

## **La LSF pour apprendre le lexique d'une chanson en LE : une étude préliminaire**

\*Diane CAUSSADE<sup>1</sup>, Sandra CORNAZ<sup>2</sup>, Camille TISSERAND<sup>3</sup>

<sup>1</sup> GIPSA-lab / CNRS et LIDILEM (Grenoble)

diane.caussade@gipsa-lab.grenoble-inp.fr

<sup>2</sup> GIPSA-lab (Grenoble) et LFSAG (Turin, Italie)

sandra.cornaz@gipsa-lab.grenoble-inp.fr

<sup>3</sup> Graphiste illustratrice

camille.tisserand@gmail.com

### **Résumé**

Dans ce compte-rendu d'expérience, nous rappellerons brièvement diverses recherches concluant à l'effet positif des gestes manuels sur l'acquisition langagière et l'éducation. Nous présenterons également la langue signée et plus particulièrement son utilisation pour faciliter l'acquisition de la parole – et plus précisément du lexique – chez le petit enfant (Companys et Bouhier-Charles, 2006), ainsi que diverses techniques gestuelles dont la technique du 'rythme corporel' pour la rééducation de la surdité pathologique, suggérée par les verbotonalistes (Guberina, 1965 ; Renard, 2002). Puis nous expliciterons le cadre méthodologique d'une intervention expérimentale consistant à observer l'intérêt de la langue signée pour la mémorisation d'une chanson en langue non-native. Le résultat semble en effet positif, l'intégration de la motricité à la séance de chant accélérerait l'acquisition des paroles. L'article proposera enfin un extrait de la fiche pédagogique du support exploité dans cette recherche afin que des enseignants de langue puissent tester à leur tour cette pratique. Nous suggérerons pour finir quelques perspectives de recherche dans le domaine, afin de confirmer ces premières impressions sur l'apport bénéfique de la langue signée pour l'acquisition du lexique et plus globalement d'une langue étrangère.

### **Abstract**

In this review of the following experiment we will briefly reappraise the existing diverse research which has demonstrated the positive effect of hand-gesturing upon language acquisition and education. We will also introduce sign-language, particularly the way it is used to facilitate speech acquisition – more precisely of the lexicon – in children (Companys et Bouhier-Charles, 2006), and diverse gestural techniques, one of which is the 'body rhythm' for the re-education of those with pathological deafness, suggested by the verbotonalists (Guberina, 1965 ; Renard, 2002). We will then demonstrate the methodological framework we used when observing the use of sign language by individuals memorising a song in their non-native language. The results appear positive: the integration of motricity in the singing session increased the rate at which lyrics were acquired. The article will also provide some of the instructional materials used in the research so they can be used by other language-teachers. Building upon this encouraging initial experiment we hope to continue exploring the beneficial contribution of sign language to the acquisition of lexicon and of foreign language more generally.

**Mots-clés :** Enseignement apprentissage, lexique, gestes, langue des signes, chanson, Italien Langue Étrangère.

\* L'article a été écrit et le projet a été créé à part égale par les deux premiers auteurs.

**Keywords:** Teaching and learning, lexicon, gestures, sign-language, song, Italian as a Foreign Language.

## **Plan**

### **I- Contexte de recherche**

- I-1. Phylo- et ontogenèse de la parole
- I-2. Mouvement et acquisition linguistique

### **II- Protocole expérimental**

- II-1. Matériel
- II-2. Méthodologie
- II-3. Résultats

### **III- Fiche pédagogique**

Annexes

## **I- Contexte de recherche**

### **I-1. Phylo- et ontogenèse de la parole**

Cela fait près d'un demi-siècle que la communication est étudiée dans sa multimodalité orale et gestuelle (Colletta, 2011), permettant ainsi d'amener des connaissances nouvelles sur les aspects phylogénétiques et ontogénétiques de la faculté de langage.

L'origine du langage humain et ses fondements neurobiologiques se situent au cœur d'un intense débat scientifique. En effet, selon une de ces théories, le langage proviendrait d'un système de communication manuel présent chez un ancêtre commun aux primates humains et non-humains (ex : Meunier *et al.*, 2012 ; Vauclair, 2004). Selon une autre de ces théories, le langage aurait des origines uniquement vocales (MacNeilage, 1998). Selon une troisième théorie, le langage aurait des origines multimodales (ex : Tagliatalata *et al.*, 2011 ; Masataka, 2008). Les arguments en faveur de l'origine multimodale du langage humain concernent notamment le fait (i) que gestes manuels et articulatoires sont synchrones (pour en savoir davantage sur la théorie *Vocalize-to-Localize*, cf. Abry *et al.*, 2004 ; Ducey, 2007), (ii) que le système miroir – existant chez les primates non-humains et humains (Rizzolatti *et al.*, 1996 ; Iacoboni *et al.*, 1999) – favoriserait la compréhension et la production des gestes articulatoires oro-faciaux et manuels, et (iii) que les fonctions langagières seraient latéralisées dans l'hémisphère controlatéral à la main préférentielle (Hublin, 2005). Mentionnons aussi que des études menées chez les sourds et atteints de lésion du cerveau gauche ont montré que le déficit aphasique peut aussi impacter le langage des signes (Israël, 1995) : les aires du langage semblent donc identiques que le langage soit verbal ou signé.

En ce qui concerne le développement de la communication dans sa multimodalité, le nourrisson produit des gestes rythmiques qui accompagnent de manière coordonnée les répétitions syllabiques du babillage (Iverson et Fagan, 2004). De plus, dès 12 mois, le nourrisson utilise des gestes de pointage conjointement au babillage, ce qui constituerait une première forme de communication intentionnelle (Butcher et Goldin-Meadow, 2000) et annoncerait l'émergence de la syntaxe (Colletta, 2009). Les gestes peuvent être néanmoins plus ou moins dépendants de la parole, tout comme l'illustre le continuum de Kendon (1972, 1998) qui représente à une extrémité les signes – gestes codifiés qui composent les langues signées –, et à l'autre les gestes coverbaux –

gestes qui ne peuvent être interprétés qu'avec l'appui de la parole –. Il est à noter que la production des gestes dépend de l'âge, mais également de la culture (Graziano, 2010).

## I-2. Mouvement et acquisition linguistique

Dans l'apprentissage d'une langue, les sujets développent des stratégies non verbales, non seulement pour remédier à des déficits lexicaux, mais également pour organiser leur discours – afin de résoudre en particulier des différences de dispositions syntaxiques entre langue maternelle et langue cible – et pour surmonter des obstacles d'ordre linguistique, psychologique ou situationnel (Kida, 2011 ; Cuq, 2003). Les gestes ne sont donc pas des moyens de communication uniquement indispensables aux nourrissons ou aux malentendants. Ainsi, différents pédagogues et orthophonistes utilisent les gestes dans un but mnémotechnique pour des apprentissages formels et notamment linguistiques. Par exemple, comme l'a indiqué Colletta (2011), dans la méthode de la 'lecture en couleurs' ou 'silent way' de Caleb Gattegno (1966), le geste de pointage avec l'utilisation d'un pointeur est exploité pour l'enseignement-apprentissage des langues ; dans la méthode phonétique et gestuelle de Suzanne Borel-Maisonny (1966 ; Silvestre De Sacy *et al.*, 1997), le geste représentationnel-emblématique est utilisé pour représenter arbitrairement un phonème et une graphie ; enfin, dans l'approche haptique de la lecture proposée par Bara, Gentaz et Colé (2005), c'est le geste gnosique de toucher qui est utilisé. L'approche 'Parole, Rythme et Mouvement', développée par la phonéticienne Régine Llorca, utilise le geste rythmique pour allier gestes et parole. Selon cette dernière, il s'agirait « d'aider la perception auditive par la perception corporelle et visuelle. » (Llorca, 2008, 29) Jean-Rémi Lapaire encourage une approche davantage multimodale, via les arts du spectacle et notamment la danse, de l'enseignement-apprentissage des langues et plus particulièrement de la grammaire « pour donner corps à l'abstraction » (Lapaire et Etcheto, 2010, 2) car selon lui grammaire et gestes ont ceci en commun qu'ils permettent d'organiser la parole (*ibid.*).

Madeleine Dunoyer de Segonzac, quant à elle, utilise le geste graphique dans sa méthode de la Dynamique Naturelle de la Parole (DNP). Soulignons le fait que la DNP se base sur la méthode verbo-tonale du professeur Petar Guberina (Guberina, 1965 ; Renard, 1971, 1979, 1989, 2002) qui propose de passer par les macromouvements pour faciliter les micromouvements, sur les travaux de l'anthropologue Marcel Jousse (1940) qui définit le style oral selon le triple bilatéralisme (haut/bas, gauche/droite, avant/arrière), le rythmomimisme et le globalisme, ainsi que sur les techniques d'art de la famille Martenot (cf. Ferté, 2007 pour un résumé). Concernant le travail lexical, cette approche auditive, kinesthésique et visuelle favorise la mise en relation signifiant/signifié par le biais, entre autres, d'albums à thèmes lexicaux constitués de gestes graphiques et photos illustrant le mot signifié (*ibid.*).

En ce qui concerne les signes, il a été démontré que les enfants « utilisent spontanément des gestes simples pour des mots qu'ils ne peuvent pas encore dire » (Bouhier-Charles, 2006, 14) et que les enfants sourds communiquent gestuellement de deux à quatre mois avant les enfants entendants (*ibid.*). De ce constat est né le concept de 'bébé signeur' qui défend l'idée que les enfants, avant même de pouvoir parler, sont capables de communiquer grâce à des gestes, ou plutôt des signes (Companys et Bouhier-Charles, 2006). Cette approche permet non seulement de communiquer avec l'enfant avant que ce dernier n'accède à la production de mots, mais aussi de pallier d'éventuels troubles de la parole. De même, dans le cas d'une aphasie de Broca, une rééducation des capacités de communication via gestes et signes est pertinente dans la mesure où ces derniers

sont traités par l'hémisphère controlatéral chez les entendants (Hublin, 2005), permettant ainsi de créer de nouveaux réseaux neuronaux (Bengtsson *et al.*, 2005).

