



INSPÉ Académie de Limoges
Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation
Premier degré

2019/2020

Le chant au service de la prosodie de l'anglais en cycle 3

Perrine Gromas

Stage encadré par
Monsieur Ackermann
Professeur d'éducation musicale
INSPE, Université de Tulle



Remerciements

Au terme de ce travail de recherche, je tiens à remercier tous ceux et celles qui m'ont permis d'aboutir à la rédaction de mon mémoire.

Je souhaite remercier tout particulièrement mon directeur de mémoire Monsieur Ackermann, professeur de musique à l'INSPE de Tulle qui, par son expérience, a su me guider tout au long de mes recherches et remédier à mes moments d'indécision et de découragement.

Je souhaite également témoigner ma reconnaissance à Miss Salomon, professeure d'anglais à l'INSPE de Tulle, pour ses conseils et recherches concernant mon sujet de mémoire.

Je remercie chaleureusement mes neveux, enfants et amie qui m'ont offert de leur temps pour me permettre de présenter un protocole de recherche nécessaire à la justification de ma problématique.

Enfin, toutes mes pensées vont aux membres de ma famille, conjoint et enfants, qui ont su me soutenir, m'écouter et faire preuve à mon égard de beaucoup de compassion sans jamais me faire le reproche des sacrifices que ces deux dernières années m'ont amenée à faire.

Je n'oublie pas mes parents qui m'ont donné la passion et sans qui tout cela n'aurait jamais existé.

Merci à tous, pour tout...

Droits d'auteurs

Cette création est mise à disposition selon le Contrat :

« **Attribution-Pas d'Utilisation Commerciale-Pas de modification 3.0 France** »

disponible en ligne : <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/fr/>



Table des matières

Introduction	7
1. Partie théorique et scientifique	9
1.1. L'apprentissage d'une langue étrangère à l'école	9
1.1.1. L'enseignement des langues vivantes dans l'histoire de l'école de France	9
1.1.2. Les langues vivantes, attentes institutionnelles et programmes	11
1.1.3. L'anglais, une prosodie de la langue particulière	13
1.2. Musique et apprentissages	18
1.2.1. La musique au service des fonctions cognitives et exécutives	18
1.2.2. La musique au service du langage	20
1.2.3. La musique au service de la prosodie des langues	22
1.3. Les chansons, un outil pour l'apprentissage des langues	23
1.3.1. Le chant, un allié pour la mémorisation	24
1.3.2. Le chant, outil ludique développant le plaisir d'apprendre	25
1.3.3. La pratique de chansons : vers une meilleure sensibilité linguistique	27
2. Mise en pratique sur le terrain	29
2.1. Temps de réflexion	29
2.1.1. Les recherches existantes	29
2.1.2. L'accent tonique, au cœur de l'accentuation de la langue anglaise.	30
2.1.3. De la pertinence des chansons	31
2.2. Protocole de recherche	33
2.2.1. Plan séquentiel du protocole (presque) mis en place	33
2.2.2. Outils et supports utilisés	35
2.2.3. Lecture des résultats	36
2.3. Limites et difficultés rencontrées.	41
2.3.1. Des résultats limités.	41
2.3.2. Des difficultés personnelles.	42
Conclusion	44
Références bibliographiques	46
Annexes	49

Table des illustrations

Figure 1	Courbe intonative d'une même phrase en anglais et en français	17
Figure 2	Zones principales du cerveau	21
Figure 3	Régions du cerveau communes au traitement de la musique et du langage.....	21
Figure 4	Zones du cerveau impliquées par le chant et relatives à la mémorisation.....	24
Figure 5	Hormones sécrétées lors du chant	26
Figure 6	Couverture du livre	35
Figure 7	Courbes intonatives élève 1	36
Figure 8	Courbes intonatives élève 2	37
Figure 9	Courbes intonatives élève 3	38
Figure 10	Courbes intonatives élève 4	38
Figure 11	Courbes intonatives élève 5	39
Figure 12	Courbes intonatives élève 6	40

Table des tableaux

Tableau 1	Activités langagières relatives au niveau A1 et A2	11
Tableau 2	Prononciation des voyelles en langue anglaise.....	16

Introduction

L'apprentissage d'une langue vivante, étrangère ou régionale, est aujourd'hui une discipline intégrée aux programmes de l'école. Avec une première immersion en cycle 1, un approfondissement en cycle 2, l'objectif final de l'école élémentaire est d'amener l'ensemble des élèves à atteindre au minimum le niveau A1 du Cadre européen commun de référence pour les langues. Les compétences attendues en cycle 3 sont multiples : écouter et comprendre, lire, écrire, réagir et dialoguer ou encore parler en continu. Des activités culturelles et linguistiques seront proposées, englobant un travail sur le lexique, la grammaire de la langue mais également la phonologie : compétence qui demande aux élèves de s'exprimer de manière audible en s'appuyant sur la musicalité de la langue, c'est-à-dire en respectant le rythme et l'accentuation spécifique de la langue apprise.

Si apprendre les mots d'une langue nouvelle est une première étape, les prononcer correctement rend le parcours plus difficile. Je parle couramment espagnol, il m'aura pourtant fallu trois années, baignée par la langue, pour prétendre l'utiliser avec un accent et une prononciation proches de ceux des natifs.

Etant stagiaire en cycle 3 pour mon année de Master 2, j'ai décidé de travailler auprès d'élèves de CM1/CM2 pour l'écriture de ce mémoire. L'anglais est la langue enseignée dans mon établissement. C'est une langue qui, comme nous le savons, possède un accent marqué, l'accent tonique qui rend sa prononciation difficile. C'est donc sur ce dernier point que j'ai décidé de me pencher pour la rédaction de mon mémoire : les difficultés liées à la prononciation en anglais.

On parle souvent du rythme d'une langue ou encore de sa musicalité. Chaque langue aurait ainsi sa propre musique... « Langue », « musique » ... Des mots qui ont fait écho dans ma tête jusqu'à me demander si l'éducation musicale, discipline également intégrée aux programmes de l'école, ne pouvait être un allié pour une meilleure maîtrise des langues étrangères, notamment au niveau de leur prononciation. En éducation musicale, reproduire un modèle mélodique et rythmique étant un attendu visé par la compétence « chanter et interpréter » du cycle 3, il m'a paru intéressant de m'appuyer sur le chant pour travailler rythme et musicalité des langues.

L'apprentissage par le chant permet d'inscrire naturellement des éléments nouveaux dans la mémoire sans vraiment demander d'efforts conscients. Apprendre l'alphabet en musique ou encore les tables de multiplication rappellera des souvenirs à tout le monde, la méthode est répandue et résolument efficace. Apprendre en chantant favorise donc la mémorisation. De plus, les mots mis en musique sont souvent chantés sur un rythme plus lent et de manière

répétitive facilitant l'écoute et aidant ainsi à se familiariser avec la prononciation. Les chansons semblent donc être un outil efficace pour travailler rythme et musicalité des langues.

Au vu de mes différentes réflexions, la problématique suivante m'a paru intéressante :

« L'éducation musicale à travers la pratique de chansons permet-elle aux élèves de cycle 3 d'accéder à l'acquisition d'une meilleure prononciation nécessaire à l'apprentissage d'une langue étrangère, ici l'anglais ? »

Dans une première partie, je proposerai une analyse théorique et scientifique de la langue anglaise tant dans les attentes institutionnelles que dans ses particularités prosodiques puis je m'efforcerai de prouver en quoi la musique, ici, par la pratique du chant sera un allié pour l'appropriation de la prononciation de la langue anglaise.

Dans une seconde partie, m'appuyant sur des protocoles de recherche préexistants, je proposerai un protocole personnel auprès des élèves de la classe de cycle 3 dans laquelle j'effectue mon stage de professeur des écoles stagiaire et je tenterai de mettre en exergue les bénéfices du chant dans l'appropriation d'une bonne prononciation par les apprenants de la langue anglaise.

1. Partie théorique et scientifique

1.1. L'apprentissage d'une langue étrangère à l'école

Avec la naissance de la Communauté Européenne, les langues sont devenues un pilier de sa construction. L'enseignement des langues est une discipline transversale qui mobilise discrimination de sons, compréhension, langage mais aussi culture et ouverture sur le monde. Les langues vivantes sont, à l'aube du 21^{ème} siècle, un enjeu majeur de l'école et ce depuis l'école élémentaire. Aujourd'hui les langues et leur apprentissage sont une discipline obligatoire dans la scolarité de tous les écoliers européens et donc français.

Cet enseignement n'a pas toujours été au cœur des débats. Voilà pourquoi il m'a semblé intéressant de comprendre comment l'enseignement des langues vivantes a évolué en France.

Initialement pris en charge par les institutions nationales, l'enseignement des langues vivantes en France s'intègre aujourd'hui au cadre européen.

1.1.1. L'enseignement des langues vivantes dans l'histoire de l'école de France

Depuis 1829, l'enseignement des langues étrangères est inclus dans le système éducatif français mais son extension à l'école primaire débute en 1950 avec l'EPLV, Enseignement Précoce des Langues Vivantes.

Afin de développer la discipline dès le plus jeune âge des écoliers, Monsieur le Ministre de l'Education Nationale Lionel Jospin lance en 1989 un Enseignement d'Initiation aux Langues Etrangères (EILE) qui pourra être dispensé dès le CM1 :

Les élèves pourront ainsi acquérir quelques réflexes sociolinguistiques qui leur permettront de s'initier à la langue étrangère et à la connaissance des sociétés qui la parlent dans le pays d'origine et dans d'autres pays du monde.

Circulaire n° 89-141 du 14 juin 1989.

Depuis l'instauration de l'EILE, les langues sont définies comme facteur essentiel à la réussite scolaire et à l'acculturation de tous les élèves de l'école primaire.

En 1995, Monsieur Bayrou, alors Ministre de l'Education Nationale, fait évoluer l'EILE et crée le plan d'Initiation aux Langues Vivantes (ILV). Ici, l'enseignement des langues vivantes est défini comme pouvant débiter dès la classe de CE1 et se poursuivre de manière plus soutenue jusqu'au secondaire. La circulaire n°95-103 éclaire les directives du plan ILV ,

l'enseignement des langues vivantes à l'école primaire n'est plus d'initiation mais plutôt de sensibilisation :

Sensibiliser à une langue étrangère, c'est d'abord éduquer l'oreille en la familiarisant avec les sonorités et les rythmes de la langue à l'aide de chansons, de comptines, de petits dialogues mimés dans des situations de communication authentiques. C'est commencer à travailler les organes de phonation en faisant reproduire des mots, des phrases, des fragments de langue ou des saynètes simples pour faire acquérir la capacité à prononcer les sonorités spécifiques d'une langue étrangère ; c'est également proposer aux enfants quelques images du pays étranger.

Circulaire n° 95-103 1995 du 3 mai 1995.

La discipline évolue de nouveau en 2001. Après plusieurs années de recherche au sein du Conseil de l'Europe naît le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL). Ce texte redéfinit les priorités de l'enseignement des langues. Le CECRL a pour but de poser les contours d'une politique commune pour l'apprentissage des langues et du domaine culturel qui y a trait. Comme preuve d'ouverture sur l'Europe, Jack Lang, Ministre de l'Education en 2001, va faire de l'apprentissage des langues une priorité lors de son mandat et fixer de nouveaux programmes. Ainsi l'enseignement des langues vivantes sera désormais obligatoire, dicté par des objectifs communs à tout le pays et mis en place dès la Grande Section de maternelle. Des instructions, pour la première fois, officielles, évoquent prioritairement l'objectif de communication :

L'acquisition de compétences assurées permettant l'usage efficace d'une langue autre que la langue française dans un nombre limité de situations de communications adaptées à un jeune enfant.

Ministère de l'Education Nationale, B.O. n°4 du 29 août 2002.

Enfin, depuis la parution du B.O. du 30 août 2007 publié par le Ministère de l'Education Nationale, le CECRL est désigné référent pour les programmes de langues à l'école primaire. Ainsi l'apprentissage d'une langue vivante avant l'entrée en sixième doit viser au minimum l'acquisition du niveau A1 du Cadre Européen, niveau de l'utilisateur élémentaire ou premier niveau de compétences des 6 paliers à atteindre pour être considéré comme utilisateur expérimenté d'une langue étrangère. Ces nouveaux objectifs seront mis en pratique dès la rentrée scolaire de 2008 et ce jusqu'à nos jours.

La circulaire de rentrée de 2019, instaurée par Monsieur Jean-Michel Blanquer, Ministre de l'Education, conforte l'enseignement précoce des langues vivantes étrangères pour atteindre plus aisément le niveau attendu en fin de cycle 3 :

À l'école maternelle, les élèves bénéficient d'un premier éveil à la diversité linguistique, en les exposant à des langues variées, en s'intéressant à la musicalité, à la phonologie et à l'accentuation de la langue. C'est le commencement, pour l'élève, d'un parcours linguistique continu. À partir du cours préparatoire, cet enseignement est encadré par les programmes. Il se poursuit tout au long des cycles 2 et 3.

Circulaire n°2019-087 du 28 mai 2019.

1.1.2. Les langues vivantes, attentes institutionnelles et programmes

Le Ministère de l'Education Nationale définit les programmes des différentes disciplines enseignées à l'école :

Au cycle 3, l'enseignement de la langue vivante étrangère ou régionale vise l'acquisition de compétences et de connaissances qui permettent l'usage plus assuré et plus efficace d'une langue autre que la langue française. Des situations de communication adaptées à l'âge, aux capacités cognitives, aux intérêts des élèves, contribuent à la construction de connaissances langagières, permettant d'atteindre le niveau A1 du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) dans les cinq activités langagières.

Programme de cycle 3, B.O. n°11 du 26 novembre 2015.

Les activités langagières n'ont pas pour limite le niveau A1, beaucoup d'élèves auront en fin de cycle 3, la capacité d'atteindre le niveau dit intermédiaire ou niveau A2. Aussi le seuil du niveau A1 est un minimum à atteindre par l'ensemble des élèves.

