



HAL
open science

Activités musicales et compétences langagières : le rythme au service de la langue

Irène Finotti

► **To cite this version:**

Irène Finotti. Activités musicales et compétences langagières: le rythme au service de la langue. Education. 2021. dumas-03288430

HAL Id: dumas-03288430

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03288430>

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 MEEF**

Mention : « Métier de l'Enseignement, de l'Education, de la Formation »

Spécialité : « Premier degré »

Parcours : « Professorat des écoles »

Activités musicales et compétences langagières : le rythme au service de la langue

Irene FINOTTI

Directeur de mémoire : **Mr Frédéric DUCROS**

Jury :

Mr Frédéric DUCROS

Mme Arlette LEVRIEN

Date de soutenance : 19 mai 2021

Remerciements

Je tiens ici à remercier sincèrement tous ceux qui m'ont apporté leur soutien et leur aide pendant cette année universitaire. Ce mémoire est le fruit des compétences que j'ai pu acquérir en suivant les cours de l'INSPE, mais aussi grâce aux riches échanges avec des collègues compétents et des camarades moins expérimentés mais très avisés.

Je remercie mon directeur de mémoire, Mr Frédéric Ducros, qui a toujours eu confiance en moi et qui m'a laissé beaucoup d'autonomie dans la conduite de ce travail.

Enfin, merci beaucoup aussi à mes élèves de CE2, qui m'ont accompagnée dans cette année et qui ont participé avec enthousiasme à l'expérimentation qui a donné lieu à ce mémoire.

Résumé

Le présent mémoire vise à analyser les conséquences d'un travail dans le domaine de la musique sur les compétences langagières orales des élèves de la fin du cycle 2. La question est de comprendre si des enfants de 7 à 8 ans, de la même manière que les enfants en plus bas âge, peuvent encore adapter leur capacité d'écoute aux nouvelles sonorités auxquelles ils sont exposés ; plus précisément, si leur oreille est toujours disponible, à savoir si l'enseignant peut encore arriver par le biais de la musique à modifier leur façon d'écouter pour pouvoir améliorer aussi leurs productions orales. Une expérimentation a été menée en classe de CE2, pendant trois semaines, à partir de l'écoute de chansons et comptines dans deux langues étrangères – l'italien et le mina - qui ne font pas partie du quotidien des élèves. Les observations permettent d'élargir les conclusions à un contexte plus général qui touche non seulement les apprentissages de la prosodie des langues étrangères mais aussi de la langue maternelle.

Mots-clés : musique – langue maternelle – langue étrangère – prosodie – oreille – cycle 2.

Abstract

The present paper aims to analyse the consequences of research work in the music field on the oral language skills of pupils at the end of cycle 2. The question is to understand if children aged 7 to 8 years can still adapt their listening capacity to new sonorities they are exposed to in the same way that very young children can; more precisely, if their ears are still available, meaning if the teacher can still, through music, modify the way they listen and thus improve their oral production. A three-week experiment has been carried out with a CE2 class based on listening to songs and nursery rhymes in two foreign languages – Italian and Mina – which are not part of the pupils' everyday life. The observations make it possible to enlarge the conclusions to a more general context which not only encompasses learning the prosody of foreign languages, but also of the first language.

Keywords: music – first language – foreign language – prosody – ear – cycle 2

Table des matières

Remerciements	2
Résumé	3
Abstract	4
Liste des annexes	6
Introduction	7
I. La musique à l'école : qu'en disent les textes officiels	9
I.1. Les programmes de 2015	9
I.2. Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture	10
II. Les compétences langagières concernées	12
II.1. Des compétences transversales.....	13
II.2. Les compétences en langue maternelle.....	13
II.3. Les compétences en langue étrangère.....	15
II.3.1. <i>La méthode Tomatis</i>	16
III. Problématique et hypothèses de travail	18
IV. Cadre méthodologique de la recherche	19
IV.1. Population	19
IV.2. Typologie des activités prévues	20
IV.3. Contexte.....	20
V. Dispositif mis en place	23
V.1. Déroulement des activités.....	23
V.2. Prolongement	27
VI. Critères d'analyse et évaluation des résultats	29
Conclusion	32
Bibliographie	34
Sitographie	35

Liste des annexes

Les annexes qui accompagnent le mémoire sont en format .mp3 (cf. CD Rom ou PJ).

Annexe 1 : Enregistrement élève A.

Annexe 2 : Enregistrement élève B.

Annexe 3 : Enregistrement élève C.

Introduction

Dès le début de mon année de stage en tant que PES, je me suis beaucoup interrogée sur la place que j'allais accorder à la musique dans mon enseignement. Consciente de l'effet bénéfique que cette discipline peut avoir sur des élèves d'école élémentaire et convaincue que la culture musicale doit se construire dès le plus jeune âge, je cherchais également un moyen de faire profiter mes élèves des compétences liées à cette discipline pour en développer d'autres, dans des domaines différents.

N'ayant aucune formation musicale spécifique, mais dans l'obligation d'exercer la polyvalence propre aux professeurs des écoles, j'ai essayé d'élargir mes compétences en partant de mes connaissances les plus solides, notamment en linguistique. Mes études en la matière me permettaient de voir clairement le rapport qui lie la musique aux langues, quelles qu'elles soient. C'est le point de départ de la réflexion qui m'a conduite à la rédaction de ce mémoire. Mon objectif était de comprendre comment et jusqu'où l'enseignant d'école élémentaire peut exploiter la synergie entre ces deux domaines pour faire progresser ses élèves.

A partir de ce premier et encore vague projet, des recherches sur l'état de l'art m'ont permis de restreindre mon champ d'investigation et de concentrer mon attention sur une facette de la problématique qui m'intéressait : les retombées des activités musicales sur les compétences langagières orales. La phase successive a été l'élaboration d'une séquence didactique pour vérifier sur le terrain ce que j'avais appris par les études scientifiques : dans ma propre classe de CE2, à savoir dans un contexte désormais familier, en milieu d'année scolaire.

Le présent mémoire s'organise donc selon le même schéma que je viens de décrire.

Pour situer l'enseignement de la musique dans le domaine scolaire qui m'intéresse – l'école élémentaire et plus précisément le cycle 2 –, j'ai cru utile de commencer par un rappel des textes officiels qui mettent en évidence les multiples apports de la discipline.

J'ai ensuite voulu détailler les compétences langagières (mais pas seulement) stimulées par des activités musicales : on en déduit que tant la langue maternelle que la langue étrangère peuvent tirer profit d'un travail sur la musique.

La partie la plus concrète commence donc après : la description de l'expérimentation menée. Je présente d'abord la problématique qui circonscrit mon centre d'intérêt à une tranche d'âge bien définie (celle de mes élèves de CE2) et au domaine de l'oral ; j'expose par la suite mes hypothèses de travail ainsi que les objectifs de mon projet. Le cadre de l'expérimentation est posé ensuite : c'est le moment de décrire le contexte dans lequel elle a lieu et la typologie des activités prévues.

Dans la partie qui suit, j'entre dans le vif de la pratique en classe. Je rends compte de ce que j'ai proposé à mes élèves et des réactions que j'ai pu observer. Il s'agit du matériel que j'analyse et évalue dans le dernier paragraphe de ce mémoire pour en tirer enfin mes conclusions.

I. La musique à l'école : qu'en disent les textes officiels

I.1. Les programmes de 2015¹

Tout au long de la scolarité obligatoire, mais notamment au sein de l'école primaire, la musique occupe une place fondamentale. Elle revêt un double statut. D'abord, elle constitue une discipline à part entière, dont les objectifs sont clairement énoncés dans les programmes de 2015. Le domaine se décline de la façon suivante, en quatre sous-domaines.

1) Chanter.

Reproduire un modèle mélodique, rythmique.

Chanter une mélodie simple avec une intonation juste.

Chanter une comptine, un chant par imitation.