Toutes ces approches ont ceci en commun qu'elles considèrent la communication dans sa multimodalité, et placent le geste et/ou le signe au centre de l'activité pédagogique dans un but d'apprentissage ou de rééducation. C'est pour toutes ces raisons que nous avons voulu tester l'utilisation des signes de la Langue des Signes Française (LSF) dans une situation d'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère (ici, l'italien) auprès d'un public d'adultes francophones.

## II- Protocole expérimental

Comme nous avons pu le voir, la gestualité est utilisée aussi bien dans un but d'acquisition, d'apprentissage, que de rééducation de la communication, aussi bien chez les enfants que chez les adultes. Dans la section qui suit est présenté le protocole d'une intervention de terrain expérimentale, qui a été menée dans le cadre du colloque *Langues en mouvement*. À la demande des organisateurs du colloque, l'une des auteures de cet article a eu pour mission de transmettre oralement une chanson en italien à une assemblée majoritairement naïve dans cette langue. Les participants au colloque, et donc à la séance musicale, allaient être pour la plupart enseignants et/ou chercheurs en didactique, linguistique et arts, et présentant un intérêt vif pour la pratique des arts comme voie de remédiation dans l'enseignement-apprentissage des langues. Il s'agissait donc d'un contexte particulièrement intéressant pour mener une première expérimentation sur l'apport du geste pour l'enseignement-apprentissage du lexique d'une langue étrangère. Nous avons de plus l'occasion de recueillir les témoignages et les avis de personnes à la fois apprenantes d'une langue nouvelle durant l'atelier et, en tant qu'enseignantes, possiblement futures utilisatrices de cette méthode didactique innovante dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères. Cette première observation de terrain a été centrée sur l'intérêt des signes de la LSF pour la transmission d'une chanson en langue non-native. Ce choix a résulté des observations positives et récentes sur le rôle de la langue signée pour la transmission du lexique de leur langue maternelle auprès d'enfants en bas âge (Companys et Bouhier-Charles, 2006). Nous souhaitons observer la transversalité d'une approche de communication semblable, mais auprès d'adultes apprenants d'une langue étrangère.

### II-1. Matériel

*La chanson sélectionnée : structure, origine, mélodie et texte*

Une chanson à la structure mélodique répétitive et à la structure narrative à récapitulation a été sélectionnée (*Alla fiera dell'Est* de Branduardi et Roda-Gil). Cette forme fréquemment exploitée dans les comptines et chansons populaires consiste à reprendre des phrases déjà jouées et chantées, et à les empiler au fur et à mesure de la progression du discours. Ce principe de concaténation facilite la mémorisation de la mélodie – laquelle est bien souvent de syntaxe courte et simple –, et renforce le pouvoir ludique du support dans la mesure où l'énonciation est rendue plus complexe avec l'augmentation du nombre de phrases à accumuler. Parmi le répertoire francophone, citons par exemple *Ah ! Tu sortiras*, *Biquette*<sup>1</sup> ou encore *La Loutre*, *J'ai trouvé dans mes cheveux*, *Jean Petit qui danse...*, ou pour un exemple plus récent issu de la scène française *P'tit Chat* des Ogres

---

<sup>1</sup> Tous les textes cités se trouvent en annexe.

de Barback. Le style narratif existe également dans les contes (par exemple *La maison que Pierre a bâtie* de Cone Bryant et Galan). Pour des exemples internationaux, citons la fameuse chanson anglaise *Old MacDonald Had a Farm*<sup>2</sup> et le récent hit à succès italien *Pulcino Pio*, diffusé dans de nombreux pays dans leurs langues nationales<sup>3</sup>. Chaque strophe de ces deux dernières comptines contient par exemple l'onomatopée du cri d'un animal différent, ce qui conduit le chanteur à enchaîner une longue série de cris d'animaux en fin de discours<sup>4</sup>.

La chanson italienne sélectionnée *Alla fiera dell'Est* nous a par ailleurs particulièrement intéressées parce qu'elle existe également en français *À la foire de l'Est*, mais aussi en anglais *At Highdown fair* (Figure 1) : la proposition de séquence didactique et le protocole pouvant ainsi être testés dans différents contextes linguistiques. Les trois versions initiales, éditées en 1976 pour les versions en italien et en anglais et en 1978 pour celle en français<sup>5</sup>, sont chantées par l'auteur compositeur et interprète Angelo Branduardi.

Version italienne	Version française	Version anglaise
<i>Alla fiera dell'Est</i>	<i>À la foire de l'est</i>	<i>At Highdown fair</i>
<p>Alla fiera dell'est per due soldi Un topolino mio padre comprò Alla fiera dell'est per due soldi Un topolino mio padre comprò E venne il gatto, che si mangiò il topo Che al mercato mio padre comprò E venne il gatto, che si mangiò il topo Che al mercato mio padre comprò</p> <p>Refrain : Alla fiera dell'est per due soldi Un topolino mio padre comprò</p> <p>E venne il cane, Che morse il gatto Che si mangiò il topo, Che al mercato mio padre comprò</p> <p>Refrain E venne il bastone Che picchiò il cane Che morse il gatto Che si mangiò il topo Che al mercato mio padre comprò</p> <p>Refrain E venne il fuoco Che bruciò il bastone Che picchiò il cane Che morse il gatto Che si mangiò il topo, Che al mercato mio padre comprò</p> <p>Refrain E venne l'acqua Che spense il fuoco...</p> <p>Refrain</p>	<p>À la foire de l'est pour deux pommes Une petite taupe mon père m'avait achetée À la foire de l'est pour deux pommes Une petite taupe mon père m'avait achetée Soudain la chatte mange la taupe Qu'à la foire mon père m'avait achetée Soudain la chatte mange la taupe Qu'à la foire mon père m'avait achetée</p> <p>Refrain : À la foire de l'est pour deux pommes Une petite taupe mon père m'avait achetée</p> <p>Soudain la chienne Mord la chatte Qui mangeait la taupe Qu'à la foire mon père m'avait achetée</p> <p>Refrain Soudain la trique Frappe la chienne Qui mordait la chatte Qui mangeait la taupe Qu'à la foire mon père m'avait achetée</p> <p>Refrain Soudain la flamme Brûle la trique Qui frappait la chienne Qui mordait la chatte Qui mangeait la taupe Qu'à la foire mon père m'avait achetée</p> <p>Refrain Soudain l'averse Ruíne la flamme...</p> <p>Refrain</p>	<p>At Highdown fair for two farthings My father bought me a little white mouse At Highdown fair for two farthings My father bought me a little white mouse Along came a grey cat and ate up the white mouse My father bought in the market square Along came a grey cat and ate up the white mouse My father bought in the market square</p> <p>Refrain : At Highdown fair for two farthings My father bought me a little white mouse</p> <p>Along came a black dog And jumped on the grey cat Who ate up the white mouse My father bought in the market square</p> <p>Refrain Along came on old stick And beat off the black dog Who jumped on the grey cat Who ate up the white mouse My father bought in the market square</p> <p>Refrain Along came a fire And burned up the old stick, Witch beat off the black dog That jumped on the grey cat Who ate up the white mouse My father bought in the market square</p> <p>Refrain Along came sweet water And put out the fire...</p> <p>Refrain</p>

<sup>2</sup> Une version de cette chanson enfantine existe en français *Chez l'vieux fermier Mac Donald*.

<sup>3</sup> *Pulcino Pio* est un *single* édité d'abord en Italie en 2012 qui, du fait de son franc et immédiat succès, a été traduit dans de très nombreuses langues (*Poussin Piou* en français, *El pollito Pio* en espagnol ou *Poulaki Tsiou* en grec par exemple). Il s'agirait cependant d'une adaptation et de la traduction de la comptine brésilienne *O Pintinho* de Erisvaldo Da Silva parue dans les années 1980. Pour la version italienne de la chanson, cf. <http://goo.gl/tAVwX> (page consultée le 10 août 2013).

<sup>4</sup> Dans *Pulcino Pio* viennent par exemple les cris d'une poule, d'un coq, d'une dinde, d'un pigeon, d'un chat, d'un chien, d'une chèvre, d'un agneau, d'une vache et d'un taureau. La première version de la chanson revisitée termine avec l'écrasement du poussin par un tracteur ; la deuxième version avec la vengeance du poussin.

<sup>5</sup> La version française a été éditée sous le label Musiza, référence 78 Musiza 200 468.

<p>E venne il toro          Che bevve l'acqua...  <i>Refrain</i>          E venne il macellaio          Che uccise il toro...  <i>Refrain</i>          E l'Angelo della morte,          Sul macellaio...  <i>Refrain</i>          E infine il Signore          Sull'angelo della morte          Sul macellaio          Che uccise il toro          Che bevve l'acqua          Che spense il fuoco          Che bruciò il bastone          Che picchiò il cane          Che morse il gatto          Che si mangiò il topo          Che al mercato mio padre comprò.  <i>Refrain</i></p>	<p>Soudain la bête          Vient boire l'averse...  <i>Refrain</i>          Et l'égorgeur frappe          Et tue la bête...  <i>Refrain</i>          C'est l'ange de la mort          Qui saigne l'égorgeur...  <i>Refrain</i>          C'est enfin le Seigneur          Qui emporte l'ange          Qui saignait l'égorgeur          Qui tuait la bête          Qui buvait l'averse          Qui ruinait la flamme          Qui brûlait la trique          Qui frappait la chienne          Qui mordait la chatte          Qui mangeait la taupe          Qu'à la foire mon père m'avait achetée.  <i>Refrain</i></p>	<p>Along came a great ox          And drank all the water...  <i>Refrain</i>          Along came a butcher          And slaughtered the great ox...  <i>Refrain</i>          And the Angel of Death          Came for the butcher...  <i>Refrain</i>          And last came the Lord          Who threw down the Angel          Who came for the butcher          Who slaughtered the great ox          Which drank all the water          Witch put out the fire          Witch burned up the old stick,          Witch beat off the black dog          That jumped on the grey cat who ate up the white          mouse          My father bought in the market square.  <i>Refrain</i></p>
--	---	--

Figure 1. Textes en italien, français et anglais de la chanson considérée d'Angelo Branduardi et Etienne Roda-Gil

Le texte (Figure 1) et la mélodie (Figure 2) sont néanmoins une adaptation de la chanson religieuse juive *Had Gadia*<sup>6</sup> chantée à l'occasion de la clôture de la cérémonie du Sedër, à la *Pessah'* – la Pâque juive –<sup>7</sup> et également chantée et jouée en sol mineur (cf. Annexes). Quoique la langue de la première version soit le yiddish, les migrations de la communauté juive à travers le monde ont porté à la traduction de la chanson dans de nombreuses autres langues (entre autres : hébreu, ladino<sup>8</sup>, arabe, français, anglais, italien). *Had Gadia* a également été diffusée auprès du grand public par le biais du film israélien de Gitai *Free Zone* (2005) dans lequel la bande son contient une interprétation chantée en hébreu par l'israélienne Chava Alberstein. Enfin, de manière intertextuelle et cyclique, l'adaptation de *Had Gadia* par Branduardi a très récemment elle-même été reprise en ladino par le chanteur israélien Shlomi Shabat dans le cadre d'une publicité pour un opérateur de téléphonie mobile<sup>9</sup>. *Alla fiera dell'Est* est surtout une chanson connue d'une grande majorité d'Italiens.

