les groupes adolescent et B1, comme le travail de mise en voix. Cependant, elles ont été en général très différentes, faisant appel à des contenus variés, et nous ne pouvons pas parler d'adaptation des activités mais de l'adaptation de l'approche de la prosodie, et donc de l'enseignant.e qui devient animateur.

Après avoir constaté les liens acoustiques et cérébraux entre la musique et le langage on comprend mieux la volonté de proposer un enseignement de la prosodie à travers des activités autour des sonorités. L'utilisation de la musique et des instruments a suscité beaucoup de curiosité chez les enfants et de motivation dans l'apprentissage de la langue, notamment à travers l'expression du corps, dans la danse et les exercices rythmiques et gestuels. Cette implication du corps s'est révélée omniprésente et montre que la prosodie est avant tout un aspect de la langue qui se ressent. Le corps a été un appui dans cette perspective de ressenti, donnant de la matière aux aspects prosodiques.

J'ai pu constater la complexité d'un enseignement non explicite de la prosodie et c'est là tout l'intérêt. L'utilisation de matières musicale et corporelle semble être un bon moyen de faire ressentir la prosodie, la consistance des mots.

Ce travail m’a permis de comprendre que l’expression de la langue et plus précisément la production orale, est une expression corporelle. C’est par l’utilisation des éléments externes comme les instruments de musique ou des supports audios que ce travail révèle la dimension intrinsèquement corporelle de la langue. Parler est une expression musicale de la langue et se vit par le corps et la voix.

Cela ouvre une piste de réflexion sur un enseignement du Français Langue Etrangère, particulièrement en didactique de l’oral, qui inclut le propre corps comme un support d’apprentissage.

Bibliographie

Abry, D. & Vorger, C. 2015. Du slam lyrique aux formulettes de volubilité : jeux d'écriture et d'oralité avec Narcisse. In. C. Vorger (éd.). *Slam : des origines aux horizons.* Vénissieux : la Passe du vent ; Lausanne : D'en bas, pp. 161-177

d'Alessandro, C. 2010. 2. Analyse des différents stimuli auditifs : musique, langage et bruit : Étude comparative. In B. Lechevalier (éd.), *Le cerveau musicien : Neuropsychologie et psychologie cognitive de la perception musicale*. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur, pp. 33-46

Berdal-Masuy, F. & Briet, G. 2010. Stratégie pour une écoute efficace. Le français de demain : enjeux éducatifs et professionnels (Sofia, du 28/10/2010 au 30/10/2010). En ligne : https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/object/boreal:144223?fbclid=IwAR0YSYEjWlybinDaVuGqtT-aKo5Yiak_bbH0pbXhlLKCehsApeiI7rfOka0 , consulté le 01/07/2020

Blondel, F. 2016. Faire corps avec la langue grâce aux techniques de l'acteur. *Recherches et applications : le français dans le monde,* n°60, pp. 70-78

Castarède, M.-F. [1987] 2000. *La voix et ses sortilèges*. Paris : Les belles lettres.

Collectif 129H. 2013. Guide méthodologique pour l'animation d'ateliers de slam. En ligne : https://issuu.com/129hproductions/docs/b55200_2264d325b1f33fa89a6154e86fc4. Consulté le 8 mars 2020

Conseil de l'Europe. 2001. Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer. Strasbourg : Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques. En ligne : www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_FR.pdf consulté le 20/05/2020.

Cuq, J.P. (dir.) 2003. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE international

Dautry-Norguet, R. 2016. Le théâtre comme outil pédagogique : quelles pratiques ?. Recherches et applications : le français dans le monde, n°60, pp. 79-85

Delattre, P. Les dix intonations de base du français. 1966. The french review, vol 40, n°1, pp.1-14, En ligne : http://links.jstor.org/sici?sici=0016-111X%28196610%2940%3A1%3C1%3ALDIDBD%3E2.0.CO%3B2-W consulté le 15/05/2020

Di Cristo, A. 2013. *La prosodie de la parole.* Bruxelles : De boeck solal. En ligne : http://unr-ra.scholarvox.com.sid2nomade-2.grenet.fr/book/88841154, consulté le 25/05/2020.

Dodane, C. 2000. L'apprentissage précoce d'une langue étrangère : une solution pour la maîtrise de l'intonation et de la prononciation ?. In E.Guimbretière (dir.) *Apprendre, enseigner, acquérir : La prosodie au cœur du débat*. Rouen : Publications de l'Université de Rouen, pp.229-248

Dugua, C. & Chevrot, J.-P. 2015. Acquisition des liaisons prénominales : complémentarité des approches transversales et longitudinale. *Lidil*, n°51, pp. 35-63

Fauvel, B., Groussard, M., Desgranges, B. & Platel, H. 2012. Pratique musicale et plasticité cérébrale : l'expertise musicale permet-elle de se préserver du vieillissement neurocognitif ?. *Revue de neuropsychologie*, volume 4(2), pp. 131-137

Forges, G. 2002. Quand Citronnelle rime avec ritournelle. In R.Renard (éd.), *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde. Vol. 2 : La phonétique verbo-tonale*. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur, pp. 271-276

Frost, D. & Guy, R. 2016. L'innovation est le ton qui fait la chanson : une approche musico-prosodique en secteur Lansad, *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité, Vol.35 n°1*. En ligne : https://journals.openedition.org/apliut/5526, consulté le 04/06/2020

Guimbretière, E. 2000. Enseigner ou suivre sa voix. In E.Guimbretière (dir.) *Apprendre, enseigner, acquérir : La prosodie au cœur du débat*. Rouen : Publications de l'Université de Rouen, pp.293-312

Hilton, H. 2009. Théories d'apprentissage et didactique des langues, *La Clé des Langues*, Lyon, ENS de LYON/DGESCO (ISSN 2107-7029). En ligne : http://cle.ens-lyon.fr/plurilangues/langue/didactique/theories-d-apprentissage-et-didactique-des-langues, Consulté le 23/05/2020

Hilton, H. 2000. La didactique de la compréhension aurale en langue étrangère : une approche stratégique. *Annales de l'Université de Savoie, n°28 (numéro spécial sur la compréhension de l'oral),* pp 23-39

Lauret, B. 2007. *Enseigner la prononciation du français : questions et outils*. Vanves Cedex : Hachette livre

Laurens, V. & Guimbretière, E. 2016. Concevoir un ouvrage pour l'oral en FLE/S aujourd'hui : quelles orientations didactiques et méthodologiques pour quelles utilisations pédagogiques ?. Recherches et applications : le français dans le monde, n°60, pp.149-158

Lhote, E., Barry, A.O. & Tivane, A. 2000. Acquisition et apprentissage de la prosodie : une double approche vocale et discursive. In E.Guimbretière (dir.) *Apprendre, enseigner, acquérir : La prosodie au cœur du débat*. Rouen : Publications de l'Université de Rouen, pp.21-45

Lhote, E. & Llorca, R. 2001 Le geste, outil d'écoute. *Recherches et actions : le français dans le monde*, n° spécial, pp. 160-164

Llorca, R. 1995. Théâtre rythmique. Pratique de groupe pour l'entraînement de la mémoire sensorielle. *Recherches et Application, Le français dans le monde*, n° spécial, pp.231-237

Maître de Pembroke, E. 2013. Activités de production orale et émotions : gérer la complexité dans l'instant de l'échange. *Lidil*, n°48, pp.157-169
Mertel, K. 2019. Formation de la perception auditive (APT). In M. Thaut & V. Hoemberg *Manuel clinique de rééducation par la musique*. Louvain-La-Neuve : de boeck supérieur, pp.295-321

Mertens, P. 2008. Syntaxe, prosodie et structure informationnelle : une approche prédictive pour l'analyse de l'intonation dans le discours. *Travaux de linguistique*, n°56 (1), pp.97-124

Müh, R. 2010. Le bruit s'organise, joue avec le silence et devient musique. *Spirale*, 53(1), pp.109-116. En ligne : https://www.cairn.info/revue-spirale-2010-1-page-109.htm, consulté le 25/05/2020

Narcy-Combes, J.-P., Narcy-Combes, M.-F. 2019. *Cognition et personnalité dans l'apprentissage des langues. Relier et pratiques*. Paris : Les Editions Didier.

