

## **L'apport des chansons dans la fluidité de lecture en anglais (Langue 3)**

Quel est l'impact d'une utilisation fréquente des chansons lors des leçons d'anglais ?

Formation primaire

Mémoire de Bachelor de :

**Clarisse Nisenbaum**

Sous la direction de :

**Daniel Bosmans**

La Chaux-de-Fonds, avril 2020

## **Remerciements**

Je tiens à remercier mon directeur de mémoire, Monsieur Daniel Bosmans, pour ses conseils enrichissants, sa disponibilité et son accompagnement tout au long de ce travail.

De plus, je remercie grandement les deux enseignant·e·s, qui ont accepté de mettre en pratique le recueil de chansons créé pour cette recherche, ainsi que leurs élèves pour leur participation.

Je remercie également Gilles, qui a accepté d'analyser les différents enregistrements audio, afin de pouvoir corroborer les résultats.

Enfin, je tiens également à remercier ma maman, ma sœur et mes ami·e·s, pour leurs relectures et le soutien qu'ils·elles m'ont apporté tout au long de ce travail.

# **Avant-propos**

## **Résumé**

Ce mémoire traite de l'intégration des chansons dans l'apprentissage de la langue 3. L'objectif de ce travail est d'analyser si l'apport régulier de chansons anglophones pendant les leçons d'anglais, peut améliorer la fluidité de lecture. Afin de pouvoir mettre cela en pratique, nous avons créé un recueil de chansons destiné aux élèves de 8H, portant sur les unités 2 et 3 du moyen d'enseignement romand MORE !.

Dans le but de récolter des données et de les analyser, des enseignant-e-s sur le terrain ont mis en place et utilisé ce recueil dans leur classe. Afin de pouvoir comparer la fluidité de lecture avant et après ce travail, les élèves se sont enregistrés pendant qu'ils lisaient un texte. Une fois les données recueillies, leur analyse s'est faite selon l'échelle de fluidité multidimensionnelle de Zutell et Rasinski (1991).

L'analyse des résultats a permis de montrer l'apport des chansons dans l'acquisition de la fluidité, en se basant sur quatre aspects prosodiques, une comparaison entre les résultats des garçons et des filles ainsi que la marge de progression des élèves. Nous avons également pu établir une comparaison entre la fluidité de lecture et la vitesse de lecture.

## **Cinq mots clés**

Langue 3 (L3), fluidité de lecture, chansons, anglais langue étrangère (EFL), prosodie

## Liste des figures

Figure 1. Comparaison de l'expression et volume, classe CDPB, MBA et MBB .....	24
Figure 2. Résultats de l'expression et volume des trois classes.....	25
Figure 3. Comparaison du phrasé, classe CDPB, MBA et MBB .....	26
Figure 4. Résultats du phrasé des trois classes.....	27
Figure 5. Comparaison de la régularité, classe CDPB, MBA et MBB .....	28
Figure 6. Résultats de la régularité des trois classes.....	29
Figure 7. Comparaison du rythme, classe CDPB, MBA et MBB .....	30
Figure 8. Résultats du rythme des trois classes.....	31
Figure 9. Comparaison de la fluidité de lecture, classe CDPB, MBA et MBB .....	32
Figure 10. Résultats de la fluidité de lecture des trois classes .....	36
Figure 11. Marge de progression des élèves en %.....	37
Figure 12. Comparaison entre les deux sexes de l'expression et du volume.....	38
Figure 13. Comparaison entre les deux sexes du phrasé.....	39
Figure 14. Comparaison entre les deux sexes de la régularité.....	40
Figure 15. Comparaison entre les deux sexes du rythme.....	41
Figure 16. Comparaison entre les deux sexes de la fluidité de lecture .....	42
Figure 17. Comparaison de la vitesse de lecture, classe CDPB, MBA et MBB .....	43
Figure 18. Comparaison de la fluidité et vitesse de lecture, classe CDPB.....	44
Figure 19. Comparaison de la fluidité et vitesse de lecture, classe MBA .....	45
Figure 20. Comparaison de la fluidité et vitesse de lecture, classe MBB .....	45

## Liste des tableaux

Tableau 1. Scores obtenus pour la fluidité de lecture, classe CDPB .....	33
Tableau 2. Scores obtenus pour la fluidité de lecture, classe MBA.....	34
Tableau 3. Scores obtenus pour la fluidité de lecture, classe MBB.....	35

## Liste des annexes

Annexe 1 : Liste des chansons .....	I
Annexe 2 : Paroles des chansons .....	II
Annexe 3 : Traductions des chansons .....	XI
Annexe 4 : Echelle de fluidité multidimensionnelle .....	XX
Annexe 5 : Demande d'autorisation .....	XXII
Annexe 6 : Textes .....	XXIII

# Sommaire

<b>Introduction .....</b>	<b>1</b>
<b>1. Problématique .....</b>	<b>3</b>
<b>1.1 Définition et importance de l'objet de recherche .....</b>	<b>3</b>
1.1.1 Raison d'être de l'étude.....	3
1.1.2 Présentation du problème.....	4
1.1.3 Intérêt de l'objet de recherche.....	5
<b>1.2 Etat des connaissances théoriques .....</b>	<b>6</b>
1.2.1 Fluidité de lecture .....	6
1.2.2 Prosodie.....	7
1.2.3 Langues et musique.....	9
1.2.4 Chansons.....	11
<b>1.3 Question de recherche et objectifs ou hypothèses de recherche.....</b>	<b>13</b>
1.3.1 Identification de la question de recherche.....	13
1.3.2 Objectifs de recherche .....	13
<b>2. Méthodologie.....</b>	<b>15</b>
<b>2.1 Fondements méthodologiques.....</b>	<b>15</b>
2.1.1 Recherche quantitative.....	15
2.1.2 Démarche d'innovation .....	15
2.1.3 Approche hypothético-déductive.....	16
2.1.4 Enjeu pragmatique .....	16
2.1.5 Objectif à visée pratique.....	17
<b>2.2 Nature du corpus.....</b>	<b>18</b>
2.2.1 Instrument de recueil de données .....	18
2.2.2 Récolte des données.....	19
2.2.3 Procédure et protocole de recherche .....	19
2.2.4 Échantillonnage.....	20
<b>2.3 Méthodes et/ou techniques d'analyse des données .....</b>	<b>21</b>
2.3.1 Traitement des données.....	21
2.3.2 Méthodes et analyse .....	22
<b>3. Présentation et interprétation des résultats .....</b>	<b>24</b>
<b>3.1 Présentation des différents critères.....</b>	<b>24</b>
3.1.1 Expression et volume .....	24
3.1.2 Phrasé.....	26
3.1.3 Régularité.....	28
3.1.4 Rythme .....	30
3.1.5 Fluidité de lecture .....	32
<b>3.2 Différences garçons et filles .....</b>	<b>38</b>
3.2.1 Présentation des résultats.....	38
<b>3.3 Fluidité et vitesse de lecture .....</b>	<b>43</b>
3.3.1 Vitesse de lecture.....	43
3.3.2 Comparaison fluidité et vitesse de lecture .....	44
<b>3.4 Synthèse et discussion des résultats .....</b>	<b>46</b>
3.4.1 Liens entre les résultats et les chansons .....	47
3.4.2 Différences garçons et filles.....	48
<b>Conclusion.....</b>	<b>49</b>
<b>Références bibliographiques.....</b>	<b>52</b>
<b>Annexes .....</b>	<b>I</b>

## Introduction

L'utilisation de la musique dans l'apprentissage d'une langue étrangère est fortement recommandée pour des raisons sociales, linguistiques, cognitives, culturelles, amener du plaisir auprès des élèves et créer une atmosphère agréable dans la classe, ce qui favorise l'apprentissage des langues (Arleo, 2000). Cela reflète certaines expériences que j'ai pu vivre dans ma scolarité. Pour ma part, la musique a une grande importance. Cela m'a aidé, en partie, dans l'apprentissage et la consolidation, lors de l'acquisition d'une nouvelle langue (L2 ou L3). J'ai eu un enseignant qui, à chaque leçon, nous faisait chanter des musiques que nous apprécions en anglais, afin d'apprendre de nouveaux mots de vocabulaire et des nouvelles notions de grammaire. De par ma pratique en tant qu'enseignante, j'ai également pu expérimenter cela. En effet, lors de certains stages, j'ai pu entendre des élèves qui trouvaient les leçons de langues trop répétitives. Toutefois, lorsque des jeux ou chansons étaient présentés, généralement en fin d'unité, ils prenaient beaucoup de plaisir. Cela m'a donné envie de savoir si un apprentissage par les chansons de façon plus systématique pouvait améliorer d'autres aspects que la motivation des élèves ou la prononciation.

Lorsque nous apprenons une langue, que ce soit la L2 ou L3, nous sommes confrontés à l'écrit. Il est donc important de savoir lire et de comprendre les différents textes. Si nous n'y parvenons pas, cela peut devenir un handicap dans l'apprentissage d'une langue et une source de découragement. La fluidité de lecture est donc un élément central lors de l'apprentissage d'une langue. Shanini (2017) qui cite Bailly (2003, p.1) nous dit que la fluidité de lecture c'est l'aptitude à lire de manière rapide, efficace, tout en respectant la ponctuation et en limitant les hésitations. De ce fait, si un·e élève parvient à lire de manière fluide, il·elle pourra utiliser davantage ses ressources cognitives pour construire du sens lors de ses lectures, puisque qu'il·elle aura besoin de moins d'attention pour décoder (Kuhn, Schwanenlugel, Morrow, Morris & Woo, 2006). Il y a donc différentes caractéristiques liées à la prosodie qui sont associées à cette fluidité de lecture comme le rythme, le phrasé, la régularité, ainsi que l'expression et le volume.

Malgré le fait que l'apprentissage par les chansons soit bénéfique, il n'est que peu utilisé. Les moyens d'enseignement romands intègrent des musiques dans leurs livres, ce qui laisse la possibilité aux professeur·e·s d'inclure cela dans leurs cours. Néanmoins, le répertoire est minime, représentant une chanson par unité. De ce fait, nous avons créé un recueil de chansons plus abondant adapté aux unités du livre MORE ! pour les élèves et les enseignant·e·s, afin que ceux·elles-ci puissent l'utiliser pendant leurs leçons. La question liée à cela est de savoir s'il est possible d'utiliser des chants actuels, qui sont à la portée des

élèves. Serait-il bénéfique d'utiliser divers styles de chansons ou faudrait-il se concentrer uniquement sur un seul type de chansons pour améliorer la fluidité de lecture ? Puisque nous avons dit que différents éléments prosodiques sont importants dans la fluidité de lecture, est-ce que l'apprentissage par les chansons peut améliorer tous ces éléments ou uniquement certains voire aucun d'entre eux ? Ce travail de mémoire a pour but de répondre à ces interrogations et d'ouvrir le champ de réflexion sur cette forme d'apprentissage.

Dans cette recherche, nous avons tout d'abord commencé par développer ce qu'est la fluidité de lecture, afin de mieux comprendre le sujet. Les éléments prosodiques liés à celle-ci sont développés dans le but de mieux se représenter les enjeux. Un parallèle entre les chansons et les langues est établi, en s'appuyant sur diverses recherches qui ont été menées. Puis, une section concernant les chansons est présentée. Celle-ci a pour objectif d'explicitement comment nous avons procédé pour sélectionner les musiques utilisées dans ce travail de recherche. Suite à cela, la méthodologie permettant de réaliser cette recherche est décrite. Le choix de l'outil d'analyse est explicité et présenté, afin de pouvoir vérifier la fluidité de lecture des élèves. Les données sont analysées en fonction de cet outil. Chaque élément prosodique de cette échelle est détaillé et analysé, afin de voir si des progressions ont pu avoir lieu. De plus, nous avons comparé la fluidité et la vitesse de lecture. Toutes ces comparaisons nous permettent de voir si la mise en place d'un recueil de chansons utilisé de façon systématique pendant les leçons de langue 3, peut améliorer la fluidité de lecture des élèves.

# 1. Problématique

Afin de mieux comprendre le sujet dont nous traitons dans ce mémoire, ainsi que son importance, nous avons mis en lumière diverses études menées. Le but est de comprendre les termes qui sont utilisés, ainsi que les connaissances actuelles.

## 1.1 Définition et importance de l'objet de recherche

De nos jours, il est de plus en plus important de connaître différentes langues. Que ce soit dans le monde professionnel ou dans notre pays qui incarne le plurilinguisme, la connaissance et la capacité à maîtriser plusieurs langues sont un atout. La Confédération suisse (2017) souligne dans son rapport que l'encouragement des langues étrangères dans la formation est un choix judicieux. Lorsque nous nous intéressons de plus près à la lecture, Giasson (2013) indique que la fluidité de lecture est un élément important à travailler. En effet, si un·e élève éprouve un manque de fluidité de lecture, alors il·elle risque d'avoir plus de difficultés à comprendre ce qu'il·elle lit.

### 1.1.1 *Raison d'être de l'étude*

La lecture n'est pas seulement l'action de déchiffrer des mots, mais c'est également la faculté de pouvoir trouver du sens et comprendre ce qui est écrit. Selon Kuhn et Stahl (2003) ainsi que Giasson (2011), la fluidité en lecture se manifeste par la capacité à lire un texte avec exactitude, rapidité et expression. Lorsque les élèves n'identifient pas les mots assez rapidement, les mots déjà lus se dissipent de la mémoire de travail, ce qui entrave la compréhension du texte lu (Dubé, Bessette, & Ouellet, 2015). Avoir une bonne fluidité de lecture est un élément essentiel pour les lecteur·rice·s. Le fait de lire avec une certaine aisance permet aux élèves de ne pas avoir à se concentrer sur plusieurs tâches complexes simultanément et de ce fait, de diminuer la charge cognitive que cette tâche engendre (Bessette, Dubé, & Ouellet, 2019). Dans son mémoire, Arcand (2011) explique que plus les élèves ont une lecture fluide, moins ils doivent se concentrer à identifier les mots et plus ils peuvent se focaliser sur la signification d'un texte. Par rapport à cela, Rasinski (2012) cite LaBerge et Samuels (1974) qui expliquent que tous les lecteur·rice·s ont une attention limitée. Cela est d'autant plus complexe dans une langue étrangère, puisque les compétences linguistiques mettent du temps à se développer (Geva, 2009). Il est important que les élèves comprennent le sens des textes lus, cela leur est essentiel pour tous les autres apprentissages scolaires (Arcand, 2011), mais également plus tard, dans leur future vie professionnelle pour comprendre des textes spécialisés (Confédération suisse, 2017). Balsiger et Wokusch (2006) relatent que pour un enseignement de la lecture dans une perspective plurilingue et intégrée,



il faut également travailler sur la fluidité, le vocabulaire et la compréhension de texte en L2 et L3.