La discipline langues vivantes étrangères ou régionales est composée de cinq activités langagières relatives aux niveaux A1 et A2 :

Tableau 1

Activités langagières relatives au niveau A1 et A2

ECOUTER ET COMPRENDRE	
NIVEAU A1 : L'élève est capable de comprendre des mots familiers et des expressions très courantes sur lui-même, sa famille et son environnement immédiat.	NIVEAU A2 : L'élève est capable de comprendre une intervention brève si elle est claire et simple.
LIRE ET COMPRENDRE	

NIVEAU A1 : L'élève est capable de comprendre des mots familiers et des phrases très simples.	NIVEAU A2 : L'élève est capable de comprendre des textes courts et simples.
PARLER EN CONTINU	
NIVEAU A1 : L'élève est capable d'utiliser des expressions et des phrases simples pour parler de lui et de son environnement immédiat.	NIVEAU A2 : L'élève est capable de produire en termes simples des énoncés sur les gens et les choses.
ECRIRE	
NIVEAU A1 : L'élève est capable de copier un modèle écrit, d'écrire un court message et de renseigner un questionnaire simple.	NIVEAU A2 : L'élève est capable de produire des énoncés simples et brefs.
REAGIR ET DIALOGUER	
NIVEAU A1 : L'élève est capable de communiquer de façon simple, à condition que l'interlocuteur soit disposé à répéter ou à reformuler ses phrases plus lentement et à l'aider à formuler ce qu'il essaie de dire.	NIVEAU A2 : L'élève est capable d'interagir de façon simple et de formuler son propos pour s'adapter à l'interlocuteur.

En parallèle, des activités culturelles et linguistiques seront proposées aux élèves, englobant :

- ➔ **Lexique** : Posséder un répertoire élémentaire de mots isolés, d'expressions simples et d'éléments culturels pour des informations sur la personne, les besoins quotidiens, son environnement.

Les élèves seront amenés à travailler des termes lexicaux spécifiques aux personnes et à la vie quotidienne, à l'imaginaire et à s'approprier des repères géographiques, historiques et culturels.

- ➔ **Grammaire** : Avoir un contrôle limité de quelques structures et formes grammaticales simples appartenant à un répertoire mémorisé.

Ici, seront travaillés le groupe verbal, le groupe nominal ainsi que la phrase.

- ➔ Phonologie : Reconnaître et reproduire de manière intelligible les sons, l'accentuation, les rythmes et les courbes mélodiques propres à chaque langue. La phonologie englobe le travail des phonèmes, accents et rythme, l'intonation, c'est-à-dire les variations de hauteur de la voix indiquant le type de phrase ou segmentant l'énoncé en groupes délimités et les liens entre phonie et graphie.

C'est sur ce dernier point, la phonologie de la langue, et plus précisément sur l'accent, le rythme et l'intonation que sera axé mon travail de recherche.

La phonologie, issue de la linguistique, consiste à étudier les différents phonèmes d'une langue. Ainsi, en phonologie, est analysé comment chaque langue décompose les sons pour les regrouper en phonèmes : élément sonore du langage parlé, considéré comme une unité distinctive.

En phonologie de la langue, les programmes imposent aux élèves

-l'étude de l'accent : particularité de diction du locuteur dans une langue définie

-l'étude du rythme : distribution des syllabes au fil du temps

-l'étude de l'intonation : ligne mélodique de la phrase ou encore les différences de hauteur de la voix dans la prononciation des mots.

L'étude de ces différents phénomènes : accent, rythme et intonation fait partie de ce que l'on appelle en étude linguistique, la prosodie.

La phonologie donc l'étude de la prosodie représente un des trois savoirs linguistiques travaillés en langue vivante en complément du lexique et de la grammaire. Celle-ci s'intègre à trois des cinq compétences visées par l'enseignement de la langue vivante : « écouter et comprendre », « parler en continu » et « réagir et dialoguer ».

L'étude de la phonologie est donc un pilier dans l'apprentissage d'une langue vivante notamment pour le travail de l'oralité. C'est le plus souvent au travers de la langue orale qu'apparaissent les plus grandes difficultés pour les élèves car les différences entre leur langue maternelle et la langue apprise sont souvent nombreuses et difficiles à s'approprier.

1.1.3. L'anglais, une prosodie de la langue particulière

[...] apprendre et enseigner l'anglais exigent le respect de son système accentuel qui est à l'origine de pratiquement toutes les difficultés de production et de reconnaissance des francophones.

Nouvelle grammaire de l'anglais oral, Ruth Huart, 2009.

Pour un apprenant français, maîtriser la prosodie de la langue anglaise est d'autant plus difficile car la langue vivante qu'il apprend possède une ligne mélodique totalement différente de celle de sa langue maternelle.

La prosodie d'une langue, contrairement à son lexique ou encore à sa grammaire ne peut être acquise par un travail réflexif. Le rythme, la prononciation ou encore l'intonation de la langue anglaise sont des éléments constitutifs de la parole mettant en exergue des exercices respiratoires et musculaires propre à cette langue. Ces différences rendent la maîtrise de l'anglais difficile pour un apprenant français car ses habitudes respiratoires et musculaires sont pour ainsi dire figées. Lors d'une enquête PISA, Programme international pour le suivi des acquis des élèves de 2004, les Français ont été classés derniers en matière d'oralité et de compréhension. Voilà pourquoi les programmes n'ont de cesse de mettre en avant la nécessaire attention qu'il faut porter aux particularités orales de la langue vivante enseignée :

"A l'heure où l'enseignement des langues met en avant la pratique orale des langues vivantes, il est opportun de rappeler que la langue parlée, avec ses codes propres, est porteuse de sens jusque dans les plus petites unités de son. C'est pourquoi il est essentiel de sensibiliser les élèves qui apprennent une langue vivante à toutes les composantes phonologiques qui la caractérisent... C'est en redonnant à la forme sonore la place qui lui revient dans les apprentissages que l'on préviendra les obstacles à la compréhension et les inhibitions souvent liées à un sentiment de l'étrange."

B.O. spécial n°4 du 29 avril 2010.

Une attention particulière à la phonologie des langues vivantes est donc mise en place par les Instructions Officielles depuis 2007. Afin de mieux maîtriser les traits d'oralité de la langue anglaise, il est primordial de repérer les qualités intrinsèques aux langues française et anglaise pour en distinguer les particularités qui les rendent si différentes.

Alex Taylor, journaliste, et Chantal Manes-Bonnisseau, inspectrice générale de l'Education Nationale, dans leur rapport *Oser dire le nouveau monde* remis le 12 septembre 2018, nous annoncent que le rythme de l'anglais « est aux antipodes du français, langue où chaque syllabe est prononcée pleinement selon sa valeur de base. Dans le mot « banane », les deux « a » ont la même production. En anglais, ce n'est pas du tout le cas. La « musique » de l'anglais vient de son alternance entre des syllabes accentuées et inaccentuées. »

La langue française est une langue dite syllabique avec un rythme legato, terme musical qui consiste à lier les notes successives de sorte qu'il n'y ait pas de silence entre elles, aussi l'intervalle perçu entre les syllabes est régulier. Les syllabes donnent le rythme à la langue.

L'anglais lui est défini par un rythme dit staccato, là encore le terme se réfère à la musique, les notes sont jouées de manière détachée, elles sont marquées. Le rythme de l'anglais est

donc régi par l'accentuation de certaines syllabes. Une syllabe accentuée anglaise peut être caractérisée par une intensité plus forte, une durée plus longue ou encore une hauteur plus aiguë.

En français, l'accentuation n'est souvent due qu'à l'intention ou l'émotion de l'interlocuteur alors qu'en anglais, l'accentuation répond à des règles grammaticales et sémantiques. Par exemple, l'accentuation d'un mot polysyllabique sera souvent le trait principal permettant d'en identifier sa classe grammaticale : « to preSENT », verbe, et « a PREsent », nom commun.

L'accentuation d'une phrase en anglais est définie selon des niveaux enchâssés. Chaque mot comporte un accent tonique, c'est-à-dire qu'une syllabe sera prononcée un peu plus longuement, un peu plus fort et avec une intonation plus élevée. Cet accent peut être primaire ou secondaire si le mot comporte plus de deux syllabes. La syllabe sur laquelle porte l'accent primaire ou majeur est celle qui est prononcée avec la plus forte intensité et la syllabe sur laquelle porte l'accent secondaire ou mineur est accentuée mais d'un degré moindre. Par exemple, le mot « information » comporte deux syllabes accentuées : in(S)for(P)mation. L'accent tonique détermine donc la prononciation du mot.

Ensuite, il faut savoir que les mots lexicaux (noms, adjectifs, verbes ou encore mots interrogatifs) seront accentués car ils donnent le sens de la phrase à la différence des mots grammaticaux (prépositions, articles, pronoms) qui ne sont que des mots outils dans la phrase.

Enfin, en règle générale, l'élément clé de la phrase en définit l'accent nucléaire, c'est-à-dire l'accent saillant : « What time is it ? », mais il peut aussi indiquer un message que le locuteur souhaite faire passer : « Jane told Bill to ask the new doctor. » signifiant : C'est Jane qui a dit à Bill de demander au nouveau docteur, alors que si l'accent saillant est ainsi placé : « Jane told Bill to ask the new doctor. », cela induit que Bill ne doit faire appel qu'au nouveau docteur et non à ses confrères.

La particularité de la langue anglaise s'exprime encore par ses sons consonantiques. Les consonnes sont divisées en deux familles principales : les occlusives et les fricatives, elles-mêmes divisées en deux sous-familles : les sourdes et les sonores. Celles-ci sont définies par le fait de faire vibrer ou non les cordes vocales. Les sourdes sont prononcées sans beaucoup de vibrations et les sonores avec plus de vibrations. Les consonnes sourdes se prononcent avec un h fortement expiré. De plus, la différence ne se fait pas sur les consonnes selon qu'elle soit sourde ou sonore mais sur la longueur de la voyelle qui précède la consonne. Pour exemple : « bad » et « bat », avec respectivement la consonne sonore [d] et la consonne sourde [t], le [a] sera rallongé dans « bad » et court dans « bat ».

Il faut également savoir que la langue anglaise possède plus de sons consonantiques que la langue française, le « th » par exemple prononcé [θ] dans « *thick* » et [ð] dans « *this* » ou

encore le « h » qui tend à être muet en français. Des consonnes dites complexes ou affriquées existent également en anglais demandant la réalisation de deux sons consonantiques comme dans « church », [tʃ], ou encore « child », [tʃ].

La prononciation des voyelles marque également certaines différences avec la langue française. Certaines voyelles varient une ou deux fois pendant leur production orale. Ce type de voyelles est spécifique à la langue anglaise. Prenons comme exemple le mot « house » prononcé [aʊ], c'est ce que l'on appelle une diphtongue (ou triptongue lorsque sont concernées trois lettres).

Si les voyelles dans la langue française sont dites ouvertes ou fermées, en anglais elles sont tendues ou relâchées selon que le son émis est bref ou long :

Tableau 2

Prononciation des voyelles en langue anglaise

Voyelles brèves/relâchées

i	e	æ	ʊ	ə
sit	let	cat	book	butter

Voyelles longues/tendues

i:	e:	ɑ:	ɔ:	o:	u:
seat	bear	bar	door	boat	root

Enfin, l'intonation se mesure par la variation de hauteur de la voix lors de l'énonciation d'une phrase. Bien sûr, l'intonation dépend de l'intention de l'émetteur : question, affirmation ou encore exclamation, mais aussi de l'émotion présente dans la voix de ce dernier. Etudier l'intonation d'une langue sera donc un exercice plus complexe.

Pourtant, il faut savoir qu'un interlocuteur anglais n'utilisera jamais un ton neutre même lors de l'articulation de mots monosyllabiques comme « yes » ou « no ». Le ton sera montant (dit « rising ») pour un ordre : « Go to bed ! », une exclamation : « How beautiful ! » ou encore une question introduite par un mot interrogatif : « What are you doing ? ». Cependant, le ton sera descendant (« falling ») pour une interrogation fermée (réponse par oui ou non) : « Do you speak English ? » ou encore les phrases exprimant une intention de réconfort, de sympathie

ou de désaccord : « If you like. », « I don't think so. ». En français, l'interrogation suivra une ligne mélodique ascendante et l'affirmation sera descendante.

Les marques d'intonation sont cependant beaucoup plus marquées en anglais, en effet la langue anglaise possède une courbe mélodique plus large que la française.



Figure 1

Courbe intonative d'une même phrase en français et en anglais

Nous venons de découvrir les principales caractéristiques de la langue anglaise, caractéristiques très éloignées de celles de la langue française. L'apprentissage d'une langue vivante tendra donc à « *déconditionner l'apprenant de la prosodie de sa langue maternelle pour le reconditionner à la prosodie de la langue étrangère qu'il apprend.* »¹ Il semble donc évident qu'il est primordial de promouvoir auprès des élèves l'acquisition de la prosodie de l'anglais de manière répétée.

Comme nous l'avons dit précédemment, la langue française est de type legato, terme musical indiquant que les énoncés sont liés, s'écoulant sans réels changements de tons. L'anglais lui est de forme staccato, avec l'accentuation presque métronomique de syllabes à des moments donnés. On parle de ligne mélodique de la langue pour en définir l'intonation. A l'origine, le terme « intonation » désignait la manière dont il fallait faire retentir le début d'un chant grégorien. En effet, le chant grégorien est un texte chanté et le terme intonation désignait la première partie du psaume : une formule mélodique destinée à mener la voix à la note sur laquelle serait chanté le psaume.

Ligne mélodique, intonation, rythme ou encore musicalité. Sommes-nous en train de parler d'une langue vivante ou bien d'une « *leçon de chant* » comme le dit par Ruth Huart² pour caractériser la langue anglaise ?

¹ Jacques Alliaume, spécialiste en neuro-pédagogie de la parole.

² Ruth Huart, Maître de conférences, spécialiste de la grammaire de la langue orale.

Musique et langue semblent avoir des particularités similaires, voilà pourquoi je tenterai de proposer une approche musicale pour aider les élèves dans l'appropriation de la prosodie de la langue anglaise.

Selon Michel Freiss³, « le cerveau joue de la parole comme d'un instrument de musique », je vais donc essayer d'élargir la perception par mes élèves de nouveaux univers sonores.

1.2. Musique et apprentissages

En tant qu'adulte, je sais à quel point la musique peut avoir un effet notoire sur mon humeur ou encore qu'une musique douce a des effets bénéfiques sur un enfant colérique. Ne dit-on pas que la musique adoucit les mœurs ? Mais, si le pouvoir émotionnel de la musique n'est plus à prouver, on peut imaginer que celle-ci influence également notre manière d'apprendre. En effet, l'éducation musicale fait appel à l'ensemble de notre cerveau, il m'a donc paru pertinent de m'intéresser aux bénéfices qu'apporte la musique aux apprentissages.