<sup>6</sup> Transcriptions en hébreu אֶתְּיָגָד וְעֵתְּיָגָד et en judéo-araméen אֶתְּיָגָד וְעֵתְּיָגָד, traduction en français « un agneau, un chevreau ».

<sup>7</sup> L'information de l'origine juive de la chanson est précisée sur le livret attendant au disque de 1978.

<sup>8</sup> Langue judéo-espagnole créée par les rabbins espagnols pour traduire et enseigner les textes sacrés rédigés en hébreu.

<sup>9</sup> BISRAOR, Ayache, *Had Gadia en ladino, En Direct de Jérusalem*, Publié le 21.03.2013 [en ligne]. Disponible sur <<http://www.juif.org/go-blogs-48731.php>> (page consultée le 2 septembre 2013).

1 Sol- Fa Sib Re7  
 Al - la fie - ra del - l'est per due sol - di un to - po -

4 Sol- Re7 Sol- Fa Sib Fa  
 li - no mio - pa - dre com - prò. 1. E ven - ne il gat - to che si man - giò il

7 Sib Fa Sol- Re7 Sol-  
 to - po che al mer - ca - to mio pa - dre com - prò.

Figure 2. Mélodie de *Alla Fiera dell'Est*. Partie vocale.<sup>10</sup>

Un intérêt certain de cette mélodie est d'être composée dans une tonalité médiévale<sup>11</sup>, or la musique médiévale accorde une grande place à l'improvisation. Les modifications de notes, de mélodie et de rythmes ne sont pas considérées comme des erreurs, mais plutôt comme des ornements. En classe de langue, il s'agit là d'un avantage considérable puisque les apprenants ne sont pas tous mélomanes, et encore moins musiciens.<sup>12</sup>

Si nous observons plus précisément les textes de la chanson réinterprétée par Branduardi, nous remarquons une divergence dans le contenu du discours. Les textes ne correspondent pas exactement d'une langue à l'autre. Pour commencer par le titre, le nom de la foire correspond en italien et en français, mais pas en anglais. Pour suivre avec le refrain, *topo* en italien est comme attendu traduit *mouse* en anglais, mais le substantif est traduit *taupe* au lieu de *souris* en français. La même remarque est valable pour *soldi* (it.), traduit *pommes* (fr.) et *farthings* (angl.). Les conjugaisons divergent également dans les traductions. En italien par exemple est utilisé le passé simple (souvent traduit par le passé composé en français), alors que c'est le présent qui est utilisé en français, et l'imparfait en anglais. Aussi, en anglais, les animaux sont caractérisés par des coloris de pelage (*grey cat*, *white mouse*, *black dog*...) tandis qu'il n'existe aucune précision de ce type dans les textes en italien et en français. Également, pour des raisons de correspondance entre syntaxes grammaticale et rythmique, des modifications de texte ont été faites. Ainsi, si en anglais le texte est *Along came a grey cat and ate up the white mouse / My father bought in the market square*, il contient *E venne il gatto, che si mangiò il topo / Che al mercato mio padre comprò* en

<sup>10</sup>Source : <http://www.1227.ch/Pervenches/SemainesSpeciales/SemaineContes/17-ALESSANDRO/17-FieraDellEstMusique.htm> (page consultée le 15 août 2013)

<sup>11</sup> Le support musical est disponible gratuitement au format midi sur le site officiel de Branduardi. De nombreuses vidéos de live sont disponibles sur youtube. Cf. par exemple :

- pour une version française <<http://www.youtube.com/watch?v=tungkTs9gBE>>
- pour une version italienne <<http://www.youtube.com/watch?v=wnq0qEKvtrA>>
- pour une version anglaise <[http://www.youtube.com/watch?v=CgSyRyPuD\\_k](http://www.youtube.com/watch?v=CgSyRyPuD_k)>.

<sup>12</sup> Par ailleurs, *Had Gadia* et *Alla Fiera dell'Est* sont le plus souvent chantées a cappella du fait de leur popularité, mais chacune d'entre elles possède bien entendu des versions instrumentales. Pour *Had Gadia*, il en existe de toutes sortes : joyeuses ou mélancoliques, rapides ou lentes, accompagnées au tskekal (type de tambour simple), au kanoun (sorte de cithare trapézoïdale), à la flûte traversière, à la guitare, voire à la musique électronique. *Alla Fiera dell'Est* de Branduardi et Roda-Gil est orchestrée selon le style des tarentelles médiévales mais, à la manière de nombreux groupes des années 70, elle associe des instruments de musique actuelle (guitare basse, guitare sèche, violon, batterie, clavier) à des instruments de la Renaissance (chalemie, vièle, cymbale).

italien et *Soudain la chatte mange la taupe / Qu'à la foire mon père m'avait achetée* en français. Nous ne nous attardons pas davantage sur la question du choix de traduction, mais il nous paraît fondamental que les enseignants qui choisissent d'exploiter les traductions de Branduardi avertissent les apprenants de ces différences. Il y a de toute manière possibilité de proposer une oralisation ou une écriture collective d'une version littérale du texte.

**La Langue des Signes Française (LSF)**

L'intérêt du geste pour l'apprentissage d'une langue maternelle a été présenté dans la première section de cet article. Notre hypothèse est que le geste pourrait de la même façon renforcer l'apprentissage d'un mot oral en langue étrangère. Comme il est admis que les signes ne sont pas tous universaux car soumis au prisme culturel, il importe de sélectionner le support gestuel ayant le signifiant le plus immédiatement accessible pour les locuteurs non-natifs. En ce sens, pour le public majoritairement francophone du colloque, la langue signée française nous a paru la plus adaptée.

Il est fondamental de spécifier que la langue enseignée est l'italien uniquement. Les signes de la langue des signes servent exclusivement de support, de renforcement. La LSF n'est donc pas exploitée en tant que système linguistique, mais simplement en tant qu'ensemble de vocables représentés par un signe (ou une série de signes). En effet, nous rappelons que, dans cette étude préliminaire, notre attention était portée sur la mémorisation du lexique de l'italien. La liste de concepts signés retenus pour la transmission de la chanson contient essentiellement des noms communs (*fiera, soldo, topo, padre, gatto...*) et des verbes (*comprare, venire, mangiare, mordere...*), parce que ce sont eux qui structurent le discours et sa progression, et parce qu'ils représentent la cible à faire acquérir durant la séance.

**II-2. Méthodologie**

La méthodologie de travail que nous avons utilisée durant l'atelier et que nous présentons ci-dessous est une suggestion et est, de plus, liée à un test préliminaire. Nous soulignons ici le fait qu'elle sera affinée pour une exploitation scientifique ultérieure et qu'elle nécessite une adaptation à chaque situation d'enseignement-apprentissage.

	<b>Rôle de l'animateur</b>	<b>Rôle des apprenants</b>
Étapes de transmission  1	Fredonner la mélodie de manière à faciliter sa mémorisation inductive, à attirer l'attention des personnes présentes et à ouvrir la séance.  La hauteur tonale initiant la mélodie peut être choisie spontanément par l'enseignant car il existerait une invariance intra et inter individuelle tant au niveau du tempo de réalisation que de la hauteur tonale (Moelants <i>et al.</i> , 2006). De plus, grâce à une compétence perceptive d' <i>octave équivalence</i> , une même mélodie jouée/chantée à différentes octaves est perçue de manière équivalente par des auditeurs masculins et féminins (Deutsch et Boulanger, 1984). C'est d'ailleurs ce qui ferait de la musique un outil aisément reproductible et transmissible au sein d'une communauté.  Nous recommandons toutefois à l'enseignant de choisir une note de départ voisine de sa fréquence fondamentale de parole afin de faciliter l'émission vocale chez les apprenants, lesquels sont parfois peu à l'aise avec la voix chantée, et afin d'éviter le recours à des ajustements résonantiels, qui risqueraient	Se mettre en condition pour participer activement à la séance.  Commencer à mémoriser la mélodie.