La compréhension d'un texte est un élément essentiel de la lecture. Certain·e·s auteur·e·s comme Arcand (2011) ont déclaré que le fait d'améliorer la fluidité ne mène pas forcément à une meilleure compréhension de lecture. Ces résultats sont semblables à ceux d'autres études comme celle de Kuhn et Stahl (2003), qui ont indiqué que pour construire du sens, les lecteurs vont utiliser des informations provenant de sources orthographiques, phonologiques, sémantiques et tactiques. Arcand (2011), précise qu'il ne faut pas uniquement améliorer la vitesse de lecture, afin de mieux comprendre un texte écrit, puisque le vocabulaire et la prosodie jouent également un rôle à ce sujet. Étant donné que plusieurs facteurs en plus de la fluidité de lecture rentrent en compte, la compréhension ne sera pas un aspect qui sera pris en considération lors du recueil et de l'analyse des données dans ce mémoire.

L'étude du langage et de la musique ont longtemps été liées en raison de leurs similarités. En effet, tous deux sont des moyens de communication (Clayton, 2013). Par extension, divers articles sont parus expliquant l'évolution de l'utilisation de la musique dans l'enseignement d'une langue. Engh (2013) raconte que la musique a été utilisée pour réduire l'ennui en classe entre les années 1950 et 1970 lorsque l'on faisait beaucoup d'exercices de drills. Depuis que les approches comme « L'approche communicative » et « L'approche actionnelle » sont devenues plus présentes, il y a eu une certaine demande pour du matériel pédagogique, comme l'utilisation des chansons lors des leçons de langues. Malgré ce désir, nous pouvons lire dans l'étude qu'Engh (2013) a menée, qu'il suggère, en se basant sur les propos de Griffée (1989), que les chansons sont peu utilisées dans les classes de langues parce qu'il y a un manque de perspectives théoriques et de recherches empiriques concernant ce domaine. Il rajoute que même si de nouvelles recherches à ce sujet ont été menées, et que certains progrès dans ce domaine ont été observés, peu de chose ont changé au cours des dernières décennies.

### *1.1.2 Présentation du problème*

L'utilisation de la musique présente plusieurs avantages concernant un certain nombre d'aspects de l'apprentissage de la langue 3. Par exemple, Stansell (2005) attire l'attention sur le fait que la musique a des effets positifs sur plusieurs aspects langagiers comme l'accent, la mémoire, la grammaire ou la motivation et que son utilisation devrait être encouragée lors des leçons de langues. Pamula (2008) complète ces éléments en affirmant que chanter améliore l'intonation et la diction. Engh (2013) souligne cela en citant Schön et al. (2008) qui disent qu'avec l'apprentissage par les chansons, il n'y a sans doute aucun autre moyen qui soit plus

rapide et plus efficace pour enseigner la phonétique. Malgré tout, peu d'études ont été menées concernant l'apprentissage d'éléments suprasegmentaux de la langue à l'aide de la musique (Cornaz, Henrich & Vallée, 2010), notamment concernant son efficacité au niveau de l'amélioration de la fluidité de lecture. En effet, celle-ci est un élément essentiel lors de l'apprentissage d'une langue.

Il existe peu de ressources matérielles pour les enseignant·e·s voulant exploiter la musique dans leurs leçons d'anglais. Le seul livre qui est encore imprimé est « Music & Song » de Murphey (1992), ce qui limite donc les options mises à disposition des enseignant·e·s voulant utiliser les chansons lors des cours de langue. Cette ressource didactique a pour but de présenter certaines chansons, mais également de donner des pistes pour les exploiter. Engh (2013) précise le fait que même s'il y a une certaine base empirique concernant les effets positifs des chansons sur l'acquisition du langage, malheureusement, il y a un manque de littérature actuelle abordant la façon dont la musique est utilisée dans un contexte pratique. Les enseignant·e·s n'ont pas forcément de recueils préparés et adaptés au niveau des élèves, avec les indications nécessaires pour les exploiter, alors qu'il existe beaucoup de ressources, notamment dans la littérature anglophone. Malgré l'existence de ces documents, les instituteur·rice·s n'ont pas de recueils prêts à l'emploi pour leur classe ou ne savent pas où chercher. De plus, ils ne savent pas toujours quelles chansons utiliser, étant donné qu'elles ne sont pas forcément toutes adaptées aux capacités des élèves. Ainsi, les seuls morceaux employés par la plupart des enseignant·e·s sont ceux présents dans le moyen d'enseignement MORE ! Par ailleurs, pour les élèves de 7Harmos, les chansons et textes sont présents dans le livre de l'élève et intégrés à chaque unité concernée. Tandis que pour les enfants de 8Harmos, les différentes musiques proposées se trouvent tout à la fin du livre, en annexe du manuel. De ce fait, il y a comme une séparation, puisqu'elles ne sont intégrées à aucune des quatre compétences langagières qui sont l'expression écrite, l'expression orale, la compréhension écrite et la compréhension orale, ni dans les catégories langage, entraînement et apprendre plus, du livre.

### *1.1.3 Intérêt de l'objet de recherche*

En menant cette recherche, notre objectif est de voir si l'apprentissage par les chansons peut améliorer la fluidité de lecture. Posséder une bonne fluidité de lecture amène plusieurs avantages comme réduire la charge cognitive lors de la lecture et donc rendre la tâche moins complexe. Par conséquent, cela peut potentiellement devenir un outil didactique qui peut être exploité plus en classe. De plus, s'il existait plus de ressources à disposition des enseignant·e·s, cela pourrait leur donner des outils didactiques plus variés à utiliser lors des leçons de langues, autres que les moyens d'enseignement.

## 1.2 Etat des connaissances théoriques

Des définitions et précisions quant aux différents sujets sont présentées ci-dessous, afin de mieux comprendre les différents termes utilisés dans ce travail.

### 1.2.1 Fluidité de lecture

Si l'on compare la fluidité de lecture en L1 par rapport à d'autres langues en voie d'acquisition, alors nous pouvons constater une différence. Toutefois, la définition de la fluidité de lecture reste la même dans toutes les langues. « La fluidité de lecture est la capacité à lire de manière rapide, efficace, en respectant la ponctuation et en limitant les hésitations » (Shahini, 2017 citant Baily, 2003, p.1). À cette définition, Juton et Lequette (s.d., p.2) ajoutent que « c'est la capacité à regrouper les mots en unités syntaxiques de sens ». Un·e élève aura une bonne fluidité s'il·elle lit rapidement et en ne faisant pas d'erreur (Arcand, 2011). De ce fait, l'enfant doit pouvoir décoder le plus exactement possible en automatisant la reconnaissance des mots (Kuhn & Stahl, 2003). Balsiger et Wokusch (2006) expliquent que même si un·e élève lit bien dans sa L1, au moment où il·elle lit dans une langue étrangère, notamment la L3, il·elle a tendance à régresser. Cela s'explique par le fait que généralement, il·elle ne transfère pas de manière automatique les différentes stratégies et savoir-faire appris à la nouvelle situation. De plus, comme le stipule le CECR (2001), les lecteur·rice·s qui lisent un texte à haute voix doivent être capables de produire une prononciation correcte à partir du texte écrit. Cela amène donc les élèves à devoir connaître les conventions orthographiques. Il faut également tenir compte des compétences phonologiques comme les unités sonores de la langue, leur sonorité et les éléments prosodiques. Leur constat est que la lecture en langue 2 ou 3 est une lecture avec handicap.

Fluidité et vitesse de lecture sont généralement utilisées comme synonymes, parfois à tort. Dans son article, Rasinski (2004) souligne le fait que certaines personnes confondent fluidité de lecture et vitesse de lecture. Si la rapidité est encouragée au détriment d'une lecture respectant la prosodie, alors il y a plus de chance pour que les élèves ne puissent pas comprendre aussi bien ce qu'ils lisent. Une lecture orale fluide est généralement définie par trois concepts qui sont la reconnaissance rapide et précise des mots et une bonne utilisation de la prosodie (Kuhn & al., 2006). De plus, ils précisent que certaines définitions disent qu'une bonne compréhension fait partie de la fluidité de lecture (Fuchs, Fuchs, Hosp, & Jenkins, 2001; Wolf & Katzir-Cohen, 2001) et aussi, qu'elle est un facteur pour l'appréciation d'un texte (Jenkins & al., 2003; Rasinski & Hoffman, 2003; Samuels, 2006). Cependant, cette dernière

définition ne sera pas retenue dans le cadre de ce mémoire. En effet, les données analysées ne portent pas sur la compréhension de lecture, mais sur différents aspects prosodiques.

Divers facteurs peuvent entraver la fluidité de lecture, notamment dans une langue étrangère en voie d'acquisition. Lorsqu'un-e élève lit lentement et de manière saccadée, cela peut s'expliquer par le fait qu'il y a une non automatisation lors de l'identification des mots (Juton & Lequette, s.d.). Concernant la L3, différents aspects peuvent également expliquer cela. Balsiger et Wokusch (2006) ont mis quelques éléments en lumière. Il y a, par exemple, le fait que les ressources dans cette langue sont faibles, des difficultés à cause de nombreuses irrégularités des correspondances phonie-graphie, une non-automatisation ayant pour conséquence que tous ces éléments amènent à une surcharge cognitive, ce qui est le cas pour les élèves avec l'anglais. À ce moment-là, l'enfant va lire en faisant fréquemment des pauses lors de la lecture et en se répétant souvent à cause des hésitations (Dachet, 2015-2016). Kuhn et al. (2006) énoncent le fait que lorsque la reconnaissance des mots devient automatique, alors nous avons besoin de moins d'attention pour décoder, ce qui nous permet ainsi d'utiliser davantage nos ressources cognitives afin de construire du sens à propos de ce que nous lisons. Ils citent Adams (1990), Samuels (1979) et Stanovich (1984) qui expliquent que la manière la plus efficace pour améliorer cela est d'être confronté le plus possible à des écrits.

Une lecture avec expression est également un des aspects faisant partie de la fluidité de lecture. Dans son mémoire, Arcand (2011) cite Miller et Schwanenflugel (2008) qui expliquent qu'en limitant les hésitations et en respectant la ponctuation, la lecture devient moins irrégulière, ce qui permet au·à la lecteur·rice de mettre plus d'expression. Ce respect de la prosodie n'est possible que lorsque l'enfant possède un minimum de fluidité dans sa lecture. À l'inverse, un-e élève peut lire à une très bonne vitesse sans forcément varier la hauteur ou le timbre de sa voix, une lecture qui peut paraître monotone. Rasinski (2012) indique que l'expression peut aider le·la lecteur·rice à transmettre le sens des phrases lues à son auditeur.

### *1.2.2 Prosodie*

La prosodie est souvent appelée élément suprasegmental ou bien même mélodie de parole. Cela signifie que ces éléments ne peuvent s'isoler des phonèmes présents dans un texte, car ils agissent sur plusieurs segments de la phrase, nécessaires à la compréhension du langage. C'est justement la prosodie qui complète, améliore la compréhension d'un message et structure la parole (Desgraves & Lambert, 2016). L'accentuation de certains phonèmes, l'intonation, le rythme ou la mélodie font partie de la prosodie. Desgraves et

Lambert (2016) développent le fait que ces éléments permettent à l'émetteur-riche du message de transmettre son intention du point de vue linguistique et émotionnel. En anglais, ils font également partie intégrante du système de prononciation, puisqu'ils sont porteurs de sens.

Lors de l'apprentissage d'une nouvelle langue, des difficultés liées à la prosodie peuvent être rencontrées. Gioiella (2014) explique que lorsque l'on apprend une langue nous commettons certaines erreurs de prosodie, puisque nous appliquons les éléments prosodiques de notre langue maternelle. En effet, il y a une différence entre le français qui est la L1 enseignée en Suisse romande, qui est une langue syllabique, et la L3, qui elle est une langue à accentuation tonique. En anglais, les syllabes peuvent avoir une longueur différente, mais le temps entre deux syllabes accentuées est approximativement constant (Bosmans, 2019-2020). De ce fait, lors d'une élocution rapide, certains sons de voyelles sont réduits ou supprimés pour permettre d'avoir un rythme de base peu changé. Tandis qu'en français, ce sont les syllabes qui rythment la phrase. C'est pourquoi, les éléments suprasegmentaux comme la vitesse d'élocution, la fréquence et la durée des pauses, ainsi que l'accentuation des sons représentent des difficultés possibles lors de l'apprentissage d'une langue étrangère (Trofimovich & Baker, 2006). Jedrzejak (2012) cite Tomatis (1991) qui déclare que lorsque l'on apprend une langue, nous devons nous habituer au monde acoustique propre à la langue cible, qui n'est pas le même que celui de notre langue maternelle. L'apprenant-e peut avoir des difficultés à mettre ensemble toutes les syllabes dans un ensemble de phrases, de s'approprier l'intonation et le rythme de la langue qu'il-elle est en train d'étudier. Il est nécessaire de se délivrer des habitudes accentuelles et rythmiques de sa langue maternelle, en écoutant la langue que nous sommes en train d'apprendre, afin de mieux saisir de nouveaux repères.