1.2.1. La musique au service des fonctions cognitives et exécutives

L'histoire de l'éducation musicale se confond avec celle de l'École publique laïque, gratuite et obligatoire fondée par Jules Ferry à la fin du XIXe siècle. La dénomination changeante de la discipline (chant, musique, éducation musicale) témoigne d'une interrogation permanente sur la place et le rôle de cette dimension de la formation générale au sein d'un parcours de formation obligatoire pour tous les élèves.

Odiler Tripier, L'éducation musicale dans le secondaire, 2011.

Ainsi, l'éducation musicale a toujours eu une place dans les programmes de l'école primaire mais son rôle a souvent été perçu pour sa dimension purement artistique ou culturelle. Aujourd'hui, et avec l'appui d'études scientifiques, il apparaît que l'éducation musicale est un outil précieux pour l'apprentissage des élèves.

Depuis maintenant plus de vingt ans, des études comportementales et de neuro-imagerie ont mis en lumière les bénéfices de la pratique ou encore de l'écoute musicale sur les fonctions cognitives des individus : mémoire, attention, langage ou encore raisonnement. Il apparaît que par l'écoute ou la pratique, de multiples croisements anatomiques et fonctionnels s'effectuent entre traitements musicaux et compétences non musicales. Il est aujourd'hui prouvé que l'écoute et la pratique musicale activent et modifient grand nombre d'aires cérébrales. Eckart Altenmüller, directeur allemand de l'IMMM (Institut de la physiologie de la musique et de la

³ Michel Freiss, Maître de conférences en linguistique anglaise et formateur ESPE.

médecine musicale) a déclaré en 2001, qu'il n'existe aucun « centre cérébral » spécifiquement dédié au traitement de la musique mais que les composantes de la musique telles que le rythme, le tempo ou encore l'émotion sont accueillis cérébralement par des zones générales de traitement. Il en résulte donc que les activités musicales vont en même temps stimuler d'autres fonctions cérébrales et ainsi éveiller l'ensemble des compétences d'un individu.

En 2008, le congrès des neurosciences de la musique qui s'est déroulé à Montréal a consacré la musique comme « un nouvel outil prometteur de stimulation cognitive ».

Par le biais d'IRM, Imagerie par Résonance Magnétique, il est désormais possible de suivre le cheminement d'un son depuis l'oreille jusqu'au cerveau et d'en découvrir les effets produits. Ainsi, les scientifiques se sont rendu compte que la musique modifie la formation biochimique du cerveau, notamment au niveau de sa plasticité. Ecoute et pratique musicale offrent donc au cerveau une plus grande capacité à remanier ses connexions en fonction des événements vécus par les individus.

Parmi les fonctions cognitives mises en jeu par l'écoute ou la pratique musicale, les fonctions dites exécutives auraient une place importante. Les fonctions exécutives permettent en effet d'assimiler et de mémoriser les informations mais aussi de les organiser et de les réutiliser dans les moments opportuns. Des travaux de chercheurs de l'Université Yale dont les résultats sont parus en 2014 dans la revue PLOS One, revue scientifique exclusivement publiée en ligne, affirment que l'apprentissage de la musique favorise le développement des fonctions exécutives chez l'adulte comme chez l'enfant. Quinze enfants, de neuf à douze ans, ayant reçu une formation musicale ainsi que douze enfants sans aucune formation musicale ont été comparés par le biais de tests cognitifs. Quinze adultes musiciens et quinze autres non-musiciens ont subi les mêmes tests. A la lecture des résultats d'IRM, il est apparu que les individus, adultes et enfants, ayant reçu une formation musicale étaient plus performants au niveau des fonctions exécutives. En effet, lors des tests de flexibilité cognitive, c'est-à-dire passer d'une tâche mentale à une autre, une activité forte au niveau du cortex préfrontal a été mise en exergue, le cortex préfrontal étant défini comme la région liée aux fonctions exécutives.

Le professeur Nadine Gaab, professeur en neurosciences cognitives de l'Hôpital pour enfants de Boston et coauteure des résultats de la recherche citée précédemment nous dit que les fonctions exécutives sont prédictives de la réussite scolaire, plus encore que le quotient intellectuel. Ainsi l'éducation musicale est impliquée directement dans l'amélioration des apprentissages des élèves. Elle ajoute : "Alors que de nombreuses écoles réduisent les programmes de musique et passent de plus en plus de temps à la préparation aux tests, nos

résultats suggèrent que la formation musicale pourrait réellement aider à préparer les enfants pour un meilleur avenir académique".

Si l'écoute et la pratique musicale favorisent les fonctions cognitives et ainsi les apprentissages, intéressons-nous à présent aux bénéfices qu'apporte l'éducation musicale aux capacités langagières.

1.2.2. La musique au service du langage

Ne dit-on pas que la musique est un langage universel ?

Marcel Proust⁴ écrit dans son ouvrage *La prisonnière* que « *La musique est peut-être l'exemple unique de ce qu'aurait pu être – s'il n'y avait pas eu l'invention du langage, la formation des mots, l'analyse des idées – la communication des âmes.* »

Musique et langage sembleraient ainsi étroitement liés.

Des études scientifiques⁵ ont mis en évidence les similarités existantes entre traitement musical et traitement du langage. Par le biais de ces recherches, il a été démontré que les deux traitements partagent un certain nombre de connections neuronales. Les neurosciences ont étudié les liens qui unissent musique et langage. Les deux activités dérivant de la capacité à communiquer et à échanger par le biais de sons partagent de ce fait un nombre important de circuits neuronaux.

Lorsqu'un individu écoute de la musique, comme nous l'avons expliqué précédemment, ce n'est pas une zone spécifique qui traite l'information musicale mais plusieurs zones du cerveau qui sont mises à contribution.

Lorsque le cerveau traite un son quel qu'il soit, le cheminement suivant se produit : l'influx nerveux créé par l'excitation de nos tympans est transmis au tronc cérébral, puis au cervelet. Quelques instants plus tard s'éveille notre cortex auditif, lui-même situé de part et d'autre de notre crâne, dans la partie supérieure du lobe temporal.

⁴ Marcel Proust, écrivain français (1871-1922).

⁵ Etude scientifique réalisée par une équipe composée de Daniele Schon chargée de recherche CNRS à l'Institut de neurosciences des systèmes, à Marseille, Céline Hidalgo : orthophoniste au Centre d'action médico-sociale précoce de Marseille et Barbara Tillmann, directrice de recherche CNRS de l'équipe Cognition auditive et psychoacoustique au Centre de recherche en neurosciences de Lyon.

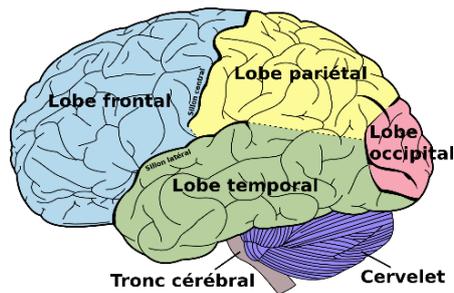


Figure 2
Zones principales du cerveau

Source :
https://fr.wikiversity.org/wiki/Divisions_du_cerveau

Dès que l'individu se trouve en présence de musique, d'autres zones du cerveau sont immédiatement sollicitées. Les neurosciences ont démontré, par le biais de l'imagerie, un chevauchement des traitements effectués tant en musique qu'en langage. Intéressons-nous par exemple aux variations de tonalité. La tonalité, gamme de huit notes désignée par sa tonique et son mode (exemple : gamme en do majeur ou mineur), peut se retrouver modifiée lors d'un morceau musical, c'est-à-dire qu'on ne change pas le morceau mais sa hauteur, il est joué plus haut ou plus bas, les intervalles entre les notes restant identiques. Il s'avère, à la lecture de l'imagerie médicale, que les variations de tonalité de la musique activent de nombreuses régions du cortex temporal dont les aires de Broca et de Wernicke, aires spécifiques au langage.

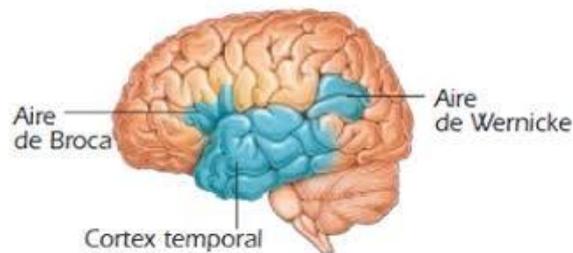


Figure 3

Régions du cerveau communes au traitement
de la musique et du langage

Source
<http://tpe-musicotherapie.e-monsite.com/pages/le-son-et-l-homme/le-pouvoir-emotionnel-de-la-musique.html>

L'aire de Broca porte le nom du médecin et anthropologue français Paul Broca qui a découvert en 1861 que cette région cérébrale était impliquée dans le traitement du langage notamment pour la production de mots. Dix ans plus tard, Carl Wernicke, neurologue et psychiatre allemand, définissait une nouvelle zone cérébrale spécifique au langage au niveau de la compréhension, dénommée l'aire de Wernicke. Ces deux régions sont les principales zones

du cerveau humain associées au traitement du langage et se retrouvent activées lors de l'écoute de musiques.

Un stimulus musical est-il susceptible de favoriser chez les individus le traitement d'un stimulus linguistique ? Nous allons nous intéresser plus particulièrement au bénéfice de la musique pour la phonologie d'une langue.

1.2.3. La musique au service de la prosodie des langues

Charles Baudelaire⁶ disait que les mots étaient « *de la musique avant tout* ». Les recherches scientifiques elles-mêmes vont en ce sens en mettant en avant le fait que les capacités de perception du langage seraient amplifiées par l'écoute ou la pratique musicale. C'est ce qu'ont prouvé en 2011, Robert Zatorre, neuroscientifique cognitif et son équipe de chercheurs de l'Institut neurologique de Montréal.

Des volontaires musiciens et non-musiciens ont été placés sous imagerie par résonance magnétique alors qu'on leur faisait écouter une succession de syllabes noyées dans un bruit de fond qui en rendait la perception délicate. Les volontaires non-musiciens ont eu davantage de difficultés à percevoir les sons qui leur étaient proposés. Ce résultat s'explique par divers facteurs selon l'équipe de chercheurs.

L'oreille ainsi que le cerveau des volontaires musiciens étant entraînés quotidiennement à distinguer hauteur, mélodie et rythme musicaux, il semble naturel qu'ils aient plus de facilité à distinguer hauteur, mélodie et rythme du langage. Scientifiquement, il est prouvé que le cortex auditif des musiciens est plus développé que celui des non-musiciens permettant ainsi une meilleure capacité de perception. L'aire de Broca, aire spécifique du langage, est également plus imposante chez le musicien favorisant la discrimination des sons même dans un environnement bruyant.

Si les musiciens perçoivent mieux les sons que les non-musiciens, c'est donc que la musique a des effets bénéfiques en conscience phonologique. En 2002, Anvari, Trainor, Woodside et Levy⁷ ont étudié les corrélations entre aptitudes musicales et conscience phonologique.

Les chercheurs ont travaillé auprès de cent élèves de maternelle âgés de quatre à cinq ans. Des épreuves de conscience phonologique incluant rimes, reconnaissance de phonèmes ainsi que des épreuves d'aptitudes musicales telles que perception rythmique ou encore mélodique

⁶ Charles Baudelaire, poète français du 19^{ème} siècle.

⁷ Anvari, Trainor, Woodside et Levy, chercheurs canadiens du département de psychologie.

ont été proposées aux enfants par les chercheurs. Les résultats de l'étude mise en place par Anvari et son équipe ont prouvé une corrélation entre compétences en conscience phonologique et aptitudes musicales. Aussi, ces chercheurs affirment que le traitement de la musique et celui de l'information linguistique dépendent de mécanismes cérébraux similaires et que la musique stimule la mémoire phonologique et favorise la mémorisation des connaissances linguistiques.

La pratique de la musique permet d'en percevoir les deux dimensions : la dimension verticale qui définit l'harmonie d'une musique (divers sons perçus ensemble en concordance) et la dimension horizontale qui représente la mélodie d'une musique et qui permet d'en percevoir les structures, les rythmes et donc de décomposer la phrase musicale en notes. C'est exactement ce même procédé qui sera utilisé dans l'étude d'une langue. La langue est composée de mots, eux-mêmes formés par des sons. L'apprentissage d'une langue étrangère par exemple, consiste à isoler des notes, des sons, pour créer de nouvelles phrases musicales, des mots, tout en respectant le rythme et l'intonation pour ne pas en perdre le sens. L'étude d'une langue tout comme celle de la musique demande l'élargissement du spectre auditif pour ainsi affiner la reconnaissance des sons et finalement les reproduire.

Comme nous l'avons vu, la pratique de la musique permet une meilleure perception des sons, par conséquent, il semblerait que la musique puisse être un outil efficace dans l'appréhension d'un son étranger. Le musicien qui a pour habitude de repérer et de séparer les sons composant une musique retiendra plus aisément les nouveaux sons d'une langue qui lui est étrangère puisqu'il s'appuiera sur la musicalité de la langue elle-même, chaque langue possédant des sonorités spécifiques.

Ainsi, une oreille entraînée à l'écoute musicale sera plus efficace pour percevoir le système intono-accentuel ou encore les contrastes phonologiques d'une langue étrangère. Pour mon mémoire de recherche, c'est par le biais de chansons choisies avec attention pour répondre à mes besoins que je vais tenter de prouver les bénéfices de la musique pour l'appropriation de la prosodie de la langue anglaise et essayer d'établir une analogie entre pratique de chansons en langue étrangère et amélioration de sa prononciation.

1.3. Les chansons, un outil pour l'apprentissage des langues

La langue anglaise est empreinte d'une forte musicalité, caractérisée par de grandes variations de hauteur et d'intensité et couvrant une large tessiture saccadée par un rythme propre. Le

chant est un outil efficace dans la discrimination de hauteur ou encore pour travailler l'articulation. Les chansons pourraient donc être un précieux allié dans l'appropriation de la prosodie de l'anglais. Le chant, me semble-t-il, dans sa globalité, sera un outil de mémorisation efficace tant par son aspect ludique qui favorisera le plaisir d'apprendre des élèves que par le développement de leur sensibilité linguistique.

1.3.1. Le chant, un allié pour la mémorisation

Plusieurs études scientifiques vantent les mérites du chant afin d'aider les patients atteints par la maladie d'Alzheimer dans l'entretien de leur mémoire. C'est le cas d'un groupe de chercheurs de l'Université d'Helsinki dont les conclusions ont été éditées dans le *Journal of Alzheimer's Disease* en 2015. Selon ces chercheurs, le chant stimulerait la mémoire des patients atteints d'une forme précoce d'Alzheimer.

