

**La vocalise et la comptine au service de la didactique des langues.  
Utiliser et concevoir des comptines pour la correction phonétique,  
et les exploiter en enseignement-apprentissage de la phonétique.**

Sandra CORNAZ<sup>1</sup>, Chrystèle CHOVELON<sup>2</sup>, Nadia JAUNEAU-CURY<sup>2</sup>

<sup>1</sup>GIPSA-Lab (Grenoble, France), LFSAG (Turin, Italie)

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

scornaz@gmail.com

<sup>2</sup>CRR de Grenoble (France)

chovelon.chrystèle@temps-relatif.fr

jauneau-cury.nadia@temps-relatif.fr

### **Résumé**

Le travail présenté dans cet article fait partie intégrante d'une recherche de doctorat sur l'impact de la voix chantée dans l'enseignement de la phonétique segmentale en classe de Français Langue Étrangère pour un public adulte de langue maternelle italienne. De nombreuses recherches rapportent comment l'exploitation de textes en musique peut faciliter l'acquisition inductive du langage chez l'enfant, et de la phonétique d'une langue naturelle ou artificielle chez les adultes. Selon nous, deux types d'association texte/musique apparaissent comme des supports attrayants et privilégiés dans un contexte d'enseignement-apprentissage phonétique du Français Langue Étrangère : la vocalise d'une part, et la comptine d'autre part. De par leurs particularités structurelles que nous rappelons dans cet article, toutes deux sont aisément mémorisables et utiles à des fins phonétiques. Dans ce travail, nous avons envisagé (1) de nous inspirer des contraintes de composition de la comptine originellement utilisée par et pour les enfants dans le domaine du jeu et (2) de garder son nom, quoiqu'il ne corresponde plus exactement au même produit dans la mesure où il devient, ici, un support didactique exploitable pour un public également d'adulte. Pour ajuster précisément ses atouts aux besoins de la situation d'enseignement-apprentissage et sans que ne soit dénaturée une œuvre déjà existante, a été instauré un travail de création collaboratif entre didacticien et musicien. Pour ce faire, il leur a fallu dépasser de nombreuses difficultés afin de concilier les caractéristiques de la comptine ou de la vocalise avec les attentes et les besoins du contexte didactique et les habiletés musicales. Notre intérêt final est la conception d'un nouveau matériel pour la didactique de la phonétique, notamment segmentale.

### **Abstract**

The work presented in this article is an integral part of doctoral research on the impact of the singing voice on the teaching of segmental phonetics to a public of adult native speakers of Italian, learning French as a foreign language. Many studies report how making use of musical texts can both, ease the inductive acquisition of language for the child, and help the adult learn the phonetics of a natural or an artificial language. To us, there are two types of associations of text and music which appear as most attractive and favorite tools for the teaching and learning of phonetics of French as a foreign language: singing exercise on the one hand, and the nursery or children's rhymes on the other hand. Given their structural features listed in this article, both are easy to learn by heart and useful in the learning of

phonetics. In this research, we figured we would (1) take inspiration from the codes of compositions of the nursery or children's rhymes, originally used by and for children in the context of play, (2) keep its name, although it does not correspond to the same product anymore, since it becomes a teaching tool also for adults. In order to adjust all the advantages of these tools to the needs of the learning situation and to avoid rewriting an existing rhyme (or song), we set up a collaboration between musicians and language teachers. With that in mind, many difficulties had to be overcome, in order to reconcile the characteristics of nursery or children's rhymes, or singing exercise, with the learners' musical abilities and the expectations and needs of the teaching context. Our final interest is the conception of a new material for the teaching of phonetics, mainly segmental phonetics.

**Mots-clés** : acquisition, chant, composition, comptine, didactique, enseignement, Français Langue Étrangère, méthode, musique, parole, pédagogie, phonétique, phonologie, segmental, suprasegmental, vocalise, voix.

**Keywords** : acquisition, singing-voice, composition, nursery rhyme, didactic, teaching, Français as a Second Language, method, music, speech, pedagogy, phonetics, phonology, segmental, suprasegmental, singing exercises, voice.

## **Plan**

### **I. Contexte de recherche**

- I.1. L'intérêt de la langue chantée pour l'acquisition de la phonétique
- I.2. La vocalise : un genre bien défini
- I.3. La comptine : un genre complexe

### **II. Méthodologie**

- II.1. Nos enjeux de réflexion
- II.2. Connaître et s'inspirer des contraintes intrinsèques au genre qu'est la comptine
- II.3. La méthode de création du matériel pédagogique

### **III. Résultats et Conclusion**

- III.1. Les difficultés immédiatement rencontrées
- III.2. Conclusion

## **I. Contexte de recherche**

### **I.1. L'intérêt de la langue chantée pour l'acquisition de la phonétique**

#### **Les prérogatives du MENESR pour l'utilisation de la langue narrée, récitée et chantée**

Le Ministère français de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (MENESR) recommande de faire entrer les enfants dans le langage entre autres par l'exploitation des poèmes, des contes, des comptines et des chants. Selon les auteurs de plusieurs Bulletins Officiels (BO) hors-série, dont le n°8 du 21 octobre 1999 et le n°3 du 19 juin 2008, les textes à lire, à réciter, à conter, à chanter ou à écouter (1) seraient initiateurs d'une ambiance propice à l'apprentissage du fait qu'ils génèrent une cohésion de groupe, (2) favoriseraient la conscience phonologique et le plaisir de jouer avec les phonèmes et la morphologie, et (3) amélioreraient la compréhension et la mémorisation du système écrit et de la correspondance entre graphie et phonie (MENESR, 1999, 2008). C'est parce qu'ils définissent ces supports comme des *écrits oralisés* et musicalisés qu'ils voient en eux un outil intéressant pour l'exploration de l'écrit, mais cette conception nous semble discutable si l'on admet que le conte, la comptine et la chanson proviennent d'une tradition orale et ne relèvent de l'écrit que depuis peu, à moins qu'un travail perceptif et articulatoire précède celui en lien avec l'écrit (cf. par exemple Knowles et Perez, 2002). Cependant, ce qui nous intéresse ici est (1) l'intérêt que le MENESR porte aux pratiques artistiques offrant au langage un rôle fondamental, (2) qu'il suggère leur exploitation pour faire entrer l'enfant dans sa culture maternelle ou dans une culture étrangère, tant au niveau musical que langagier, et (3) qu'il envisage ce support comme un outil adéquat pour étudier les phonèmes puis le lien entre phonie et graphie.

#### **Des études relevant l'impact positif du support musical sur l'apprentissage phonétique**

Ces prérogatives du MENESR trouvent probablement leurs sources dans des études scientifiques faisant état des liens unissant art et langue orale (par exemple Llorca, 1995). Parmi les pratiques artistiques, les plus souvent citées dans la littérature scientifique concernent le théâtre (par exemple Baines, 2006 ; Mohamed, 2008 ; ou encore le projet *Glottodrama* fondé en 2007<sup>1</sup>) et la musique (par exemple Dodane, 2003 ; Aubin, 2008 ; Fulla, 2008 ; Lidji, 2008). Cette dernière partagerait des traits communs avec les structures phonétiques de la langue (Besson et Regnault, 2000 ; Gilbers et Schreuder, 2002 ; Patel et Daniele, 2002 ; Jeannin, 2004 ; Aubin, 2005 ; Delbé, 2009). Musique et langue permettraient un bénéfice acquisitionnel mutuel (Lowe, 1998), par exemple pour la récupération des indices mélodiques et prosodiques (Schön *et al.*, 2004 ; Sadakata et Sekiyama, 2011) ou pour le développement des compétences en production de la parole (Eterno, 1961 ; Morgan, 2003, Slevc et Miyake, 2006). Avec un tel rapprochement entre les deux disciplines, il n'est pas étonnant que le chant soit un support de choix pour l'acquisition de la parole (Calvet, 1980) et surtout de la phonétique (Serra, 2004 ; Lapointe, 2006). Une étude a ainsi montré que la segmentation syllabique d'une langue étrangère est meilleure lorsque les signaux sont chantés plutôt que parlés (Schön *et al.*, 2008).

---

<sup>1</sup> *Glottodrama* est un projet coordonné depuis 2007 par le Laboratoire de Recherche Linguistique des Éditions Culturiana. Pour plus d'informations, cf. en ligne, <http://www.glottodrama.eu/> (page consultée le 3 avril 2010).

## Le choix du support en langue chantée

Comme les institutions scolaires nationales du Primaire, la didactique des langues étrangères exploite de nombreux supports mélodiques et rythmés couvrant les générations et les genres esthétiques. Citons parmi tant d'autres les comptines, les chansons, les récitatifs, les textes rappés, voire les textes slamés et les virelangues. Il arrive même que les enseignants disposent d'un support visuel autre que le geste (Gattegno, 1966 ; Colletta, 2009) pour renforcer l'outil audio (par exemple, mais sans visées phonétiques, les supports *Des clips pour apprendre* réalisé par Ma Chaîne Musicale et le Centre d'Approches Vivantes des Langues et des Médias (CAVILAM) avec le soutien du Ministère des Affaires Étrangères, et *Génération animée* du Ministère des Affaires Étrangères et Européennes, publié avec le concours de l'Agence du Court Métrage et du CAVILAM).

Il appartient à l'enseignant de sélectionner, au milieu de cette foison d'outils authentiques associant texte et musique, le matériel adéquat et exploitable dans un contexte didactique donné. Il lui faut concilier ses volontés didactiques non seulement avec les réalités du terrain et les objectifs d'étude, mais encore avec les profils émotionnels des apprenants puisqu'il est désormais admis que ceux-ci impactent fortement l'apprentissage (Shelton, 2000 ; Blanchard et Frasson, 2007). La création de la séquence didactique demande à l'enseignant un véritable effort de recherche documentaire d'une part et d'adaptation du matériel authentique au contexte pédagogique d'autre part, et même lorsque le manuel de référence propose déjà une exploitation (par exemple Mauger, 1953 ; Garabédian *et al.*, 1991 ; Guimbretière, 1994 ; Beacco di Giura *et al.*, 2000 ; Döring et Vermeersch, 2001, 2002 ; Döring *et al.*, 2001, 2002 ; Durand *et al.*, 2003 ; Girardet et Cridlig, 2002 ; Girardet, 2004 ; Girardet et Pécheur, 2002, 2006 ; Abry et Veldeman, 2007 ; Abry et Chalaron, 2009, 2011). Le choix de la forme de langue chantée à exploiter dépend de la situation pédagogique et de ce que le didacticien souhaite en extraire. Du fait de leurs caractéristiques intrinsèques, parmi les nombreuses possibilités d'association texte et musique citées précédemment, la vocalise et la comptine nous ont semblé les genres les mieux adaptés à notre objectif d'enseignement-apprentissage de la phonétique d'une langue étrangère (LE). Elles sont notamment très faciles à moduler, voire à concevoir, en fonction des réalités du terrain, suscitent plaisir (Grosliéziat, 1998) et motivation, et sont surtout les formes de langue chantée les plus aisément mémorisables d'entre toutes. Ces spécificités font d'elles des outils précieux pour l'acquisition.

Si le terme *vocalise* ne prête particulièrement pas à confusion<sup>2</sup>, il convient en revanche de souligner que, selon les besoins et les intérêts de la communauté utilisant le vocable *comptine*, les définitions qui lui sont attribuées divergent. Ces dernières ne recouvrent pas exactement les mêmes genres de compositions textuo-musicales, et n'ont pas la même origine sémantique, ni les mêmes visées (pour aller plus loin, voir par exemple les définitions suggérées dans Baucomont *et al.*, 1979 ; Taberlet, 1985 ; Despringre *et al.*, 1997 ; Chauvin, 1999 ; MENESR, 1999 ; Gonon *et al.*, 2004 ; Dodane, 2006 ; MENESR, 2008 ; Resmond-Wenz, 2008). Par ailleurs, l'étymologie de *compter* et *conter* est commune (Dubois, 2010). La distinction entre les termes est apparue au XIII<sup>e</sup> siècle (*ibid.*), période où la création du néologisme *contine* marque l'évolution de la charge culturelle partagée associée à ce genre, et notamment la distinction entre contes et narrations d'une part et comptines d'autre part.

---

<sup>2</sup> En effet, alors que certains musiciens considèrent que la vocalise comporte uniquement des voyelles ou des syllabes sans information sémantique, d'autres englobent également sous ce terme la possibilité de chanter des mots ou des phrases ayant un sens et une syntaxe plus complexe.

## **I.2. La vocalise : un genre bien défini**

### **Un outil de travail de la voix chantée**

La vocalise a pour but commun d'assurer l'échauffement vocal et d'entraîner en conscience l'appareil respiratoire, phonatoire et articulatoire (Lindholm *et al.*, 1988) du chanteur afin qu'il améliore sa technique vocale. De plus, parce qu'elle est une forme de « langue chantée », elle donne accès à la maîtrise des paramètres de durée, de hauteur et d'intensité impliqués dans la phonation chantée et parlée (Wingate, 1976 ; Lalain *et al.*, 2003 ; Bader, 2007).

Pour ce faire, elle consiste en une mélodie très courte donc rapidement mémorisable, répétée successivement sur des notes ascendantes et descendantes et modifiée d'un demi-ton ou d'un ton à chaque reprise. Même s'il existe des vocalises ressemblant à des extraits de chanson, l'ensemble est le plus souvent travaillé sur des arpèges musicalement plus ou moins complexes et sur des gammes aux étendues variées.

Ainsi, la concentration du chanteur se porte sur la détente, la respiration, la perception, l'assouplissement des articulateurs, les variations du débit articulatoire (Grubb, 1979 ; Gallet, 2002 ; Zedda, 2006), le renforcement musculaire, la proprioception. C'est aussi pour cela (*i.e.* pour éviter une surcharge cognitive) que le texte est souvent simple, composé de quelques mots, de sons coarticulés quand ce n'est pas d'une seule et même voyelle puisque celle-ci est largement privilégiée par rapport à la consonne. Sans oublier qu'un apprenant non chanteur, et d'autant plus lorsqu'il est débutant dans la langue cible, doit aussi s'habituer à son propre timbre de voix et à l'image qu'il s'en fait.