Piccardo, E. 2013. Évolution épistémologique de la didactique des langues : la face cachée des émotions, *Lidil*, n°48, pp.17-36

Renard, R. (2000). Chapitre 1. L'accès au sens et sa construction : l'évolution d'un discours SGAV. In M.-J. De Man-De Vriendt (éd.), *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde. Vol. 1 : Parcours et procédures de construction du sens*. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur, pp. 69-83

Roberge, C. (2002a). Chapitre 1. Rythme du discours, qui es-tu et où te caches-tu ?. In R. Renard (éd.), *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde. Vol. 2 : La phonétique verbo-tonale*. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur, pp. 105-130

Roberge, C. (2002b). Chapitre 2. Les intonations logique et affective, les grandes oubliées de l'éducation à la parole. In R. Renard (éd.), *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde. Vol. 2 : La phonétique verbo-tonale*. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur, pp. 131-154

Rollinat-Levasseur, E.-M. 2015. La littérature en acte : voir, entendre, ressentir. In A. Godard (dir.) *La littérature dans l'enseignement de FLE*. Paris : les éditions Didier, 220-264

Santos, M. 2017. La diversification du système éducatif péruvien. Vers une articulation asymétrique des offres éducatives ? (Traduit par P. Rabaté). *Revue internationale d'éducation de Sèvres, N°76,* pp.83-90. En ligne : https://journals.openedition.org/ries/6069, consulté le 06/07/20

Troubetzkoy, N.S. 1939. Principes de phonologie. (traduit par J. Cantineau). En ligne : file:///C:/Users/UTILIS~1/AppData/Local/Temp/PrincipesdePhonologie_10507879.pdf. Consulté le 01.07.2020

Tullet, H. 2017. Oh ! Un livre qui fait des sons. Bayard jeunesse.

Vaissière, J. (2015). *La phonétique*. Paris cedex 14, France : Presses Universitaires de France.

Vigner, G. 2004. *La grammaire en FLE*. Paris : Hachette

Vlaicu, A. & Bustuchina, M. 2019. La musique, un bon outil pour étudier le cerveau, *PSN*, volume 17(2), pp.27-37. En ligne : https://www.cairn.info/revue-psn-2019-2-page-27.htm, consulté le 05.07.20

Vorger, C. 2012. Vous récitez ? Eh bien, slamez maintenant ! Vers une approche ludique et créative de la poésie à l'école. *Recherches en didactiques des langues et cultures. Les cahiers de l'Acedle.* n°9-1, pp. 29-50

Sitographie

Institut national des langues et civilisations orientales, http://www.inalco.fr/langue/quechua, Consulté le 19/05/2020

Llorca, R. 2010. *La construction musicale de la parole*, https://www.youtube.com/watch?v=_ou9Zcp-UKU consulté le 01/07/20

Le café du FLE, Vorger, C. *Explorer le monde du slam et monter un atelier en classe de FLE*, https://lecafedufle.fr/explorer-le-monde-du-slam-et-monter-un-atelier-en-classe-de-fle/ consulté le 9/03/2020

Sigles et abréviations utilisés

FLES :	Français Langue Etrangère et Seconde
FLE :	Français Langue Etrangère
AFC :	Alliance Française de Cusco
AF :	Alliance Française
FPO :	Frontière Prosodique Obligatoire

Table des illustrations

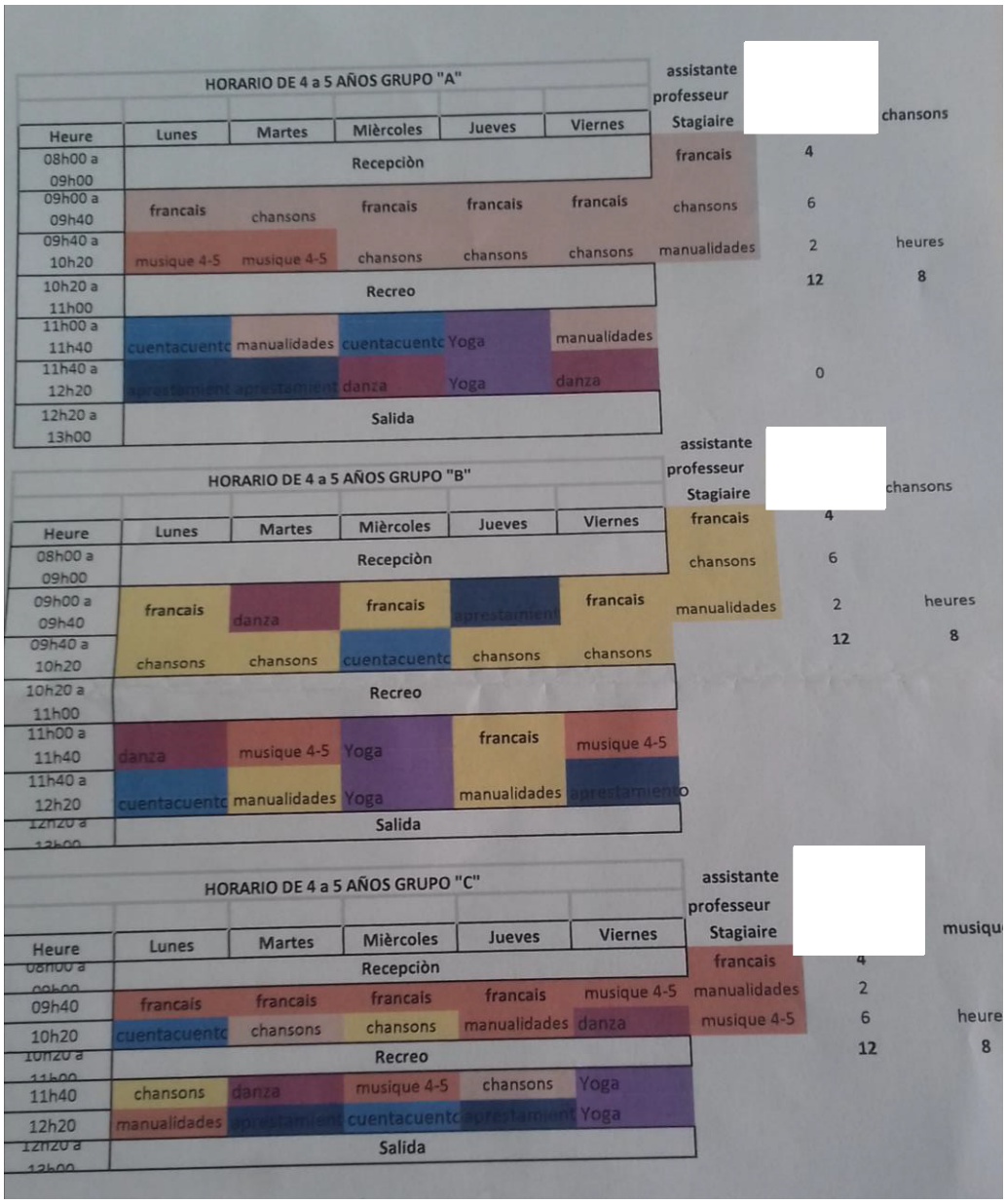
Figure 1 : Organigramme de l'AFC, janvier 2020 17
Figure 2 : Patrons prosodiques schématisés 37
Figure 3 : Graphique représentant la « Fréquence de sons (en Hertz) utilisés dans différentes langues (Vanderwalle et Verdonck 1999 : 46) » 54
Figure 4 : Instruments fabriqués par les groupes enfants A et B 87