S'il est scientifiquement prouvé que le chant est bénéfique aux personnes atteintes de troubles importants de la mémoire, il semble pertinent de penser qu'il sera également favorable auprès d'individus non porteurs de troubles de la mémoire.

La mémoire nous permet d'enregistrer de nouvelles informations issues d'expériences diverses, de les conserver mais également de les réutiliser lors de moments opportuns. Il en existe différents types.

Le chant implique de nombreuses régions du cerveau, certaines étant cruciales à la mémorisation telles que l'hippocampe ou le cortex frontal.

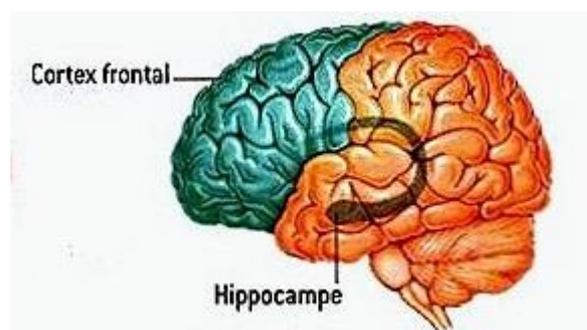


Figure 4

Zones du cerveau impliquées par le chant et relatives à la mémorisation

Source

<https://tpe-1ere-s-le-traumatisme-sonore.weebly.com/1--4-le-cerveau-et-loreille.html>

L'hippocampe est responsable de deux types de mémoire, la mémoire épisodique mais également la mémoire déclarative selon les docteurs Christine N. Smith et Larry R. Squire tous deux de l'Université de Californie de San Diego. La mémoire épisodique est déterminante dans la formation de nouveaux souvenirs alors que la mémoire déclarative, elle, concerne le stockage et la récupération des informations d'un individu.

Le cortex préfrontal est la partie antérieure du cortex cérébral. Dans cette région siègent les fonctions cognitives dites supérieures telles que les fonctions exécutives ou encore la mémoire de travail. La mémoire dite de travail ou encore nommée mémoire à court terme offre aux individus la possibilité de retenir de manière temporaire des informations permettant d'accomplir différentes tâches telles que les tâches scolaires.

L'hippocampe et le cortex préfrontal sont donc primordiaux pour l'acquisition de nouveaux apprentissages.

L'Université d'Edimbourg, par le biais d'une étude scientifique dont les résultats ont été publiés en 2013 dans la revue *Memory & Cognition*, a démontré que le chant offrait notamment la possibilité de développer la mémorisation de nouveaux mots en langue étrangère. Selon Karen Ludke, docteur à la tête du groupe de chercheurs, chanter pour apprendre une langue étrangère permettrait de retenir jusqu'à deux fois plus de mots. En protocole, quarante personnes anglophones divisées en deux groupes ont été amenées à tester l'apprentissage de la langue hongroise. Durant quinze minutes, un des groupes devait répéter une liste de mots en parlant alors que l'autre groupe devait les répéter en chantant. L'étude a démontré que non seulement les individus qui apprenaient en chantant renaient deux fois plus de mots mais également qu'ils étaient capables de les répéter quelques heures plus tard.

A la lecture des résultats, Karen Ludke estime qu'il serait intéressant d'ouvrir la porte à une nouvelle forme d'apprentissage des langues étrangères. Pour ma part, il me semble qu'en plus de favoriser la mémorisation, le chant par son aspect ludique permet d'offrir aux élèves un plaisir d'apprendre non négligeable.

1.3.2. Le chant, outil ludique développant le plaisir d'apprendre

Pour l'enfant, apprendre un nouveau chant, c'est vivre le plaisir de la découverte, le plaisir de chanter et de se projeter dans la perspective d'une réalisation aboutie. L'ensemble motive son engagement dans l'apprentissage.

Ministère de l'Éducation Nationale, Mars 2016.

Tout apprenant a besoin d'une certaine motivation pour s'enquérir d'un nouvel apprentissage. Le chant semble être un outil intéressant pour motiver les élèves notamment par le plaisir qu'il procure.

En effet, il est scientifiquement prouvé que le chant notamment par son côté ludique et le plaisir qu'il entraîne augmente la sécrétion d'hormones. Lorsqu'un individu chante, ses neurotransmetteurs se connectent différemment, permettant ainsi la sécrétion d'ocytocine. Les neurosciences démontrent que chanter ensemble amplifie le phénomène en provoquant l'émission collatérale d'endorphine, de sérotonine et de dopamine.

Le consultant en éducation David A. Sousa, dans son ouvrage *Un cerveau pour apprendre* paru en 2002, propose de nombreuses stratégies permettant de rendre les processus d'enseignement/apprentissage plus efficaces. Apprendre en chantant est l'une de ses suggestions. Il explique qu'au cours des dernières décennies, les spécialistes en neurosciences ont fait d'énormes progrès en matière d'étude du cerveau humain. Ont notamment été recherchés les effets des hormones sur les capacités d'apprentissage. Ainsi l'endorphine offre bien-être, l'ocytocine favorise l'empathie et la coopération, la sérotonine stabilise l'humeur et enfin la dopamine développe plaisir et motivation.

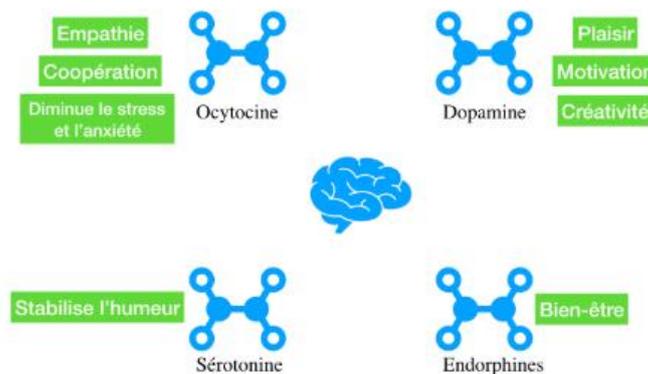


Figure 5

Hormones sécrétées lors du chant

Source

<http://cpe.ac-dijon.fr/spip.php?article1196>

David A. Sousa met en avant l'intérêt particulier de ces études notamment du point de vue de la pédagogie : les molécules développées par le chant transforment les élèves en apprenants calmes, empathiques, curieux, motivés et heureux d'apprendre. Le chant permet donc de favoriser les apprentissages.

A présent, nous tenterons de démontrer en quoi la chanson est un allié majeur dans l'apprentissage de la langue anglaise notamment pour sa musicalité et sa prosodie.

1.3.3. La pratique de chansons : vers une meilleure sensibilité linguistique

La pratique de la chanson favorise l'acquisition de la musicalité de la langue. Elle permet d'identifier les composantes sonores du langage. La syllabisation et les rimes indiquent le rythme interne de la phrase et aident l'enfant à restituer la courbe mélodique d'une phrase.

Ministère de l'Education Nationale, Août 2007.

Ainsi la pratique de chansons offrirait aux élèves une sensibilité linguistique plus efficace. Il me semble qu'aucun enseignant à ce jour ne saurait être capable de prouver l'inutilité des chansons pour l'apprentissage d'une langue.

L'apprentissage d'une chanson comporte diverses phases. Tout d'abord un temps de découverte qui éveille la curiosité des élèves à la perception de nouveaux sons, puis se met en place une phase d'identification pendant laquelle l'élève développe sa capacité d'écoute, les sons nouveaux sont repérés activement puisque l'enfant sait qu'il aura à les restituer. La phase dite de restitution permettra à l'élève de fixer les sons pour pouvoir les reproduire plus tard sans la mélodie. Se présente alors la phase de plaisir, les élèves aiment chanter et rechanter lorsqu'ils ne ressentent plus de difficultés de compréhension ou de restitution. Le chant offre ainsi la possibilité de garder en mémoire ce qui a été appris et de le réutiliser sans difficulté.

Le chant apparaît donc clairement comme un « facilitateur » de parole. De manière agréable, les élèves apprivoisent de nouveaux sons et apprennent à les combiner ce qui offre alors la possibilité de réutiliser les phrases mémorisées sans chanter pour ainsi finalement parler la langue étrangère.

Concernant l'appropriation de la prosodie de la langue, l'oralité que propose l'utilisation de chansons comme supports d'apprentissage implique que la mémorisation de mots nouveaux soit mise en place uniquement par le biais de leur prononciation et non par la lecture de mots écrits qui entraîne trop souvent une prononciation erronée, voire « à la française ».

En utilisant des supports authentiques, autrement dit des chansons issues du patrimoine culturel anglais, les élèves auront accès à un véritable modèle de prosodie de la langue qui leur permettra, par un entraînement régulier de l'oreille, d'acquérir une prononciation plus

naturelle et donc plus efficace. En effet, l'appropriation d'un chant passe par la reproduction du modèle, la tâche de l'élève consistant à écouter, isoler les sons, les imiter, les répéter, les mémoriser et enfin se corriger jusqu'à une parfaite adéquation avec le modèle ce qui laisse, en amont du sens, toute la place à la prosodie.

De plus, l'utilisation de chansons favorise la sensibilité linguistique car un flux chanté étant plus segmenté qu'un flux parlé, la perception de l'organisation linguistique s'en trouve facilitée.

Les répétitions que l'on retrouve dans les chants permettent d'offrir aux élèves une meilleure appropriation des mots. De plus, dans une chanson, les voyelles sont prolongées rendant les sons consonantiques plus prononcés et les contours de hauteur sont simplifiés facilitant la perception de la ligne mélodique de la langue. L'intonation ainsi exagérée sera plus facilement perceptible par les apprenants.

La prosodie marquée par le flux chanté amènera les élèves à se focaliser uniquement sur les représentations qui leur seront utiles. Les apprenants augmenteront ainsi leur rapidité de traitement et leur prononciation s'en retrouvera améliorée.

En conclusion, par le biais de supports chantés, les élèves acquerront l'acculturation linguistique capitale à l'amélioration de leur prononciation en langue anglaise.

2. Mise en pratique sur le terrain

Alex Taylor, journaliste, et Chantal Manes-Bonnisseau, inspectrice générale de l'Éducation Nationale, dans leur rapport *Oser dire le nouveau monde*, rapport édité le 12 septembre 2018, exprime une recommandation primordiale : « *Dès le primaire, et particulièrement en anglais, travailler la musicalité, la phonologie et l'accentuation de la langue.* »

J'ai pris la décision de suivre cette recommandation en m'appuyant sur des chansons choisies pour travailler la musicalité de l'anglais.

2.1. Temps de réflexion

Afin de pouvoir appréhender et définir correctement le protocole de recherche que je proposerai en classe auprès de mes élèves, il me fallait poser le cadre nécessaire à la mise en place de ce protocole effectif et efficace. M'appuyer sur ce que d'autres avaient déjà fait, définir le point central de ma recherche et trouver les supports correspondants au projet...

2.1.1. Les recherches existantes

Jonathan Bolduc, détenteur d'un baccalauréat en musique et d'une maîtrise en didactique du français de l'Université de Montréal ainsi que d'un doctorat en éducation musicale de l'Université Laval, a effectué différentes recherches sur les effets de la musique dans l'apprentissage au préscolaire et à l'élémentaire.

Jonathan Bolduc, aujourd'hui directeur du Laboratoire de recherche en musique et littérature, a examiné les effets d'un programme musical sur le développement des capacités phonologiques auprès de cent-quatre élèves francophones de maternelle au Québec. Les études de Monsieur Bolduc indiquent les bienfaits de la musique non seulement au niveau de la reconnaissance des mots mais également en ce qui concerne la conscience phonologique.

Les recherches de Jonathan Bolduc ne s'appuient pas sur les effets de la musique pour développer la conscience phonologique d'un individu dans une langue étrangère mais bien dans sa langue maternelle pour faciliter l'apprentissage de la lecture et ainsi de l'écriture mais on peut penser que si la musique aide à développer la conscience phonologique dans sa propre langue, ce résultat doit être transférable aux langues étrangères.

Pauline Degrave, docteur en langues et lettres de l'Université de Louvain dont les recherches portent sur le lien entre langue et musique et plus particulièrement sur l'influence de la pratique de la musique et de l'aptitude musicale sur les compétences en langue néerlandaise des apprenants francophones et sur la musique comme outil d'apprentissage d'une langue

seconde, a proposé un protocole de recherche afin de s'interroger sur l'utilisation du chant pour aider enseignants et apprenants en compétences prosodiques lors de l'apprentissage d'une langue étrangère.

Les conclusions de Madame Degrave indiquent que l'utilisation du chant facilite la perception de l'accent tonique. En effet, à la lecture des résultats du protocole de recherche mis en place auprès de trente-six étudiants universitaires, il apparaît que le nombre de réponses correctes dans la perception de l'accent tonique est beaucoup plus marqué lorsque le stimulus proposé est chanté que lorsqu'il est simplement parlé ou même prononcé sur un rythme.

Dans le sens des recherches déjà existantes, Carolyn Graham, célèbre didacticienne de l'anglais préconise l'utilisation de « jazz chants », comptines parlées-chantées sur des airs de ragtime, suivant le tempo musical afin de fixer la prosodie de la langue anglaise.

L'utilisation des jazz chants permet, selon cette méthodologue et musicienne créatrice, de corriger les défauts phonologiques des élèves et travailler la fluidité de l'expression orale. Carolyn Graham montre qu'en associant les rythmes et les mélodies du jazz avec l'accentuation et les intonations de la langue parlée-chantée, les élèves s'approprient la prosodie de l'anglais répondant aux exigences du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL).

A la lecture des recherches existantes, l'utilisation du chant est donc une intéressante piste à suivre pour favoriser l'appropriation de la prosodie de la langue anglaise. Mais la prosodie de cette langue est si complexe qu'il m'a été nécessaire de définir un élément central autour duquel axer ma recherche afin de tenter de prouver le réel intérêt de la mise en place d'un protocole de recherche.

2.1.2. L'accent tonique, au cœur de l'accentuation de la langue anglaise.

La phonologie de l'anglais diffère de celle du français en ce sens qu'elle répond à des règles sémantiques mais aussi grammaticales.

A la différence du français où l'accentuation n'est souvent due qu'à une intention émotionnelle de l'interlocuteur, en anglais l'accentuation définit la classe grammaticale d'un mot et ainsi le sens propre d'une phrase.