### **Un outil pour évaluer et former la voix**

Ces spécificités intrinsèques font des vocalises qui contiennent des voyelles ou des syllabes spécifiques un outil prisé pour mener un bilan de diction, une formation et/ou une rééducation vocale. C'est pourquoi elle est couramment utilisée en formation vocale par les chanteurs et les comédiens (Grubb, 1979 ; Fournier et Dupessey, 1999) mais aussi en rééducation vocale par les orthophonistes (Wingate, 1976 ; Estienne, 1998 ; Bader, 2007) tant en langue maternelle (LM) qu'en LE. Ces professionnels de la voix tendent à atteindre une bonne diction. Comme nous le rappelions dans un article antérieur (Cornaz *et al.*, 2010), cette notion ne recouvre pas celle du *bien parler* des approches puristes qui fait écho à une prononciation reconnue la plus esthétique par une communauté donnée et tient compte, au contraire, de données plurifactorielles essentielles (cf. à ce sujet Zaepffel, 2006). En effet, la bonne diction travaille (1) l'usage simultané et non forcé de la soufflerie, de la source et du filtre (selon la conception physique de Fant, 1960), et (2) exerce, par le biais du bon contrôle auditif, la capacité à réajuster en continu les réalisations phonétiques pour maximiser le potentiel de communication, (3) tout en acceptant les variations articulatoires dues aux caractéristiques socio-individuelles du locuteur (Zedda, 2006).

Par conséquent, il est possible d'admettre que les vocalises qui contiennent des éléments linguistiques spécifiques ont l'avantage (1) de permettre un travail combiné des éléments anatomiques nécessaire à l'ensemble voix-parole, (2) de développer en conscience la boucle audio-phonatoire, (3) de permettre cette acquisition approfondie des contrôles auditif et moteur, (4) d'offrir par ce biais un apprentissage personnalisé du bon usage de l'instrument vocal.

### I.3. La comptine : un genre complexe

#### Un genre propre à l'enfance

La comptine, qui est un genre textuel, musical et gestuel propre à l'univers enfantin (Resmond-Wenz, 2008), désigne un texte chanté, récité ou scandé sur une mélodie simple, répétitive et très rythmée, de fait presque incantatoire. Sa finalité originelle est de compter, de départager, voire d'éliminer (Baucomont *et al.*, 1979). Le terme est couramment employé pour définir des formulettes visant à attribuer un rôle aux enfants membres d'un groupe de jeu (*ibid.*) ou bien à amener le petit enfant à développer ses connaissances de la LM (Dodane, 2006 ; Bader, 2007), sa représentation de schéma corporel (Grosliéziat, 1998, 1999), sa proprioception et sa coordination. Certains chercheurs pensent en effet que la comptine consolide l'acquisition des sons de la langue maternelle chez l'enfant (par exemple le tape-main *Trois p'tits chats* selon Despringre *et al.*, 1997) justement du fait qu'elle prépare simultanément l'oreille, la voix et le corps au langage (Dodane, 2006). La polysémie actuelle du mot « comptine » fait qu'il est fréquent de regrouper aussi sous le même mot générique un ensemble de sous-genres tels que la formulette d'élimination (*counting-out rhymes* en anglais), la plombinette, les tape-mains, la berceuse, et même la chansonnette. C'est en fait la spécificité des thèmes abordés qui relie ces formes de discours, mais aussi l'accès commun au plaisir des jeux vocaux et sonores. La comptine autorise effectivement une grande créativité tant par les jeux morphosyntaxiques, lexicaux et sonores que par les choix de registres de langue qui peuvent se mêler au sein d'un même texte, générant par là une forme poétique de haute qualité (Chennevière, cité par Baucomont *et al.*, 1979). L'étude de Chauvin (1999) a également montré qu'à chaque comptine peuvent correspondre des variantes régionales. Néanmoins, il est intéressant de remarquer que les modifications régionales du texte sont minimales (Despringre *et al.*, 1997) et que la durée de la mélodie, la longueur du texte, celle des groupes rythmiques, et le rythme lui-même, restent constants. Cette particularité rend l'appropriation de la comptine plus aisée pour les enfants, tout en assurant à l'œuvre son universalité (à propos des universaux métriques, lire Arleo, 2006) et sa pérennité (Baucomont *et al.*, 1979). D'autre part, plusieurs études démontrent que les comptines, malgré leurs variations régionales, renseignent quant aux sons et à leur fréquence d'utilisation dans une langue donnée. Dans une étude publiée en 1980, Arleo (1980) a montré que la structure de syllabes sans signification issues d'un corpus de chansons traditionnelles françaises et anglo-saxonnes s'imprègne de la structure syllabique la plus fréquente dans la langue de référence des chanteurs. Panayi a relevé que les « *échos poétiques* » de la comptine respectent sensiblement les fréquences phonémiques de la langue parlée, même si les divergences sont plus fortes pour les voyelles. Elle a par exemple noté que la voyelle fermée antérieure non arrondie /i/ est plus fréquente dans les jeux chantés que dans la langue parlée de référence (Despringre *et al.*, 1997). Il semblerait même que les comptines contiennent uniquement des phonèmes appartenant au(x) système(s) linguistique(s) maternel(s) (*ibid.*).

#### Un genre provenant du monde adulte

La définition de la comptine telle que nous venons de la voir est la plus communément admise, mais peut être discutée dans certains cas. Bien que certains chercheurs considèrent que les comptines utilisées par les adultes auraient été inspirées du folklore enfantin pour mieux assurer des impératifs mnémotechniques et propagateurs de textes narrants des événements historiques ou faisant office de satires sociales et politiques (des exemples sont cités par de nombreux ouvrages, comme Baucomont *et al.*, 1979, et sur des sites de

vulgarisation sur Internet), il est possible d'étayer la thèse inverse. Il n'est pas incohérent d'envisager que de multiples comptines proviennent réellement du répertoire adulte (*ibid.*), mais que l'univers enfantin se le soit tellement approprié qu'avec l'usure du temps, il semble émergé de sa propre imagination ou encore que les adultes aient simplifié les mélodies et adapté le texte afin de rendre le support plus accessible aux enfants. Les partisans de cet argument justifient ainsi la présence de mélodies parfois élaborées en termes de tessiture et d'intervalles et la présence occasionnelle d'un lexique libertin dans certaines comptines chantées par les enfants. En effet, l'enfant ne déchiffrerait pas les sens cachés du fait de son ignorance dans le domaine de la charge culturelle partagée des vocables et dans ceux historique et politique. Aussi, selon les observations de Kirshenblatt-Gimblett (1976), les jeunes enfants préfèrent les textes dépourvus de signification dans la mesure où leurs compétences phonologiques sont plus développées que celles syntaxiques et/ou sémantiques. Leur attention serait prioritairement consacrée aux jeux de sons et aux jeux de mots (Bader, 2007). L'absence de sens lexical qui peut en résulter renforce l'appropriation inconsciente des phonèmes de sa langue maternelle (Despringre *et al.*, 1997) via le jeu, précisément comme le fait le bébé lors de son apprentissage phonologique (Grosléziat, 1998). Enfin, la présence de non-mots dans les comptines, tout autant que celle des suites de chiffres, pourrait renvoyer aux incantations, et donc au monde des adultes. Des formules empruntées aux rites sacrés se retrouvent dans des comptines de plusieurs cultures, aussi éloignées que la swahilie en Tanzanie (Yanucci et Palomares, 2012) et la savoyarde en France (Chauvin, 1999). Cependant, certaines ethnies n'autorisent pas les enfants à mêler texte et musique pour jouer, car la musique – et donc la voix chantée – a maintenu cette fonction de lien à la croyance. C'est le cas de certains peuples autochtones et groupes arabophones. Ce sont sans doute ces particularités culturelles qui expliquent, malgré de grandes tendances universelles établies, la diversité des formes de composition des comptines à travers le monde.

### **Un support pédagogique**

Les comptines revêtent dans d'autres circonstances un rôle supplémentaire puisque nombre d'adultes sont habitués à les utiliser pour sécuriser les jeunes enfants et les éduquer à la proprioception corporelle, au langage et à d'autres savoirs de base, ou à des intérêts familiaux et philosophiques ou religieux. De plus, comme le montrent les prérogatives du MENESR (1999, 2008) ou les guides à destination des enseignants du primaire (Knowles et Perez, 2002), elles ont aussi intégré le milieu scolaire pour l'éducation à la citoyenneté et à la langue.

Les théories sur l'origine des comptines sont certainement plus complémentaires que contradictoires (Baucomont *et al.*, 1979). À l'instar du MENESR (1999, 2008) et des suggestions de Poliquin et Zolondek (1988), il nous semble que la comptine pourrait devenir un support didactique pertinent pour développer des activités langagières autour de phonèmes non-natifs et d'autant mieux si son contenu a été pensé en fonction de la situation d'enseignement-apprentissage. Comme la création de la comptine pourrait trouver son origine ailleurs que dans le monde de l'enfance, sans intervention d'éducateurs et dans une situation non didactique, nous pourrions envisager de l'utiliser comme support de correction phonétique auprès d'un public plus âgé. Ajoutons à cela que dans le champ didactique, le terme *comptine* inclut tout type d'enfantines (formulettes, jeux rimés, plombinettes, berceuses, etc.) et identifie surtout un texte court et simple, chanté sur une mélodie facile et cyclique, adressé à des enfants ou à des adultes, et composé par les uns ou les autres, dans un

contexte pédagogique ou non, mais dans un dessein d'enseignement et d'apprentissage inductif ou pas à travers le jeu.

## II. Méthodologie

### II.1. Nos enjeux de réflexion

Ces résultats d'étude, associés aux recommandations du MENESR (1999, 2008), nous ont convaincues de tenter une utilisation de la langue chantée pour l'acquisition phonétique en langue étrangère. Ainsi, l'interprétation du mot *comptine* est, dans ce papier, conforme à son usage en didactique.

#### **Concevoir une comptine adaptée à la correction phonétique pour un public adulte**

De nombreux manuels de Français Langue Étrangère (FLE) destinés à des publics jeunes ou moins jeunes exploitent la langue chantée dans des buts langagiers variés (cf. par exemple Garabédian *et al.*, 1991 ; Döring et Vermeersch, 2001, 2002 ; Döring *et al.*, 2001, 2002 ; Piquet et Denisot, 2002a, 2002b ; Durand *et al.*, 2003). Cependant, les propositions à visée suprasegmentale sont peu communes (citons par exemple Mauger, 1953 ; Richetrich et Suter, 1983 ; Trevisi *et al.*, 1998 ; Girardet et Cridlig, 2002 ; Girardet et Pécheur, 2002 ; Meyer-Dreux *et al.*, 2003 ; Heuze et Delbende, 2003). L'exploitation à but segmental est, quant à elle, quasi absente ; les ouvrages lui offrant une place sont exceptionnels et récents (comme Guimbretière, 1994 ; Martin et Trésallet, 1999 ; Abry et Veldeman, 2007 ; Lauret, 2007 ; Abry et Chalaron, 2009, 2011). Il existe heureusement un regain d'intérêt pour cette sphère langagière, ce qui est visible à travers des articles didactiques comme celui de Ritt-Cheippe (2010) qui traite de la phonétique suprasegmentale en cours d'anglais, ou comme ceux de Gallet (2002) et Zedda (2006) qui abordent la question de la phonétique segmentale en français, respectivement parlé et chanté.

La majorité de ces propositions exploitent des œuvres chantées authentiques du fait qu'elles sont particulièrement appréciées des apprenants car appartenant à la culture cible. En effet, les supports du quotidien renforcent la motivation des apprenants, paramètre primordial d'un apprentissage réussi (Viau, 2000 ; Vollmeyer et Rheinberg, 2000, 2004). C'est pourquoi l'utilisation de tels supports est requise dans l'approche communicative qui fait actualité dans l'enseignement-apprentissage des langues (à propos de l'approche communicative, lire Germain, 1991 ; pour plus de compréhension sur l'histoire des méthodologies en didactique, se reporter à Puren, 1988 ; Germain, 1993). De la sorte, la correction phonétique est rendue plus attrayante. Mais bien souvent, l'adaptation du matériel au contexte didactique est indispensable pour faciliter l'accès des apprenants aux objectifs cibles et pour répondre au mieux à la situation didactique dans sa globalité. La forme et/ou le contenu du support originel sont alors modifiés ou utilisés en partie seulement. C'est d'ailleurs ce que nous avons entrepris et effectué dans les premiers essais pour cette recherche au Botswana (Cornaz, 2006) puis en Italie (Cornaz, 2008 ; Cornaz *et al.*, 2010). C'est aussi ce qu'invite à faire, mais sans instructions spécifiques, le Bulletin Officiel hors-série n°8 du 21 octobre 1999 : « [Les] jeux langagiers, à partir de supports variés et de situations stimulantes [...] doi[ven]t être encourag[és] avec [...] le souci également de ne pas figer au-delà du nécessaire sa composition initiale. » (MENESR, 1999, 5). De surcroît, dans cette action et pour le choix du matériel, les



enseignants privilégient le texte, et surtout sa syntaxe et son vocabulaire, au détriment de la musique. C'est ce qui est ressorti d'une étude préliminaire menée par une étudiante en didactique dans un centre de langues auprès d'enseignants de FLE (Boite, 2009). Il faut dire que l'outil chanté n'est pas aisément adaptable aux contraintes d'une séance de correction phonétique, pas plus qu'aux besoins et attentes des apprenants, et d'autant plus lorsque la séance s'adresse à des adultes (Boite, 2009 ; Caussade, 2011). Les attentes de ce public sont bien précises et ses besoins sont spécifiques. Il a déjà accès au langage en tant que moyen de communication verbal et non-verbal, et il maîtrise une – voire plusieurs – langue(s) dans différentes sphères linguistiques (civilisation, grammaire, lexique, phonétique...), dans des niveaux de compétence divers (réception et/ou production écrite(s) et/ou orale(s)) et à des degrés variés d'aptitudes communicationnelles.

Suite à ce constat, nous suggérons une démarche complémentaire à celle consistant à adapter un matériel déjà existant. Nous envisageons de créer, à la manière des concepteurs de manuels, un support de correction phonétique associant musique et texte, qui sera artificiel mais semblera authentique. De la sorte résultera une comptine créée *ad hoc* et donc parfaitement ajustée aux besoins didactiques et, de plus, pour un public adulte.

