

Master of Arts en enseignement pour le degré secondaire I

Synthèse du Mémoire de Master

Utilisation de paramètres musicaux en cours d'allemand langue étrangère Passation d'un dispositif au cycle d'orientation

Auteur	Crausaz Florian
--------	------------------------

Directeur	Jeanneret Sylvie
-----------	------------------

Date	13.09.23
------	----------

Introduction

La langue et la musique sont intimement liées. Les parents utilisent déjà un type de langage fort de caractéristiques musicales pour apprendre aux nouveau-nés leur langue maternelle. Les nourrissons y répondent en étant plus attentifs, en fixant plus longtemps leur partenaire, en riant et en vocalisant plus souvent (Fernald et Kuhl, 1987, Cooper et al., 1997, Cruttenden 1994, Niwano et Sugai 2002). La prosodie apparaît ainsi dès le début de l'apprentissage d'une langue (Grimm, 2003) et elle transmet de nombreuses informations (Papoušek, et al., 1991). Perner (2014) nous prouve que les concepts musicaux permettent de décrire une langue, puisque toute langue est prononcée avec des caractéristiques rythmiques (syllabes rapides ou lentes, pauses), et la vitesse du discours s'apparente au tempo, qui souvent varie en fonction du type d'émotion ou du but de la conversation. Quant aux variations de hauteurs, on connaît tous des personnes parlant de façon monotone alors que d'autres varient leur intonation.

La forme d'art qu'est la musique a par là même un potentiel élevé pour aider à l'apprentissage d'une langue étrangère, si on l'adapte de façon adéquate. Grandin et al. (1998) suggèrent même que l'éducation musicale devrait être présente dans les écoles, et préférablement commencer dans la période préscolaire, afin de développer « l'équipement »¹ pour le raisonnement spatio-temporel dans le cerveau de l'enfant. En effet, le rythme subdivise par essence le temps et tend par là à un meilleur contrôle de l'esprit (Reidel-Mathias, 2005), il permet de mettre d'accord un grand nombre

¹ Grandin et al. utilisent le mot « hardware ».

de gens et de créer ainsi une dynamique de groupe. La répétition nécessaire à l'apprentissage musical peut être également transférée à l'apprentissage d'une langue avec un résultat bénéfique.

La proximité avec une forme d'art réellement vécue et ressentie peut, selon Greene (1977), créer une telle connexion aux choses et une telle absorption en celles-ci que les gens transféreraient même ce type d'expérience dans leur propre vie. Greene (1986) défend l'idée qu'il est toujours nécessaire de constituer une atmosphère particulière dans laquelle l'exploration active plutôt que la passivité puisse exister. En effet, l'enseignement par l'esthétisme porte en lui, d'après Badstübner-Kizik (2014), le pouvoir de développer une perception bien meilleure, de faire vivre l'émotion et le ressenti personnel et subjectif, d'ainsi développer la créativité des élèves et de les sociabiliser. Dans un même ordre d'idée, Emile Jaques-Dalcroze a évoqué les phénomènes sonores comme nécessitant « une conscience physique en premier lieu » (Dutoit-Carlier, 1965, p.316), ce qui soutient le fait de proposer aux élèves des activités leur demandant d'être physiquement actifs.

Ce mémoire accorde une attention particulière à l'aspect créatif, qui est vu comme un moyen d'activer l'élan des élèves pour leur apprentissage. L'invention de textes y est centrale, mais celle-ci s'est placée dans le cadre tout particulier d'éléments musicaux. Texte scandé en rythme, body-percussion et chanson sont tant d'éléments qui ont été le support de l'utilisation du vocabulaire et des éléments grammaticaux d'un chapitre d'allemand. La classe a ainsi vécu un cours d'allemand riche de découvertes des nouveaux éléments d'un chapitre, de façon très active grâce à la musique qui s'est liée à la langue.