Interpréter un chant avec expressivité (phrasé, articulation du texte) en respectant ses phrases musicales.

Mobiliser son corps pour interpréter :

- Les principaux registres vocaux : voix parlée/ chantée, aigu, grave ;
- Eléments constitutifs d'une production vocale : respiration, articulation, posture du corps ;
- Un répertoire varié de chansons et de comptines ;
- Eléments de vocabulaire concernant l'usage musical de la voix : fort, doux, aigu, grave, faux, juste, etc.

2) Ecouter, comparer.

Décrire et comparer des éléments sonores, identifier des éléments communs et contrastés.

Repérer une organisation simple : récurrence d'une mélodie, d'un motif rythmique, d'un thème, etc.

Comparer des musiques et identifier des ressemblances et des différences :

- Lexique élémentaire pour décrire la musique : timbre, hauteur, formes simples, intensité, tempo ;
- Quelques grandes œuvres du patrimoine ;
- Repères simples dans l'espace et le temps ;

3) Explorer et imaginer.

¹ Bulletin Officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015.

Expérimenter les paramètres du son : intensité, hauteur, timbre, durée.

Imaginer des représentations graphiques ou corporelles de la musique.

Inventer une organisation simple à partir d'éléments sonores travaillés :

- Eléments de vocabulaire liés aux paramètres du son (intensité, durée, hauteur, timbre) ;
- Postures du musicien : écouter, respecter l'autre, jouer ensemble ;
- Diversité des matériaux sonores.

4) Echanger et partager.

Exprimer ses émotions, ses sentiments et ses préférences artistiques.

Écouter et respecter l'avis des autres et l'expression de leur sensibilité.

Respecter les règles et les exigences d'une production musicale collective :

- Vocabulaire adapté à l'expression de son avis ;
- Conditions d'un travail collectif : concentration, écoute, respect... ;
- Règles et contraintes du travail collectif.

En synthétisant, « l'éducation musicale apporte les savoirs culturels et techniques nécessaires au développement des capacités d'écoute et d'expression ». Ce qui nous amène au deuxième statut de la matière : les compétences acquises en éducation musicale permettent de mettre en place des activités dont les objectifs touchent d'autres domaines (notamment le français et les langues étrangères) strictement liés à la dimension sonore. La musique est souvent, et à bon escient, au service d'autres apprentissages.

Ce qui nous intéresse ici, c'est surtout ce deuxième aspect de la discipline.

I.2. Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture²

Ces deux aspects de la discipline sont repérables dans les deux premières articulations du Socle. La musique est un des « langages pour penser et communiquer » (domaine 1) dans la mesure où elle permet de s'exprimer et de créer, seul ou en groupe, en favorisant la verbalisation des émotions.

Comme je l'ai anticipé plus haut, l'éducation musicale est aussi un outil important dans la construction d'autres savoirs (domaine 2, « Méthodes et outils pour apprendre ») : en plus d'aider à la mémorisation, la musique permet aux « élèves d'apprendre à apprendre, seuls ou collectivement, en classe

² Bulletin officiel n° 17 du 23 avril 2015.

ou en dehors » ; dans une optique de projet, elle « favorise l'implication dans le travail commun, l'entraide et la coopération »³.

Le domaine 3, « Formation de la personne et du citoyen », est aussi sollicité lors des apprentissages musicaux. L'éducation musicale développe la sensibilité, le sens critique ainsi que le plaisir du partage.

La musique ne constitue pas moins un « système naturel et technique » (domaine 4) étant donné qu'elle peut être considérée comme une façon d'interpréter le monde et donc de découvrir la nature et ses phénomènes.

Pour finir, l'art initie l'élève à la diversité des expériences humaines inscrites dans une dimension temporelle et spatiale. D'après le texte du Socle, le domaine 5 (« Les représentations du monde et l'activité humaine ») vise les mêmes objectifs que l'enseignement de la musique : « développer des capacités d'imagination, de conception, d'action pour produire des objets, des services et des œuvres ainsi que le goût des pratiques artistiques [...]. Il permet en outre la formation du jugement et de la sensibilité esthétiques. Il implique enfin une réflexion sur soi et sur les autres, une ouverture à l'altérité, et contribue à la construction de la citoyenneté, en permettant à l'élève d'aborder de façon éclairée de grands débats du monde contemporain »⁴.

³ *Ibid*, p. 4.

⁴ *Ibid*, p. 7.

II. Les compétences langagières concernées

Des analogies entre la langue et la musique peuvent être facilement repérées. Tout d'abord l'approche du langage musical recrée le processus d'acquisition de la langue maternelle mais aussi étrangère. Pour apprendre à maîtriser la langue de la mère les enfants écoutent, observent, répètent, se trompent, se corrigent ; les personnes qui s'approchent de la musique font exactement de même : elles doivent apprendre à percevoir les sons avant de pouvoir commencer à les articuler et ce n'est que par des répétitions constantes qu'ils arrivent à s'approprier le système.

« L'oreille est l'organe qui permet à l'enfant de structurer son langage. [...] Le bébé [...] perçoit la musique de la langue, sa ligne mélodique, son rythme, son accentuation »⁵.

D'ailleurs, une étude parue dans le *Journal of Neuroscience* témoigne pour la première fois de l'existence d'un lien neurobiologique entre tra la capacité de tenir le rythme et de codifier les sons de la langue parlée, avec des conséquences significatives sur les capacités de lecture⁶.

En effet, les deux langages s'articulent en trames sonores dans lesquelles plusieurs éléments se suivent sur l'axe diachronique. Comme les phonèmes s'agencent en syllabes qui forment des mots pour composer des phrases, en musique les sons se juxtaposent en créant des phrases. Si les phonèmes se définissent par des traits distinctifs (nasalité, sonorité...), les sons diffèrent par leur hauteur et durée.

En plus, sur le plan graphique, les notes font office de lettres dans le langage musical. Les notes, comme les lettres, doivent être identifiées et décodées lorsque l'apprenant fait du solfège en lecture à vue sur une nouvelle pièce musicale. De par leur organisation, les deux langages sont soumis aux règles de l'écriture et de la lecture.

En plus, des études⁷ ont fait remarquer que les enfants ayant des difficultés dans l'apprentissages du langage rencontrent aussi des difficultés dans la mise en place de la syntaxe musicale.

Comme les chercheurs ont pu le constater, c'est en raison de ces similitudes entre les deux systèmes que la musique stimule plusieurs types de compétences langagières.

⁵ Ribière-Raberlat J., *Développer les capacités d'écoute à l'école. Ecoute musicale, écoute des langues*, PUF, 1997, p. 147 et ss.

⁶ https://www.lescienze.it/news/2013/09/18/news/musica_ritmo_linguaggio_parlato-1813249/

⁷ Neuromusic News 34.

II.1. Des compétences transversales

D'abord, le recours à des activités musicales et, plus précisément, à la chanson lors de séances centrées sur des apprentissages langagiers motive énormément les élèves : il s'agit d'une motivation intrinsèque, qui vient directement de l'enfant et du plaisir qu'il prend à chanter et parallèlement à apprendre. L'élève apprend naturellement à s'investir dans des situations d'apprentissage diverses.

Deuxièmement, les apprentissages langagiers se fondent souvent sur la mémorisation. C'est aussi par le biais de la musique que cette compétence peut être développée. Tout le monde a pu vérifier personnellement qu'un texte mis en musique est retenu plus facilement qu'un texte lu. La musique a un impact plus fort sur notre mémoire car elle souligne, répète, scande, attire notre l'attention.

II.2. Les compétences en langue maternelle

Les activités musicales ont un effet significatif sur le développement d'habiletés liées au langage oral comme à l'écrit.

La chanson est tout d'abord une ressource pour l'enseignement du vocabulaire et pour la découverte des formes idiomatiques. Bien sélectionnée, en tenant compte de l'âge des apprenants, elle participe à la construction d'un lexique que l'élève est censé mobiliser pour mieux parler, mieux comprendre, mieux écrire.