	<p>d'impacter la perception des voyelles (Sundberg, 1974 ; Joliveau, Smith et Wolfe, 2004 ; Garnier, Henrich, Smith et Wolfe, 2010 ; Henrich, Smith et Wolfe, 2011). Dans le cadre de notre étude, l'animatrice a débuté la chanson sur un la2 (220 Hz), note proche de sa fréquence fondamentale en voix parlée (210 Hz) et proche de la fréquence fondamentale moyenne en voix parlée chez les femmes (200 Hz ; De Corbière, Fresnel et Frèche, 2001).<sup>13</sup></p> <p>Lors de notre expérience, il s'agissait également de vérifier que nul ne connaissait déjà la version française. Rappelons que le public était composé d'adultes, dont la plupart sont natifs du français et nés avant les années 70. À l'inverse, en situation naturelle et écologique, la connaissance de la chanson dans une autre langue pourrait être une base solide pour l'apprentissage. La connaissance de la mélodie permettrait à l'apprenant de focaliser son attention sur le lexique. Il faudrait simplement vérifier que les apprenants n'associent pas des mots sans correspondance réelle.</p> <p>Présenter un par un les signes à faire mémoriser. L'enseignement peut, au choix, suivre l'importance thématique, l'ordre ou la fréquence d'apparition des mots dans le texte. Dans notre étude, les signes ont été transmis selon l'ordre d'apparition du lexique dans le corps du texte, de sorte de faciliter immédiatement la compréhension du lien entre les événements narratifs et par là, leur mémorisation.</p> <p>Signer à nouveau. Traduire oralement en italien chaque vocable. Éventuellement, proposer plusieurs intonations, avec ou sans signe à l'appui.</p> <p>Signer chaque mot dans le désordre puis selon leur ordre d'apparition dans le texte.</p> <p>Donner un mot en italien oral.</p> <p>Enseigner en version parlée, puis chantée chacune des strophes. Une technique efficace est de procéder par groupes de sens, puis par phrase, avant de terminer par les strophes. Pour ce faire, les signes sont systématiquement donnés en tant qu'outil-support.</p> <p>Signer le lexique pour aider à l'émergence du vocabulaire.</p> <p>Chanter intégralement le texte, sans les signes.</p> <p>Partager le texte écrit en orthographe italienne. Il est possible de partager la transcription en Alphabet Phonétique International (API) si l'assemblée en a connaissance.</p> <p>Si le temps le permet, il est possible de finir la séance en s'amusant à fredonner la chanson et en la signant, sans aucune parole. Outre vérifier l'assimilation des gestes, l'objectif est d'amuser le groupe afin de clôturer la séance dans la bonne humeur.</p>	<p>Imiter chacun des gestes. Essayer collectivement d'en deviner le sens. L'échange entre animateur et apprenants se fait en langue de communication. Durant le colloque, il s'agissait du français principalement, et de l'anglais exceptionnellement.</p> <p>Répéter le signe et le mot oral.</p> <p>Donner la traduction en italien.</p> <p>Signer le mot.</p> <p>Répéter et imiter l'animateur.</p> <p>Chanter le texte. Le geste peut être utilisé.</p> <p>Chanter, avec appui possible sur la transcription.</p>
--	---	--

<sup>13</sup> La transposition d'une mélodie ne pose habituellement aucun problème, même à des chanteurs naïfs ou peu expérimentés.

### II-3. Résultats

Suite à ce test préliminaire, notre impression globale est très positive. Il nous a semblé que l'intégration de la motricité à la séance de transmission orale accélérât l'acquisition du lexique oralisé, et au-delà du texte dans son intégralité. Les commentaires spontanés de participants (immédiats et ultérieurs, certains par mél ou de vive voix plus de six mois après l'expérimentation) ont confirmé ce sentiment. D'ailleurs, suite à cette session, certains d'entre eux utilisent occasionnellement la langue des signes pour faciliter l'enseignement-apprentissage de langues étrangères orales, parlées ou chantées. Ils exploitent le support signé dans le milieu familial et amical ou bien dans un contexte professionnel, principalement auprès d'enfants. Cet effet mnémotechnique de la LSF sur l'apprentissage du lexique pourrait s'expliquer de différentes manières, peut-être par le biais du renforcement de la motivation ainsi que par l'association des mémoires auditive, visuelle, proprioceptive et kinesthésique et interactive. Ce sera là une de nos perspectives de recherche. La littérature rapporte que la chanson, par le biais du jeu, du bien-être et du plaisir renforcent la mémoire<sup>14</sup> : il se pourrait que la langue signée soit tout autant un outil didactique intéressant à cet effet. Le signe, en apportant un support gestuel et visuel supplémentaire à celui de la voix et de l'ouïe, contribue à la mémorisation. À cela pourrait s'ajouter le rôle motivationnel des outils pédagogiques tels que les *flash cards* que nous allons présenter ci-après.

### III- Fiche pédagogique

L'objectif de la présente section est de donner aux enseignants désireux de tester la méthodologie un extrait du matériel didactique, mais avec suffisamment d'informations pour une exploitation-test aisée et en autonomie.

En ce qui concerne les étapes à suivre pour la transmission de la mélodie, des gestes et des paroles, nous encourageons les formateurs à utiliser le tableau présenté en II-2. *Méthodologie* du présent article. Pour la découverte des signes eux-mêmes, nous mettons à leur disposition un ensemble de vignettes décrivant la correspondance signe/mot (cf. Annexes). Le matériel a été inspiré de *ABC...LSF : Dictionnaire visuel bilingue* (Company, 2004 ; *Figure 3*) et du jeu *Amédé : Aide-Moi à l'E DirE* (Pierrat et Dalrymple, 2008 ; *Figure 4*). Il existe bien entendu d'autres supports du même type, par exemple l'ouvrage de Gourdon *et al.* (2013) : *Signes - l'intégrale* (*Figure 5*), lequel est une compilation de dix ouvrages bilingues français-LSF parus dans la collection « Signes » chez Thierry Magnier.

---

<sup>14</sup> Cf. entre autres Galisson, 1983 ; Guglielmo, 1986 ; Hughes, Robbins, McKenzie et Robb, 1990 ; Wallace, 1994 ; Newham, 1995-1996 ; Kariuki et Honeycutt, 1998 ; Besson et Regnault, 2000 ; Rainey et Larson, 2002.



Figure 3. Exemple de vignette bilingue français LSF. *ABC...LSF*, p. 44.

Figure 4. *Amédé*. Jeu de société pour apprendre à communiquer en plusieurs langues.

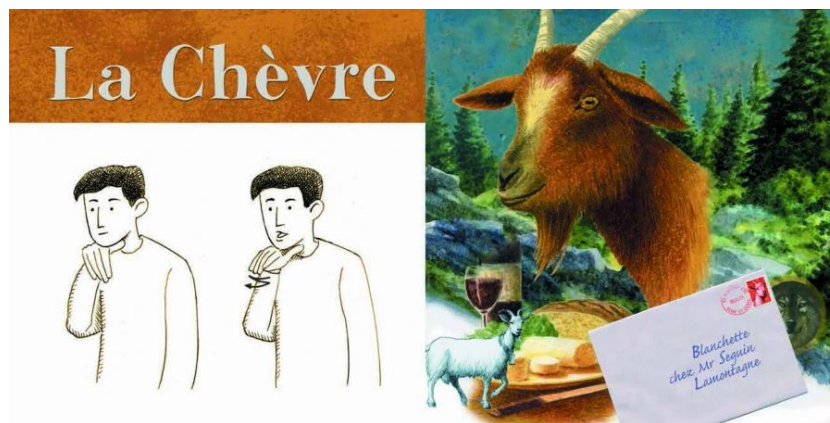


Figure 5. *Signes - l'intégrale* (Gourdon et al., 2013) ; l'ouvrage initial contenant cette double page est *Signes d'animaux* (Gourdon; Rodriguez et Cachin, 2001).

Nous avons imaginé un ensemble de cartes, chacune composée de deux faces : une recto et une verso (*Figure 6*). Chaque vignette est conçue pour être accessible aux non spécialistes de la LSF, de l'alphabet phonétique international et de l'italien.

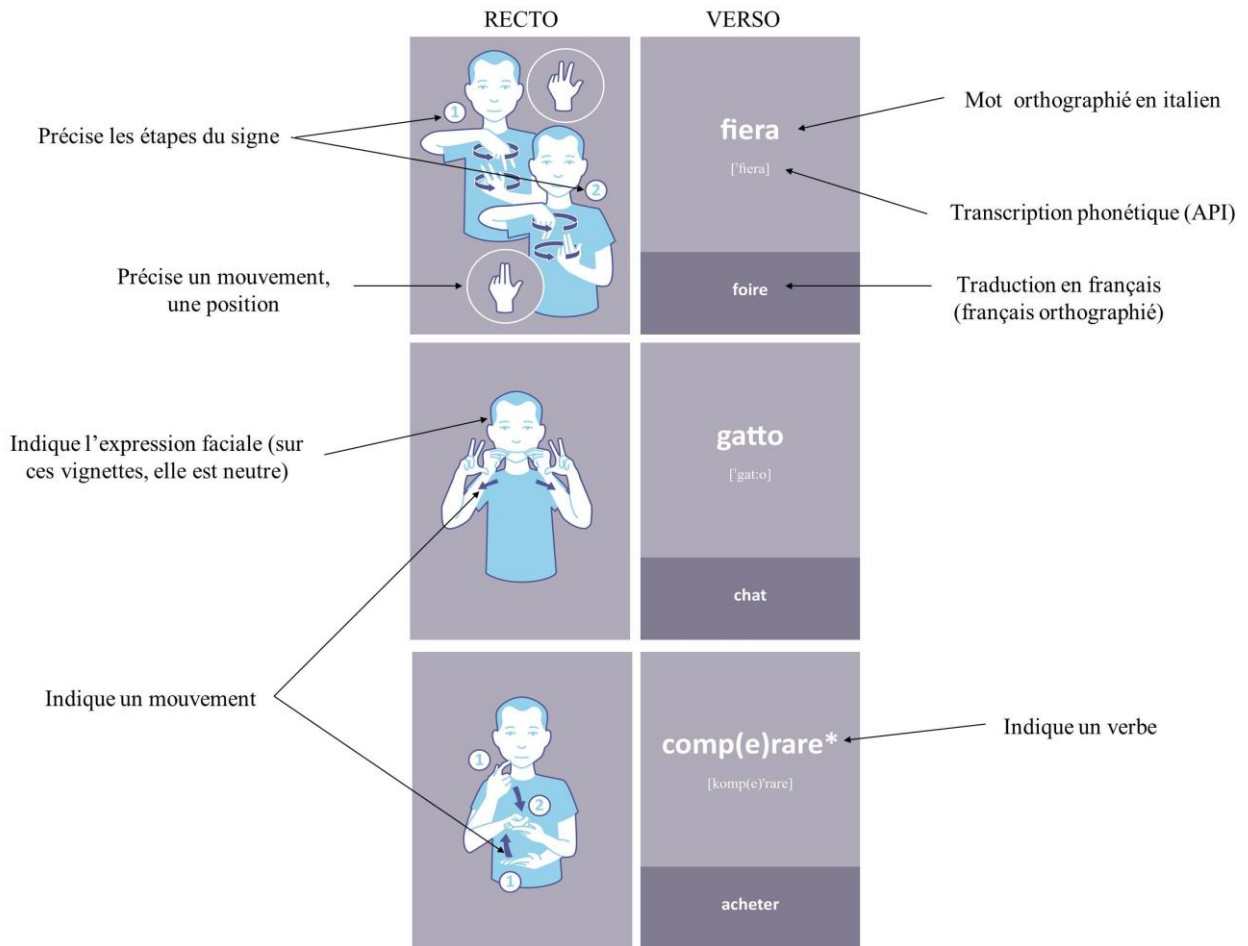


Figure 6. Mode d'emploi des cartes LSF/langue orale à disposition des enseignants. Conception : Sandra Cornaz, Diane Caussade ; Graphisme : Camille Tisserand (2013)

Pour aider à l'utilisation des cartes, nous proposons ci-après un schéma intégrant le texte et la mélodie de la chanson, et surtout la correspondance signée (*Figure 7*).

