

*Using songs in the language classroom*

&

*Teaching phonology*

Read the two documents (you already read one for homework) and answer the questions which follow (you don't need to write the answers but you may want to make some notes)

Prepare to discuss the contents with someone who did not read the same documents

What conclusions can you come to about using songs in the foreign language classroom?

*Musique, voix chantée et apprentissage : une revue de littérature et quelques propositions d'exploitation en didactique de la phonétique des langues : CORNAZ & CAUSSADE (extraits 2014 : 8-12)*

### **II. Intérêts de la musique sur les apprentissages**

#### **II.1. Intérêts de la musique sur le cerveau et les fonctions exécutives**

Dans un contexte de recherches où ... des recherches en didactique mettent en avant le rôle de l'interdisciplinarité comme outil facilitateur de transmission (Hainaut, 1986 ; Davis, 1995 ; Greeno, 1997 ; Le Saget, 1998 ; Ansart et Natanson, 2003 ; Bellengier et Lopez, 2003 ; Lattuca et al., 2004), nous nous sommes intéressées à la place de la musique dans les acquisitions et les apprentissages.

De nombreuses études rapportent une corrélation positive entre musique et développement cognitif (Mohanty et Hejmad, 1992 ; Rauscher et al., 1997 ; Rauscher et Zupan, 2000 ; Bilhartz et al., 2000 ; Anvari et al., 2002 ; Schellenberg et Weiss, 2013). En faveur du rôle de la musique pour l'acquisition et l'apprentissage, les travaux concernant l'effet de la musique sur le cerveau ont montré une multiplication des zones cérébrales impliquées dans les processus de traitement, mais aussi une augmentation de son activité générale lors d'une exposition à la musique (Zatorre, 1984 ; Bancroft, 1985 ; Krings et al., 2000 ; Janata et al., 2002 ; cf. I.1. Liens fonctionnels).

Moreno et al. (2011) ont observé des modifications de la plasticité fonctionnelle dans le cerveau lors d'une tâche verbale chez des enfants en âge préscolaire soumis à un entraînement musical de vingt jours, résultats non visibles chez les enfants du groupe contrôle, formés sur la même durée à l'art graphique. La conséquence générale de cette mobilisation cérébrale accrue est une amélioration globale des fonctions exécutives, ce qui est sans doute l'une des explications les plus probables de l'effet bénéfique de la musique sur l'apprentissage (Peretz et Kolinsky, 2009). Les fonctions exécutives, en lien direct avec la pratique, sont connues pour favoriser l'adaptation et la réceptivité d'un individu à son environnement car elles comprennent les processus de planification, de mémoire de travail, de contrôle et d'attention (Peretz et Kolinsky, 2009). D'autres études ont mis en évidence l'intérêt de la mélodie pour l'apprentissage chez des enfants en âge préscolaire et chez des jeunes adultes (Wolfe et Hom, 1993 ; Calvert, 2001). Il a en particulier été montré que des chansons familières à l'apprenant impactent favorablement la mémoire, la raison étant que le rythme et la mélodie facilitent la structuration de la rétention d'informations (Wallace, 1994 ; Rainey et Larson, 2002).

D'autres travaux se sont intéressés à l'impact psycho-affectif de la musique. Certains chercheurs expliquent par la musique l'accroissement de la concentration, du bien-être (Kariuki et Honeycutt, 1998 ; Bakeroot, 2000), de la confiance en soi (Lambert, 2008), ainsi que de la motivation (Lambert, 2008 ; Chen et Chen, 2009). De par son essence artistique, émotionnelle et gestuelle, la musique serait encline à instaurer une ambiance conviviale et participative (Peretz et Kolinsky, 2009).

Concernant la motivation, Chen et Chen (2009) ont trouvé un lien direct entre la performance en anglais langue étrangère pour des apprenants natifs du min-nan et motivation induite par le biais d'une chanson populaire. Aussi, suite à une étude comparant les progrès en lecture chez deux groupes d'enfants dont l'un avait reçu un enseignement intégré de musique, Andrews (1997) n'a pas

trouvé de différences dans les scores de réussite mais a relevé cependant un changement significatif d'attitude dans le groupe test, les enfants étant davantage motivés par l'apprentissage. Ce dernier résultat suggère des conditions cognitives et contextuelles optimisées grâce à l'intervention musicale en classe de langue.

### **II.2. Intérêts de la musique sur les apprentissages scolaires**

L'effet bénéfique de la pratique musicale sur les compétences transversales évaluées dans les programmes scolaires a été rapporté chez des enfants de primaire (Brunier, 1979 ; Mingat et Suchaut, 1994 ; Ringgenberg, 2003 ; Stansell, 2005 ; Wetter et al., 2009 ; Lecoq et Suchaut, 2012) : il a été relevé principalement en musique bien sûr, largement en mathématique (Gardiner et al., 1996 ; Graziano et al., 1999 ; Bamberger, 2000 ; Vaughn, 2000) et systématiquement en prélecture (Nicholson, 1972 ; Ho et al. 2003 ; Hurwitz et al. 1975 ; Wood, 1990 ; Lamb et Gregory, 1993 ; Gardiner et al., 1996 ; pour une revue cf. Standley, 2008). L'intérêt d'un enseignement transdisciplinaire pour l'apprentissage d'une langue seconde a été montré par Lowe (1995). Son étude a révélé des scores plus élevés aux tests de connaissances et pratiques musicales, mais surtout de compréhension écrite, de prononciation et de grammaire orale du FLE chez les enfants ayant reçu un enseignement combiné langue et musique que chez leurs camarades exposés à des enseignements cloisonnés.