Table des annexes

Annexe 1 Emploi du temps des cours *vacacional* , groupe A, B et C des enfants 4-5 ans, niveau A1 112
Annexe 2 Fiche pédagogique : discrimination auditive 113
Annexe 3 Activité Olélé 115
Annexe 4 Dessins des groupes enfants A1 autour de l'activité Olélé 117
Annexe 5 Joli calao 118
Annexe 6 Fiche pédagogique : percussions corporelles 119
Annexe 7 Fiche pédagogique : Autour du carnaval des animaux 121
Annexe 8 Fiche pédagogique : la chaise publicitaire 122
Annexe 9 Fiche pédagogique : Battle de mots 123
Annexe 10 Ateliers de slam : vers la représentation d'une « slam session » 124
Annexe 11 Transcription 129

Annexe 1

Emploi du temps des cours *vacacional* , groupe A, B et C des enfants 4-5 ans, niveau A1



HORARIO DE 4 a 5 AÑOS GRUPO "A"

Heure	Lunes	Martes	Mièrcoles	Jueves	Viernes
08h00 a 09h00	Recepciòn				
09h00 a 09h40	francais	chansons	francais	francais	francais
09h40 a 10h20	musique 4-5	musique 4-5	chansons	chansons	chansons
10h20 a 11h00	Recreo				
11h00 a 11h40	cuentacuento	manualidades	cuentacuento	Yoga	manualidades
11h40 a 12h20	aprestamient	aprestamient	danza	Yoga	danza
12h20 a 13h00	Salida				

assistante		
professeur		
Stagiaire		chansons
francais	4	
chansons	6	
manualidades	2	heures
	12	8
	0	

HORARIO DE 4 a 5 AÑOS GRUPO "B"

Heure	Lunes	Martes	Mièrcoles	Jueves	Viernes
08h00 a 09h00	Recepciòn				
09h00 a 09h40	francais	danza	francais	aprestamient	francais
09h40 a 10h20	chansons	chansons	cuentacuento	chansons	chansons
10h20 a 11h00	Recreo				
11h00 a 11h40	danza	musique 4-5	Yoga	francais	musique 4-5
11h40 a 12h20	cuentacuento	manualidades	Yoga	manualidades	aprestamiento
12h20 a 13h00	Salida				

assistante		
professeur		
Stagiaire		chansons
francais	4	
chansons	6	
manualidades	2	heures
	12	8

HORARIO DE 4 a 5 AÑOS GRUPO "C"

Heure	Lunes	Martes	Mièrcoles	Jueves	Viernes
08h00 a 09h00	Recepciòn				
09h40	francais	francais	francais	francais	musique 4-5
10h20	cuentacuento	chansons	chansons	manualidades	danza
10h20 a 11h00	Recreo				
11h40	chansons	danza	musique 4-5	chansons	Yoga
12h20	manualidades	aprestamient	cuentacuento	aprestamient	Yoga
12h20 a 13h00	Salida				

assistante		
professeur		
Stagiaire		musiqu
francais	4	
manualidades	2	
musique 4-5	6	heure
	12	8

Annexe 2
Fiche pédagogique : discrimination auditive

Fiche pédagogique :

S'entraîner à la discrimination auditive par les instruments de musique

Nom de l'activité : Eveil musical autour des instruments

Type d'activité : Atelier musical, éveil musical, discrimination des sons,

Public visé : enfants 4-5 ans

Niveau : entrée dans le niveau A1

But de l'activité : découvrir quatre instruments, les reconnaître, les toucher

Objectifs didactiques :

- **Linguistique :** Nommer les instruments, mémoriser
- **Prosodique :** Sensibiliser à la discrimination auditive des sons en général et à deux formes intonatives qui traduisent la demande directe et indirecte.

Matériel nécessaire :

1 xylophone
1 tambourin
1 maraca
1 triangle

Durée de l'activité : 45 minutes

Déroulement de l'activité :

Quatre instruments (ici xylophone, tambourin, maraca, triangle) sont déposés sur une table en face des élèves. L'enseignant.e. joue chaque instrument en demandant aux élèves s'ils.elles connaissent, (*vous connaissez ?* : forme interrogative directe) puis les nomme en faisant répéter les enfants.

Dans un deuxième temps, les enfants peuvent venir jouer des instruments. On peut les laisser toucher, faire sonner comme ils.elles le souhaitent. Le but ici est de créer du son et que chacun puisse tester chaque instrument et se rendre compte des propriétés sonores de chacun.

Ensuite, une fois assis, un autre jeu va permettre de mémoriser les sons et les instruments. Chaque élève vient face à la table. L'enseignant.e lui demande « montre-moi…..le tambourin ! ». Quand l'élève prend l'instrument, il peut le faire sonner. Tous les élèves passent. Il s'agit de mémoriser le nom de l'instrument et de l'associer à un son.

Enfin, pour discriminer les sons, on peut faire un jeu. Les apprenant.e.s ferment les yeux. L'enseignant.e joue d'un instrument et les apprenant.e.s doivent dire le nom de celui-ci. Ce peut aussi être un apprenant.e qui fait sonner un instrument pour le faire deviner aux autres. Cette étape est la plus importante dans la discrimination des sons car elles se focalise sur l'écoute.

Résumé en étapes :

- **Etape 1 :** Découvrir et nommer les instruments
- **Etape 2 :** Jouer des instruments
- **Etape 3 :** Reconnaître l'instrument par son nom
- **Etape 4 :** Reconnaître l'instrument par le son.

Remarques

Ici, deux intonations sont importantes pour sensibiliser à la formation de la demande. L'une est directe : « Vous connaissez ? ». Pour celle-ci, accentuer l'intonation montante de la fin de la phrase montrera que l'on pose une question. L'autre est indirecte : « montre-moi…. Le tambourin ». Il est important ici d'utiliser la même structure intonative, soit allonger la syllabe qui se trouve avant le nom de l'instrument. Ici c'est « moi ». Cette pause remplie montre que l'on attend quelque chose. Les élèves savent aussi, au moment de cette étape de l'activité, qu'ils.elles sont dans une démarche de réponse.