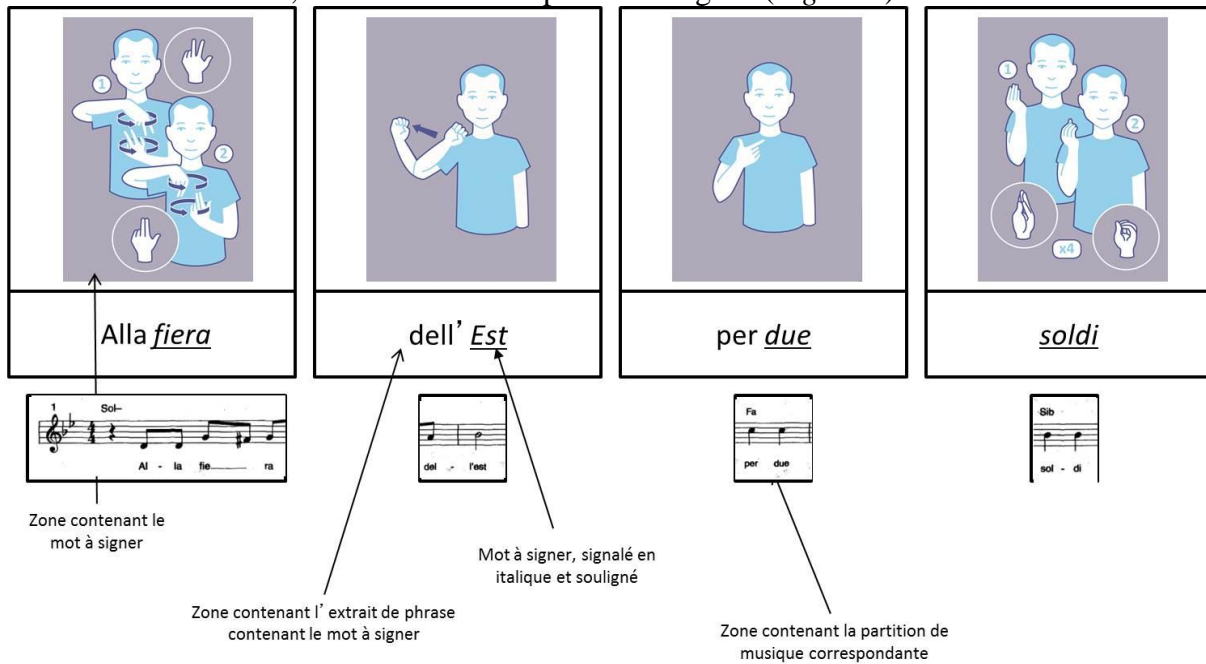


Figure 7. Mode d'emploi des flash cards servant de support pédagogique aux enseignants.

Les enseignants trouveront en Annexes les modèles imprimables à découper et assembler dans le but d'obtenir un jeu de cartes utilisable en classe à la manière de *flash cards*<sup>15</sup> et qui correspond aux signes retenus pour le refrain et les deux premières strophes de la chanson. Les enseignants intéressés peuvent facilement compléter le matériel en suivant les modèles proposés et en prenant appui sur des dictionnaires de langue signée française disponibles en ligne<sup>16</sup> ou en version papier<sup>17</sup>.

## Conclusion et perspectives

Suite aux conclusions scientifiques révélant un lien entre geste et parole et suite aux retours positifs de ce premier atelier-test, nous envisageons deux études. La première étude visera à confirmer ces premières impressions sur l'apport bénéfique de la langue des signes française pour l'acquisition du lexique et plus globalement pour l'apprentissage d'une langue étrangère. Les langues considérées seront l'italien, l'espagnol, l'anglais et le français. La deuxième étude comparera l'apport de différentes langues signées pour l'apprentissage de langues étrangères d'une part, et pour la rééducation de pathologies vocales d'autre part. Nos observations porteront dans cette série d'expérimentation à la fois sur la langue des signes, la langue signée et la langue parlée complétée. Nous nous attendons à un résultat bénéfique transversal des signes de la LSF et de la langue des signes sur l'acquisition orale du lexique, autrement dit dans l'ensemble des langues considérées. Quant à la langue parlée complétée qui semble être un support d'amélioration de la perception et de la prononciation des phonèmes chez les personnes malentendantes, nous souhaitons observer son bénéfice sur l'intégration phonétique chez des apprenants normo-entendants de langues étrangères.

<sup>15</sup> Cartes repère ou cartes mémoire fréquemment utilisées dans les classes de langue et par les orthophonistes, ou dans les jeux d'acquisition du lexique pour les jeunes enfants.

<sup>16</sup> Par exemple : <http://www.sematos.eu/lsf.html> (page régulièrement consultée en 2011-2012-2013).

<sup>17</sup> Par exemple : *ABC...LSF : Dictionnaire visuel bilingue* (Companys, 2004).

## Bibliographie

- ABRY, Christian, VILAIN, Anne et SCHWARZ, Jean-Luc (2004), « Vocalize to localize ? A call for better crosstalk between auditory and visual communication systems researchers », *Interaction Studies : Social Behaviour and Communication in Biological and Artificial systems*, 5, 3, p. 313-325.
- BARA, Florence, GENTAZ, Edouard et COLÉ, Pascale (2004), « Effet de l'exploration visuo-haptique et haptique de lettres dans les entraînements de préparation à la lecture », *Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant*, 78, p. 189-194.
- BENGTSSON, Sara L. *et al.* (2005), « Extensive piano practicing has regionally specific effects on white matter development », *Nature Neuroscience*, 8, p. 1148-1150.
- BESSON, Mireille et REGNAULT, Pascaline (2000), « Comparaison des processus impliqués dans certains aspects du traitement du langage et de la musique : apport de la méthode des potentiels évoqués », *Revue de Neuropsychologie*, 10, 4, p. 563-582.
- BOREL-MAISONNY, Suzanne (1966), *Langage oral et écrit. Pédagogie des notions de base*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- BUTCHER, Cynthia et GOLDIN-MEADOW, Susan (2000), « Gesture and the transition from one- to two-word speech : when hand and mouth come together », in D. McNeill (éd.), *Language and Gesture*, New York, Cambridge University Press, p. 235-257.
- COLLETTA, Jean-Marc (2011), « Le co-développement du langage et des gestes chez l'enfant âgé de trois ans et plus. Avancées récentes », *Rééducation Orthophonique*, 246, 49, p. 59-71.
- COLLETTA, Jean-Marc (2009), « Le geste de pointage au service des acquisitions métaphonologiques », *IVème Congrès des Amériques*.
- COMPANYS, Monica (2004), *ABC...LSF : Dictionnaire visuel bilingue*, Monica Companys.
- COMPANYS, Monica et BOUHIER-CHARLES, Nathanaëlle (2006), *Signe avec moi : la langue gestuelle des sourds à la portée de tous les bébés*, Monica Companys.
- CUQ, Jean-Pierre (2003), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, Éditions CLE International.
- DEUTSCH, Diana et BOULANGER, Richard C. (1984), « Octave equivalence and the immediate recall of pitch sequences », *Music Perception*, p. 40-51.
- DUCEY KAUFMANN, Virginie (2007), *Le cadre de la parole et le cadre du signe : un rendez-vous développemental*, Thèse de doctorat, Université de Grenoble 3.
- DE CORBIÈRE, Stéphane, FRESNEL, Elisabeth et FRÈCHE, Charles (2001), *La voix : la corde vocale et sa pathologie*. Collège International de Médecine et Chirurgie de l'American Hospital of Paris, Montfermeil, France.
- FERTÉ, Christine (2007), « Présentation de la Dynamique Naturelle de la Parole et de son application dans la rééducation des difficultés de parole », *Rééducation Orthophonique*, 229, p. 155-168.
- GALISSON, Robert (1983), *La suggestion dans l'enseignement, histoire et enjeu d'une pratique tabou*, Paris, CLE International.
- GARNIER, Maëva *et al.* (2010), « Vocal tract adjustments in the high soprano range », *The Journal of the Acoustical Society of America*, 127, 6, p. 3771-3780.
- GATTEGNO, Caleb (1966), *La lecture en couleurs. Guide du maître*, New York, Educational Solution.
- GITAI, Amos (2005), *Free Zone*, Bac Films.
- GOURDON, Bénédicte *et al.* (2013), *Signes - l'intégrale*, Thierry Magnier Albums Jeunesse.
- GOURDON, Bénédicte, RODRIGUEZ, Roger et CACHIN, Claude (2001), *Signes d'animaux*, Thierry Magnier Albums Jeunesse.

