



HAL
open science

En quoi l'exploitation des chants et comptines influence l'apprentissage d'une langue vivante étrangère ?

Flore Desquierez

► To cite this version:

Flore Desquierez. En quoi l'exploitation des chants et comptines influence l'apprentissage d'une langue vivante étrangère ?. Education. 2022. dumas-03790212

HAL Id: dumas-03790212

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03790212>

Submitted on 28 Sep 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

MASTER 2 MEEF

Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation

Mention **Premier degré**

Année universitaire 2021 - 2022

**DOSSIER UE 3
SEMESTRE 4
SESSION 1**

*En quoi l'exploitation des chants et comptines influence
l'apprentissage d'une langue vivante étrangère ?*

Prénom et Nom de l'étudiant : Flore Desquirez

Site de formation : INSPE Arras

Section : 6

Nom de l'enseignant : Denis Vigneron

Remerciements

En préambule à ce mémoire, je souhaitais adresser mes remerciements les plus sincères aux personnes qui m'ont apporté leur aide et qui ont contribué à l'élaboration de ce mémoire.

Je tiens à remercier sincèrement Monsieur Vigneron, mon directeur de mémoire, qui s'est montré à l'écoute et très disponible tout au long de la réalisation de ce mémoire, ainsi que pour l'inspiration, l'aide et le temps qu'il a bien voulu me consacrer.

J'adresse également mes remerciements à mes collègues qu'il s'agisse de ceux de mon école de stage ou ceux de l'Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation (INSPE) qui m'ont soutenue dans la réalisation de ce mémoire.

Je remercie mes élèves de CM1/CM2 sans qui cette étude n'aurait pas été possible.

Enfin, merci aux personnes qui ont aidé à la rédaction de ce rapport et à sa relecture.

Sommaire

<i>Introduction</i>	1
<i>Les chants et comptines pour apprendre une langue vivante</i>	4
1) Définitions.....	4
2) Les chants et comptines : un moyen de communication	5
3) L'influence des chants et comptines dans l'apprentissage de sa langue maternelle.....	6
4) Les principales difficultés dans l'apprentissage d'une langue vivante dite « étrangère ».....	7
5) La conscience phonologique et l'importance de l'écoute pour apprendre une langue.....	8
6) Quelle place pour les chants et comptines à l'école ?	9
<i>Les chants et comptines : des outils qu'il faut apprendre à maîtriser</i>	11
1) L'exploitation des chants et comptines.....	11
2) Les recherches effectuées	12
a) La chanson comme source de motivation.....	12
b) Le chant et la mémorisation textuelle.....	14
c) Les exercices en voix chantée et la correction phonétique.....	15
3) L'exemple des Jazz Chants de Carolyn Graham	17
<i>L'exploitation des chants et comptines en classe de CM1/CM2</i>	18
1) Présentation des élèves	18
2) Les élèves et l'anglais.....	18
3) Type d'investigation	19
4) Les méthodes utilisées.....	20
a) Les cours dits « traditionnels ».....	20
b) Les cours en voix chantée	21
5) Le choix du chant	22
6) Conception de l'outil de recueil de données.....	24
<i>Les acquisitions des élèves en cours de voix chantée et en cours « traditionnel »</i>	26
1) Premier temps.....	26
2) Deuxième temps.....	28
3) Analyse comparative des deux méthodes sur les groupes 1 et 2	29
4) Troisième et quatrième temps.....	30
5) Analyse comparative d'une même méthode au sein de deux groupes	31
<i>Conclusion</i>	33

<i>Bibliographie / Sitographie</i>	35
<i>Annexes</i>	38
<i>Résumé</i>	49
<i>Mots-clefs</i>	49

Introduction

Dans le cadre de ce mémoire, je suis partie d'une constatation : l'importance croissante qui est accordée à la maîtrise des langues vivantes. Cette compétence constitue en effet un atout de choix, voire même un tremplin aujourd'hui dans le monde du travail, et son ampleur est telle qu'elle se construit dès l'école primaire. « Utiliser une langue vivante étrangère dans les situations exigées par son métier »¹ apparaît dans le référentiel de compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'enseignement ce qui signifie que les professeurs doivent désormais être aptes à enseigner les langues vivantes. Au-delà de l'aspect linguistique, les langues sont essentielles pour les élèves dans la mesure où elles permettent de découvrir de nouvelles cultures et de nouveaux modes de vie, ce qui engendre alors la construction d'esprits ouverts.

Titulaire d'une Licence Langues, Littératures, Civilisations Étrangères et Régionales parcours Espagnol (LLCER), j'ai personnellement longuement hésité entre le métier de professeure de langues vivantes et plus particulièrement d'espagnol et celui de professeure des écoles. J'y voyais en effet des atouts et des richesses pédagogiques dans les deux cas, ce qui ne m'a pas facilité la tâche. Bien que les possibilités en termes d'interdisciplinarité soient riches dans le secondaire (croisements entre la langue et la littérature, la langue et la civilisation etc.), j'ai finalement trouvé qu'il y avait plus de diversité réalisable dans le premier degré dans la mesure où le professeur des écoles est lui-même l'enseignant des autres disciplines (notamment du français, des mathématiques, de l'histoire, de la géographie, de l'éducation physique et sportive etc.) et qu'il peut potentiellement faire des ponts entre les enseignements plus facilement, c'est la raison pour laquelle mon choix s'est porté sur cette seconde profession. J'ai aussi considéré que les prémices de l'étude d'une langue étaient tout aussi important que le reste, et c'est à l'école primaire que se construisent ces bases.

L'apprentissage de l'anglais a justement commencé en ce qui me concerne à l'école élémentaire alors que celui de l'espagnol a été initié au collège. J'ai donc à l'heure d'aujourd'hui quelques années de cours de langue derrière moi et force est de constater qu'une multitude de moyens sont utilisés dans le cadre de ces cours : livres de jeunesse, vidéos, films, jeux, chants et comptines et j'en passe. L'exploitation de ces outils différait cependant

¹ Le référentiel des compétences professionnelles et des métiers du professorat et de l'éducation, Bulletin officiel du 25 juillet 2013, Arrêté du 1er juillet 2013, Journal officiel du 18 juillet 2013.

d'une année sur l'autre, de quoi soulever chez moi une interrogation quant à la didactisation de ces différentes méthodes.

Ces réflexions m'ont menée à m'intéresser en particulier aux chants et comptines, dans la mesure où ils sont particulièrement répandus chez les enseignants dans leurs séquences pédagogiques. Je me suis demandée s'ils avaient une réelle plus-value dans l'acquisition d'une langue vivante étrangère, ou s'ils servaient simplement à faire varier l'enseignement.

Mon premier stage de Master 1 a constitué un début de réponse à cette interrogation. J'ai eu la chance de préparer et mettre en pratique une séance d'anglais pour des élèves de CE1. À l'approche des vacances de la Toussaint, j'avais décidé de les faire travailler sur Halloween et je m'étais appuyée sur la chanson *Trick or Treat* dans l'objectif de leur faire apprendre des mots en lien avec cette fête traditionnelle. Les élèves avaient fait preuve d'un réel enthousiasme qui m'avait agréablement surprise. Une chose semblait évidente dès lors : les chants favorisent la motivation des élèves. Mais était-ce là le seul atout ? C'est ce que j'ai voulu savoir.

C'est pourquoi la question que j'ai décidé de me poser est la suivante :

En quoi l'exploitation des chants et comptines influence l'apprentissage d'une langue vivante étrangère ?

Ce mémoire constituera une réponse à cette problématique, ou permettra tout au moins de nous éclairer sur le sujet.

Tout d'abord, au travers de différentes lectures et recherches, nous verrons en quoi les chants et comptines peuvent être au service des apprentissages en langue, qu'il s'agisse de la langue maternelle ou d'une langue vivante dite « étrangère ». Nous constaterons qu'il existe en effet de nombreux points communs dans l'acquisition d'une langue qu'elle soit d'origine ou non, et que les chants et comptines ont d'ailleurs une place importante dans cet apprentissage.

Dans une seconde partie, nous analyserons en quoi les chants et comptines sont des outils qu'il faut apprendre à maîtriser en nous appuyant sur les études qui existent déjà à ce sujet. L'importance réside dans le fait que des recherches ont déjà effectuées sur des sujets

adultes mais peu ont été faites sur des populations d'enfants. Il sera alors intéressant de prendre connaissance de ce qui existe déjà, pour en ressortir les principaux paramètres qui influenceraient l'apprentissage d'une langue vivante. L'analyse de ces diverses recherches permettra également dans une certaine mesure de l'adapter à des sujets plus jeunes.

Ensuite, la troisième partie sera consacrée au protocole et à la méthodologie de notre recherche que nous mettrons en œuvre dans une classe de CM1/CM2, classe dont je suis responsable cette année en tant que fonctionnaire stagiaire. Tout cela s'appuiera sur les lectures qui auront été évoquées en amont et notamment la méthodologie de Carolyn Graham dont nous parlerons plus particulièrement dans la suite de ce mémoire.

Enfin, nous analyserons les résultats que nous aurons recueillis à l'issue de la mise en place du protocole. Ce mémoire nous permettra alors de valider ou d'invalidier les hypothèses préalablement établies sur les bienfaits des chants et comptines dans l'apprentissage des langues vivantes, en particulier pour la tranche d'âge 9-11 ans.

Les chants et comptines pour apprendre une langue vivante

1) Définitions

Il convient tout d'abord de définir les termes principaux de ce mémoire qui sont la comptine et le chant.

Le mot comptine admet de nombreuses définitions qui se différencient selon le type de comptine en question. Comme l'indique Gauthier et Lejeune², « comptine vient du latin *computare* qui signifie compter » (2008). Et en effet, d'après le Larousse en ligne³, en première acception, la comptine peut être définie comme suit : « une formule que récitent les enfants pour déterminer, par le compte des syllabes, celui à qui un rôle sera dévolu dans leurs jeux ». Cette proposition associe en fait les comptines aux formulettes utilisées dans les cours d'école par les enfants pour éliminer l'un d'entre eux d'un jeu ou distribuer des rôles : *Trou-trou* ou *Am stram gram* en sont des exemples en France. La notion de comptage est donc bien retrouvée ici puisqu'un mouvement correspond à une syllabe. La deuxième acception est la suivante : « poésie enfantine simple et rythmée » et s'assimile un peu plus à l'idée que nous pouvons nous faire du chant. Dans les deux cas, nous constatons que les comptines s'adressent plutôt aux enfants puisque ces derniers sont mentionnés dans les deux définitions.

Intéressons-nous maintenant au chant : toujours d'après le Larousse⁴ en ligne, le chant se définit comme une « suite de sons modulés émis par la voix humaine qui, par la différence des intonations, produisent des sensations variées ». Le chant est assimilé à la voix et ses variations, qui permet d'aboutir à quelque chose d'harmonieux.

Si l'on s'intéresse plus précisément aux différences qui peuvent résider entre ces deux notions, nous constatons d'une part que les comptines n'ont, contrairement aux chants, pas de mélodie. D'autre part, ces définitions semblent montrer que les comptines seraient plus appropriées à un public enfantin tandis que les chants cibleraient un public plus large. Les comptines et les chants sont donc deux notions différentes mais qui présentent cependant de nombreux points communs dans la mesure où ils sollicitent la voix humaine et ses variations pour arriver à une performance harmonieuse.

² GAUTHIER, Jean Marie, LEJEUNE, Christelle, 2008, article « Les comptines et leur utilité dans le développement de l'enfant », dans *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence* n°56, éditions Masson.

³ Larousse. (s. d.). Comptine. Dans *Dictionnaire en ligne*.

⁴ Larousse. (s. d.). Chant. Dans *Dictionnaire en ligne*.

2) Les chants et comptines : un moyen de communication

Au XVIII^{ème} siècle, dans son *Essai sur l'origine des langues*, Jean-Jacques Rousseau écrit que « Dire et chanter étaient autrefois la même chose »⁵. Par cette citation, nous pouvons comprendre que, d'après le philosophe, ces deux modes d'expression constitueraient à la base une fonction unique, celle du langage. Si l'on se réfère aux mots de l'écrivain, cela signifie alors qu'articuler quelque chose, transmettre par la parole une information, communiquer et « chanter » auraient un temps été synonymes. Intéressons-nous alors au potentiel aspect communicationnel des chants et comptines pour ainsi mieux comprendre les propos de Rousseau.