Dans le sous-domaine de la compréhension du fonctionnement de la langue, plusieurs études montrent que la musique contribue à l'apprentissage de l'orthographe dans la mesure où « les élèves ayant bénéficié d'un programme de musique segmentent les phonèmes entendus avec une plus grande rapidité »⁸. Ce genre d'activités aiguise par exemple la reconnaissance de syllabes complexes⁹. Le groupe de Bolduc, Gaboury, Lavoie, Lessard¹⁰ développe un projet dont l'objectif en orthographe lexicale est d'aider les enfants à identifier les graphèmes correspondant aux sons les plus courants en finale de mot.

Mais les activités musicales favorisent surtout le développement de la perception auditive. Pour apprendre à maîtriser la langue parentale, le bébé et plus tard l'élève doivent avant tout écouter ; c'est à

⁸ Gromko J.E., « The effect of de music instruction on phonemic awareness in beginnin reders » *Journal of research in music education*, 53, 3, 2005, p. 199-209, cité par Bolduc J., Gaboury V., Lavoie N., Lessard A., « Combiner musique et écriture pour l'apprentissage de l'orthographe », *Langage et pratiques*, 2015, 56, p. 23-32.

⁹ Bolduc J., *Les effets d'un programme d'entraînement musical expérimental sur l'appropriation du langage écrit à la maternelle*, Thèse de doctorat, Québec, 2006, cité par Bolduc J., Gaboury V., Lavoie N., Lessard A., « Combiner musique et écriture pour l'apprentissage de l'orthographe », *Langage et pratiques*, 2015, 56, p. 23-32.

¹⁰ Bolduc J., Gaboury V., Lavoie N., Lessard A., « Combiner musique et écriture pour l'apprentissage de l'orthographe », *Langage et pratiques*, 2015, 56, p. 23-32.

force d'entendre autour de lui les sons, les rythmes, les intonations du langage familial, que l'oreille de l'enfant s'habitue petit à petit à les reconnaître et que, seulement ensuite, ses organes phonateurs apprennent à les reproduire.

Toutes les activités menées en éducation musicale à l'école maternelle permettent d'apprendre à différencier les sons et les bruits par les quatre paramètres essentiels : hauteur, durée, intensité, timbre. Elles peuvent donc aider à affiner la discrimination auditive¹¹.

C'est donc en entraînant la discrimination auditive et en découvrant des stratégies d'écoute que l'élève arrive à développer ses compétences en matière de prosodie, c'est-à-dire les compétences liées à l'accentuation et à l'intonation, à la variation de hauteur, de durée et d'intensité lorsqu'on véhicule de l'information par la mise en relief, mais aussi l'assertion, l'interrogation, l'injonction, l'exclamation.

La fluence de lecture comme la capacité de lire de façon expressive sont strictement liées au rythme et donc à la prosodie : une lecture précise, suffisamment rapide, réalisée sans effort se travaille et se construit par des exercices qui permettent de visualiser la musique de la phrase. En se détachant du sens par des exercices logatomes, par exemple, l'élève peut s'entraîner à lire plus vite et avec une meilleure intonation.

Également, la prononciation tire profit d'un d'entraînement auditif. Pareillement, les enfants qui arrivent le mieux à marquer le rythme sont ceux qui articulent de la façon la plus correcte. D'après Ribière, les comptines [...] sont un support privilégié pour aider à corriger peu à peu d'éventuelles difficultés d'articulation, quelques troubles de la parole, et à prévenir la dyslexie¹².

La compétence musicale améliore pour les mêmes raisons la capacité des enfants à distinguer les changements de ton.

Un travail en classe à partir de chansons

stimul[e] les capacités d'analyse des enfants et s'inscri[t] dans une démarche en trois temps :

- Découverte auditive et acquisition d'un nouveau son-phonème. Les enfants apprennent à entendre le son, à l'émettre et à l'identifier dans les mots.
- Entraînement et réinvestissement pour mettre en œuvre les phonèmes découverts dans la phase précédente ;
- Activités de contrôle qui aident à prendre conscience de la relation entre phonème et graphème correspondant¹³.

¹¹ Ribière-Raberlat J., *op. cit.*, p. 156.

¹² *Ibid.*, p. 155.

¹³ *Ibid.*, p. 155.

II.3. Les compétences en langue étrangère

L'approche orale d'une langue étrangère se fonde sur les mêmes stratégies d'écoute qui permettent la maîtrise de la langue maternelle et de la lecture. Donc, si l'éducation musicale peut contribuer à améliorer les performances et les compétences en langue maternelle, elle ne peut que profiter à la perception et à la prononciation des langues étrangères.

En plus, par rapport à l'apprentissage de la langue maternelle, pour intégrer une langue étrangère, il faut s'habituer à écouter différemment et à développer de nouvelles habitudes perceptives : l'enfant doit arriver à « assouplir un certain déterminisme lié à l'acquisition de la langue maternelle »¹⁴.

Avant d'approcher l'étude d'une langue étrangère spécifique, d'après Ribière, il faudrait entreprendre un déconditionnement audio-vocal. L'objectif prioritaire est alors de sensibiliser l'oreille à la nouvelle prosodie pour s'imprégner de la musique (rythme, intonation, accentuation) de la langue que l'on découvre. Encore une fois, on écoute pour pouvoir ensuite imiter vocalement cette musique inconnue.

Ecouter dans une langue développe des habitudes perceptives [...]. Si un francophone veut entendre l'anglais (c'est-à-dire le comprendre), il doit apprendre à écouter autrement.

[...] L'écoute et la reproduction des sons de phonèmes étrangers peuvent être facilement intégrées à des activités musicales liées à des sons et des bruits divers. Mais ce sont surtout le rythme et l'intonation d'une langue qui contribuent le plus à structurer son paysage sonore. [...] C'est donc surtout dans le domaine de la prosodie qu'il faudra travailler à un déconditionnement et une approche de nouveaux repères¹⁵.

Rivière remarque dans ces études que les erreurs les plus fréquentes chez l'adulte qui apprend une nouvelle langue sont liées à une difficulté d'identification et de discrimination. Les phonèmes peu familiers, parce que, par exemple, plus courts, plus longs, plus aigus ou plus fermés que ceux de la langue maternelle, l'accentuation des syllabes ou de mots à l'intérieur des groupes rythmiques peuvent induire facilement en erreur une oreille non habituée.

Pour éviter ce type de problèmes, l'enseignant doit agir pour que l'oreille de l'enfant reste disponible. En leur offrant des chansons et des comptines tirées du patrimoine de différents pays, le maître éduque la flexibilité physiologique et mentale des jeunes enfants pour leur permettre d'atteindre une meilleure compétence dans le domaine de la perception et de la production orale dans une langue étrangère¹⁶.

¹⁴ *Ibid.*, p. 165.

¹⁵ *Ibid.*, p. 173.

¹⁶ Pour des raisons de temps, j'ai dû limiter mon investigation et surtout sa mise en œuvre en classe, aux compétences langagières liées au domaine oral, qui d'ailleurs me paraissent les plus pertinentes.