### **Notre cadre expérimental**

C'est ainsi que notre étude a débuté, dans un cadre expérimental où il s'agissait d'exercer des adultes natifs de l'italien à la phonétique segmentale et à la phonologie du FLE. Suite aux propositions du MENESR (1999, 2008) déjà évoquées, et aux résultats de travaux scientifiques cités précédemment (notamment Schön *et al.*, 2008), nous avons conçu une méthode de correction phonétique segmentale intégrant des activités en langue chantée. Celle-ci devait en outre être exploitable auprès d'un public universitaire aux niveaux hétérogènes en phonétique du FLE puisque les membres participants étaient aussi bien de grands débutants que des avancés, en passant par tous les niveaux d'interphonologie dans la langue cible. Les sujets ont été classés en deux groupes : un groupe contrôle et un groupe pilote. Le premier a reçu un enseignement de correction phonétique traditionnel tandis que le second a bénéficié d'une méthode d'enseignement-apprentissage phonétique innovante, intégrant les comptines présentées dans la suite de cet article et d'autres activités chantées.

En résumé, dans la mesure où les textes en musique peuvent servir l'apprentissage phonétique, nous souhaitons présenter à travers cet article une méthodologie de création de vocalises et de comptines didactiques, ajustées au mieux à notre situation de travail : une formation en phonétique segmentale du FLE pour un public adulte de LM italienne et aux niveaux hétérogènes en langue cible.

### **Un partenariat nécessaire entre didacticien, phonéticien et compositeur**

Pour ce travail de création voulant concilier les contraintes artistiques et les contraintes didactiques et phonétiques, une collaboration étroite entre didacticien, phonéticien et compositeur est indispensable. Le but est d'obtenir un outil didactique phonétique performant et motivant ; mais, élément essentiel, qui préserve toutes les caractéristiques propres à la vocalise d'une part, et à la comptine d'autre part.

En ce sens, la création du texte prime sur celle de la musique de sorte d'avantager les traits suprasegmentaux et segmentaux, et de respecter les compétences musicales des apprenants,

même si c'est en dépit de la musique. Autrement dit, la musique accompagne et renforce la phonétique, mettant l'art au service de la didactique. Dès lors, il est logique et fondamental que le compositeur intervienne une fois que le didacticien a défini le niveau, les attentes et les besoins de son public. Ainsi, le rythme doit découler le plus spontanément possible de la lecture à voix haute du texte, et la mélodie doit provenir autant que possible du schéma intonatif des phrases qui composent le texte.

Or conserver les particularités de la comptine ou de la vocalise et y ajouter les besoins didactiques contraignent le compositeur dans sa création. Ce sont les contraintes propres à la comptine, l'intérêt de ce partenariat et les difficultés qui en résultent que nous allons présenter dans la suite de cet article.

## **II.2. Connaître et s'inspirer des contraintes intrinsèques au genre qu'est la comptine**

La vocalise et la comptine ont été rapidement définies ci-avant. Les contraintes intrinsèques à la vocalise sont simples. En revanche, la comptine mérite que l'on s'attarde davantage sur ses spécificités avant de proposer des contraintes de création complémentaires, issues des besoins et des objectifs du contexte d'enseignement-apprentissage phonétique. Comme le veut l'ordre de création, nous observons en premier lieu les contraintes textuelles, puis en second lieu les aspects musicaux.

### **(1) Les spécificités du texte**

***Un texte court et répétitif*** : La première chose à noter est la brièveté du texte des comptines, garantie d'un apprentissage mnémotechnique rapide (Bustarret, 2007). D'après nos observations de corpus, il est constitué en moyenne de deux à huit phrases, et d'une ou plusieurs strophes. Il est à noter que la répétition d'une strophe est fréquente, mais qu'une strophe peut occasionnellement être composée d'une seule phrase. Si elle fait sens, la narration doit couvrir une histoire intégrale. En quelques phrases sont connus la situation, les personnages, l(es) action(s) et son (leurs) résultat(s). Si plusieurs événements sont relatés, ils s'enchaînent très rapidement, sans même que des liens logiques ne soient établis (Dodane, 2006).

***Des phrases simples*** : Si l'écriture des comptines en vers est fréquente, cela ne nous a guère paru une constante lors de notre étude du répertoire. Comme l'a indiqué Bustarret (2007) dans son ouvrage, il semble que la construction en phrases courtes suffise à rendre la comptine facilement et intégralement mémorisable. D'après la lecture de nos corpus de comptines, nous estimons à une moyenne de dix syllabes la longueur des phrases/vers par comptine. Par ailleurs, les phrases/vers sont souvent mais pas toujours associés par paire, ce qui fait de ce paramètre une spécificité intéressante mais non indispensable.

***Un lexique visant les jeux de sons*** : Il est bien établi par la littérature que la comptine privilégie la forme sonore au fond, d'où le caractère souvent absurde des paroles, voire l'absence de signification du texte (Dodane, 2006). Ainsi, les comptines font appel à un vocabulaire imaginaire et merveilleux tant apprécié des enfants, ou bien utilisent les non-mots à partir de chiffres et de sons de sorte à faire fuser les jeux sonores et phonologiques. Si le lexique appartient au monde quotidien, il est organisé de manière à obtenir un récit fantastique, ce qui rend l'accès au sens très difficile dans l'immédiat. La condition inévitable est que la construction phonotactique et syntaxique doit rester celle de la langue de référence.

Rappelons que selon certains chercheurs, la comptine vise à faire entendre, reconnaître, assimiler et articuler des phonèmes de la langue du petit chanteur (Despringre *et al.*, 1997). C'est aussi là l'intérêt des rimes. En plus d'être d'un excellent soutien mnémotechnique (Morris *et al.*, 1977), elles servent de repères sonores aux chanteurs (Bustarret, 2007). Elles favorisent la focalisation de l'attention sur les phonétiques suprasegmentale et segmentale, accroissent la compétence de reconnaissance des formes sonores identiques (Dodane, 2006), et développent la compétence de segmentation des phrases en mots et des mots en unités plus petites comme les syllabes, les morphèmes (ou « monèmes », cf. Martinet, 1985) et, surtout, les phonèmes.

## **(2) Les spécificités du support musical**

**Un découpage rythmique simple et régulier :** La sélection du lexique est importante, bien sûr, mais il faut surtout que celui-ci soit agréable et aisé à réciter ou à chanter, de par des jeux de sons ou de double sens, ou encore par le fait qu'il soit animé, rythmé et entraînant, puisque c'est là une des spécificités de la comptine. Généralement, on estime que le rythme est un retour périodique de temps forts et de temps faibles en musique, et d'accents toniques ou de segments non accentués en parole (Champagne-Muzar et Bourdages, 1999). Cependant, le concept de rythme recouvre un champ large en littérature. C'est en tout cas une notion indissociable d'intensité et de durée, et surtout de dynamique.

Du fait de son origine liée au décompte et au départage (Bustarret, 2007), la comptine est fondée sur une structure syllabique, autrement dit sur un découpage identique aux niveaux syllabique et musical. Son exécution et sa mémorisation en sont évidemment d'autant plus facilitées. Pourtant, pour un même texte, la correspondance entre prosodie (durée et intensité en parole) et rythme/accents en musique ne se vérifie pas toujours dans l'ensemble du corpus des comptines françaises. Ainsi, le musicologue Constantin Brăiloiu<sup>3</sup> (Despringre *et al.*, 1997) affirme que les rythmes musicaux ne respectent pas forcément la durée des syllabes parlées. Bien souvent en effet, dans les comptines, « le rythme est construit à partir d'une valeur brève, représentée par la croche, et d'une valeur longue, représentée par la noire. » (*ibid.*, 48), structure simple et répétitive visant à favoriser l'appropriation et la reproduction de l'entité textuo-musicale.

Le rythme, tout comme la mélodie, a pour vocation de faire transparaître l'univers sentimental de la chanson, et donc la valeur émotionnelle du lexique (pour des lectures de travaux sur le lien entre vocabulaire et émotion, se reporter à Grossmann et Plane, 2008). Bader précise par exemple dans son *Mémoire d'orthophonie* qu'« Il existe souvent, dans la chanson enfantine, un rapport étroit entre texte et musique : le rythme se fait traînant si le texte évoque un escargot, invite à se balancer si on se promène au fil de l'eau ou que la chanson incite à s'endormir. » (Bader, 2007, 93).

**Une mélodie basique et circulaire, renfort du discours :** Comme pour le rythme, la mélodie doit rester simple afin, là encore, d'être mémorisée rapidement et d'être chantée dans le plaisir par tous. C'est pourquoi la mélodie est habituellement circulaire, que ce soit par une reprise systématique des accords ou des phrasés (*ibid.*). Ensuite, la tessiture des comptines est souvent restreinte, réduite à une octave. Il n'y a pas de note de départ imposée puisque le

---

<sup>3</sup> « Le rythme enfantin », in *Les Colloques de Wégimont*, Paris-Bruxelles, ed. Elsevier, 1956.

chanteur démarre sur une hauteur proche de sa fréquence fondamentale de parole naturelle. Enfin, au sein de cette tessiture, les intervalles sont également réduits. Bader, lorsqu'elle analyse *Promenons-nous dans les bois*, désigne déjà les intervalles de quintes justes comme étendus, parce qu'ils requièrent une certaine aisance en perception et en production chantées (*ibid.*). C'est peut-être, en dehors de l'aspect mnémotechnique, ce qui explique que les secondes et les tierces soient d'ordinaire utilisées dans les comptines. Pour plus de musicalité, sans complexifier pour autant la production vocale, une gamme plus ample peut néanmoins être obtenue sous forme de marche harmonique.

La mélodie doit par ailleurs tenir compte du schéma intonatif global du texte : la phrase musicale de fin de pièce se termine souvent par une note plus grave que celles jouées précédemment (Bustarret, 2007) (et souvent par la tonique ou la dominante). Quand il y a un accompagnement instrumental, les cadences permettent aussi de renseigner sur le discours. Dans notre culture européenne, les cadences parfaite et plagale sont la plupart du temps représentatives d'une conclusion d'énoncé ou de l'issue d'une action.

Enfin, il est évident que la mélodie, comme les rythmes, doit mettre en relief les rimes et les phonèmes afin (a) de mêler au maximum parole et mélodie et (b) de renforcer les jeux de sons, leur appropriation, leur perception et leur articulation.

### **II.3. La méthode de création du matériel pédagogique**

Comme nous l'avons déjà évoqué, pour concevoir des comptines et des vocalises didactiques, le binôme ou trinôme didacticien-phonéticien (dans le cas où le didacticien n'est pas spécialisé en phonétique)-compositeur doit reprendre les contraintes intrinsèques aux genres observés. Il doit en outre compléter ces règles avec des contraintes propres à la situation didactique et aux besoins de correction phonétique.

#### **Fusionner les contraintes propres à la vocalise et à la comptine avec les contraintes pédagogiques**

**Considérer les compétences des apprenants :** La première, la plus élémentaire et la plus fondamentale des contraintes de création didactique est le niveau des apprenants en compétence parlée en langue étrangère, leurs aptitudes et attitudes face au chant (notamment en public) et éventuellement, au solfège. Au cas où ces observations ne pourraient pas être effectuées en amont de sa première intervention, l'enseignant doit être capable d'adapter rapidement le matériel didactique. Sans cette précaution, le dépassement des difficultés phonétiques et phonologiques supposées ou relevées par l'enseignant est compromis. C'est pourquoi nos expériences de terrain nous ont montré qu'il est prudent d'ouvrir chaque séquence didactique, et au-delà, chaque séance de correction phonétique, avec des vocalises voisines de l'acte de parole. Cela a l'avantage de rassurer les chanteurs novices et les étudiants craintifs des méthodes didactiques innovantes.

**Les paramètres textuels :** (a) Il s'agit d'abord de reprendre la contrainte de brièveté du texte et des phrases. Dans un contexte didactique, offrir aux apprenants la possibilité de restituer une strophe entière à la fin d'une séance, voire un texte dans son intégralité à la fin d'une séquence phonétique est, non seulement propice à la mémoire, mais surtout un excellent outil de motivation. Pour ce faire, et dans le cadre d'une session phonétique de 4 heures comme fut

la nôtre, un texte de 3 à 5 phrases différentes, ou 10 phrases s'il y a reprise d'une majeure partie du vocabulaire, nous semble par expérience la limite maximale à enseigner. En effet, il est profitable de se suffire d'un texte court afin que les apprenants se l'approprient rapidement et convenablement pour ensuite se concentrer sur les éléments phonétiques. Il s'agit en outre de prévoir le temps de mener les autres activités de perception, production, et proprioception, faisant intervenir ou non la voix chantée (cf. notre proposition didactique Cornaz *et al.*, 2010). Dans le même ordre d'idée, 15 syllabes semblent être un maximum numérique à ne pas dépasser au sein de chaque phrase, sous peine de mettre en difficulté les apprenants.

(b) Il s'agit ensuite d'exploiter les jeux sonores. L'enseignant doit préciser au compositeur ses objectifs phonologiques, afin que le vocabulaire soit méticuleusement sélectionné. Pour mettre en relief les phonèmes cibles, le compositeur a la possibilité de les insérer à des rimes, des non-mots, des mots peu connus des apprenants, ou d'exploiter une syntaxe complexifiant l'accès au sens obligeant par là les apprenants à écouter les « qualités et couleurs sonores ». Cette technique empêche les apprenants de se référer immédiatement au sens global, et de tenter d'en déduire le lexique, pour enfin, reprendre automatiquement une prononciation erronée de syllabes qu'ils supposeraient correcte. De la sorte, l'unique support d'apprentissage est ce que Dodane définit la *charpente musicale* (Dodane, 2006, 44). Les apprenants sont obligés de porter leur attention sur la phonétique segmentale pour reproduire le modèle et reconstruire petit à petit les traits syllabiques, puis le lexique, ensuite le discours et enfin le sens, s'il y en a un (Bader, 2007). De nombreux didacticiens enseignants de FLE et spécialisés en phonétique (Abry, Pillot-Loiseau, Zaepffel et nous-mêmes) défendent cette idée d'une phonologie acquise plus précisément quand il n'y a pas d'accès immédiat au sens ; et même si d'autres spécialistes du domaine réfutent ce point de vue. À notre connaissance, aucun laboratoire de phonétique n'a mené de recherche sur la question, ce qui défend d'avancer des arguments ou de donner des éléments de réponse définitifs. Pour le moment, les résultats proviennent d'expérimentations empiriques et de terrain. De toutes les façons, ce qui est particulièrement attrayant dans notre contexte d'enseignement et d'apprentissage de la phonétique est la prévalence que la comptine donne aux sons plutôt qu'au sens.