Annexe 3
Activité Olélé

Fiche pédagogique : Olélé

Nom de l'activité : Olélé

Type d'activité : Atelier musical, éveil musical et aux langues,

Public visé : enfants 4-5 ans

Niveau : entrée dans le niveau A1

But de l'activité : Sensibilisation à l'écoute (discriminer les sonorités, les instruments)

Objectif didactique : apprendre les animaux

Objectif prosodique : Eveil musical et aux langues autour des sons, découvrir de nouveaux sons, lier le corps et le rythme

Matériel/supports : Chant, Jambo Bwana, Kenya

Berceuse, Olélé, Congo

Durée de l'activité : 45 minutes

Déroulement de l'activité :

L'activité commence par l'écoute du chant Jambo Bwana. On demande aux élèves leurs ressentis : Qu'imaginez-vous ? Quels instruments entendez-vous ? reconnaissez-vous ? A quels animaux cela vous fait penser ? Pendant cette phase de récolte d'images, on dessine toutes leurs remarques au tableau. Il s'agit surtout de penser à des instruments et à des animaux. Les animaux évoqués vont servir à la deuxième partie de l'activité.

Ensuite, on pose des questions sur la langue du chant : Est-ce que l'on chante en espagnol ? en français ? Le but est de faire des hypothèses par rapport à ce que l'on entend, ressent, imagine. On précise que la chanson vient du Kenya : c'est où ? Vous connaissez ? On peut dessiner une carte du monde au tableau en repérant le pays des apprenan.t.e.s (ici le Pérou, en Amérique latine) et le pays dont on parle (ici le Kenya, en Afrique).

Puis on fait écouter la chanson Olélé. En cercle on la chante ensemble pour retenir la mélodie. Puis on inclue les animaux évoqués dans une version francophone de la comptine qui suit cet exemple :

Olélé, Olélé, j'irais bien en Afrique

Voir les croco les croco les crocodile (x2)

Olélé, Olélé, j'irais bien en Afrique

Voir les (autre aniamal)

Gestuelle : A chaque « olélé » on ouvre les bras vers le haut, de l'intérieur vers l'extérieur.

Entre chaque « olélé », on tape sur les cuisses deux fois au même rythme que le « lélé ».

(En écoutant la comptine, cette gestuelle est assez spontannée).

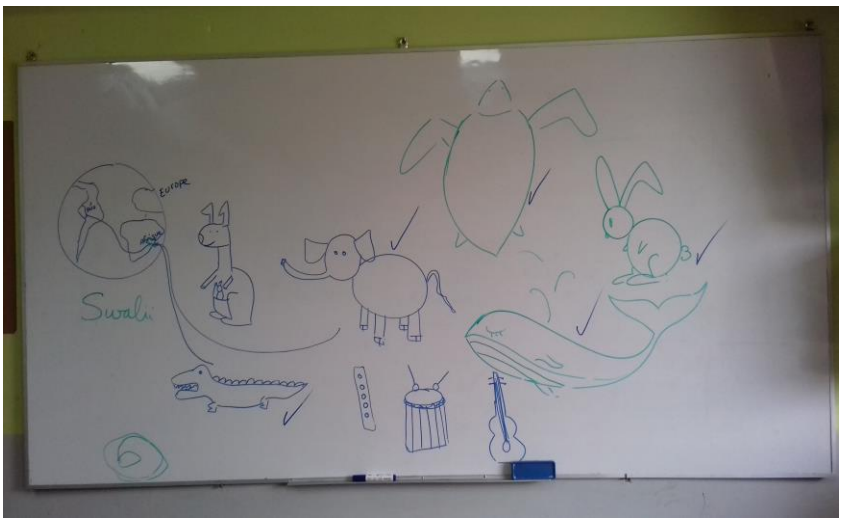
Enfin, à chaque animal évoqué on peut mimer ce dernier (la trompe pour l'éléphant, la mâchoire pour le crocodile,

Résumé en étapes

- **Etape 1** : Ecoute du chant Jambo Bwana. Qu'imaginez-vous ? Quels instruments entendez-vous ? reconnaissez-vous ?
- **Etape 2 :** dessins au tableau
- **Etape 3 :** comptine Olélé avec les animaux et les gestes

Remarques : Le chant Jambo bwana est originaire du Kenya et chanté en langue swhali. C'est un chant folklorique que nous utilisons pour ses propriétés folkloriques (instruments, mélodie, etc). Il est important de guider les élèves dans leurs pistes de réflexions (en posant des questions par exemple) mais de ne pas confirmer ou infirmer leurs réponses. On ne cherche pas à confirmer des stéréotypes musicaux mais à faire marcher l'imagination et la découverte autour de la sensibilisation à de nouveaux sons et instruments, de cultures différentes.

Annexe 4
Dessins des groupes enfants A1 autour de l'activité Olélé



Groupe A

Groupe C

Annexe 5
Joli calao

Fiche pédagogique : Comptine « Joli Calao»

Nom de l'activité : Danser en chantant !

Type d'activité : Atelier musical, éveil musical, implication du corps par la danse

Public visé : enfants 4-5 ans

Niveau : entrée dans le niveau A1

But de l'activité : Apprendre une comptine, avec une danse

Objectifs didactiques :

- **Linguistique :** mémoriser les mots de la comptine
- **Prosodique :** sons [o], [ɛt]

Matériel nécessaire :

Projecteur, enceinte. Chanson *Joli calao*, comptine illustrée.

Lien Youtube : https://www.youtube.com/watch?v=LZa5EtxzkIU

Durée de l'activité : 10 minutes

Déroulement de l'activité :

On écoute une première fois la comptine. On demande aux enfants de parler des sons qu'ils.elles entendent, les instruments, etc. Puis on regarde l'illustration de la comptine pour la chanter et danser en même temps. On pourra enlever plus tard l'illustration et garder seulement le son.

Le but ici est de favoriser la mémorisation par le corps et particulièrement en dansant. Cette danse illustre les paroles : « fais de petits sauts », « ne vole pas trop trop trop », « sur une patte » « sur le dos ». La vidéo sert les premières fois pour mémoriser et répéter.

Fin de document

Annexe 6
Fiche pédagogique : percussions corporelles

Fiche pédagogique : Percussions corporelles

Nom de l'activité : Les sons de notre corps

Type d'activité : Atelier musical, éveil musical, faire de la musique avec le corps, percussions corporelles

Public visé : enfants 4-5 ans

Niveau : entrée dans le niveau A1

But de l'activité : Apprendre et jouer avec les rythmes, sensibilisation aux bruits et aux sons.

Objectifs didactiques :

- **Prosodique :** le rythme, les sons

Matériel nécessaire :

Tableau, feutre ou matériel pour dessiner en grand.

Durée de l'activité : 45 minutes

Déroulement de l'activité :

Le but de l'activité étant de sensibiliser au rythme et au fait que l'on peut faire du bruit, des sons et de la musique avec son corps, il est intéressant de partir de leurs idées. Pour commencer l'activité on peut demander : « Quelle partie du corps fait du bruit ? » « Avec quelles parties du corps on peut faire de la musique ? », soit une série de questions qui amènent les apprenant.e.s à s'interroger sur les manières de faire du bruit. A chaque partie citée, on la dessine au tableau, jusqu'à obtenir un personnage.

La deuxième partie de l'activité a pour but de faire du bruit avec son corps. On demande alors, pour chacune des parties citées comment l'on peut faire du bruit. Par exemple, avec les mains, on peut taper, frotter ou encore taper de manières différentes (en faisant varier la forme des mains et donc la caisse de résonnance). Avec la bouche par exemple, on peut siffler, faire des sons en créant une caisse de résonnance en ouvrant la bouche, faire des sons en claquant la langue, etc… On peut faire un son en nuançant le volume sonore.

Après la familiarisation avec les sons et la manières de les créer, on peut jouer avec. Un premier jeu consiste à répéter des enchaînements de trois puis quatre rythmes. On peut aussi varier la vitesse des enchaînements de rythme pour une sensibilisation aux variations de rythmes.