- GRAZIANO, Maria (2010), « Acquisition des gestes pragmatiques et leur relation avec le développement de l'habileté textuelle chez l'enfant âgé de 4 à 10 ans », *Lidil*, 42, p. 113-138.
- GUBERINA, Petar (1962), « La méthode audio-visuelle structuro-globale », *Revue de phonétique appliquée*, 1.
- GUGLIEMINO, Lucy M. (1986), « The affective edge : Using songs and music in ESL instruction », *Adult Literacy and Basic Education*, 10, p. 19-26.
- HENRICH, Nathalie, SMITH, John et WOLFE, Joe (2011), « Vocal tract resonances in singing : Strategies used by sopranos, altos, tenors, and baritones », *The Journal of the Acoustical Society of America*, 129, 2, p. 1024-1035.
- HOMBERT, Jean-Marie (2005), *Aux origines des langues et du langage*, Arthème Fayard.
- HUGHES, Jane E. et al. (1990), « Integrating Exceptional and Non-exceptional Young Children through Music Play : A Pilot Program », *Music Therapy Perspectives*, 8, p. 52-55.
- IACOBONI, Marco et al. (1999), « Cortical mechanisms of human imitation », *Science*, 286, p. 2526-2628.
- ISRAËL, Lucien (1995), *Cerveau droit, cerveau gauche*, Paris, Plon.
- IVERSON, Jana M. et FAGAN, Mary K. (2004), « Infant vocal-motor coordination : precursor to the gesture-speech system ? », *Child Development*, 75, p. 1053-1066.
- JOLIVEAU, Élodie, SMITH, John et WOLFE, Joe (2004), « Vocal tract resonances in singing : The soprano voice », *The Journal of the Acoustical Society of America*, 116, 4, p.2434-2439.
- JOUSSE, Marcel (1940), « Le bilatéralisme humain et l'anthropologie du langage », *Revue anthropologique*, p. 2-30.
- KIDA, Tsuyoshi (2011), « Nouvelle méthode de constitution d'un corpus pour transcrire gestes et intonations », *Corpus*, 10, p. 41-60.
- LAPAIRE, Jean-Rémi et ETCHETO, Pascale (2010), « Grammaire et expression corporelle. Pratiques artistiques et pratiques langagières : quelle synergie ? », *Les Langues Modernes*, 2, p. 2-9.
- LLORCA, Régine (2008), « Parole, rythme et mouvement », *Le Français Dans Le Monde*, 359, p. 29, p. 73.
- KARIUKI, Patrick and HONEYCUTT, Cindy (1998), « An investigation of the effects of music on two emotionally disturbed students' writing motivations and writing skills », *Annual Conference of the Mid-South Research Association*, New Orleans, LA.
- MACNEILAGE, Peter F. (1998), « The frame/content theory of evolution of speech production », *Behavioral and Brain Sciences*, 21, p. 499-546.
- MASATAKA, Nabuo (2008), « The gestural theory of and the vocal theory of language origins are not incompatible with one another », in N. Masataka (éd.), *The origins of language : unraveling evolutionary forces*, Heidelberg, Springer, p. 1-10.
- MEUNIER, Hélène, VAUCLAIR, Jacques et FAGARD, Jacqueline (2012), « Human infants and baboons show the same pattern of handedness for a communicative gesture », *PLoS ONE*, 7, 3, p. 1-3.
- MOELANTS, Dirk, STYNS, Frederik et LEMAN, Marc, (2006), « Pitch and tempo precision in the reproduction of familiar songs », *Proceedings of ICPMC9*.
- NEWHAM, Paul (1995-1996), « Making a song and dance : the musical voice of language », *The Journal of Imagination In Language Learning*, 3, p. 70-80.
- PIERRAT, Maryline et DALRYMPLE, Jennifer (2008), *Amédé : Aide-Moi à l'E DirE*, Patte d'Ourse.
- RAINEY, David. W. et LARSEN, Janet, D. (2002), « The effects of familiar melodies on initial learning and long-term memory for unconnected text », *Music Perception*, 20, 2, p. 173-186.

- RENARD, Raymond (1971), *Introduction à la méthode verbo-tonale de correction phonétique*, Paris, Didier.
- RENARD, Raymond (1979), *Introduction à la méthode verbo-tonale de correction phonétique*, troisième édition entièrement refondue, Bruxelles/Centre International de Phonétique Appliquée, Mons, Didier.
- RENARD, Raymond (1989), *La méthode verbo-tonale de correction phonétique*, Paris, Didier-Erudition.
- RENARD, Raymond (2002), *Apprentissage d'une langue étrangère seconde. La phonétique verbo-tonale*, Bruxelles, De Boeck Université.
- RIZZOLATTI, Giacomo *et al.* (1996), « Premotor cortex and the recognition of motor actions », *Cognitive Brain Research*, 3, p. 131-141.
- SILVESTRE DE SACY, Clothilde (1997), *Bien lire et aimer lire. Livre 1 : Cours préparatoire et élémentaire*, Collection Didactique du français, ESF Éditeur.
- SUNDBERG, Johan (1987), *La science de la voix chantée*, Northern Illinois University Press, Dekalb.
- TAGLIALATELA, Jared P. *et al.* (2011), « Chimpanzee Vocal Signaling Points to a Multimodal Origin of Human Language », *PLoS One*.
- VAUCLAIR, Jacques (2004), « Lateralization of communicative signals in nonhuman primates and the hypothesis of the gestural origin of language », *Interaction Studies : Social Behaviour and Communication in Biological and Artificial Systems*, 5, p. 363–384.
- Wallace, Wanda T. (1994), « Memory for music : Effect of melody on recall of text », *Journal of Experimental Psychology : Learning, Memory, and Cognition*, 20, p. 1471-1485.



## Notices biographiques

### **Diane Caussade**

Doctorante de première année en Sciences du Langage, Diane Caussade est également enseignante de français langue étrangère, a étudié la musique et notamment le chant au Conservatoire de Strasbourg et à l'Université de Strasbourg ; elle est également membre des Jeunesses Musicales Internationales et intervient en tant que musicienne en milieu scolaire, hospitalier et social dans le sein des associations Ballade et Phares. Son travail universitaire vise à étudier la coordination/synchronisation gestes-main dans la démence de type Alzheimer en voix parlée et voix chantée.

### **Sandra Cornaz**

Sandra Cornaz est enseignante de français langue étrangère spécialisée en phonétique et à la pratique de l'outil « chant et chanson » depuis 2003. Également doctorante de quatrième année en Sciences du Langage, ses travaux de recherche visent à évaluer le rôle de la voix chantée dans l'apprentissage de la phonétique d'une langue étrangère. Ses publications sur le sujet sont : (avec Nathalie Henrich et Nathalie Vallée), « L'apport d'exercices en voix chantée pour la correction phonétique en langue étrangère : le cas du français langue étrangère appliqué à des apprenants italiens d'âge adulte. », *Cahiers de l'APLIUT* 24, 2, 2010, 103-119, en ligne, disponible sur <<http://apliut.revues.org/757>> ; (avec Nathalie Henrich et Nathalie Vallée), « Peut-on utiliser le travail en voix chantée pour améliorer la correction phonétique segmentale en langue étrangère ? Le cas de locuteurs italiens apprenants de Français Langue Étrangère. », *Rencontres Jeunes Chercheurs en Parole*, 2009, en ligne, disponible sur <[http://majecstic2009.univ-avignon.fr/Actes\\_MajecSTIC\\_RJCP/RJCP/articles/162.pdf](http://majecstic2009.univ-avignon.fr/Actes_MajecSTIC_RJCP/RJCP/articles/162.pdf)>. Elle a par ailleurs chanté pendant plus de dix ans dans des chorales semi-professionnelles et a étudié le chant classique durant quelques années au Conservatoire à Rayonnement Régional de Grenoble.

### **Camille Tisserand**

Graphiste illustratrice, Camille Tisserand, après une formation en communication graphique aux Beaux Arts de Rennes, s'est spécialisée en didactique visuelle aux Arts décoratifs de Strasbourg. Elle s'intéresse à tous les supports de la communication susceptibles d'aider à la compréhension.  
[www.camilletisserand.com](http://www.camilletisserand.com)  
[www.camille-tisserand.blogspot.fr](http://www.camille-tisserand.blogspot.fr)

## Annexes : Textes des chansons, comptines et de l'album cités dans la deuxième partie

### *Ah ! Tu sortiras, Biquette* *La loutre*

*Dans la version de la Loutre, Biquette est remplacée par la Loutre, le Veau par le Bœuf, le Diable par le juge.*

Ah ! Tu sortiras, Biquette, Biquette,  
 Ah ! Tu sortiras de ce chou-là  
 Ah ! Tu sortiras, Biquette, Biquette,  
 Ah ! Tu sortiras de ce chou-là !

(Refrain)

Biquette ne veut pas sortir du chou :  
 Ah ! tu sortiras, Biquette, Biquette,  
 Ah ! tu sortiras de ce chou-là !

On envoie chercher le chien, (bis)  
 Afin de mordre Biquette. (bis)  
 Le chien ne veut pas mordre Biquette.  
 Biquette ne veut pas sortir du chou.

Refrain

On envoie chercher le loup, (bis)  
 Afin de manger le chien. (bis)  
 Le loup ne veut pas manger le chien.  
 Le chien ne veut pas mordre Biquette.  
 Biquette ne veut pas sortir du chou.

Refrain

On envoie chercher l'bâton, (bis)  
 Afin d'assommer le loup. (bis)  
 Le bâton n'veut pas assommer le loup...

Refrain

On envoie chercher le feu, (bis)  
 Afin de brûler l'bâton. (bis)  
 Le feu ne veut pas brûler le bâton...

Refrain

On envoie chercher de l'eau, (bis)  
 Afin d'éteindre le feu... (bis)

Refrain

On envoie chercher le veau, (bis)  
 Pour lui faire boire l'eau. (bis)  
 Le veau ne veut pas boire de l'eau...

Refrain

On envoie chercher l'boucher, (bis)  
 Afin de tuer le veau. (bis)  
 Le boucher n'veut pas tuer le veau...

Refrain

On envoie chercher le diable, (bis)  
 Pour qu'il emporte le boucher. (bis)  
 Le diable veut bien prendre l'boucher.  
 Le boucher veut bien tuer le veau.

Le veau veut bien boire l'eau.  
 L'eau veut bien éteindre le feu.  
 Le feu veut bien brûler le bâton.  
 Le bâton veut bien assommer le loup.  
 Le loup veut bien manger le chien.  
 Le chien veut bien mordre Biquette.  
 Biquette veut bien sortir du chou !