Lorsque l'on parle de prosodie, il y a deux dimensions différentes : une linguistique et l'autre paralinguistique. Dans le premier domaine, la prosodie a une fonction référentielle qui est directement liée aux structures syntaxiques, sémantiques et pragmatiques du message (Desgraves & Lambert, 2016). Elle provient de contraintes esthétiques ou rhétoriques, de constructions sémantiques particulières et de stratégies argumentatives. Les phénomènes d'exagération, ainsi que les mécanismes de métaphore sont des marques de prosodie linguistique. Lacheret (2011) ajoute que cette dimension est incontournable dans la construction du sens. La prosodie permet de faire ressortir les éléments primordiaux d'un message. La dimension paralinguistique, quant à elle, a une fonction émotive qui renseigne sur le comportement du locuteur-riche, ainsi que son état physiologique et psychologique. Cette fonction est primordiale lors d'une communication orale, car elle est aussi renforcée par le langage non verbal. Les émotions sont perçues à travers le langage corporel et les

expressions du visage, ce qui renforce le côté émotionnel du message transmis. Elle se base sur les variations de hauteur et de rythme. Ces deux dimensions de la prosodie donnent toutes les deux des informations indispensables à la compréhension du message émis. Toutefois, l'une engage des indices acoustiques, tandis que l'autre transmet des indices visuels. C'est pourquoi, dans ce travail, la dimension émotionnelle de la prosodie ne sera pas un élément pris en compte lors de la lecture du texte, puisqu'elle a plus de sens lors d'un échange oral entre deux protagonistes, de par son langage non verbal. La dimension linguistique sera prise en compte, puisqu'elle permet de donner du sens au message, grâce notamment à la fonction rythmique et la fonction syntaxique qui organisent la structure du texte lu.

Des différences entre la construction syntaxique de la langue 1 et de la langue 3 sont constatées. Afin de marquer des différences de sens, la prosodie devient un élément central. Par exemple, Saffi (2001) explique l'apport de la prosodie en anglais par rapport au français. Dans un texte en français, la syntaxe permet de déchiffrer le message. De ce fait, le changement de position d'un mot dans une phrase a une incidence sémantique, par exemple « un air faux / un faux air » ou « un homme curieux / un curieux homme » n'auront pas la même signification. Cela peut s'expliquer par le fait que l'accentuation est régulière et récurrente. La construction du sens passe donc par l'ordre des mots dans une phrase. Tandis qu'en anglais, la syntaxe est très rigide. Il n'y a donc pas la possibilité de changer l'ordre des mots dans une phrase. C'est pourquoi, afin de marquer une signification différente, la prosodie joue un rôle très important.

### *1.2.3 Langues et musique*

Notre cerveau est constitué de deux hémisphères, qui ne sont pas mobilisés de la même manière pour chaque activité. De ce fait, langage et musique ne sont pas traités par le même côté du cerveau. Engh (2013), exprime dans son étude, qu'il y a des grands points de convergence entre le langage et la musique. Ils ne font pas travailler la même partie du cerveau, mais d'un point de vue pédagogique, ils devraient être étudiés simultanément. Effectivement, Engh (2013) ajoute que nous apprenons mieux, lorsque les deux hémisphères sont sollicités au même moment. L'apprentissage d'une langue étrangère se ferait de manière plus rapide et plus facile grâce au chant, puisque les deux parties du cerveau sont sollicitées en même temps (Viémond, 2017 citant Davies, 2000). Stansell (2005) s'appuie sur les travaux de Jourdain (1997) pour déclarer que l'hémisphère gauche est plus efficace à 90% pour reconnaître les mots, tandis que l'hémisphère droit est plus apte à 20% à reconnaître les motifs mélodiques. Des recherches ont prouvé que lorsqu'il y a des lésions dans la partie droite du cerveau, certains éléments appartenant au domaine de la prosodie, comme le rythme de la

parole et l'intonation, sont perturbés (Arleo, 2000 citant Springer & Deutsch, 1993). Le langage et la musique nécessitent plusieurs capacités qui ne se limitent donc pas nécessairement à un seul hémisphère cérébral. Marty (2014) explique que l'hémisphère gauche est lié à la capacité de langage puisque c'est à cet endroit que se situe l'aire de Broca, zone responsable du traitement du langage (Le Robert illustré, 2017). La musique use également cette zone, mais pas uniquement, puisqu'elle utilise aussi des fonctions de l'hémisphère droit. Desgraves et Lambert (2016) soutiennent cela en précisant que les deux hémisphères sont importants dans le travail de compréhension du langage. Effectivement, la partie gauche du cerveau va traiter les caractéristiques verbales et non verbales, ainsi que la production et perception de la parole. De son côté, la partie droite du cerveau s'occupe principalement de la mélodie, de l'intonation et du rythme de la parole, soit des éléments appartenant au domaine de la prosodie. Chez les hommes et les femmes, les hémisphères traitent des mêmes caractéristiques. Selon l'European Dana Alliance for the Brain (2001), la différence entre les deux sexes est que les femmes utilisent généralement les deux côtés du cerveau lors d'activités de langage, tandis que les hommes sollicitent surtout la partie gauche du cerveau. Afin que les garçons et les filles mobilisent les mêmes zones de leur cerveau en classe, il faut encourager l'utilisation d'activités variées et mobilisant les deux hémisphères.

La musique et le langage sont les deux moyens par lesquels nous communiquons et nous nous exprimons à l'aide de sons. La musique sert de support prélinguistique, car dès son plus jeune âge, l'enfant s'en sert avec l'intention de communiquer avec une tierce personne. C'est donc un moyen naturel que l'on peut utiliser lors de l'apprentissage d'une langue étrangère (Viémon, 2017). Dans son étude, Clayton (2013) cite Mithen (2007) qui explicite le fait que la musique joue un rôle déterminant dans le développement de la culture et plus spécifiquement dans le développement du langage. D'après Trofimovich et Baker (2007), qui citent Whalen, Levitt et Wang (1991), les enfants acquièrent certaines compétences suprasegmentales, comme le rythme ou l'intonation bien avant de maîtriser la grammaire ou le lexique de la langue. À ce propos, Stansell (2005) cite Mora (2000) qui déclare qu'un enfant peut imiter les contours musicaux et le rythme d'une langue avant même qu'il ne puisse en prononcer les mots. Ces éléments musicaux du langage, le ton, l'accent, les pauses et le timbre sont des ensembles sonores dans lesquels on va ensuite intégrer les phonèmes de la langue.

Divers aspects mélodiques, utilisés en musique, sont également présents dans le langage. Dans sa thèse, Borland (2015) écrit qu'une langue ne peut pas exister sans qu'il y ait d'élément musical. Lorsque nous lisons un texte, nous percevons dans notre tête la hauteur, le tempo et le rythme que cela donnera lorsque nous prononcerons les mots oralement. De plus, elles ont d'autres points communs comme le volume, l'accent, le ton et

les pauses. En effet, la reconnaissance mélodique, le rythme, le timbre, la tonalité et la perception du son sont nécessaires en musique, mais également dans le langage (Stansell, 2005). Cela donne encore plus de sens au fait d'apprendre une langue au travers d'activités musicales. La contribution des chansons va permettre d'accroître l'oreille musicale, et donc la capacité d'intégrer ces différents éléments suprasegmentaux.

Les avantages de l'utilisation de la musique lors des leçons de langues sont multiples. Ainsi, Arleo (2000) précise qu'il est recommandé d'utiliser la musique dans l'apprentissage d'une langue étrangère, puisque cela a des répercussions au niveau linguistique, cognitif, culturel, pour des raisons sociales, ainsi que pour amener du plaisir auprès des élèves et créer une atmosphère agréable dans la classe, ce qui va contribuer à l'apprentissage des langues. Viémon (2017) indique dans son étude que l'acquisition des langues se base sur le même concept que l'apprentissage des chansons, c'est-à-dire par écoute et répétition. Les chansons sont un moyen de créer des situations de communication authentiques, liées à un aspect culturel. Utiliser des textes authentiques comme les chansons permet d'avoir un grand bagage culturel (Pamula, 2008). Les textes parlent de questions sociales, politiques ou historiques, des situations de vie. L'utilisation des chansons confronte les enfants à des textes différents de ceux des moyens d'enseignement. De ce fait, certaines expressions fréquentes dans les pays anglophones sont parfois utilisées, mais ne sont pas enseignées. Viémon (2017) précise qu'à travers ce support, nous confrontons les élèves à une manifestation culturelle réelle. Les textes sont variés, et quelques fois proches de la langue orale avec son langage parfois familier. En adoptant le chant lors des leçons de langues, nous préparons les élèves à leur potentielle future rencontre avec les personnes originaires de pays étrangers anglophones (Jedrzejak, 2012).

#### *1.2.4 Chansons*

Dans le monde, il existe des milliers de musiques de langues diverses, abordant des thèmes différents, n'ayant pas le même tempo, rythme ou mélodie. De ce fait, le choix d'une chanson peut paraître vaste et très varié. De nombreuses musiques sont chantées en anglais et écoutées dans le monde entier. Au sein même d'une même langue, il existe divers styles musicaux. À travers les chansons, les auteur·e·s peuvent communiquer une réalité culturelle de façon unique. Ainsi, les chansons en anglais offrent l'occasion de faire connaître chaque culture du monde anglophone (Shen, 2009). Toutefois, nous avons mis certains critères en place afin de sélectionner les chansons les plus pertinentes à apprendre avec les élèves en fonction de leurs prérequis en anglais.



Les chansons qui sont utilisées dans ce travail sont sélectionnées en fonction de certains éléments conseillés par Cambridge Assessment English (2019) : le tempo, qui ne doit pas être trop rapide ni trop lent, mais plutôt modéré (environ 96 battements par minute) ; le chant ne doit pas être trop long (maximum trois couplets), il faut qu'il y ait des rythmes qui se répètent pour que l'apprentissage se fasse plus facilement et il faut également faire attention à ce que les mots contenus dans les paroles ne soient pas trop complexes pour les élèves. De plus, plusieurs chansons traditionnelles sont sélectionnées, puisque celles-ci sont particulièrement intéressantes à imiter, étant donné qu'elles correspondent à la prosodie de la langue (Stansell, 2005). Il y a également certaines chansons actuelles ou très connues qui sont utilisées (*voir annexe 1*). Elles ont un plus grand impact sur les élèves puisqu'ils les connaissent déjà et d'autant plus s'ils les apprécient (Murphey, 1992). Ce sont des chansons composées par des artistes actuel·elle·s, que nous pouvons entendre à la radio et à la télévision ou alors des artistes emblématiques de la culture anglaise. C'est pour cela qu'il est possible que les enseignant·e·s doivent probablement réactualiser régulièrement le recueil, afin d'inclure de nouvelles chansons.

Diverses chansons soulignent des éléments d'accentuation dans certains mots. Dans son travail, Stansell (2005) cite Palmer et Kelly (1992) qui expliquent que la plupart des chansons à quatre temps coïncident bien avec les fondements linguistiques de la langue, puisque les syllabes accentuées et non accentuées concordent avec le rythme. Ce sont souvent le premier et le troisième temps d'une mesure qui sont les plus forts, le premier temps recevant l'accent le plus intense (Heffner & Slevc, 2015). En anglais, l'accent dépend de la syllabe en question, mais dans beaucoup de mots anglais, l'accent tonique est placé sur la première syllabe (Wall Street English, 2018). Toutefois, il existe différentes règles grammaticales pour savoir comment accentuer les mots d'une phrase (le nombre de syllabes, les suffixes ou préfixes, le verbe). Généralement, les chansons exagèrent des éléments importants de l'accent dans les mots. Gordon, Magne et Large (2011) révèlent le fait que certain·e·s musicien·ne·s soulignent intuitivement cette correspondance en prolongeant plus les syllabes qui sont bien alignées par rapport aux syllabes mal alignées.

Toutes ces études nous permettent de mieux cerner l'objet de recherche et son importance. En ayant défini ce qu'est la fluidité de lecture, ainsi que des divers éléments dont elle est composée, nous pouvons mieux analyser cela et mettre en lumière les critères à observer. De plus, grâce aux apports d'autres études, nous comprenons mieux l'importance de l'implication de la musique lors de l'apprentissage d'une langue.

### 1.3 Question de recherche et objectifs ou hypothèses de recherche

Puisque les apports positifs de la musique sur l'apprentissage d'une langue ont déjà été démontrés maintes fois, il peut être intéressant d'utiliser cet outil, dans le but d'acquérir des compétences qui n'ont pas encore ou très peu été mises en avant dans différents travaux de recherche. En effet, peu d'études ont été menées sur la relation entre l'apprentissage par les chansons et leur apport sur certaines caractéristiques suprasegmentales au niveau de la compréhension écrite. En observant les résultats de ce travail, nous avons cherché à savoir si tous les aspects importants dans l'apprentissage d'une langue peuvent être travaillés et améliorés grâce à des leçons qui sont rythmées par la musique. De plus, si cela s'avère être favorable, nous pouvons potentiellement envisager d'utiliser cet outil didactique de façon plus systématique pendant les cours de langues.

#### 1.3.1 Identification de la question de recherche

De ce fait, ma question de recherche est : « *Quel est l'impact de l'utilisation de la chanson sur la fluidité de lecture dans la langue 3 ?* ».

Pour ce faire, différents objectifs sont mis en place, afin d'aller mener cette recherche dans diverses classes de 8Harmos. Ce choix de degré s'est fait par rapport au fait qu'ils ont un peu plus de vocabulaire pour comprendre et chanter les musiques que les 7Harmos.

#### 1.3.2 Objectifs de recherche

La diversité des chansons existant dans le monde est très importante. De ce fait, le choix de celles-ci ne doit pas se faire uniquement par goûts musicaux. Différentes caractéristiques sont établies dans le choix des chansons, afin qu'elles soient adaptées au niveau des élèves et de sorte qu'elles aient un lien avec les unités des moyens d'enseignement romands. Toutefois, en fonction des lectures, nous avons pu constater que certains styles musicaux peuvent aider à l'acquisition de certaines compétences.