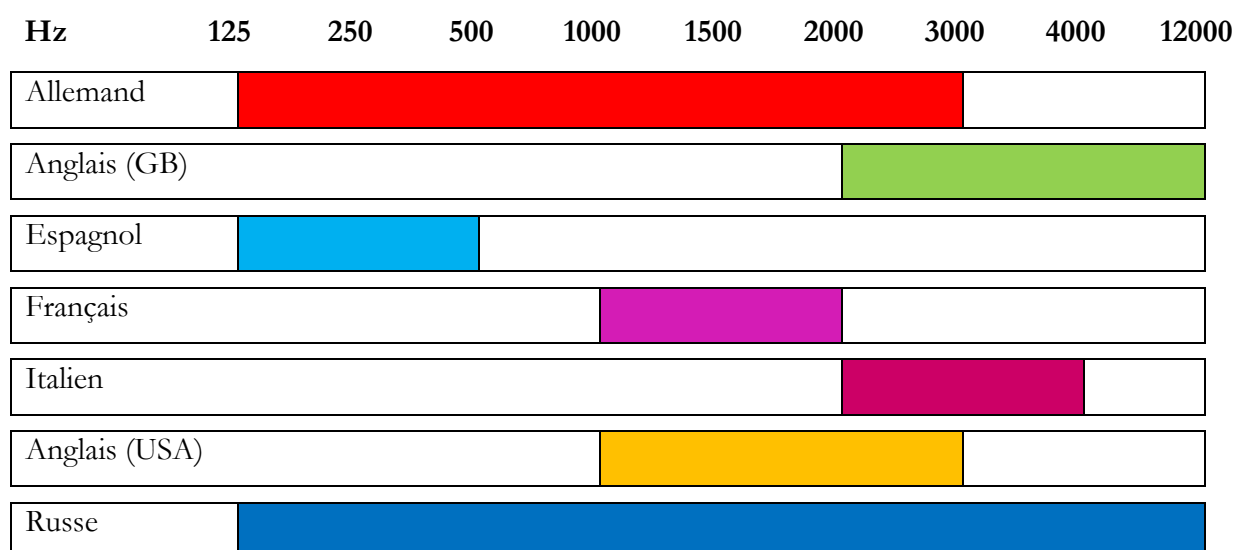
II.3.1. La méthode Tomatis

A l'appui de ce que je viens de dire, je considère utile de m'attarder sur les travaux d'un médecin et chercheur français qui consacra une grande partie de sa vie à l'étude de l'oreille et de son rôle dans l'apprentissage musical et linguistique.

Alfred Tomatis partage le constat que le développement de l'oreille est parallèle à celui du langage. Petit à petit, l'enfant va commencer à tendre l'oreille pour écouter et analyser les sons de façon de plus en plus précise pour pouvoir ensuite les reproduire.

En partant de l'observation qu'une langue étrangère utilise des sons (phonèmes) que notre oreille n'a pas l'habitude d'entendre, parce qu'ils n'appartiennent pas à notre langue maternelle, ni aux langues de notre quotidien, A. Tomatis chercha les raisons pour lesquelles certaines personnes ont des difficultés dans l'apprentissage des langues vivantes : il comprit que la voix ne peut reproduire que ce que l'oreille peut entendre.

Chaque langue étrangère emploie de façon préférentielle certaines plages de fréquences sonores, appelées bandes passantes, qui peuvent donc se mesurer en hertz.



Comme on peut le remarquer dans le graphique suivant, par exemple, la bande passante du français est très étroite, ce qui explique souvent la difficulté pour les Français de parler d'autres langues, notamment l'anglais qui se situe dans une sphère plus aiguë.

En poursuivant ses recherches, A. Tomatis a ainsi démontré qu'en modifiant les capacités d'écoute d'une personne, il était possible d'obtenir une meilleure compréhension et par conséquent de produire des énoncés plus corrects en langue étrangère : l'évolution des habitudes d'écoute provoque une transformation au niveau du langage. D'après la méthode Tomatis, il faut entraîner l'oreille de l'élève, c'est-à-dire l'exposer aux différentes fréquences avant d'entreprendre l'étude d'une langue étrangère.

Si A. Tomatis propose une rééducation de l'oreille à travers un dispositif qui s'appelle « Oreille Electronique » qui fait passer les sons dans des canaux fréquentiels graves ou aigus, on peut semblablement s'imaginer de solliciter les muscles auriculaires par une écoute musicale qui, elle aussi, permet d'entrer en contact avec les fréquences qui ne font pas partie de notre langage quotidien. D'ailleurs, dans ses séances de « gymnastique », le chercheur français utilise non seulement des voix enregistrées et modifiées, mais aussi de la musique.

III. Problématique et hypothèses de travail

Supportée par les recherches, je peux donc affirmer que les activités musicales permettent de développer les compétences langagières orales chez les enfants en bas âge. Il me reste à déterminer si un entraînement par l'écoute de chansons et comptines peut aussi avoir des retombées positives sur des élèves de CE2.

Je vais donc me demander :

En quoi les activités musicales peuvent contribuer à améliorer les performances dans le domaine de la perception et de la prononciation à la fin du cycle 2 ?

Pour répondre à la question, qui touche tant le domaine de la langue maternelle que celui de la langue étrangère, j'ai décidé de proposer aux élèves des activités à partir de plusieurs langues étrangères qui ne font pas partie de leur quotidien (ni familial, ni scolaire). Nous avons vu que le rôle de l'oreille reste fondamental dans l'approche d'une langue maternelle comme dans celle d'une langue étrangère.

En raison du niveau des compétences des élèves concernés (que j'ai expressément voulu complètement débutant dans les langues que j'ai choisies), je limiterai mon investigation au domaine de la langue orale, même s'il serait intéressant de pouvoir élargir la recherche au champ de l'orthographe.

S'il est vrai que l'oreille de l'enfant s'adapte plus facilement que celui de l'adulte aux nouvelles sonorités, j'essaie maintenant de comprendre si un travail à partir des perceptions acoustiques peut être mené encore en fin de cycle 2. Est-ce que l'oreille des élèves de ce niveau d'étude est toujours disponible ? Est-ce que des activités musicales peuvent les aider à solliciter leurs capacités d'écoute ?

Je vais donc essayer d'évaluer si un enfant de 8 ans peut apprendre par cœur une chanson dont il ne comprend pas le sens, et plus généralement si ce même enfant de CE2 est encore capable de modifier ses habitudes pour se conformer à une prosodie différente de celle de sa langue maternelle.

Mon projet vise notamment à investiguer comment la chanson permet le développement

- de la reconnaissance et du déchiffrement des sons et des mots ;
- de la mémoire phonologique ;
- de la perception auditive et des capacités d'écoute¹⁷.

¹⁷ La mémoire phonologique permet [...] d'analyser diverses informations sonores et de les comparer entre elles (Bolduc J., Fleuret C., Lavoie N., « Les effets de la musique auprès d'élèves du début du primaire présentant des difficultés d'apprentissage en lecture et en écriture : recensions des écrits », *Mc Gill Journal of education*, 44, 2, 2009, p. 164).

IV. Cadre méthodologique de la recherche

Pour répondre à la problématique que je me suis proposé d'étudier et pour vérifier mon hypothèse, qui envisage la possibilité pour des enfants de fin de cycle 2 de tirer profit des activités musicales au niveau des apprentissages langagiers plus strictement liés à l'oral, j'ai mené des activités dans ma classe de CE2 pendant trois semaines. L'observation des premiers aboutissements de cette mise en pratique permettront de confirmer ou d'invalider mon hypothèse même si ces résultats auront besoin, bien évidemment, d'être supportés par un travail de plus longue haleine : un entraînement auditif ne peut certes pas se limiter à la période d'une séquence didactique.

IV.1. Population

L'expérimentation a été menée dans ma classe de CE2, pendant le stage filé, et plus précisément en période 3. En raison de l'organisation du stage, les activités ont dû se concentrer dans les trois semaines où j'ai été en classe et n'ont pas pu continuer en période 4, essentiellement destinée au stage massé.

L'école se trouve dans une ville de la région parisienne. La classe est composée de 26 élèves, dont 14 filles et 12 garçons. Parmi ces élèves, deux garçons redoublent leur année de CE2 et deux filles présentent des difficultés de nature différente mais, entre autres, liés aux compétences langagières : au niveau du décodage dans la lecture et de l'encodage dans l'écriture. Un des deux garçons lit de façon fluente, mais sans aucune intonation.

