



HAL
open science

La musique : un outil efficace pour apprendre les langues étrangères

Jessica Lopez

► **To cite this version:**

Jessica Lopez. La musique : un outil efficace pour apprendre les langues étrangères. Education. 2021. dumas-03277966

HAL Id: dumas-03277966

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03277966>

Submitted on 28 Oct 2021

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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives | 4.0 International License

CY Cergy Paris UNIVERSITÉ – INSPÉ de l'académie de Versailles

Site de Saint-Germain-en-Laye

Année universitaire 2020 - 2021

MÉMOIRE

présenté en vue d'obtenir le **Master « Métier de l'Enseignement, de
l'Éducation et de la Formation »**

Mention : « Premier degré - Professeur des écoles »

La musique : un outil efficace pour apprendre les langues étrangères

Jessica LOPEZ

Directeur de mémoire : **Mr Frederic DUCROS**

Jury :

Mr Frederic DUCROS Professeur de musique, INSPÉ, Site de Saint-Germain-en-Laye

Mr Dominique LAVAL Professeur de mathématiques, INSPÉ, Site de Saint-Germain-en-Laye

Date de soutenance : mai 2021

Remerciements

Je remercie

Monsieur DUCROS, professeur de musique en Master MEEF à l'INSPÉ de Saint-Germain-en-Laye, pour ses conseils et son soutien.

Mesdames MIOLANE et COLLA, respectivement professeures des écoles en classe de CE1 et de PS/GS à Clermont-ferrand, qui m'ont accueillie lors de mes stages de Master 1 au cours de l'année 2019/2020 et accordé leur entière confiance pour que je puisse y réaliser mes expérimentations, m'inspirant ce sujet de recherche.

Mes élèves de CE1/CE2, pour leur dynamisme et bonne volonté.

Mes amis et collègues qui m'ont apporté leur soutien moral et intellectuel tout au long de ma démarche.

Ma famille, pour leur soutien constant et leurs encouragements.

Mon conjoint, pour sa patience et son soutien inestimable, qui me donne la force de croire en mes accomplissements.

Résumé

À l'école primaire, les enfants âgés de 6 à 10 ans sont initiés à l'apprentissage d'une langue étrangère. Anglais, espagnol, allemand ou encore les langues régionales, cet enseignement se fait principalement à l'oral et met en avant les aspects ludiques de l'apprentissage en priorisant les comptines, les jeux, les saynètes, l'utilisation de mascottes...en d'autres termes, faire basculer les élèves dans un univers étranger au leur, mais à la fois rassurant et motivant. Le chant est le support clé de toute séance pour les élèves puisqu'il favorise la mémorisation et la prononciation.

Mots-clés : éveil, écoute musicale, discrimination auditive, langue étrangère, anglais, espagnol, diversité culturelle, comptine, chant, mémorisation, phonologie, confiance en soi.

Resumen

La música : un instrumento eficiente para aprender los idiomas extranjeros

En la escuela primaria, se inicia a los niños de 6 a 10 años en el aprendizaje de una lengua extranjera. Inglés, español, alemán o idiomas regionales, esta enseñanza se realiza principalmente de forma oral y resalta los aspectos lúdicos del aprendizaje al priorizar las rimas infantiles, los juegos, los bocetos, el uso de mascotas...en otras palabras, hacer que los alumnos cambien de un mundo ajeno al suyo, pero a la vez tranquilizador y estimulante. Cantar es el soporte clave para cualquier sesión para los estudiantes, ya que promueve la memorización y la pronunciación.

Palabras clave : estimulación temprana, actitud receptiva, discriminación auditiva, lengua extranjera, inglés, español, diversidad cultural, rima infantil, canto, memorización, fonología, confianza en sí mismo.

Abstract

Music : an effective tool for learning foreign languages

In primary school, children aged 6 to 10 are introduced to learning a foreign language. English, Spanish, German or regional languages, this teaching is done mainly orally and puts forward the playful aspects of learning by prioritizing nursery rhymes, games, sketches, the use of mascots...in other terms, make the students switch to a foreign world to theirs, but at the same time, reassuring and motivating. Singing is the key support for any session for students as it promotes memorization and pronunciation.

Keywords : early learning activity, music listening experience, hearing discrimination, foreign language, English, Spanish, cultural diversity, nursery rhyme, singing, memorization, phonology, self-confidence.

Table des matières

Remerciements	2
Résumé	3
Resumen	3
Abstract	3
Table des matières	4
Introduction	5
I.L'apprentissage des langues étrangères à l'école	7
I.1. Que disent les programmes ?	7
I.2. Musique et langues vivantes... place à l'interdisciplinarité !	8
I.3. À quel âge faut-il commencer ?	10
I.4. De quels outils disposent les professeurs des écoles en France ?	12
I.5. Un « coffre aux trésors » européen.....	13
II. La musique et ses bienfaits	16
II.1. L'éducation musicale et ses effets sur notre cerveau	16
II.1.1. <i>La musique et l'évolution neurologique</i>	16
II.1.2. <i>Un cerveau sous l'influence de la musique</i>	17
II.1.3. <i>Les propriétés thérapeutiques de la musique</i>	18
II.2. Les compétences travaillées avec le chant.....	21
II.2.1. <i>Les compétences disciplinaires</i>	21
II.2.2. <i>Les compétences transdisciplinaires</i>	21
II.2.3. <i>Les compétences méthodologiques</i>	22
II.3. L'oreille musicale	22
II.4. La perspective actionnelle	25
II.5. Les liens entre l'enseignement/apprentissage des langues et de la musique	26
III. Quand la musique et les langues s'accordent en douceur	28
III.1. Chant et neurosciences : résultats d'études	28
III.2. Déroulement d'une séance type de langue vivante en classe	29
III.2.1. <i>Warming up (5 minutes)</i>	29
III.2.2. <i>Recycling (5 minutes)</i>	30
III.2.3. <i>Teaching (5 à 8 minutes)</i>	30
III.2.4. <i>Learning (10 à 15 minutes)</i>	31
III.2.5. <i>Fin de séance (4 minutes)</i>	32
III.3. Apprendre l'anglais avec le jazz de Carolyn Graham	33
III.4. Initiation à l'espagnol : projets menés en classe	34
III.5. Témoignage : la pratique musicale dans les écoles bilingues en Colombie.....	35
Conclusion	37
Bibliographie	38
Sitographie	40
Annexes	42
Annexe 1 : Effets attendus du projet EOL	42
Annexe 2 : « The hello song ».....	43
Annexe 3 : « El abecedario ».....	44
Annexe 3 bis : « El abecedario » avec accords pour guitare.....	44
Annexe 4 : « Al corro de la patata »	45
Annexe 5 : « Le départ »	45
Annexe 6 : « Alouette, gentille alouette ».....	46
Annexe 7 : « Le facteur »	47

Introduction

« Les chansons, les récits, les contes rustiques, peignent en peu de mots ce que notre littérature ne sait qu'amplifier et déguiser. » George Sand, XIX^{ème} siècle

Mon parcours universitaire m'a permis d'accéder à un enrichissement culturel tel que les cultures anglophones et hispaniques n'avaient que peu de secrets à mon égard. Et quel passionnant parcours, invitant à une soif d'apprendre insatiable où la pile de livres à lire ne tient plus sur sa propre table de nuit. Mais, sans vouloir minimiser leur efficacité, les cours théoriques dont j'ai bénéficié ne rassasiaient pas mon appétit de rencontrer l'Autre. Alors, si la possibilité de partir avec son sac à dos s'imprégner d'une nouvelle culture n'est pas toujours de mise, comment pouvons-nous nous y prendre ? Comment ressentir cette vibration intérieure qui s'éprend de nous une fois à l'écoute directe des sonorités étrangères ? S'asseoir paisiblement, fermer les yeux et centrer toute son attention sur cette voix, parlée ou chantée, à la prosodie qui diffère de la notre. Si dans ce monde, les langues peuvent établir certaines barrières, la musique est bel et bien un élément qui les brise, le temps d'un instant. Elle n'est pas seulement un échappatoire, nous permettant de nous évader de notre quotidien, elle est aussi le lien qui nous unit : vous, moi, lui, elle, et tout ce monde qui se trouve autour de nous. Étant moi-même musicienne, je témoigne que sa vertu commence dès lors que les mots sont vains.

La naissance de ce mémoire professionnel ne s'arrête pas là. Issue d'une famille espagnole, je ne parviens pas à me souvenir de mes premiers mots. Il en est de même pour l'anglais, auquel j'ai été initiée dès mon plus jeune âge. Les seuls souvenirs dont je parviens à me remémorer sont des comptines, des jeux de langue et des récits chantés qui m'ont été transmis. Même chose pour d'autres communautés que j'ai eu la chance de rencontrer, notamment celle des Aïmaras, originaire de la région du lac Titicaca, au croisement du Pérou et de la Bolivie. Nous illuminions nos nuitées en chantant et en dansant pour nous unir et oublier nos différences culturelles. Jamais je n'avais été initiée à leur langue auparavant, mais je suis partie en pouvant échanger avec chacun d'entre eux.

C'est ainsi que j'ai choisi d'orienter mes recherches vers l'impact de la musique dans l'apprentissage des langues étrangères en posant la problématique suivante : « En quoi la musique favorise-t-elle l'apprentissage des langues étrangères ? »

Dans un premier temps, nous nous intéresserons à l'ensemble des programmes officiels, à la manière dont l'enseignement d'une langue étrangère à l'école est appréhendé en France. Ensuite, nous aborderons les ressorts de la musique sur les apprenants, et mettrons en lumière ce que cet outil peut apporter dans l'enseignement d'une nouvelle langue. Nous terminerons en attirant notre attention sur des approches originales déjà réalisées et leur interprétation scientifique.

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

Avant toute chose, il me semble pertinent de porter notre attention sur la place qu'occupe l'apprentissage des langues étrangères au sein de nos écoles françaises.

I.1. Que disent les programmes ?

Dans sa palette d'outils, tout enseignant possède le programme des enseignements relatifs à son cycle. Dans la partie consacrée à l'enseignement des langues vivantes (étrangères ou régionales), le programme de cycle 2¹ en vigueur à la rentrée 2020, déclare :

« Le cycle 2 constitue le point de départ de l'apprentissage des langues vivantes pour tous les élèves avec un enseignement correspondant au niveau A1 à l'oral du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) »

Ainsi donc, si les programmes préconisent une initiation à une première langue vivante étrangère à raison d'1h30 par semaine, ils laissent à l'enseignant une certaine liberté pour sa mise en place. En effet, si certains optent pour deux séances de 45 minutes, d'autres préfèrent des séances découpées, de 20 à 30 minutes, par exemple, avec des activités ritualisées. Un élément qui pour moi est fondamental dans les recommandations ministérielles est le développement « des comportements indispensables à l'apprentissage d'une langue vivante étrangère ou régionale : curiosité, écoute, attention, mémorisation, confiance en soi ». Pour ce faire, il est vivement conseillé de mettre en place des activités orales, pour « exercer son oreille aux sonorités d'une nouvelle langue ». Des activités proches des centres d'intérêts des élèves et, bien entendu, baignant dans la culture visée.