Dès leur plus jeune âge, les bébés sont bercés par des chants et comptines que les adultes entonnent presque spontanément. Ceux-ci sont d'une importance considérable sur le plan relationnel : les parents, en chantonnant, cherchent des regards ou des expressions, comme des sourires, sur le visage de leurs enfants. Ils développent, selon Gauthier et Lejeune, « un plaisir partagé source d'attention réciproque »⁶ ce qui permet alors d'instaurer une relation de confiance entre les individus.

Plus tard, lorsque les enfants grandissent, les chansons s'accompagnent de gestes et initient à l'imitation. Que ce soit à la maison, à la crèche ou à l'école, on se regarde, on s'écoute, on chante ensemble et en même temps, ce qui constitue alors une forme de communication qui se fait tantôt entre enfants, tantôt entre enfants et adultes. La comptine *Les petits poissons dans l'eau* se chantera par exemple en joignant les mains et en mimant le déplacement du poisson dans l'eau. Bien que la verbalisation ne se fasse pas d'emblée chez tous les enfants, soit parce qu'ils sont trop jeunes, soit parce que leur langue maternelle n'est pas celle évoquée dans la comptine, il y a toujours la possibilité et le plaisir pour la majorité d'entre eux de communiquer par le biais de l'activité gestuelle. En effet, si l'on reprend l'exemple *Des petits poissons dans l'eau*, la gestuelle opérée dans la comptine permet de comprendre globalement les paroles, c'est donc une forme de langage à part entière car elle permet de comprendre et de se faire comprendre.

⁵ ROUSSEAU, Jean-Jacques, 1781, *Essai sur l'origine des langues où il est parlé de la Mélodie, et de l'Imitation musicale*.

⁶ GAUTHIER, Jean Marie, LEJEUNE, Christelle, 2008, article « Les comptines et leur utilité dans le développement de l'enfant », dans *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence* n°56, éditions Masson.

En ce sens, les chants et comptines permettent aux enfants d'échanger à leur manière que ce soit par l'oralisation associée aux gestes ou par la simple communication corporelle. Ils ont alors une place fondamentale dans leur développement social en favorisant leur intégration dans un groupe.

3) L'influence des chants et comptines dans l'apprentissage de sa langue maternelle

Dans la mesure où les chants et comptines sont, comme nous venons de le voir, une façon de communiquer entre les individus et ce dès le plus jeune âge, on peut se demander si ceux-ci interviennent dans l'assimilation d'une langue cible. Nous venons en effet de nous intéresser à la communication non verbale qu'induisent les comptines, mais qu'en est-il de la communication verbale ? D'après Gauthier et Lejeune⁷, les comptines, que ces derniers appellent "chansons de gestes", aident à l'apprentissage de la langue chez le nouveau-né et ce pour plusieurs raisons :

- 1) Elles permettent à l'enfant de rester sensible aux rythmes et aux sons de sa langue maternelle.
- 2) Elles jouent sur les intonations, en les exagérant notamment.
- 3) Elles enrichissent le vocabulaire des enfants entre autres par la communication corporelle qu'elles induisent. Cet étayage par la gestuelle fait du langage un objet de jeu et de curiosité qui permet que chacun puisse participer selon ses propres capacités.
- 4) Elles accroissent les usages sociaux du langage grâce à la répétition menant l'enfant à une aisance pour engager des actes de parole.

De plus, ces auteurs soulignent le caractère évolutif de ces comptines qui grandissent en même temps que les enfants. Autrement dit, les comptines abordées quand ces derniers ont 3 ans ne sont pas les mêmes quand ils en ont 7 : « elles évoluent avec [eux] et [leur] apportent certaines facilités dans [leurs] apprentissages futurs [...], notamment dans les domaines cognitifs, psychomoteurs et sociaux » (Gauthier et Lejeune, 2008). En d'autres termes, les comptines que rencontrent les enfants au fil du temps leur permettent de découvrir des thématiques et des mots de vocabulaire spécifiques et évolutifs et donc d'acquérir des connaissances à un rythme adapté.

⁷ GAUTHIER, Jean Marie, LEJEUNE, Christelle, 2008, article « Les comptines et leur utilité dans le développement de l'enfant », dans *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence* n°56, éditions Masson.

Ainsi, si les comptines interviennent activement dans l'apprentissage de la langue maternelle en favorisant l'assimilation du rythme et des sons de la langue, l'enrichissement du lexique, la socialisation par le « faire ensemble », nous pouvons nous questionner sur sa potentielle influence bénéfique dans l'apprentissage des langues vivantes dites « étrangères ».

4) Les principales difficultés dans l'apprentissage d'une langue vivante dite « étrangère »

Lorsqu'une personne s'engage dans l'apprentissage d'une langue vivante autre que sa langue maternelle, il y a fort à parier que celle-ci rencontrera des difficultés. Un certain nombre d'entre elles sont communes à toutes les langues, peu importe leur racine (qu'elles soient romanes, germaniques...), c'est le cas par exemple du manque de vocabulaire qui peut bloquer complètement la prise de parole. D'autres sont plus ou moins spécifiques en fonction de sa langue maternelle et de la langue que l'on souhaite apprendre : c'est le cas de la grammaire et de l'orthographe. Pour illustrer ces propos, prenons l'exemple des langues chinoises et plus particulièrement du mandarin qui a un fonctionnement et une grammaire très différents des langues latines. Le mandarin est une langue dite isolante qui ne comporte pas de flexion, c'est-à-dire qui ne conjugue pas, qui ne distingue pas le pluriel et le singulier ni le masculin du féminin. Il peut donc être difficile de s'adapter à des changements aussi importants lorsque l'on est un apprenant d'origine française par exemple.

Pour autant, ce qui ressort en grande partie des recherches scientifiques, ce sont les problèmes liés aux nouvelles sonorités qui peuvent se révéler être un obstacle important pour les apprenants. En effet, les systèmes phonologiques sont une complication majeure dans l'apprentissage des langues. Et pour cause, si l'on prend le système phonologique de l'anglais, nous constatons qu'il comporte 49 phonèmes (5 voyelles longues, 7 voyelles brèves, 9 consonnes et 8 diphtongues). En comparaison, le système phonologique français n'est composé « que » de 36 phonèmes (16 voyelles et 20 consonnes dont 3 intermédiaires : [j], [w] et [u]). En d'autres termes, cela signifie donc que l'anglais se compose de sons qui n'existent pas dans la langue française.

Christelle Dodane⁸, maître de Conférences en Phonétique, indique également qu'une autre difficulté réside dans la prosodie, autrement dit la musicalité des langues qui peut être très différente d'une langue à l'autre. Par exemple, l'anglais est une langue très musicale, ce qui constitue une grosse difficulté pour les français apprenant l'anglais. En effet, l'anglais se caractérise par de fortes variations de hauteurs et couvrant une large tessiture, contrairement au français dont la tessiture est restreinte. De plus, le français et l'anglais ont une organisation rythmique complètement différente. Quand l'accentuation anglaise n'est pas prédictible, celle du français, elle, est totalement prédictible étant donné qu'elle tombe toujours au même endroit, sur la dernière syllabe du groupe rythmique.

5) La conscience phonologique et l'importance de l'écoute pour apprendre une langue

Comme nous venons de l'évoquer dans le point précédent, l'écoute semble indispensable dans le cadre de l'apprentissage d'une langue vivante pour pallier ces problèmes de sonorités nouvelles et de prosodie. D'ailleurs, il est important de préciser que la discrimination auditive est fondamentale tant pour les langues vivantes étrangères que pour sa propre langue. En effet, dès la maternelle, les enseignants font en sorte de sensibiliser les enfants aux différents sons de la langue française, puis les font travailler sur la manipulation de la syllabe, des rimes et des codes alphabétiques, afin d'amener l'enfant aux phonèmes. Le but est de développer la conscience phonologique des élèves, qui se définit comme la capacité à percevoir, à découper et à manipuler les unités sonores du langage telles que la syllabe, la rime, le phonème.

Toujours dans son article, Christelle Dodane met en avant le fait qu'il existe des périodes propices et à l'inverse des périodes critiques pour apprendre une ou des langue(s) vivante(s) étrangère(s). D'après elle, « dans la mesure où il se spécialise sur les sons spécifiques de sa langue maternelle, l'enfant perd [...] une partie de sa capacité à discriminer finement de manière auditive et à produire vocalement les sons étrangers à sa langue maternelle ». Autrement dit, plus le temps passe et plus l'oreille filtre les sons qui ne lui sont pas familiers. Il devient donc plus difficile pour les apprenants de distinguer les sons étrangers et donc de les

⁸ DODANE, Christelle, "L'apprentissage précoce d'une langue étrangère : une solution pour la maîtrise de l'intonation et de la prononciation ?", La Clé des Langues [en ligne], Lyon, ENS de LYON/DGESCO (ISSN 2107-7029), novembre 2009.

reproduire. La familiarisation aux langues vivantes étrangères précoce se montre alors être ce qu'il y a de mieux, et cela pour façonner l'oreille de l'enfant lorsque ses capacités de discrimination auditive sont optimales.

En ce sens, pour l'apprentissage des langues vivantes étrangères, l'écoute semble essentielle et mettre en place cette écoute par le biais de l'exploitation de chants et comptines se montre être une idée prometteuse, d'autant que les rimes, que l'on retrouve souvent dans les chansons, favorisent l'acquisition de la conscience phonologique.

6) Quelle place pour les chants et comptines à l'école ?

Maintenant que nous avons évoqué les chants et comptines et leur importance dans l'apprentissage des langues vivantes primaires et secondaires, intéressons-nous à la place qui leur est accordée à l'école.

Les comptines sont en effet citées dans les programmes de maternelle⁹ où l'éveil à la diversité linguistique est préconisé. Dès la moyenne section, les enseignants ont pour mission de faire découvrir aux élèves l'existence de langues différentes de celle(s) qu'ils connaissent et ce dans des situations ludiques telles que l'apprentissage de comptines.

Les chants et comptines apparaissent également dans les programmes de cycle 2¹⁰ dans le cadre de l'expression orale en continu. Il y est indiqué que les élèves doivent pouvoir dans un premier temps reproduire un modèle oral simple extrait d'une comptine ou d'un chant (CP), puis plus tard un court extrait d'une comptine ou d'un chant (CE1) et finalement de courtes comptines ou chants dans leur intégralité (CE2).

Enfin, le programme de cycle 3¹¹ rappelle que les croisements entre disciplines sont possibles pour mettre en place des projets interdisciplinaires et les croisements entre langue vivante et éducation musicale sont mentionnés. Le programme évoque également les chants et comptines dans la rubrique « activités culturelles et linguistiques » et ce dans la mesure où les chants et comptines font partie du patrimoine culturel d'un pays et que les connaître relève alors de connaissances culturelles.

⁹ PROGRAMMES D'ENSEIGNEMENT DU CYCLE 1, BO n°25 du 24 juin 2021.

¹⁰ PROGRAMMES D'ENSEIGNEMENT DU CYCLE 2, BO n°31 du 30 juillet 2020.

¹¹ PROGRAMMES D'ENSEIGNEMENT DU CYCLE 3, BO n°31 du 30 juillet 2020.

Pour aider et aiguiller les professeurs des écoles dans l'enseignement des langues vivantes, un outil a été mis en place et a permis d'apporter de nombreux détails et renseignements sur les mises en œuvre possibles : il s'agit du Guide pour l'enseignement des langues vivantes¹². Ce dernier aborde justement les « traces sonores » et notamment celles des chants et comptines dans les séquences pédagogiques de langues vivantes en mettant l'accent sur le fait que ceux-ci pourraient contribuer à motiver les élèves. En effet, les chants et comptines peuvent s'appuyer sur les avancées technologiques et ces nouveaux outils peuvent permettre de faire varier l'enseignement et donc susciter chez les élèves un intérêt particulier pour les langues vivantes (clips vidéo, enregistrements etc.).

Maintenant que nous avons posé le cadre théorique concernant les chants et comptines et appris qu'ils avaient un rôle à jouer dans l'apprentissage d'une langue qu'elle soit primaire ou secondaire, intéressons-nous à l'exploitation de ces derniers. En effet, nous avons vu qu'ils étaient présents dans les programmes de l'école primaire du cycle 1 au cycle 3 et que par la même occasion leur utilisation en classe de langue était préconisée par l'Éducation Nationale. Mais des questions se posent alors. Quels sont concrètement leurs effets sur l'acquisition d'une langue vivante étrangère ? Comment les exploiter correctement ? En quoi leur exploitation se différencie-t-elle d'autres méthodes et pédagogies ? C'est ce que nous allons voir dans la suite de ce mémoire.