Vis-à-vis des activités musicales, la classe répond dans ensemble de façon très enthousiaste. Les élèves paraissent dans l'ensemble très motivés : une forte implication se manifeste même chez certains enfants qui par leurs difficultés diverses restent habituellement en retrait. Cependant, un nombre réduit d'élèves (4 garçons et 1 fille) montrent une certaine résistance lors des mises en voix des chansons proposées. Lorsqu'ils sont sollicités par la maitresse, ils participent quand même, de façon très timide, aux performances de groupe.

IV.2. Typologie des activités prévues

En tenant compte de mon objectif et en m'appuyant sur les travaux des chercheurs que j'ai cités, j'ai voulu baser mon expérimentation en classe sur deux types d'activités.

D'un côté, il a fallu prévoir des situations de déconditionnement auditif pour commencer à amener les élèves à écouter différemment. Dans ce but, nous avons travaillé à partir de chansons dans des langues inconnues aux élèves pour qu'ils soient obligés de focaliser leur attention sur le rythme et la prosodie, en se détachant complètement du sens des mots.

De l'autre côté, des activités plus constructives m'ont permis de solliciter les élèves vers l'appropriation de nouvelles compétences.

- L'entrée dans la prosodie d'une langue étrangère se fait par l'exposition à des discours oraux dans cette même langue (séquences de paroles) ;
- La stimulation de la mémoire phonologique constitue un moment important du travail et prend des formes différentes : l'élève est amené à reconnaître les syllabes accentuées par des exercices basés sur le rythme ; il est également conduit à segmenter la phrase en unités de sens ;
- La répétition de phonèmes peu familiers aux élèves fixe les sons nouveaux et contribue donc à la mémorisation en passant la production ;
- Enfin, des exercices d'imitation sont censés développer l'attitude des enfants à reproduire une intonation, précédemment intériorisée par les activités de stimulation de la mémoire phonologique.

IV.3. Contexte

Pour donner du sens au travail mené en classe, enrichir le sujet d'étude et ouvrir à la réflexion, j'ai voulu insérer mon expérimentation dans un projet interdisciplinaire. Le point de départ de ma réflexion étant le travail à partir de chansons dans des langues étrangères, j'ai décidé de mettre en place un projet qui portait sur la diversité et que j'ai intitulé : *Tous égaux mais différents*.

L'objectif de mon expérimentation s'alliait donc à l'objectif de la séquence interdisciplinaire qui était d'ouvrir à la diversité par l'approche des langues et des cultures du monde.

Le tableau suivant rend compte des domaines sollicités et des compétences visées.

Domaines concernés	Situations d'apprentissage	Compétences principales	Sous-compétences
EMC	Les élèves liront un album sur l'intolérance (<i>Vive la France !</i> de Thierry Lenain) et ses conséquences. Les élèves découvrent que certains camarades de classe parlent une langue autre que le français au sein de leur famille. Ils apprennent à apprécier la richesse de la diversité par les témoignages de leurs camarades, par la manipulation d'objets et par l'apprentissage de chansons dans deux langues qui ne font pas partie de leur quotidien.	Culture de la sensibilité.	Accepter les différences.
Musique	Les élèves apprennent à chanter dans des langues étrangères qui ne font pas partie de leur quotidien (l'italien et le mina).	Chanter.	Reproduire un modèle mélodique, rythmique. Chanter une comptine, un chant par imitation.
Langues vivantes étrangères	Les élèves découvrent que certains camarades de classe parlent une langue autre que le français au sein de leur famille. Ils découvrent les particularités de chaque culture par les témoignages de leurs camarades, par la manipulation d'objets et par l'apprentissage de chansons dans deux langues qui ne font pas partie de leur quotidien.	Découvrir quelques aspects culturels d'une langue vivante étrangère.	L'univers enfantin.
	A travers la mémorisation de deux chansons dans des langues étrangères qui ne font pas partie de leur quotidien, les élèves découvrent les sonorités de l'italien et d'une langue africaine.	S'exprimer oralement.	Reproduire un modèle oral.
Français (phonétique)	A travers l'écoute et la mémorisation de deux chansons dans des langues étrangères qui ne font pas partie de leur quotidien, les élèves entraînent leur oreille et apprennent à écouter.	Identifier des mots de manière de plus en plus aisée.	Savoir discriminer de manière auditive et savoir analyser les constituant des mots (conscience phonologique).

Français (lecture et compréhension.)	Les élèves liront un album sur l'intolérance (<i>Vive la France!</i> de Thierry Lenain) et seront amenés à en tirer des conclusions. Les élèves découvrent les différences entre de multiples versions d'un conte (<i>Hansel et Gretel</i>) dans différents pays et cultures.	Comprendre un texte et contrôler sa compréhension.	Savoir mettre en relation sa lecture avec les éléments de sa propre culture. Savoir mobiliser ses expériences antérieures de lecture.
Français (lexique)	A travers des activités de comparaison phonétique, les élèves découvrent les emprunts aux langues étrangères dans le lexique français.	Construire le lexique.	
QLM (Espace)	Les élèves pourront réinvestir les compétences acquises dans le domaine « Questionner le monde. L'espace » : ils seront appelés à situer sur des cartes les pays rencontrés le long du projet.	Se repérer dans l'espace.	Se repérer sur des cartes.
	Par les témoignages des camarades, par la lecture de textes littéraires et par l'écoute de chansons, les élèves découvriront des modes de vies différents des leurs.	Comparer des modes de vie.	Comparer des modes de vie dans quelques espaces emblématiques.
Arts plastique	Les élèves créent une fresque collective à partir de la couverture de l'album <i>Vive la France!</i> où ils se représentent tous unis à côté du drapeau français.	Le témoignage par les images.	Réaliser des productions plastiques pour raconter, témoigner. Transformer ou restructurer des images.

L'approche par la musique et les langues s'est donc révélée très riche et très motivante pour les élèves : un élément fortement connoté culturellement comme la chanson était appelé à déclencher à la fois la curiosité (de découvrir un monde différent) et l'envie de se mettre en jeu (pour montrer avec fierté la spécificité de ses origines), ainsi qu'à lancer le pari d'arriver à reproduire correctement un texte dans une langue inconnue.

A l'intérieur de la séquence, les activités musicales n'interviennent qu'à la séance 7, introduites par la lecture d'un album sur la diversité, par un débat philosophique sur le racisme et par un sondage auprès des parents sur les origines des élèves.

V. Dispositif mis en place

Je vais maintenant entrer dans le détail de l'expérimentation en classe.

Les élèves ont travaillé à partir d'un corpus composé d'une ronde en italien et d'une berceuse en langue mina. Pour porter à terme le travail sur la première chanson les élèves ont eu besoin de trois séances suivies de quelques mini-séances de rappel. Pour la berceuse, la mise en œuvre a été plus rapide, notamment parce que les élèves connaissaient déjà la procédure mais aussi pour éviter de les lasser avec des séances trop répétitives.

Le corpus a été choisi en tenant compte des compétences des élèves : au cours de nos séances de EMC, nous avons appris qu'une grande partie de la classe avait des origines étrangères, plus ou moins éloignées. J'ai pu pourtant vérifier qu'aucun élève ne pratiquait quotidiennement les deux langues choisies : l'italien, que je maîtrise parfaitement ; la langue mina totalement inconnue par moi comme par les enfants. Les deux chansons font partie du patrimoine traditionnel des pays d'origine, s'adressent à un public d'enfants et présentent donc une mélodie répétitive facile à retenir.

V.1. Déroulement des activités

La première séance a pour objectif de faire mémoriser le rythme, la mélodie et les paroles de la ronde en langue italienne.

Plusieurs écoutes de la chanson (enregistrement instrumental et vocal) ont été nécessaires pour que les élèves s'en imprègnent. Ni à ce moment-là, ni plus tard, aucune traduction mot à mot n'a été proposée. Le but de ce choix était, comme je l'ai déjà rappelé, de permettre aux élèves de se concentrer sur la forme et non sur le fond, de profiter des sonorités de la chanson pour en apprécier les rythmes et les sons, en mettant en route une procédure de déconditionnement auditif. Néanmoins, une explication sommaire du contenu de la chanson a été donnée pour ne pas frustrer la curiosité des enfants.