**Les paramètres musicaux :** (a) Dans un premier temps, il importe d'adapter davantage les rythmes à la prosodie et aux objectifs phonologiques. Notre analyse de corpus de comptines et de la littérature (voir notamment Despringre *et al.*, 1997 qui ont étudié de manière approfondie la structure textuelle, rythmique et mélodique de nombreuses comptines du monde) nous a montré que l'écriture des comptines est (1) soit de type isorythmique (Angoujard, 1977), (2) soit construite sur une succession de valeurs brèves et de valeurs courtes (Despringre *et al.*, 1997). C'est pourquoi l'auditeur a une impression de simplicité et de périodicité (Bader, 2007). Étant donné que le français est une langue isochronique (à propos des accents cf. Callamand, 1981 et Cabris, 1975), les intervalles de temps sont sensiblement égaux en parole (quoique dépendants de la longueur des mots accentogènes, excepté dans le cas de syllabes finales de groupes de mots ou de syllabes porteuses d'un accent d'insistance), et ce, quel que soit le type de discours parlé : lecture à voix haute, narration ou récitation. De fait, l'isorythmie devrait logiquement aider les apprenants non-francophones à intégrer, puis reproduire, les structures rythmiques de la langue cible (Angoujard, 1977) (se référer également à Patel (2008) pour de plus amples informations), voire les paroles (Lenneberg, 1967), les syllabes et même les phonèmes (Poliquin et Zolondek, 1988). Néanmoins, nombreuses sont les compositions inversant les temps forts et les temps faibles, et ne faisant pas correspondre la durée de la valeur musicale à celle

accentuée en parole, ou encore ne tenant pas compte de l'égalité des durées. Citons *À la Claire Fontaine*, *Au clair de la lune*, *Petit Escargot*, *Un escargot qui allait à la foire*, *Une puce un pou* (Figure 1), *Une souris verte* (Figure 2).

### Une puce, un pou



Une puce un pou as-sis sur un ta-bou-ret jou-aient aux cartes la pu-ce per-dait  
 la puce en co-lè-re at-tra-pa le pou (main) le flan-qua par-ter-re lui tor-dit le cou  
 Ma-da-me la pu-ce qu'a-vez-vous fait là? J'ai com-mis un cri-me un as-sas-si-nat.

Figure 1. Partition de la chansonnette *Une puce, Un pou* (publiée par [www.ribambelle.asso.fr/](http://www.ribambelle.asso.fr/))

### Une Souris verte



U-ne sou-ris ver-te qui cou-rait dans l'her-be,  
 je l'at-tra-pe par la queue, je la montre à ces mes-sieurs.  
 Ces mes-sieurs me di-sent : Trem-pez-la dans l'hui-le,  
 trem-pez-la dans l'eau, ça fe-ra un es-car-got tout chaud.  
 Je la mets dans un ti-roir, elle me dit : Il fait trop noir.

Figure 2. Partition de la comptine *Une souris verte* (Stéphyprod, 2012)

Or il y a un intérêt pédagogique à composer un rythme accordant une durée un peu plus longue aux syllabes accentuées en fin de mots ou de groupes de mots. Cette règle pourrait également être retenue pour les syllabes subissant une marque d'insistance lors de la restitution orale du rythme. D'autre part, puisque l'objectif est aussi l'enseignement segmental, nous avons souhaité que les phonèmes cibles soient exceptionnellement allongés.

Par conséquent, pour appuyer les éléments suprasegmentaux et/ou segmentaux à acquérir, tout en restant à la portée des apprenants, le plus simple est d'attribuer (i) comme il est de coutume dans la composition des comptines, une syllabe à une note ou à une même valeur rythmique, (ii) au sein des mesures, une position sur les temps forts et des valeurs musicales longues aux syllabes de mots ou de groupes de mots accentués, concordance assez évidente pour le français (Despringre *et al.*, 1997) et aux phonèmes cibles et inversement avec les accents et les temps faibles. En sus, il faut tenter de maintenir le caractère isorythmique de la comptine

afin de mettre en exergue l'isochronie typique du français. Dans les comptines présentées ci-dessus *Une puce, un pou* et *La souris verte*, la reprise de structures rythmique est par exemple bien visible.

(b) Dans un deuxième temps, il est nécessaire de conserver une mélodie simple accessible à tous permettant de conserver l'enveloppe spectrale des formants. Pour maintenir une bonne ambiance de travail, la cohésion de groupe et la motivation des apprenants dont parle le BO, les apprenants doivent être à l'aise avec la mélodie (MENESR, 1999, 2008). À cet effet, nous conseillons de préserver au maximum les habituelles caractéristiques musicales des comptines. Nous recommandons que la mélodie soit circulaire, de sorte qu'elle puisse être mémorisée rapidement et résistante à l'usure du temps (Baucomont *et al.*, 1979). Cela est une fois de plus tout à fait observable dans les comptines *Une puce, un pou* et *La souris verte*. Son rôle étant moins d'enjoliver le texte ou de renforcer l'émotion que de développer l'apprentissage phonétique, elle ne doit demander aucune technique vocale. Ainsi, pour éviter d'inhiber la concentration des chanteurs novices sur le texte, les hommes autant que les femmes doivent trouver sans hésitation le registre et le mécanisme adéquats à leur efficacité vocale (« registre » et « mécanisme » entendus selon les définitions des chercheurs en sciences de la voix chantée, cf. par exemple Henrich, 2006). Sans oublier que les zones de renforcement énergétique des spectres vocaliques (appelés formants) chantés ne correspondraient plus à celles des voyelles réalisées en parole si les fréquences venaient à être trop élevées dans la mélodie (Scotto di Carlo et Germain, 1985 ; Scotto di Carlo, 2005), fait qui irait à l'encontre de notre objectif de travail. Pour cela, les comptines et les vocalises doivent être conçues pour être chantées sur des hauteurs proches de la fréquence de parole, autour du  $la^b_2$  ( $A^b_3$  en notation anglo-saxonne) pour les femmes, du  $la^b_1$  ( $A^b_2$  en notation anglo-saxonne) pour les hommes, et du  $mi^b_3$  ( $E^b_4$  en notation anglo-saxonne) pour les enfants, voire du  $sol_3$  ( $G_4$  en notation anglo-saxonne) pour les tout-petits. De fait, la tonique de la comptine écrite à visée didactique doit être légèrement plus basse, d'une tierce en moyenne. Concernant la question des intervalles, nos tests et questionnaires préliminaires ont permis de situer à la quinte l'intervalle le plus large à utiliser, exactement comme l'avait relevé Dodane (2003).

Enfin, comme précisé ci-avant, une note grave (et une cadence parfaite en accompagnement instrumental) est de rigueur pour terminer le discours ou généralement les fin d'énoncés déclaratifs, d'où une demande explicite auprès du compositeur de retenir ce facteur dans la composition des comptines pédagogiques. Dans le cas où le morceau chanté ne se termine pas sur une cadence parfaite ou une note plus grave que les précédentes, nous conseillons que ce soit dans un objectif précis. Par exemple, la mélodie d'*Une puce, un pou* est ascendante lorsque la phrase est exclamative ou interrogative (« ...*la puce perdait !* » « ...*qu'avez-vous fait là ?* »).

Aussi, la mélodie peut être conçue de sorte de permettre un canon qui aurait l'avantage d'écartier la nécessité d'instrument autre que la voix. Les chanteurs seraient leurs propres accompagnants à travers les accords résultant des phrases chantées en parallèle. Une telle réalisation servirait en outre la phonétique puisque les chanteurs devraient être capables (i) dans un premier temps, de se concentrer sur leur texte et l'articulation des phonèmes cibles tandis que leurs camarades en chanteraient d'autres et (ii) dans un deuxième temps, d'écouter

les harmonies et les différences perceptives d'acuité entre différents phonèmes vocaliques chantés simultanément par eux et leurs collègues.

### Les contraintes didactiques et phonétiques additionnelles

**Choisir un contexte consonantique facilitant :** Nous avons vu qu'en correction phonétique, les phonèmes doivent être sélectionnés selon les objectifs de l'enseignant et que, dans ce même dessein d'appropriation phonologique, les jeux de sons sont habituels dans les comptines. Nonobstant cet avantage offert par la comptine, il est désormais reconnu que certains traits acoustiques sont ignorés par l'apprenant du fait qu'ils n'ont pas de valeur distinctive dans sa LM, mais que ceux-ci peuvent être mieux récupérés s'ils sont coarticulés dans des combinaisons répartissant ou renforçant l'information acoustique. C'est pourquoi la méthode verbo-tonale recommande de modifier le contexte sonore d'un phonème non discriminé (Renard, 1971, 2002). Ainsi, l'entourage consonantique doit être défini en amont du lexique puisqu'il conditionnera le choix de ce dernier. Pour ce faire, l'origine linguistique des apprenants et leurs niveaux en perception et en production doivent être connus avant la création. Enfin, selon que l'enseignant favorise la perception ou l'articulation, les préférences pour tel ou tel contexte consonantique changeront.

**Exploiter le concept du triangle vocalique :** Le concept de triangle vocalique (cf. les travaux de Joos, 1948) correspond à une représentation schématisée des phonèmes vocaliques des langues du monde, qui sont alors situés par convention sur deux axes : l'axe d'aperture (abaissement de la mandibule) et l'axe d'antériorité de la langue en phonétique. En acoustique, cela correspond grossièrement au formant 1 (noté  $F_1$ ) et formant 2 (noté  $F_2$ ).  $F_1$  est composé de fréquences plus basses que  $F_2$ , lui-même composé de fréquences plus basses que  $F_3$ , etc. (Figure 3).

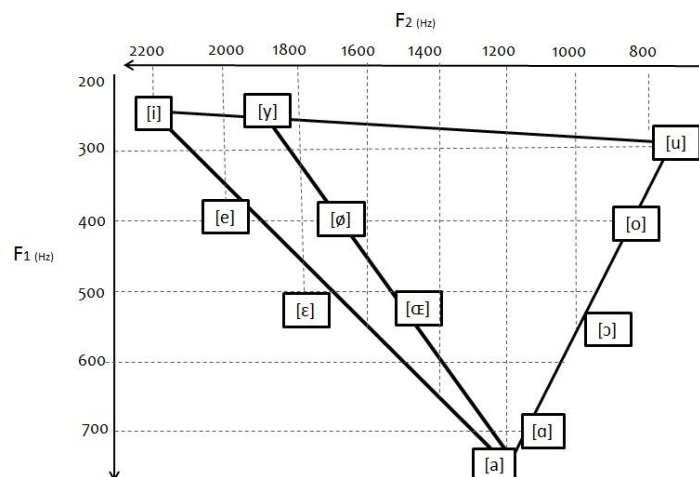


Figure 3. Le triangle vocalique des voyelles orales du français (valeurs recueillies à partir d'enregistrements de trois locutrices natives du français). [a] pourrait éventuellement être supprimé étant donné qu'il est en voie de disparition en France métropolitaine (cf. le projet *Phonologie du Français Contemporain*, Durand, Laks et Lyche, 2002a ; 2002b).

Cet outil, exploité par les enseignants de chant et de théâtre, mais aussi par certains enseignants en correction phonétique de LE, nous semble adapté à un travail proprioceptif. Par souci de mnémotechnie, plusieurs contraintes ont été retenues par le didacticien



phonéticien investi dans notre expérimentation. Il s'agissait : (a) de faire coïncider la hauteur des notes, d'une part avec la hauteur perceptive des voyelles, et d'autre part avec la représentation schématique et donc visuelle en deux axes des voyelles, (b) sans que cela ne porte atteinte à l'acoustique de ces voyelles (cf. par exemple les travaux de Sundberg, 1987), ni n'affaiblisse la compétence vocale des apprenants novices en chant.

**Associer des couleurs aux voyelles :** Dans l'élaboration de cet outil pédagogique, nous avons envisagé l'association de couleurs, toujours dans le souci de favoriser la mnémotechnie, notamment pour les apprenants à mémoire visuelle. Cette volonté n'est pas originale. La méthode silencieuse de Gattegno (1966, 1968), la méthode de la Charte des Couleurs de Finger (1985) (cf. aussi Cherry, 2002), et plus récemment la Méthode Distinctive (Roy et Roy, 2007), en font usage et de façon bien plus élaborée. Avant ces propositions, des artistes, dont certains reconnus synesthètes graphèmes-couleurs, avaient déjà imaginé de telles correspondances. Rimbaud dans son poème *Voyelles* (Rimbaud et Brunel, 1998) (repris ou coécrit par Verlaine – la littérature se dispute la question –) voyait un lien indissociable entre voyelles et couleurs. Guido d'Arezzo, Ernest Cabaner avec sa méthode de l'Audition Colorée, Castel ou Kandinsky (Kandinsky, 1911) unissaient quant à eux notes et couleurs. Pourtant, à notre connaissance, aucune étude scientifique n'a démontré l'intérêt d'un rapprochement entre couleur et son pour l'apprentissage<sup>4</sup>.

### **En bref**

En somme, le binôme créateur enseignant-compositeur doit suivre une organisation spécifique pour l'écriture musicale. Il a intérêt à partir de la situation et des objectifs didactiques pour choisir un vocabulaire adapté aux phonèmes cibles et aux types d'assimilation perceptive des apprenants. Au mieux, il doit le mettre en forme de sorte que le sens des phrases, et globalement du discours, ne soit pas accessible immédiatement. Ensuite, il lui faut répéter maintes fois et oralement le texte pour annoter les caractéristiques intonatives et rythmiques. Aussi, il doit essayer d'attribuer pour les besoins pédagogiques des valeurs longues et/ou accentuelles aux syllabes contenant des phonèmes cibles dans les énoncés. Enfin, il finit par transcrire l'ensemble en notation musicale en gardant à l'esprit que la mélodie doit malgré tout être simple à chanter et que le rythme doit être entraînant. Enfin, pour parfaire la méthode, il est envisageable de réfléchir à une manière d'ajouter une correspondance entre sons et couleurs : à chaque phonème serait attribuée une note donnée, et celle-ci dépendrait de sa place dans l'espace acoustique ou encore perceptif. Ainsi, un phonème perceptivement clair serait chanté sur une note plus élevée qu'un phonème perceptivement sombre...