Une étude longitudinale d'une année a révélé que des enfants issus de milieux socio-professionnels variés et ayant une pratique de piano ou de chant via la méthode Kodály obtiennent aux tests de Wechsler des résultats significativement meilleurs que leurs camarades n'ayant pas été en contact avec la musique dans les tâches impliquant la mémoire verbale ou des raisonnements mathématiques et spatio-temporels (Schellenberg, 2005). Dans ce dernier domaine, une meilleure compétence a également été observée chez des enfants en âge préscolaire ayant eu une pratique musicale : cours de piano (Rauscher et al., 1994), utilisation de carillons en classe (Gromko et Poorman, 1998), séances de chant par la méthode Kodály (Hurwitz et al., 1975), ou bien chez ceux ayant suivi des cours de formation musicale pour classe de piano (Rauscher et Zupan, 1999).

### **II.3. Intérêts de la musique sur les apprentissages phonétiques**

Des observations de terrain (cf. entre autres Ibrahim, 1977 ; Husser, 2002 ; Cornaz, 2006 ; Pineau, 2007 ; Boite, 2009), des études longitudinales de terrain (parmi elles cf. Fish, 1984 ; Konopczynski, 1987 ; Standley et Hughes, 1997 ; Register, 2001 ; Thompson et al., 2004 ; Cornaz, 2008 ; Ritt-Cheippe, 2012) et des études en laboratoire (Purcell et Suter, 1981 ; Lowe, 1998 ; Magne et al., 2004, 2006 ; Slevc et Miyake, 2006 ; Kolinsky et al., 2009) menées dans différentes sphères langagières montrent de meilleures performances à la fois en perception et en production chez les apprenants et les groupes expérimentaux ayant été en contact avec la musique, que ce soit avec une formation musicale ou par le biais d'une pratique vocale ou instrumentale. Entre autres compétences, la pratique musicale améliorerait la prononciation d'une langue étrangère (LE) : c'est ce que rapporte Lowe (1995) dont l'étude compare des enfants ayant reçu un enseignement combiné langue et musique avec des enfants exposés à des enseignements séparés. La musique servirait ainsi de support pour améliorer la réception et la production phonétique (Thompson et al., 2004 ; Slevc et Miyake, 2006 ; Schön et al., 2008 ; Kolinsky et al., 2009 ; Ritt-Cheippe, 2010, 2012 ; Sadakata et Sekiyama, 2011). Quelles que soient la langue maternelle et la culture des sujets, les compétences nécessaires à la parole et impliquées dans la réflexion métalinguistique, comme la perception

auditive, la mémoire phonologique et la conscience phonologique, semblent accrues s'il y a fonctionnement adjacent ou parallèle des mécanismes de discrimination mélodique (Lamb et Gregory, 1993 ; Anvari et al., 2002 ; Bolduc et Montésinos-Gelet, 2005) et, à une moindre échelle, des mécanismes de discrimination rythmique (Anvari et al., 2002).

### **Questions**

- 1) According to this article, research shows that including musical input in learning contexts can have a positive impact in a number of domains. List some of the types of learning where a positive influence has been observed.
- 2) How does music impact how the brain functions?
- 3) What impact does music have on psycho-affective capacities?
- 4) What is the link between music and motivation?
- 5) Think about your answers to questions 2, 3 & 4. How could this information be interesting to a foreign language teacher?
- 6) According to the article, which aspects of foreign language learning have been shown to be positively influenced by studying music?
- 7) The article discusses a number of research projects that were carried out with preschool aged children. What were the findings of these studies? How could these findings be interesting for you as a teacher of LVE at primary school?
- 8) What information in the article do you find the most interesting / surprising / encouraging / inspiring ?
- 9) Have you had any experience of combining music and language learning, in either formal or informal contexts?

### Quelle place donner à la phonologie ?

La langue écrite est un système dans lequel les énoncés sont identifiables grâce à la ponctuation, tandis que les mots sont représentés par des groupes de lettres séparés par un espace. Mais à l'oral, ce sont les pauses et l'intonation qui marquent les limites des énoncés. Quant à la segmentation des mots, elle est parfois moins facilement repérable. En français, à l'école maternelle, on entend les élèves parler « des néléphants » ou « des nouns », car ils n'ont pas encore isolé le nom de l'article indéfini « un ». Ces phénomènes font référence à ce que l'on appelle la grammaire de l'oral. Dans ces deux exemples (un éléphant, un ours), lorsque les phonèmes entrent en contact, la prononciation des mots s'en trouve modifiée et, pour tout apprenant d'une langue étrangère, la compréhension est alors rendue plus difficile. De la même manière, lorsque l'intonation d'un même énoncé est montante ou descendante, la signification diffère. La phonologie permet donc une sensibilisation à ces phénomènes.