Ce qui me paraît utile de souligner tout de suite c'est que seulement deux enfants ont su à ce moment-là identifier l'italien comme langue de la ronde ; au contraire, plusieurs propositions s'en éloignaient décidément.

Pour échauffer les cordes vocales et fixer la mélodie dans la tête, les élèves et la maîtresse chantent à bouche fermée. Le résultat n'est pas du tout abouti, étant donné qu'il s'agit tout simplement d'une activité de réchauffement, mais elle permet à nouveau de faire comprendre aux enfants qu'on peut petit

à petit s'approprier une chanson sans pour autant avoir besoin du sens. Les sons peuvent avoir d'intérêt par eux-mêmes. Le pari de la maitresse est aussi de faire comprendre à ses élèves quel est cet intérêt.

A l'étape suivante, la maitresse, toute seule, chante la ronde en articulant les mots de la façon la plus claire possible. A ce stade du travail, la maitresse chante sans accompagnement instrumental. Les élèves sont passifs, mais ils écoutent. Leur attention est portée essentiellement sur l'écoute des phonèmes (qui peuvent être nouveaux pour les élèves : le [r] roulé italien par exemple) et de leur enchainement. Le texte écrit de la chanson ne sera jamais soumis aux élèves pour éviter de les induire dans des erreurs de prononciation : leurs habitudes en décodage de l'écrit (de langue française) peuvent facilement les distraire et les éloigner de la prononciation correcte.

Le texte, qui suit, est parfaitement connu par la maitresse.

Giro giro tondo (<https://www.youtube.com/watch?v=dhxfW2oBLK8>)

Giro giro tondo

Casca il mondo

Casca la Terra

Tutti giù per terra

Giro giro tondo

Il mare è fondo

Tonda è la Terra

Tutti giù per terra

La dernière partie de la séance consiste dans l'apprentissage de la chanson vers par vers. Il s'agit d'un moment important parce que ce n'est que par la répétition de phonèmes et syllabes nouveaux que les élèves peuvent se les approprier.

Puisque, comme le disent Tomatis et ses collègues, on ne peut pas produire un son qu'on ne connaît pas, les phases d'écoute sont constamment suivies par des répétitions du sons. Le retour constant à l'écoute de ce que produit la maitresse est nécessaire pour fixer de façon stable les sons dans l'oreille et donc pour pouvoir passer à la production.

La chanson est enfin chantée en entier, toujours sans base instrumentale : une première mémorisation est faite. Elle devra être stabilisée lors des séances successives. Pour éviter que les élèves aillent chercher la transcription de la chanson, tout le travail de mémorisation est fait en classe ; aucun support audio n'est mis à disposition des élèves et de leurs familles.

Au tout début de la deuxième séance, une nouvelle écoute de la ronde (enregistrement instrumental et vocal) vise la réactivation de la mémoire phonologique (nouveaux phonèmes, syllabes, paroles de la

chanson). Si besoin, la maitresse chante toute seule, comme pendant la première séance, en articulant les mots de façon claire (le texte de la chanson n'est toujours pas donné aux élèves).

Les élèves chantent en groupe, accompagnés par la maitresse.

La suite du travail portera toujours sur la stimulation de la mémoire phonétique, mais plus précisément sur la reconnaissance des syllabes accentuées pour arriver petit à petit, à la fin de la séance suivante, à intérioriser la prosodie propre à la langue italienne. Le rythme de la chanson s'appuyant sur les syllabes accentuées, il a suffi que la maitresse chante en tapant des mains sur les voyelles qui portent l'accent.

Giro giro tondo

Casca il mondo

Casca la terra

Tutti giù per terra

Giro giro tondo

Il mare è fondo

Tonda è la Terra

Tutti giù per terra

Les élèves chantent pendant que la maitresse tape des mains.

J'aurais pu marquer le rythme (et les accents) en utilisant des percussions, ce qui aurait bien motivé les enfants, cependant, en tapant des mains, tout le monde a pu jouer un rôle actif dans cette activité. Les élèves chantent pendant qu'un élève tape des mains et ensuite tous les enfants tapent des mains. Chacun, par l'implication de son propre corps, expérimente le rythme de la chanson.

Pour que la prosodie soit complètement acquise par toute la classe, la chanson sera répétée plusieurs fois pendant les jours qui suivent.

L'activité de la séance précédente, basée sur le martèlement, est reprise aussi lors de la dernière séance consacrée à *Giro giro tondo*. La maitresse ou les élèves tapent encore des mains en chantant pour ensuite passer à la phase conclusive qui prévoit que l'élève se détache de la musique en arrivant à retenir la prosodie de l'italien, c'est-à-dire en accentuant correctement la chanson récitée (et non plus chantée).

La maitresse récite la chanson sans la musique et sans reproduire la mélodie, mais en marquant les accents toniques en tapant des mains. Les élèves répètent avec la maitresse (seule la maitresse tape des mains) ; les élèves répètent sans la maitresse (qui accompagne juste en tapant des mains) ; les élèves et la maitresse répètent sans taper des mains ; les élèves récitent tout seuls.

La maitresse félicite les élèves parce qu'ils savent parler italien.

Certains élèves récitent individuellement les mots de la chanson.

Avant de passer à l'apprentissage de la berceuse en langue mina, j'ai voulu proposer aux élèves un jeu très bref. Puisqu'ils ont expérimenté l'italien, ils doivent trier, parmi les chansons proposées, celle(s) en langue italienne. Les quatre chansons soumises à l'écoute sont les suivantes :

https://www.youtube.com/watch?v=1VHvBoCMD_o (en roumain)

<https://www.youtube.com/watch?v=0c0ClRr9UmM> (en italien)

<https://www.youtube.com/watch?v=JnPffkHbHB4> (en lingala - Congo)

<https://www.youtube.com/watch?v=1NBGpn-mwK0> (en langue corse).

L'objectif de cette activité était d'un côté de faire le lien entre la chanson en italien et celle en langue africaine, de l'autre d'exposer les élèves à des sonorités très différentes et enfin, surtout, d'évaluer jusqu'où arrivaient les compétences des élèves. Je reviendrai plus loin sur cette activité pour analyser cette évaluation et ses résultats.

Le travail sur la berceuse africaine reprend la même procédure et le même déroulement que celui sur *Giro giro tondo*. C'est pour cette raison que la mise en place a requis moins de temps, même si les deux chansons n'avaient rien en commun. Les élèves savaient à priori comment nous aurions procédé.

Après plusieurs écoutes de la chanson (enregistrement instrumental et vocal) pour s'en imprégner, un temps de réflexion a été accordé au ressenti des élèves pour les amener à reconnaître (ce qu'ils ont fait facilement) qu'il s'agissait d'une berceuse.

Pareillement à ce qui s'était passé précédemment, aucun élève n'a su évidemment reconnaître la langue mina, mais certains ont supposé qu'ils étaient en train d'écouter une chanson africaine.

Comme dans le cas précédent, le texte, qui suit et qui n'a jamais été soumis aux élèves, est chanté et articulé par la maîtresse de la façon la plus nette possible.

Tchou-ou tchou-ou gbovi (Bénin, <https://www.youtube.com/watch?v=HbZ7f1Q--pk>)

Tchou-ou tchou-ou gbovi

Dada mou la ruémè

Mèkèola faviano

Ao djèdjè vignè

Gbonou gbonou kpo

Les phases suivantes sont déjà connues :

- Les élèves et la maîtresse chantent à bouche fermée pour échauffer les cordes vocales et mettre la mélodie dans l'oreille.
- Les paroles sont mémorisées vers après vers.

- Les élèves chantent en groupe, accompagnés par la maitresse.
- La chanson est chantée en entier (sans base instrumentale).
- Les élèves chantent pendant que la maitresse tape des mains en marquant les accents toniques et le rythme de la chanson.