## **III. Résultats et Conclusion**

### **III.1. Les difficultés immédiatement rencontrées**

**Une utilisation complexe des axes du triangle vocalique :** La mémorisation de la place des voyelles dans l'espace acoustique et des mouvements articulatoires qui y sont liés est rendue plus aisée avec des informations transmises aux apprenants sous forme de schéma. Pour utiliser le triangle vocalique à but didactique, il a par conséquent fallu commencer par le

---

<sup>4</sup> Peut-être parce que, même chez les synesthètes (graphèmes-couleurs et musique-couleurs), les associations ne correspondent pas complètement.

simplifier. Ainsi, d'une forme de trapézoïde ou de triangle quelconque, le triangle est finalement représenté sous une forme isocèle, et les voyelles antérieures arrondies sont indiquées sur une ligne que nous pourrions presque qualifier de médiane (Figure 4).

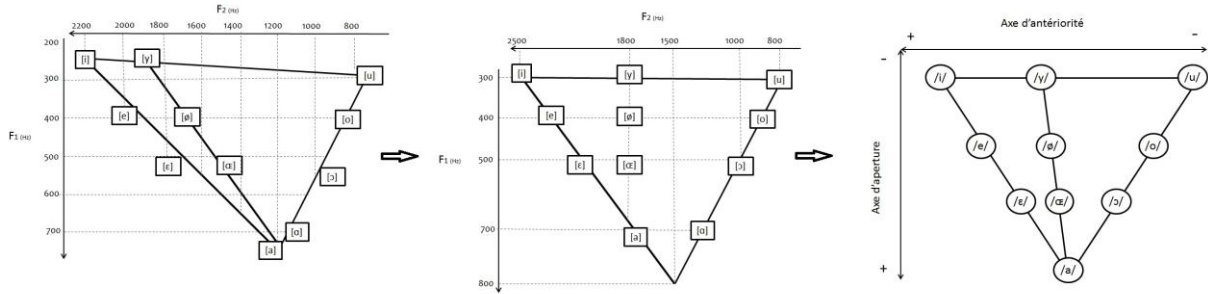


Figure 4. Exemple d'adaptation didactique du triangle vocalique

Pour rappel, nous espérons concevoir des comptines en tenant compte de la place verticale et/ou horizontale de chaque voyelle dans cette représentation à deux dimensions de l'espace vocalique. L'intérêt était que les apprenants associent par exemple la hauteur de la note à l'aperture de la voyelle, action rendue visible par l'axe vertical du triangle vocalique. Ainsi, nous aurions voulu que les voyelles fermées soient chantées sur des hauteurs plus aiguës que les voyelles ouvertes, bien que toujours dans des hauteurs de parole spontanée afin d'éviter des difficultés d'ordre vocal et des modifications formantiques qui auraient eu un impact sur la perception des sons et sans doute la proprioception des gestes. Ces tentatives ont été possibles seulement en partie pour les vocalises, mais vaines pour les comptines. La structure textuo-musicale plus simple des premières est une raison. Faire correspondre des syllabes contenant une voyelle cible avec une hauteur donnée est une autre explication. La dernière cause majeure a été l'impossibilité de rendre pour chacune des voyelles de même aperture une représentation sonore spécifique.

Concernant les essais avec les vocalises, soulignons que la première d'entre toutes a été conçue pour familiariser les apprenants italophones avec l'acte de vocaliser, mais encore pour les renseigner sur le bénéfice apporté par cet outil dans l'apprentissage segmental. À cet effet ont été retenus les phonèmes antérieurs non arrondis /i e ε a/ communs aux systèmes vocaliques du français et de l'italien. La vocalise est conçue pour être chantée d'abord sur une fréquence jugée confortable par l'apprenant, puis à un demi-ton supérieur ou inférieur à chaque répétition (Figure 5). Le chanteur, qui n'est pas confronté à des obstacles vocaux, peut se concentrer sur les gestes articulatoires et développer sa proprioception à travers les commentaires de l'enseignant et sa propre perception (Scotto di Carlo, 2005). Les modèles proposés dans notre méthode visent en outre à servir la mémoire à long terme, afin que l'apprenant réactive facilement le souvenir.



Figure 5. Vocalise de départ consistant à travailler la perception, la proprioception et l'articulation des voyelles antérieures orales non arrondies<sup>5</sup>

<sup>5</sup> Toutes les partitions originales présentées dans ce papier ont été éditées avec le logiciel libre MuseScore, 2012.

La vocalise est construite sur une succession d'intervalles musicaux de plus en plus larges au fur et à mesure que les voyelles composant le contraste à chanter sont acoustiquement éloignées. L'intervalle séparant les phonèmes /i/ et /e/ est d'une seconde. Il est moins ample que la tierce majeure séparant /i/ de /ε/, lui-même plus petit que l'écart entre les notes respectives pour /i/ et /a/ correspondant à une quarte. Par ce biais, l'apprenant doit saisir aussi l'utilité de l'abaissement progressif de la mandibule pour la réalisation de la série de voyelles antérieures non arrondies /i e ε a/.

La deuxième vocalise a été créée spécifiquement pour un public ne possédant pas les voyelles antérieures arrondies dans son système phonologique, et confondant la voyelle antérieure arrondie /y/ avec la voyelle postérieure arrondie /u/. Comme le recommande la méthode verbo-tonale, lorsqu'un phonème est perçu plus grave que ce qu'il n'est réellement – autrement dit, si les traits aigus composant le signal ne sont pas récupérés par l'auditeur – il est utile de le faire percevoir en contraste diffus, donc tendu et antérieur (Renard, 1971, 2002). Le but est de renforcer les fréquences aiguës contenues dans le son. C'est pour cela, mais aussi pour favoriser la prise de conscience des mouvements articulatoires utiles à la réalisation de /y/ et communs à /i/, que la vocalise présentée maintenant débute avec la voyelle [+orale] [+ant] [-arrondie] (Figure 6).



Figure 6. Vocalise consistant à travailler la perception, la proprioception et l'articulation des voyelles antérieures orales arrondies

Suivant l'ordre de ces vocalises, on attend de l'apprenant (1) la compréhension du rôle de l'abaissement de la mandibule via la première composition, (2) la capacité à réactiver ce savoir pour l'émission de cette deuxième vocalise, et (3) l'intégration progressive de chaque consigne supplémentaire, comme ici celle de l'arrondissement des lèvres nécessaire à l'articulation de la série antérieure arrondie /y ø œ a/.

Pour terminer, signalons que les vocalises peuvent être complexifiées au fur et à mesure de l'acquisition des phonèmes cibles et de l'apprentissage inductif en solfège et en technique vocale. Ces modifications peuvent porter sur le texte, le rythme et la mélodie. Tout dépend des progrès du groupe d'apprenants et des aptitudes individuelles, il s'agit plutôt de ne jamais risquer d'accroître les écarts de compétences inter-sujets. Pour favoriser les voyelles cibles des deux dernières vocalises, on peut ainsi partir en levée et/ou attribuer une demi-croche à /i/ de sorte d'allonger les valeurs rythmiques de /e ε a/ et /y ø œ a/. Si l'on veut en revanche complexifier au contraire l'articulation, on peut suivre le modèle suivant (Figure 7).



Figure 7. Vocalise complémentaire légèrement complexifiée au niveau articulatoire et rythmique consistant à travailler la perception, la proprioception et l'articulation des voyelles antérieures orales arrondies

Dans cette proposition, l'apprenant ne peut pas s'appuyer sur la voyelle connue /i/ pour garder la langue avancée et se concentrer sur l'arrondissement des lèvres. Il doit immédiatement maîtriser la coordination gestuelle nécessaire à la réalisation des phonèmes antérieurs arrondis qui n'existent pas dans sa LM. Le rythme est légèrement complexifié pour amener l'apprenant à être capable de reproduire rapidement une même voyelle. Néanmoins, nous conseillons que l'intervalle séparant /y/ de /a/ reste identique à celui de la deuxième vocalise afin que la représentation mentale sonore attribuée à chaque cible vocalique soit facilitée. C'est pourquoi, cette troisième vocalise qui écarte [i] n'exploite que quatre des cinq notes utilisées dans la seconde proposition.

Enfin, /y/ étant différencié de /i/ mais assimilé à /u/ par notre public italoophone, il a semblé judicieux de confronter l'apprenant à ces deux contrastes au sein d'une même vocalise (*Figure 8*). Pour faciliter l'articulation, la vocalise créée débute sur /i/ et termine sur /u/. Sa structure est là encore censée faciliter la conscience proprioceptive des apprenants, étant donné que toutes les mesures (*i.e.* toutes les trois notes), l'apprenant doit modifier la position d'un seul articulateur. Afin de tenter une représentation mentale de l'axe horizontal du triangle vocalique commun pour /i y u/, à chacun de ces phonèmes correspondent les mêmes notes.



*Figure 8.* Vocalise consistant à travailler la perception, la proprioception et l'articulation des voyelles orales fermées

Ainsi, plusieurs types de vocalises sont envisageables, selon le contexte d'enseignement-apprentissage de la classe de FLE et selon les objectifs. Dans un dessein de mise en condition, de révision, de mémorisation et d'intégration des cibles phonétiques, nous encourageons surtout à ce que les vocalises soient abordées progressivement par ordre de difficulté et que celles vues dans les séances précédentes soient systématiquement reprises en début de nouvelle séance.

***Une correspondance commune inexistante entre phonème et couleur :*** Nous avons soumis un questionnaire à une cinquantaine de personnes adultes naïves en sciences phonétique et linguistique, soit apprenantes de Français Langue Étrangère au Botswana, en France et en Italie, soit natives de la langue-cible, soit étudiantes en classe de chant au conservatoire de Grenoble en nous assurant qu'aucune d'entre elles n'était synesthète. Une couleur de leur choix (sans aucune condition) devait être associée à une partie ou à l'intégralité des phonèmes vocaliques du français. De ce sondage sur les correspondances privilégiées des phonèmes et des couleurs, aucun résultat significatif n'est ressorti et ce, quel que soit le niveau de français des participants ou quelle(s) que soi(en)t leur(s) langue(s) maternelle(s). Nonobstant cela, signalons que deux grandes tendances sont apparues dans les attributions de couleur par nos enquêtés : (a) comme sur l'illustration présentée ci-dessous, un modèle de dégradés de couleurs plus ou moins insistants, selon l'aperture de la mandibule et l'antériorité de la langue (*Figure 9*) ;

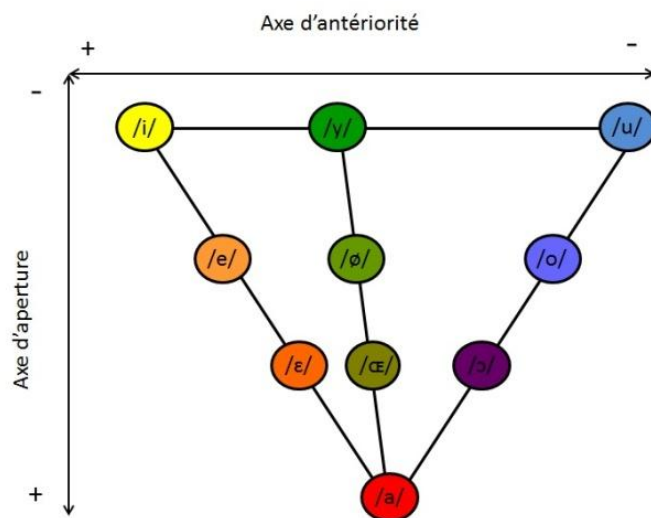


Figure 9. Correspondances entre couleurs et phonèmes oraux du français proposées par un chanteur amateur natif.

(b) un modèle à 3 couleurs primaires dans les extrémités cardinales du triangle, emplacements analogues à ceux des voyelles les plus fréquemment utilisées dans les langues du monde /a i u/ (Maddieson, 1984 ; Maddieson et Precoda, 1989 ; Vallée, 1994) (prototypes de Maddieson, 1984 : [i]  $F_1 = 252$  Hz,  $F_2 = 2202$  Hz ; [a]  $F_1 = 742$  Hz,  $F_2 = 1266$  Hz ; [u]  $F_1 = 276$  Hz,  $F_2 = 740$  Hz). Le dessin ci-dessous en est un exemple frappant, puisqu'il n'y a pas de logique apparente pour les autres associations couleurs/phonèmes ; mais les trois phonèmes vocaliques les plus dissemblables en termes d'acoustique, de perception et d'articulation sont systématiquement associés à des couleurs primaires (Figure 10).

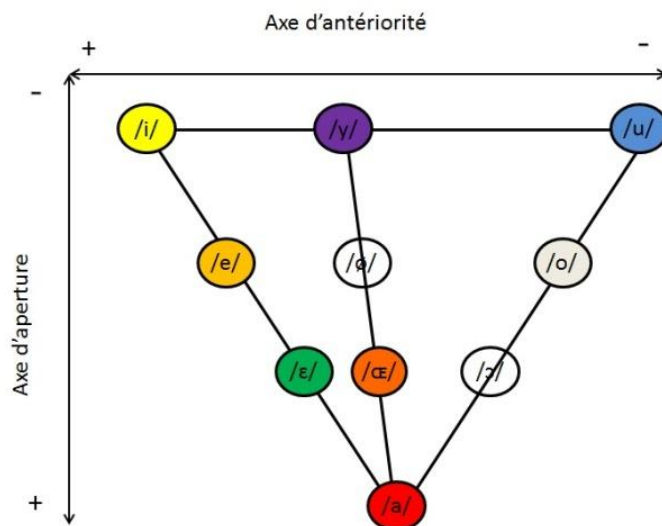


Figure 10. Correspondances entre couleurs et phonèmes oraux du français proposées par une apprenante native de l'italien. Notons qu'aucune suggestion de couleur n'a été apportée pour deux phonèmes.

Cela reste néanmoins un résultat utile, mais encore insuffisant pour travailler avec des couleurs sur des phonèmes non cardinaux extrêmes et absents de la LM des apprenants. En conséquence, nous avons opté pour une solution de terrain. La méthode d'association phonème/couleur n'est pas utilisée dans la création des comptines et des vocalises, mais chaque apprenant reçoit un triangle vocalique vierge. Il le colore comme il le souhaite au fur et à mesure des séances de correction phonétique pour ensuite l'utiliser à son escient dans un but mnémotechnique.