Voilà donc les enjeux majeurs de l'apprentissage d'une langue étrangère à l'école selon les programmes : l'enseignant doit tendre vers un équilibre entre les répétitions orales (chant choral, mémorisation de formes idiomatiques ou d'expressions récurrentes) et les activités de productions orales. Une sensibilité à la différence et à la diversité culturelle que les élèves

¹ BO n°31 du 30 juillet 2020 disponible sur le site Éduscol : <https://eduscol.education.fr/84/j-enseigne-au-cycle-2>

auront pu appréhender dès la maternelle (cycle 1) par l'écoute de comptines, de chant et de brèves interactions verbales. Une initiation généralement très appréciée qui sera consolidée au cours des cycles 2 et 3.

I.2. Musique et langues vivantes...place à l'interdisciplinarité !

Les pratiques interdisciplinaires sont l'essence même de l'enseignement des langues. En effet, apprendre une langue vivante ne se limite pas à l'acquisition de simples compétences linguistiques mais doit bel et bien s'ancrer dans un contexte, une thématique, une notion, etc., qui entremêlent forcément d'autres disciplines d'enseignement. Ainsi, des projets interdisciplinaires peuvent être pensés et élaborés par l'enseignant, permettant d'impliquer le cours de langue vivante dans les autres domaines qui régissent la classe (français, histoire-géographie, éducation musicale, arts plastiques, éducation physique et sportive...).

Dans une volonté d'accompagner les enseignants dans leurs pratiques pédagogiques, la Direction des Services Départementaux de l'Éducation Nationale (DSDEN) de l'académie² peut proposer des pistes pour travailler les langues en interdisciplinarité. Ainsi donc, les domaines qui tendent à être associés à l'apprentissage d'une langue vivante étrangère sont l'EPS (dans l'énonciation des consignes simples et/ou la réalisation de jeux traditionnels en anglais), l'éducation musicale (par le biais de chants et comptines) et les arts plastiques (réaliser un album à la manière d'un album anglais vu en classe et le présenter à une autre classe, par exemple) toujours dans une perspective de pédagogie actionnelle, que nous caractériserons plus loin.

L'enseignement de l'EPS est en effet une discipline qui se prête particulièrement bien à la pratique d'une langue étrangère. En effet, son atout majeur est de joindre la démonstration et la pratique physique à la verbalisation. Ainsi, la pratique permet de vérifier l'état de la compréhension par l'action. Enfin, l'intégration des émotions à l'apprentissage renforce la mémorisation. Quel que soit l'âge de l'apprenant, il est vivement conseillé de proposer des supports variés s'ancrant le plus possible dans des situations réelles de communication en vue

² Ici, je fais état de la DSDEN des Yvelines (78)

de rendre l'élève acteur de son apprentissage et de susciter en lui le désir de communiquer, d'échanger et d'apprendre.

Centrons-nous à présent sur l'association particulière de l'éducation musicale et de l'enseignement des langues vivantes. De prime abord, en langue vivante comme en éducation musicale, l'élève développe des compétences disciplinaires proches. Les deux domaines amènent l'élève à reproduire un modèle oral et mélodique, en utilisant le rythme de la phrase (parlée, chantée ou jouée). Mais l'apprenant est aussi amené, dans les deux disciplines, à identifier, nommer, repérer, décrire, comparer, écouter, répéter et se concentrer pour identifier certains éléments. Ainsi, croiser les deux disciplines permet :

- d'habituer l'enfant à une grande palette de sonorités
- d'affiner sa qualité d'écoute
- de le familiariser à la manipulation de sons et mots inconnus
- d'étendre curiosité, écoute, mémorisation, confiance en soi et plaisir

En s'intéressant à l'apprentissage de l'anglais, S. ROSENBERGER³ identifie les chants, ritournelles, répétitions et rimes comme de remarquables supports pédagogiques. En effet, ils mettent en lumière la régularité de la langue dans sa prononciation et dans la mémorisation de nouveaux phonèmes. Bien que les enseignants disposent d'une certaine liberté pédagogique, elle les incite vivement à accompagner la répétition des mots par la gestuelle pour accentuer les rimes et les rythmes.

En ce sens, plusieurs articles disponibles sur Éduscol mettent en avant l'intérêt de croiser les enseignements et les pratiques, tout particulièrement concernant les langues vivantes. Et ce, en dehors de l'horaire consacré à son apprentissage. Pour citer le premier domaine du SCCCC⁴ intitulé « Les langages pour penser et communiquer » :

³ ROSENBERG, S., *L'anglais à l'école : méthodologie et activités du CE1 au CM2*, Éd. RETZ, 2008

⁴ *Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture*, 2015

« *En éducation musicale, l'apprentissage et l'imitation de chansons en langue étrangère ou régionale permet de développer les compétences d'écoute et d'assimilation du matériau sonore de la langue étudiée.* »

Ainsi, associer la gestuelle et l'expression corporelle aux comptines et chants conduisent l'élève à se familiariser avec l'accentuation et le rythme propres à la langue cible. Privilégier la répétition de chansons et comptines dans les moments dédiés au chant serait un véritable atout pour améliorer l'intelligibilité et l'aisance des élèves tout au long de leur apprentissage des langues vivantes.

I.3. À quel âge faut-il commencer ?

On entend beaucoup dire que commencer l'apprentissage d'une langue étrangère dès son plus jeune âge est plus efficace...d'autres contredisent ce propos et affirment qu'il en est nocif pour l'enfant. Toutefois, les écoles d'immersion linguistique se multiplient et connaissent un franc succès. Mais alors, qu'en est-il réellement ? Y a-t-il un âge limite pour apprendre les langues ?

Démarrons à la source : le fœtus. Différentes expériences ont été tentées sur des fœtus pour savoir s'ils étaient capables d'apprendre⁵. Ces expériences s'articulaient autour de deux formes d'apprentissage : le conditionnement et l'habituation. En effet, bien que le système sensoriel auditif du fœtus se mette en place au 5ème mois, le système nerveux est encore en pleine formation. Le traitement de l'information reçue ne peut donc être abouti et ne peut aller au-delà d'une stimulation sonore associée à une réaction. Notez qu'à 8 mois de gestation, un fœtus entend des sons de 80 db (ce qui correspond à un cri). Il est donc sensible à la prosodie de la langue (son, rythme) mais les tentatives d'enseignement *in utero* relèvent davantage d'une exploitation commerciale que d'une véritable démonstration scientifique.

Toutefois, dès leur naissance, les recherches en sciences cognitives et psycholinguistiques démontrent que les bébés sont naturellement doués pour les langues. En effet, leurs sens sont en plein éveil. Ils sont alors capables de capter une grande variété de sons. C'est alors tout

⁵ CHANQUOY, L., et NEGRO, I., *Psychologie du développement*, Éd. Hachette Supérieur, 2004

naturellement que plus leur écoute est confrontée à une pluralité de langues différentes, plus ils vont être capables de distinguer des sons distincts et ainsi, développer leurs talents linguistiques. C'est en grandissant que l'oreille s'affine et tend à s'adapter au panel de sons auquel elle est régulièrement confrontée, mettant de côté les autres sons. Les bénéfices d'exposer son bébé à une langue secondaire ne sont plus à démontrer.

Ensuite, il est considéré que les capacités orales se développent de manière optimale jusqu'à l'âge de 5 ans. L'enfant reconnaît les sons, les mots et les comprend. Jusqu'à l'âge de 8 ou 9 ans, ce sont les capacités syntaxiques qui se développent. L'enfant apprend la valeur et la fonction des mots au sein d'une phrase mais aussi les règles grammaticales de manière générale. Par conséquent, les recherches scientifiques considèrent 2 périodes comme idéales pour commencer l'apprentissage d'une seconde langue :

- avant 5 ans : l'enfant peut reproduire les sons de la langue et s'exprimer sans accent.
- avant 9 ans : l'enfant absorbe facilement les constructions syntaxiques de la seconde langue.

Docteur en logopédie, A. COMBLAIN recommande : « *Le moment idéal semble être la fin de la scolarité maternelle, quand les bases de la langue maternelle sont relativement bien maîtrisées* »⁶. M. DALOISIO appuie ces propos en affirmant que l'enfant est capable d'acquérir la capacité de prononcer parfaitement et « développer des habiletés linguistiques » de 0 à 3 ans, et ce jusqu'à l'âge de 8 ans mais avec plus d'effort. S'en suit une période sensible jusqu'à 22 ans où « *les fortes potentialités neurologiques [...] permettent de développer une bonne compétence linguistique, mais il est de plus en plus difficile que cette compétence soit comparable à celle d'un natif* »⁷. En effet, différentes études tendent à montrer que le bilinguisme constitue un atout majeur dans l'acquisition de toute connaissance. Ainsi, un bilingue est capable de montrer davantage de flexibilité mentale qu'un monolingue. Il développe ce qu'on appelle « les fonctions exécutives ».

⁶ COMBLAIN, A., *L'apprentissage des langues étrangères en milieu scolaire et préscolaire : quels résultats espérer ?*, p 3-4, 1998

⁷ DALOISIO, M., *L'enseignement précoce des langues étrangères*, Guerra Edizioni, 2007

Plus de doutes, donc, sur les bienfaits d'une exposition précoce à une langue seconde sur les fonctions cognitives (attentionnelles et exécutives) et langagières chez les enfants. Cela dit, un enfant sujet à une exposition relativement tardive à une langue seconde ne se verra pas dans l'incapacité de l'apprendre, mais il est vrai que son oreille ne sera pas aussi « ouverte » à la prosodie de la langue étrangère visée. M. DALOISIO soutient ce propos en affirmant qu'après la période sensible (soit à partir de 22 ans), « *l'acquisition profonde d'une langue est beaucoup plus difficile, et elle est influencée par des facteurs contextuels (contexte naturel ou institutionnel, quantité et qualité de l'input, presque de la langue objet d'étude) et personnels (intelligence, style d'apprentissage)* ». Heureusement, il existe des outils efficaces pour y remédier.