Tchou-ou tchou-ou gbovi

Dada mou la ruémè

Mèkèola faviano

Ao djèdjè vignè

Gbonou gbonou kpo

- Les élèves chantent pendant qu'un élève tape des mains.
- La maitresse récite la chanson sans la musique et sans le rythme mais en marquant les accents toniques en tapant des mains.
- Les élèves répètent avec la maitresse (seule la maitresse tape des mains).
- Les élèves répètent sans la maitresse (qui accompagne juste en tapant des mains).
- Les élèves et la maitresse répètent sans taper des mains.
- Les élèves récitent tout seuls.

La chanson sera répétée plusieurs fois les jours qui suivent.

V.2. Prolongement

Dans ma progression, j'avais prévu de donner une suite à ces activités que je viens de décrire, en continuant à travailler des compétences liées au langage oral par des activités musicales. Plus précisément, l'objectif était de continuer à travailler la prosodie et l'intonation en développant encore davantage les capacités d'écoute par des exercices ciblés sur le rythme.

L'alternance des périodes en classe et en formation ne m'a pas encore permis de mettre en place ce deuxième volet de mon projet. J'envisage de le faire en période 5, mais je ne pourrai donc pas rendre compte des résultats.

Les phases de cette nouvelle séquence sont volontairement répétitives. Une procédure qui passe des notes à la prosodie des mots et des phrases va être installée. Pour cela, la première fois ce sera à la maitresse de montrer l'exemple par la pratique vocale. Voilà les étapes que je vais suivre :

- Tout le monde écoute une séquence de 3 notes ;

- La maitresse reproduit le rythme en chantant la bouche fermée ;
- La maitresse reproduit le rythme en répétant la même syllabe (par exemple LA LA LA) ;
- La maitresse reproduit le rythme en répétant trois syllabes différentes (par exemple SA PO TI).

Une fois compris le déroulement, c'est aux enfants de passer à la mise en voix.

- Les élèves écoutent une séquence de 3 notes ;
- Ils reproduisent le rythme en chantant la bouche fermée ;
- Ils reproduisent le rythme en répétant la même syllabe (écrite au tableau par la maitresse) ;
- Ils reproduisent le rythme en répétant trois syllabes différentes (écrite au tableau par la maitresse).

L'intérêt de l'activité réside dans la capacité des élèves à adapter leur écoute pour reproduire (après en avoir intégré la prosodie) les différentes séquences rythmiques. Pour cette raison, il est important de jouer sur les variables suivantes : le nombre, la longueur et la hauteur des notes.

Les séquences rythmiques que je vais proposer sont donc les suivantes :



Lors des séances successives, l'activité prend la forme d'exercices logatomes pour pouvoir faire le lien entre l'intonation (travaillée précédemment) et la lecture. Les élèves sont invités à lire individuellement le texte qui suit.

L'école, c'est bien trop loin



Il était une fois un escargot qui se promenait sur le chemin à la lisière de la forêt. Il avançait aussi vite qu'il pouvait, mais il se faisait doubler par tous les animaux des alentours. Où allez-vous ? demandait-il à chacun. Nous allons à l'école ! Les cours commencent à neuf heures ! Et toi, tu n'y vas pas ? s'inquiéta un gentil blaireau. Mais si, bien sûr que j'y vais ! protesta l'escargot avec énergie. Mais l'école, c'est bien trop loin ! Je n'y vais qu'un jour sur trois !

Une deuxième lecture à voix haute est demandée à quelques élèves. L'attention de la classe est ensuite attirée sur la phrase « Et toi, tu n'y vas pas ? ». La maitresse demande aux élèves de reproduire l'intonation de la phrase en remplaçant les mots par une suite de syllabes sans signification (par exemple, toujours la même, LA LA LA LA LA LA) en leur disant de repenser à l'activité des séances précédentes et en écoutant la musique de la phrase. La maitresse répète avec la bonne intonation toujours selon la méthode logomate.

Un deuxième entraînement est fait à partir de la dernière phrase du texte : « Je n'y vais qu'un jour sur trois ! »

VI. Critères d'analyse et évaluation des résultats

C'est à la fin de chaque unité d'apprentissage que j'ai essayé d'évaluer les résultats de l'expérimentation menée. Pour pouvoir analyser les performances des élèves, j'ai effectué plusieurs enregistrements : après l'apprentissage de *Giro giro tondo*, au bout du travail sur *Tchou-ou tchou-ou gbovi* et enfin aussi au début de la période 4, c'est-à-dire environ un mois après la fin de la séquence.

Le premier critère d'analyse portait sur la capacité des élèves à mémoriser un texte dont ils ne comprenaient pas le sens. Tout le monde a su répondre positivement à se pari qui avait été lancé à la classe. Comme prévu, la répétition et l'accompagnement du texte par le rythme musical qui scandait,

imprimait et saccadait a favorisé la mémorisation de paroles sans significations bien avant la fin de l'unité d'apprentissage (en général, déjà à la deuxième séance, les élèves avait atteint l'objectif).

Le deuxième critère visait toujours à analyser le rôle de la mémorisation mais d'un point de vue différent : pour évaluer la mémoire phonologique de mes élèves, je suis allée vérifier s'ils arrivaient à réciter (et non plus à chanter) *Giro giro tondo* en reproduisant la prosodie italienne ou *Tchou-ou tchou-ou gbovi* avec l'accentuation de la langue mina, donc sans retomber dans la prosodie française. Les résultats dans ce cas aussi ont été très positifs : toute la classe a su faire ce que j'espérais. Contrairement à ce que j'aurais pu m'attendre si j'avais demandé à mes élèves de lire avec moi le texte de la chanson, j'ai pu par exemple constater qu'aucun élève ne me proposait un énoncé de ce type : [dʒi'ro dʒi'ro ton'do] avec accentuation de la dernière syllabe des mots comme dans la langue française. Parfois, les élèves ont eu même tendance à exagérer l'accentuation, comme dans le cas de l'élève B (annexe 2) qui oublie complètement le système prosodique français pour insister, en les allongeant, sur les voyelles accentuées.

J'ai ensuite voulu estimer la capacité de reconnaissance des mots et des unités de sens. J'ai pu alors remarquer que la musique et l'enchaînement des phrases musicales permettaient aux élèves de segmenter leurs énoncés, au moment de la simple déclamation, en unités de sens. Si nous écoutons par exemple la production de l'élève A (annexe 1), nous nous rendons compte que naturellement il donne du sens à un énoncé qui n'en a pas pour lui, en reproduisant les pauses et introduisant une intonation descendante à la fin de chaque unité de sens.

Au niveau des mots, la segmentation paraît plus compliquée : en général, dans leurs productions, les élèves ont du mal à délimiter les mots, ils ne les distinguent pas les uns des autres. En plus, l'élève C (annexe 3), alors qu'il marque par l'intonation la fin des unités de sens plus longues, comme l'élève A (annexe 1), donne l'impression de vouloir chercher les unités-mots sans y arriver : la production en résulte saccadée et morcelée.