**Une vocalise pour parler :** Comme le niveau des apprenants n'est pas toujours connu à l'avance, nous conseillons de prévoir un support musical élémentaire, autrement dit construit sur un modèle mélodique et rythmique simple. La fréquence fondamentale ( $F_0$ ) des apprenants peut rester inconnue de l'enseignant tant que la phrase mélodique suit globalement la hauteur, les intervalles et les variations propres au schéma intonatif du français parlé. Notons que, pour les raisons évoquées plus haut, cela n'induit pas qu'il faut une parfaite correspondance entre phrase chantée et phrase parlée au niveau des durées segmentales. La vocalise présentée maintenant peut ouvrir l'activité chantée du fait de la proximité entre l'acte chanté et l'acte parlé. L'objectif est que l'attention et l'effort de l'apprenant se portent sur la mémorisation et l'articulation du texte. En effet, du fait de l'objectif phonologique, ce dernier contient nécessairement une répétition de phonèmes isolés puis insérés dans une phrase verbale ou nominale porteuse. Cette structure séduisante nous a été suggérée par Zedda (2008). En voici un exemple (*Figure 11*).



*Figure 11.* Vocalise voisine de l'acte de parole

Notez (i) que la vocalise est chantée sur une gamme descendante afin de finir sur une note grave pour répliquer une intonation affirmative, (ii) que le découpage rythmique et syllabique correspond, (iii) que la structure est ainsi isochronique et isorythmique, sauf pour la dernière syllabe qui est accentuée car en fin de phrase (la seule dans notre cas). Malgré tout, cette vocalise pose une légère difficulté chez un chanteur novice. L'énoncé débute par une voyelle, ce qui risque d'occasionner un coup de glotte répété. Malheureusement, ajouter un contexte consonantique comme /l/ ou /m/ pour contourner ce problème et assurer une bonne diction chantée irait en même temps à l'encontre de notre objectif de correction phonétique segmentale. La coarticulation peut impacter la perception et pourrait limiter le développement de la conscience proprioceptive des gestes articulatoires nécessaires à la réalisation des voyelles n'appartenant pas à la LM de l'apprenant.

**Le choix du lexique :** Nous en venons à la nécessité de choisir un contexte consonantique de moins en moins facilitant au fur et à mesure de l'apprentissage et des progrès effectués en perception et en production. Les premiers mots d'une comptine devraient par conséquent être composés de syllabes de structure CV, mais dont la consonne favorise la perception ou l'émission de la voyelle. Dans les deux formations dispensées en Italie en 2008 (Cornaz, 2008) et en 2010 (Cornaz *et al.*, 2010), les phonèmes cibles étaient antérieurs arrondis (voire

fortement labialisés selon Zerling, 1992) fermé et mi-fermé. Or les caractéristiques acoustiques aiguës de /y/ et /ø/ ne sont pas traitées par les italophones, qui les assimilent de fait à /u/ et /o/. C'est pourquoi, selon la méthode verbo-tonale (Renard, 1972), leur perception peut être facilitée avec les constrictives alvéolaires [s] et [z], et l'occlusive alvéo-dentale [t] qui sont de type clair. Leur production, au contraire, peut être améliorée si le contexte consonantique partage (1) des fréquences communes, évitant ainsi des transitions formantiques brutales, mais davantage encore (2) des lieux/des zones articulatoires. De la sorte, [ʃ ʒ p f] pourraient favoriser la production, et [k g ɣ] la complexifier. Enfin, nous souhaitons que de nombreux vocables aient des syllabes finales de même sonorité, afin d'imiter l'usage poétique des rimes riches ou suffisantes. Le compositeur n'a néanmoins pas réussi à intégrer cette contrainte complémentaire.

**La mise en texte :** Notre public étant universitaire, la possibilité d'écriture insignifiante n'a pas été retenue, par crainte d'être peu appréciée de ce dernier. Les adultes éprouvent souvent le besoin de comprendre le sens (Arleo, 2010), même si pour cela, il est nécessaire d'atteindre la fin d'une formation phonétique de quatre heures. En sus, nous souhaitons faire découvrir le sens aux apprenants par des exercices de recherche de champs lexical, afin de les rendre a posteriori aptes à produire les syllabes orales d'un mot inconnu : en recherchant des origines étymologiques, en s'essayant à une analyse morphologique ou encore en utilisant le souvenir de la prononciation correctement appropriée par le biais de la comptine ou de la vocalise. C'est pourquoi, en vue de réaliser une comptine pédagogique utilisée lors d'une expérimentation longitudinale de terrain en Italie en 2010, nous avons écrit un texte incompréhensible au premier abord.

Nous avons donc fait le choix de constituer quatre comptines tests de trois ou quatre phrases. Après avoir listé des mots peu connus des étudiants et contenant des contextes articulatoires facilitant la production de la voyelle cible, le compositeur les a agencés de sorte d'obtenir un discours fantasque.

Dans l'ordre de création, le premier texte concernait l'apprentissage de la voyelle antérieure arrondie mi-fermée /ø/. Le voici dans son intégralité : « *Le preux chevalier jubile sur sa monture, / A fière allure, veut prouver à sa mie / Sa vraie nature, lui donner une fleur bleue.* » Un premier sondage auprès d'adultes a révélé que nombre d'entre eux y voyaient un sens pornographique caché, alors que le compositeur n'en avait pas du tout eu l'intention. Vu l'une des origines possibles de la comptine, et si cela avait été volontaire de la part du compositeur, le résultat aurait pu être conservé. Comme nous souhaitons que le canevas de notre méthode, les vocalises et les comptines, puissent être utilisés tels quels aussi auprès d'enfants, pour éviter des chocs culturels, nous avons préféré rejeter cette première proposition. De plus, cette comptine devait être proposée comme outil de travail en troisième séance, après l'intégration de /y/, mais devait rester prioritairement destinée à l'acquisition de /ø/ ; or le nouveau phonème à acquérir n'était proportionnellement pas assez présent comparativement à /y/. D'autre part, les contextes consonantiques (/l/ et /ɣ/) étaient particulièrement et systématiquement défavorisants pour la perception et la production de /ø/. Le texte a donc été retravaillé, pour obtenir « *Le preux chevalier file à cru sous la brume. / Cheveux en arrière, pars-tu à la guerre ? / Je veux retrouver le cœur de ma mie, / Puis l'emmenner vers d'autres pays.* » Cette dernière version a été conservée, notamment parce que la voyelle antérieure non arrondie fermée est aussi répétée, permettant aux apprenants de comparer son articulation avec celles nécessaires à [y] et [ø].

Quelques mois plus tard, le compositeur a suggéré un texte pour l'étude de /y/. « *Une puce fume la pipe, sur un mur elle s'amuse. Elle jure de débiter la flûte ! / Au fur et à mesure, la stupide créature trébuche, et là, perd son armure !* ». Ce texte nous a rapidement séduites, même si plusieurs enseignants de FLE ont conseillé de remplacer par 'stupide et minuscule' l'association 'stupide créature' qu'ils ont jugés ingrate à faire prononcer à des italophones. Mais chaque phrase était numériquement trop longue à mémoriser du fait qu'elle dépassait 15 syllabes. La reprise du texte a donné la proposition suivante : « *Une puce fume la pipe, sur un mur elle s'amuse. / Du haut du mur, elle débute la flûte. / Fumer n'est pas facile avec une embouchure. / Surprise, elle chute et perd son armure.* ». Le didacticien a ensuite demandé à ce que le groupe de mots « *n'est pas facile* » soit remplacé par « *est ardu* » afin de supprimer des syllabes et d'ajouter des cibles phonologiques, et a demandé à inverser certains groupes de mots pour faciliter l'articulation. Par exemple « *Une puce sur un mur fume la pipe et s'amuse* » a remplacé « *Une puce fume la pipe, sur un mur elle s'amuse* ». De fait, le texte testé sur le terrain a été : « *Une puce sur un mur fume la pipe et s'amuse. / Du haut du mur, elle débute la flûte. / Fumer est ardu avec une embouchure. / Surprise, elle chute et perd son armure.* »

Ont été ajoutées deux propositions complémentaires au cas où les apprenants intégreraient très rapidement les deux premières comptines. Ces deux textes, visant respectivement le travail de /ø/ et /y/, ont été validés tels quels par une équipe de révision<sup>6</sup> : « *Se lever cette nuit Dame Lune ne peut. / Peut-être veut-elle se reposer un peu ? / Peut-elle se rendormir si le ciel est tout bleu, / Si le soleil brille et luit de ses mille feux ?* » et « *Avez-vous vu le beau zébu ? / Il a tout bu, le beau zébu, / Et il a chu.* » Le texte du zébu confronte les phonèmes /y/, /u/ et /o/. C'est donc un texte à exploiter en fin de formation phonétique pour des italophones.

Sensibiliser les professionnels de la musique aux spécificités des sciences du langage a été chronophage. La prise de recul a facilité la priorisation des contraintes de création. Deux ans après les créations présentées précédemment dans ce papier, un compositeur a ainsi fait une ultime suggestion : « *Chat minou, chat minus tapi sur papy depuis l'début subit la puce / Chat minou, chat minus tapi sur papy est surpris par le supplice / Chat minou, chat minus tapi sur papy expulse la puce pour ses abus / Chat minou, chat minus tapi sur papy ne subit plus cette fichu puce.* » Nous notons un texte largement simplifié, composé de phrases répétitives, avec des entourages consonantiques très favorables.

**Le décompte des syllabes :** Cependant, il y a difficulté à définir la manière de compter les unités syllabiques. Métrique mise à part puisque nous nous voulons proches de la langue parlée (pour plus d'information sur ce sujet, se référer à Angoujard, 1977), le comptage dépend de l'accent régional, du registre de langue, de considérations acoustiques... retenus par le couple créateur enseignant-compositeur, ou de volontés stylistiques associées au texte même. La présence ou la suppression du schwa par exemple dépend du registre de langage. Dans la comptine créée *ad hoc* pour l'enseignement du phonème antérieur arrondi mi-fermé /ø/, la phrase « *Je veux retrouver le cœur de ma mie* » illustre notre propos. Elle peut être considérée comme une suite de 6 à 15 syllabes en français selon que l'on considère ou non le schwa. De plus, si l'on dépasse la définition habituelle de la syllabe orale et que l'on

<sup>6</sup> L'équipe de révision de ces comptines était composée d'enseignants de FLE, d'enseignants de chant, de phonéticiens, d'acousticiens, notamment Michèle Castellango, Boris Doval, Claire Pillot et Paolo Zedda.



s'intéresse à la question de l'entourage consonantique et du relâchement qui fait partie de la production d'une occlusive, on s'aperçoit que l'on peut dénombrer 9 ou 11 syllabes dans la phrase « *Du haut du mur, elle débute la flûte.* », selon que la dernière syllabe de « débute » et « flûte » est prononcée, donc selon que [t] final est relâché ou pas. Par conséquent, en amont de la création rythmique et musicale, le didacticien doit avertir le compositeur du nombre, de la place et de la fonction des syllabes qu'il souhaite faire apparaître dans la comptine didactique. C'est une condition préliminaire à l'écriture du rythme et de la mélodie.

**Un rythme et une mélodie simplistes selon le compositeur :** Les choix des mesures et du rythme global de chaque comptine ont été faciles à définir. Le compositeur a décidé d'une mesure binaire à quatre temps pour la comptine de *La Puce*. Cela souligne la caractéristique de cet insecte à sauter, et insiste sur le caractère jovial et abscons des paroles. Au contraire, les mesures du *Preux Chevalier* et de *La Lune* sont ternaires et à deux temps, afin de marquer leur caractère langoureux.

Nos essais pilotes nous ont portées à simplifier le rythme initialement présenté par le compositeur. Notre objectif didactique était de représenter la prosodie, même si cela devait être au détriment de l'esthétique musicale. Ainsi, *La Puce*, a subi de nombreuses variations (Figures 12, 13, 14 & 15).

Figure 12 shows the first musical version of the song 'La Puce'. It consists of three staves of music in 4/4 time. The lyrics are: 'Une puce sur un mur fume la pipe et s'a- muse, mur elle dé- bute la flûte. Au fur et à me- sure elle jure de dé- bu- ter la flûte! la stu- pide cré- a- ture tré- buche et là, perd son ar- mure!' The piece ends with a 'D.C.' (Da Capo) marking.

Figure 12. Première version de *La Puce*

Figure 13 shows the second musical version of 'La Puce'. It consists of three staves of music in 4/4 time. The lyrics are: 'Une puce fume la pipe sur un mur elle s'a- muse, du haut du mur elle dé- bute la flûte. fu- mer n'est pas fa- cile a- vec une em- bou- chure, sur- prise- elle chute et perd son ar- mure.' The piece ends with a 'D.C.' marking.

Figure 13. Deuxième version de *La Puce*

Une puce fume la pipe  
 Chrystèle Chovelon - Sandra Cornaz

Figure 14 shows the third musical version of 'La Puce'. It consists of three staves of music in 4/4 time. The lyrics are: 'Une puce sur un mur fume la pipe et s'a- muse, du haut du mur elle dé- bute la flûte. fu- mer est ar- du a- vec une em- bou- chure, sur- prise elle chute et perd son ar- mure.' The piece ends with a 'D.C.' marking.

Figure 14. Troisième version de *La Puce*

Une puce fume la pipe  
 Chrystèle Chovelon - Sandra Cornaz

Figure 15 shows the fourth musical version of 'La Puce'. It consists of three staves of music in 4/4 time. The lyrics are: 'Une puce sur un mur fume la pipe et s'a- muse, du haut du mur elle dé- bute la flûte. fu- mer est ar- du a- vec une em- bou- chure, sur- prise elle chute et perd son ar- mure.' The piece ends with a 'D.C.' marking.

Figure 15. Quatrième version de *La Puce*

Des inversions temps forts-temps faibles ont aussi dû être opérées pour respecter au maximum la prosodie. C'est ce qui explique le départ en anacrouse dès la deuxième version de la puce. On voit également qu'au fil des essais ont été ajoutées des valeurs longues sur les phonèmes cibles et les syllabes accentuées en parole, même s'il existe le phénomène de la contre-

accentuation, ou de la désaccentuation, ou encore d'accentuations faibles et fortes selon Milner et Regnault (1987) comme dans la septième mesure de la deuxième version avec le mot « *début* ». Pour que le rythme soit facile à reproduire, une partie du vocabulaire a dû être modifiée. Ainsi, les expressions « *de débuter la flûte* », « *là, perd son armure* », ou bien « *fumer n'est pas facile avec...* » ont été supprimées. Notons enfin que le rythme peut être complexifié selon que l'enseignant veut faire produire ou pas les « e » en finale de mots. Ce choix dépend en effet du français qu'il souhaite faire découvrir aux apprenants, et peut-être selon qu'il souhaite ou non faire comparer par la suite la phonie à la graphie.