Comme nous l'avons découvert précédemment, la prosodie de la langue anglaise se définit par certaines particularités telles que la prononciation des sons consonantiques, ceux-ci diffèrent de ceux du français (« red ») et il en existe plus (« there »), ou encore par les valeurs des sons vocaliques, une même voyelle peut comporter différentes valeurs selon son emplacement dans un mot (« cat » et « cake »).

La particularité la plus marquante de l'anglais est celle de l'accent tonique, l'unité porteuse en est la syllabe. Ainsi l'accent tonique affecte celle-ci en ce sens qu'elle est plus proéminente que les autres syllabes de l'énoncé et demande donc un effort physique plus important. D'un point de vue acoustique, l'accent tonique sera marqué par une intensité et une durée plus importante. C'est sur ce dernier point que j'ai décidé d'axer ma recherche. La reproduction d'un mot ou d'un groupe de mots respectant les règles prosodiques d'une langue ne peut se faire qu'après une appropriation efficace de l'énoncé.

Ecouter en français conduit à porter son attention maximale vers la fin du groupe rythmique alors que l'écoute dans une langue à accent de mot, comme l'anglais [...], demande à focaliser l'attention sur des syllabes accentuées : soit la première, soit la deuxième ou l'avant-dernière syllabe des mots. Ecouter dans une langue développe donc des habitudes perceptives dont on ne découvre la prégnance que lorsqu'on change de langue. Si un francophone veut entendre l'anglais (c'est-à-dire le comprendre), il doit apprendre à l'écouter autrement.

Lhote Elisabeth, Enseigner l'oral en interaction, 2001.⁸

Ainsi l'oreille française serait préparée à l'identification de l'accent sur la dernière syllabe d'un mot lorsque ce mot est masculin ou sur l'avant-dernière syllabe du mot lorsque celui-ci est féminin. Pourtant, afin de bien appréhender la langue anglaise, il sera nécessaire de former l'oreille à la perception d'un accent qui peut être placé dans toutes les positions du groupe rythmique.

Il me fallait donc porter une attention toute particulière au choix des chansons pour qu'elles offrent aux élèves une écoute efficace permettant d'appréhender au mieux l'accent tonique si représentatif de la langue anglaise afin finalement de mieux le reproduire.

2.1.3. De la pertinence des chansons.

Je n'ai pas la prétention de croire qu'il suffit de chanter une chanson anglaise pour améliorer sa prononciation dans la dite langue.

Pour un apprenant étranger, le rythme et l'accentuation dans la majorité des chansons françaises ne favorisent ni la prononciation ni l'articulation. Bien au contraire, souvent ils ne font que multiplier les difficultés. En langue anglaise, les mêmes difficultés se posent : toutes les chansons ne favorisent pas le travail de l'accent tonique.

⁸ Elisabeth Lhote, phonéticienne de formation et professeure de phonologie à l'université de Besançon.

Ainsi apprendre à chanter « Let beauty awake » de John Shirley Quirck, baryton basse contemporain britannique, ou encore « Hello », titre pop de l'une des plus fameuses chanteuses britanniques du moment : Adèle, ne saurait aider quiconque dans l'appropriation de la prosodie de l'anglais. Les chanteurs tiennent ici leurs notes, les mots sont allongés exagérément pour correspondre à la musique. La voix chantée s'ajuste à la mélodie.

Or pour qu'une chanson puisse être utilisée comme outil pour l'acquisition de l'accent tonique en langue anglaise, il faut que le rythme et la mélodie de la chanson se calque sur le phrasé.

La musique doit donc être au service du chant et non pas l'inverse.

Les nursery-rhymes, comptines anglaises au rythme sautillant, sont un exemple parfait de chansons à utiliser pour travailler la prosodie de l'anglais.

Les nursery-rhymes sont caractéristiques du répertoire d'Outre-Manche et ce, depuis au moins la deuxième moitié du 15^{ème} siècle, période à partir de laquelle apparaissent des sources écrites. Les nursery-rhymes sont définies comme une poésie offerte à tous les enfants, de tous milieux sans distinction de classe. Ces comptines représentent un socle culturel commun en Grande-Bretagne.

Les références sont souvent drôles, burlesques ainsi « Humpty Dumpty » relate l'histoire d'un œuf tombant du mur sur lequel il était assis et qui, ni par les cavaliers du roi, ni par ses fantassins, ne put être recollé.

Les nursery-rhymes respectent la prosodie de l'anglais en ce sens que les paroles des chansons sont presque parlées et que le rythme et la mélodie répondent à la musicalité de la phrase.

Voici quelques exemples permettant de travailler des particularités phonologiques de l'anglais :

- « Hot cross buns » amènera les élèves à acquérir la prononciation du « h » soufflé
- « Pat a cake » permettra aux élèves de travailler les différentes valeurs du [a]
- « Buckle my shoe » offrira un paysage sonore complet des valeurs du [o]

Pour ma part, il me fallait trouver des nursery-rhymes permettant d'acquérir l'accent tonique si représentatif de la langue anglaise. Mon choix s'est arrêté sur une comptine que je présenterai à la suite de mon protocole de recherche.

2.2. Protocole de recherche

Le protocole de recherche est mis en place lors de la période quatre. Cinq semaines sont consacrées à sa réalisation sous la forme d'une séquence d'apprentissage.

2.2.1. Plan séquentiel du protocole (presque) mis en place

La séquence répond à différents attendus :

- Ecouter et comprendre avec pour compétence associée « être capable de comprendre une intervention brève si elle est claire et simple. »
- Parler en continu répondant à la compétence associée « reproduire un modèle oral. »

L'objectif principal de la séquence est de repérer l'accent tonique pour enfin le reproduire dans un énoncé oral choisi.

Une première séance est consacrée à la découverte d'un album de jeunesse issu du patrimoine culturel anglais : There was an old lady who swallowed a fly. Une lecture théâtralisée de l'album est effectuée par le professeur des écoles pour une meilleure compréhension des élèves. Le texte n'est pas découvert par les élèves, seules les illustrations sont affichées au TBI pour une visibilité par tous. Le choix de ne pas présenter le texte aux élèves s'explique par deux raisons : les élèves absorbés par le « déchiffrage » ne seraient pas en pleine situation d'écoute et donc de mémorisation et un risque de confusions phonologiques serait présent entre le français et l'anglais.

Une seconde séance est proposée avec une nouvelle lecture du texte. Celui-ci est un conte de randonnée dans lequel un énoncé est continuellement répété : « There was an old lady who swallowed a... » offrant aux élèves une appropriation plus efficace de l'énoncé qu'ils devront apprendre à reproduire.

A la fin de la séance, six élèves sont enregistrés. Ils doivent reproduire l'énoncé « There was an old lady who swallowed a fly ». Le groupe choisi est volontairement hétérogène. Quatre élèves sont choisis dans le groupe des CM2 : une élève possède déjà des compétences en anglais, un autre est un élève allophone d'origine italienne, nouvellement arrivé en France, le troisième élève est un élève dyslexique et le dernier du groupe des CM2 est atteint de troubles de dyspraxie. Enfin deux élèves du groupe de CM1 sont sélectionnés, un garçon et une fille.

(Les conditions actuelles font que le protocole n'a pas pu être présenté en classe : le groupe d'élèves est donc différent de celui qui avait été choisi, j'ai travaillé la séquence avec mes enfants et neveux : un élève de CE2, un élève de CM2, deux élèves de 5^{ème} et un élève de 3^{ème}. Une amie adulte ne parlant pas anglais m'a également demandé de se prêter au jeu)

Les primo-enregistrements serviront d'enregistrements témoins et d'évaluation diagnostique me permettant par la suite d'évaluer l'évolution des élèves sur leur prononciation et le respect de l'accent tonique d'après l'énoncé proposé.

Il existe plusieurs versions chantées de l'histoire contée dans le livre que les élèves ont découvert lors des séances précédentes. L'une d'elles est choisie et raccourcie pour mettre en place les séances trois et quatre. Cette chanson a un fort intérêt car elle met en valeur l'accent tonique : il y est très prononcé et la courbe mélodique et rythmique de la musique est mise au service de l'accentuation des phrases.

Lors de la séance trois, une première phase de mémorisation de la chanson est proposée. Pour les phrases courtes, les phrases sont mémorisées dans l'ordre, pour les phrases plus longues elles sont mémorisées dans l'ordre inverse (backward building⁹). La chanson n'est pas encore écoutée par les élèves. Les élèves répètent morceau par morceau les mots ou groupes de mots modélisés par le professeur.

Le professeur insiste sur la musicalité des phrases à retenir et utilise son corps pour aider à visualiser l'accentuation. Il souligne également les difficultés phonologiques, qu'elles se présentent dans la phrase entière ou sur un simple phonème, par l'activité de répétition. Enfin, pour aider à la mémorisation du lexique et pour éviter toute surcharge cognitive, des flashcards¹⁰ associées aux mots de lexique sont présentées au tableau et pointées à chaque utilisation.

La séance quatre poursuit le travail de mémorisation débuté lors de la séance précédente. Les mêmes outils d'aide sont apportés aux élèves : flashcards, langage du corps... A la fin de la séance, le support chanté par une anglophone est présenté. La chanson est répétée à plusieurs reprises par le groupe classe en accompagnement du support musical.

Enfin, une dernière séance faisant office d'évaluation sommative est mise en place avec les élèves. Après un nouveau temps de chant collectif puis une nouvelle lecture de l'album, il est demandé au groupe d'élèves choisis d'être réenregistrés sur le même énoncé que celui précédemment retranscrit. Les élèves reproduisent l'énoncé oral parlé. La séance se termine par la découverte du texte et les élèves volontaires passent au tableau pour offrir une lecture du livre à leurs camarades.

Pour ma part, j'extraierai les courbes intonatives des divers enregistrements que je comparerai ensuite avec la courbe intonative du même énoncé prononcé cette fois par une anglophone, afin de mettre en exergue l'évolution de la prononciation des élèves et le respect de l'accent

⁹ Procédé qui consiste à mémoriser une phrase en commençant par la fin et en remontant morceau par morceau jusqu'au début de l'énoncé.

¹⁰ Outil de mémorisation, carte sur laquelle est dessinée le mot de lexique à mémoriser.

tonique. Avant de présenter les résultats de ce protocole, il me faut en définir les outils et supports les plus appropriés à sa bonne réalisation.

2.2.2. Outils et supports utilisés

Afin de mettre en place mon protocole de recherche, il me fallait trouver une nursery-rhyme correspondant à mes besoins. Cette chanson devait permettre aux élèves une bonne assimilation de l'accent tonique, point central de mon travail de recherche.

Après quelques temps de réflexion et de discussion, miss Salomon m'a proposé d'écouter la chanson « There was an old lady who swallowed a fly ». Celle-ci m'a tout de suite plu, la mélodie est entraînante, l'accent tonique des paroles y est très prononcé et le rythme ainsi que la mélodie sont au service de la prosodie de l'anglais.

Cette chanson, initialement dénommée « I know an old lady who swallowed a fly » est née dans les années 1950, elle a été écrite par la parolière Rose Bonne et la musique composée par Alan Mills qui l'interpréta ensuite. Alan Mills (1913-1977) né Albert Miller est un auteur-compositeur-interprète québécois.

La chanson a été depuis réinterprétée à maintes reprises. Les paroles de la chanson ainsi que la mélodie ont été quelque peu modifiées mais l'essence reste la même. J'ai choisi d'utiliser l'interprétation de Lucy Cattel, chanteuse britannique contemporaine spécialisée dans les comptines pour enfants sur une mélodie de Mike Moran et Alan Watson, deux spécialistes britanniques de l'audio et producteurs / compositeurs de musique depuis plus de vingt-cinq ans.

J'ai choisi une interprétation britannique plutôt qu'américaine car n'ayant eu dans ma scolarité que des enseignants anglais, mon accent personnel est représentatif de l'accent britannique. De plus depuis le début d'année, j'utilise auprès de mes élèves, le vocabulaire spécifique britannique plutôt qu'américain.

J'ai pris la décision de ne pas travailler la chanson dans son intégralité, elle dure deux minutes et vingt secondes car mon but n'est pas de travailler la mémorisation mais l'appropriation de l'accent tonique, la première minute était donc suffisante. Les paroles seront présentées en annexe.

Il existe des dizaines de versions écrites sur livres autour de cette chanson. J'ai choisi la version de Lucille Calandro, illustrée par Jared Lee. Cette version m'a plu par ses illustrations qui sont très lisibles et permettent une meilleure compréhension mais il m'a fallu modifier quelques mots du texte pour être en cohérence avec les paroles de la chanson à mémoriser.

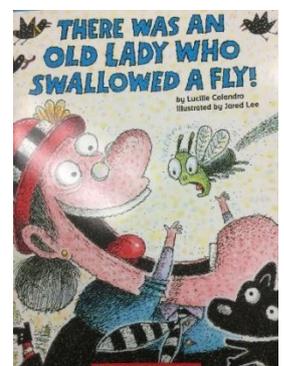


Figure 6

Couverture du livre

Enfin afin d'obtenir des enregistrements audio de qualité, j'ai loué auprès du réseau Canopé, un enregistreur professionnel H4nPro me permettant ainsi d'obtenir des fichiers audio clairs et donc analysables.

Pour extraire les courbes intonatives des différents enregistrements, j'ai choisi d'utiliser le logiciel Audacity. Je n'ai pas de qualifications en informatique et ce logiciel est très accessible et facile d'utilisation.

Mon protocole de recherche ainsi mis en place avec les outils et supports définis, il me fallait en lire les résultats afin de mettre en évidence ou non l'utilité de la chanson dans l'appropriation de l'accent tonique.

2.2.3. Lecture des résultats

Lors de la mise en place de mon protocole, deux types d'enregistrements ont été effectués. Les premiers enregistrements ont été réalisés en séance deux et m'ont servi d'enregistrements témoins pour l'évaluation diagnostique. Les seconds enregistrements effectués en séance cinq, ont été utilisés comme évaluation sommative pour mettre en relief l'évolution de la prononciation des six individus testés sur l'accentuation.

De ces différents enregistrements ont été extraites les courbes intonatives afin de les comparer à la courbe intonative modélisante de la même phrase prononcée cette fois par une anglophone (Miss Salomon).

Pour chaque individu testé, sont présentées la courbe intonative de la séance deux ainsi que celle de la séance cinq. Au centre, apparaît, encadré de rouge, la courbe intonative modèle.