I.4. De quels outils disposent les professeurs des écoles en France ?

Parmi les ressources d'accompagnement disponibles, le site Éduscol a partagé un *Guide d'enseignement pour les langues vivantes étrangères*. Se présentant comme un guide pratique à destination des professeurs du 1er degré, cet outil méthodologique se voue à accompagner ces derniers dans un enseignement progressif et cohérent des langues étrangères et régionales à l'école. Scindé en deux parties, il commence par poser les éléments du cadre conceptuel en rappelant les attendus définis par les textes réglementaires; puis, il propose des progressions pédagogiques déclinées en 4 langues : anglais, espagnol, allemand et italien. Ces progressions tiennent compte du *CECRL*⁸, élaboré par le Conseil de l'Europe. En effet, si l'enseignant est libre d'adapter les progressions proposées par ces outils d'accompagnement pédagogiques selon le niveau d'acquisition des compétences de ces élèves, il doit se montrer rigoureux quant à la construction de sa séquence et d'articuler ses séances selon une certaine ossature. Bien que nous en décrierons ces aspects plus loin, focalisons-nous sur lesdits niveaux d'acquisition. Quels sont-ils ?

Établissant des niveaux communs de compétences, le CECRL permet à tous les pays européens d'avoir un référentiel identique pour identifier et évaluer les 3 compétences langagières suivantes :

⁸ *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*, 2018

- comprendre : écouter et lire
- parler : prendre part à une conversation et s'exprimer oralement en continu
- écrire

Après avoir finement identifié les habiletés de chaque locuteur, ce dernier sera qualifié d'utilisateur élémentaire (A1 et A2), indépendant (B1 et B2) ou expérimenté (C1 et C2) et évalué à bon escient.

La particularité du CECRL est qu'il ne prescrit pas de méthodologie spécifique pour l'apprentissage des langues. Pour lui, les apprenants ne doivent pas seulement être capables de mémoriser un certain répertoire langagier mais de rencontrer et d'agir avec l'Autre. En ce sens, l'objectif des classes de langues est de conduire l'élève vers une réelle imprégnation culturelle et langagière en vue d'un éventuel séjour dans le pays visé. Pour ce faire, le Cadre Commun de Référence pour les Langues invite les enseignants à penser leurs séquences selon une perspective actionnelle, aboutissant vers une tâche finale finement pensée en amont, qui mettra les élèves en situation réelle. Dorénavant, les élèves ne sont plus de simples récepteurs mais de réels acteurs.

I.5. Un « coffre aux trésors » européen

À l'échelle européenne, remarquons qu'il existe tout un portfolio d'outils disponibles virtuellement à tous les enseignants. Dès 2011, le salon de l'éducation Didacta ayant eu lieu à Stuttgart (Allemagne) a révélé à ses visiteurs le projet « Le portefeuille européen de la musique : une manière créative de découvrir les langues »⁹. Soutenu par le projet Comenius (programme permettant les échanges et la coopération entre les établissements scolaires de différents pays européens), lui-même parrainé par l'Union Européenne, le projet « Le portefeuille européen de la musique » né d'une volonté d'intégrer les activités musicales à l'apprentissage précoce des langues à l'école primaire.

⁹ LUDKE, K. M., WEINMANN, H., *European Music Portfolio : A Creative Way into Languages - Teacher's Handbook*, produced for the Comenius Lifelong Learning Project, 2012

Souhaitant apporter une approche nouvelle à l'enseignement des langues vivantes à l'école, le projet aspire à réduire les barrières linguistiques et à faciliter l'intégration sociale. Aussi, il n'omet pas la volonté de cultiver la confiance en soi des apprenants à tous les niveaux, en passant par l'expression de soi et la compréhension interculturelle. De plus, il offre la possibilité aux enseignants de se former à ses nouveaux outils pédagogiques et d'en apprendre davantage sur les autres cultures européennes.

Le projet né d'une coopération entre 9 pays européens : la France, l'Espagne, la Roumanie, la Grèce, l'Écosse, la Finlande, l'Angleterre, l'Allemagne et la Suisse. Coopérant depuis 2009 pour partager les résultats de leurs recherches, les chercheurs proposent des séances pédagogiques mêlant la musique à l'apprentissage de langues étrangères. Sur leur site¹⁰, des vidéos illustrant la mise en place de leurs activités sont disponibles.

Dès lors, un véritable engouement pour l'enseignement des langues vivantes s'est manifesté au sein de l'Europe.

En 2016, né le projet « *Environnements d'apprentissage Optimisés pour et par les Langues vivantes* » (EOL). Ce projet de recherche-action s'inscrit dans le programme quadriennal (2016-2019) du Centre Européen pour les Langues Vivantes (CELV) intitulé « Les langues au coeur des apprentissages ». Son objectif est d'encourager l'innovation dans l'enseignement des langues et de soutenir ses 33 États membres dans la mise en oeuvre de politiques éducatives linguistiques efficaces. Le projet s'articule autour de trois piliers : une éducation plurilingue, un fort ancrage culturel et une contribution à la formation générale et citoyenne de l'élève. Valorisant la participation des 48 établissements français et 99 européens (répartis au sein de 11 pays), les effets attendus du projet ont largement été obtenus¹¹.

Plus récemment, en 2020, le « *Courriel Européen des Langues* », magazine du point de contact du CELV en France, a publié un éditorial dévoilant le « coffre aux trésors » du CELV. Au regard des circonstances exceptionnelles imposées par la période historique de lutte contre la pandémie du virus COVID-19, de nouvelles solidarités et initiatives se sont vues fleurir

¹⁰ <http://emportfolio.eu/emp/>

¹¹ Voir annexe 1

pour continuer à enseigner et apprendre les langues vivantes. Partageant et valorisant la qualité de nombreux travaux d'enseignants en Europe, le numéro offre une multitude d'outils destinés aux enseignants, parents et enfants souhaitant enrichir leurs pratiques. Il va sans dire que le recours au chant, écoutes audio et jeux collectifs fait largement partie intégrante des activités proposées.

*

Si le fait d'enseigner une langue vivante étrangère est synonyme d'une grande variété de supports, il entremêle aussi des domaines pluriels, dont l'éducation musicale. L'engouement pour cette discipline, qui s'avère être un moyen de motivation ludique pour les élèves, n'est plus à démontrer. À présent, il me semble essentiel de me pencher vers les études qui ont été réalisées autour de la musique, pour en démontrer son efficacité dans l'apprentissage d'une langue vivante.

II. La musique et ses bienfaits

De nombreuses études suggèrent que la musique dispose de multiples vertus, musclant le cerveau et l'enrichissant d'une large palette de capacités cognitives. Zoom sur cet entraînement neuronal.

II.1. L'éducation musicale et ses effets sur notre cerveau

Ces dernières années, de multiples recherches prouvent les bénéfices de la pratique musicale sur le développement cérébral des enfants, tant bien sur le plan cognitif, qu'émotionnel ou comportemental. Cela dit, est-il possible de développer le cerveau et la mémoire grâce à la musique ?

II.1.1. La musique et l'évolution neurologique

En vue de répondre à cette théorie, les chercheurs de la Northwestern University de Chicago ont établi un état de recherche scientifique. Publié en 2016, ils assurent que l'apprentissage musical a un impact réel sur l'évolution neurobiologique dans les cerveaux des enfants.

« Nos observations démontrent que l'apprentissage de la musique peut littéralement remodeler le cerveau d'un enfant de façon à améliorer sa réception sonore, ce qui améliore automatiquement ses aptitudes d'apprentissage et d'acquisition du langage »¹²

Ces conclusions sont le fruit d'une étude terrain qu'a menée N. KRAUS et son équipe de chercheurs dans le cadre du projet de sensibilisation musicale *Harmony Project*. Depuis 2001, ce programme fournit une éducation musicale de haute qualité et un soutien social aux enfants issus des quartiers sensibles de Los Angeles. Le programme offre aux enfants l'opportunité d'apprendre à jouer d'un instrument de musique, de participer à un projet collectif, de s'exprimer autrement et de se dépasser. La fondatrice du projet, M. MARTIN, a pris le soin de cibler les familles ravagées par la violence, la criminalité ou encore la drogue. En observant

¹² KRAUS, N., Professeure des sciences de la communication et auteure de l'étude, 2016

ses élèves, M. MARTIN observe un effet inouï : « Depuis 2008, 93% de jeunes qui ont fait partie de l'Harmony Project ont réussi leur parcours scolaire et se sont inscrits à l'université, malgré le taux d'échec scolaire supérieur à 50% dans leurs quartiers ».

Naturellement, cette conclusion conforte N. KRAUS dans l'idée que la pratique musicale exerce une forte influence sur la réussite scolaire et sociale des élèves. La chercheuse explique aussi que le langage et la musique sont basés sur des paramètres similaires : la durée, le timbre et la hauteur. Leur traitement dans le cerveau est donc quasi équivalent. De telle manière, le cerveau d'un enfant qui sera régulièrement exposé à l'apprentissage de la musique sera plus à même de traiter ces 3 paramètres. En étant davantage stimulé, il sera capable de les analyser plus rapidement et avec plus de précision. « Nous avons utilisé des tests neurologiques rapides, mais puissants, qui nous ont permis d'évaluer le traitement neurologique des stimuli avec une précision nouvelle. Nous avons constaté que les changements dans le cerveau s'opèrent au bout de deux ans d'apprentissage musical », révèle N. KLAUS. « Cela prouve que l'éducation musicale ne peut pas fonctionner en accéléré, mais si elle fait partie intégrante de l'éducation générale, elle peut avoir un impact durable et très bénéfique sur les capacités d'écoute et les aptitudes à l'apprentissage ».

II.1.2. Un cerveau sous l'influence de la musique

En 2011, une équipe de chercheurs canadiens de l'université McGill va révéler un fait plutôt intéressant. En utilisant des techniques d'imagerie cérébrale (IRM et TEP), ils observent que tout comme la nourriture, le sexe ou les drogues, la musique sollicite le circuit de la récompense dans le cerveau de l'auditeur. Mis en place par la sélection naturelle pour favoriser la satisfaction de nos besoins fondamentaux, ce vieux système augmente la libération de la « dopamine », neurotransmetteur du plaisir et responsable de ce « frisson musical ». Voilà donc ce qui nous pousse à renouveler l'expérience, provoquant une sorte d'addiction...absolument bénigne.