L'activité suivante est un jeu de miroir. Par deux, il s'agit de répéter des rythmes en même temps que son partenaire en face. Une seule personne va initier un enchaînement de plusieurs percussions, la personne en face doit reproduire les percussions. Ce jeu est très amusant car il inclut des manières différentes de faire du son, des endroits différents, des rythmes différents. Il est intéressant pour la coordination.

Ensuite, un autre jeu plus collectif termine l'atelier. On se place tous en cercle, assis ou debouts. L'enseignant.e initie enchaînement de plusieurs rythmes (trois temps par exemple : joues-cuisses-mains. On répète tous ensemble ces trois temps en boucle. Puis on change, en gardant trois temps. L'important ici est de varier mais en gardant un rythme régulier. On peut aussi prononcer « un, deux, trois » pour revoir les chiffres et l'intonation.

S'il reste du temps, pour élargir l'activité à d'autres sons, on peut travailler sur les bruits de la nature que l'on peut imiter : le vent, l'orage, la pluie, oiseaux, etc... Cette activité suit le même schéma. On demande aux apprenant.e.s comment peut s'imiter la pluie avec les sons du corps par exemple. A la fin de cette activité, pour une petite relaxation sonore, les apprenant.e.s s'allongent pour écouter quelques minutes les bruits du vent, des oiseaux, etc.

Résumé en étapes :

- **Etape 1 :** Quelles parties du corps font du bruit ? Dessins au tableau.
- **Etape 2 :** Comment fait-on du bruit ? Test de tous les bruits possibles.
- **Etape 3 :** S'entraîner à enchaîner les rythmes.
- **Etape 4 :** Jeu du miroir
- **Etape 5 :** Collectif. En cercle, suivre un rythme de trois temps en variant les enchaînements.
- **Etape 6 :** Imitation des bruits naturels et relaxation sonore.

Annexe 7
Fiche pédagogique : Autour du carnaval des animaux

Fiche pédagogique : Autour du carnaval des animaux

Nom de l'activité : Autour du carnaval des animaux

Type d'activité : Atelier musical, éveil musical, interpréter les sons, musique classique

Public visé : enfants 4-5 ans

Niveau : entrée dans le niveau A1

But de l'activité : Devine l'animal en musique et donner du sens aux sons, les interpréter, imaginer

Objectifs didactiques :

- **Linguistique :**
- **Pragmatique :**
- **Prosodique :** lier les sons et le sens, illustrer par des sons
- **Culturelle :**

Matériel nécessaire :

Le *Carnaval des animaux*, Camille Saint-Saëns,

Lien : https://www.youtube.com/watch?v=5LOFhsksAYw

Prérequis :

Les noms des animaux

Durée de l'activité : 15-20 minutes

Déroulement de l'activité et précisions :

Le *Carnaval des animaux* est un morceau pour orchestre d'une vingtaine de minutes qui présente plusieurs animaux en musique. Chaque petit morceau représente musicalement un animal (la poule, l'éléphant, la tortue, etc). Le but de cette activité est de deviner de quel animal il s'agit en écoutant les façons de jouer (piqué, lié), les hauteurs des sons, les instruments, le rythme, le tempo et en construisant des liens entre les aspects musicaux et les caractéristiques des animaux. Le morceau de l'éléphant par exemple est en partie joué par une contrebasse, sous un tempo plutôt lent, tandis que les volatiles sont joués par des instruments aigus et de manière variée et très rapide.

Pour cela, à chaque morceau on demande aux apprenant.e.s de se concentrer sur le rythme, les instruments, pour deviner l'animal. Le but n'est pas de trouver la bonne réponse, c'est d'interpréter. On peut leur demander de fermer les yeux et d'imaginer un lieu où se trouve un animal ou encore leur demander pourquoi ils.elles pensent à un certain animal, qu'est-ce qui, dans la musique, les fait penser à cet animal. Il faut guider leurs perceptions, les encourager à imaginer.

C'est une activité très ludique et active qui propose de nouveaux sons. Ce support plutôt classique permet de connaître une autre variété de musique, autre que les comptines très présentes à cet âge, tout en montrant qu'il n'y a pas que les paroles qui font sens et traduisent des mots, des images, du sens.

Annexe 8
Fiche pédagogique : la chaise publicitaire

Fiche Pédagogique : La chaise publicitaire

Nom de l'activité : La chaise publicitaire

Type d'activité : activité brise-glace

Objectif didactique : Se présenter, se connaître

Objectif prosodique : Sensibilisation à la prosodie : utiliser les traits prosodiques de la publicité (accentuation de l'intensité, du débit)

Matériel nécessaire : Une chaise ou un objet sur lequel monter

Durée de l'activité : Environ 20 minutes

Déroulement de l'activité :

En petits groupes de deux, chacun.e se présente et pose des questions à l'autre afin d'obtenir des informations. Ensuite, le but est de présenter l'autre (debout ou assis sur une chaise en face de la classe par exemple) à la classe à la manière d'une publicité. Il est question de donner des informations peu communes sur la personne : ses goûts, ses talents, ses particularités. L'enseignant.e peut aussi participer ou commencer pour que l'activité soit comprise.

Résumé en étape

- **Etape 1 : Informations :** Par deux, on échange des informations générales, particulières, anecdotiques sur nous. Sous forme de question/réponse. Echange libre. Le but est de récolter des informations sur son binôme.
- **Etape 2 Présentation :** Tous les groupes de deux passent devant la classe. Chaque personne du groupe présente son binôme, ses atouts, ses particularités.

Remarques : Concernant l'aspect vocal de l'activité, on peut observer les façons d'utiliser la voix. Sans expliciter les traits particuliers des présentations publicitaires, il est intéressant d'observer comment, sans indications particulières, les étudiant.e.s vont mettre en voix des éléments déjà entendu, observé

Fin de document

Annexe 9
Fiche pédagogique : Battle de mots

Fiche pédagogique : Battle de mots

Nom de l'activité : Battle de mots

Type d'activité : Atelier autour de l'intonation, de la posture

Public visé : adolescent.e.s/adultes

Niveau : B1

But de l'activité : prendre conscience du sens d'une intonation

Objectifs didactiques :

- **Linguistique :** champs lexicaux
- **Prosodique :** intonation émotive

Matériel nécessaire :

Sa voix

Prérequis :

Vocabulaires des champs lexicaux utilisés

Durée de l'activité : 10 minutes

Déroulement de l'activité :

Deux équipes se font face en colonne. Il n'y a donc que deux personnes qui se font face. On choisit un thème : un champ lexical, un lieu, une catégorie, etc. La première personne commence et dit un mot du thème sur le ton de la colère. L'autre personne répond un autre mot du thème sur le ton de la colère également. Le but du jeu est de continuer dans cette battle d'échange de mot jusqu'à ce qu'une des deux personnes mette trop de temps à répondre (10 secondes par exemple) ou redise un mot déjà mentionné. Dans ce cas, la personne va derrière sa colonne et c'est au tour de la personne suivante.

Dans cette activité on cherche surtout à faire prendre conscience de l'intonation de la colère. Lorsque l'on « projette » un mot en colère, la posture du corps change aussi (les sourcils froncés, le corps en avant par exemple). Ce qui est amusant dans cette activité est de constater que l'intonation fait sens à elle seule, ici elle traduit la colère, mais que, allant de paire avec un mot qui n'a rien à voir, cela rend la situation drôle ou équivoque. Par exemple, l'expression du mot « écureuil » sur le ton de la colère est peu courant et s'avère amusant par son contraste.