Méthode

La passation a duré deux heures et était composée de trois étapes créatives, seules ou en groupe et utilisant des paramètres musicaux ou non. Basées sur un chapitre d'allemand sur le thème des fêtes, l'ensemble des activités a permis de découvrir ou d'exercer la majorité du vocabulaire ou des structures grammaticales dudit chapitre.

La première section consistait en une activité créative mais à réaliser seul(e) : l'écriture d'une lettre d'invitation, avec pour support un tableau listant les éléments qui devaient y figurer. Les élèves ont pu alors lire les travaux de quelques-uns de leurs camarades seulement.

La deuxième activité utilisait le rythme comme moyen d'apprentissage. Des questions devaient être posées par la classe, scandées selon un rythme donné. Pour y répondre, des groupes ont été formés et devaient inventer des réponses adaptées. De plus, un rythme en body-percussion cadrait rythmiquement toute l'activité et permettait d'activer les élèves tout au long de l'exercice.

La troisième activité avait comme support une chanson créée pour l'occasion, sur le thème de Noël. Des paroles manquaient et les groupes d'élèves ont dû inventer des possibilités en fonction du type d'élément manquant, par exemple une saison, un cadeau à offrir ou encore un adverbe de fréquence. La classe a alors chanté la chanson avec les versions de paroles de chaque groupe.

Le comportement des élèves lors des activités a été observé et analysé. Pour compléter ces données, un questionnaire de ressenti a suivi les activités.

Résultats

Les élèves affirment que la créativité a un effet positif sur leur apprentissage et qu'elle leur donne moins l'impression de travailler. Les choix possibles et la créativité qui en découle ont été source de quelques marques d'originalité et de différentes façons de travailler.

Le cadre créé par le rythme a indubitablement été effectif dans la création d'un engagement commun de tous les élèves, du fait de son impact sonore et du besoin de faire la même chose que le reste des élèves. De nombreux élèves ont même voulu réussir le défi de frapper le rythme tout en disant les questions sur un autre rythme. La chanson, plutôt mélodique que rythmique, n'a pas créé cette rigueur mais a tout de même amené un intérêt de chacun pour les versions des autres élèves, contrairement au peu d'intérêt observé lors de la première activité réalisée seul.

L'aspect répétitif que constitue l'apprentissage de rythme ou de mélodie a prouvé son excellent potentiel mais n'a pas été suffisamment exploité. De plus, la difficulté des éléments rythmiques, respectivement de la mélodie, étaient trop élevés pour être appris en un seul cours, sachant que de l'attention devait rester disponible pour les aspects langagiers. La coordination nécessaire au rythme (décrit comme « embrouillant ») et le fait de ne pas aimer chanter face aux autres en sont les éléments centraux des réticences des élèves. Un bon nombre d'élèves ont cependant considéré les activités musicales comme des découvertes intéressantes qu'ils n'auraient pas pensé aimer.

La qualité des réalisations des élèves est particulièrement discutable. Il faut cependant prendre en compte le fait que la passation s'est passée en début de chapitre, et aussi que, comme mentionné ci-dessus, les tâches étaient trop complexes pour pouvoir se focaliser suffisamment sur la langue.

Le travail créatif en groupe stimule et débloque la créativité, mais oblige de nombreux élèves à refouler leurs idées. L'intérêt pour les versions créées par d'autres groupes a cependant été bien plus grand que celui porté vers des créations individuelles. L'énergie du rythme et la cohésion nécessaire au fait de chanter une même chanson ou de frapper un même rythme ont unifié le groupe-classe et cet effet dynamique et d'engagement est vu comme d'un grand intérêt potentiel.