De surcroît, le professeur de neuropsychologie de l'INSERM¹³, H. PLATEL, dont les travaux connaissent une renommée mondiale, est l'un des premiers chercheurs à avoir observé le

¹³ Institut National de la Santé et de la Recherche Médicale

cerveau sous l'influence de la musique grâce à l'imagerie par résonance magnétique. Avec son équipe, il parvient à démontrer que les deux hémisphères du cerveau ne jouent pas seulement un rôle complémentaire. En effet, on pensait jusque-là que le droit intervenait dans la partie artistique et le gauche dans la logique et le langage. Or, le chercheur indique que « *la musique engage le cerveau dans sa globalité, elle le sollicite dans des zones qui ont des fonctions beaucoup plus larges* »¹⁴. Ainsi donc, le fait d'écouter une oeuvre musicale met en jeu les quatre lobes cérébraux, le cervelet et l'hippocampe, connu pour son rôle dans la mémoire. De ce fait, c'est dans ce dernier qu'H. PLATEL a aperçu en 2010, une plus grande activité cérébrale chez les musiciens que les non-musiciens, et que la quantité de neurones croît selon le nombre d'années de pratique et son intensité. Par conséquent, l'apprentissage développe les zones du cerveau. Selon les exercices qu'il pratique et les stimulations qu'il reçoit, il crée alors de nouveaux neurones (la neurogenèse) et multiplie les connexions (les synapses) pour optimiser ses performances : c'est la remarquable plasticité cérébrale.

II.1.3. Les propriétés thérapeutiques de la musique

Il est souvent dit que « la musique adoucit les moeurs » et les scientifiques ont cherché à le prouver.

La musique a non seulement un effet considérable sur le fonctionnement de notre cerveau et les compétences intellectuelles mais aussi des propriétés thérapeutiques surprenantes. Pour aider les personnes souffrant d'Alzheimer, apaiser leur anxiété et améliorer leur humeur, les ateliers de musique se sont multipliés. H. PLATEL s'intéresse aussi aux maladies dégénératives et souligne que « *chez les malades d'Alzheimer, la mémoire musicale résiste, même à un stade très sévère. Leur cerveau continue d'encoder des informations* »¹⁵. Le neuropsychologue confie également vouloir lancer une étude permettant de comprendre le cheminement de cette mémoire inconsciente dans le cerveau.

La musicothérapie occupe une place majeure dans le traitement du stress, de la douleur, de la dyslexie et dans les centres de psychiatrie. Pour les victimes d'un AVC, apprendre à jouer un

¹⁴ *Pourquoi la musique est bonne pour le cerveau ?*, article paru dans le magazine *Le Point*, publié le 30/10/2015

¹⁵ Ibid.

instrument de musique (le piano, par exemple) permet peu à peu de retrouver leurs capacités motrices. Le chant, la parole mais aussi le rythme adapté d'une oeuvre musicale assure et uniformise la marche des patients ayant une activité motrice désordonnée à cause de la maladie de Parkinson.

Ces mêmes observations se retrouvent dans l'étude intitulée « *La plus grande enquête sur les rapports qui existent entre jouer d'un instrument et le développement cérébral* »¹⁶. Un des chercheurs de l'équipe, J. HUDZIAK, a déjà porté son attention sur le sujet. Au sein de ses précédents travaux, il révèle que certaines parties du cortex cérébral (la couche extérieure du cerveau), s'épaississent en période d'anxiété et de dépression. L'étude cherche donc à déterminer s'il existe des facteurs capable d'influer positivement cette partie du cerveau. Pour mener à bien leur étude, ils ont observé les cerveaux de 232 jeunes participants âgés entre 6 et 18 ans. En remarquant que l'épaisseur des zones cérébrales affectées par le stress diminuait quand l'enfant pratiquait un instrument, ils ont aussi compris que jouer de la musique favorise le contrôle et la coordination des mouvements. En bref, c'est en jouant d'un instrument et en écoutant une oeuvre musicale que l'anxiété se réduit, et que d'autres parties du cerveau sont stimulées, notamment celles en charge de « *la mémoire, l'attention, l'organisation, et la planification du futur* »¹⁷, précise le chercheur. Après avoir démontré que « *certaines parties du cerveau jouent un rôle notoire dans le contrôle des émotions* »¹⁸, J. HUDZIAK affirme que « *de telles recherches [...] démontrent l'importance vitale de trouver de nouveaux moyens innovants pour rendre plus largement accessible l'éducation musicale aux jeunes, dès la petite enfance* »¹⁹.

À titre d'exemple, un pays semble bel et bien avoir retenu la leçon : la Finlande. Selon les classements du Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves (PISA) de l'OCDE, le système éducatif finlandais se place parmi les meilleurs du monde. A. JUVONEN, professeur de la pédagogie des arts à l'Université de Savonlinna (qui forme les

¹⁶ HUDZIAK, J., *Cortical thickness maturation and duration of music training : health-promoting activities shape brain development*, 2014

¹⁷ Ibid.

¹⁸ Ibid.

¹⁹ Ibid.

instituteurs du primaire en éducation musicale), explique que « *la raison pour laquelle nous sommes systématiquement très bien notés dans les classements PISA de l'OCDE, c'est précisément parce que nous avons dans le programme scolaire une éducation artistique complète et obligatoire dès les premières années pour tous les élèves* »²⁰. Pour enseigner en primaire, les enseignants doivent être dotés de compétences en chant, théorie musicale et accompagnement à l'instrument. Soulignons qu'il s'agit-là d'une véritable affaire d'État. Le gouvernement finlandais démontre un réel engouement pour l'éducation musicale et finance systématiquement et de manière continue l'éducation musicale à l'école. Plus encore, A. JUVONEN précise que « *l'éducation artistique a toujours été un argument politique, qui est toujours remis sur le tapis en période électorale. Les électeurs le demandent et les politiques le savent bien* »²¹.

D. J. ELLIOT, théoricien de l'éducation et musicien, révèle que l'enseignement musical puise son inspiration dans l'approche *praxialiste* : une approche plus pragmatique qu'esthétique. Selon A. JUVONEN : « *Au coeur de la pédagogie se trouve l'expérience musicale. Nous mettons les élèves devant les instruments de percussion et les incitons à jouer et à chanter pour comprendre la musique non pas comme une abstraction, mais à travers la pratique et les sensations qu'elle réveille. Agir pour sentir et comprendre, avant d'intégrer un savoir théorique, c'est le principe de la méthode la plus souvent appliquée* »²². Nourrir les capacités créatrices de l'enfant, soutenir son développement cognitif, émotionnel, moteur et social... voilà ce à quoi prétendent les cours de musique. « *Nous croyons que l'éducation musicale, et plus généralement, l'éducation artistique dès le primaire est indispensable pour faire de nos enfants des adultes ouverts au monde, avec un savoir et un sens critique qui leur permettra ensuite de transmettre ces valeurs aux générations futures* »²³, expose le professeur. Et pour couronner le tout, à l'inverse de la tendance européenne à réduire les arts à l'école, la Finlande applique une réforme de l'éducation prévoyant d'augmenter le nombre d'heures dédiées aux disciplines artistiques dans l'enseignement...

²⁰ *L'éducation musicale en Finlande : la recette miracle de l'excellence*, article paru sur la plateforme *France musique*, publié le 03/09/2016

²¹ Ibid.

²² Ibid.

²³ Ibid.

II.2. Les compétences travaillées avec le chant

Si l'exposition à une pratique musicale éveille en nous une multitude de sensations, elle est aussi vecteur de mobilisation de compétences concrètes. Nous les aborderons ici à travers le prisme de 3 points de vue : les compétences d'ordre disciplinaire, transdisciplinaire et méthodologique.

II.2.1. Les compétences disciplinaires

En éducation musicale, le chant permet à l'enfant de s'unir à une activité musicale collective, d'interpréter des chansons avec expression, d'exercer un travail d'écoute pour chanter juste et contrôler son intonation, d'affiner son attention, la discrimination des sons et la mémoire auditive. Par comparaison et imitation, les enfants apprennent à caractériser le timbre, la durée, l'intensité et la hauteur. Ils maîtrisent peu à peu le rythme et le tempo en explorant les possibilités sonores en bougeant, jouant ou par le biais d'instruments nouveaux.

En langues vivantes étrangères, le chant permet de s'entraîner à écouter, percevoir, reconnaître, reproduire le rythme et les schémas intonatifs de la langue étudiée; prendre conscience du fonctionnement de la langue; de s'approprier des fonctions langagières simples dans le but de s'exprimer.

II.2.2. Les compétences transdisciplinaires

Une expérimentation musicale permet aussi aux élève de développer des compétences transversales. En effet, ils pourront peu à peu construire leur personnalité et gagner en autonomie. Ils seront aussi à même d'apprendre à échanger avec les autres et l'enseignant(e), les écouter. Plus particulièrement, ils seront confrontés aux contraintes du chant et devront donc respecter les règles de vie qui cette pratique incombe.

D'un point de vue général et axé autour de la découverte du monde, le chant anime l'envie de s'ouvrir à d'autres cultures, de découvrir et d'apprendre une nouvelle langue.

II.2.3. Les compétences méthodologiques

Idéal à utiliser comme point de départ à l'introduction d'une nouvelle thématique, le support audio permet d'introduire des éléments nouveaux liés à un lexique thématique. Il permet aussi de consolider le vocabulaire et les structures linguistiques en mémorisant des chansons.

Le chant permet donc aux enfants, non seulement de s'approprier le langage mais aussi de découvrir le monde, et surtout de percevoir, sentir, imaginer et créer.

II.3.L'oreille musicale

« Nous sommes tous nés polyglottes »²⁴

A. TOMATIS

Pour le médecin et chercheur A. TOMATIS²⁵, la physiologie de la phonation et de l'audition, considérées comme fonctions séparées, ne peuvent suffire à la compréhension du langage humain et du chant. Rappelant que le locuteur est le premier auditeur de sa propre voix, il démontre, à travers ses observations, que nous parlons en réalité avec tout notre corps, tout particulièrement grâce à notre oreille. Une révélation qui a suscité l'intérêt d'une multitude de centres thérapeutiques et qui ouvre de généreuses perspectives à l'étude de la communication humaine. Pour lui, l'oreille apprend une langue en s'habituant à son environnement. Elle se familiarise avec sa gamme sonore (rythme, intonation, sonorités, fréquences...) et c'est grâce à cela qu'il nous sera possible de la manipuler. Ainsi donc, pour apprendre une langue vivante étrangère, l'apprenant doit donc se familiariser aux particularités acoustiques propres à la nouvelle langue, différentes de sa langue maternelle. La difficulté est donc sans doute réelle, mais pas insurmontable si on exerce son oreille le plus tôt possible et aussi régulièrement que faire ce peut. *« Ainsi, parler français, c'est entendre et écouter français; parler anglais, c'est entendre et écouter anglais. Parler mal l'anglais pour un français, c'est entendre l'anglais et l'écouter à la française »²⁶*, explique A. TOMATIS.