Résumé en étapes :

- **Etape 1 : Choisir un thème**
- **Etape 2 : Battle de mots**

Annexe 10
Ateliers de slam : vers la représentation d'une « slam session »

Fiche pédagogique :

Ateliers de Slam et Slam session

Cette fiche pédagogique présente plusieurs ateliers de slam autour de la découverte du slam, de l'écriture et des jeux avec les sons. Ces ateliers prépareront à une représentation « slam session » organisée lors de la semaine de la francophonie. Ils peuvent se dérouler lors du même cours ou dans deux cours différents.

Cette fiche est à destination de l'enseignant.e afin de guider l'atelier. Le but est de proposer un atelier interactif et actif.

Public : Adolescents et Adultes niveau B1

Prérequis : Présent, passé composé, narration

Objectifs didactiques :

Linguistique : raconter, narrer

Prosodique : rythmique, projection de la voix, production orale

Créatif : Ecrire un texte, le mettre en voix et en scène

Pré-atelier, intervention_ 1h	Ce petit atelier a pour but de faire intervenir une personne extérieure au cours afin d'organiser des petits jeux autour des mots et des sonorités. Ex : Contrepèteries faciles à deviner puis à créer, Les rimes, Le rythme, Les paires minimales Cette intervention n'est pas forcément professionnelle. Le but est de proposer une ouverture sur les sonorités, de manière ludique, agréable et créative ! Dans le cadre du projet slam à l'alliance française de Cusco, c'est Julien, également stagiaire et passionné par la musique et les jeux d'écriture, qui aurait dû intervenir dans ma classe.
Atelier 1 _ 1h00	Découverte slam du slam Brainstroming autour d'une image Ecoute de *Je connaissais pas Paris le matin* de Grand Corps Malade
Atelier 2 _ entre 1h et 1h30	Ecriture, Préparation mise en scène, exercices de mise en voix Appropriation de l'espace scène
Représentation « slam session »	Slamons !

Description du déroulement des ateliers

Atelier 1 : découverte du slam :

1. Brainstorming autour d'une image :

Affiche slam session de La Bobine, Grenoble

A quoi vous fait penser cette image ? A quoi vous fait penser le mot « slam » ? Que voyez-vous ? Connaissez-vous ?

➔ Ici, on attend que les apprenants parlent du micro, de la chanson, du son, de la scène, du partage, du microphone et donc de l'expression par l'oralité, et de la main qui écrit.

On peut également parler de rimes, de sons, de mots, et faire des hypothèses sur ce qu'est le « slam », sa structure, etc. En finalité, il s'agit de faire découvrir et comprendre le concept de «slam» comme une manière de s'exprimer librement et de partager.

2. Ecouter du slam : *Je connaissais pas Paris le matin* de Grand Corps Malade

➔ https://www.youtube.com/watch?v=r-8m6CC3Yvs

Pourquoi le choix de cette chanson ?

Nous avons fait le choix de *Je ne connaissais pas Paris le matin* du slameur Grand Corps Malade car ce slam joue beaucoup avec les sonorités de la langue. Les nombreuses rimes permettent une entrée facile dans le slam. Le contenu du slam permet aussi de revoir la narration en niveau B1. Ce n'est cependant pas l'objectif. Il sera principalement question de jouer avec les sonorités de la langue dans une perspective de sensibilisation aux sons et au rythme de la langue.

2.1 Première écoute

Ecoutez la première partie du slam (Jusqu'à 1'05) en faisant particulièrement attention aux sons :

Qu'avez-vous ressenti ? Quelles sonorités reviennent ?
Qu'avez-vous compris globalement ?

!! *Il s'agit ici de proposer une écoute basée sur les ressentis par rapport aux sonorités. Il est intéressant de les faire évoquer pour parler ensemble du slam et faire des liens avec l'image de départ (n°1). Comment sont les sons ? les rimes ? le rythme ? Est-ce que Grand Corps Malade chante ? parle ?*

Le but n'est pas de faire abstraction des sens, ni de comprendre absolument tous les mots mais de construire un sens global en attachant une attention particulière aux sons.

2.2 Ecoute plus précise

On peut réécouter le refrain/ passage de 0'52 à 1'05

Quels mots comprenez-vous ? Quels sons ont-ils en commun ?

Proposez, vous aussi, des mots avec la syllabe [aj] (sous la forme d'un brainstorming au tableau par exemple). On peut expliquer ce qu'est une rime et en trouver collectivement.

2.3 A vous !

L'enseignant.e écrit la dernière phrase du refrain

« Pour apprécier demain et mettre les habitudes en cage … »

On peut faire un petit travail de définition de « mettre les habitudes en cage » en demandant aux étudiant.e.s s'ils comprennent le sens, l'image de cette expression, etc.

Les apprenant.e.s peuvent continuer le refrain avec une phrase qui inclue au moins deux mots avec le son [aj].

Puis on peut lire sa phrase en commençant par celle de Grand Corps Malade.

!! *Il s'agit ici de jouer avec les sons et le rythme en commençant un petit travail d'écriture en s'appuyant sur l'exemple Grand Corps Malade. Le fait de partir de la phrase de la chanson est d'une part plus rassurant et permettra d'autre part d'imposer un rythme lors de la lecture. Cet exercice est une mise en bouche pour l'écriture du slam.*

Atelier 2 : De l'écriture à la scène

0. Remise en contexte

Si l'atelier n°2 ne se déroule pas lors du même cours, nous pouvons évoquer à nouveau une définition du slam, et le déroulement de l'atelier n°1.

1. Ecrire : contrainte : raconter un évènement : environ 30 minutes

Consigne générale : Comme Grand Corps Malade, écrivez un petit texte de quelques phrases qui raconte un évènement ou un lieu. Pour cela, vous utiliserez le présent et le passé composé.
Surtout, jouez avec les mots et les sons. Vous pouvez inventer des mots comme vus dans le pré-atelier avec l'intervention de Julien, utiliser les rimes.

Attention, pour orienter l'écriture, il est important de donner un point de départ et de suivre quelques étapes :

Les étapes de l'écriture

a) Choisir un évènement, un thème, un lieu
b) Faire une liste de mots qui riment ou en jouant avec les sons
c) Faire des petites phrases
d) S'amuser !

!! *Chaque élève va écrire un petit texte. Nous privilégions la réalisation de cet exercice seul.e pour que le slam soit personnel et un ressenti propre de la musicalité des mots. Cependant, les textes pourront être lus et mis en scène de manière collective (cf. point 3.)*

2. Mettre en voix, travailler la mise en voix, → rythmer son texte

Après l'écriture des textes, on peut travailler la mise en voix et le rythme du texte.
D'abord individuellement, en réfléchissant,

Puis collectivement :
Pour cela, on peut se mettre en cercle et donner un rythme général à suivre en claquant des doigts, en tapant dans les mains ou sur les cuisses, sans faire trop de bruit. A tour de rôle, chacun.e peut lire son texte en essayer de se caler sur le rythme imposé.

!! *Cet exercice est un travail pour prendre conscience du rythme et le ressentir corporellement ainsi que par les mots. Il pourra mener à un deuxième temps de travail autour du texte, concentré sur l'aspect vocal du texte.*

2.1 Moment de réécriture

Si nécessaire

3. Parler de la scène, préparer une mise en scène pour la représentation

Cette partie est l'étape qui servira de préparation à la représentation de slam. Il s'agit de parler de la scène, du public, de la portée de la voix. En clair, cette étape est cruciale pour la prise de conscience de la projection de la voix et la mise en confiance pour la représentation. On pourra aussi éventuellement projeter une vidéo de slam session.