Les versions ont été progressivement simplifiées au niveau des rythmes mais aussi de la mélodie. Il a même été procédé à un changement intégral de mélodie pour la comptine *La Puce*. Le compositeur a trouvé plus aisé de modifier l'ensemble texte-musique, plutôt que le texte seul, ce qui est complètement compréhensible quand on sait que la musique doit découler du texte. Par ailleurs, la phrase « *Fumer est ardu avec une embouchure.* » est finalement chantée au départ sur un *fa* afin d'éviter le saut d'intervalle qui paraissait au didacticien délicat à faire émettre par ses apprenants. Cependant, les mélodies ont toutes été très vite mémorisées par les chanteurs testeurs et apprenants.

### III.2. Conclusion

Dans cet article, nous avons souhaité mettre en lumière l'avantage du support chanté dans l'apprentissage phonétique et notamment dans le cadre de l'apprentissage du Français Langue Étrangère auprès d'un public adulte. Parmi la multitude d'outils associant texte et musique, nous avons sélectionné la vocalise et la comptine pour leurs caractéristiques intrinsèques très attrayantes dans un contexte de correction phonétique segmentale et suprasegmentale. Si la vocalise ne demande pas d'importantes modifications pour être exploitée, il en va autrement pour la comptine qui est un genre souvent considéré comme réservé à l'univers enfantin et émergent du jeu. C'est ainsi que nous avons fait le pari d'une recherche dans laquelle serait effectuée une composition *ad hoc* d'un morceau en langue chantée, mais dont l'ensemble des caractéristiques s'inspirerait de celles de la comptine. Pour cela, il nous a fallu observer avec attention les qualités de ce genre musical, car écrire une comptine pédagogique impose une démarche particulière et méticuleuse. L'ordre de la composition est important et chaque ajout doit se faire dans le respect de ce qui a été réalisé précédemment. Ainsi, le texte vient en premier lieu afin de calquer aux besoins de la situation didactique, tout en s'assurant que les contraintes de la comptine apparaissent. Suit une analyse prosodique et stylistique approfondie du texte de façon à annoter les accents forts ou les allongements de syllabes. Il s'agit alors de transcrire ces marques suprasegmentales en notation musicale rythmique. Enfin s'ajoute la mélodie, qui prend pour supports l'intonation du texte mais aussi l'esthétique musicale. Le respect de l'ensemble de ces paramètres contraignants impose une grande simplicité d'écriture musicale. Pour le compositeur, la difficulté majeure a finalement été de faire passer la musique au second plan, et non celle attendue de respect des contraintes. Nos études de terrain ont montré qu'indéniablement, la comptine et la vocalise s'avèrent être des supports adaptés à un besoin de mémorisation rapide et à long terme et paraissent être des outils efficaces pour générer les automatismes perceptifs, proprioceptifs et articulatoires recherchés en correction phonétique d'une langue étrangère (voir les ouvrages de Martin et Trésallet, 1999 ; Degorge-Dumas et Trésallet, 2006). En somme, bien que ce ne soit en rien leur volonté première et leur objectif initial, elles pourraient devenir un matériel de cours

captivant pour l'enseignement et l'apprentissage de la phonétique auprès d'un public adulte et méritent que ces recherches soient approfondies et menées à plus grande échelle.

## Bibliographie<sup>7</sup>

- ABRY, Dominique et VELDEMAN, Joëlle (2007), *La phonétique : audition, prononciation, correction*, collections Techniques et pratiques de classes, Paris, CLE International.
- ABRY, Dominique et CHALARON, Marie-Laure [2005] (2009), *Les 500 exercices de phonétique. Niveau A1-A2*, Paris, Hachette FLE.
- ABRY, Dominique et CHALARON, Marie-Laure (2011), *Les 500 exercices de phonétique. Niveau B1-B2*, Paris, Hachette FLE.
- ANGOIJARD, Jean-Pierre (1977), *Théorie de la syllabe : Rythme et qualité*, Paris, CNRS Éditions.
- ARLEO, Andy (1980), « Nickety nack and digue dondaine : a study of nonsense syllables in French and Anglo-American folksongs », *Repérages* 3, Université de Nantes, p. 15-29.
- ARLEO, Andy (2006), « Do children's rhymes reveal universal metrical patterns? », in P. Hunt (dir.), *Children's Literature : Critical Concepts in Literary and Cultural Studies IV*, London, Routledge, p. 39-56.
- ARLEO, Andy (2010), « What Happens When an Invented Language Is Set To Music? A Linguistic Study of Dogorian. », in S. Sorlin (dir.), *Inventive Linguistics*, Montpellier, Presses Universitaires de la Méditerranée, p. 47-59.
- AUBIN, Sophie [1997] (2003), *La didactique de la musique du français : sa légitimité, son interdisciplinarité*, Thèse de doctorat, Université de Rouen, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion.
- AUBIN, Sophie (2008b), « Maître de langue, professeur de langue et enseignement de la musique du français », *Synergies Espagne* 1, GERFLINT, p. 101-112.
- BADER, Elsa (2007), *Si on chantait ? Réflexion sur la pratique musicale dans la rééducation du retard de parole et de langage*, Université Louis Pasteur, Faculté de Médecine, École d'orthophonie de Strasbourg.
- BAINES, Roger W. (2006), « Pratique théâtrale dans l'enseignement du français langue étrangère à l'Université d'East Anglia, notamment dans les filières Gestion et Droit », *Cahiers de l'APLIUT*, XXV, 1, p. 57-72.
- BAUCOMONT, Jean et al. (1979), *Les comptines de langue française*, Paris, Seghers.
- BEACCO DI GIURA, Marcella et al. (2000), *Café crème 2 : guide pédagogique*, Paris, Hachette FLE.
- 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.
- BLANCHARD, Emmanuel. G. et FRASSON, Claude (2007), « Un système tutoriel intelligent inspiré des jeux vidéo pour améliorer la motivation de l'apprenant » [en ligne],

---

<sup>7</sup> Nous tenons à remercier Andy Arleo, Nathalie Henrich, Claire Pillot, Pascal Terrien et Nathalie Vallée pour leurs précieux commentaires. Nous exprimons aussi notre gratitude à tous les apprenants qui se sont impliqués dans cette recherche : les étudiants de chant de Chrystèle Chovelon, les étudiants de français et de linguistique de Marie-Berthe Vittoz et d'Antonio Romano, les membres de la police de Gaborone et les élèves de formation musicale d'Elsa Pelaquier, et à tous ceux qui ont, d'une manière ou d'une autre, contribué à cette recherche.

- Revue STICEF 14. Disponible sur <<http://sticef.org>> (page consultée le 07 mars 2008).
- BOITE, Aurélie (2009), *La chanson en classe de FLE*, Mémoire de Master 1 non publié, Université Stendhal Grenoble III.
- BUSTARRET, Anne H. (2007), « La chanson dans les livres et dans les disques, animations et festivals pour enfants », Actualités et nouveautés du livre pour enfants, *La revue des livres pour enfants* 236, Paris, Delcourt.
- CALBRIS, Geneviève et MONTREDON, Jacques (1975), *Approche rythmique, intonative et expressive du français langue étrangère*, Paris, création Loisirs Enseignement Internationale.
- CALLAMAND, Monique (1981), *Méthodologie de l'enseignement de la prononciation : organisation de la matière phonique du français et correction phonétique*, Paris, création Loisirs Enseignement Internationale.
- CALVET, Louis-Jean (1980), *La chanson dans la classe de français langue étrangère*, Paris Luçon, CLE International.
- CAUSSADE, Diane (2011), *Les apports de l'utilisation de l'outil « chanson francophone » dans un but d'insertion sociale des apprenants de FLS*, Mémoire de Licence Professionnelle GRH « Formation-accompagnement », Université de Strasbourg, faculté des Sciences de l'Éducation.
- CHAMPAGNE-MUZAR, Cécile et BOURDAGES Johanne S. (1999), *Le Point sur la phonétique*, Paris, CLE international.
- CHAUVIN, Carole (1999), *Comptines, formulettes et jeux enfantins dans les Alpes occidentales. Étude gestuelle, rythmique et verbale*, Centre de Dialectologie, Université Stendhal-Grenoble III, Thèse de doctorat non publiée.
- CHERRY, Donald E. (2002), « Experimenting with the Sound/Color Chart for pronunciation », *Bulletin of Hokuriku University* 26, p. 219-235.
- COLLETTA, Jean-Marc (2009), « Le geste de pointage au service des acquisitions métaphonologiques », *IV<sup>ème</sup> Congrès des Amériques Organisé par le Syndicat des Orthophonistes de la Guadeloupe*.
- CORNAZ, Sandra (2006), *Une chorale plurilingue chante en français au Botswana. Le chant : un outil de correction phonétique ?*, Mémoire de Master 2 professionnel non publié, Université Stendhal Grenoble III.
- CORNAZ, Sandra (2008), *Le travail en voix chantée, un outil de correction phonétique en français langue étrangère*, Mémoire de Master 2 Recherche non publié, Université Stendhal Grenoble III.
- CORNAZ, Sandra, HENRICH, Nathalie et VALLÉE, Nathalie (2010), « 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 », *Les Cahiers de l'APLIUT. Phonétique / Phonologie, 1 De la théorie à la pratique*, XXIX.
- DEGORCE-DUMAS, Martine et TRÉSALLET Élisabeth (2006), *30 phonèmes en 30 comptines : GS-CP*, Paris, Retz.
- DELBÉ, Charles (2009), *Musique, psychoacoustique et apprentissage implicite vers un modèle intégré de la cognition musicale*, Thèse de doctorat non publiée de l'Université de Bourgogne.
- DESPRINGRE André-Marie et al. (1997), in A.-M. Despringre (dir.), *Chants enfantins d'Europe, Systèmes poético-musicaux de jeux chantés*, Musilingue, Paris, l'Harmattan.
- DODANE, Christelle (2003), *La langue en harmonie : influences de la formation musicale sur l'apprentissage précoce d'une langue étrangère*, Thèse de doctorat non publiée, Université de Besançon.
- DODANE, Christelle (2006), « Les comptines : des chansons à faire apprendre, parler et

- écrire », *Le journal des Professionnels de l'Enfance* 41, p. 43-46.
- DÖRING, Nadja et VERMEERSCH, Frédéric (2001a), *Caramel 1*, Paris, Didier FLE.
- DÖRING, Nadja et VERMEERSCH, Frédéric (2002a), *Caramel méthode de français*, Paris, Didier FLE.
- DÖRING, Nadja, VERMEERSCH, Frédéric et CLAVEAU, Catherine (2001b), *Caramel : guide de classe 1*, Paris, Didier FLE.
- DÖRING, Nadja, VERMEERSCH, Frédéric et CLAVEAU, Catherine (2002b), *Caramel : guide de classe 2*, Paris, Didier FLE.
- DUBOIS, Jean (2010), *Larousse Dictionnaire étymologique*, Paris, Larousse.
- DURAND, Roseline et al. (2003), *Fluo*, Paris, CLE International.
- DURAND, Jacques., LAKS, Bernard. et LYCHE, Chantal (2002a), *Bulletin PFC n°1 : Protocole, Conventions et directions d'analyse*, [en ligne]. Disponible sur [http://www.projet-pfc.net/bulletins-et-colloques/cat\\_view/918-bulletins-pfc.html](http://www.projet-pfc.net/bulletins-et-colloques/cat_view/918-bulletins-pfc.html) (page consultée le 06 mai 2014).
- DURAND, Jacques., LAKS, Bernard. et LYCHE, Chantal (2002b), *La phonologie du français contemporain : usages, variétés et structure*, in C. Pusch und W. Raible (dir.) *Romanistische Korpuslinguistik- Korpora und gesprochene Sprache/Romance Corpus Linguistics - Corpora and Spoken Language*, Tübingen, Gunter Narr Verlag, p. 93-106.
- ESTIENNE, Françoise (1998), *Voix parlée, Voix chantée : Examen et thérapie*, Paris, Masson, collection Orthophonie.
- ETERNO, John A. (1961), « Foreign Language Pronunciation and Musical Aptitude », *Modern Language Journal* 45, p. 168-70.
- FANT, Gunnar (1960), *Acoustic Theory of Speech Production*, La Hague, Pays-Bas, Mouton.
- FINGER, Julianne (1985), « Teaching Pronunciation with the Vowel Colour Chart », *TESL Canada Journal* 2, 2, CBCA Education, p. 43-49.
- FOURNIER, Cécile et DUPESSEY, Martine (1999), *La voix, un art et un métier*, Chambéry, Comp'act.
- FULLA, Anna Corral (2008), « Méthodologie musicale et enseignement-apprentissage du FLE ». *Synergies Espagne*, 1, II, p. 141-152
- GALLET, Jean-Christophe (2002), « Une chanson pour trois sons, démarches pour l'enseignement apprentissage des voyelles nasales du français à travers une chanson » [en ligne], *CEOFIPF*.  
Disponible sur <[www.ceo-fipf.org/IMG/rtf/Une\\_chanson\\_pour\\_trois\\_sons.rtf](http://www.ceo-fipf.org/IMG/rtf/Une_chanson_pour_trois_sons.rtf)> (page consultée le 25 octobre 2007).
- GARABEDIAN, Michèle, LERASLE, Magdelène et MEYER-DREUX, Sylvie (1991), *Trampoline*, Paris, CLE International.
- GATTEGNO, Caleb (1966), *La lecture en couleurs, Guide du maître*, New York, Educational Solutions et <<http://www.uneeducationpourdemain.org/fr/>>.
- GATTEGNO, Caleb (1968), *Teaching reading with words in color*, New York, Xerox.
- GERMAIN, Claude (1991), *Le point sur l'approche communicative en didactique des langues*, Montréal, Centre éducatif et culturel.
- GERMAIN, Claude (1993), *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*, Paris, CLE International.
- GILBERS, Dicky et SCHREUDER, Maartje (2002), *Language and Music in Optimality Theory*, Ms., Rutgers Optimality Archive.
- GIRARDET, Jacky et PÉCHEUR, Jacques (2002), *Campus*, Paris, CLE International.
- GIRARDET, Jacky et CRIDLIG, Jean-Marie (2002), *Panorama 2 : méthode de français*, Paris, CLE International.