²⁴ TOMATIS, A., *Nous sommes tous nés polyglottes*, 1994

²⁵ TOMATIS, A., *L'oreille et le langage*, 1991

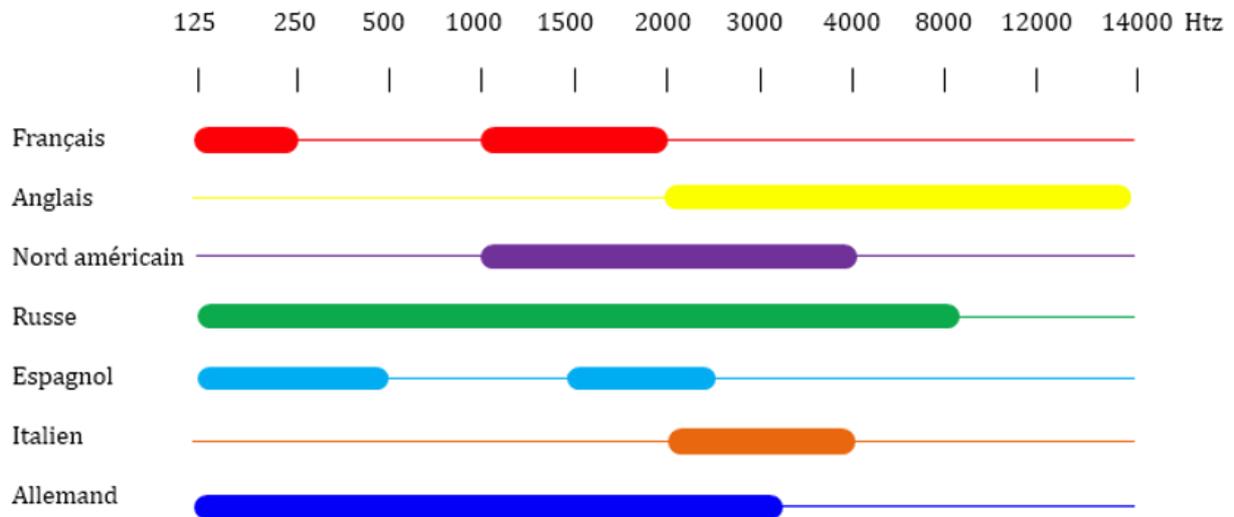
²⁶ Ibid.

Il me paraît intéressant de relever deux phénomènes pour mieux comprendre la perméabilité de notre cerveau pour apprendre une nouvelle langue. Tout d'abord, dès sa naissance, le bébé dispose de milliers de synapses qui représentent toutes les connexions possibles. En grandissant, les synapses non utilisés finissent par se désactiver, ce qui explique les difficultés ressenties dans l'apprentissage d'une langue étrangère en grandissant. De surcroît, nous possédons, jusqu'à l'âge de 7 ans, un palais malléable qui nous permet de prononcer des sons nouveaux. Passé cet âge, le palais va se durcir. C'est pourquoi il nous est plus difficile de prononcer des mots que nous n'avions jamais prononcé auparavant. Lorsqu'un enfant apprend à parler, il découvre et identifie la structure des sons et la musicalité de la langue, avant même de comprendre les sens des mots qu'il s'entraîne à répéter. Les découvertes du Docteur A. TOMATIS vont encore plus loin. « *On ne parle bien une langue que lorsqu'on l'entend bien, c'est-à-dire lorsqu'on peut analyser tous les sons et reconnaître le rythme de la mélodie linguistique* », précise l'ORL.

L'oreille humaine peut capter une large gamme de fréquences des sons graves aux sons aigus (de 16 à 16000 Hertz) et ainsi percevoir une infinité de rythmes. Seulement, au fil des années, notre oreille se contente d'être efficace dans les fréquences et les rythmes propres à nos langue maternelle. En d'autres termes, l'oreille se focalise à son champ d'écoute familier. La méthode Tomatis, utilisant le STEPS²⁷, a pour objectif d'élargir le champ de fréquence et d'adapter plus rapidement l'écoute à une nouvelle musicalité.

Ainsi, si les français utilisent les fréquences comprises entre 1000 et 2000 Htz dans leur langue maternelle, les Anglais privilégient les zones de fréquences de 2000 à 16000 Htz, les russes de 125 à 16000 Htz, etc.

²⁷ Système Tomatis d'Entraînement à la Perception Sonore



ÉTENDUE DES FRÉQUENCES SONORES DE LA VOIX HUMAINE POUR QUELQUES LANGUES²⁸

Remarquons que sur l'étendue des fréquences sonores de la voix humaine, le français utilise très largement moins d'octaves que l'anglais ou même l'allemand ou le russe.

La méthode du STEPS permet donc à l'apprenant d'entraîner son oreille à se (re)connecter sur les fréquences phoniques de la langue cible. Selon la langue d'étude visée, la méthode va donc entraîner l'oreille à s'adapter aux fréquences de cette dernière :

- Si l'on veut apprendre l'anglais : de 2000 à 16000 Htz
- Si l'on veut apprendre l'espagnol : de 125 à 500 Htz
- Si l'on veut apprendre le russe : de 125 à 16000 Htz

Cette technique, qu'A. TOMATIS appelle aussi « oreille électronique », a démontré son efficacité et connaît un franc succès dans diverses écoles et centres thérapeutiques du monde entier.

²⁸ Représentation extraite du site : <https://www.cle-montpellier.fr/langues>

II.4. La perspective actionnelle

Se définissant comme une nouvelle façon d'enseigner, la perspective actionnelle donne de nouveaux objectifs pour les enseignants et pour les élèves.

Comparée à l'approche communicative, la perspective actionnelle²⁹ va plus loin. En effet, elle conduit les élèves à réaliser des actions concrètes. En communiquant avec un but, ils deviennent de véritables acteurs dans leur apprentissage. La démarche de la perspective actionnelle s'appuie sur un élément clé : l'aspect collaboratif. En travaillant ensemble, les élèves deviennent « co-auteurs » (actifs au sein d'un groupe) et participent donc à la « co-construction du sens ». Au sein de la classe, les activités langagières sont enrichies d'activités sollicitant la créativité et l'habileté manuelle mais aussi la résolution de problèmes. L'enseignant demande alors aux élèves de réaliser des « tâches intermédiaires » dans un contexte plus social que scolaire. Ces dernières correspondent à des étapes pour mener à bien une mission appelée « tâche finale ».

Exemples de tâches finales³⁰ :

- Être capable de demander dans la langue-cible le matériel scolaire dont l'élève a besoin au quotidien.
- Parler de ses goûts alimentaires au cours d'un dialogue ou bien lors d'une présentation orale devant le groupe classe.
- Être capable de créer un album en anglais sur les activités quotidiennes dans le cadre de l'utilisation d'un album.

Agrégée d'anglais et chercheuse en didactique des langues, Claire BOURGUIGNON défend cette logique. S'appuyant sur les préconisations du CECRL comme facteurs d'évolution didactique, elle aboutit à ce qu'elle a baptisé la « démarche communic'actionnelle » à travers le « scénario d'apprentissage-action ». À la fois démarche et cadre d'apprentissage, ledit

²⁹ BAGNOLI, P., DOTTI, E., PRADERI, R., et RUEL, V., *La perspective actionnelle : Didactique et pédagogie par l'action en Interlangue*, Tercer foro de lenguas, 2010

³⁰ DSDEN de Seine Saint-Denis (93), *Comment développer des compétences orales à travers l'apprentissage d'un chant en langues vivantes étrangères ?*

scénario part d'une mission et d'une contrainte. Les élèves doivent réaliser cette mission en passant par des micro-tâches (étapes), le tout dans le cadre d'un domaine culturel. Ainsi, le processus d'apprentissage est notable : pour accomplir la mission, l'apprenant doit la conceptualiser pour savoir ce qu'il devra apprendre. Puis, il devra mobiliser et réutiliser ses connaissances pour remplir sa mission. À terme, l'apprenant aura donc acquis de nouveaux savoirs, savoir-faire et savoir-être selon un contexte bien particuliers, riche en contraintes.

Induire les élèves dans une démarche réflexive en musique et en langues les amène à constater qu'il n'y a pas de manière figée de s'exprimer dans une langue, quelle qu'elle soit. *A contrario*, elle met l'accent sur l'efficacité d'interagir en groupe pour faciliter l'apprentissage d'une langue nouvelle.

II.5. Les liens entre l'enseignement/apprentissage des langues et de la musique³¹

A. CORRAL FULLA établit nettement le lien entre les deux disciplines : tant bien les langues que la musique sont des phénomènes sonores. Les représenter en faisant usage de notre alphabet latin pour l'un, ou du solfège pour l'autre, revient à effectuer une trace écrite de ces phénomènes.

En effet, une pièce musicale s'articule autour :

- d'une gamme qui donnera le ton et le mode
- d'une mesure qui indiquera le schéma rythmique de base
- d'un tempo spécifique à chaque partie

Autour de ce système s'ajoutent des phrases achevées ou non, pouvant se présenter sous forme de questions/réponses. Le tout donne naissance à une pièce musicale unique, au style et à la dynamique tout à fait singuliers (*crescendo*, *decrescendo*, *ritenuto*, *accelerando*, *pianissimo*, *forte*, *dolcissimo*, etc.).

³¹ CORRAL FULLA, A., *Méthodologie musicale et enseignement-apprentissage du FLE*, Synergies Espagne n°1, 2008, pp. 141-152

Quant à la langue, chacune est dotée d'un système phonologique qui lui est propre, structuré par son rythme et ses intonations. Cette répartition des phonèmes donne à chaque langue un ton et un mode uniques. « *De même qu'un paysage géographique varie avec la saison, l'heure, le lieu où se situe l'observateur et en fonction de la personnalité de l'observateur, le paysage sonore varie et avec le locuteur et avec l'auditeur.* »³² explique Élisabeth LHOTE, qui a donné naissance au concept de « paysage sonore ». Il n'est alors pas étonnant que les termes *accent, ton, mélodie, tempo* et *rythme* soient des termes aussi bien usités en musique qu'en linguistique³³.

De surcroît, la grammaire est à la langue ce que le solfège est à l'instrument de musique. En effet, avoir connaissance de la grammaire d'une langue ou du solfège n'est pas une fin en soi. Le but premier de ces deux apprentissages est de pouvoir les user à bon escient pour produire. Qu'il s'agisse d'apprendre la grammaire d'une langue et de la parler, ou bien l'apprentissage du solfège et de l'instrument ne sont pas deux matières indépendantes mais bel et bien une seule.