3.1 Travailler la projection de la voix

Pour travailler la voix, l'articulation et le rythme, on peut se rendre, si cela est possible, sur le lieu de la représentation pour considérer l'acoustique de la pièce.

On peut faire un jeu pour cela :

Un étudiant.e est sur scène, un.e autre au fond de la salle. L'étudiant.e qui est sur la scène choisi un mot à faire deviner à son partenaire. Il peut le prononcer en chuchotant, puis en parlant, puis en criant. A chaque étape, l'autre participant.e doit essayer de deviner le mot. On peut aussi dire un mot sans voyelle, ou sans consonne. Puis on inverse.

!! *Cet exercice ludique permet de prendre conscience de la manière de produire et projeter la voix, en dosant l'intensité, mais aussi de considérer les effets que cette projection produit sur la personne réceptrice. Il est donc important que chaque étudiant.e puisse faire l'expérience du côté de la scène et de la salle. On notera l'importance de se placer bien en face du public pour que le flux ne la voix remplisse la salle.*

3.2 S'approprier l'espace scène

Le fait de se rendre sur le lieu de la représentation permet de s'approprier l'endroit et d'être ainsi plus confiant pour la représentation. ON peut alors réfléchir à la mise en scène, l'ordre de lecture, la disposition et la posture (en colonne, en cercle, par deux, plusieurs, etc).

C'est aussi lors de cette étape que l'on peut réfléchir ensemble sur la cohérence des textes et ce que l'on voudrait raconter lors de la représentation. Il serait préférable que cette étape se déroule aussi sur l'espace scénique pour des raisons de mise en confiance et de créativité active.

Fin de document

Annexe 11
Transcription

Echange entre une enseignante et une apprenante lors d'une activité manuelle.

Légende de la transcription :

TP1.	Tour de parole 1
R	Apprenante
S	Enseignante
Mot en gras	Marque d'insistance
Mot en italique	Faible intensité
:	Allongement en durée de la syllabe
[mot]	Son

Transcription :

TP1. R La goma

TP2. S La **colle** s'il te plaît :

TP3. R *colle* [sit] plaît :

Table des matières

Remerciements 3

Sommaire 1 5

Introduction 7

PARTIE 1 - CONTEXTE DE STAGE : ALLIANCE FRANÇAISE DE CUSCO 10

INTRODUCTION _ PARTIE 1 11

CHAPITRE 1. LES LANGUES AU PEROU 12

1. Les langues au Pérou et dans la région de Cusco 12

1.1. Les langues autochtones 12
1.2. Les langues étrangères 12

2. L'apprentissage du français au Pérou et dans la région de Cusco 13

2.1. Le statut du français 13
2.2. La Alianza francesa del Cuzco 13

3. Le fonctionnement de l'AFC 14

3.1. Les propositions de l'AFC 14
3.2. Dispense des cours 14
3.2.1. Les cours réguliers 14
3.2.2. Les cours *vacacional* 15
3.3. Précisions sur le stage 15
3.3.1. Les cours *vacacional* : janvier et février 2020 15
3.3.2. Les cours réguliers 16

CHAPITRE 2. CONTEXTE DE STAGE ET PROJETS DE ALLIANCE FRANÇAISE DE CUSCO 17

1. Organisation de l'AFC 17

1.1. Contexte organisationnel 17
1.2. Contexte humain 18
1.2.1. Les apprenant.e.s 18
1.2.2. Les enseignant.e.s 18
1.2.3. Les stagiaires Master Français Langue Etrangère 18
1.2.4. Les conditions de travail : 19

2. Situation économique de l'AFC 19

2.1. Financements de l'AFC 19
2.2. Contexte technologique de l'AFC 20

3. Besoins, projets et évolution 21

3.1. Contexte en janvier 2020 21
3.2. Projets de l'AFC en janvier 2020 21
3.3. Contexte en mars 2020_ évolution du contexte 22

CHAPITRE 3. MISE EN PLACE DU PROJET INGENIERIQUE ET ELABORATION DE LA PROBLEMATIQUE 23

1. Commande de stage initiale 23

2. Analyse du contexte et des besoins 23

2.1. Réalité du terrain 24
2.2. La question de la place de l'activité musicale 24
2.2.1. Les cours *vacacional* 24
2.2.2. Les groupes adolescent et adulte 25
2.3. La motivation en fonction des groupes classes 25
2.4. La question du temps 26

3. Questionnements… recherche, activités, problématique 26

3.1. Questionnements et problématique 26
3.2. Méthodologie : 28
3.2.1. Méthode directe-participante : 28
3.2.2. La démarche-action 28

PARTIE 2 - CADRAGE THEORIQUE 30

INTRODUCTION _ PARTIE 2 31

CHAPITRE 4. LA PROSODIE OU LA MUSICALITE DE LA LANGUE 32

1. La prosodie, éléments de définition 32

1.1. Le tempo ... 32
1.2. Le rythme ... 33
1.3. L'accentuation ... 33
1.4. L'intonation ... 35
1.5. La pause ... 36
2. Construire et utiliser la prosodie ... 36
2.1. La segmentation ... 37
2.2. Une grammaire de la prosodie ou frontières prosodiques obligatoires ... 38
2.3. Les effets de la prosodie ... 38
2.3.1. L'intonation ... 38
2.3.2. Le tempo ... 39
2.4. Le sens de la prosodie ... 39
2.5. Les fonctions de la prosodie ... 40
2.6. Discours et intonations en contexte ... 40
3. Le lien musique/prosodie : points communs ... 41
3.1. Le rythme ... 42
3.2. La culture ... 43
3.3. L'écoute ... 43
4. Oral/Oralité/ Réception aurale ... 43
4.1. La production orale et le concept d'oralité ... 44
4.2. La « réception aurale » ... 44
4.3. L'interaction ... 44
CHAPITRE 5. APPRENTISSAGE ET CERVEAU : LE LIEN ENTRE LA MUSIQUE ET LA PROSODIE ... 46
1. Apprendre les langues : « période critique » ... 46
1.1. La période sensible ... 46
1.2. La plasticité cérébrale à l'âge adulte ... 47
1.3. Musique et plasticité cérébrale : ... 48
2. Le traitement de la langue et de la musique par le cerveau ... 48
2.1. Les zones activées ... 48
2.1.1. Les aires cérébrales du langage : ... 49
2.1.2. Les aires cérébrales de la prosodie ... 49
2.1.3. Les aires cérébrales de la musique ... 50
2.2. Les zones cérébrales de la production et de la compréhension orales ... 50
2.3. Liens musique, langue, cerveau ... 51
3. La mémoire de la langue favorisée par la musique ... 51
3.1. La mémorisation ... 51
3.1.1. L'émotion dans la mémorisation ... 52
3.1.2. Le lien entre la prosodie et l'émotion ... 52
3.2. La mémoire acoustique ... 53
4. La perception des langues étrangères et de la musique ... 53
4.1. Les propriétés acoustiques des langues et leur perception ... 53
4.1.1. La fréquence des langues ... 54
4.1.2. Le crible phonologique ... 54
4.1.3. La « surdité phonologique » ... 55
4.2. Le travail d'écoute ... 55
4.2.1. La discrimination auditive : entre langues étrangères et musique ... 55
4.2.2. Ecouter et parler en mouvement ... 56
CHAPITRE 6. L'APPRENTISSAGE ET LE CORPS ... 57
1. L'appareil phonatoire, la voix ... 57
1.1. Aspects physiologiques ... 57
1.2. La projection de la voix ... 58
2. Jouer la voix ... 58
2.1. Jouer de sa voix, de ses voix, de ses langues ... 59
2.1.1. Transformer et adapter sa voix ... 59
2.1.2. Jouer la voix : le chant ... 59
2.1.3. La lecture oralisée et la mise en voix ... 60
2.2. Vers d'autres activités artistiques autour des sons et de la voix ... 60
2.2.1. Poésie et voix ... 61
2.2.2. Jouer les mots en voix : le slam ... 61
2.2.3. Jouer de la musique ... 62
2.3. Le théâtre, la motricité ... 63