- GIRARDET, Jacky (2004), *Panorama 2 : méthode de français*, Paris, CLE International.
- GIRARDET, Jacky et PÉCHEUR, Jacques (2006), *Campus : Livre du professeur*, Paris, CLE International.
- GONON, Marc, ROST, Alexandre et GENTILHOMME, Corinne (2004), *Comptines en maternelle* [en ligne], Strasbourg, CRDP d'Alsace. Disponible sur <<http://www.crdp-strasbourg.fr/cddp68/maternelle/continues/index.htm>> (page consultée le 01 janvier 2006).
- GROSLÉZIAT, Chantal (1998), *Les bébés et la musique : premières sensations et créations sonores*, Mille et un bébés 15, Paris, Erès.
- GROSLÉZIAT, Chantal (1999), *Les bébés et la musique 2 : Bébés chasseurs de sons*. Mille et un bébés 21, Paris, Erès.
- GROSJMAN, Didier et EDELIN, Michel (2001), *Vocalises avant de bien chanter*, Paris, Van de Velde.
- GROSSMANN, Francis et PLANE, Sylvie (2008), *Lexique et production verbale*, Lille, Presses Universitaires du Septentrion.
- GRUBB, Thomas (1979), *Singing in French. A manual of French diction and French vocal repertoire*, New York, Schirmer.
- GUIMBRETIÈRE, Émilie (1994), *Phonétique et enseignement de l'oral*, Paris, Didier-Hatier.
- HENRICH, Nathalie (2006), *Étude de la source glottique en voix parlée et chantée : modélisation et estimation, mesures acoustiques et électroglottographiques, perception*, Université Paris VI, Paris, Thèse de doctorat non publiée.
- HEUZE, Vincent et DELBENDE, Jean-Christophe (2003), *Le français en chantant*, Paris, Didier FLE.
- JEANNIN, Marc (2004), « Structures accentuelles phonétiques et musicales de l'anglais oral », *Actes des VII<sup>èmes</sup> RJC, Langage et Langues*, Paris III, p. 34-36.
- JOOS, Martin (1948), « Acoustic phonetics », *Language Monograph 24*, Baltimore.
- KANDINSKY, Wassily [1911] (1988), *Du Spirituel dans l'art, et dans la peinture en particulier*, Paris, Folio Essais, Gallimard.
- KIRSHENBLATT-GIMBLETT, Barbara (1976), *Speech Play: Research and Resources for Studying Linguistic Creativity*, University of Pennsylvania, publications in conduct and communication, Philadelphia, University of Pennsylvania Press.
- KNOWLES, Xavier et PEREZ, Valérie (2002), *Guide pratique du Professeur des écoles Maternelles*, Paris, Hachette Éducation.
- LALAIN, Muriel *et al.* (2003), « Particularités articulatoires de la dyslexie développementale phonologique », Aix-en-Provence, Laboratoire parole et langage, CNRS, *XXII<sup>èmes</sup> Journées d'Étude sur la Parole*.
- LAPOINTE, Marie-Josée (2006), « L'apport du chant dans la thérapie auprès de l'enfant bègue. », *Actes du X<sup>ème</sup> Colloque des étudiants en sciences du langage 4*, p. 4-18.
- LAURET, Bertrand (2007), *Enseigner la prononciation : questions et outils*, Paris, Hachette.
- LENNEBERG, Eric H. (1967), *Biological foundations of language*, New York, Wiley.
- LIDJI, Pascale (2008), *Musique et langage : Spécificités, Interactions et Associations spatiales*, Thèse de doctorat non publiée, Faculté des Sciences psychologiques et de l'Éducation, Université Libre de Bruxelles et Département de Psychologie, Faculté des Arts et des Sciences, Université de Montréal.
- LINDHOLM, Julie *et al.* (1988), « Stimulus factors influencing the identification of voiced stop consonants by normal-hearing and hearing-impaired adults », *The Journal of the Acoustical Society of America* 83, 4, p. 1608-1614.
- LLORCA, Régine (1995), « Théâtre rythmique : pratique de groupe pour l'entraînement de la mémoire sensorielle. La didactique au quotidien », *Le Français Dans Le Monde, Recherches*

et applications.

LOWE, Anne S. (1998), « L'intégration de la musique et du français au programme d'immersion française : avantages pour l'apprentissage de ces deux matières », *Revue des Sciences de l'éducation*, p. 621-645.

MADDIESON, Ian (1984), *Patterns of sounds*, Cambridge studies in speech science and communication, Cambridge, Cambridge University Press.

MADDIESON, Ian et PRECODA, Kristin (1989), Updating UPSID. *UCLA WPP*, 74, p. 104-111.

MAUGER, Gaston (1953), *Cours de langue et de civilisation française*, Niveau II, Paris, Hachette.

MARTIN, Cécile L. et TRÉSALLET, Élisabeth (1999), *30 phonèmes en 30 chansons : GS-CP*, Paris, Retz.

MARTINET, André [1985] (1997), *Syntaxe Générale*, Paris, Armand Collin, Collection U.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE, *Bulletin officiel hors-série n° 8 du 21 octobre 1999 : les langages, priorité de l'école maternelle* [en ligne], Paris, Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2011. Disponible sur <<http://www.education.gouv.fr/bo/1999/hs8/default.htm>> (page consultée le 08 février 2011).

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE, *Bulletin officiel hors-série n° 3 du 19 juin 2008 : Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire* [en ligne], Paris, Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2008. Disponible sur <<ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/bo/2008/hs3/hs3.pdf>> (page consultée le 11 mars 2011).

MEYER-DREUX, Sylvie *et al.* (2003), *Fluo*, Paris, CLE International.

MILNER, Jean-Claude et REGNAULT, François (1987), *Dire le vers*, Lagrasse, Verdier Poche.

MOHAMED, Elsir E. H. (2008), « Théâtre et Enseignement du Français Langue Étrangère », *Didactique des langues et des cultures, Langues, Cultures et Apprentissages, Synergies Algérie 2*, p. 177-184.

MORGAN, Caroline (2003), *Musical aptitude and second-language phonetics learning: implications for teaching methodology*, Unpublished Ph.D Thesis, M. A. University of British Columbia.

MORRIS, Donald C., BRANSFORD, John D. et FRANKS, Jeffery J. (1977), « Levels of processing versus transfer appropriate processing », *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior 16*, p. 519-533.

MUSESCORE 1.1, Éditeur de partitions gratuit et libre, Sous licence Creative Commons Attribution 3.0, Werner Schweer et autres contributeurs, 2002-2012, en ligne, <http://musescore.org>.

PATEL, Aniruddh D. et DANIELE, Joseph R. (2002), « An empirical comparison of rhythm in language and music », *Cognition 87*, p. 36-45.

PATEL, Aniruddh D. (2008), *Music, language, and the brain*, New York, Oxford University Press.

PIQUET, Muriel et DENISOT, Hugues (2002a), *Tatou le matou, 1 : méthode pour l'enseignement du français langue étrangère aux jeunes enfants*, Paris, Hachette Livre Français Langue Étrangère.

- PIQUET, Muriel et DENISOT, Hugues (2002b), *Tatou le matou niveau 1 : méthode pour l'enseignement du français langue étrangère aux jeunes enfants, guide pédagogique*, Paris, Hachette Livre Français Langue Étrangère.
- POLIQUN, Gaëtane et ZOLONDEK, Debbie (1988), *La chanson et la correction phonétique*, Québec, Centre international de recherches sur le bilinguisme, Université Laval.
- PUREN, Christian (1988), *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris, Nathan/CLE International.
- RENARD, Raymond (1971), *Introduction à la méthode verbo-tonale de correction phonétique*, Paris, Didier.
- RENARD, Raymond (2002), *Apprentissage d'une langue étrangère seconde. La phonétique verbo-tonale*, Bruxelles, De Boeck Université.
- RESMOND-WENZ, Evelyne (2008), *Rimes et comptines. Une autre voix*, Coll. Mille et un bébés-Les bébés et la culture 57, Paris, Erès.
- RICHTERICH, René et SUTER, Brigitte (1983), *Cartes sur table 2 : guide d'utilisation*, Paris, Hachette FLE.
- RIMBAUD, Arthur et BRUNEL, Pierre (1998), *Poésies complètes*, Paris, Les classiques de Poche, Le livre de Poche.
- RITT-CHEIPPE, Emmanuelle (2010), « La voie musicale en classe bilingue », *Les langues modernes 2*, Dossier Pratiques artistiques et pratiques langagières : quelle synergie ?, APLV.
- ROY, Brigitte et ROY, Stéphane (2007), « *La Méthode Distinctive, Pourquoi ? Comment ?* », Com-Médec., Jeu orthophonique.
- SADAKATA, Makiko et SEKIYAMA, Kaoru (2011), « Enhanced perception of various linguistic features by musicians : a cross-linguistic study », *Acta Psychologica* 138, p. 1-10.
- SCHÖN, Daniele, MAGNE, Cyrille et BESSON, Mireille (2004), « The music of speech: Music training facilitates pitch processing in both music and language », *Psychophysiology* 41, p. 341-349.
- SCHÖN, Daniele *et al.* (2008), « Songs as an aid for language acquisition », *Cognition*, p. 975-983.
- SCHÖN, Daniele (2009), *Musique et langage : fonctions cérébrales ou artefacts culturels ?* Cycle de séminaires au Gipsa-Lab, Grenoble.
- SCOTTO DI CARLO, Nicole et GERMAIN, Aline (1985), « A perceptual study of the influence of pitch on the intelligibility of sung vowels », *Phonetica* 42, 4, p. 188-197.
- SCOTTO DI CARLO, Nicole (2005), « Contraintes de production et intelligibilité de la voix chantée », *Travaux Interdisciplinaires du Laboratoire Parole et Langage* 24, p. 159-179.
- SERRA, Valeria (2004), *Afasia e Musicoterapia*, préf. de D. Zedda, Cagliari, Editrice La Riflessione.
- SHELTON, Claudia M. (2000), « Portraits in emotional awareness », *Educational Leadership*, p. 330-332.
- SLEVC, L. Robert et MIYAKE, Akira (2006), « Individual differences in second language proficiency: Does musical ability matter? », *Psychological Science* 178, p. 675-681.
- STÉPHYPROD *Partition Une Souris Verte*. Site à destination des enfants, 2012, en ligne, Stepbyprod.com (page consultée le 12 février 2012).
- SUNDBERG, Johan (1987), *The Science of the Singing Voice*, Dekalb, Northern Illinois University Press.
- TABERLET, Marie-Odile (1985), *Comptines à malices*, Paris, Armand Colin.
- TRÉVISI, Sandra, DELAISNE, Pierre et MC BRIDE Nicole (1998), *Café crème 2*, Paris, Hachette.
- VALLÉE, Nathalie (1994), *Systèmes vocaliques : de la typologie aux prédictions*, Thèse de



Doctorat de Sciences du Langage, Université Stendhal, Grenoble III.

VIAU, Rolland (2000), « Des conditions à respecter pour susciter la motivation des élèves », *Correspondances* 5, 3.

VOLLMAYER, Regina et RHEINBERG, Falko (2000), « Does motivation affect performance via persistence? », *Learning and Instruction* 10, p. 293-309.

VOLLMAYER, Regina et RHEINBERG, Falko (2004), « Influence de la motivation sur l'apprentissage d'un système linéaire » [en ligne], *Revue des sciences de l'éducation* 30, 1, p. 91-104. Disponible sur <<http://id.erudit.org/iderudit/011771ar>> (page consultée le 20 juillet 2011).

WINGATE, Marcel E. (1976), *Stuttering, Theory and Treatment*, New York, Irvington Publishers.

YANNUCCI, Lisa et PALOMARES, Monique (1996-2012), *Mama Lisa's world ; Musiques et cultures internationales* [en ligne].

Disponible sur <<http://www.mamalisa.com/fr/liens.html>> (page consultée régulièrement depuis 2009).

ZAEPFFEL, Alain (2006), « Quelques notes sur la déclamation... », *Insistance*, ERES 2, p. 65-72.

ZEDDA, Paolo (2006), « La langue chantée : un outil efficace pour l'apprentissage et la correction phonétique » [en ligne], *Cahiers de l'Acedle* 2, p. 257-282. Disponible sur <[http://acedle.u-strasbg.fr/article.php?id\\_article=467](http://acedle.u-strasbg.fr/article.php?id_article=467)> (page consultée le 9 novembre 2007).

ZEDDA, Paolo (2008), *Entretien personnel en face à face le 9 décembre 2008*. À Paris, 12 juin 2008.

ZERLING, Jean-Pierre (1992), « Frontal lip shape for French and English vowels », *Journal of phonetics* 20, p. 3-14.

## Notices biographiques

### **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.

### **Chrystèle Chovelon**

Chrystèle Chovelon est enseignante de chant classique et en formation musicale au Conservatoire de Grenoble. Elle est également chanteuse mezzo-soprano. Ses préférences musicales portent sur le répertoire d'oratorio, de mélodie et du lied ainsi que sur la musique contemporaine. Elle collabore avec des compositeurs actuels, notamment Petit, Rebotier et Moulta, Deltroy entre autres par le biais de l'ensemble vocal « Temps Relatif » qu'elle dirige avec Nadia Jauneau-Cury.

### **Nadia Jauneau-Cury**

Suite à des études au CNSMD de Paris, Nadia Jauneau-Cury donne de nombreux concerts en formation de musique de chambre, en récital et oratorio. Elle se produit en soliste dans plusieurs festivals : Albi, la Chaise-Dieu, Toulouse les orgues, Festival d'automne de Paris... Passionnée par le théâtre lyrique, elle a contribué à la création de la compagnie « Averse Lyrique » et interprète en scène de nombreux rôles d'opéra. Également professeur certifié, elle partage son temps entre les concerts et l'enseignement du Chant notamment au Conservatoire de Grenoble. Elle s'investit activement dans la vie musicale en Rhône-Alpes, notamment avec l'ensemble Temps Relatif, avec lequel elle participe à plusieurs créations (Arnaud Petit, Philippe Gouttenoire, Kilbéric Deltroy...). Elle donne également des récitals avec les pianistes Sandra Chamoux, Florence Cioccolani, Sébastien Jaudon.