¹² Guide pour l'enseignement des langues vivantes, Oser les langues vivantes étrangères à l'école

Les chants et comptines : des outils qu'il faut apprendre à maîtriser

1) L'exploitation des chants et comptines

Comme nous l'avons vu précédemment, l'écoute de la langue qu'elle soit maternelle ou étrangère est bénéfique pour son apprentissage, c'est un fait. Durant ma scolarité, une multitude de moyens ont été utilisés par mes professeurs dans le cadre des cours de langue, que ce soit celui de l'anglais à partir de l'école élémentaire ou celui de l'espagnol à partir du collège. Les chants et comptines en faisaient partie. Je me souviens d'ailleurs très bien de « Head, Shoulders, Knees and Toes » appris en classe de CM2. Cependant, suffit-il de diffuser une chanson en langue vivante étrangère deux ou trois fois ou de répéter les paroles plusieurs fois pour en tirer des bienfaits ? C'est ce que j'ai voulu savoir. Nous nous intéresserons alors plus particulièrement à comment exploiter à bon escient les chants et comptines dans le cadre d'une classe de langue.

Dans son article¹³, Carole Le Hénaff, chercheuse en didactique des langues et des cultures, s'intéressait aux pratiques d'enseignement et d'apprentissage des langues à l'école primaire d'une centaine de professeurs des écoles. En parallèle, elle observait également une séance d'apprentissage d'anglais en classe de CM1/CM2 à partir de la comptine « Can you hope ». Celle-ci insistait sur le fait que la majorité des enseignants ne prennent pas en compte tous les atouts qu'ont les chants et comptines. Ces derniers ne procéderaient par exemple qu'à une simple répétition des paroles et deux ou trois écoutes de la chanson et ne prendraient pas en compte le rythme ou le langage corporel, pourtant d'une grande richesse.

Carole Le Hénaff fait part des nombreux avantages des chants et comptines : un côté ludique, une écoute fiable de la langue, une phonologie mise en avant, une compréhension parfois facilitée, une rythmique qui permet une mémorisation plus simple, une dimension culturelle et bien d'autres atouts encore. Mais pour cela, un réel travail sur la chanson doit être élaboré. Nous allons donc nous intéresser aux quelques recherches et méthodologies de travail qui ont déjà été mises en place et qui n'ont fait qu'approuver les bienfaits des chants et comptines dans l'apprentissage des langues vivantes.

¹³ LE HENAFF, Carole, 2014, article « L'apprentissage des comptines en anglais à l'école élémentaire : modélisation et enjeux épistémiques », dans *Carrefours de l'éducation* n°37, édition Armand Colin.

2) Les recherches effectuées

a) La chanson comme source de motivation

Tanina Ben Boudjema et Amar Ammouden¹⁴ de l'Université de Bejaia ont cherché à savoir quels effets l'introduction d'une chanson dans une leçon de français langue étrangère (FLE) pouvait avoir sur les apprenants. Ces chercheurs ont fait le choix d'exploiter la chanson non pas comme un moyen mais bien une finalité de la séquence pédagogique. En effet, l'objectif était d'apprendre la chanson pour finalement réaliser un clip vidéo. La chanson était donc considérée véritablement comme un genre de discours à produire : c'était une forme de communication en elle-même. Elle a permis aux apprenants d'assimiler de nombreuses expressions de la langue française comparant l'homme à des animaux (« gai comme un pinson » par exemple) ainsi que certaines structures grammaticales et donc d'élargir leur culture générale. Il s'est avéré que la chanson a favorisé la motivation des élèves qui se sont enthousiasmés de ces modalités de travail. Cette motivation était encouragée par la réalisation d'un projet concret que nous avons explicité précédemment.

Finalement, la mise en pratique évoquée fait écho à la pédagogie que prône le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*¹⁵ et sa perspective actionnelle. Celle-ci se caractérise en effet par la mise en place d'une mission, permettant aux élèves d'être véritablement acteurs de leurs apprentissages. Elle considère également les apprenants comme de véritables acteurs sociaux ce qui justifie alors une approche communicative des tâches à réaliser. Avant ce dispositif, l'enseignement des langues était pointé du doigt car il se focalisait sur la théorie et les règles à apprendre par cœur. Cette recherche démontre que les mesures prises par le CECRL tendent à avoir des effets bénéfiques sur l'apprentissage des langues vivantes et notamment sur la motivation.

Le Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ), dont le but est d'encourager la réussite éducative au Québec en unissant recherches et expériences s'est intéressé de près à cette motivation scolaire. Dans l'un de leurs articles¹⁶, deux de leurs chercheurs, Pierre Potvin et Marie-Ève Lacroix, ont relevé les quatre principaux indicateurs de

¹⁴ AMMOUDEN, Amar, BEN BOUDJEMA, Tanina, article « La chanson comme source de motivation et comme outil d'apprentissage du français », dans *Synergies Pays Scandinaves* n°14, p.135-245 (2019).

¹⁵ CONSEIL DE L'EUROPE, *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, 2001, Paris, Didier.

¹⁶ LACROIX, Marie-Ève, POTVIN, Pierre, article « La motivation scolaire », Réseau d'information pour la réussite éducative [en ligne], novembre 2009. Consulté le 05/03/2022 (URL : <https://rire.ctreq.qc.ca/la-motivation-scolaire/>)

la motivation scolaire qui sont selon eux : le choix, la persévérance, l'engagement et la performance. Analysons-les plus précisément :

- Le choix de s'engager correspond aux stratégies d'apprentissage que l'élève déploie pour mener à bien l'activité, autrement dit celui-ci entre-t-il bien dans l'activité ou essaye-t-il de déroger à celle-ci ?
- La persévérance se manifeste par le temps et l'énergie que l'élève accorde à l'activité.
- L'engagement se traduit par deux types de stratégies : les stratégies d'apprentissage et les stratégies d'autorégulation. Comme évoqué précédemment, les stratégies d'apprentissage correspondent aux moyens que met en œuvre l'élève tandis que les stratégies d'autorégulation sont les stratégies que l'élève utilise consciemment pour assumer la responsabilité de l'apprentissage.
- La performance est pour ainsi dire le résultat, la finalité de la mise en pratique de ces différents indicateurs.

L'élève qui à la fois se sera engagé et aura persévéré dans l'activité aura de grandes chances de réussir la tâche finale. Les auteurs insistent cependant sur le fait que cet indicateur ne peut évidemment pas se suffire à lui-même dans la mesure où certains élèves pourraient donner le meilleur d'eux-mêmes et pourtant ne pas être en réussite à la fin. Tout comme à l'inverse, des élèves qui ne seraient pas véritablement motivés pourraient réussir en fournissant un travail minimum.

Dans le cadre de la recherche de Tanina Ben Boudjema et Amar Ammouden, la réalisation du clip vidéo a été une réussite sur le plan motivationnel. Cette étude nous permet d'émettre l'hypothèse suivante : les chants et comptines sont bénéfiques pour motiver les élèves en classe de langue vivante. Il pourra donc être pertinent de s'intéresser aux différents indicateurs de la motivation dans notre recherche à venir.

b) Le chant et la mémorisation textuelle

Fernanda Ferreira, Karen Ludke et Katie Overy¹⁷, chercheuses à l'Université d'Édimbourg, ont pu démontrer en 2013 que la chanson permettait une meilleure mémorisation des mots et des structures d'une langue vivante étrangère. Ces dernières ont mené l'étude suivante : trois groupes de vingt sujets adultes anglophones ont été constitués et ont participé à l'écoute d'une série de mots hongrois (langue peu familière aux langues anglo-saxonnes). Suite à l'écoute de cette série de mots, ces derniers devaient les répéter pendant 15 minutes. Une partie des participants les a récités de façon traditionnelle, c'est-à-dire en parlant, une autre en parlant mais en y associant un rythme, et la dernière partie en chantant. Ils ont ensuite été soumis à un test pour écrire les mots qu'ils avaient retenus. Les personnes qui ont fait le choix de chanter ont non seulement mémorisé deux fois plus de mots que les autres, mais les avaient encore en tête des heures plus tard. En comparaison, ceux qui avaient mémorisé les termes en les répétant de façon traditionnelle les avaient très vite oubliés. Cette étude prouve alors que la méthode d'apprentissage « écouter et chanter » peut faciliter la mémoire textuelle d'une langue cible, autrement dit faciliter l'assimilation du vocabulaire et des structures langagières, et ce même après une période d'apprentissage brève, en l'occurrence ici de 15 minutes.

Ce dispositif semble intéressant à mettre en place y compris chez les enfants puisqu'il permet assez simplement d'obtenir des résultats concrets concernant la mémorisation textuelle. Cependant, il ne peut être mis en place tel quel et ce pour plusieurs raisons.

D'une part parce que réciter une série de mots pourrait ne pas avoir beaucoup de sens pour les élèves alors même que l'école actuelle a pour maîtres-mots de donner du sens aux apprentissages. Bien que pour certains élèves, cette mémorisation de mots pourrait être vue comme un défi et éveiller leur curiosité, elle serait sur le plan des compétences pédagogiques peut pertinente et ne motiverait en rien certains autres.

D'autre part car il faudrait adapter le nombre de mots à transmettre aux élèves. En tant que professeur des écoles, il faut en effet se questionner sur le nombre de mots adapté au niveau et aux capacités des élèves. Le Guide pour l'enseignement des langues vivantes permet de nous aiguiller là-dessus, il indique « qu'au cycle 2, on peut introduire 5 à 6 mots sur deux séances et qu'au cycle 3, on peut prévoir 8 à 10 mots, sur deux séances »¹⁸ tout en

¹⁷ LUDKE, Karen, FERREIRA, Fernanda, OVERY, Katie, 2013, article "Singing can facilitate foreign language learning", dans *Memory & Cognition* n°42, 41-52 (2014).

¹⁸ Guide pour l'enseignement des langues vivantes

veillant à le réinvestir régulièrement. Ce paramètre, très intéressant pour constater l'influence positive ou non des chants et comptines dans le cadre des cours de langue vivante, devrait donc se combiner à d'autres éléments pour être ainsi bénéfique aux élèves. La mise en place d'une tâche finale permettrait ainsi de répondre à la perspective actionnelle évoquée dans le point précédent.

c) Les exercices en voix chantée et la correction phonétique

En 2010, Sandra Cornaz, Nathalie Henrich et Nathalie Vallée¹⁹ ont montré dans leur recherche les effets du travail en voix chantée sur la correction phonétique en langue étrangère, autrement dit sur la correction de la prononciation incorrecte des sons, voyelles et consonnes en langue étrangère. D'après elles, les exploitations de chansons abondent dans beaucoup de manuels scolaires, mais ces méthodologies traditionnelles ne permettent pas réellement le travail phonétique de la langue. C'est la raison pour laquelle ces chercheuses ont décidé d'ajouter à celles-ci des activités propres au travail en voix chantée, censées rendre plus efficaces : connaissance de l'Alphabet Phonétique International (API), détente corporelle, les vocalises, la mémorisation des paroles puis de la mélodie d'une comptine et j'en passe. Les résultats de la recherche ont finalement permis de montrer que les étudiants ayant travaillé sur des exercices de voix chantée obtiennent une marge de progression plus importante que les sujets ayant reçu un enseignement traditionnel. Leur étude s'appuie elle-même en grande partie sur les recherches de Paolo Zedda²⁰, chanteur et professeur de chant. Selon lui, la langue chantée est une « loupe » des phénomènes articulatoires et l'exploiter correctement, c'est aussi adopter une posture adaptée, de telle façon que le son circule mieux. Les chansons peuvent donc être un outil efficace pour l'étude de phonèmes spécifiques.

Abordons par exemple le cas des diphtongues qui occupent une place très importante dans la langue anglaise, alors qu'elles n'existent pas en français. Natalie Mandon, maître de conférence à la Faculté de Langues de Lyon, définit d'ailleurs la diphtongue comme « un

¹⁹ CORNAZ, Sandra, HENRICH, Nathalie, VALLEE Nathalie, article « L'apport d'exercices en voix chantée pour la correction phonétique en langue étrangère : le cas du français langue étrangère appliqué à des apprenants italiens d'âge adulte », Cahiers de l'APLIUT [En ligne], Vol. XXIX N° 2 | 2010, mis en ligne le 23 février 2012.