Les objectifs en lien avec cela sont de savoir s'il :

- est bénéfique d'utiliser divers styles de chansons lors de l'apprentissage ou s'il faut se concentrer uniquement sur un seul type de chansons, afin d'améliorer la fluidité de lecture.
- est possible d'utiliser des chants actuels qui se basent sur les prérequis des élèves.

Nous avons créé un recueil de chansons permettant aux enseignant·e·s de l'utiliser et d'avoir assez de ressources nécessaires lors de ce travail de recherche.

L'objectif est de :

- créer un recueil de chansons que les enseignants peuvent utiliser pendant leurs leçons d'anglais, en fonction des unités du livre.

Nous avons pu nous rendre compte que la fluidité de lecture ne résulte pas seulement du fait de lire rapidement. En effet, plusieurs autres caractéristiques y sont associées, comme le fait de décoder les mots le plus exactement possible et le respect de la prosodie. Puisque le recueil de données ne se fait pas sur une longue période, nous n'avons retenu que certains éléments prosodiques à contrôler. Selon nos critères, les élèves lisent donc de manière fluide s'ils :

- respectent la ponctuation,
- limitent les hésitations,
- vont à une vitesse appropriée, et
- prononcent les mots du texte en unités syntaxiques de sens (pas mot par mot).

L'objectif en lien avec cela est de savoir si :

- les chansons peuvent améliorer les quatre aspects que nous avons retenus pour contrôler la fluidité de lecture ou si seulement une partie ou aucune des caractéristiques n'a progressé.

Nous avons pu voir que certaines fois, vitesse et fluidité de lecture étaient utilisés comme synonyme. Afin de voir si ces deux termes sont similaires, nous allons procéder à une comparaison lors de l'analyse. De ce fait, un calcul en lien avec la vitesse de lecture sera réalisé, avant de mettre les résultats en comparaison de ceux de la fluidité de lecture.

L'objectif en lien avec cela est de savoir si :

- une corrélation entre la vitesse et la fluidité de lecture est possible.

## **2. Méthodologie**

Dans ce chapitre, nous expliquons notre position épistémologique vis-à-vis de ce travail de recherche, ainsi que ses principes méthodologiques.

### **2.1 Fondements méthodologiques**

Afin de mieux comprendre l'angle d'approche privilégié dans ce travail et nos choix méthodologiques, nous nous sommes intéressés au type de recherche, au type de démarche, au type d'approche, au type d'enjeu et au type d'objectif.

#### *2.1.1 Recherche quantitative*

Pour mener à bien ce travail, nous nous penchons sur une recherche quantitative. Néanmoins, les paramètres analysés sont des indicateurs, sous forme de phrases. Lors du recueil de données, nous analysons deux fichiers audio par élève, afin de contrôler la fluidité, en se basant sur différents critères et indicateurs. Ces deux enregistrements audio sont la lecture du premier texte présenté aux élèves, ainsi que la seconde lecture qui porte sur un deuxième texte. Pour comparer les résultats, nous utilisons un tableau avec ces diverses catégories. Un codage chiffré correspond à chaque indicateur pour que le résultat obtenu puisse être comparable selon une échelle ordinale. Le fait d'ajouter ces nombres permet d'opérer des classements, de comparer et d'interpréter ces analyses. De ce fait, à partir de là, notre recherche fait partie d'une recherche quantitative. Dans son ouvrage, Van Der Maren (2004, p.90) déclare que « Les codages quantitatifs sont essentiels au versant vérificatif de la recherche, que ce soit pour confirmer (corroboration) ou pour infirmer (falsification) l'hypothèse ». Cette démarche nous permet donc d'établir une comparaison entre les deux lectures que chaque élève a fait. Cette action nous permet de mettre en lumière les résultats par rapport à nos objectifs de recherche.

#### *2.1.2 Démarche d'innovation*

Selon Van Der Maren (2004), l'innovation apporte une action sur son environnement. Elle agit en tant que césure, création ou changement par rapport à des habitudes ou pratiques considérées comme traditionnelles et conservatrices. Van Der Maren (2004) explique qu'il faut conserver une trace de l'innovation, puisqu'elle sert lors de l'analyse et permet de réfléchir à son efficacité par rapport aux résultats.

C'est donc la démarche privilégiée. En effet, le but est de pouvoir améliorer l'acquisition de la fluidité de lecture dans la L3 des élèves. Afin de pouvoir tester cela, notre recherche vise à élaborer des outils adaptés pour s'ajouter aux pratiques enseignantes actuelles et donner de nouvelles ressources utilisables pendant les leçons de langues. Dans le but de pouvoir évaluer et vérifier les productions des élèves, une trace est enregistrée et gardée. Ces enregistrements audio sont indispensables pour l'analyse de données, mais ils peuvent également être un outil bénéfique pour les enseignant·e·s, afin d'évaluer les élèves et de les faire figurer dans le recueil de traces.

### *2.1.3 Approche hypothético-déductive*

Dans ce travail, nous avons privilégié une approche hypothético-déductive. Cette approche consiste à partir d'une question émise par le·la chercheur·euse, à utiliser ses connaissances sur le sujet pour élaborer une théorie qu'il·elle va mener sur le terrain pour recueillir des données, et suite à cela, les analyser, afin de répondre à sa question de départ. En effet, un questionnement a été établi et des outils pour résoudre ce problème ont été mis en place. Afin de tester leur efficacité et donner des réponses à nos objectifs ayant pour but de répondre à la question de recherche, ces outils ont été utilisés dans diverses classes.

### *2.1.4 Enjeu pragmatique*

L'enjeu de cette recherche est de trouver un moyen d'améliorer un aspect important de la lecture en langue 3, en adaptant sa pratique professionnelle. De ce fait, l'enjeu est pragmatique. « Ces recherches se posent essentiellement la question des moyens et de la fonctionnalité de leur emploi ; le « pourquoi » n'y a pas sa place, il n'y a de place que pour le « comment ». » (Van Der Maren, 2004, p.65). Desgagnes (1997) explique qu'en s'associant aux enseignant·e·s sur le terrain, cela permet de co-construire un objet de connaissance et de s'engager dans une démarche d'amélioration de leur enseignement. Cette co-construction est possible uniquement si les enseignant·e·s ont un input bien déterminé.

Dans son ouvrage, Van Der Maren (2004) explique qu'il faut connaître le contexte en sachant quels objectifs doivent être atteints, afin de savoir à quelles conditions ils doivent l'être. Dans notre recherche, l'objectif est d'améliorer la fluidité de lecture des enfants dans leur L3, grâce à l'apport des chansons lors des leçons d'anglais. Pour ce faire, un recueil est créé et donné à des enseignant·e·s, afin qu'ils·elles expérimentent cela dans leurs classes. Ils avaient pour consigne de l'exploiter en chantant 15 minutes par leçons, le but était donc d'écouter et d'apprendre les chansons aux élèves. De ce fait, si nous nous basons sur les propos de Van der Maren (2004, p.66), nous menons une recherche de développement, puisque l'objectif est

de concevoir du matériel, c'est-à-dire un recueil de chansons et de l'essayer dans trois classes différentes. Puis, nous avons analysé les résultats obtenus, afin de voir si cet outil est fonctionnel et peut devenir une solution par rapport à l'acquisition d'éléments suprasegmentaux.

#### *2.1.5 Objectif à visée pratique*

L'objectif de cette recherche est à visée pratique. Cela signifie que l'on « vise à transformer les pratiques enseignantes tout en les étudiant » (Dupin de Saint-André, Montésinos-Gelet, & Morin, 2010, p.170). Pour être plus précis, nous utilisons une approche de recherche-action. Elle se constitue de trois éléments, qui sont de transformer les pratiques enseignantes dans le but de les améliorer, de solliciter les enseignant·e·s du terrain et de les intégrer au projet de recherche et finalement, de faire ce projet, comme le disent Dupin de Saint-André et al. (2010, p.170) « sous forme de spirale de cycles de planification, d'action, d'observation et de réflexion ». Nous avons sollicité des praticien·ne·s du terrain, dans le but de mettre en place un dispositif. Cela nous permet de récolter les données et d'améliorer la connaissance concernant notre question de recherche. Finalement, l'objectif est de discuter de ces résultats, afin de voir si les pratiques enseignantes peuvent être améliorées, grâce aux dispositifs que nous avons mis en place (Desgagnes, 1997).

Dans ce travail, le but est de savoir si en ajoutant des moments de chant de façon pédagogique et systématique à ses leçons d'anglais, nous pouvons améliorer un des aspects suprasegmentaux de la prononciation des élèves au niveau de la lecture. L'enjeu n'est pas de modifier totalement les pratiques enseignantes des différent·e·s acteur·rice·s du système scolaire, mais de peut-être ajouter une amélioration de leur pratique en leur fournissant les outils nécessaires. Par conséquent, les leçons qu'ils·elles donnent pendant toute la durée de ce travail, restent semblables à leurs habitudes, c'est-à-dire qu'ils·elles continuent à suivre leur programme, mais un apprentissage par la chanson vient s'ajouter à chacune de leurs leçons de langue. Ainsi, les chansons sont utilisées de façon didactique et récurrente. Dans les moyens d'enseignement romands, cela n'est pas le cas, puisque les chansons sont présentées en fin d'unité. De ce fait, les enseignant·e·s n'emploient les chansons que rarement.

## 2.2 Nature du corpus

La démarche de recherche est présentée ci-dessous, dans le but de mieux comprendre ce qui s'est fait en amont du recueil de données, une fois sur le terrain et puis après cette dernière étape.

### 2.2.1 Instrument de recueil de données

Pour réaliser cette cueillette de données, nous avons demandé aux trois enseignant·e·s participant·e·s d'enregistrer les élèves en train de lire un texte (*voir procédure et protocole de recherche*), grâce à un dispositif d'enregistrement audio qui leur a été fourni. Cet instrument a pour but de nous permettre de garder une trace des lectures effectuées par les élèves. Cela nous permet de pouvoir nous y référer autant que souhaité et d'évaluer leurs performances. En effet, une échelle de fluidité multidimensionnelle est utilisée, afin de déterminer la fluidité de lecture de chaque élève (*voir annexe 4*). Cette échelle est celle créée par Zutell et Rasinski (1991). Dans les éléments évalués par ces deux chercheurs, nous pouvons lire : expression et volume, phrasé, régularité et rythme. Même si, dans le cadre de notre recherche, seuls les trois derniers critères nous intéressent, nous avons quand même gardé l'outil tel que présenté par ces deux chercheurs. Étant donné qu'il a été développé et testé pour valider l'acquisition de la fluidité de lecture, nous pouvons affirmer que la validité et la fiabilité de l'instrument a déjà été constatée (Rasinski, 2004 ; Cahill & Gregory, 2011).

À l'aide de leur échelle de fluidité multidimensionnelle, Zutell et Rasinski (1991), ont attribué à chaque indicateur un numéro. En additionnant les nombres obtenus, on atteint un score qui situe les élèves par rapport à leur fluidité de lecture, soit la fluidité est en progression ou alors elle peut être un problème. De ce fait, si le score est égal ou supérieur à 8, cela indique que les étudiant·e·s sont en train de progresser en fluidité. En conséquence, si un·e élève parvient à ce score, cela signifie qu'il·elle a une bonne fluidité de lecture. À l'inverse, si les élèves obtiennent un score inférieur, cela indique que la fluidité peut être un problème. Le fait d'avoir ce résultat nous permet également d'établir une comparaison entre les deux lectures de chaque élève pour voir leur progression. Grâce à la description des indicateurs, nous pouvons constater à quel endroit l'élève a fait une meilleure performance ou au contraire à quel endroit il y a encore des lacunes.

De plus, un calcul sur la vitesse de lecture a été effectué, afin de voir s'il y a une corrélation avec la fluidité et s'il y a une triangulation entre ces deux phénomènes. Suite à cela, nous avons pu déduire et montrer s'il y a une réelle différence entre fluidité de lecture et vitesse de lecture. Pour ce faire, nous avons utilisé un des outils développés par Trofimovich et Baker

(2006), qui consiste à diviser le nombre de syllabes contenues dans un texte par le nombre de secondes que l'élève met pour lire le texte. Le nombre de syllabes est totalisé dès la création du texte, afin de rendre le calcul plus rapide lors de la phase d'analyse.

### *2.2.2 Récolte des données*

Afin de pouvoir récolter les résultats, deux enseignant·e·s ont été contacté·e·s dans le but de mettre ce processus en œuvre dans leur classe. Selon les instructions qui leur ont été transmises, ils-elles doivent intégrer 10-15 minutes de chant à chacune de leurs leçons d'anglais. Les différentes chansons utilisées sont celles du recueil qui leur a été distribué (*voir annexe 1*).

Tout le matériel leur est fourni, c'est-à-dire, le premier texte que les élèves devront lire, ainsi que le dernier qui clôture cette période de recherche, les outils d'enregistrement, et le recueil de chansons destiné au niveau de leur classe. Dans ce recueil figure une clé USB avec les chansons originales, ainsi que la version karaoké, afin que les enseignant·e·s aient un support pour écouter et pour chanter, les paroles des diverses chansons (*voir annexe 2*), et les traductions en français des différentes musiques (*voir annexe 3*).

Suite à cela, nous avons récupéré tous les fichiers audio, afin de pouvoir traiter et analyser les données recueillies.

### *2.2.3 Procédure et protocole de recherche*

En vue de respecter les règles d'éthique, un document demandant la permission aux parents d'enregistrer leurs enfants en train de lire, ainsi que la permission d'utiliser ces données dans le cadre de ce travail de recherche, a été distribué (*voir annexe 5*). Il est précisé que toutes les données sont rendues anonymes et détruites à la fin de la recherche. Il faut aussi expliquer qu'ils ont la liberté de prendre part ou non à ce travail et aussi d'interrompre à tout moment le processus si cela ne leur convient pas. Sur ce document, les grandes lignes du travail ont été expliquées. Cela s'est fait plusieurs semaines avant de commencer le travail, dans le but d'être sûr d'avoir tous les consentements éclairés.