Par ailleurs, des études ont révélé que la même aire cérébrale s'active pour la tâche musicale et la tâche de lecture³⁴, la zone activée étant cela dit plus large chez les musiciens³⁵.

*

L'interdisciplinarité associée à l'enseignement/apprentissage des langues vivantes étrangères et de la musique est donc conséquente. Mais se reflète-t-elle vraiment dans les séances de langue vivante menées au sein de nos classes françaises ? Focalisons-nous à présent sur les pratiques alliant l'apprentissage des langues vivantes et de la musique.

³² LHOTE, É., *Pour une didactique de l'oralité*, 2001/3-4 (n°123-124), pp. 445 à 453

³³ CORRAL FULLA, A., *Méthodologie musicale et enseignement-apprentissage du FLE*, Synergies Espagne n°1, 2008, pp. 141-152

³⁴ SERGENT, J., OHTA, S., MACDONALD, B., *Functional neuroanatomy of face and object processing. A positron emission tomography study*, 1992

³⁵ SCHLAUG, Gottfried *et al.*, (1994)

III. Quand la musique et les langues s'accordent en douceur

III.1. Chant et neurosciences : résultats d'études

À l'heure où interviennent les neurosciences, de nombreuses études nous dévoilent des faits tout à fait intéressants.

Trois groupes d'enfants de 3 à 5 ans ont été testés en compréhension, cognition visuelle, production orale, raisonnement critique et conscience phonologique. Ces deux groupes d'enfants ont respectivement suivi une formation « classique » et une formation intégrant la musique. NEVILLE *et al.*, (2009), à l'origine de cette expérimentation, ont alors obtenu de surprenants résultats : les progrès sont nettement significatifs chez le groupe ayant reçu une formation intégrant la musique.

L'intérêt de la chanson pour l'apprentissage chez des enfants âgés de 0 à 3 ans et de jeunes adultes a aussi été mis en évidence par d'autres études³⁶. Elles ont révélé que si l'apprenant est exposé à des chansons qui lui sont familières, alors sa mémoire est bien plus sollicitée. Ceci s'explique par le fait que le rythme et la mélodie « facilitent la structuration de la rétention d'informations »³⁷. De fait, si l'enseignement se produit en condition chantée, alors le débit du discours est ralenti³⁸...

Cependant, ces observations sont à nuancer. En effet, certaines études les ont invalidées, remarquant que la qualité de mémorisation des phrases, aussi dits « taux de stockage »³⁹, était meilleure en condition parlée⁴⁰. Le même résultat a été démontré par KILGOUR *et al.*. Pour

³⁶ WOLFE et HOM, 1993; CALVERT, 2001

³⁷ WALLACE, 1994; RAINEY et LARSON, 2002

³⁸ KILGOUR *et al.*, 2000

³⁹ CORNAZ, S., et CAUSSADE, D., *Musique, voix chantée et apprentissage : une revue de littérature et quelques propositions d'exploitation en didactique de la phonétique des langues*, N°6, Éd. du CRINI, 2014

⁴⁰ SIMS, 2008

eux, la mémorisation n'est pas intrinsèquement liée à l'exposition de l'apprenant à la musique mais au facteur répétition.

Relevons que si les chercheurs arrivent vraisemblablement à un commun accord, c'est pour affirmer que la musique a un réel impact psycho-affectif sur l'apprenant. Comme nous l'avons vu précédemment, la musique tend à accroître le bien-être, la concentration, mais aussi la confiance en soi et la motivation⁴¹. D'autres études⁴² encore, ont même été jusqu'à révéler que, contre toute attente, la musique est vécue comme une meilleure récompense que des prix ou des sucreries.

Ainsi, si la musique n'est pas toujours la recette-miracle à une mémorisation instantanée des nouveaux apprentissages, il est indéniable qu'elle participe à un changement significatif d'attitude⁴³ dans le groupe, instaurant une ambiance conviviale, participative⁴⁴, rassurant les élèves et les motivant davantage.

III.2. Déroulement d'une séance type de langue vivante en classe

En nous appuyant sur les recommandations officielles, l'ossature d'une séance de langue vivante est sensiblement la même, qu'elle que soit la langue cible.

III.2.1. *Warming up*⁴⁵ (5 minutes)

Privilégiant les rituels et l'utilisation exclusive de la langue anglaise pour favoriser un meilleur ancrage, cette phase d'entrée dans la séance se présente comme un temps d'échauffement, un moment de plaisir où l'on entre dans la langue de façon rassurante et habituelle.

⁴¹ LAMBERT, M., « Aborder le chant en anglais avec les neurosciences », *Les langues modernes*, 4/2008

⁴² STANDLEY, 1996

⁴³ ANDREWS, 1997

⁴⁴ PERETZ, KOLINSKY, 2009

⁴⁵ La terminologie des intitulés de la partie III.2. sont extraits d'un article paru dans un blog de l'Académie de Bordeaux, décembre 2017

Ici, plusieurs activités sont possibles. Pour ma part, j'énonçais quelques verbes d'action (par exemple : can you shut the door please; now, be quiet and listen) et faisais intervenir la mascotte anglaise « Fudge », qui arrivait sur un chant ou une comptine connue des élèves : « The hello song »⁴⁶. Ensuite, je poursuivais sur les rituels dits de socialisation, autour de la date, de la météo et de l'appel. Ses activités suivent une progression au fil de l'année selon le niveau de difficulté. Avant de commencer la séance, je les informais succinctement (1 minute) de l'objectif général de la séance du jour, pour les motiver et donner du sens aux apprentissages visés.

III.2.2. Recycling (5 minutes)

Cette phase me permet de réactiver le lexique et de m'assurer des pré-requis des élèves, en termes de savoirs, savoir-faire et savoir-être. Constituant la base sur laquelle va s'appuyer la nouvelle fonction, je veille à toujours partir du connu pour aller vers l'inconnu.

Encore une fois, plusieurs activités sont possibles. Au sein de ma classe, j'avais l'habitude d'utiliser des flashcards. Je circulais dans les rangs et stimulait leur attention en choisissant un élève au hasard, qui devait me désigner une carte et deviner le mot ou le faire deviner à un camarade. Une sorte de « guessing game » permettant de faire le lien avec la séance précédente.

III.2.3. Teaching (5 à 8 minutes)

Ici, l'enseignant accompagne les élèves vers la présentation d'un tout nouvel élément linguistique. Il peut s'agir du lexique, d'une structure langagière ou d'un fait culturel. Il me semble important d'être ici complètement explicite, sans aucune ambiguïté pour les élèves, afin qu'ils puissent mobiliser toute leur attention et rester concentrés.

Pour vérifier l'état de la compréhension orale des élèves, il est souhaitable que l'enseignant aie recours à des sortes d'indices :

- Sonores (enregistrements audio, bruitages)

⁴⁶ Voir annexe 2

- Visuels (flashcards, marionnette, objets)
- Kinesthésiques (gestuelle, mimiques)

Il est important de souligner qu'il n'y a pas de recours à la langue maternelle. Les élèves doivent maintenir une écoute active, afin de construire le sens et d'émettre des hypothèses d'eux-mêmes.

III.2.4.Learning (10 à 15 minutes)

Selon la progression de la séquence et l'objectif visé, l'enseignant opte pour une des trois modalités d'apprentissages suivantes :

- ▶ **Vers une appropriation phonologie et une vérification de la compréhension (5 à 8 minutes)** : « expression guidée »

Ici, l'objectif est de faire passer les élèves d'une pratique fortement guidée par le maître à une autonomie langagière grandissante. Se présentant souvent comme jeu de questions/réponses, cette activité met en relation le maître et les élèves, mais aussi les élèves entre eux.

Ce que je mettais personnellement en place était une phase de répétition collective pour mettre les élèves en situation de réussite. Rassurés, les élèves pouvaient ensuite opérer à des phases de répétitions individuelles (pour vérifier le bon placement des phonèmes). Il est aussi possible de mettre en place des jeux mobilisant la mémoire auditive et visuelle de l'élève. Par exemple, « What's missing » ou « Chinese whisper ». Enfin, la compréhension orale des élèves peut être vérifiée au travers d'activités d'écoute active telles qu'un bingo, « Simon says », « listen and mime », « listen and show me... ». Pour en avoir eu recours dans la quasi totalité de mes séances, je ne peux qu'en approuver son efficacité.

- ▶ **Vers une pratique communicative d'entraînement (5 à 8 minutes)** : « expression semi-guidée »

Ici, il est question de placer les élèves dans une situation d'échange la plus authentique possible. Ils pourront donc s'exprimer plus librement en réemployant le nouvel élément linguistique dans une situation d'interaction. Le maître est toujours présent, mais reste discret.

Il circule dans les rangs et tend l'oreille pour apprécier ou corriger les éventuelles erreurs dans la mémorisation et l'expression (phonologie).

Nous pouvons envisager ici des activités susceptibles d'être réalisées en binôme. Par exemple, « Happy families », « Guess Who », « Bingo », « Memory », etc.

► **Vers des activités de production individualisées (10 à 15 minutes) :** « expression libre »

Cette phase apparaît en fin de séquence. L'élève réactive l'ensemble de ses acquis dans un autre contexte. Il mobilise sa mémoire à long terme, fait des choix pragmatiques et se les approprie selon la situation dans laquelle il se trouve.

On peut envisager ici des activités telles que des petites saynètes à jouer (dialogue inventé par les enfants ou non), sketches, quizz, jeux de plateaux, etc.

III.2.5. Fin de séance (4 minutes)

Pour clore la séance, l'enseignant sollicite le groupe classe pour vérifier, ensemble, si les objectifs de la séance sont atteints. Pour ma part, je saisisais la marionnette « Fudge » et demandait aux élèves (en français) : « Qu'avez-vous appris avec Fudge aujourd'hui ? ». Cela nous permettait de rappeler et de fixer les nouveaux éléments appris.

Remarquons qu'il n'y a que peu ou prou de trace écrite. En effet, les écrits ne font pas partie des objectifs premiers de l'initiation à une langue vivante étrangère avant le cycle 4 (5ème, 4ème et 3ème). Toutefois, il est tout à fait possible de distribuer des documents où figurent de brefs écrits, seulement et seulement si les éléments travaillés à l'écrit sont parfaitement maîtrisés à l'oral (en compréhension et en expression). Le cahier de l'élève est une forme de relais entre l'école et la famille. Elle peut donc témoigner des apprentissages vus en classe au fil de la séquence, et apparaître sous différentes formes dans le cahier des enfants : paroles d'une chanson, étiquettes-images, étiquettes-mots associées à des images, étiquettes-mots remis dans l'ordre pour former une phrase, grille d'écoute active... La trace écrite est intéressante car elle permet aussi aux élèves de découvrir la graphie des éléments acquis à l'oral. Elle ne doit donc, en aucun cas, pénaliser l'enfant.