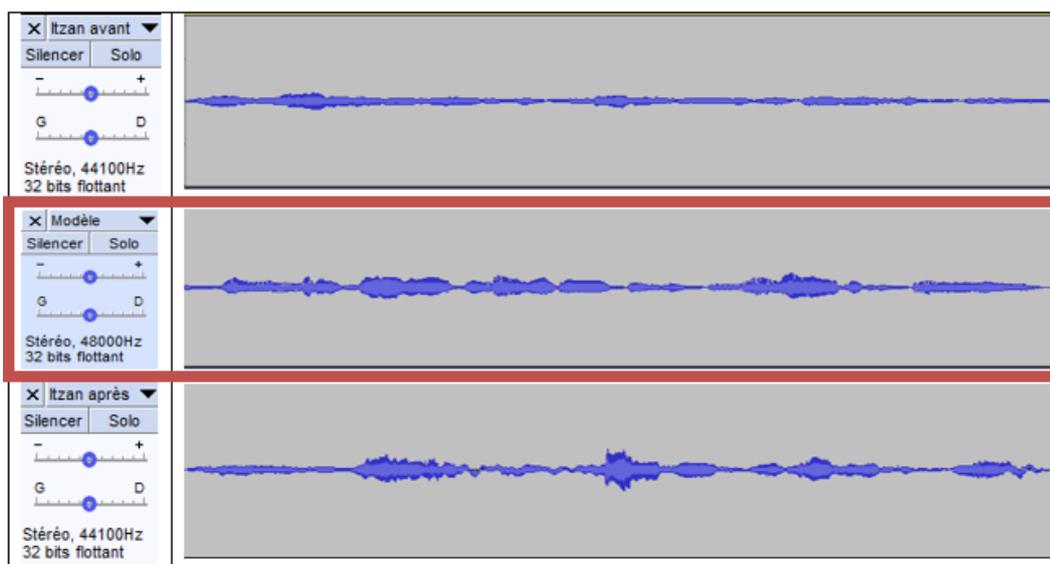


Figure 7

Courbes intonatives élève 1

Le premier individu testé est un élève de CM2, cet élève ne fait pas d'anglais dans son école mais uniquement de l'espagnol.

Le tracé de l'enregistrement 1 est linéaire et plat. On remarque qu'il y a peu d'accentuation lors de la première phase. L'enregistrement 2 est plus semblable à la courbe modèle. Des pics d'accentuation apparaissent. Même s'ils sont parfois maladroits, il apparaît qu'une réelle volonté d'accentuation se dessine.

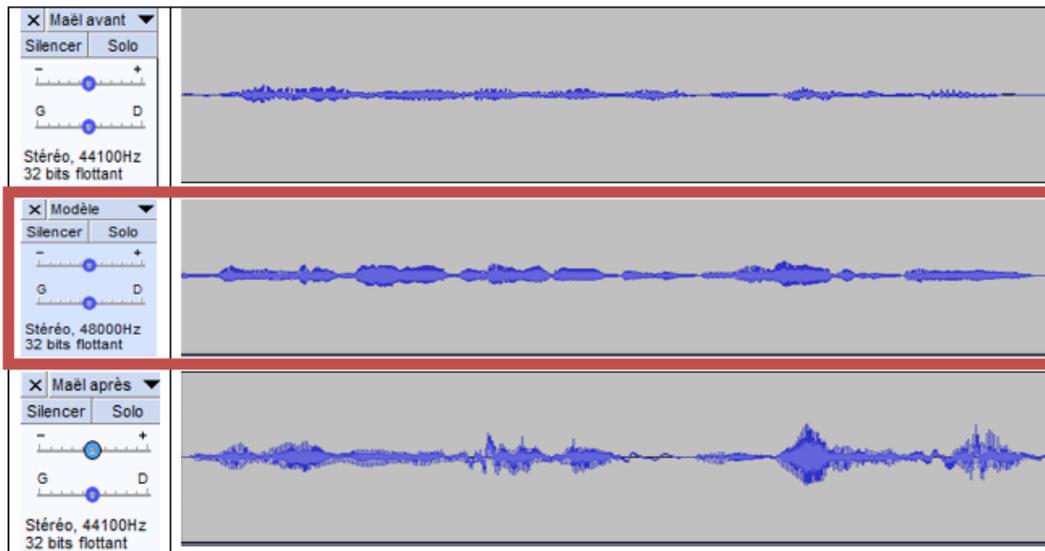


Figure 8

Courbes intonatives élève 2

Le deuxième individu testé est un élève de cinquième qui apprend l'anglais depuis maintenant deux ans.

Le même constat peut être fait après lecture des courbes intonatives. Lors de la première phase, le tracé indique une oralisation linéaire alors qu'après apprentissage de la chanson, le phrasé est plus accentué. Ici encore, l'utilisation de l'accent tonique semble maladroite mais le tracé est plus proche de la courbe intonative modèle que lors de la phase 1.

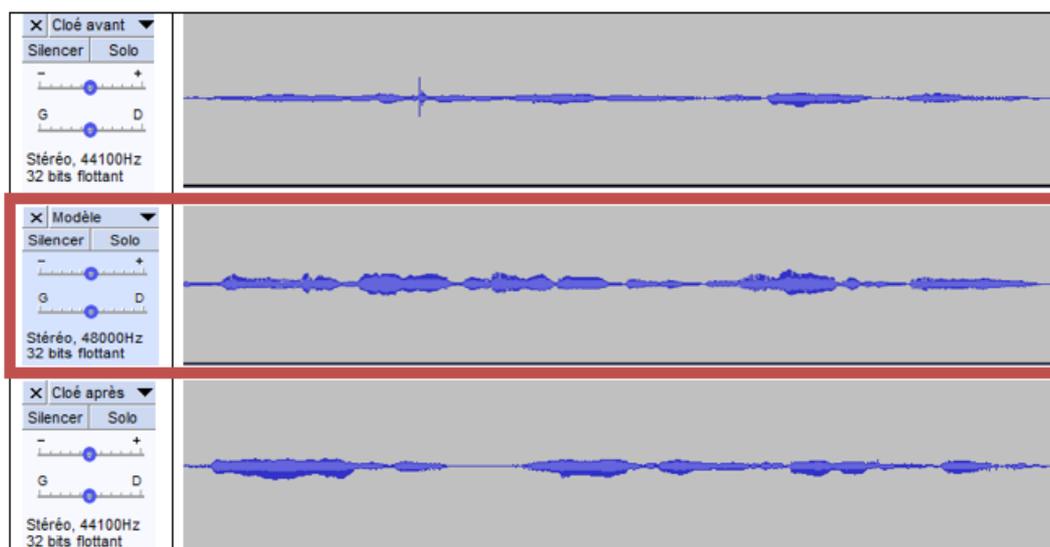
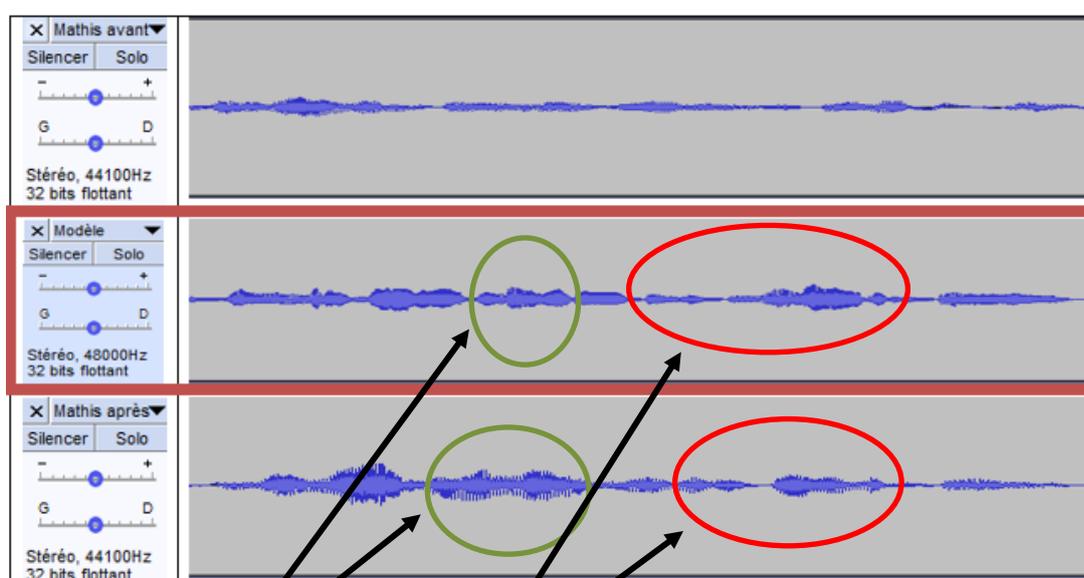


Figure 9

Courbes intonatives élève 3

Ici, sont présentées les courbes intonatives d'une élève de cinquième qui est dans sa quatrième année d'apprentissage de l'anglais.

Les deux tracés, avant et après l'apprentissage de la chanson restent linéaires. L'élève en question est une jeune fille très introvertie et mal à l'aise devant l'enregistreur. L'évolution est peu probante même si le tracé de l'enregistrement 2 marque une légère amélioration de l'accentuation.



Tracés similaires

Figure 10

Courbes intonatives élève 4

Les tracés précédemment présentés sont ceux d'un élève de troisième, apprenant l'anglais depuis six ans.

Une nette différence apparaît entre les deux enregistrements. Le premier s'avère être peu marqué par une accentuation. Le second, au contraire offre en lecture des pics d'accentuation très semblables à ceux de la courbe modélisante. Certaines parties sont quasi-identiques malgré un rythme de paroles différent.

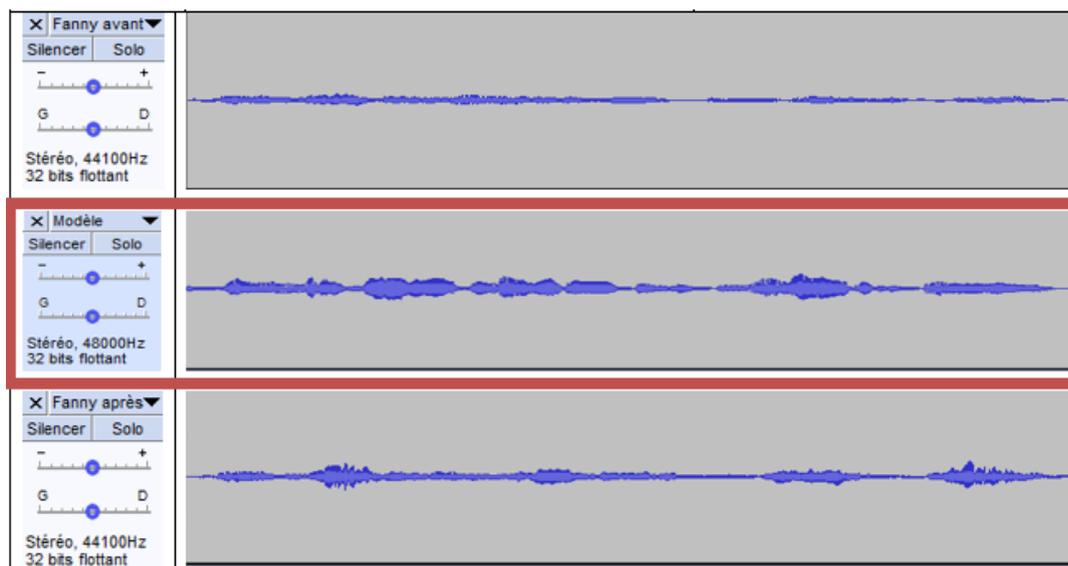


Figure 11

Courbes intonatives élève 5

L'individu testé ici, est une femme de quarante ans ayant un niveau d'anglais limité et qui s'est montrée désireuse de tester le protocole de recherche que je souhaitais présenter.

Les deux courbes intonatives avant et après l'apprentissage de la chanson sont très semblables même si lors de la phase 2, certaines tentatives d'accentuation se dessinent. Il semblerait que chez l'individu adulte, il soit plus difficile de faire évoluer la prononciation de l'anglais.

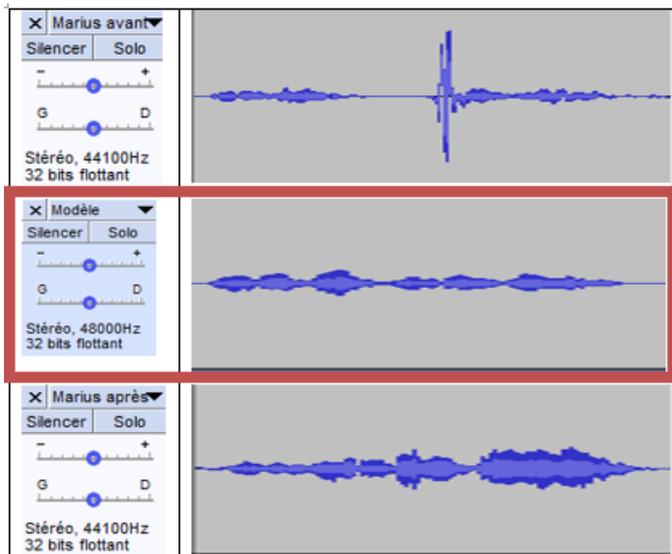


Figure 12

Courbes intonatives élève 6

L'élève enregistré cette fois est un élève de cycle 2 issu d'une classe de CE2. Il a débuté l'espagnol en classe cette année et n'a jamais pratiqué l'anglais.

La phrase enregistrée n'est pas la même que celle des autres élèves car elle était bien trop longue à reproduire pour lui. J'ai choisi de l'enregistrer sur la partie centrale du texte : « I don't know why ». Ici encore, les différences d'accentuation entre la séance deux et la séance cinq sont marquées malgré une différence notable entre la courbe modélisante et celle du dernier enregistrement. Des efforts d'accentuation sont mis en évidence.

A la lecture des différents tracés, une nette évolution apparaît pour la quasi-totalité des individus testés. Les courbes intonatives extraites lors de l'évaluation diagnostique sont linéaires et représentatives d'une oralisation « à la française » alors que celles issues de l'évaluation sommative sont marquées par des pics d'accentuation. Certains tracés de la phase 2 sont proches de la courbe intonative modélisante, d'autres sont plus éloignés mais une volonté réelle de se rapprocher de l'accentuation à l'anglaise apparaît.