Le travail a démarré début novembre jusqu'aux vacances de Noël, c'est-à-dire mi-décembre. Les deux enseignant·e·s ont commencé, en novembre, à l'unité 2 du livre MORE ! Selon leur planification annuelle, ils-elles ont terminé l'unité 3 avant les vacances de Noël. Juste avant de démarrer la première leçon de la nouvelle unité en novembre, le texte 1 a été présenté, afin que les élèves s'enregistrent en train de lire. Puis, les leçons se sont déroulées



de manière conventionnelle, comme planifiées par les enseignant·e·s, mais en prévoyant 15 minutes de chant à chaque fois. À la fin de la troisième unité du livre, les élèves ont été confrontés au second texte, moment où le dernier enregistrement a eu lieu.

Le recueil de chansons a été créé en fonction du vocabulaire et des notions de grammaire travaillés lors des différentes unités du livre MORE ! Cela permet de renforcer les apprentissages des élèves et de donner du sens aux chansons sélectionnées. Pour que cela devienne un outil pertinent et cohérent dans ce travail de recherche, le recueil contient huit chansons différentes. Ces musiques ont été regroupées par unité en fonction des notions qui sont travaillées. De ce fait, les enseignant·e·s peuvent chanter au moins une chanson par semaine et les répéter à volonté.

Dans le but de recueillir les données nécessaires, il faut que les élèves soient confrontés à un texte qui leur est inconnu. De ce fait, nous avons créé les deux textes (*voir annexe 6*) avec les mots de vocabulaire et la grammaire (temps des verbes) que les élèves connaissent, pour que cela soit adapté à leur niveau. Ces deux textes ont une longueur d'environ 145 mots, afin d'avoir une certaine base pour évaluer la fluidité de lecture. Cette longueur a été choisie en fonction des textes présents dans le livre MORE !. En effet, c'est une moyenne par rapport à ce qu'il leur est présenté en général dans ce moyen d'enseignement. L'objectif est que ces textes soient inédits, de façon à ce que cela ne devienne pas une variable lors de l'analyse des résultats.

#### 2.2.4 Échantillonnage

Le choix des participant·e·s s'est fait tout d'abord en fonction des degrés scolaires, l'échantillonnage est donc un choix raisonné, puisque le groupe est sélectionné en fonction d'une ou plusieurs caractéristiques prédéterminées (Peersman, 2014). Nous avons donc sélectionné un échantillonnage non probabiliste, puisque la sélection des participant·e·s n'est pas due au hasard (Cohen, Manion & Morrison, 2007). En effet, puisque cette recherche porte sur l'acquisition de la L3, il faut que les élèves aient cette leçon. Cela est le cas uniquement à partir de la 7H et 8H, qui ont entre 10 et 12 ans. Pour les élèves de 8H cela fait un an qu'ils ont des leçons d'anglais, c'est pour cela que le choix s'est porté sur ce degré plutôt que sur les 7Harmos. L'un des critères concernant les participant·e·s est que ceux·elles-ci ne soient pas déjà bilingue anglais et que ce soit effectivement leur troisième langue. Trois classes ont accepté de prendre part à cette recherche :

- Un·e jeune enseignant·e ayant deux classes de 8H (15 élèves – 9 garçons et 6 filles – et 15 élèves – 10 garçons et 5 filles, dont une élève bilingue anglais, de ce fait les

données ne sont pas prises en compte pour cette enfant), dans un village dans le canton de Berne.

- Un·e enseignant·e de 8H (16 élèves – 10 garçons et 6 filles), dans un village dans le canton de Neuchâtel.

## **2.3 Méthodes et/ou techniques d'analyse des données**

Nous allons maintenant expliciter comment les données ont été traitées et analysées, afin de pouvoir en discuter et en tirer des conclusions.

### *2.3.1 Traitement des données*

Les données récoltées sont sous forme de fichiers audio. Afin de les traiter, plusieurs écoutes sont nécessaires. L'avantage de cet outil de travail est la possibilité de pouvoir écouter plusieurs fois le même extrait et d'être en mesure d'y recourir à n'importe quel moment, ce qui permet d'être le plus juste possible, puisqu'en cas de doute, une nouvelle écoute est possible. Nous avons procédé à une première écoute globale, afin de vérifier que le fichier audio soit utilisable et qu'aucune donnée ne soit manquante (Peersman, 2014). Puis, une écoute analytique pour évaluer chaque critère de l'échelle de fluidité multidimensionnelle, soit l'expression et le volume, le phrasé, la régularité et le rythme. Cela a permis de se concentrer sur un seul aspect à la fois et donc d'avoir une mesure plus précise pour chaque item. Toutes les données sont traitées individuellement et un tableau a été créé pour chaque candidat·e, ce qui permet d'avoir une comparaison visuelle de la progression de la fluidité de chaque élève. De plus, pour pouvoir nous baser sur des faits et être le plus juste possible, des commentaires ont été fait pour chaque critère. Afin d'analyser de la façon la plus correcte, une seconde personne a écouté les enregistrements des élèves et a rempli un tableau pour chacun d'entre eux. Dans le but de ne pas ajouter des variables à l'analyse des fichiers audio, l'anglais n'est pas la langue maternelle de cette seconde personne qui a jugé. L'anglais est sa langue 3 et il a obtenu son First Certificate (B2), ce qui atteste du niveau d'anglais requis pour devenir enseignant·e de L3 au niveau primaire.

Pour pouvoir analyser et discuter des résultats, les performances de chaque élève ont été inscrites dans un graphique, afin d'avoir un support visuel pour constater les résultats. Il y a un graphique montrant les données au sein d'une même classe, un deuxième concernant les résultats de tout l'échantillonnage et un dernier mettant en relation la fluidité de lecture et la vitesse de lecture. De plus, une comparaison entre les résultats des filles et des garçons, ainsi

que la marge de progression de l'ensemble de l'échantillonnage sont présentés sous forme de graphique.

### 2.3.2 Méthodes et analyse

À la suite des écoutes et à l'aide des tableaux qui servent de support visuel, nous pouvons analyser les résultats. Au début, tous les résultats ont été traités un par un, c'est-à-dire élève par élève, afin de comparer les propres performances de chacun·e. Pour ce faire, une écoute par critère est nécessaire, pour chaque fichier audio analysé, afin d'attribuer le numéro de l'indicateur qui correspond le mieux à la lecture de l'élève·ère. Son score est totalisé et comparé à sa première lecture pour voir s'il y a eu amélioration ou non. De plus, nous pouvons constater si son score est inférieur, égal ou supérieur à 8, ce qui signifie selon Zutell et Rasinski (1991) que l'élève a amélioré sa fluidité de lecture. Puis, une fois la performance de chaque élève évaluée, nous pouvons procéder à une comparaison au sein de chaque classe, afin d'avoir une vision d'ensemble sur la progression de la fluidité de lecture au sein de ce groupe de travail. Suite à cela, nous sommes en mesure d'observer les résultats de l'ensemble de l'échantillonnage et d'établir une comparaison entre les enfants, mais également avec la deuxième personne qui évalue. Un coefficient de corrélation entre les deux évaluateur·rice·s est mis en évidence. Si la valeur est proche de 1 ou -1, alors il y a une liaison très forte entre les deux juges. Si, au contraire, les résultats sont plus proches de 0, dans ce cas, les deux évaluateur·rice·s notent de manière plus différente. Lors de l'analyse des données, les deux personnes qui ont jugées ont eu un coefficient de corrélation de 0.864.

Afin de pouvoir comparer et analyser s'il y a une corrélation entre fluidité de lecture et vitesse de lecture, nous avons calculé la vitesse à laquelle les élèves lisent les textes. Pour ce faire, à chaque lecture, nous avons inscrit à quel moment l'élève a commencé à lire et à quel instant il·elle s'est arrêté·e. Puis, nous avons converti le temps mis à lire l'intégralité du texte en secondes, si cela était nécessaire. Auparavant, nous avons compté le nombre de syllabes contenu dans chacun des deux textes. Pour chaque élève nous avons donc pu calculer la vitesse de lecture en divisant le nombre de syllabes présentes dans le texte par le temps en secondes que l'élève a mis pour lire.

Lors de l'analyse des résultats, il est intéressant de s'intéresser à chaque critère et indicateur de l'échelle de fluidité multidimensionnelle, de manière individuelle. Effectivement, cela peut nous permettre de savoir s'il y a eu des améliorations et si cette progression concerne plus une catégorie qu'une autre. Une façon de procéder pour cela, est de reprendre chaque élève de la classe et de regarder à quel endroit il y a eu de potentielles améliorations.

Une fois que cela a été fait pour chaque enfant et chaque indicateur, nous pouvons confronter les observations avec tous les enfants de la même classe.

### 3. Présentation et interprétation des résultats

L'analyse des résultats obtenus est présentée à chaque fois en sous-catégorie représentant chacune un critère d'analyse de la fluidité de lecture, soit l'expression et le volume, le phrasé, la régularité et le rythme. Ces données sont d'abord exposées par classe, puis les résultats des trois groupes réunis sont présentés. Ensuite, une comparaison entre garçons et filles est établie, afin de voir si le sexe joue un rôle. Pour finir, une partie concernant la vitesse de lecture est développée.

#### 3.1 Présentation des différents critères

Dans ce chapitre, toutes les données recueillies, ainsi que les résultats sont présentés et discutés. Cela a pour but de voir si la mise en place de notre recueil de chansons permet de répondre à notre question de recherche. De plus, nous avons analysé chaque aspect pris en compte pour la fluidité de lecture, afin de savoir si des améliorations individuelles ont été constatées.

##### 3.1.1 Expression et volume

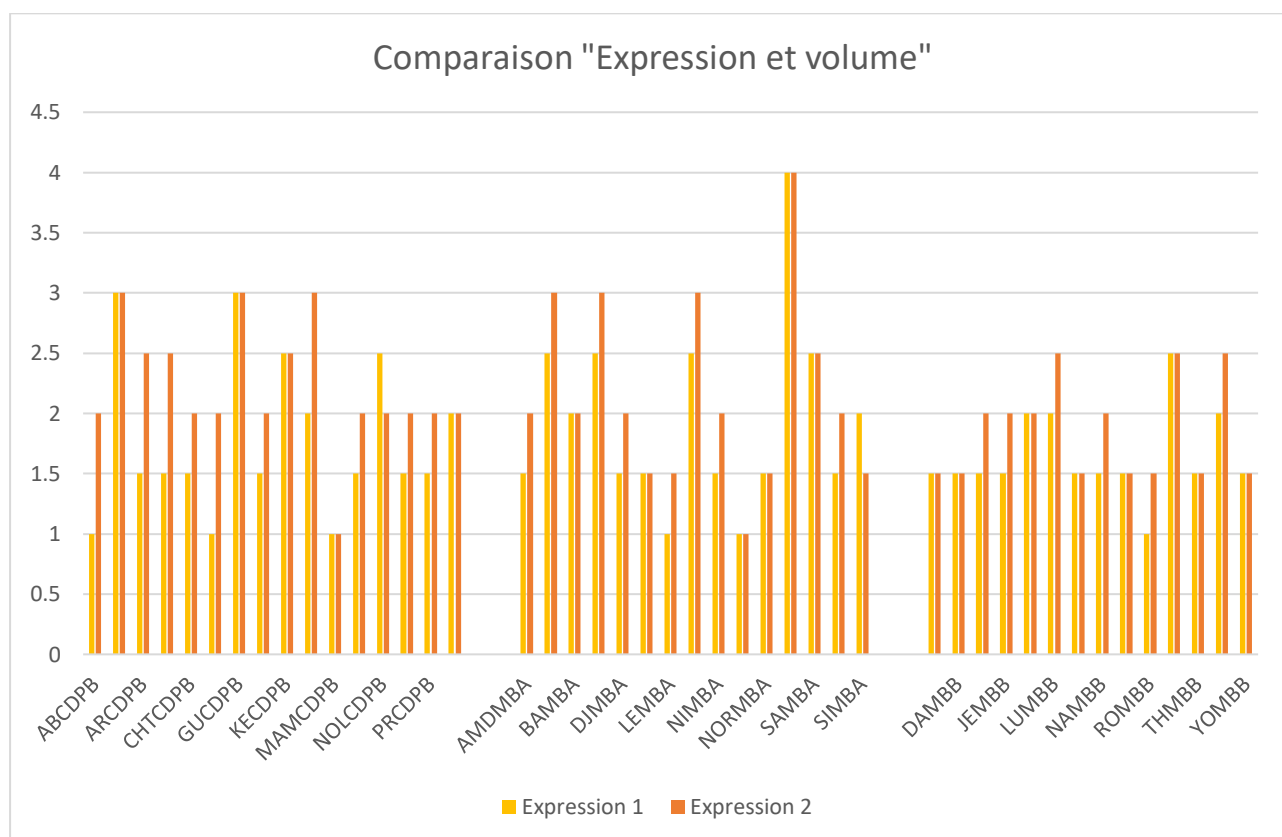


Figure 1. Comparaison de l'expression et volume, classe CDPB, MBA et MBB

Dans la première classe représentée sur ce graphique, soit la première partie, nous pouvons constater que 10 élèves (soit 62.5%) ont amélioré leur expression et volume lors de la lecture des deux textes. Cette différence de résultat entre les deux lectures varie entre 0.5 point et 1 point.

Au sein de la seconde classe, 8 élèves (soit 53.3%) ont obtenu un score supérieur lors de la seconde lecture pour l'expression et le volume. Pour tous ces élèves, cette augmentation a été de 0.5 point. Concernant le reste des enfants, 40% d'entre eux ont obtenu le même résultat lors de la première lecture et lors de la seconde.

En analysant les résultats obtenus dans la troisième classe, nous pouvons voir que 42.8% des élèves ont eu 0.5 point de plus lors de la seconde lecture. Pour tous les autres enfants, le même score leur a été attribué pour les deux textes (57.2%).