²⁰ ZEDDA, Paolo, 2006, article « La langue chantée : un outil efficace pour l'apprentissage et la correction phonétique », Recherches en didactique des langues et des cultures [En ligne], mis en ligne le 06 décembre 2006.

glissement progressif, sans interruption, d'une voyelle forte à une voyelle faible ». Elle explique également « qu'une diphtongue sera le sommet d'une seule syllabe » et que « le premier élément de la diphtongue est toujours l'élément dominant, prononcé avec beaucoup plus de force que le second »²¹. Dans la mesure où elles n'existent pas en français, leur apprentissage peut être source de difficultés. Rappelons que jusqu'à l'âge de 10-11 ans, soit l'âge des élèves de CM1/CM2 en fin d'année scolaire, les enfants sont particulièrement réceptifs à la discrimination des sons. Ils peuvent aisément différencier des sons qui existent dans une langue et pas dans la leur, par exemple identifier les phonèmes qui existent en anglais et pas en français. Dans la mesure où ce stade constitue le dernier avant « l'âge fatidique » dont parle Christelle Dodane qui apparaît vers 12 ans, il est intéressant de mettre en place cette pratique à ce moment clé. Après cet âge, les pré-adolescents perdent une grande partie de leurs habilités perceptives de la langue, ce qui rend plus difficile ce travail de discrimination et surtout de reproduction des sons.

Les chants et comptines sont intéressants à étudier dans cette dynamique de discrimination auditive dans la mesure où ces chants induisent une écoute fiable de la langue. En effet, ces derniers qui sont interprétés dans la grande majorité des cas par des natifs sont généralement collectés sur des supports numériques (CD, clé USB) permettant une écoute pratique, facile et authentique de la langue cible.

Ces quelques recherches nous apprennent alors que les chants et comptines ont de nombreux effets sur l'apprentissage d'une langue vivante étrangère : les chansons favorisent la motivation, la mémorisation textuelle, ainsi que la correction phonétique. Cependant, celles-ci sont toujours réalisées sur des sujets adultes. Il peut donc être intéressant de mettre en place notre propre recherche sur des élèves de l'école primaire et plus particulièrement de cycle 3 et de vérifier ainsi si les conclusions tirées sont les mêmes ou non. Cette démarche nous permettra d'en apprendre un peu plus sur le sujet et de proposer aux élèves un meilleur enseignement des langues vivantes et ainsi de contribuer à la réussite de nos élèves.

²¹ Natalie MANDON, "Diphtongues", La Clé des Langues [en ligne], Lyon, ENS de LYON/DGESCO (ISSN 2107-7029), mai 2012. Consulté le 27/04/2022. URL: <http://cle.ens-lyon.fr/anglais/langue/essentiel-de-langlais-oral/diphtongues>

3) L'exemple des Jazz Chants de Carolyn Graham

Carolyn Graham²² est une didacticienne de l'anglais langue étrangère, mais aussi une musicienne qui a prouvé que le jazz allié aux sonorités, aux rythmes et à l'accentuation de l'anglais parlé permettait d'apprendre avec entrain une langue authentique d'une grande qualité phonologique. Carolyn Graham est en effet la créatrice des Jazz Chants® qu'elle a élaborés avec le rythme du *ragtime* et la gestuelle pour favoriser l'apprentissage du lexique, des structures grammaticales et de l'accentuation de l'anglais. Elle a par exemple conçu le *Holiday Jazz Chants* qui est une collection de chants et chansons sur les principaux événements festifs aux États-Unis et dans le monde (Halloween, Noël, Pâques, Thanksgiving...) ou encore le *Jazz Chant Fairy Tales* qui regroupe huit contes de fée présentés en chanson destiné à enseigner le rythme de la langue anglaise. Ce qui est particulièrement intéressant chez Carolyn Graham, c'est l'importance particulière qu'elle accorde à rétablir dans ses chants la véritable rythmique, accentuation et intonation de la langue qui est parlée. Pour elle, le chant devrait être une réplique exacte de ce que l'on pourrait entendre d'un locuteur natif dans une conversation naturelle. Elle insiste alors sur le fait que les chansons doivent être simples, courtes et non déformées en vue d'effets poétiques et harmoniques.

Son travail et les thématiques qu'elle aborde s'adressent en particulier aux enfants et peuvent donc être relativement intéressants pour les enseignants. En ce sens, ses enregistrements peuvent permettre à des enseignants qui ne seraient pas musiciens de mettre en pratique sa méthode, ce qui est d'ailleurs conseillé par les ressources d'accompagnement Eduscol. Dans le cadre de cette recherche, nous allons justement nous intéresser à la méthodologie de Carolyn Graham et c'est celle-ci que nous mettrons en partie en place dans la suite de ce mémoire.

²² GRAHAM, Carolyn, 2011, *Teaching English with Carolyn Graham, Les Jazz Chants® pour enseigner l'anglais*, Canopé éditions.

L'exploitation des chants et comptines en classe de CM1/CM2

1) Présentation des élèves

Notre étude s'effectuera dans une classe de cycle 3, et plus particulièrement de CM1/CM2, dans l'école primaire Henri Barbusse de Calonne-Ricouart dans la circonscription d'Auchel. Cette école située en Réseau d'Éducation Prioritaire, comme 80% des écoles de la circonscription, se compose de 3 classes maternelles et 6 classes élémentaires. Les élèves sont, pour la plupart, issus de milieux sociaux modestes et il règne dans l'école une ambiance sereine. Pourtant cette année, deux classes de CM1/CM2 ont été organisées à cause de conflits entre élèves ayant eu lieu l'année précédente, l'idée a donc été de séparer les quelques élèves concernés. Cette mise en place a cependant été bénéfique dans la mesure où, à l'heure actuelle, il y a dans ces deux classes un climat globalement propice aux apprentissages.

Notre recherche sera donc menée sur l'une de ces deux classes de CM1/CM2 : son enseignement est assuré par 2 fonctionnaires stagiaires, à mi-temps. L'étude ne pourra donc être mise en place que les jeudis et vendredis. Il y a en tout 21 élèves : 8 filles et 13 garçons, 11 CM1 et 10 CM2. Nous prendrons alors en compte cette population d'enfants ayant entre neuf et onze ans pour répondre à notre problématique qui, je le rappelle, est la suivante : *En quoi l'exploitation des chants et comptines influence l'apprentissage d'une langue vivante étrangère ?*

2) Les élèves et l'anglais

Il se trouve que les premiers cours d'anglais (qui est la langue vivante étrangère de choix dans mon école) que j'ai pu donner en début d'année m'ont permis d'évaluer plus ou moins le niveau de langue de mes élèves. Force est de constater que ces derniers ont pratiqué assez peu l'anglais les années précédentes et ce notamment à cause de la crise sanitaire que nous connaissons tous. Le retard pris pendant le confinement a eu comme conséquence entre autres de prioriser les enseignements tels que le français et les mathématiques qui sont dits « fondamentaux » et encore plus mis en avant dans les réseaux d'éducation prioritaire. Il m'a par exemple fallu revoir et insister sur les notions de base, notamment les tournures telles que « What's your name ? » et « How old are you ? » qui n'étaient en effet pas du tout

acquises par les élèves. Pour autant, j'ai pu constater que ces derniers aimaient beaucoup les séances d'anglais, étaient très enthousiastes à l'idée de faire de l'anglais et prenaient plaisir à apprendre de nouveaux mots et de nouvelles structures, ce qui est déjà un gros avantage qui n'est pas négligeable.

Ainsi, malgré des niveaux de classes différents, des pré-acquis et des degrés de compréhension, d'autonomie et d'attention variés, les élèves disposent globalement du même niveau d'anglais.

3) Type d'investigation

Pour mettre en avant les effets bénéfiques ou non des cours de langue vivante en voix chantée, j'ai décidé de m'inspirer des différentes lectures dont j'ai pris connaissance (Ferreira, Ludke et Overy ; Cornaz, Henrich et Vallée) pour organiser ma propre recherche, à savoir la mise en place de plusieurs groupes de travail avec des méthodes d'enseignement différentes.

Je choisis alors de procéder à une observation participante, autrement dit je suis pleinement impliquée dans le contexte d'observation, dans la mesure où je serai régulatrice de cet enseignement. Je fais également le choix de ne pas informer les élèves de mon observation.

Ma classe se divisera alors en deux groupes : je ferai en sorte d'élaborer 2 groupes hétérogènes (groupe 1 et 2) en prenant soin de mélanger CM1 et CM2 et ce pour être certaine que les résultats ne dépendent pas du niveau de classe.

Temps 1 : Lors d'une première séance d'anglais, pendant que mes élèves du groupe 2 seront en salle informatique pour effectuer une activité d'écriture sur clavier, je ferai avec le groupe 1 un cours d'anglais selon une méthode dite « traditionnelle », c'est-à-dire une méthode ne mettant pas en place toutes les possibilités qu'offrent les chants. Par observation directe, j'évaluerai donc à l'issue de la séance les acquisitions des élèves du groupe 1 sur la notion qui aura été étudiée.

Temps 2 : Lors de la séance suivante, c'est le groupe 1 qui travaillera en salle informatique pendant que je ferai de l'anglais avec le groupe 2 en voix chantée à partir des Jazz Chants® de Carolyn Graham et sa méthodologie. De la même façon, j'analyserai dans un deuxième temps les acquis de ce groupe qui je le rappelle, concerneront la même notion que le groupe précédant.

Il me semble important que les élèves du groupe qui n'est pas concerné par le cours d'anglais en voix chantée soit dans une autre pièce car si les enfants étaient simplement en autonomie dans la classe avec les autres, ils pourraient malgré tout entendre et assimiler le chant, la mélodie, le rythme et les résultats seraient alors faussés.

Cette étude me permettra d'identifier si l'une ou l'autre méthode a un impact sur la motivation des élèves mais aussi un impact sur la mémorisation textuelle et la correction phonétique.

Dans une deuxième partie, et pour rétablir l'équité entre les élèves, une autre session de ce type sera effectuée ainsi que des temps 3 et 4 : les élèves du groupe 2 auront un cours d'anglais plutôt ordinaire tandis que le groupe 1 aura un cours d'anglais en voix chantée. Les acquis des élèves seront là aussi évalués et étudiés. Au vu des recherches qui ont été entreprises précédemment sur des sujets adultes, les résultats attendus seraient les suivants : les élèves participant au cours en voix chantée acquièrent plus de notions que les élèves participant au cours traditionnel. Cette étude me permettra alors de valider ou d'invalider ces conclusions préétablies, ou tout au moins d'obtenir des résultats pour la tranche d'âge 9-11 ans qui n'a toujours pas été analysée.

4) Les méthodes utilisées

a) Les cours dits « traditionnels »

Pour la mise en place de la méthode plus « traditionnelle », nous nous appuyerons sur les observations de Carole le Hénaff (2014) qui a répertorié les pratiques d'enseignement d'une centaine de professeurs des écoles.

Dans sa recherche, celle-ci présentait à des enseignants de classes élémentaires une séance de langue basée sur une comptine constituée de 3 phases. Les professeurs des écoles devaient en prendre connaissance et évaluer leur degré de proximité dans leurs pratiques personnelles avec chacune de ces phases.

Ce qui est ressorti de son étude, c'est que les professeurs des écoles ne s'appuyaient que très peu sur la gestuelle ainsi que le rythme. En effet, la phase 1 qui consistait en deux ou trois écoutes du chant ou de la comptine ainsi que la phase 2 qui correspondait à une compréhension de la comptine à partir d'images étaient approuvées par la grande majorité des répondants. Cependant, la phase 3 qui se traduisait par un fredonnement de la comptine pour assimiler la mélodie, ainsi qu'un travail sur le rythme (battement du rythme sur la table, avec

les mains) et une répétition des paroles accompagnée de gestes, ne serait reproduite que par 20% des professeurs. Carole Le Hénaff indiquait d'ailleurs que « Pour les professeurs de [son] corpus, faire apprendre une comptine, c'est faire mémoriser par l'écoute puis la répétition, et comprendre le contenu à l'aide d'images. ». Nous n'effectuerons donc pas cette dernière phase pour analyser de façon la plus objective possible la pratique qui semble être celle la plus mise en place par les enseignants.