Conclusion

Ce mémoire a osé tester un mode d'enseignement peu courant, inspiré des bienfaits de la musique sur l'apprentissage. Tout comme l'affirmait Gardner (1973), des aptitudes artistiques impressionnantes ont pu être constatées chez les élèves, qui étaient en exploration active plutôt que passive, pour reprendre Greene (1986). La rigueur du rythme, notamment, a été effective, et a amené tout le monde à être porté par la force de la collectivité (Reidel-Mathias, 2005). Les activités de rythme et de chanson ont constitué une approche multisensorielle, qui a activé les caractéristiques communes aux langues et à la musique par le biais d'un travail moteur, acoustique, sémantique et émotionnel, en plus de la focalisation sur les structures langagières, devenues en partie implicites (Sirén, 2018). Je suis conscient que le manque d'éducation musicale des enseignants peut constituer une limite, tout comme l'aspect nouveau que de telles activités représentent pour les élèves, si elles ne sont pas incluses de façon routinière. Je peux cependant déjà inciter les enseignants à utiliser des rythmes tout simples pour aider leurs élèves à apprendre et cadrer l'énergie, ou à utiliser des chansons de façon créative, même dans une dimension basique et ce à toute étape d'apprentissage. L'amélioration de l'intérêt des élèves, de leur apprentissage et de leur autonomie constituent suffisamment d'effets positifs potentiels pour vouloir s'y essayer.

Bibliographie

- Badstübner-Kizik, C. (2014). Text – Bild – Klang Ästhetisches Lernen im mehrsprachigen Medienverbund. In C. Lerchner & N. Bernstein (Eds.), *Ästhetisches Lernen im DaF-/DaZ-Unterricht : Literatur - Theater - Bildende Kunst - Musik – Film* (pp. 297-312). Universitätsverlag Göttingen.
- Dutoit-Carlier, C.-L. (1965). Jaques-Dalcroze, créateur de la rythmique. In *Emile Jaques-Dalcroze l'homme, le compositeur, le créateur de la rythmique* (pp. 305-412). Editions de la Baconnière.
- Fernald, A., & Kuhl, P. (1987). Acoustic determinants of infant preference for motherese speech. *Infant Behavior and Development*, 10(3), 279-293.
- Gardner, H. (1973). *The arts and human development: A psychological study of the artistic process*. Wiley & Sons.
- Grandin, T., Peterson, M., & Shaw, G. L. (1998). Spatial-temporal versus language-analytic reasoning: The role of music training. *Arts Education Policy Review*, 99(6), 11-14.
- Greene, M. (1977). Imagination and Aesthetic Literacy. *Art Education*, 30(6), 14-20. <https://doi.org/10.2307/3192182>
- Greene, M. (1986). The Spaces of Aesthetic Education. *Journal of Aesthetic Education*, 20(4), 56-62. <https://doi.org/10.2307/3332600>
- Grimm, H. (2003). *Störungen der Sprachentwicklung: Grundlagen - Ursachen - Diagnose - Intervention - Prävention* (2., überarb. Aufl.). Hogrefe, Verl. für Psychologie.
- Papoušek, M., Papoušek, H., & Symmes, D. (1991). The meanings of melodies in motherese in tone and stress languages. *Infant Behavior and Development*, 14(4), 415-440.
- Perner, M. (2014). Musik im DaF-Unterricht: Von der Sprache zur Musik – und zurück . Ästhetisches Lernen im DaF-/DaZ-Unterricht : Literatur - Theater - Bildende Kunst - Musik - Film. In C. Lerchner & N. Bernstein (Eds.), *Ästhetisches Lernen im DaF-/DaZ-Unterricht : Literatur - Theater - Bildende Kunst - Musik – Film* (pp. 61-74). Universitätsverlag Göttingen.
- Reidel-Mathias, J. (2005). *Zur Bedeutung von Sprache, Musik und Bewegung. Von der Wirksamkeit der Elementaren Musik- und Bewegungserziehung in der Gehörlosenpädagogik* [Travail de diplôme]. Universität für Musik und Darstellende Kunst, Salzburg
- Sirén, C. (2018). *Musik als Lernmedium im finnischen DaF-Unterricht: eine qualitative Fallstudie in der gymnasialen Oberstufe* [Travail de master]. Université de Tampere.