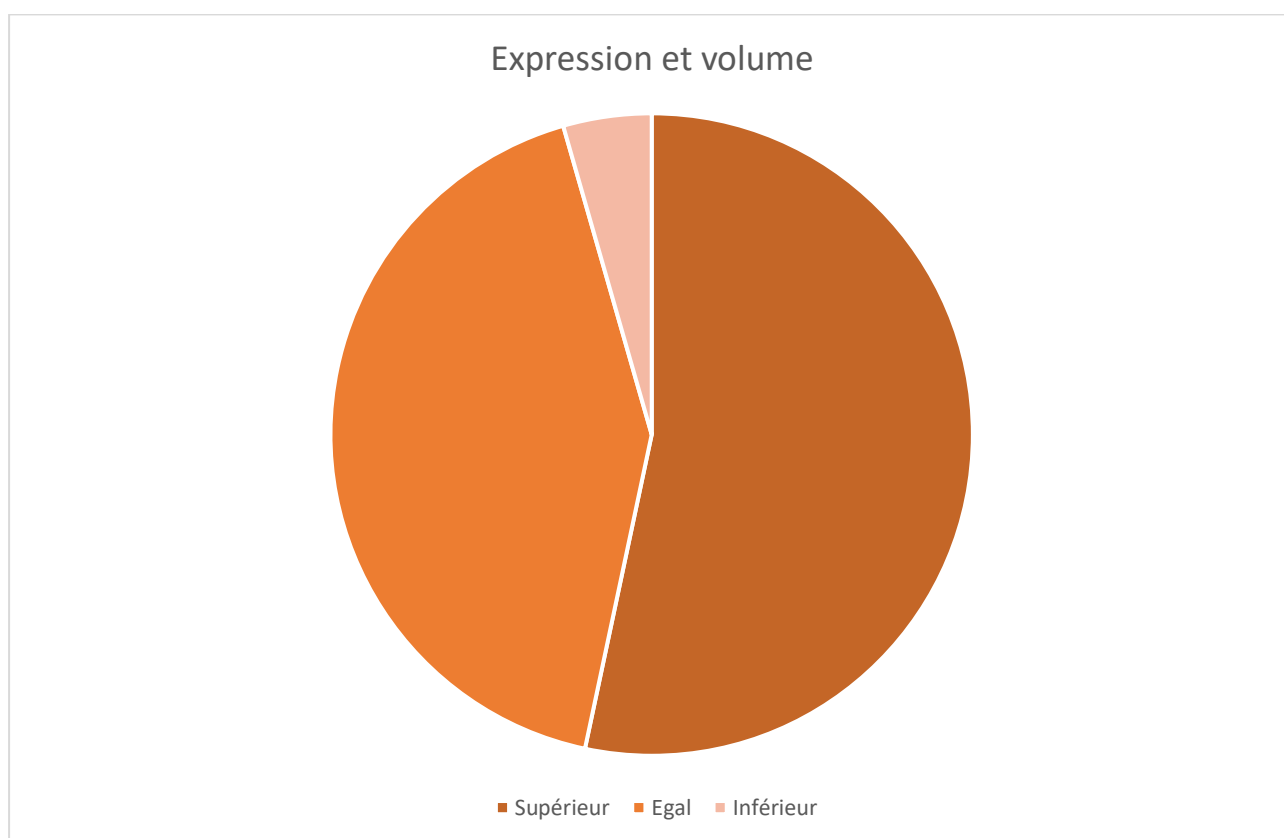


Figure 2. Résultats de l'expression et volume des trois classes

En analysant les résultats de ces trois classes réunies, nous pouvons constater qu'un peu plus de la moitié des élèves (53.3%) a pu améliorer son score entre les deux lectures avec une moyenne de 0.604 points de plus. Cela représente plus de la moitié d'un échelon supplémentaire acquis dans l'échelle de fluidité de Zutell et Rasinski (1991). Le volume fait

également partie de ce qui est analysé dans cette partie de l'échelle de fluidité. Les élèves qui avaient déjà un bon volume de voix lors de la première lecture l'ont gardé. En ce qui concerne les élèves qui avaient tendance à parler d'une voix plutôt étouffée, une grande majorité d'entre eux s'est améliorée et a pu enregistrer la lecture du texte d'une voix normale.

### 3.1.2 Phrasé

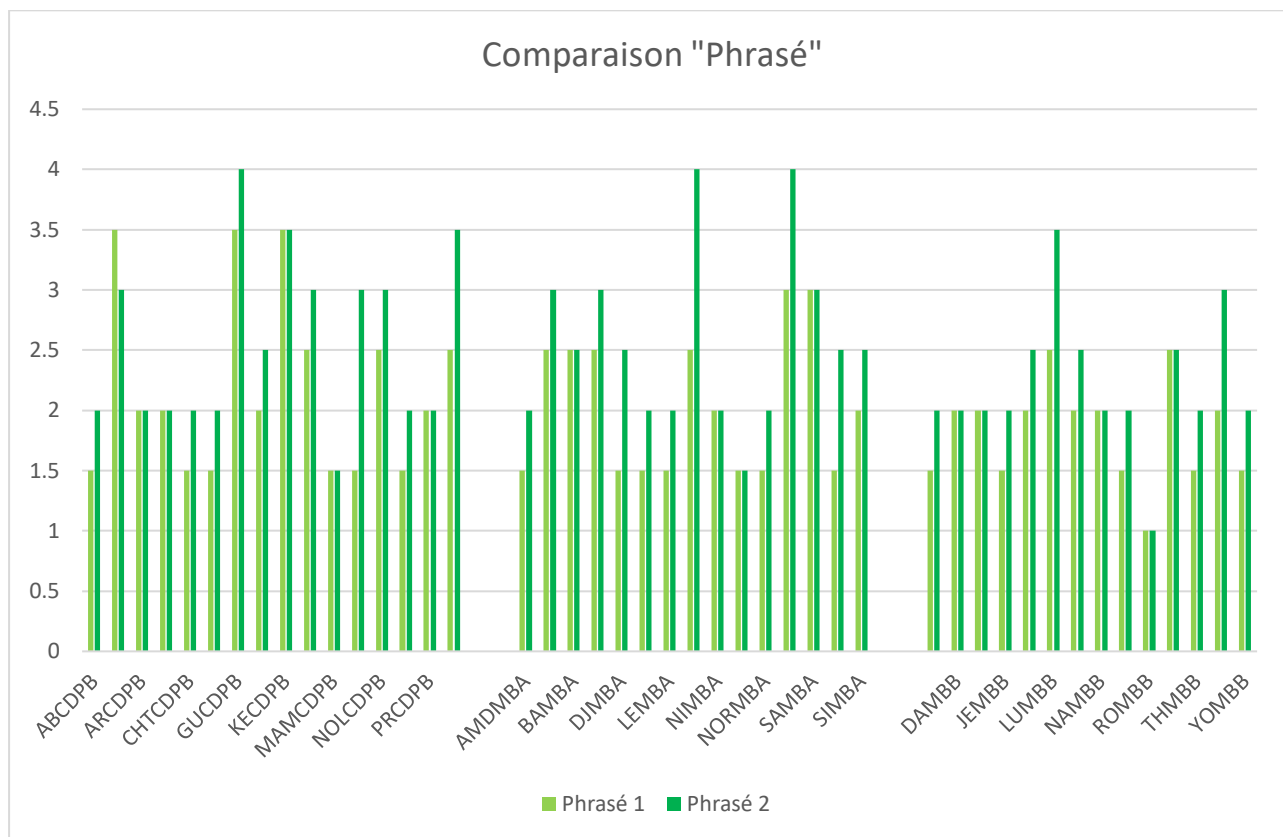


Figure 3. Comparaison du phrasé, classe CDPB, MBA et MBB

En observant les résultats de la classe CDPB, nous pouvons constater que 10 élèves ont amélioré leur résultat, soit 62.5%. La plupart d'entre eux ont augmenté leur score de 0.5 points et certains ont eu une augmentation allant jusqu'à 1.5, soit un échelon et demi en plus. Pour 31.25% des élèves, le score entre la première et la seconde lecture reste inchangé.

Dans le deuxième groupe, de meilleurs résultats ont été attribués à la plupart des élèves lors de la seconde lecture (73.3%), tandis que les autres élèves (26.6%) sont restés au même échelon par rapport à l'échelle de fluidité.

Dans la dernière classe, nous pouvons constater des résultats similaires à ceux explicités auparavant. La majorité des élèves (64.3%) ont eu une amélioration des résultats dans cette

catégorie. Le reste des enfants de la classe (35.7%) s'est vu attribuer le même échelon lors de la première et de la seconde lecture.

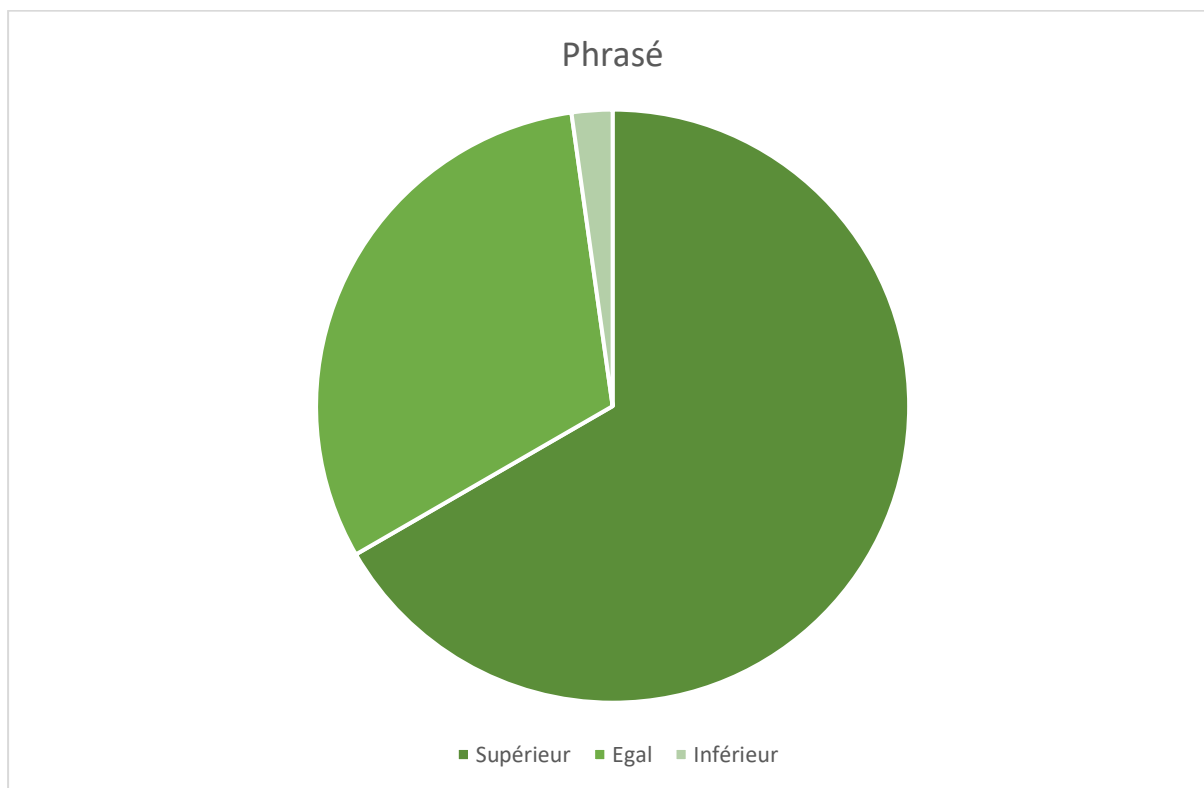


Figure 4. Résultats du phrasé des trois classes

En comparant les trois classes, on peut voir une nette amélioration pour la plupart des élèves (67%). La moyenne des points obtenus en plus est de 0.667. Cette amélioration peut s'expliquer par le fait que dans les chansons, le phrasé est très marqué et mis en avant grâce à la mélodie et au rythme de celles-ci. En entendant ces musiques et en les chantant régulièrement, les élèves ont commencé à prendre l'habitude de cette musicalité de la langue.