Nous procéderons alors de la sorte : nous ferons écouter le chant à deux reprises, puis une troisième fois en fractionnant l'écoute, autrement dit en mettant sur pause à chaque phrase. Dans un deuxième temps, nous demanderons aux élèves en français s'ils ont perçu des mots, un rythme particulier pouvant aider à la compréhension du chant. Ensuite, nous distribuerons des images en lien avec le chant, et demanderons aux élèves de remettre les images dans l'ordre et d'expliquer en français la chanson. Enfin, nous ferons un travail d'écoute-répétition pour apprendre les paroles.

b) Les cours en voix chantée

Pour les séances d'anglais en voix chantée, nous allons choisir des chants de Carolyn Graham et suivre en grande partie la méthodologie qu'elle recommande pour leur apprentissage. Nous exploiterons ses *Jazz Chants*® et choisirons en particulier des chants du *Holiday Jazz Chants*. Les étapes de l'apprentissage selon cette dernière sont les suivantes :

- La première étape consiste à évoquer le thème de la chanson ainsi que le vocabulaire associé au chant. Pour ce faire, nous pouvons nous aider d'illustrations. J'utiliserai plus spécifiquement des flashcards qui me semblent plus adaptées.

- Ensuite, il faut faire écouter aux élèves le chant une ou deux fois pour leur permettre de se familiariser avec les paroles et le rythme du chant ou de la mélodie de la chanson. Certaines mélodies de chansons sont des mélodies traditionnelles que les élèves connaissent peut-être. Il faut aussi encourager les élèves à taper des mains sur le rythme pendant qu'ils écoutent la chanson ou le chant.

- Puis nous procédons à l'apprentissage du chant ligne par ligne. Toujours sans support particulier, les élèves répètent chaque ligne après l'enseignant. On peut également d'abord se focaliser sur les paroles pour intégrer seulement ensuite la mélodie.

- Nous distribuons ensuite les paroles aux élèves et passons la chanson à nouveau. Ensuite, il est recommandé de laisser les élèves lire le texte en silence dans un premier temps

afin qu'ils puissent commencer à associer le rythme et l'intonation de la chanson ou du chant avec les mots imprimés sur la page. On remet la chanson à nouveau mais cette fois on demande aux élèves de chanter également.

- Une fois que les élèves sont à l'aise avec la chanson ou le chant, il faut créer pour eux divers arrangements de performance. Par exemple, si un chant est interactif (c'est-à-dire qu'il comporte des questions et des réponses, comme un dialogue), nous pouvons diviser la classe en deux groupes et demander à chaque groupe de jouer un rôle bien précis : par exemple ceux qui posent les questions et ceux qui y répondent.

5) Le choix du chant

Dans le cadre de cette recherche, j'ai choisi d'utiliser le *Holiday Jazz Chants* de Carolyn Graham qui a l'avantage de proposer des chants portant sur les fêtes et traditions aux États-Unis et dans le monde, ce qui permet d'y trouver tout au long de l'année des chants en lien avec les événements mondiaux et l'actualité. Étant donné que cette recherche s'effectue en quatrième période et plus particulièrement au mois de mars, j'ai décidé de travailler avec les élèves un chant portant sur la Saint Patrick. Cette fête qui est à l'origine irlandaise et qui se tient chaque 17 mars est à l'heure actuelle largement fêtée dans le monde entier. Elle commémore le saint patron de l'Irlande qui a vécu de l'an 385 à 461 et qui, contrairement à ce que l'on pourrait penser, est né en Ecosse. À l'heure actuelle, ce n'est pas tant l'aspect religieux qui est commémoré mais plutôt les symboles qui aujourd'hui sont ceux de l'Irlande : la couleur verte, le trèfle à 4 feuilles, les leprechaun etc.

Le choix du chant n'est pas à prendre à la légère et m'a posé réflexion. Le *Holiday Jazz Chants* de Carolyn Graham dispose d'ailleurs de plusieurs chants en lien avec la Saint Patrick. Or, afin de mettre en avant la potentielle mémorisation textuelle améliorée qu'induirait l'apprentissage d'une langue par les chants et comptines, je me suis penchée sur un chant mettant en jeu des apports lexicaux assez conséquents, autrement dit une chanson dans laquelle se trouveraient de nombreux nouveaux mots de vocabulaire tout en respectant au maximum les recommandations du Guide pour l'enseignement des langues ainsi que la zone proximale de développement des élèves. Mon attention s'est alors portée sur un chant dont le titre est « Things That Are Green » qui dépeint de façon amusante l'un des emblèmes de la Saint Patrick : la couleur verte. Les paroles de la chanson sont disponibles en *Annexe 1*.

Le côté répétitif de la chanson m'a plu dans la mesure où la répétition permet de créer une accroche et d'entraîner une dynamique. La sélection du vocabulaire s'est faite sur la base de la nature grammaticale : j'ai décidé de ne proposer aux élèves que des noms. De plus, ce chant permet de travailler des notions grammaticales telles que la conjugaison de l'auxiliaire *be* à la troisième personne du singulier et du pluriel (*is* et *are*) : The trees are green. / The grass is green. Ce n'est cependant pas sur cette grammaire que nous porterons le plus notre attention ici.

De même, ce chant me permet de me centrer sur la prononciation anglaise et ses caractéristiques :

- Tout d'abord, celle des diphtongues dont l'importance a été évoquée précédemment dans ce mémoire : il met en exergue par exemple le /aʊ/ que l'on retrouve dans *house* et *mouse*, le /eə/ de *hair* et *chair*, ou encore le /əʊ/ de *nose*.
- Ce chant a aussi l'avantage de mettre en avant une particularité de la langue anglaise qui est l'existence des sons longs et des sons brefs. Les sons longs comme le /i:/ de *tree* sont surtout présents dans le premier couplet tandis que les sons qui sont dit brefs comme le /æ/ de *cat* ou *hat* se trouvent dans le second couplet.
- « Things That Are Green » attire également l'attention des élèves sur la prononciation du [h] dit « aspiré » dans *hair* et *house*.

Ces différents cas de figure sont des erreurs que les élèves pourraient potentiellement faire.

Enfin, la motivation sera également un point important de cette recherche et pourra être mesurée selon les indicateurs énoncés par Pierre Potvin et Marie-Ève Lacroix (le choix, la persévérance des élèves à essayer de chanter au mieux la chanson, l'engagement et la performance des élèves). Le moteur de motivation pose aussi la question de la tâche finale et le Guide pour l'enseignement des langues met en avant l'utilisation des nouvelles technologies qui seraient bénéfiques notamment pour garder traces des apprentissages et susciter chez les élèves du plaisir. La tâche finale consistera alors en l'enregistrement du chant « Things That Are Green » par les différents groupes de la classe dans le but de le poster sur l'Espace Numérique de Travail (ENT) de la classe. Celle-ci permettra par la même occasion de faire le lien entre l'école et les parents et constituera pour les élèves une référence, un support de révision ou encore un appui d'apprentissage.

6) Conception de l'outil de recueil de données

Maintenant que le cadre méthodologique est posé et explicité, il s'agit de se centrer sur les outils qui nous permettront de recueillir les résultats et de les analyser ensuite. Rappelons que les différentes variables à prendre en compte sont les suivantes : la motivation, la mémorisation ainsi que la prononciation.

La motivation s'évaluera selon les indicateurs suivants : le choix, la persévérance des élèves, l'engagement et le résultat. Ce paramètre se recueille de façon directe en classe par l'enseignant au vu de l'attitude des élèves. Il faut alors élaborer et se munir d'un tableau prenant en compte ces différents items (cf. *Annexes 3,4,5,6*).

- Le choix de s'engager : L'élève s'engage-t-il dans une dynamique visant à réussir à chanter convenablement ? Autrement dit, l'élève essaye-t-il entre autres de prononcer les mots de vocabulaire correctement ou se contente-t-il de réaliser des productions orales qui « ressemblent » ? Chante-t-il tout court ?
- La persévérance : L'élève persiste-t-il à s'entraîner pour réussir à produire le chant convenablement ? Procède-t-il à des répétitions ?
- L'engagement : L'élève chante-t-il et si oui, fait-il en sorte à titre personnel de s'améliorer ?
- La performance : L'élève parvient-il finalement à chanter la chanson dans son entièreté (avec un peu d'aide) ?

Pour évaluer le comportement des élèves, j'ai décidé de me baser sur la notation suivante : un « 10 » signifie que l'élève est en réussite, qu'il a apporté une réponse favorable au domaine évoqué, par exemple, si l'élève se montre très engagé dans l'activité, qu'il met en place des choses pour progresser, il obtiendra cette note ; le « 0 » correspond à une « absence de », autrement dit si un élève venait à ne pas chanter (bien que ce ne soit pas le but de l'activité), il aurait un 0 dans les différents items correspondants. Enfin, entre ces 2 notations, nous avons le « 5 » qui correspond à un niveau intermédiaire et qui sera utilisé pour les élèves qui ne montrent certes pas « une absence de » mais pas non plus suffisamment de « présence de » pour obtenir la note maximale. Cette notation sous forme numérique permettra alors d'élaborer des moyennes, plus faciles à analyser ensuite.

La mémorisation textuelle ainsi que la prononciation s'évaluent sous forme d'entretiens individuels avec les élèves après la séance. Je demanderai aux élèves de m'énoncer les termes qu'ils ont appris et dont ils se souviennent. Le nombre maximum de mots qu'un élève pourra me donner sera 10. Les mots à citer pour la session 1 sont : *a tree, the grass, clothes, a nose, a chair, a hair, green, march, seventeen, everything* ; et pour la session 2 : *a hat, a cat, a plant, pants, a house, a mouse, march, seventeen, everything*. Là aussi, nous fonctionnerons par note et chaque élève recevra donc une note sur 10 en fonction du nombre de mots qu'il aura réussi à citer. À ce stade, la prononciation n'entre pas en ligne de compte. Si l'élève évoque un mot que nous comprenons bien qu'il ne soit pas bien prononcé, il aura le point pour le mot en question. Rappelons que le Guide pour l'enseignement des langues vivantes indique qu'au cycle 3, on peut prévoir 8 à 10 mots, sur deux séances, soit 4 à 5 mots si on le transpose à une seule séance. Nous sommes donc en effet un peu au-dessus des recommandations mais le but est d'avoir une marge de progrès. Nous restons cependant dans la zone proximale de développement des élèves dans la mesure où cela reste une activité à leur portée et que 4 mots sont communs aux deux sessions.

Enfin, la prononciation des mots s'évalue une fois de plus sous forme de note : un « 1 » correspond à un mot convenablement prononcé et un « 0,5 » à un mot comportant des erreurs (un [h] non « aspiré », une diphtongue mal prononcée, un son long qui devient un son court etc.). Le « 0 » n'existe pas ici dans la mesure où si nous en sommes à évaluer la prononciation d'un mot spécifique, c'est la preuve que nous avons compris de quel mot il s'agissait.

Afin de garder l'anonymat des élèves, leurs noms et prénoms ne figurent pas sur les tableaux. Nous indiquerons plutôt des nombres de 1 à 20 correspondants au rang des élèves dans l'ordre alphabétique ce qui me permet à titre personnel de me repérer.

Les acquisitions des élèves en cours de voix chantée et en cours « traditionnel »

Dans cette partie, nous présentons et analysons nos différents résultats, obtenus à partir des tableaux complétés par l'enseignant à l'issue des quatre séances de langue. Puis, nous effectuons une étude comparative des résultats des deux groupes d'élèves et donc des deux méthodes d'enseignement (la méthode en voix chantée et la méthode plus traditionnelle), pour constater, ou non, des évolutions notables au niveau de l'apprentissage de la langue qui est dans le cas présent l'anglais.

Il se trouve que lors des différentes séances qui ont eu lieu et qui ont permis l'élaboration de la recherche, l'un des élèves de CM2 était absent et n'a donc pas pu y participer. Les deux groupes de travail auront donc le même effectif : 10 élèves, 5 CM1 et 5 CM2, 4 filles et 6 garçons.