III.3.Apprendre l'anglais avec le jazz de Carolyn Graham

Didacticienne de l'anglais et créatrice des *Jazz Chants*®, C. GRAHAM utilise le rythme du *ragtime*⁴⁷ et la gestuelle pour favoriser l'apprentissage de l'anglais : correction phonologique, fluidité de l'expression orale, mémorisation de la grammaire et du lexique.

Sa méthode, aujourd'hui mondialement appréciée, a vu le jour durant ses vingt-cinq années d'enseignement de l'anglais langue étrangère⁴⁸ au sein de nombreuses universités dans le monde dont l'Université de New York et Harvard. Souhaitant développer une méthode qui mêle le plaisir d'apprendre et la capacité à entrer en situation de communication authentique, elle invite les élèves à utiliser leur corps comme percussion pour mieux fixer les apprentissages.

Ses ouvrages sont aujourd'hui bien connus des enseignants pour son *Let's Chant, Let's Sing*⁴⁹ ses univers graphiques (par exemple, le *Children's picture dictionary* paru en 2011 destiné aux enfants dès l'âge de 2 ans), ses activités ludiques et ses chants rythmés. Ils regroupent des thèmes baignant les enfants dans des situations relevant de la vie quotidienne (se présenter, dire ce qu'on aime...). Son succès est tel que les CNDP⁵⁰ et CRDP⁵¹ ont pris l'initiative d'organiser, avec la collaboration de l'ambassade des États-Unis, la venue en France de la méthodologue et musicienne C. GRAHAM pour y réaliser des ateliers pour les enseignants et des cours pour les élèves. Pas de panique pour ceux n'ayant pu répondre à l'appel puisque l'équipe de formateurs a pris le soin de filmer les ateliers en direct et les diffuser dans un DVD-ROM⁵², disponible à la vente.

⁴⁷ Le ragtime est un genre musical né aux États-Unis. Très populaire entre 1897 et 1918, il est considéré comme l'un des principaux précurseurs du jazz. Principalement associé au piano, il peut aussi être joué avec la guitare, le banjo ou des cuivres.

⁴⁸ English as a Second Language (ESL)

⁴⁹ GRAHAM, C., *Let's Chant, Let's Sing 1*, livre et CD-ROM, 2006

⁵⁰ Centre National de Documentation Pédagogique (CNDP)

⁵¹ Centre Régional de Documentation Pédagogique (CRDP)

⁵² *Teaching English with Carolyn Graham - Les Jazz Chants® pour enseigner l'anglais*, Éd. CNDP, 2011

III.4. Initiation à l'espagnol : projets menés en classe

Parmi les personnes ayant bénéficié de classes de langue espagnole durant leur scolarité : qui ne se remémore pas, sourire en coin, de ces temps dédiés au chant où tous chantaient en chœur les paroles de *Me gustas tu* de Manu Chao, *La Camisa Negra* de Juanes ou encore *Porque te vas* de Jeanette ? Si aucun de ces titres ne vous fait effet, vous seriez sans doute capable de marmonner la *Macarena* ou *Bamboleo* des Gipsy Kings...Nul besoin de préciser que je ne pouvais brancher mon lecteur dans la salle de classe et faire tournoyer mes élèves de cycle 1 et de cycle 2 sur ces mélodies frénétiques. J'ai donc fait appel à mes proches, tout particulièrement ma tante, professeure des écoles en Andalousie, pour me partager quelques pistes. Grâce aux stages de pratique accompagnée réalisés en première année de Master, j'ai pu mettre en place deux séquences intégrant la pratique musicale.

- La première, axée autour de la découverte du monde hispanique, de la prononciation et de l'alphabet, a été réalisée en première période au sein d'une classe de CE1. La séquence comprenait 4 séances. C'est au sein de ma deuxième séance, que j'ai introduit l'alphabet espagnol, munie de ma guitare. Reprenant le rythme et la mélodie de l'*abecedario* classique⁵³, l'objectif était que les élèves découvrent les voyelles et les consonnes espagnoles, certains mots, mais plus particulièrement les différences majeures entre l'alphabet français et l'alphabet espagnol.
- La deuxième séance musicale que j'ai mise en place fut en cycle 1, dans une classe de PS/GS. Introduisant une séquence axée autour de l'alimentation conduisant les élèves à découvrir et à mémoriser le lexique des fruits et légumes, j'ai mis en place un jeu de ronde (inspiré du « facteur n'est pas passé ») sur une comptine traditionnelle espagnole : « Al corro de la patata »⁵⁴. Après leur avoir présenté mon panier de fruits en plastique à l'aide de ma marionnette, les enfants se voyaient aléatoirement attribuer un des fruits apparaissant dans la chanson : une pomme de terre, une laitue, une orange et un citron. Avant de démarrer la chanson, ils devaient se placer en ronde, debout. La musique démarre. Les enfants devaient faire preuve d'attention, car dès qu'ils entendaient le nom du fruit ou

⁵³ Voir annexe 3

⁵⁴ Voir annexe 4

légume qu'ils possédaient, ils devaient rapidement se placer au centre du cercle. À la fin de la comptine, ils étaient donc être quatre. En écoutant « *A chupé, a chupé, sentadito me quedé !* », les enfants savaient qu'ils devaient s'asseoir parmi leurs camarades en dehors du cercle le plus rapidement possible. Le dernier à s'asseoir se voit récupérer l'ensemble des fruits et légumes et doit les distribuer à ses camarades pour un nouveau tour. Plusieurs enfants de cette classe parlaient au moins deux langues chez eux, mais j'ai tout de même été très surprise de constater leur engouement et facilité d'apprentissage, dès la première séance. Certains étaient tout à fait capables de la chanter après plusieurs répétitions !

III.5. Témoignage : la pratique musicale dans les écoles bilingues en Colombie

En 2018, j'ai eu la chance de pouvoir me rendre en Colombie et assister des enseignants de Français Langue Étrangère (FLE) au sein d'une université et de deux écoles. Ces deux dernières étaient situées dans des quartiers défavorisés de Bogotá, capitale du pays. Elles m'ouvraient leurs portes à raison d'une heure par semaine, au sein de laquelle j'avais le droit de proposer des activités aux enseignants en responsabilité. Et quelle fût ma surprise en observant que tous intégraient la musique au sein de leurs apprentissages. Quel que soit le public visé (les classes étaient souvent composées d'élèves aux âges très variés), les enseignants avaient recours aux comptines⁵⁵, chansons⁵⁶, aux jeux de ronde chantés⁵⁷, à l'écoute de chansons populaires françaises pendant les temps d'activités artistiques (en fond sonore)...me sachant musicienne, une des enseignantes m'a même demandé de donner le rythme pour que les enfants puissent faire leur jeu de ronde, se déplaçant et lançant la balle tout en suivant le tempo que je leur donnais. Nous prenions tous plaisir à apprendre et à échanger ensemble. Ce fût une très belle expérience.

Je tiens tout de même à souligner que cette enseignante veillait à ce que la musique occupe une place majeure dans son enseignement. C'est empli de nostalgie et de fierté qu'elle me révéla qu'elle faisait participer ses élèves à un concours international d'écriture d'un texte de

⁵⁵ Voir annexe 5

⁵⁶ Voir annexe 6

⁵⁷ Voir annexe 7

chanson en français autour des Droits de l'homme et de la liberté d'expression. Ouvert à tous, chaque édition du concours propose un thème différent, en lien avec « Dis-moi dix mots »; un concours qu'elle avait humblement sublimé plus jeune. Aujourd'hui intitulé « Chansons sans frontières »⁵⁸ (CSF), le concours offre un séjour d'une semaine en France pour le lauréat (à condition qu'il soit âgé de plus de 20 ans) du Premier prix. De quoi en faire rêver plus d'un.

⁵⁸ <https://www.chansons-sans-frontieres.fr>

Conclusion

La musique est un réel outil pédagogique. Exposer les enfants à un environnement musical permet de tisser des liens entre les membres du groupe, développant leur confiance en eux et créant un climat léger et bienveillant. La musique permet de transporter les élèves vers une autre dimension culturelle, d'élever leur curiosité et de stimuler leur motivation à découvrir et à apprendre une nouvelle langue étrangère.

Par ses stimulations multiples, les effets de la musique sur notre cerveau sont indéniables. À la fois thérapeutique, pédagogique et source de plaisir, les bienfaits de la musique sont si variés, que chacun peut en tirer profit.

Leurs similitudes sont telles que la musique et le langage ne sont plus à considérer comme étant deux entités séparées mais bel et bien à parts égales. Si la grammaire est à la langue ce que le solfège est à l'instrument de musique, alors l'Homme a tout à gagner en apprenant à maîtriser ces outils. Les langues vivantes étrangères peuvent désormais être à la portée de tous.

Tout comme le spécifie le terme, les langues sont vivantes, et la musique semble être l'outil idéal pour les faire résonner en notre intérieur. À échelle internationale, l'éducation semble accorder, chaque jour, une importance croissante aux méthodes réservées à l'enseignement des langues vivantes au sein de nos classes.

Chantez pour apprendre, et ce dès que possible.

Bibliographie

ANDREWS, Laura. J. (1997), Effects on an integrated reading and music instructional approach on fifth-grade students' reading achievement, reading attitude, music achievement, and music attitude, Unpublished doctoral dissertation, University of North Carolina, Greensboro, N.C.

BAGNOLI, P., DOTTI, E., PRADERI, R., et RUEL, V. (2010), *La perspective actionnelle : Didactique et pédagogie par l'action en Interlangue*, Tercer foro de lenguas

CALVERT, Gemma A. (2001), « Crossmodal Processing in the Human Brain : Insights from Functional Neuroimaging Studies », *Cerebral Cortex*, 11, p. 1110-1123.