2.4. Jouer ... 64
2.5. La mémorisation par les gestes ... 65
2.6. Dans l'espace, c'est tout le corps qui parle ... 65
CHAPITRE 7. PROSODIE ET DIDACTIQUE ... 66
1. Décentration de l'enseignant.e : prise de conscience de sa voix et son utilisation ... 66
1.1. La conscience de la voix chez enseignant.e ... 66
1.1.1. Pour lui.elle-même ... 66
1.1.2. Pour les apprenant.e.s ... 67
1.2. La conscience chez l'apprenant.e : vers l'autonomie ... 67
2. Sensibilisation à l'écoute par les activités musicales ... 68
2.1. Sensibilisation « musicale » ... 68
2.2. Sensibilisation : première étape de l'apprentissage ... 69
2.3. Sensibiliser aux courbes mélodiques par des schémas ou des gestes ... 70
2.4. Apprendre à écouter ... 70
2.4.1. Les activités qui sensibilisent à l'écoute ... 70
2.4.2. L'importance de la sensibilisation à l'intonation et au rythme ... 71
3. Adapter pour mémoriser ... 72
3.1. Les comptines ... 72
3.2. Le rythme ... 73
3.3. Place de la grammaire ... 73
4. Motivation et notion de projet ... 74
4.1. Les ateliers de slam ... 74
4.2. La représentation slam et la mise en scène ... 75
PARTIE 3 - DES ATELIERS AUTOUR DE LA PROSODIE ... 76
INTRODUCTION _ PARTIE 3 ... 77
CHAPITRE 8. SENSIBILISER A LA PROSODIE ET A L'ECOUTE, ATELIERS DE MUSIQUES POUR LES ENFANTS DE 4-5 ANS : ECOUTER, DEVINER, RECONNAITRE, IMAGINER ... 78
1. Produire, répéter ... 78
1.1. Le tambour et la segmentation ... 78
1.2. Les formes intonatives répétitives ... 79
1.3. Les comptines en langues étrangères : reconnaître les langues et les sons ... 81
2. Autour des bruits et des sons : ... 82
2.1. Discriminer les sons ... 82
2.1.1. Discriminer les sons des instruments ... 82
2.1.2. Discriminer les sons : cris des oiseaux ... 83
2.2. Donner du sens aux sons ... 84
CHAPITRE 9. LE CORPS, LA MUSIQUE ET LA VOIX / LA PROSODIE QUI FAIT CORPS ... 86
1. Corps et /en instruments ... 86
1.1. Fabriquer les instruments ... 86
1.2. Toucher et jouer ... 87
1.3. Fabriquer les sons : percussions corporelles ... 87
1.4. Le corps et la voix ... 89
1.5. Activité brise-glace ... 89
1.6. Chanter en dansant ... 90
1.7. S'échauffer pour l'écoute : exercices inspirés du théâtre d'improvisation ... 91
2. Manipuler les intonations et les mots : jouer avec la langue ... 92
2.1. Représenter physiquement les intonations / le corps en intonation ... 92
2.2. Créer des sons et des mots ... 93
CHAPITRE 10. MUSIQUE ET PROSODIE AU CŒUR D'UN PROJET ... 95
1. Se préparer ... 95
1.1. Le piège de la répétition ... 95
1.2. L'engagement du corps dans la préparation du spectacle ... 96
2. Les représentations en scène ... 97
2.1. Le choix d'une représentation scénique ... 97
2.1.1. Le spectacle ... 97
2.1.2. La représentation slam ... 97
2.2. La mise en voix ... 97
2.2.1. Le travail de mise en voix pour la représentation slam ... 98
2.2.2. Le travail de mise en voix pour le spectacle des enfants ... 98

2.3. La réception « aurale » et le public 99
3. Le projet d'une représentation scénique dans l'apprentissage du français langue étrangère 100
3.1. L'engagement 100
3.2. La dimension temporelle 100
3.3. Regard réflexif sur la forme du projet 101
Conclusion 102
Bibliographie 104
Sitographie 108
Sigles et abréviations utilisés 109
Table des illustrations 110
Table des annexes 111
Table des matières 130

MOTS-CLÉS : prosodie, musique, corps, voix, FLE…

RÉSUMÉ

Le lien qui peut exister entre la musique et la langue est souvent questionné. On considère les variations de la voix comme la musicalité d'une langue, que nous appelons ici, sa prosodie. Les variations prosodiques ont des effets dans la réception orale d'une langue et son apprentissage est complexe. Dans un contexte d'apprentissage du Français Langue Etrangère, ce mémoire propose un éclaircissement du lien entre la musique et la prosodie, tant au niveau des propriétés acoustiques que du traitement cérébral de ces deux domaines. Il propose des activités vocales, artistiques et ludiques basées sur la musique dans la perspective de sensibiliser à la prosodie de la langue en travaillant particulièrement son écoute. Ce travail évoque plus spécifiquement le rythme, le corps dans l'apprentissage, le jeu de la voix, des sons et du corps, la production et la réception orales, les sonorités de la langue, le slam et la notion de projet en scène.

KEYWORDS : prosody, music, , body, voice, FLE

ABSTRACT

The link between music and language is often questioned. We consider variations of the voice as the musicality of a language, which we call here, its prosody. Prosodic variations have effects on the oral reception of a language and their learning is complex. In a context of learning French as a Foreign Language, this dissertation offers a clarification of the link between music and prosody, in terms of acoustic properties and brain processing of these two fields. It offers vocal, artistic and ludic activities based on music with the aim of raising awareness of the prosody by working particularly on listening. This work deals more specifically with rhythm, the body in learning, the play of voice, sounds and body, oral production and reception, the sounds of language, slam and the concept of stage project.

PALABRAS CLAVES : Prosodia, música, cuerpo, voz, FLE

RESUMEN

Muchas veces se ha cuestionado el vínculo que puede existir entre la música y el lenguaje. Las variaciones de la voz se pueden considerar como la musicalidad del idoma, que podemos llamar la prosodia. Las variaciones prosódicas producen efectos en la receptión oral del idioma y su aprendizaje queda complejo. En un contexto de aprendizaje del Francés como Lengua Etranjera, este reporte de fin de estudios propone un aclaración del vínculo entre música y prosodia, tanto al nivel de las propriedades acústicas como el tratamiento cerebral de estas dos disciplinas. Este reporte propone actividades vocales, artísticas y lúdicas incluyendo un trabajo particular en la escucha. Este reporte menciona más precisamente el ritmo, el cuerpo en el aprentizaje, el juego con la voz, con los sonidos y con el cuerpo, la producción y la recepción orales, la sonoridad del idioma, el slam y la noción de proyecto en escena.