1) Premier temps

Comme expliqué précédemment, le groupe 1 a commencé par un cours d'anglais « traditionnel » qui s'appuie sur la recherche de Carole le Hénaff qui s'était intéressée aux pratiques d'enseignements des professeurs des écoles dans le cadre de cours de langue. Le cours s'est centré sur le premier couplet de la chanson « Things that are Green ». Il y a donc eu d'une part deux écoutes classiques ainsi qu'une écoute fractionnée de la chanson de la forme : The trees are green. / The grass is green. / My clothes are green. / My nose is green. / Your chair is green. / Your hair is green. / Everything is green on March seventeen. D'autre part, les élèves ont pu évoquer, en français, les mots connus entendus mais aussi travaillé sur la compréhension à l'aide d'images (cf. *Annexe 2*). Il n'y a cependant pas eu de travail poussé sur le rythme de la chanson et la gestuelle ni d'interaction ou d'arrangement pour dynamiser le chant et son apprentissage. En revanche, la tâche finale consistant en l'enregistrement du chant par les élèves a été annoncée dès le début de séance. Les données concernant la motivation, la mémorisation ainsi que la prononciation ont été recueillies dans le détail en *Annexe 3*. Voici ci-joint un tableau récapitulant les résultats obtenus.

Tableau 1 : Bilan du cours traditionnel – Groupe 1 – Session 1

Groupe 1 : séance dite « traditionnelle »			
Motivation	Le choix	2,5/10	3,625/10
	Persévérance	4,5/10	
	Engagement	3/10	
	Résultat	4,5/10	
Mémorisation textuelle		5,4/10	
Prononciation		7,2/10	

Nous constatons que pour ce groupe, la moyenne des indicateurs relatifs à la motivation est assez basse, bien que celle-ci n’exprime pas non plus un désintéressement complet (3,625/10). D’une part, les élèves semblent en effet de pas avoir eu réellement le choix quant à l’activité et ont plutôt été contraints de la réaliser dans la mesure où la note moyenne attribuée est de 2,5/10. Nous pouvons émettre l’hypothèse que ces élèves n’ont montré aucun enthousiasme à effectuer la tâche et cette contrainte a, en contrepartie, mené les élèves à ne pas réguler consciemment leurs apprentissages, d’où une moyenne de 3/10 en termes d’engagement. Autrement dit, ils suivaient certes les consignes de l’enseignante mais ne cherchaient pas à prendre des initiatives personnelles pour connaître le chant. En ce qui concerne l’enregistrement du chant par les élèves en fin de séance et son écoute, ces derniers n’ont pas été très satisfaits du résultat et n’ont pas souhaité que je le poste sur l’Environnement Numérique de Travail.

En termes de mémorisation textuelle, les élèves citent en moyenne 5,4 mots sur les 10 possibles ce qui est assez satisfaisant. Il sera intéressant de comparer ces données avec celles recueillies par le groupe d’élèves ayant le cours en voix chantée.

Enfin, la prononciation anglaise des élèves est globalement bonne dans la mesure où le groupe récolte une note de 7,2/10. Les erreurs qui ont été commises sont en grande partie celles auxquelles nous pouvions nous attendre et que nous avons évoquées dans le point précédent (des h non aspirés pour *hair*, des diphtongues qui ne sont pas correctement prononcées comme dans *chair* ou *hair*, etc). Ces erreurs de prononciation sont répertoriées sur les fiches de données en *Annexe 3*.

2) Deuxième temps

Le groupe 2 a eu quant à lui une séance d'anglais en voix chantée sur le même couplet de « Things that are Green ». Dans le cas présent, c'est la méthode de Carolyn Graham qui a été effectuée. Il y a donc eu évocation du vocabulaire à l'aide de flashcards (*cf. Annexe 2*), un jeu de gestuel autour du rythme (frapper le rythme sur la table, avec les mains), mais aussi des arrangements de performance pour rendre le tout plus dynamique. Par exemple, le groupe a lui-même été divisé en 2 groupes A et B : le groupe A chantait la première phrase, le groupe B la deuxième etc. et ainsi de suite, jusqu'à la dernière phrase «Everything is green on March seventeen » que les élèves chantaient en chœur. Des jeux d'interprétation ont également été mis en place : chanter fort, chanter en chuchotant etc. Tout cela a contribué au fait que les élèves se soient encore plus entraînés à chanter. L'ensemble des résultats est disponible en *Annexe 4*. Le tableau bilan de ce groupe est présent ci-joint.

Tableau 2 : Bilan du cours en voix chantée – Groupe 2 – Session 1

Groupe 2 : séance en voix chantée			
Motivation	Le choix	8/10	7,5/10
	Persévérance	7,5/10	
	Engagement	6,5/10	
	Résultat	8/10	
Mémorisation textuelle		6,6/10	
Prononciation		8,1/10	

Dans ce cas de figure, les élèves semblent très motivés par la tâche dans la mesure où tous les indicateurs ont des notes assez élevées. Les élèves ont a priori choisi de réaliser cette activité et de la réussir grâce à une participation active puisqu'ils récoltent une note de 8/10. Les résultats indiquent également que ce groupe a persévéré dans la tâche puisqu'il obtient une note de 7,5/10 dans l'item correspondant. Cela signifie que les élèves ont pris des initiatives pour améliorer leur performance comme répéter les paroles à voix basse lorsque le chant n'était plus diffusé. La majorité des élèves de ce groupe s'est aussi grandement engagée dans la tâche puisque la moyenne est de 6,5/10 dans l'item « engagement ». Et en effet, il se trouve que ces derniers ont demandé s'il était possible de chanter individuellement chacun leur tour pour s'entraîner. Chanter face à ses camarades, qui plus est dans une langue

vivante autre que sa langue maternelle, n'est pas chose aisée. Pourtant, il s'agissait bien de leur demande, ce qui a prouvé que ces élèves régulaient volontairement leurs apprentissages. Corollairement, il est assez logique si l'on en croit les propos de Pierre Potvin et Marie-Ève Lacroix que la performance des élèves ait été très bonne (8/10) puisque ces derniers avaient répondu favorablement aux autres items. L'enregistrement a aussi, sans grande surprise, convaincu les élèves et celui-ci a été posté sur l'Environnement Numérique de Travail de la classe.

En ce qui concerne la mémorisation textuelle, les élèves de ce groupe ont en moyenne retenu 6,6 mots de vocabulaire sur 10 en lien avec le chant, ce qui est une note très correcte.

Enfin, la prononciation des élèves est elle aussi plus que satisfaisante puisque la note moyenne est de 8,1/10. Les erreurs répertoriées sont évidemment celles auxquelles nous pouvions nous attendre et figurent sur l'Annexe 4. Elles sont malgré tout peu récurrentes.

3) Analyse comparative des deux méthodes sur les groupes 1 et 2

Tableau 3 : Bilan comparatif des groupes 1 et 2 en session 1

		Groupe 1 : séance dite « traditionnelle »		Groupe 2 : séance en voix chantée	
Motiva- tion	Le choix	2,5/10	3,625/10	8/10	7,5/10
	Persévérance	4,5/10		7,5/10	
	Engagement	3/10		6,5/10	
	Résultat	4,5/10		8/10	
Mémorisation textuelle		5,4/10		6,6/10	
Prononciation		7,2/10		8,1/10	

Si nous comparons les données et résultats des deux groupes, nous remarquons des différences significatives que nous allons analyser.

La plus flagrante et celle que nous relevons tout d'abord concerne la motivation. Alors que les élèves ayant eu un cours en voix chantée semblent très motivés à mettre en pratique le chant avec une moyenne générale de 7,5/10, ceux ayant reçu un enseignement plus traditionnel n'ont pas montré beaucoup de motivation à mettre en place le projet (3,625/10). L'annonce de la tâche finale a pourtant été faite dans les deux cas et force est de constater que la tâche finale en elle-même n'induit pas systématiquement la motivation des

élèves. Nous pouvons donc émettre l'hypothèse que les cours en voix chantée ont suffisamment dynamisé et théâtralisé la séance pour motiver les élèves dans l'activité.

Le deuxième point important est relatif à la mémorisation textuelle : le groupe ayant reçu un enseignement plus ordinaire a retenu en moyenne 5,4 mots sur 10 alors que le groupe ayant eu un cours en voix chantée en a cité en moyenne 6,6 sur 10, soit une différence de 1,4 mots. Les cours en voix chantée permettraient donc aux élèves de mieux mémoriser le vocabulaire. Rappelons que d'après le Guide pour l'enseignement des langues, 4 à 5 mots peuvent être travaillés en une séance. Nous pouvons alors dire que les cours de langue en voix chantée permettent de dépasser ce quota de mots, à condition de le réinvestir régulièrement si nous voulons que cette mémorisation se fasse sur du long terme chez les élèves.

Le dernier point porte sur la prononciation qui est assez intéressante à analyser. Les notes sont très satisfaisantes dans les deux groupes (7,2/10 et 8/10) mais les élèves ayant eu un cours en voix chantée obtiennent malgré tout de meilleurs résultats. Les erreurs sont moins fréquentes notamment en ce qui concerne les diphtongues et les h aspirés. Il se peut alors que l'apprentissage par les chants et le travail du rythme permettent de rétablir la véritable rythmique, accentuation et intonation de la langue qui est parlée, comme l'affirme Carolyn Graham.

4) Troisième et quatrième temps

Une semaine s'est écoulée depuis la session 1 et nous passons maintenant à la session 2. C'est donc maintenant au groupe 2 d'avoir recours à une séance de langue plus ordinaire et au groupe 1 de recevoir un enseignement en voix chantée. Dans les deux cas, la séance s'effectue à partir du deuxième couplet du chant « Things That Are Green ». Dans la mesure où le fonctionnement est le même que précédemment, nous détaillerons moins cette partie. Nous évoquerons simplement les paroles de ce deuxième couplet qui sont les suivantes : His hat is green. / Her cat is green. / His plants are green. / Her pants are green. / Our house is green. / Their mouse is green. / Everything is green on March 17 !

Les résultats obtenus pour chacun des groupes sont détaillés en *Annexes 5 et 6*. Le tableau ci-joint récapitule et compare ces différentes données.

Tableau 4 : Bilan comparatif des groupes 1 et 2 en session 2

		Groupe 2 : séance dite « traditionnelle »		Groupe 1 : séance en voix chantée	
Motiva- tion	Le choix	6/10	4,625/10	5,5/10	6,375/10
	Persévérance	4,5/10		6/10	
	Engagement	3,5/10		6/10	
	Résultat	4,5/10		7/10	
Mémorisation textuelle		5,2/10		6,7/10	
Prononciation		7,4/10		8,2/10	

Les résultats sont sensiblement les mêmes que dans la session précédente dans la mesure où la motivation, la mémorisation textuelle ainsi que la prononciation sont plus importantes chez les élèves ayant un cours en voix chantée. Nous en arrivons ainsi aux mêmes conclusions : la méthode en voix chantée a des effets bénéfiques sur l'apprentissage de l'anglais chez ces élèves.

5) Analyse comparative d'une même méthode au sein de deux groupes

Tableau 5 : Bilan global des groupes 1 et 2 en sessions 1 et 2

	Groupe 1		Groupe 2	
	Séance tra- ditionnelle	Séance en voix chan- tée	Séance tradi- tionnelle	Séance en voix chantée
Motivation (moyenne)	3,625/10	6,375/10	4,625/10	7,5/10
Mémorisation textuelle	5,4/10	6,7/10	5,2/10	6,6/10
Prononciation	7,2/10	8,2/10	7,4/10	8,1/10

Comme nous venons de le voir, les résultats sont assez semblables qu'il s'agisse du groupe 1 ou du groupe 2, de la méthode en voix chantée ou de celle plus traditionnelle. Cependant, des différences assez importantes interviennent en termes de motivation dans les deux groupes.

Le groupe 2 semble en effet plus motivé par le cours en voix chantée en session 1 que le groupe 1 en session 2 (7,5/10 contre 6,375/10 soit une différence de 1,125 points). Nous pouvons émettre une hypothèse concernant ce résultat. Le groupe 1, dans la session 2, n'avait peut-être pas d'attentes particulières concernant le cours puisqu'il avait reçu auparavant un enseignement assez traditionnel qui n'avait pas suscité beaucoup d'enthousiasme. Il est possible que la tournure qu'a pris le cours en voix chantée au fil de la séance ait plu aux élèves ce qui a conduit à un certain intérêt des élèves pour le chant et donc une certaine motivation mais trop tardivement pour que l'item correspondant au « choix » obtienne une note optimale (5,5/10). Ceci expliquerait alors ce taux moins élevé que pour le groupe 2.