La recherche en sciences cognitives et en psycholinguistique montre que l'enfant perçoit la langue dès le stade utérin. Ce sont d'abord les intonations qui sont perçues puis viennent le rythme et les sons. Mais en grandissant, les compétences de perception se spécialisent pour se réduire aux sons et à la prosodie des langues maternelles. Des chercheurs établissent les âges les plus propices au développement de certaines habiletés phonologiques : Guberina parle de « l'âge heureux » pour définir la période qui va jusqu'au 6 ans de l'enfant, pendant laquelle son acuité auditive est la plus fine, notamment pour percevoir les schémas intonatifs, mais également pour les reproduire. Vient ensuite « l'âge critique », entre 7 et 9 ans, pendant lequel l'enfant opère un traitement plus analytique de la langue, ce qui va limiter ses capacités à opérer une discrimination phonologique entre sa propre langue et les langues étrangères. Enfin, apparaît « l'âge fatidique », 10-11 ans selon les termes de Christelle Dodane, quand l'enfant perd une grande partie de ses habiletés perceptives dans les langues autres que la sienne. En raison de cette perte de flexibilité, la capacité à assimiler une prononciation authentique va décroître vers 12 ans, sans que les capacités à apprendre une langue étrangère en soient pour autant affectées.

Outre ces dispositions développées durant les années de l'école primaire, le plaisir de l'imitation, ainsi que les jeux associés au plaisir de reproduire les sonorités, sont tout à fait propices à la pratique des langues étrangères. Les années de cycles 2 et 3 sont donc particulièrement favorables à la mise en place du système phonologique des langues étrangères dans le répertoire langagier de l'élève. La prononciation, qui allie la phonologie (les sons) et la prosodie (la musique de la langue), est essentiellement un processus imitatif. La recherche montre que les capacités d'imitation sont maximales entre l'âge de 4 et 8 ans. Alliées à la curiosité et à la spontanéité caractéristiques de l'enfant de cet âge, elles sont sources de motivation pour l'expression.

Compte tenu de ces éléments, il est pertinent de s'attacher en premier lieu au travail sur la musique de la langue, avant les sonorités à proprement parler. Pour l'anglais, il s'agit d'entraîner les élèves à

la perception et à la production des schémas intonatifs et rythmiques, c'est-à-dire l'alternance entre temps forts et temps faibles. Pour ce travail sur le rythme, il est alors intéressant d'engager le corps de l'enfant afin qu'il puisse s'exprimer pleinement.

Enfin, il convient de sensibiliser les élèves aux phonèmes spécifiques à la langue étudiée afin qu'ils prennent conscience des similarités et des différences. Par exemple, le français et l'anglais ont le même nombre de graphèmes (6 voyelles et 20 consonnes), mais le nombre de phonèmes est différent. Il y en a 36 en français, dont 16 voyelles, 18 consonnes et 3 semivoyelles. En anglais, il y en a 44, dont 12 voyelles, 8 diphtongues et 24 consonnes. Certains phonèmes sont communs aux deux langues tandis que d'autres existent dans une langue et pas dans l'autre. Jusqu'à l'âge de 10-11 ans, les élèves sont particulièrement réceptifs à ces différences et il est important de les entraîner à discriminer ces sons puis à les produire. Pour cela, ils doivent exercer leur appareil articulatoire, dans un travail de « mise en bouche », grâce à des activités théâtrales, des chants ou des comptines.

Les spécificités phonologiques des langues vivantes imposent, à l'école élémentaire, de fixer en priorité la forme sonore des mots avant de proposer la transcription graphique, y compris au cycle 3. Cela implique pour le professeur de connaître les différences entre le système phonologique du français et celui de la langue enseignée (phonèmes, accentuation, intonation). L'usage du numérique (sites internet, dictionnaires en ligne, systèmes permettant la synthèse vocale) offre un appui très utile pour le professeur, qui peut ainsi vérifier la prononciation du lexique ou même s'entraîner à la lecture de textes (par exemple d'albums). De nombreuses ressources sont également disponibles en ligne afin de disposer de récits, chants ou comptines émanant de locuteurs natifs.

### Questions

- 10) Take a piece of A3 paper and make a visual support to explain to another student the essential information contained in the preceding extract "*Quelle place donner à la phonologie ?*" (take 10 minutes maximum to do it!)
- 11) What is the pedagogical approach that is used in teaching foreign languages in French schools?
- 12) What are the key features of this approach?
- 13) To what extent are the ideas developed in the extract you have just read, "*Quelle place donner à la phonologie ?*", in line with the prescribed approach to language teaching?
- 14) According to the extract, what are some of the major problems that English phonology poses for French-speaking students? And for French-speaking primary school teachers?
- 15) Would you expect students of different ages to have difficulty with different aspects of the phonology of a foreign language they are learning? Why? Why not?
- 16) How could bringing music into the LVE classroom help with the teaching/learning of English phonology?
- 17) Make a list of activities using sounds and/or music that could be used to enhance learning in the LVE classroom.