Refrain

### *La Maison que Pierre a bâtie*<sup>18</sup>

Voici la maison que Pierre a bâtie.  
 Voici la farine qui est dans le grenier de la maison que Pierre a bâtie.  
 Voici le rat qui a mangé la farine qui est...  
 Voici le chat qui a attrapé le rat qui...  
 Voici le chien qui a mordu le chat qui...  
 Voici la vache qui a encorné le chien qui...  
 Voici la servante qui a traité la vache qui...  
 Voici le méchant brigand qui a battu la servante qui...  
 Voici le bon monsieur qui a arrêté le méchant brigand qui...  
 Voici le coq qui a réveillé le bon monsieur qui...  
 Voici Pierre qui a semé le grain qui a nourri le coq qui a réveillé le bon monsieur qui a arrêté le méchant brigand qui a battu la servante qui a traité la vache qui a encorné le chien qui a mordu le chat qui a attrapé le rat qui a mangé la farine qui est dans le grenier de la maison que Pierre a bâtie.

<sup>18</sup> CONE BRYANT, S. et GALAN, J. (1972), *La Maison que Pierre a bâtie*, Édition Fernand, Coll. « Belles histoires - Belles images ».

**P'tit Chat**

Les Ogres de Barback (2003).

Et je chante pour moi car ça me fait plaisir et je chante aussi pour toi !  
 Je chante aussi pour toi qui as trouvé un p'tit chat.  
 Et je chante pour les p'tits chats, pour moi car ça me fait plaisir et je chante  
 aussi pour toi !  
 Je chante aussi pour toi qui voudrais un chien qu'aboie.  
 Et je chante pour les p'tits chats, les chiens qu'aboient, pour moi car ça me fait  
 plaisir et je chante aussi pour toi !  
 Je chante aussi pour toi qui veux adopter des oies.  
 Et je chante pour les p'tits chats, les chiens qu'aboient, les oies, pour moi car ça  
 me fait plaisir et je chante aussi pour toi !  
 Je chante aussi pour toi qui voudrais avoir un rat...  
 Je chante aussi pour toi qui veux t'ach'ter un panda...  
 Je chante aussi pour toi qui vas chercher un puma...  
 Je chante aussi pour toi qui vas cacher un lama...  
 Je chante aussi pour toi qu'as marché sur un boa...  
 Je chante aussi pour toi qui t'es fait gronder par papa...  
 Car il a dit qu'il ne voulait pas ni chats, ni chiens qu'aboient, ni oies, ni rats, ni  
 pandas, ni pumas, lamas, boas car il faut les nourrir et qui c'est qui le fera ?  
 - C'est moi promis, papa !  
 - J'ai déjà entendu ça.  
 - Au moins le petit chat  
 - Bon d'accord mais c'est bien la dernière fois.

**J'ai trouvé dans mes cheveux**

J'ai trouvé dans mes cheveux  
 Une souris bleue.  
 Dans mes cheveux une souris bleue ?  
 Encore bien heureux qu'il n'y en ait pas deux.

J'ai trouvé dans ma manche  
 Une souris blanche.  
 Dans ma manche une souris blanche ?  
 Dans mes cheveux une souris bleue ?  
 Encore bien heureux qu'il n'y en ait pas deux.

J'ai trouvé dans mon pantalon  
 Une souris marron...

J'ai trouvé dans mon oreille  
 Une souris groseille...

**Jean petit qui danse**

Chanson traditionnelle française<sup>19</sup> (env. XV<sup>e</sup> siècle<sup>20</sup>).

(refrain) Jean petit qui danse  
 Jean petit qui danse

De son doigt il danse  
 De son doigt il danse  
 De son doigt doigt doigt  
 Ainsi danse Jean Petit

R

De sa main il danse  
 De sa main il danse  
 De sa main main main  
 De son doigt doigt doigt

Ainsi danse Jean Petit

R

De son bras il danse...  
 R

De son pied il danse...  
 R

De sa tête il danse...  
 R

De tout son corps il danse...

**Pulcino pio**

In radio c'è un pulcino, in radio c'è un pulcino  
 e il pulcino pio, e il pulcino pio, e il pulcino pio  
 e il pulcino pio, e il pulcino pio, e il pulcino pio...

In radio c'è una gallina... in radio c'è una gallina...  
 e la gallina cò  
 e il pulcino pio e il pulcino pio e il pulcino pio  
 e il pulcino pio, e il pulcino pio, e il pulcino pio...

In radio c'è anche un gallo, in radio c'è anche un gallo  
 e il gallo corococò  
 e la gallina cò  
 e il pulcino pio...

In radio c'è un tacchino, in radio c'è un tacchino  
 e il tacchino glu glu glu  
 il gallo corococò...

In radio c'è un piccione, in radio c'è un piccione  
 e il piccione tru...

In radio c'è anche un gatto, in radio c'è anche un gatto  
 e il gatto miao...

In radio c'è anche un cane, in radio c'è anche un cane  
 e il cane bau bau...

In radio c'è una capra, in radio c'è una capra  
 e la capra meee...

In radio c'è un agnello, in radio c'è un agnello  
 e l'agnello bee...

In radio c'è una mucca, in radio c'è una mucca  
 e la mucca moo...  
 In radio c'è anche un toro, in radio c'è anche un toro  
 e il toro muu...

In radio c'è un trattore, in radio c'è un trattore  
 e il trattore bruum, il trattore bruum, il trattore bruum  
 e il pulcino... (*squeck*)  
 OH OH

<sup>19</sup> Cette comptine existe en français, breton et occitan.

<sup>20</sup> WEBER, E. (1995), *Itinéraires du cantus firmus*, Presses Paris Sorbonne.

**Old MacDonald Had a Farm**

Old Mac Donald had a farm, E-I-E-I-O  
And on his farm he had some ducks, E-I-E-I-O  
With a quack, quack, here,  
And a quack, quack, there,  
And a quack, quack everywhere,  
Old Mac Donald had a farm, E-I-E-I-O

Old Mac Donald had a farm, E-I-E-I-O  
And on his farm he had some cows, E-I-E-I-O  
With a moo, moo here,  
And a moo, moo there...

Old Mac Donald had a farm, E-I-E-I-O  
And on his farm he had some dogs, E-I-E-I-O  
With a woof, woof here...

Cats... meow  
Pigs... oink  
Horses... neigh  
Hens... cluck  
Chicks... cheep  
Bees... bzzz

**Un agneau/un chevreau<sup>21</sup>**

(Refrain)

Un agneau, un agneau Que mon père avait acheté pour deux sous

Et le chat arrive et mange l'agneau  
Que mon père avait acheté pour deux sous.

R

Et le chien arrive et mord le chat  
Qui a mangé l'agneau  
Que mon père avait acheté pour deux sous.

R

Et le bâton arrive et frappe le chien  
Qui avait mordu le chat  
Qui avait mangé l'agneau  
Que mon père avait acheté pour deux sous.

R

Et le feu arrive et brûle le bâton...

R

Et l'eau arrive et éteint le feu...

R

Et le bœuf arrive et boit l'eau...

R

Et le chochet arrive et égorge le bœuf...

R

Et l'ange de la mort arrive et tue le chochet...

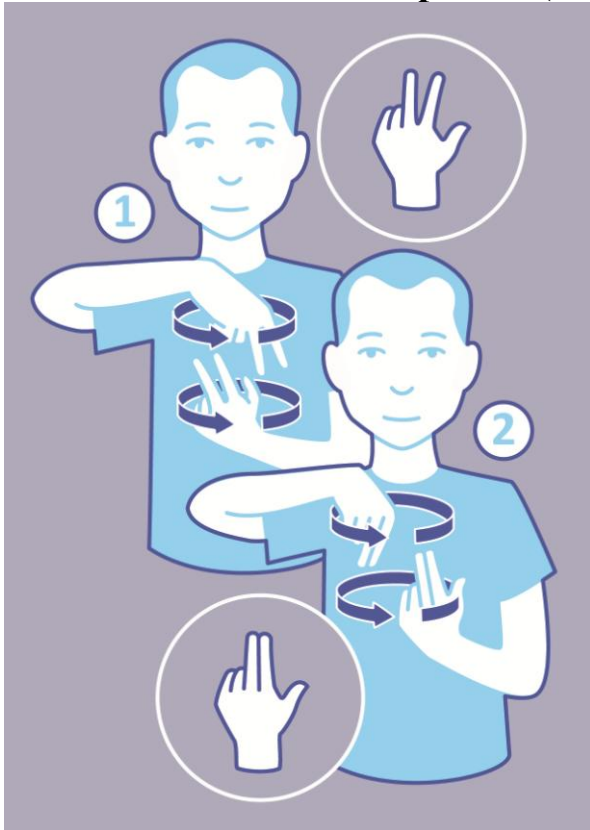
R

Et arrive le Saint Béni soit-Il

Et fait mourir l'ange de la mort, qui a saigné le chochet...

<sup>21</sup> Les paroles de la chanson sont interprétées de plusieurs façons, mais selon le peuple juif, *Had Gadia* raconterait l'occupation d'Israël par différentes communautés. L'agneau représenterait le peuple juif, le chat l'Assyrie, le chien la Babylone, le bâton la Perse, le feu la Macédoine, l'eau Rome et la religion chrétienne, le chochet les Croisés, l'ange de la mort les Turcs. L'intervention de Dieu à la fin du discours annoncerait le retour des Juifs en Israël, rappelant que la justice divine fait loi (source : [http://fr.wikipedia.org/wiki/Had\\_gadia](http://fr.wikipedia.org/wiki/Had_gadia)).