On observe également une différence de 1 point au niveau de la motivation des groupes 1 et 2 lors du cours traditionnel (3,625/10 contre 4,625/10). D'une manière assez similaire, il est possible que le groupe 2, qui en session 1 avait eu un cours en voix chantée qui avait eu beaucoup de succès, s'attendait en session 2 à une séance ressemblante ce qui s'est traduit par un choix des élèves à s'impliquer dans l'activité. Cependant, le fil de la séance a pu faire en sorte que les élèves déchantent mais là aussi trop tardivement ce qui a contribué à ce que la motivation totale des élèves du groupe 2 soit supérieure à celle du groupe 1.

Quoiqu'il en soit, nous pouvons dire que les résultats que nous avons obtenus s'accordent assez bien avec ce que nous avons pu lire et exposer plus tôt dans ce mémoire. Les cours en voix chantée semblent en effet avoir de nombreux effets bénéfiques sur les élèves et notamment sur leur motivation, leur mémorisation textuelle ainsi que leur prononciation de la langue. L'exploitation du rythme des chants, et en particulier ceux de Carolyn Graham qui a à cœur de reproduire les véritables sonorités de la langue anglaise, permet aux élèves d'acquérir une meilleure correction phonétique que ce soit au niveau des diphtongues, des sons longs et brefs ainsi que des h aspirés. Ainsi, ce qui avait pu être observé chez des sujets adultes a pu l'être également chez des sujets enfants.

Conclusion

En définitive, nous pouvons dire que les chants et comptines ont une place essentielle dans l'apprentissage des langues. Les comptines occupent en effet une place fondamentale dès le début de la vie : elles nous bercent et créent des liens avec notre entourage car ce sont elles qui nous permettent de communiquer. Elles contribuent ensuite à développer notre conscience phonologique dans la mesure où l'écoute de la langue nous permet petit à petit de percevoir et manipuler les unités sonores du langage. Elles vont aussi enrichir notre vocabulaire et notre compréhension grâce aux gestes qu'elles induisent. Tout cela aboutit finalement à l'acquisition de notre langue maternelle.

Les chants et comptines vont, dans la même dynamique, pouvoir être utilisés pour apprendre une langue vivante dite « étrangère ». En effet, tout ce processus qui existe pour l'apprentissage de la langue maternelle peut tout à fait se transposer à l'apprentissage d'autres langues. Cependant, le plus tôt reste le mieux. L'exposition aux langues vivantes précoces semblent en effet à privilégier avant d'atteindre l'âge dit « fatidique ». Plus le temps passe, plus il devient difficile pour l'oreille humaine d'assimiler tous les sons puisque celle-ci va se conditionner à la langue maternelle et avoir de plus en plus de difficultés à identifier les sons qui lui sont étrangers, ce qui complique alors l'apprentissage d'une autre langue.

Ceci étant dit, les différentes recherches que nous avons évoquées et explicitées dans le cadre de ce mémoire nous ont aidés à comprendre que malgré tout, les chants et comptines semblaient agir positivement dans l'apprentissage des langues vivantes y compris chez des sujets adultes, c'est-à-dire chez des sujets chez qui l'acquisition d'une langue nouvelle devient plus compliquée. En effet, ces études nous ont permis d'apprendre qu'en comparaison avec d'autres pratiques pédagogiques, les chants et comptines intervenaient activement dans l'amélioration de la motivation, de la mémorisation textuelle ainsi que de la prononciation induisant alors un meilleur apprentissage des langues vivantes dites « étrangères ».

Ce mémoire a été l'occasion de mettre en place un protocole ainsi qu'une méthodologie de recherche similaires sur une population d'enfants et plus particulièrement d'enfants en classe de CM1/CM2 ayant entre neuf et onze ans. Il a permis de confirmer que les résultats obtenus chez les adultes étaient sensiblement les mêmes que chez les élèves de

cycle 3.

D'un point de vue personnel, la réalisation de ce mémoire a été d'une grande richesse dans la mesure où ce dernier m'a permis de continuer à travailler sur la didactique des langues que j'apprécie tout particulièrement. N'étant pas une spécialiste de l'anglais à l'origine mais plutôt de l'espagnol, ce travail a fait en sorte que je continue à développer des connaissances dans cette langue et dans les langues de façon générale. Cela a par exemple été l'occasion pour moi de m'intéresser à Carolyn Graham qui est une didacticienne de l'anglais langue étrangère qui a fait ses preuves dans le domaine de l'enseignement à travers ses Jazz Chants que je ne connaissais pas jusque-là mais que j'utiliserai sans aucun doute de nouveau dans la suite de ma carrière. Ce travail a aussi contribué à améliorer mes compétences en phonologie dans la mesure où j'ai dû m'intéresser de près aux particularités phonologiques de l'anglais pour pouvoir enseigner la langue convenablement mais aussi évaluer mes élèves le plus correctement possible dans le cadre de la recherche. En outre, ce travail m'a placée en situation d'apprenant au même titre que mes élèves et m'a donc beaucoup apporté.

Ce mémoire m'a aussi permis de mettre en place un enseignement ludique et innovant qui a fait en sorte que les élèves apprécient ou continuent d'apprécier cette discipline. Leur plaisir et leur curiosité sont tels que certains d'entre eux m'ont demandé de réaliser ce même type de travail en espagnol. Dans la mesure où une professeure d'allemand du collège est intervenue dans ma classe quelques séances pour initier les élèves à la langue allemande, j'effectuerai également de mon côté la même chose en espagnol pour terminer cette année scolaire : d'une part pour remercier mes élèves de l'engouement qu'ils ont pu porter à mes séances d'anglais et d'autre part pour leur faire découvrir la langue espagnole en vue du choix de la langue vivante 2 en classe de 5^{ème}.

Maintenant et dans les années à venir, j'aimerais aller plus loin et proposer également des projets variés en lien avec ces chants et comptines, comme la réalisation de clips vidéo évoqués précédemment, des représentations auprès des parents ou encore des réalisations de tâches finales en tout genre comme par exemple des auditions à l'aveugle à la manière de célèbres télé-crochets. Le but serait de développer le plaisir des élèves et d'être en adéquation avec la perspective actionnelle que prône le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*.

Bibliographie / Sitographie

- ACADEMIE DE NANTES, 2019, article « Enseigner avec des chants et des comptines » (URL : https://www.dsden44.ac-nantes.fr/medias/fichier/newsletter-lv-nl07-enseigner-avec-des-chants-et-comptines-decembre-2019_1576684527444-pdf?ID_FICHE=156901&IN-LINE=FALSE#:~:text=Par%20son%20caract%C3%A8re%20collectif%20et,dont%20on%20apprend%20la%20langue ; consulté en novembre 2020).
- AMMOUDEN Amar, BEN BOUDJEMA, Tanina, article « La chanson comme source de motivation et comme outil d'apprentissage du français », dans *Synergies Pays Scandinaves* n°14, p.135-245 (2019) (URL : https://gerflint.fr/Base/Paysscandinaves14/boudjema_amar.pdf ; consulté en novembre 2021)
- CONSEIL DE L'EUROPE, *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, 2001, Paris, Didier.
- CORNAZ, Sandra, HENRICH, Nathalie, VALLEE Nathalie, article « L'apport d'exercices en voix chantée pour la correction phonétique en langue étrangère : le cas du français langue étrangère appliqué à des apprenants italiens d'âge adulte », Cahiers de l'APLIUT [En ligne], Vol. XXIX N° 2 | 2010, mis en ligne le 23 février 2012. (URL : <http://journals.openedition.org/apliut/757>)
- DODANE, Christelle, , "L'apprentissage précoce d'une langue étrangère : une solution pour la maîtrise de l'intonation et de la prononciation ?", La Clé des Langues [en ligne], Lyon, ENS de LYON/DGESCO (ISSN 2107-7029), novembre 2009. Consulté le 14/11/2021. URL: <http://cle.ens-lyon.fr/plurilingues/langue/le-changement-linguistique/l-apprentissage-precoce-d-une-langue-etrangere>
- GAUTHIER, Jean Marie, LEJEUNE, Christelle, 2008, article « Les comptines et leur utilité dans le développement de l'enfant », dans *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence* n°56, éditions Masson (URL : <https://orbi.uliege.be/bitstream/2268/74134/1/comptine.pdf>)

- GRAHAM, Carolyn, 1999, *Holiday : Jazz chants*, Oxford University Press.
- GRAHAM, Carolyn, 2011, *Teaching English with Carolyn Graham, Les Jazz Chants® pour enseigner l'anglais*, Canopé éditions.
- Larousse. (s. d.). Comptine. Dans *Dictionnaire en ligne*. Consulté le 2 mars 2021 sur <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/comptine/17824>
- Larousse. (s. d.). Chant. Dans *Dictionnaire en ligne*. Consulté le 2 mars 2021 sur <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/chant/14633>
- LACROIX, Marie-Ève, POTVIN, Pierre, novembre 2009, article « La motivation scolaire », Réseau d'information pour la réussite éducative [en ligne]. Consulté le 05/03/2022 (URL : <https://rire.ctreq.qc.ca/la-motivation-scolaire/>)
- LE HENAFF, Carole, 2014, article « L'apprentissage des comptines en anglais à l'école élémentaire : modélisation et enjeux épistémiques », dans *Carrefours de l'éducation* n°37, édition Armand Colin (URL : <https://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2014-1-page-191.htm> : consulté en novembre 2020).
- LUDKE, Karen, FERREIRA, Fernanda, OVERY, Katie, 2013, article "Singing can facilitate foreign language learning", dans *Memory & Cognition* n°42, 41-52 (2014) (URL : <https://link.springer.com/article/10.3758/s13421-013-0342-5>)
- MANDON, Natalie, "Diphtongues", La Clé des Langues [en ligne], Lyon, ENS de LYON/DGESCO (ISSN 2107-7029), mai 2012. Consulté le 27/04/2022. URL: <http://cle.ens-lyon.fr/anglais/langue/lessentiel-de-langlais-oral/diphtongues>
- PROGRAMMES D'ENSEIGNEMENT DU CYCLE 1, BO n°25 du 24 juin 2021.
- PROGRAMMES D'ENSEIGNEMENT DU CYCLE 2, BO n°31 du 30 juillet 2020.
- PROGRAMMES D'ENSEIGNEMENT DU CYCLE 3, BO n°31 du 30 juillet 2020.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques, 1781, *Essai sur l'origine des langues où il est parlé de la Mélodie, et de l'Imitation musicale*.

- WANG, Jiayi, 2019, article « La chanson française en classe de français langue étrangère en Chine comme vecteur d'apprentissage de la langue »
- ZEDDA, Paolo, 2006, article « La langue chantée : un outil efficace pour l'apprentissage et la correction phonétique », Recherches en didactique des langues et des cultures [En ligne], mis en ligne le 06 décembre 2006 (URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/5651>)

Annexes

Annexe 1 : Paroles de la chanson

Annexe 2 : Flashcards de la chanson

Annexe 3 : Fiche d'observation groupe 1 – temps 1 : Bilan de la séance « traditionnelle » sur le premier couplet de « Things that Are Green »

Annexe 4 : Fiche d'observation groupe 2 – temps 1 : Bilan de la séance en voix chantée sur le premier couplet de « Things that Are Green »

Annexe 5 : Fiche d'observation groupe 1 – temps 2 : Bilan de la séance en voix chantée sur le premier couplet de « Things that Are Green »

Annexe 6 : Fiche d'observation groupe 2 – temps 2 : Bilan de la séance « traditionnelle » sur le deuxième couplet de « Things that Are Green »

Things That Are Green

The trees are green.
The grass is green.
My clothes are green.
My nose is green.

Your chair is green.
Your hair is green.
Everything's green
on March seventeen!

His hat is green.
Her cat is green.
His plants are green.
Her pants are green.

Our house is green.
Their mouse is green.
Everything's green
on March seventeen!