### 3.1.3 Régularité

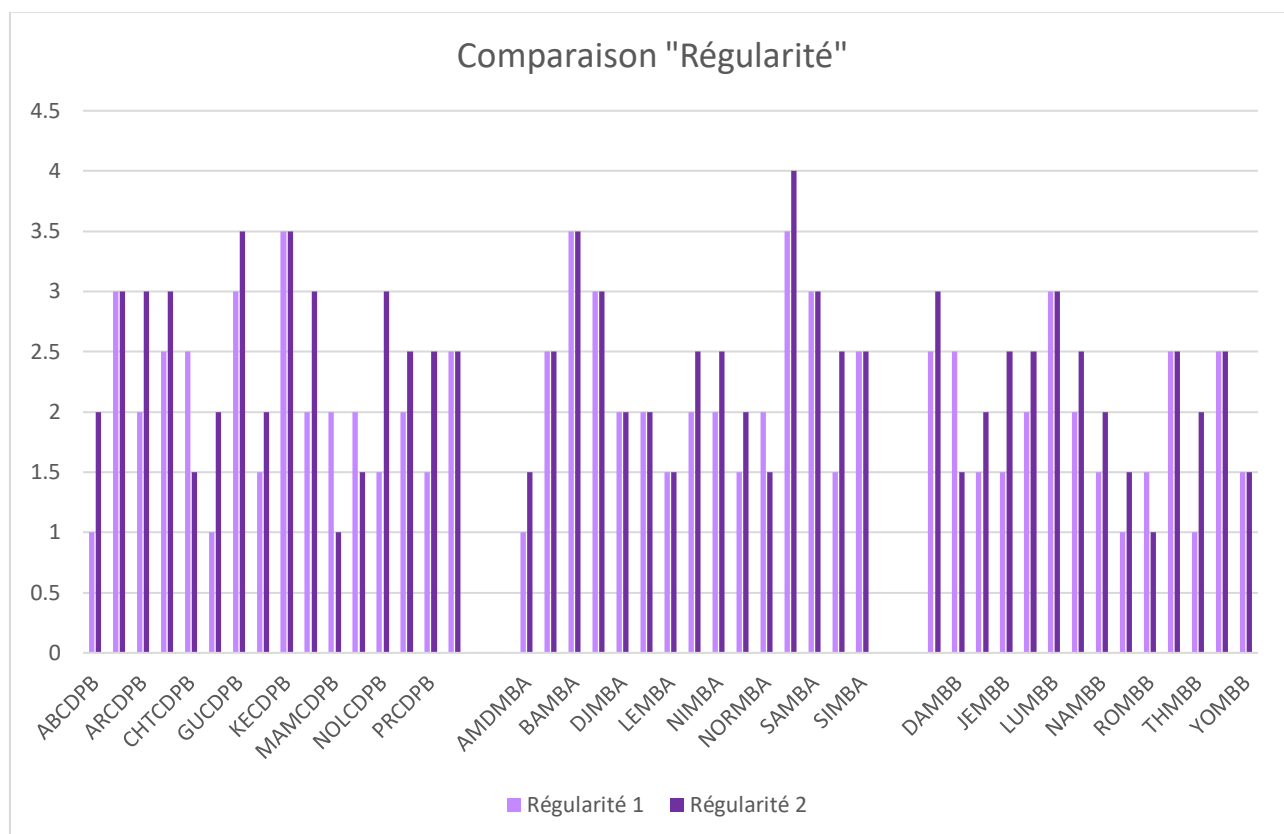
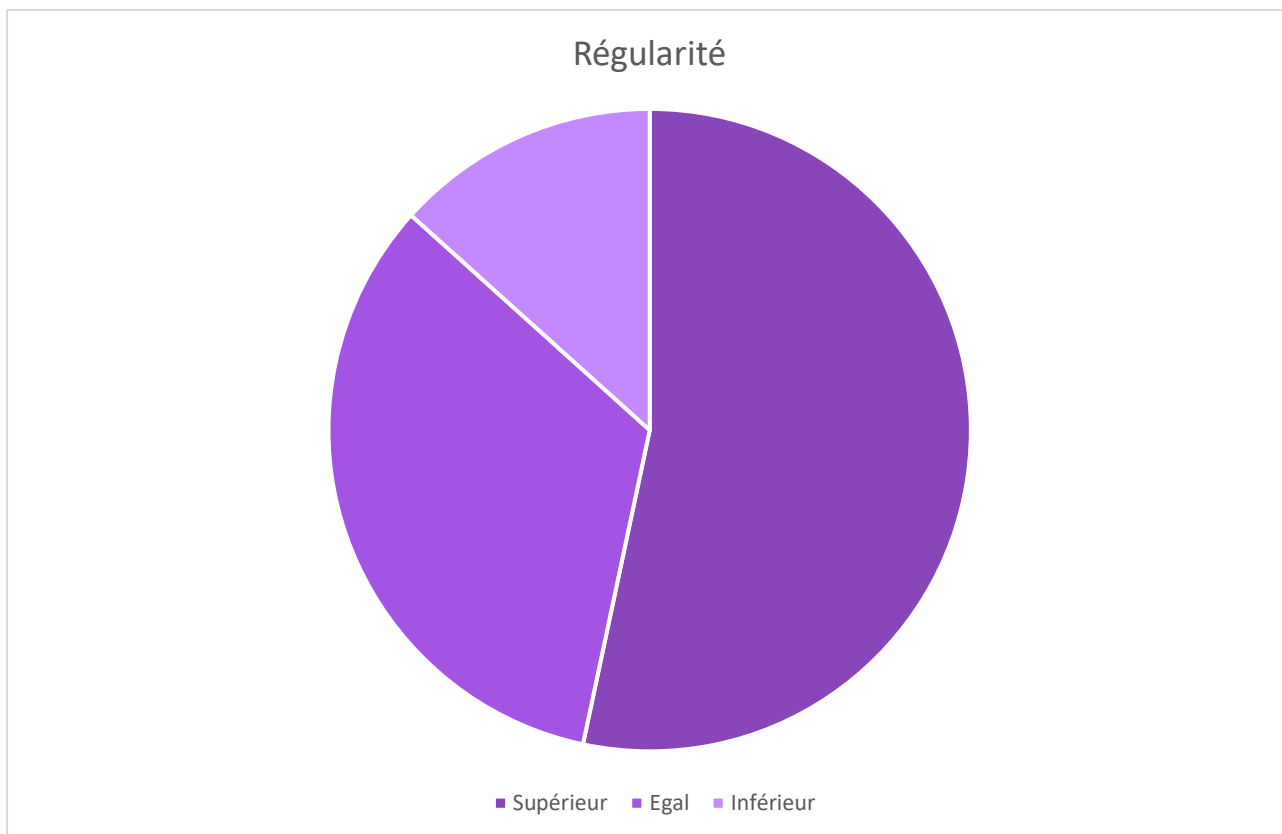


Figure 5. Comparaison de la régularité, classe CDPB, MBA et MBB

Dans la première classe, 62.5% des élèves ont eu un résultat supérieur lors de la lecture du deuxième texte, concernant la régularité. À propos des autres élèves, 18.75% ont été noté de la même manière la première et la seconde fois, tandis que les autres 18.75% ont eu un score inférieur à leur premier résultat.

Moins de la moitié des élèves de la seconde classe (40%) s'est vu attribuer un meilleur résultat, la majeure partie de la classe est restée sur le même échelon concernant la régularité de lecture (53.3%).

Au sein de la classe MBB, 57.1% des élèves ont mieux été notés lors de la seconde lecture et une amélioration a donc pu être constatée. Certains enfants (28.6%) sont restés sur le même échelon et 14.3% des élèves ont eu un résultat inférieur lors de la lecture du second texte.



*Figure 6. Résultats de la régularité des trois classes*

Sur l'ensemble des trois classes, plus de la moitié des élèves (53.3%) ont un score supérieur lors de la lecture du deuxième texte, avec une moyenne de 0.708 point d'augmentation. Le fait de chanter régulièrement a pu permettre aux élèves d'automatiser l'identification de certains mots. De ce fait, l'élève a besoin de moins d'attention pour décoder les éléments du texte. Dans l'analyse de la régularité, les pauses prolongées, hésitations, faux départs, répétitions ou multiples tentatives sont les aspects observés. Toutefois, 13.3% des élèves ont eu un plus mauvais résultat dans cette catégorie.

### 3.1.4 Rythme

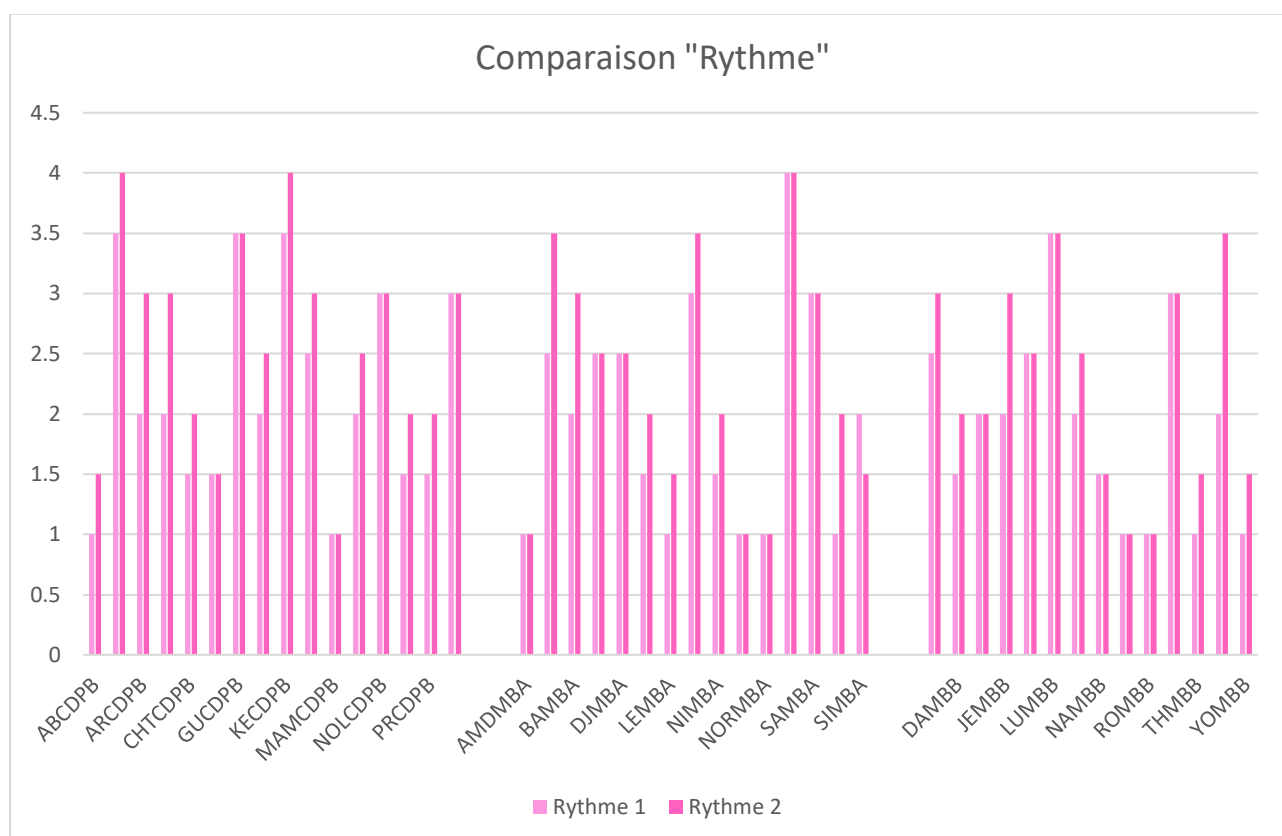
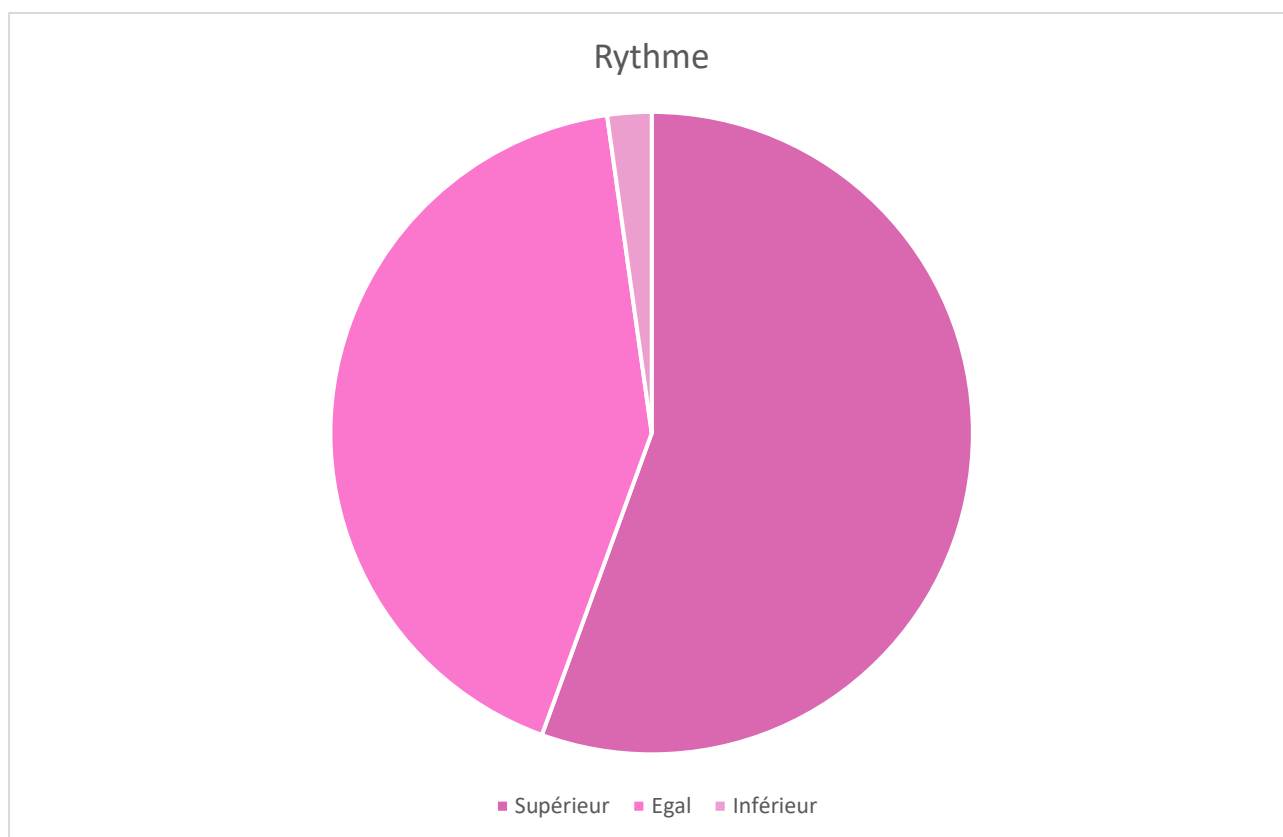


Figure 7. Comparaison du rythme, classe CDPB, MBA et MBB

Presque tous les élèves de la classe numéro une (68.75%) ont amélioré leur rythme de lecture. Cette progression se traduit en une vitesse plus rapide et moins laborieuse. Les autres candidat-e-s ont obtenu le même résultat que lors de leur première lecture.

Dans la deuxième classe, un peu moins de la moitié des élèves (46.6%) s'est améliorée concernant le rythme de lecture, l'autre moitié des élèves est restée dans le même échelon, même score que lors de la lecture du premier texte. Seul un-e élève a obtenu un résultat inférieur (de 0.5).

La moitié des écolier-ère-s de la dernière classe (50%) s'est améliorée lors de la lecture du second texte, avec une variation allant de 0.5 à 1.5 points en plus. L'autre moitié des enfants est restée dans le même échelon de l'échelle de fluidité lors des deux lectures.