Nous arrivons au quatrième critère d'évaluation, la reproduction de phonèmes peu familiers aux élèves. Je peux faire deux remarques à ce propos. Le type de travail mené, qui se basait uniquement sur l'écoute, sans jamais prendre appui sur un texte écrit, a permis d'éviter des prononciations du type [ʒiro ʒiro tondo] (entraînées par la graphie *gi*) ou encore il a pu empêcher un énoncé comme [dʒiro dʒiro tōdo] (prononciation française du graphème *on*) : aucun élève n'est tombé dans l'erreur, d'autant plus que les phonèmes [dʒ] et [on] existent dans leur langue maternelle. Les résultats ne sont pas les mêmes lorsque nous analysons la prononciation de la consonne liquide italienne [r] : un grand nombre d'élèves comprend qu'il ne s'agit pas du phonème correspondant français [R] mais n'arrive pas à le reproduire correctement. Ils aboutissent alors la prononciation la plus proche qu'ils peuvent trouver, consistant à remplacer la liquide italienne par une autre consonne liquide, le [l]. Dans les productions des élèves A (annexe 1), B (annexe 2) et C (annexe 3) nous pouvons entendre l'énoncé suivant : [dʒilo dʒilo tondo] qui témoigne

d'un besoin d'entraînement des organes phonateurs. Pourtant, B et C arrivent à prononcer correctement le phonème [r] dans le mot *terra* [tra]. Nous avons la confirmation qu'un son inconnu est difficile à reproduit s'il n'est pas longuement fréquenté, à savoir si l'apprenant n'a pas l'habitude de l'entendre : nous constatons directement par notre expérimentation que les organes (l'oreille ainsi que les organes phonateurs) ont besoin de temps pour changer leurs habitudes.

J'arrive enfin à ma dernière observation. Les résultats du jeu de reconnaissance de la chanson en langue italienne parmi les trois chansons dans d'autres langues inconnues par les enfants. L'exercice s'est avéré très difficile : aucun élève n'a pu identifier avec certitude la langue italienne. Cela m'amène à constater que, si les élèves ont très bien acquis la prosodie de la comptine en italien pour pouvoir la reproduire dans l'immédiat, ils n'ont pas eu assez de temps pour intérioriser la prosodie de l'italien au point de pouvoir la réinvestir immédiatement dans des activités de reconnaissance. Encore une fois, nous avons la confirmation que si le rythme a aidé l'apprentissage de la comptine, le changement du rythme (qui accompagne les mots en italiens) a aussi probablement joué dans l'échec de ce type d'exercice.

J'ai enfin voulu vérifier les résultats de l'expérimentation à un mois et demi de distance : j'ai pu ainsi constater que les apprentissages restent stables ; les élèves ont su s'approprier la prosodie des deux nouvelles langues non seulement au moment de la mise en œuvre des activités mais ils ont pu ranger ces nouveaux apprentissages dans leur mémoire phonologique pour pouvoir s'en servir après plusieurs semaines.

Conclusion

A la fin de cette expérimentation, je peux tirer quelques conclusions.

La première remarque vient confirmer ce que j'avais pressenti : en trois semaines de classe, il est difficile de vérifier tous les bénéfices d'un travail sur la prosodie de la langue. Cela s'est avéré exact essentiellement pour deux raisons.

D'un côté, j'ai constaté que les élèves les plus timides n'ont pas eu le temps de se mettre en confiance pour me montrer leurs progrès. Si leur timidité vient en partie de leur caractère, l'hésitation de certains d'entre eux (notamment dans la production en langue maternelle ou étrangère, comme dans le chant) dérive de leurs difficultés de diction : je pense notamment aux deux élèves qui bégayaient. Pour ces élèves, cela aurait été encore plus intéressant de mesurer les possibilités de progression. Malheureusement, j'ai pu vérifier que la mise en confiance de ces élèves se fait sur le long terme dans toute activité musicale ou langagière.

D'un autre côté, l'expérimentation a montré que l'installation de certaines habitudes demande un travail réitéré pendant de longues, voire très longues, périodes.

Néanmoins, je peux affirmer que les compétences liées à la prosodie se développent et progressent assez rapidement. Je constate que les élèves, encore à cet âge, mémorisent et s'approprient rapidement un rythme nouveau, en musique comme en langue ; ils profitent donc de la synergie qu'on peut mettre en place en travaillant dans les deux domaines simultanément.

D'après ce que j'ai pu observer en classe, à la fin du cycle 2, les élèves sollicités dans des activités musicales apprennent à écouter différemment. Par conséquent, ils arrivent, comme je viens de le dire, à reproduire facilement une mélodie même inhabituelle lorsqu'il s'agit de prosodie des langues. La difficulté surgit en revanche quand il s'agit de reproduire un son complètement nouveau. Mais dans ces cas-là, on sort du domaine strictement lié à la prosodie : l'écoute réitérée, qui est toujours le fondement de la réussite, doit être prolongé davantage et suivi d'un entraînement postural des organes phonateurs.

Dans tous les cas, pour consolider les compétences acquises, il faudrait prévoir des activités d'entraînement à l'écoute tout au long de l'année (et encore mieux du cycle), en revenant sur les différentes typologies d'exercice de façon spiralaire.

Ce parcours permettrait à des élèves de la fin du cycle 2 d'améliorer en même temps la compréhension et la production en langue vivante malgré les difficultés reconnues des Français à s'approprier les langues étrangères. Il aiderait également le développement de certaines compétences liées plus précisément à la langue maternelle, telles que l'intonation et la fluence dans la production orale.

Pour conclure, puisque l'oreille d'un enfant de CE2 est toujours disponible et que les activités musicales peuvent les aider à solliciter leurs capacités d'écoute, j'invite les enseignants de ce niveau de scolarité à ne pas lâcher prise, à continuer un travail qui gagnerait néanmoins à être entrepris beaucoup plus tôt, dès les classes de maternelle.

Bibliographie

- Bolduc Jonathan, *Les effets d'un programme d'entraînement musical expérimental sur l'appropriation du langage écrit à la maternelle*, Thèse de doctorat, Québec, 2006.
- Bolduc Jonathan, Fleuret Carole, « La musique au cœur des pratiques en littérature », *Faire la différence... De la recherche à la pratique*, 19, 2009.
- Bolduc Jonathan, Fleuret Carole, Lavoie Nadia, « Les effets de la musique auprès d'élèves du début du primaire présentant des difficultés d'apprentissage en lecture et en écriture : recensions des écrits », *Mc Gill Journal of education*, 44, 2, 2009, p. 163–175.
- Bolduc Jonathan, Gaboury Véronique, Lavoie Natalie, Lessard Andrée, « Combiner musique et écriture pour l'apprentissage de l'orthographe », *Langage et pratiques*, 2015, 56, p. 23-32.
- Caon Fabio, « Perché utilizzare la canzone per apprendere le lingue ? », *SELM –Scuola e Lingue Moderne*, 6-7, 2009.
- Cardona Mario, « Musica e apprendimento linguistico. Spunti di ricerca e riflessioni glottodidattiche », *SELM –Scuola e Lingue Moderne*, 3-4, 2009.
- Gromko Joyce Eastlund, « The effect of de music instruction on phonemic awareness in beginnin reders » *Journal of research in music education*, 53, 3, 2005, p. 199-209.
- Maule Elita, Cavagnoli Stefania, Lucchetti Stefania, *Musica e apprendimento linguistico. Dalle riflessioni teoriche alle proposte didattiche*, Edizioni junior, Bolzano, 2006.
- Rivière-Raverlat Jacquotte, *Développer les capacités d'écoute à l'école. Ecoute musicale, écoute des langues*, PUF, 1997.
- Sloboda John A., *L'esprit musicien. La psychologie cognitive de la musique*, Pierre Mardaga éditeur, Liège-Bruxelles.
- Tomatis Alfred Dr, *L'oreille et la voix. On chante avec son oreille*, Paris, Laffont, 1977.
- Tomatis Alfred Dr, *Nous sommes tous nés polyglottes*, Diffusion Hachette, éd. Fixot, 1991.

Uvietta Blanc Véronique, *Des exercices de voix chantée pour une approche multimodale de l'enseignement de la prosodie en classe de FLE*, Science de l'Homme et Société, Mémoire de master 2, sous la direction de Laura Abou-Haidar, Université Grenoble Alpes, 2019.

Sitographie

Stimuler le langage par la musique :

<https://www.cerveauetpsycho.fr/sd/langage/stimuler-le-langage-par-la-musique-7887.php>

(dernière consultation 07/04/2021).

Rythme et langage :

https://www.lescienze.it/news/2013/09/18/news/musica_ritmo_linguaggio_parlato-1813249/

(dernière consultation 11/04/2021).