Annexe 2 : Flashcards de la chanson



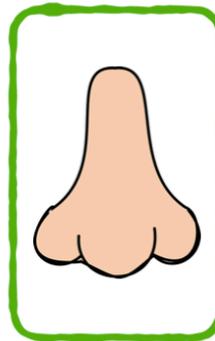
a tree



clothes



the grass



a nose



a hat



a plant



a cat



pants

Annexe 3 : Fiche d'observation groupe 1 – temps 1 : Bilan de la séance « traditionnelle » sur le premier couplet de « Things that Are Green »

Groupe 1 – Temps 1 - Séance traditionnelle

Tableau 1 : La motivation des élèves selon certains critères

Élève	Motivation				Moyenne de l'élève	Moyenne du groupe
	Choix	Persévérance	Engagement	Performance		
1	0	5	0	5	2,5	3,625
2	5	5	5	5	5	
3	10	10	10	10	10	
4	0	5	0	5	2,5	
5	5	5	5	5	5	
6	0	0	0	0	0	
7	5	0	5	5	3,75	
8	0	5	5	5	3,75	
9	0	5	0	0	1,25	
10	0	5	0	5	2,5	
TO-TAUX/10	2,5	4,5	3	4,5		

Tableau 2 : La mémorisation textuelle des élèves

Groupe 1 : Mots de vocabulaire		
	Par élève	Moyenne du groupe
1	7/10	5,4/10
2	5/10	
3	8/10	
4	7/10	
5	2/10	
6	7/10	
7	3/10	
8	4/10	
9	5/10	
10	6/10	

Tableau 3 : La prononciation des mots retenus par élève

Mots: *a tree, the grass, clothes, a nose, a chair, a hair, green, march, seventeen, everything*

Élève	Prononciation des mots										Score de l'élève	Moyenne du groupe
1	1		1	0,5		0,5	1	1	1		6/7	7,2
2	0,5			1	0,5	0,5	1				3,5/5	
3	1		1	1	1	0,5	1	1	1		7,5/8	
4		0,5	1	0,5	0,5		1		1	0,5	5/7	
5				0,5	1						1,5/2	
6	1		0,5	0,5	0,5	0,5	1		1		5/7	
7	0,5								0,5	0,5	1,5/3	
8				0,5	0,5	0,5	0,5				2/4	
9	1	0,5	1	0,5	1						4/5	
10	1	0,5	1	0,5	1	0,5					4,5/6	
TO-TAUX/10	6	1,5	5,5	5,5	6	3	5,5	2	4,5	1		

Erreurs relevées :

- 1) *nose* : diphtongue / *hair* : h non aspiré /
- 2) *tree* : i court / *chair* et *hair* : diphtongue
- 3) *hair* : h non aspiré
- 4) R « à la française » / *nose* : diphtongue / *chair* : diphtongue / *everything* devient « everting »
- 5) *nose* : diphtongue
- 6) *clothes* / *nose* : diphtongue / *chair* et *hair* : diphtongue
- 7) *tree* : i court / *seventeen* : i court / *everything* devient “everthing”
- 8) *nose*, *chair* et *hair* : diphtongue / *green* : i court
- 9) *grass* : son court / *nose* : diphtongue
- 10) *grass* : son court / *nose* : diphtongue / *hair* : h non aspiré

Annexe 4 : Fiche d'observation groupe 2 – temps 1 : Bilan de la séance en voix chantée sur le premier couplet de « Things that Are Green »

Groupe 2 – Temps 1 - Séance en voix chantée

Tableau 1 : La motivation des élèves selon certains critères

Élève	Motivation				Moyenne de l'élève	Moyenne du groupe
	Choix	Persévérance	Engagement	Performance		
11	10	10	5	10	8,75	7,5
12	10	10	10	10	10	
13	10	10	10	10	10	
14	10	10	10	10	10	
15	5	5	5	5	5	
16	5	0	0	5	2,5	
17	10	10	5	10	8,75	
18	10	10	10	10	10	
19	10	10	10	10	10	
20	0	0	0	0	0	
TO-TAUX/10	8/10	7,5/10	6,5/10	8/10		

Tableau 2 : La mémorisation textuelle des élèves

Élève	Nombre de mots cités par élève	Moyenne du groupe
11	5/10	6,6/10
12	7/10	
13	8/10	
14	10/10	
15	5/10	
16	5/10	
17	6/10	
18	8/10	
19	8/10	
20	4/10	

Tableau 3 : La prononciation des mots retenus par élève

Mots: *a tree, the grass, clothes, a nose, a chair, a hair, green, march, seventeen, everything*

Élève	Prononciation des mots										Moyenne de l'élève	Moyenne du groupe
11	0,5			1	1	0,5	1				4/5	8,1/10
12	0,5	0,5		1	1	0,5	1			0,5	5/6	
13	1	1		0,5	1	0,5	1	1	1		7/8	
14	1			1		0,5	0,5	1			4/5	
15	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10/10	
16	1			1	0,5	0,5	0,5				3,5/5	
17	1			0,5	0,5	0,5		1	1		4,5/6	
18	1		0,5	0,5	1	0,5	1	1	1		6,5/8	
19	1	0,5		0,5	1	0,5	1	1	1		6,5/8	
20	0,5			1	1	0,5					3/4	
TO-TAUX/10	8,5	3	1,5	8	8	5,5	7	6	5	1,5		

Erreurs relevées :

- 11) *tree* : i court / *hair* : h non aspiré /
- 12) *tree* : i court / *grass* : son court / *hair* : h non aspiré / *everything* deviant "everthing"
- 13) *nose* : diphtongue / *hair* : h non aspiré
- 14) *hair* : h non aspiré / *green* : i court
- 15)
- 16) *chair* et *hair* : diphtongue / *green* : i court
- 17) *nose*, *chair* et *hair* : diphtongue / *green* : i court
- 18) *clothes* / *nose* : diphtongue / *hair* : h non aspiré
- 19) *grass* : son court / *nose* : diphtongue / *hair* : h non aspiré
- 20) *grass* : son court / *nose* : diphtongue / *hair* : h non aspiré

Annexe 5 : Fiche d'observation groupe 1 – temps 2 : Bilan de la séance en voix chantée sur le premier couplet de « Things that Are Green »

Groupe 1 – Temps 2 - Séance en voix chantée

Tableau 1 : La motivation des élèves selon certains critères

Élève	Motivation				Moyenne de l'élève	Moyenne du groupe
	Choix	Persévérance	Engagement	Performance		
1	5	10	5	10	7,5	6,375
2	10	5	10	5	7,5	
3	10	10	10	10	10	
4	10	5	5	10	7,5	
5	10	5	5	5	6,25	
6	0	0	0	0	0	
7	10	10	5	10	8,75	
8	5	5	10	10	7,5	
9	0	5	5	5	3,75	
10	0	5	5	10	5	
TO-TAUX/10	5,5	6	6	7		

Tableau 2 : La mémorisation textuelle des élèves

Élève	Nombre de mots cités par élève	Moyenne du groupe
1	10/10	6,7/10
2	6/10	
3	9/10	
4	7/10	
5	4/10	
6	8/10	
7	4/10	
8	5/10	
9	7/10	
10	7/10	

Tableau 3 : La prononciation des mots retenus par élève

Mots : *a hat, a cat, a plant, pants, a house, a mouse, march, green, seventeen, everything*

Élève	Prononciation des mots										Moyenne de l'élève	Moyenne du groupe
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10/10	8,2
2	1	1			1	1		0,5	1		5,5/6	
3	1	1	0,5	0,5	1	1	1	1	1		8/9	
4	0,5	0,5	1		1	1	1	0,5			5,5/7	
5	1	1			0,5		0,5				3/4	
6	1	1			1	1	1	0,5	0,5	1	7/8	
7	0,5	0,5	0,5	0,5							2/4	
8					1	1	1	1	1		5/5	
9	1	1	1		0,5	1		0,5	0,5		5,5/7	
10	1	1			0,5	1	1		0,5	0,5	5,5/7	
TO-TAUX /10	8	8	4	1,5	7,5	8	6,5	5	5,5	2,5		

Erreurs relevées :

- 1)
- 2) *green* : i court
- 3) *a plants* / *pants*
- 4) *hat* et *cat* : a long / *green* : i court
- 5) *house* : diphtongue / *march* : son long
- 6) *green* et *seventeen* : i court
- 7) *hat* et *cat* : a long / *a plant* et *pants*: confusion
- 8)
- 9) *house* : h non aspiré / *green* et *seventeen* : i court
- 10) *house* : h non aspiré / *seventeen* : i court / *hair* : everything deviant “everthing”

Annexe 6 : Fiche d'observation groupe 2 – temps 2 : Bilan de la séance « traditionnelle » sur le deuxième couplet de « Things that Are Green »

Groupe 2 – Temps 2 - Séance traditionnelle

Tableau 1 : La motivation des élèves selon certains critères

Élève	Motivation				Moyenne de l'élève	Moyenne du groupe
	Choix	Persévérance	Engagement	Performance		
11	10	5	5	5	6,25	4,625
12	5	5	5	5	5	
13	10	10	10	10	10	
14	5	5	5	5	5	
15	5	0	0	0	1,25	
16	10	5	0	5	5	
17	5	5	5	5	5	
18	5	0	5	5	3,75	
19	5	5	0	0	2,5	
20	0	5	0	5	2,5	
TOTAUX /10	6,0	4,5	3,5	4,5		

Tableau 2 : La mémorisation textuelle des élèves

Groupe 2 : Mots de vocabulaire		
	Par élève	Moyenne du groupe
11	5/10	5,2/10
12	6/10	
13	7/10	
14	8/10	
15	2/10	
16	4/10	
17	2/10	
18	7/10	
19	7/10	
20	4/10	

Tableau 3 : La prononciation des mots retenus par élève

Mots : *a hat, a cat, a plant, pants, a house, a mouse, march, green, seventeen, everything*

Élève	Prononciation des mots										Score de l'élève	Moyenne du groupe
11	0,5	0,5			0,5	0,5			1		3/5	7,4
12	1	1	0,5	0,5	1	1					5/6	
13	1	1		1	1	1	0,5		0,5		6/7	
14	1	1	1	1	1		1		1	0,5	7,5/8	
15	0,5	1									1,5/2	
16	0,5	0,5			0,5	0,5					2/4	
17	0,5	1									1,5/2	
18	1	1		0,5	0,5	0,5	0,5	1			5/7	
19	0,5	1	1	0,5	1	1	0,5				5,5/7	
20	0,5	0,5			0,5	1					2,5/4	
TO-TAUX /10	7	8,5	2,5	3,5	6	5,5	2,5	1	2,5	0,5		

Erreurs relevées :

- 11) *hat* et *cat* : a long / *house* et *mouse* : diphtongue
- 12) *a plant* et *pants* : confusion
- 13) *march* : son long / *seventeen* : i court
- 14) *everything* deviant "everthing"
- 15) *hat* : h non aspiré
- 16) *hat* et *cat* : a long / *house* et *mouse* : diphtongue
- 17) *hat* : h non aspiré
- 18) *pants* / *house* et *mouse* : diphtongue / *march* : son long
- 19) *hat* : h non aspire / *pants* / *march* : son long
- 20) *hat* et *cat* : a long / *house* : h non aspiré

Résumé

Nous nous sommes intéressés ici aux chants et comptines dans le cadre des cours de langue vivante. Nous nous sommes demandés si leur exploitation avait une influence bénéfique sur l'acquisition des langues ou si elle permettait simplement de faire varier l'enseignement. Afin d'identifier si ces chants et comptines favorisent ou non cet apprentissage, nous avons mis en œuvre avec des élèves de CM1/CM2 deux pratiques pédagogiques à partir d'un chant en anglais de Carolyn Graham : l'une plutôt « traditionnelle » qui travaille le chant en surface et l'autre en voix chantée qui requiert une étude un peu plus poussée de celui-ci. L'objectif était de comparer ces deux méthodes et plus particulièrement les acquisitions des élèves à partir de paramètres tels que la motivation, la mémorisation textuelle ainsi que le prononciation des langues.

Mots-clefs

Chants

Comptines

Langues

Jazz Chants

Motivation

Mémorisation

Prononciation

Abstract

Here we are interested in songs and rhymes in the context of modern language courses. We wondered if their use had a beneficial influence on language acquisition or if it simply allowed for variation in teaching. In order to identify whether or not these songs and rhymes promote this learning process, we implemented two pedagogical practices with CM1/CM2 students based on an English song by Carolyn Graham: one rather "traditional" which works on the surface of the song and the other in singing voice which requires a more advanced study of it. The objective was to compare these two methods and more particularly the students' learning on the basis of parameters such as motivation, textual memorization and language pronunciation.

Keywords

Songs

Nursery rhymes

Languages

Jazz Chants

Motivation

Memorization

Pronunciation