Il semble donc que l'utilisation de la chanson « There was an old lady who swallowed a fly » a permis d'améliorer l'appropriation de la prosodie de l'anglais. Cependant, malgré des résultats plutôt satisfaisants, l'utilisation de chansons pour favoriser la prononciation ne saurait s'imposer comme une certitude car le protocole de recherche montre des limites qu'il faudrait dépasser afin d'en tirer des conclusions définitives.

2.3. Limites et difficultés rencontrées.

Afin de mettre en lumière des résultats suffisants pour prouver une réelle efficacité de l'utilisation des chansons pour favoriser l'appropriation de la prosodie de l'anglais et en particulier de l'accent tonique, certains paramètres du protocole auraient dû être approfondis voire modifiés.

2.3.1. Des résultats limités.

Je dois avouer que même si les résultats du protocole sont satisfaisants, ils ne suffisent pas à prouver que l'utilisation de chansons favorise l'appropriation de la prosodie de l'anglais. Faire d'un cas une généralité serait trop présomptueux de ma part.

Afin d'obtenir des résultats probants, il aurait donc fallu mettre en place le même type de protocole lors de plusieurs séquences d'apprentissage. Enregistrer un groupe d'élève après découverte d'un mot ou groupe de mots anglais, apprivoiser ces énoncés par la mémorisation d'une chanson les comportant et proposer un nouvel enregistrement pour en observer l'évolution. Une seule comptine et un seul protocole ne peuvent offrir qu'une amorce de résultats.

J'avais prévu, à la suite du protocole mis en place, l'utilisation d'une autre comptine « The round about » intégrée à une séquence d'apprentissage autour de la localisation. Cette comptine reprenant les termes de vocabulaire associés à la séquence, il m'aurait été possible d'extraire à nouveau les courbes intonatives d'un groupe d'élève après deux enregistrements en évaluation diagnostique puis sommative. Malheureusement, ce deuxième protocole n'a pu être mis en place. Deux comptines n'auraient de toute façon pas été suffisantes pour prouver ce que j'avançais.

Mon travail de recherche aurait dû être effectué depuis le début d'année et non pas sur le temps d'une seule période. Chaque séquence d'apprentissage aurait dû comporter une chanson à thème qui m'aurait permis d'évaluer l'évolution de la prononciation de mes élèves avant et après la mémorisation de la comptine. Ainsi, les résultats n'auraient pas été isolés et auraient fait preuve de plus de pertinence.

Concernant la lisibilité des résultats, d'autres limites apparaissent. Il aurait été intéressant pour une meilleure lecture des résultats de pouvoir superposer les courbes intonatives sur la courbe témoin pour mettre en lumière les tracés identiques. Pour ce faire, un rythme de paroles similaire aurait été souhaitable et l'utilisation d'un logiciel plus performant aurait été nécessaire. Mais je n'ai pas suffisamment de connaissances informatiques pour prétendre utiliser un logiciel qui va au-delà de mes compétences.

Un dernier point vient contrecarre la viabilité de mes résultats. Cette fois-ci, ma responsabilité ne saurait être mise en cause. La problématique de mon mémoire était la suivante : «L'éducation musicale à travers la pratique de chansons permet-elle aux élèves de cycle 3 d'accéder à l'acquisition d'une meilleure prononciation nécessaire à l'apprentissage d'une langue étrangère, ici l'anglais ? ». Je n'ai malheureusement pas pu y répondre en raison du confinement imposé depuis le 16 mars 2020.

Au-delà de résultats en nombre insuffisants et peu lisibles compte-tenu de la différence de rythme de paroles, le protocole réalisé n'a pas pu être mis en place auprès d'élèves de cycle 3, élèves pourtant au centre de ma problématique. Les récents événements m'ont obligé à proposer mon protocole de recherche à un public tout autre que celui initialement choisi. Les écoles fermées, la continuité pédagogique par télétravail ne m'ont pas permis de mettre en place la recherche auprès de mes élèves.

En réponse à la crise sanitaire qui a touché notre pays, mon unique solution afin de présenter une amorce de résultats était alors de travailler avec les seuls élèves accessibles en ce temps de confinement : mes enfants et neveux. Un seul élève est issu de cycle 3, aussi même si ses résultats marquent une évolution réelle entre les deux enregistrements, il apparaît clairement que cela ne suffit pas à définir l'utilisation de chansons pour l'appropriation de la prosodie de l'anglais comme ayant un réel intérêt pour des élèves de cycle 3.

Les limites des résultats étant à présent définies, certaines d'entre elles trouvent des explications dans des difficultés d'ordre personnel que je souhaite vous expliciter.

2.3.2. Des difficultés personnelles.

Tout d'abord, je dois bien avouer qu'il m'a été difficile d'être à la hauteur de mes ambitions, ce projet s'est révélé passionnant lorsque j'en ai décortiqué la problématique dans sa partie scientifique a montré sa part de difficultés lorsque s'est présentée à moi la mise en pratique sur le terrain. Prouver ce que j'avais, oui, mais comment ?

Les recherches que j'ai effectuées pour rédiger la partie théorique de mon mémoire m'ont énormément plu. Le plan se dessinait facilement au fil de mes lectures et mes questions et réflexions trouvaient aisément des réponses. Pourtant, lorsque je me suis retrouvée face à la rédaction de la partie pratique du mémoire, de grandes difficultés se sont fait ressentir.

J'ai eu soudainement l'impression que mon mémoire n'avait plus aucun sens, que j'avais des éléments que je n'avais aucun moyen de prouver. Je me suis sentie noyée dans mon nouveau statut de professeur des écoles stagiaires au point de ne plus arriver à penser correctement la suite de mon mémoire.

J'ai alors cherché des réponses partout où elles pouvaient se trouver. Tout d'abord auprès de mes professeurs, de mon directeur de recherche. Je leur ai fait part de mes difficultés à proposer un protocole répondant à ma problématique. J'ai également exploité différentes recherches s'y rapportant afin de mieux comprendre ce qui était attendu de moi dans la définition du protocole.

Les différentes aides que j'ai pu recevoir, les échanges et les lectures personnelles m'ont permis d'esquisser les contours du protocole puis de finaliser ce que je proposerai à mes élèves. Afin d'amener mon idée à maturité, il m'a fallu du temps. Les résultats du protocole pour être pertinents auraient dû être pluriels, mais mes interrogations ont amené une mise en place de ma recherche plus tardive.

Je suis en partie fautive du manque de viabilité des résultats de mon protocole de recherche. A m'être enfermée dans les méandres de mon questionnement, je n'ai pas avancé suffisamment rapidement et la crise sanitaire a contrarié la mise en pratique de mon protocole. Je le déplore aujourd'hui car, à la lecture des tracés que je propose dans ce mémoire, je me rends compte que ce protocole n'était pas dénué de sens. La lecture des résultats est satisfaisante même s'ils sont trop peu nombreux pour avoir valeur de preuves.

J'ai bien conscience aujourd'hui que ce mémoire est une initiation à la recherche, que l'on attendait de moi une expertise fine de la problématique que j'avais définie dans mon introduction. C'est ce que j'ai fait. Mes résultats doivent être complétés mais mes intentions étaient réelles.

Conclusion

Par la rédaction de ce mémoire, j'avais pour ambition de définir si l'éducation musicale, à travers la pratique de chansons, permettait une meilleure appropriation de la prosodie de l'anglais auprès d'élèves de cycle 3.

Afin de répondre à cette problématique, mes lectures et recherches m'ont amenée à m'interroger de manière non exhaustive sur les bienfaits de la musique sur les apprentissages scolaires. La musique a depuis la fin du 19^{ème} une place dans les programmes de l'école primaire mais sa dimension est longtemps restée purement artistique. Pourtant aujourd'hui, il est scientifiquement prouvé que la pratique ou encore l'écoute musicale agit sur les fonctions cognitives et exécutives des individus. En poussant mes recherches, j'ai acquis qu'un stimulus musical favorise chez les individus le traitement des stimuli linguistiques puisque l'écoute de musiques active certaines aires du cerveau spécifiques au langage. La science a d'ailleurs prouvé qu'un musicien possède de plus grandes capacités de perception des sons issus d'une langue qui lui est étrangère en s'appuyant sur leur musicalité car il a pour habitude de repérer et de séparer les sons composant une pièce musicale.

Par la suite, je me suis interrogée plus précisément sur les bénéfices de la pratique de chansons pour l'appropriation d'une langue étrangère. Premier intérêt, et non des moindres, le chant par son côté ludique et le plaisir qu'il entraîne augmente la sécrétion d'hormones transformant les élèves en apprenants calmes, curieux d'apprendre et motivés. Le chant est donc un facilitateur d'apprentissages. En outre, le chant favorise la mémorisation. Ainsi, des recherches scientifiques ont démontré que le chant offre la possibilité de développer la mémorisation de nouveaux mots en langue étrangère. Ensuite, mes lectures m'ont montré que les chansons améliorent la sensibilité linguistique des individus qui les écoutent. Les sons consonantiques étant plus prononcés et les contours de hauteur simplifiés, l'intonation dans les chansons est davantage perceptible. La répétition des mots en permet également une meilleure appropriation. Enfin, l'authenticité des chansons offre aux apprenants un véritable modèle de prosodie qui les amènera à se focaliser uniquement sur les représentations utiles, favorisant ainsi leur rapidité de traitement et donc leur prononciation.

L'ensemble de mes lectures et recherches m'a donc conduit à émettre l'hypothèse de bénéfices des chansons pour l'appropriation de la prosodie de l'anglais, notamment de l'accent tonique. Afin de répondre à ma problématique et de vérifier mon hypothèse, j'ai élaboré, avec l'aide de mes enseignants et directeur de recherche, un protocole qui aurait dû être mis en place en classe de cycle 3 auprès d'élèves de CM1 et de CM2. L'observation des courbes intonatives par l'intermédiaire d'enregistrements, me permet, bien que les résultats soient trop peu nombreux pour être entièrement pertinents, de dire qu'à priori l'utilisation de chansons

serait un outil facilitateur de l'appréhension de l'accent tonique et offrirait enfin une production orale plus authentique des apprenants. Si ce travail de recherche pouvait être poursuivi, je m'évertuerais à réaliser plus d'enregistrements en m'appuyant sur la mémorisation d'autres chansons afin de recueillir un plus grand nombre de résultats offrant davantage de pertinence pour vérifier l'hypothèse énoncée dans le protocole.

En conclusion, des prolongements sont envisageables à ce travail de recherche. Il serait certainement intéressant d'exploiter d'autres bénéfices de l'utilisation de chansons en lien avec l'apprentissage de la langue anglaise, notamment pour la mémorisation de mots de lexique ou encore pour l'appropriation d'autres spécificités de la prosodie de l'anglais comme le « h » soufflé ou encore les différentes valeurs des sons vocaliques.

Références bibliographiques

Ouvrages :

ALESSANDRO Christophe D', 2. Analyse des différents stimuli auditifs : musique, langage et bruit, De Boeck Supérieur, 2010. En ligne : <<https://www-cairn-info.ezproxy.unilim.fr/le-cerveau-musicien--9782804162801-page-33.htm>>, consulté le 28.06.2019.

AUDIN Line, « Apprentissage d'une langue étrangère et français : pour une dialectique métalinguistique pertinente dès le cycle 3 », *Repères* 29 (1), 2004, pp. 63-80. En ligne : <https://doi.org/10.3406/reper.2004.2612>, consulté le 20.04.2020.

BIGAND Emmanuel, *Les bienfaits de la musique sur le cerveau*, Humensis, 2018, consulté le 20.06.2019.

CARATINI Emilie, « Accent tonique : substance(s) et représentation(s) », *Langages* N° 198 (2), Armand Colin, 06.08.2015, pp. 109-132., consulté le 17.04.2020.

DEGRAVE Pauline, « Can music help learners and teachers in word stress perception ? », s. d., p. 20., consulté le 15.02.2020.

DODANE Christelle, *La langue en harmonie : influences de la formation musicale sur l'apprentissage précoce d'une langue étrangère*, thèse, Besançon, 2002. En ligne : <<http://www.theses.fr/2003BESA1007>>, consulté le 28.06.2019.

HICKMANN (DIR.) Michel Fayol Michèle Kail (Maya, Apprentissage des langues, CNRS Éditions via OpenEdition, 2016, consulté le 13.07.2019.

MORENO Sylvain et BESSON Mireille, « 5. Langage et musique : études comportementale et électrophysiologique du transfert d'apprentissage », in : FAYOL Michel, HICKMANN Maya et KAIL Michèle (éds.), *Apprentissage des langues*, Paris, CNRS Éditions, 2016 (Psychologie), pp. 101-115. En ligne : <<http://books.openedition.org/editionscnrs/5958>>, consulté le 04.08.2019.

MOUSSARD Aline, ROCHETTE Françoise et BIGAND Emmanuel, « La musique comme outil de stimulation cognitive », *L'Année psychologique* 112 (3), 2012, pp. 499-542. En ligne : <https://doi.org/10.4074/S0003503312003077>, consulté le 20.06.2019.

SILVA Haydée, « L'acquisition d'une langue étrangère et le développement cognitif de l'enfant durant la période opératoire », 2003, p. 6., consulté le 10.08.2019.

Articles :

ADEN Joëlle, CLARK Steven et POTAPUSHKINA-DELFOSSÉ Marie, « Éveiller le corps sensible pour entrer dans l'oralité des langues : une approche énative de l'enseignement de l'oral », *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues* (59), 01.05.2019. En ligne : <<https://doi.org/10.4000/lidil.6047>>, consulté le 28.06.2019.

BOLDUC Jonathan, « regard critique sur les programmes interdisciplinaires en musique/langue et leurs effets sur le développement des capacités musicales au cours de la petite enfance »,

2006, p. 11., consulté le 05.02.2020.

CALVET Louis-Jean, « 1. La chanson comme métissage », *Vibrations. Musiques, médias, société* 1 (1), 1985, pp. 71-80. En ligne : <<https://doi.org/10.3406/vibra.1985.855>, consulté le 16.07.2019.

DUMUR Louis, « À propos de l'accent tonique », *Cahiers Louis Dumur* (3), Classiques Garnier, 2016, JSTOR, pp. 99-108. En ligne : <https://doi.org/10.2307/26606730>, consulté le 16.07.2019.

FOAD La, « Musique et cerveau », s. d., p. 5., consulté le 23.09.2019.

FROST Dan et GUY Rebecca, « L'innovation est le ton qui fait la chanson : une approche musico-prosodique en secteur Lansad », *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Apliu*t (Vol. 35 N° spécial 1), 15.10.2016. En ligne : <<https://doi.org/10.4000/apliut.5526>>, consulté le 04.08.2019.