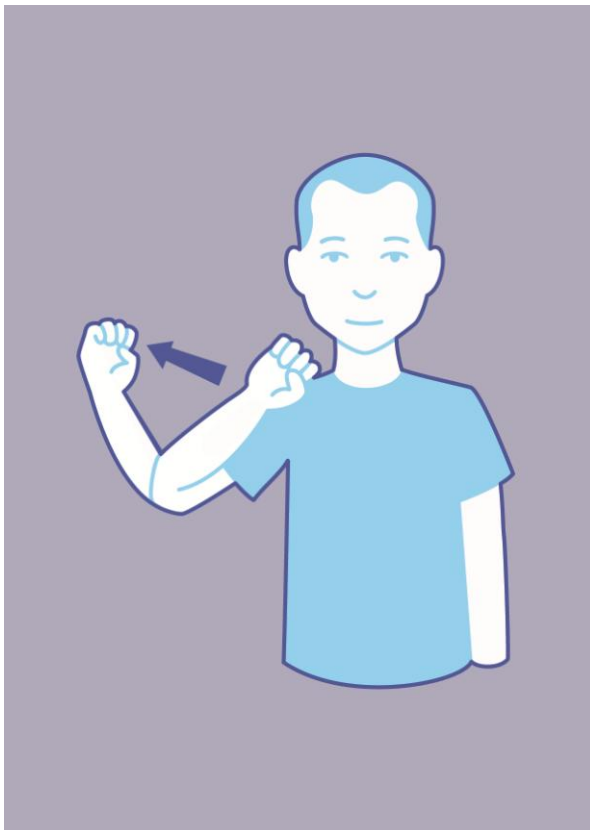
Cartes à imprimer (format 11 cm x 8 cm par carte)



fiera

[<sup>1</sup>fiera]

foire



est

[est]

est



due

[<sup>1</sup>due]

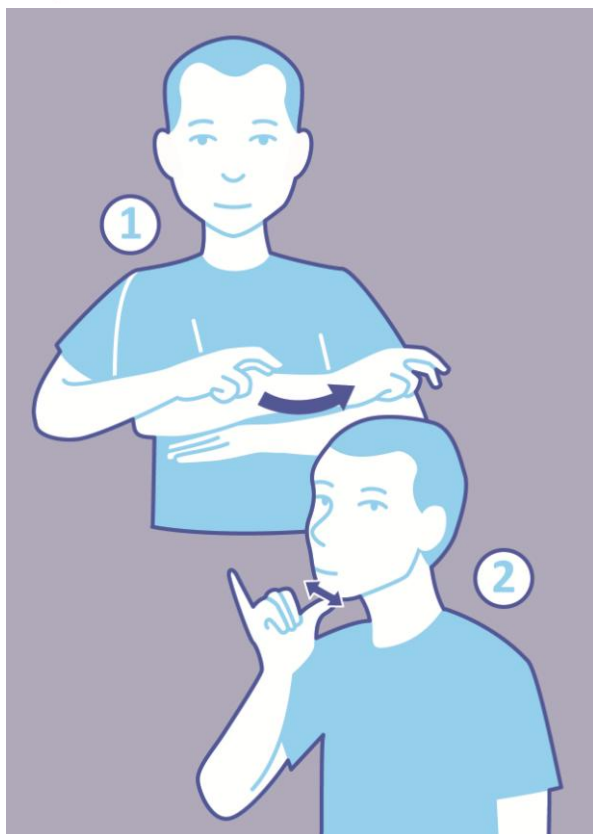
deux



soldi

[<sup>1</sup>sɔldi]

SOUS



**topolino**

[topo'liino]

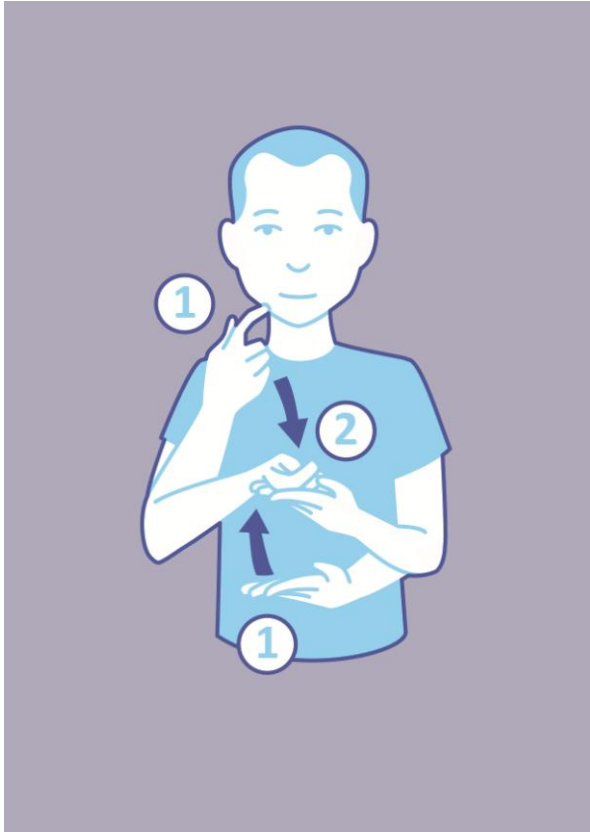
**petite souris**



**padre**

['padre]

**père**



comp(e)rare\*

[komp(e)'rare]

acheter

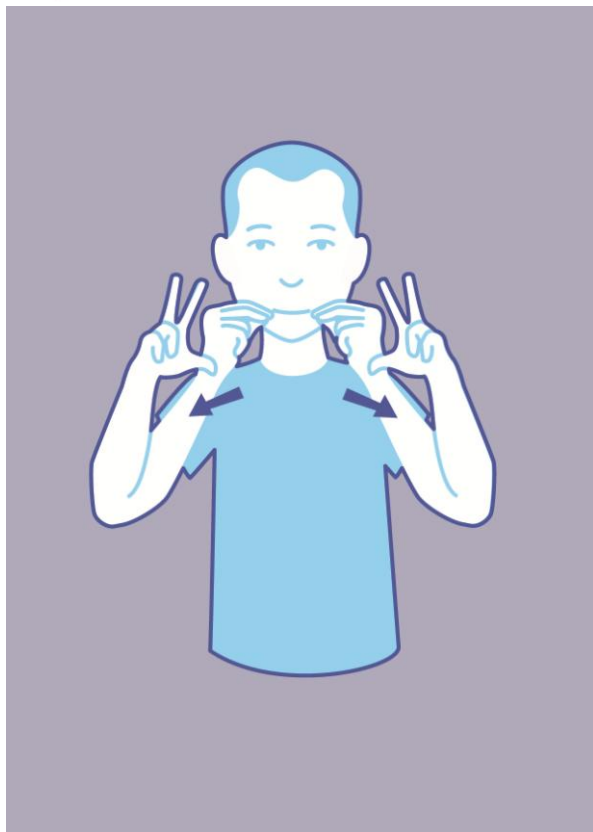


venire\*

[ve'nire]

arriver





**gatto**

[ˈgat:o]

**chat**



**mangiare\***

[man'dʒare]

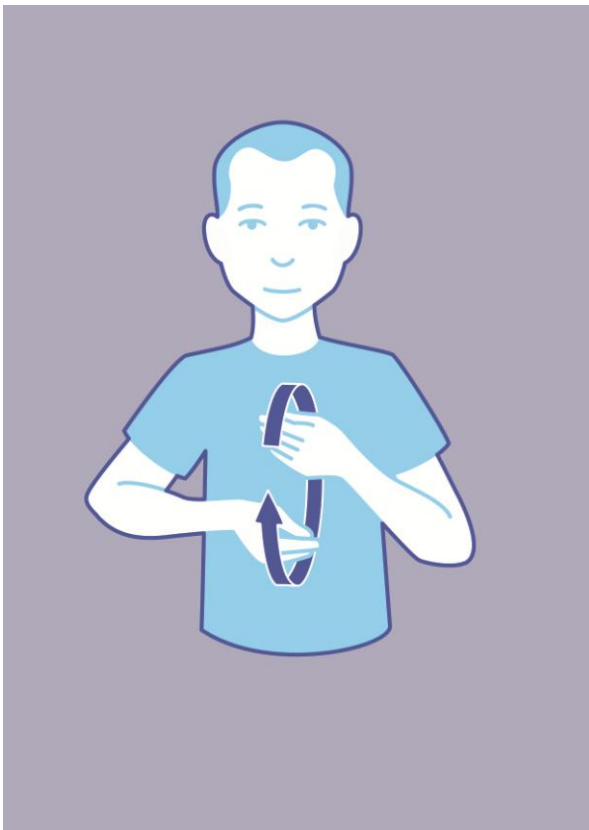
**manger**



**topo**

[ˈtɔpɔ]

**souris**



**mercato**

[merˈkato]

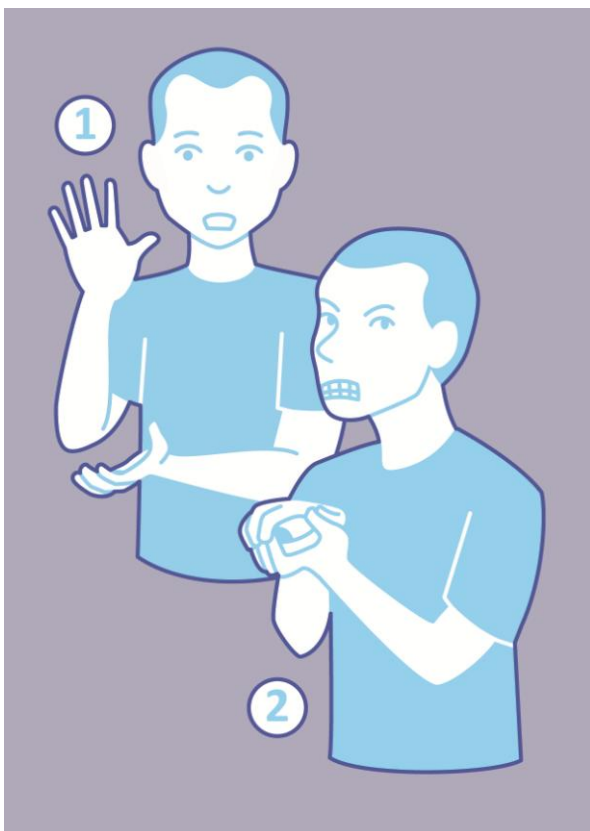
**marché**



cane

[<sup>1</sup>kane]

chien



mordere\*

[<sup>1</sup>mordere]

mordre