CHANQUOY, L., et NEGRO, I. (2004), *Psychologie du développement*, Éd. Hachette Supérieur

COMBLAIN, A. (1998), *L'apprentissage des langues étrangères en milieu scolaire et préscolaire : quels résultats espérer ?*, p 3-4

CORNAZ, S., et CAUSSADE, D. (2014), *Musique, voix chantée et apprentissage : une revue de littérature et quelques propositions d'exploitation en didactique de la phonétique des langues*, N°6, Éd. du CRINI

CORRAL FULLA, A. (2008), *Méthodologie musicale et enseignement-apprentissage du FLE*, Synergies Espagne n°1, pp. 141-152

DALOISIO, M. (2007), *L'enseignement précoce des langues étrangères*, Guerra Edizioni

GRAHAM, C. (2006), *Let's Chant, Let's Sing 1*, livre et CD-ROM

Teaching English with Carolyn Graham - Les Jazz Chants® pour enseigner l'anglais, Éd. CNDP, 2011

HUDZIAK, J. (2014), *Cortical thickness maturation and duration of music training : health-promoting activities shape brain development*

KILGOUR, Andrea, JAKOBSON, Lorna S. et CUDDY, Lola L. (2000), « Music training and rate of presentation as mediators of text and song recall », *Memory & Cognition*, 5, p. 700-710.

LHOTE, É., *Pour une didactique de l'oralité*, 2001/3-4 (n°123-124), pp. 445 à 453

LUDKE, K. M., WEINMANN, H. (2012), *European Music Portfolio : A Creative Way into Languages - Teacher's Handbook*, produced for the Comenius Lifelong Learning Project

PERETZ, Isabelle et KOLINSKY, Régine (2009), Paroles et musique dans le chant : Échec du dialogue ?, in S. Dehaene et C. Petit (dir.), *Parole et musique*, Paris, Odile Jacob, p. 139- 166.

RAINEY, David W. et LARSEN, Janet D. (2002), « The effect of familiar melodies on initial learning and long term memory for unconnected text », *Music Perception*, 20, p. 173-186.

ROSENBERG, S. (2008), *L'anglais à l'école : méthodologie et activités du CE1 au CM2*, Éd. RETZ

SCHLAUG, Gottfried et al. (1994), « In vivo morphometry of interhemispheric asymmetry and connectivity in musicians », *Society for neuroscience abstracts*, 3, 1810.

SERGENT., J., OHTA, S., MACDONALD, B. (1992), *Functional neuroanatomy of face and object processing. A positron emission tomography study*

SIMS, Whitney (2008), *Music and word recall : The strength of familiar melodies as mnemonic devices*, A Senior Honor Thesis, Ohio State University.

STANDLEY, Jayne M. (1996), « Music research in medical treatment », American Music Therapy Association, *Effectiveness of music therapy procedures : documentation of research and clinical practice*, Silver Spring, MD, American Music Therapy Association, p. 1-64.

TOMATIS, A. (1991), *L'oreille et le langage*

TOMATIS, A. (1994), *Nous sommes tous nés polyglottes*

WALLACE, Wanda T. (1994), « Memory for music : Effect of melody on recall of text », *Journal of Experimental Psychology : Learning, Memory and Cognition*, 20, p. 1471-1485.

WOLFE, David. E. et HOM, Candice (1993), « Use of melodies as structural prompts for learning and retention of sequential verbal information by preschool students », *Journal of Music therapy*, 30, 2, p. 100-118.

Sitographie

Instructions officielles :

Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. *Bulletin Officiel n°31 du 30 juillet 2020* : <https://eduscol.education.fr/84/j-enseigne-au-cycle-2>

Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. *Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture*, 2015 : <https://www.education.gouv.fr/le-socle-commun-de-connaissances-de-competences-et-de-culture-12512>

Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues*, 2018 : <https://eduscol.education.fr/1971/cadre-europeen-commun-de-referance-pour-les-langues-cecrl>

Direction des Services Départementaux de l'Éducation Nationale des Yvelines (78) - Pédagogie et didactique - Interdisciplinarité : <http://www.ac-versailles.fr/dsden78/cid117168/interdisciplinarite.html>

Éduscol (cycles 2, 3 et 4) - Langues Vivantes - Croiser les enseignements et les pratiques : https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langues_vivantes/87/1/RA16_langues_vivantes_croiser_enseignements_566871.pdf

Sites consultés :

Site répertoriant les nombreuses activités du projet « Le portefeuille européen de la musique : une manière créative de découvrir les langues » : <http://emportfolio.eu/emp/>

Site d'où provient la représentation « Étendue des fréquences de la voix humaine pour quelques langues » : <https://www.cle-montpellier.fr/langues>

DSDEN de Seine Saint-Denis (93), *Comment développer des compétences orales à travers l'apprentissage d'un chant en langues vivantes étrangères ?* : https://www.dsden93.ac-creteil.fr/spip/IMG/pdf/chant_mode_demploi.pdf

Blog de l'académie de Bordeaux, détaillant les étapes clés d'une séance de langue vivante : <https://blogacabdx.ac-bordeaux.fr/espacelanguge24/wp-content/uploads/sites/64/2017/12/LES-PHASES-DUNE-SEANCE-LVE.pdf>

<https://www.chansons-sans-frontieres.fr>

Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, « Les descripteurs en un coup d'oeil » : https://anglais-pedagogie.web.ac-grenoble.fr/sites/anglais-pedagogie.web.ac-grenoble.fr/files/cecrl_en_un_coup_doeil.pdf

« À quel âge faut-il commencer l'apprentissage d'une langue étrangère ? » : <https://www.callinter.com/a-quel-age-faut-il-commencer-lapprentissage-dune-langue-etrangere/>

The Harmony Project : <https://www.harmony-project.org/org-overview>

Site Web « The Auditory Neuroscience Laboratory (Brainvolts) » de la Northwestern University, sur lequel sont partagées les recherches axées autour du traitement sonore dans le cerveau : <https://brainvolts.northwestern.edu>

« *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry* » : <https://www.jaacap.org>

Informations sur le Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves (PISA) publié en 2019 : <https://finland.fi/fr/vie-amp-societe/la-finlande-se-maintient-parmi-les-pays-en-tete-de-letude-pisa-sur-leducation/> et <https://www.education.gouv.fr/pisa-programme-international-pour-le-suivi-des-acquis-des-eleves-41558>

Résultats du PISA 2018 - Résumés - Volume I, II et III, publié par © OCDE, 2019

<http://pole-maternelle-28.tice.ac-orleans-tours.fr/eva/spip.php?article171>

https://en.wikipedia.org/wiki/Carolyn_Graham

https://en.wikipedia.org/wiki/Jazz_Chants

<http://laptitecoledufle.com/categorie/chansons-comptines>

<https://www.lepointdufle.net/penseigner/chansons-fiches-pedagogiques.htm#premier>

<https://www.chansons-sans-frontieres.fr/le-concours/reglement>

Articles consultés :

Pourquoi la musique est bonne pour le cerveau ?, article paru dans le magazine *Le Point*, publié le 30/10/2015

L'éducation musicale en Finlande : la recette miracle de l'excellence, article paru sur la plateforme *France musique*, publié le 03/09/2016

LAMBERT, M., *Aborder le chant en anglais avec les neurosciences*, article paru dans la revue *Les langues modernes*, 4/2008

Conférence :

« Apprendre et enseigner les langues dans la perspective actionnelle : le scénario d'apprentissage-action », par C. BOURGUIGNON, mars 2007 : <https://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article865>

Annexes

Annexe 1 : Effets attendus du projet EOL

Effets attendus

- Favoriser la collaboration entre établissements scolaires au sein d'un réseau européen
- Renforcer et expliciter la contribution éducative des langues dans le cadre d'une politique linguistique globale de l'établissement scolaire
- Apporter une garantie de qualité dans l'apprentissage des langues
- Faire connaître les ressources internationales et mieux les exploiter
- Faciliter la coopération, le transfert et la dissémination

SOURCE : EUROPEAN CENTRE FOR MODERN LANGUAGES (WWW.ECML.AT)

Annexe 2 : « The hello song »

Hello, hello, hello, how are you ?

Hello, hello, hello, how are you ?

I'm good.

I'm great !

I'm wonderful !

I'm good.

I'm great !

I'm wonderful !

Hello, hello, hello, how are you ?

Hello, hello, hello, how are you ?

I'm tired.

I'm hungry.

I'm not so good.

I'm tired.

I'm hungry.

I'm not so good.

Hello, hello, hello, how are you ?

Cette comptine permet aux élèves de mémoriser le vocabulaire des émotions en vue de participer à des échanges simples relevant de la vie quotidienne.

Annexe 3 : « El abecedario »

A, b, c, d, e, f, g

h, i, j, k, l, m n,

n, o, p, q, r, s, t, u

v, w, x, y, z

El abecedario ya aprendi,

Ven y canta junto a mi

X3

Jouer une première fois seule et inviter progressivement les enfants à se joindre à l'enseignant.

Annexe 3 bis : « El abecedario » avec accords pour guitare

A, b, c, d, e, f, g

Ré Sol Ré

h, i, j, k, l, m n,

Sol Ré La7 Ré

n, o, p, q, r, s, t

Ré Sol Ré La7

u, v, w, x, y, z

Ré Sol Ré La7

El abecedario ya aprendi,

Ré Sol Ré

Ven y canta junto a mi

Sol Ré La7 Ré

Annexe 4 : « Al corro de la patata »

Al corro de la patata,
Comeremos ensalada,
Lo que comen los señores,
Naranjitas y Limones,
A chupé, a chupé, sentadito me quedé !

X3

Annexe 5 : « Le départ »

Un réveil pour se lever
Une serviette pour se laver
Une chemise pour s'habiller
Un bol pour déjeuner
Des chaussures pour se promener
Un manteau pour se chauffer
Un bonnet pour se cacher
Mon cartable est prêt
Mes devoirs sont faits
Où est-ce que je vais ?
À l'école, pour travailler !

Cette comptine permet de réutiliser les actions quotidiennes, de travailler la lecture de l'infinitif et d'assimiler la structure pour + infinitif.

Annexe 6 : « Alouette, gentille alouette »

Alouette, gentille alouette,

Alouette, je te plumerai

Je te plumerai la tête, je te plumerai la tête,

Et la tête, et la tête,

Alouette, alouette...aaah !

REFRAIN

Je te plumerai le bec, je te plumerai le bec,

Et le bec, et le bec,

Et la tête, et la tête,

Alouette, alouette...aaah !

REFRAIN

Le cou,

Le ventre,

Les pattes,

La queue,

Les ailes.

Cette chanson permet aux enfants de mobiliser le lexique corporel/animal. Elle s'accompagne d'une gestuelle et peut se faire en ronde.

Annexe 7 : « Le facteur »

Le facteur n'est pas passé,

Il ne passera jamais,

Lundi,

Mardi,

Mercredi,

Jeudi,

Vendredi,

Samedi,

Dimanche !

Cette comptine traditionnelle permet de mémoriser les jours de la semaine.