ZEDDA Paolo, « La langue chantée : un outil efficace pour l'apprentissage et la correction phonétique », *Recherches en didactique des langues et des cultures* (2), 06.12.2006. En ligne : <<https://doi.org/10.4000/rdlc.5651>>, consulté le 04.03.2020.

« Apprendre un chant en anglais », s. d., p. 2., consulté le 29.06.2019

« Conscience phonologique et articulation FPdoc.pdf ». En ligne : <http://ww2.ac-poitiers.fr/dsden79-pedagogie/sites/dsden79-pedagogie/IMG/pdf/conscience_phonologique_et_articulation_FPdoc.pdf>, consulté le 04.03.2020.

« Et si musique et langues étaient liées ? », <<https://www.oise.com/blog-francais/et-si-musique-et-langues-etaient-liees>>, consulté le 28.06.2019.

« Placing Music_fr.pdf ». En ligne : <http://www.mus-alpha.com/upload/Placing_Music_fr.pdf>, consulté le 04.03.2020.

« Propositions meilleure maitrise langues vivantes_998334.pdf ». En ligne : <https://cache.media.education.gouv.fr/file/Racine/33/4/propositions_meilleure_maitrise_langues_vivantes_998334.pdf>, consulté le 27.09.2019.

Revues :

FREISS Michel, « En avant la musique ! La phonologie de l'anglais au primaire », *New standpoints*, 06.2010.

« Gestuelles articulatoires et “Tongue twisters” en anglais au cycle 3 », *New standpoints*, 12.2014.

« Prononciation, commencer par la fin », *New standpoints*, 05.2015.

Sites internet :

TANDOU Clémence, « La musique aide-t-elle dans l'apprentissage du langage ? », <<https://blog.allegromusique.fr/la-musique-aide-t-elle-dans-lapprentissage-du-langage>>.

consulté le 25.06.2019.

« Apprendre la musique développerait les fonctions cognitives exécutives | Psychomédia », <<http://www.psychomedia.qc.ca/psychologie/2014-06-24/apprentissage-musique-developement-cognitif>>, consulté le 25.10.2019.

« BRNE - Banque de ressources (BRNE) en Langues vivantes étrangères - Éduscol », <<https://eduscol.education.fr/cid105821/banque-de-ressources-brne-en-langues-vivantes-etrangees.html>>, consulté le 28.06.2019.

« Développement : La musique connecte le cerveau des enfants | santé log », <<https://www.santelog.com/actualites/developpement-la-musique-connecte-le-cerveau-des-enfants>>, consulté le 25.10.2018.

« Enseigner une langue vivante étrangère à l'école (cycle 3) », <<https://journals.openedition.org/rdlc/2852>>, consulté le 21.07.2019.

« La mémorisation | Primlangues », <<https://www.primlangues.education.fr/ressources/activites-en-classe/la-memorisation>>, consulté le 14.04.2020.

« Langues vivantes étrangères », <<http://www.cnesco.fr/fr/langues-vivantes/>>, consulté le 25.06.2019.

« Le traitement musical au niveau du cortex auditif | Cairn.info », <<https://www-cairn-info.ezproxy.unilim.fr/le-cerveau-musicien--9782804162801-page-47.htm>>, consulté le 28.06.2019.

« Musique et bilinguisme : des atouts pour apprendre les langues », euronews, 10.08.2016, <<https://fr.euronews.com/2016/08/10/musique-et-bilinguisme-des-atouts-pour-apprendre-les-langues>>, consulté le 28.06.2019.

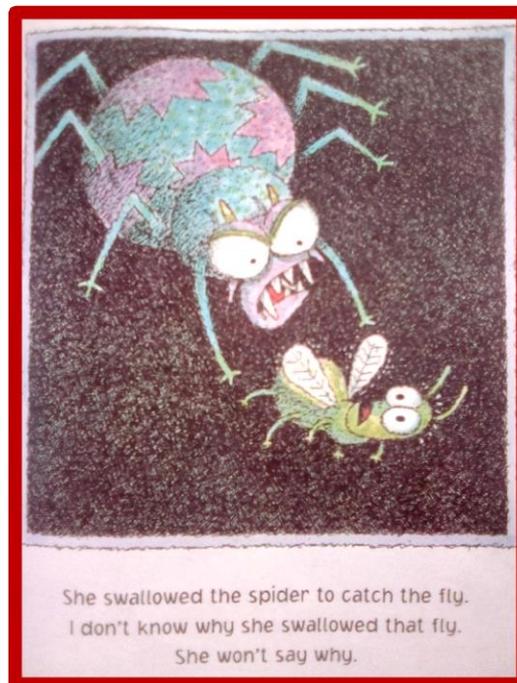
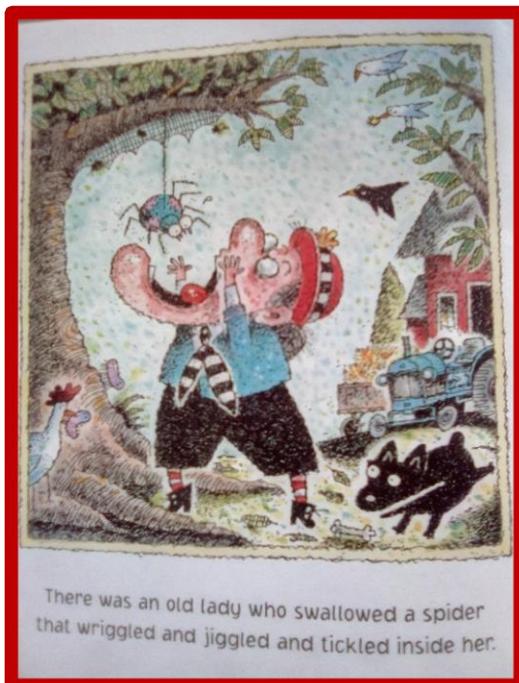
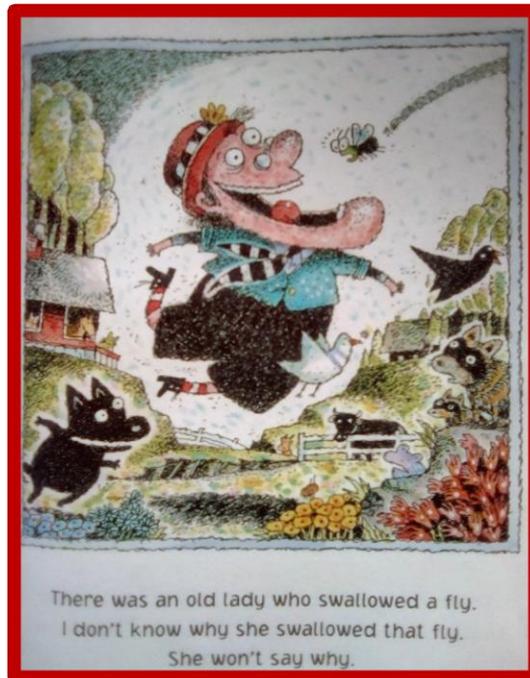
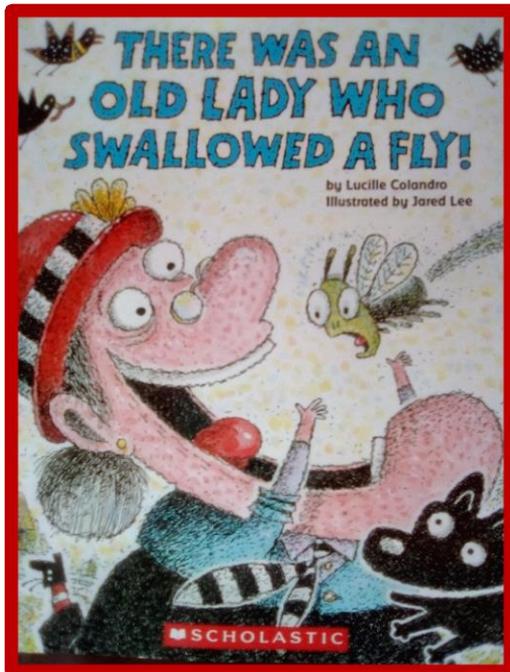
« Prosodie et correction phonétique — Anglais », <<http://cle.ens-lyon.fr/anglais/langue/phono-phonetique/prosodie-et-correction-phonetique>>, consulté le 21.07.2019.

« Teaching English with Carolyn Graham - Les Jazz Chants® pour enseigner l'anglais | Primlangues », <<https://www.primlangues.education.fr/mediatheque/sur-letagere/cdaudio-cdrom-et-dvd/teaching-english-with-carolyn-graham-les-jazz-chants-p>>, consulté le 04.03.2020.

Annexes

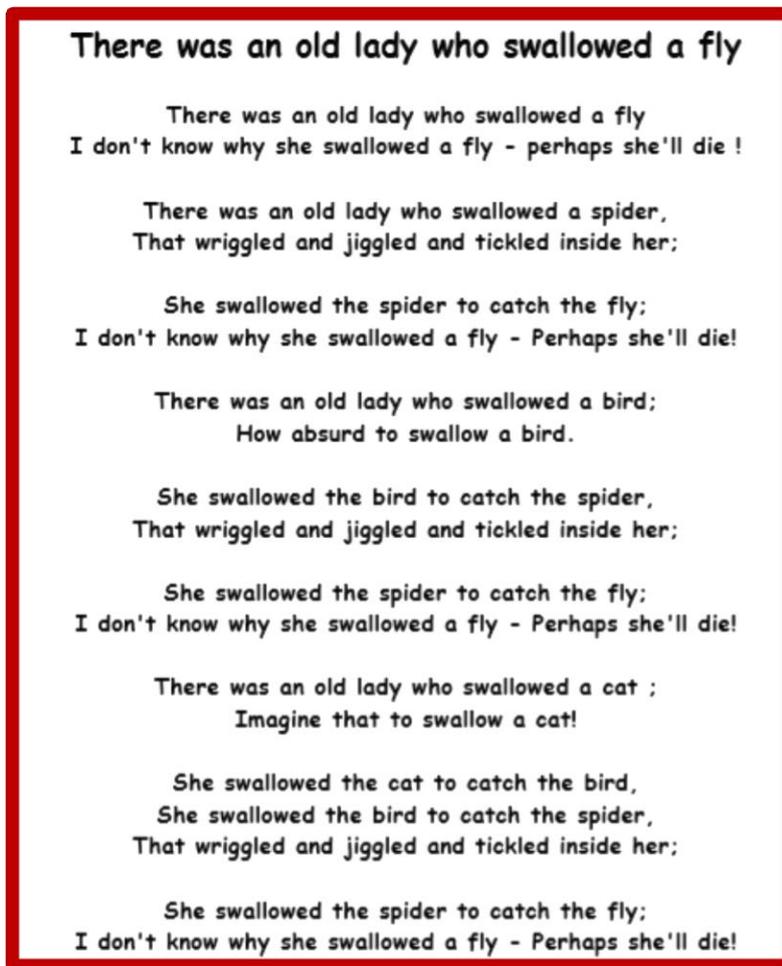
Annexe 1. Album étudié.....	50
Annexe 2. Paroles de la chanson travaillée	51
Annexe 2.1. Paroles de la chanson prévue mais non présentée	51
Annexe 3. Outil et logiciel utilisés.....	52

Annexe 1. Album étudié



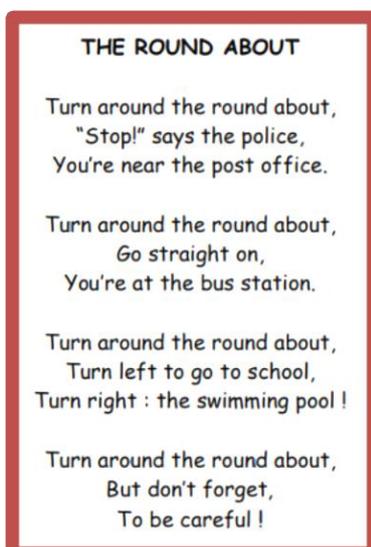
Présentation de la première de couverture et des trois premières pages du livre. Lors de la lecture, les phrases : « She won't say why » ont été remplacées par « Perhaps, she'll die. »

Annexe 2. Paroles de la chanson travaillée



Les paroles présentées sont celles mémorisées par les élèves, elles correspondent à la première minute de la chanson :
« There was an old lady who swallowed a fly » de Lucy Cattel.

Annexe 2.1. Paroles de la chanson prévue mais non présentée



Annexe 3. Outil et logiciel utilisés



Enregistreur professionnel H4npro



Audacity : logiciel de traitement et d'édition audio

Le chant au service de la prosodie de l'anglais en cycle 3

L'apprentissage d'une langue étrangère à l'école primaire est une attente institutionnelle. En parallèle de connaissances langagières spécifiques, des compétences linguistiques sont attendues des élèves telles que reconnaître et reproduire les sons, l'accentuation, les rythmes et les courbes mélodiques propres à la langue. C'est ce que l'on appelle la prosodie de la langue. Pour un apprenant français, maîtriser la prosodie de la langue anglaise est très difficile car la ligne mélodique du français est totalement différente de celle de l'anglais. L'éducation musicale, trop souvent définie par sa seule dimension artistique, apparaît aujourd'hui scientifiquement comme un allié au service des apprentissages. L'écoute et la pratique de chansons offrent donc une meilleure mémorisation et une sensibilité linguistique plus fine des apprenants. On constate donc clairement que le chant et plus spécifiquement l'utilisation de chansons issues du patrimoine culturel anglais pourraient être des outils efficaces pour l'appropriation et la reproduction de la prosodie de la langue auprès des élèves de l'école primaire.

Mots-clés : école primaire, langue étrangère, compétences linguistiques, prosodie, anglais, éducation musicale, chansons, chant

Practice singing can help English prosody at cycle 3

Learning a foreign language in primary school is an institutional expectation. Together with specific language knowledges, language skills are expected from students such as recognizing and reproducing the sounds, accents, rhythms and melodic curves specific to the language. This is the prosody of language. For a French learner, mastering the prosody of the English language is very difficult because the melodic lines of these languages are totally different. Music education, too often defined solely by its artistic dimension, is today considered scientifically as an ally that will help learning. Listening and practicing songs are granting better memorization and a finer linguistic sensitivity of the learners. It is thus clear that singing and more specifically the use of songs from the English heritage could be effective tools that will help the pupils of the primary school to appropriate and reproduce the prosody of the language.

Keywords : primary school, foreign language, language skills, prosody, English, music education, songs, singing