*Figure 8. Résultats du rythme des trois classes*

En mettant les résultats des trois classes ensemble, nous pouvons constater que 55.6% des élèves ont obtenu plus de points lors de la seconde lecture, avec un score ayant augmenté de 0.66 point en moyenne. Cette amélioration par rapport au rythme peut s'expliquer par le fait qu'en chantant et en écoutant des musiques authentiques, les élèves s'entraînent à parler et à répéter ce qu'ils-elles entendent au même tempo. Le rythme de lecture est également très lié à la régularité. En effet, la plupart des élèves qui font de longues pauses ou ont constamment des hésitations, vont lire de manière plus lente afin de contrer ces difficultés.

### 3.1.5 Fluidité de lecture

Après avoir analysé chaque catégorie constituant la fluidité de lecture individuellement, nous pouvons maintenant voir si celle-ci a été améliorée à travers ce travail de recherche.

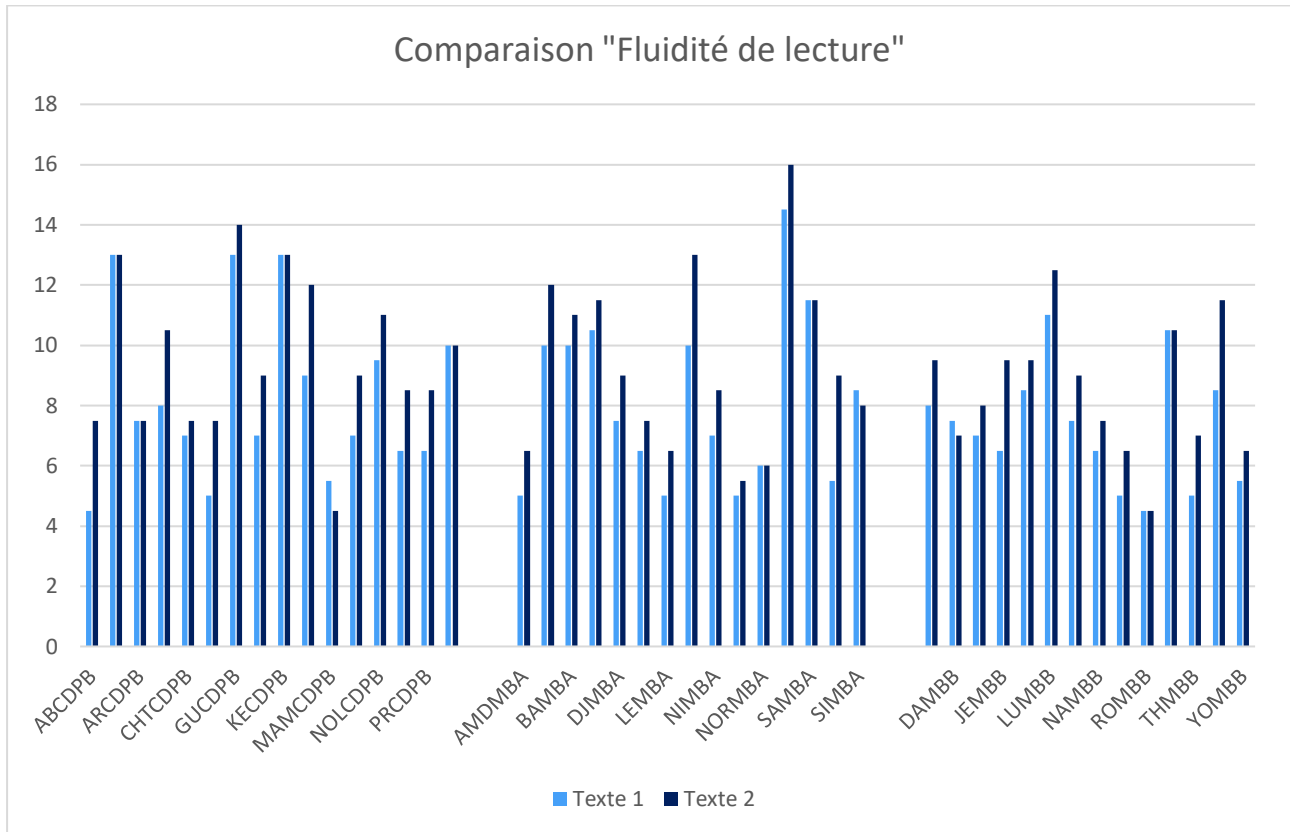


Figure 9. Comparaison de la fluidité de lecture, classe CDPB, MBA et MBB

Tableau 1. Scores obtenus pour la fluidité de lecture, classe CDPB

	Texte 1	Texte 2	Différences entre T2 et T1 (T2 – T1)	Marge de progression en %
ABCDPB	4.5	7.5	3	66.67%
ANCDPB	13	13	0	0%
ARCDPB	7.5	7.5	0	0%
CHLCDPB	8	10.5	2.5	31.25%
CHTCDPB	7	7.5	0.5	7.14%
ELCDPB	5	7.5	2.5	50%
GUCDPB	13	14	1	7.69%
HOCDPB	7	9	2	28.57%
KECDPB	13	13	0	0%
LECDPB	9	12	3	33.33%
MAMCDPB	5.5	4.5	-1	-18.18%
NOHCDPB	7	9	2	28.57%
NOLCDPB	9.5	11	1.5	15.79%
NUCDPB	6.5	8.5	2	30.77%
PRCDPB	6.5	8.5	2	30.77%
SOCDPB	10	10	0	0%

Une amélioration a pu être constatée chez plusieurs enfants (68.75%), les scores ont augmenté entre la première et la seconde lecture allant de 0.5 à 3 points supplémentaires. Concernant le reste de la classe, 25% des élèves ont obtenu le même résultat et un-e élève a obtenu un score inférieur.

Tableau 2. Scores obtenus pour la fluidité de lecture, classe MBA

	Texte 1	Texte 2	Différences entre T2 et T1 (T2 – T1)	Marge de progression en %
AMD MBA	5	6.5	1.5	30%
AV MBA	10	12	2	20%
BAMBA	10	11	1	10%
CY MBA	10.5	11.5	1	9.52%
DJ MBA	7.5	9	1.5	20%
JO MBA	6.5	7.5	1	15.38%
LE MBA	5	6.5	1.5	30%
ME MBA	10	13	3	30%
NI MBA	7	8.5	1.5	21.43%
NOH MBA	5	5.5	0.5	10%
NOR MBA	6	6	0	0%
RE MBA	14.5	16	1.5	10.34%
SAMBA	11.5	11.5	0	0%
SET MBA	5.5	9	3.5	63.64%
SIMBA	8.5	8	-0.5	-5.88%

Dans cette classe, une grande majorité des élèves (80%) a augmenté ses résultats lors de la seconde lecture, cette variation oscille entre 0.5 et 3.5 points supplémentaires, dont une majorité ayant obtenu 1.5 points supplémentaires (5 élèves). Dans les 20% restants, 13.3% n'ont pas eu une amélioration de résultat, mais sont restés au même niveau et 6.6% ont obtenu un résultat inférieur de 0.5 point.

Tableau 3. Scores obtenus pour la fluidité de lecture, classe MBB

	Texte 1	Texte 2	Différences entre T2 et T1 (T2 – T1)	Marge de progression en %
AMRMBB	8	9.5	1.5	18.75%
DAMBB	7.5	7	-0.5	-6.67%
ERMBB	7	8	1	14.28%
JEMBB	6.5	9.5	3	46.15%
JOMBB	8.5	9.5	1	11.76%
LUMBB	11	12.5	1.5	13.64%
MAOMBB	7.5	9	1.5	20%
NAMBB	6.5	7.5	1	15.38%
OCMBB	5	6.5	1.5	30%
ROMBB	4.5	4.5	0	0%
SELMBB	10.5	10.5	0	0%
THMBB	5	7	2	40%
TIMBB	8.5	11.5	3	35.29%
YOMBB	5.5	6.5	1	18.18%

Concernant les élèves de cette classe, 78.6% se sont améliorés entre la lecture des deux textes. En effet, en observant les résultats, nous pouvons constater que les scores ont augmenté entre 1 et 3 points. Les autres élèves de la classe (14.3%) ont obtenu le même résultat, tandis que 7.1% ont obtenu un score un peu moins bon (de 0.5 point).



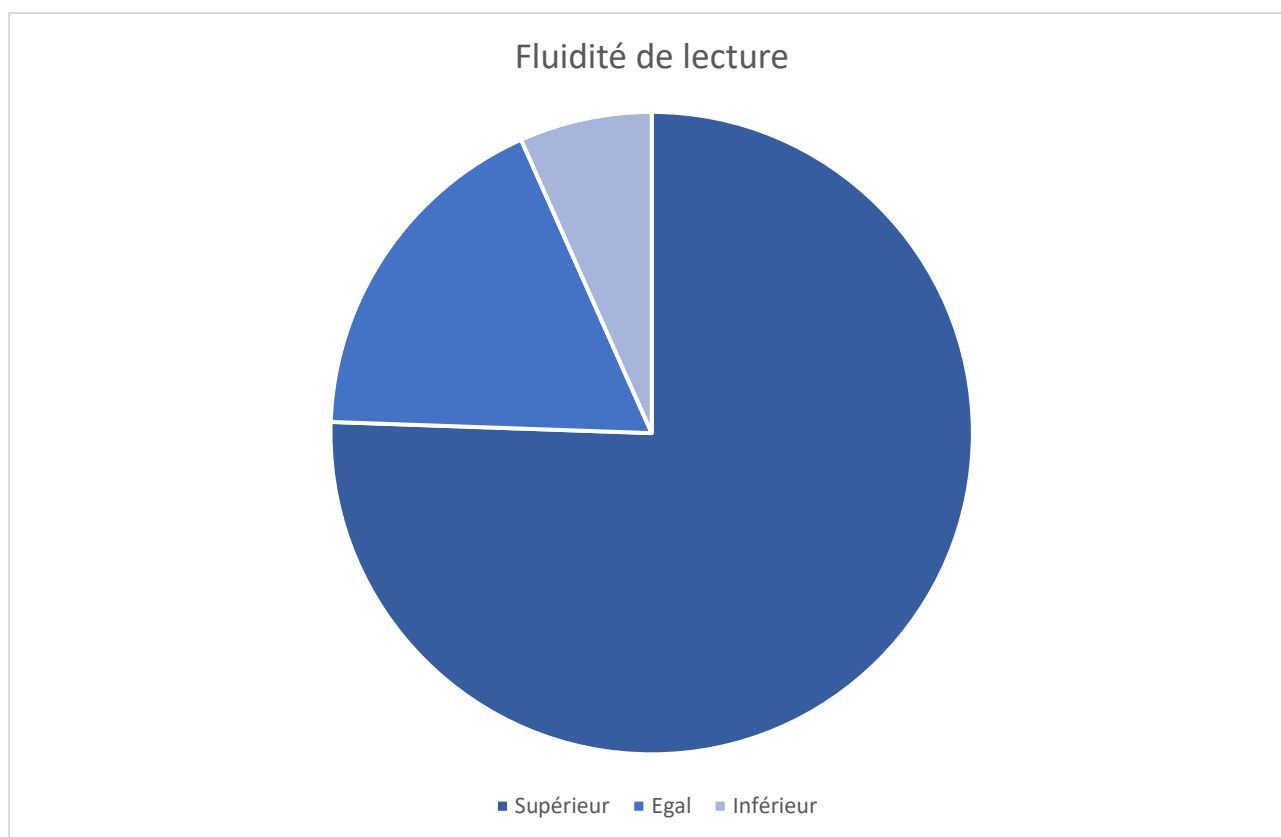


Figure 10. Résultats de la fluidité de lecture des trois classes

En regroupant les résultats des trois classes, nous pouvons constater une amélioration chez 75.6% des élèves. L'augmentation des scores varie entre 0.5 jusqu'à 3.5 points supplémentaires, la moyenne d'augmentation est de 1.75 points pour les trois classes. Cette progression correspond à un peu plus d'un échelon et demi supplémentaire sur l'échelle de fluidité multidimensionnelle de Zutell et Rasinski (1991). 17.8% des élèves ont obtenu le même résultat entre la première et la deuxième lecture, soit en obtenant le même score dans chaque catégorie, soit en ayant une amélioration dans certains domaines et une baisse de score dans d'autres items. Seul 6.7% des enfants ont obtenu un score final de fluidité de lecture inférieur à leur premier résultat avec une variation de 0.5 ou 1 point.

En ayant analysé chaque catégorie de manière individuelle, nous pouvons nous rendre compte que certains élèves se sont améliorés plus facilement et rapidement dans un des domaines de la fluidité de lecture et qu'il faut peut-être plus de temps pour améliorer ses capacités dans un autre domaine. De plus, nous avons pu voir que tous ces éléments sont étroitement liés, de ce fait, améliorer un aspect de la fluidité de lecture a une répercussion sur les autres critères.



Figure 11. Marge de progression des élèves en %

En observant le graphique ci-dessus, nous pouvons nous apercevoir qu'il y a une grande variation de progression entre les élèves. Certains enfants n'ont pas progressé et ont même au contraire obtenu des résultats inférieurs, tandis que d'autres élèves ont eu une amélioration de résultats allant jusqu'à une progression de 66.67%. Si on observe uniquement les élèves qui ont progressé, la plupart se situe entre 5% et 34.99% de marge de progression. De plus, nous pouvons préciser que la majorité d'entre eux a vu son score augmenter de 30% à 34.99%.

### 3.2 Différences garçons et filles

En général, les femmes utilisent les deux hémisphères de leur cerveau lorsqu'elles effectuent une activité de langage, tandis que les hommes font surtout appel à l'hémisphère gauche (European Dana Alliance for the Brain, 2001). En utilisant les chansons lors des leçons de langue, le côté droit du cerveau est également mobilisé par tous. Dans cette étude, 29 garçons et 16 filles ont participé.

#### 3.2.1 Présentation des résultats

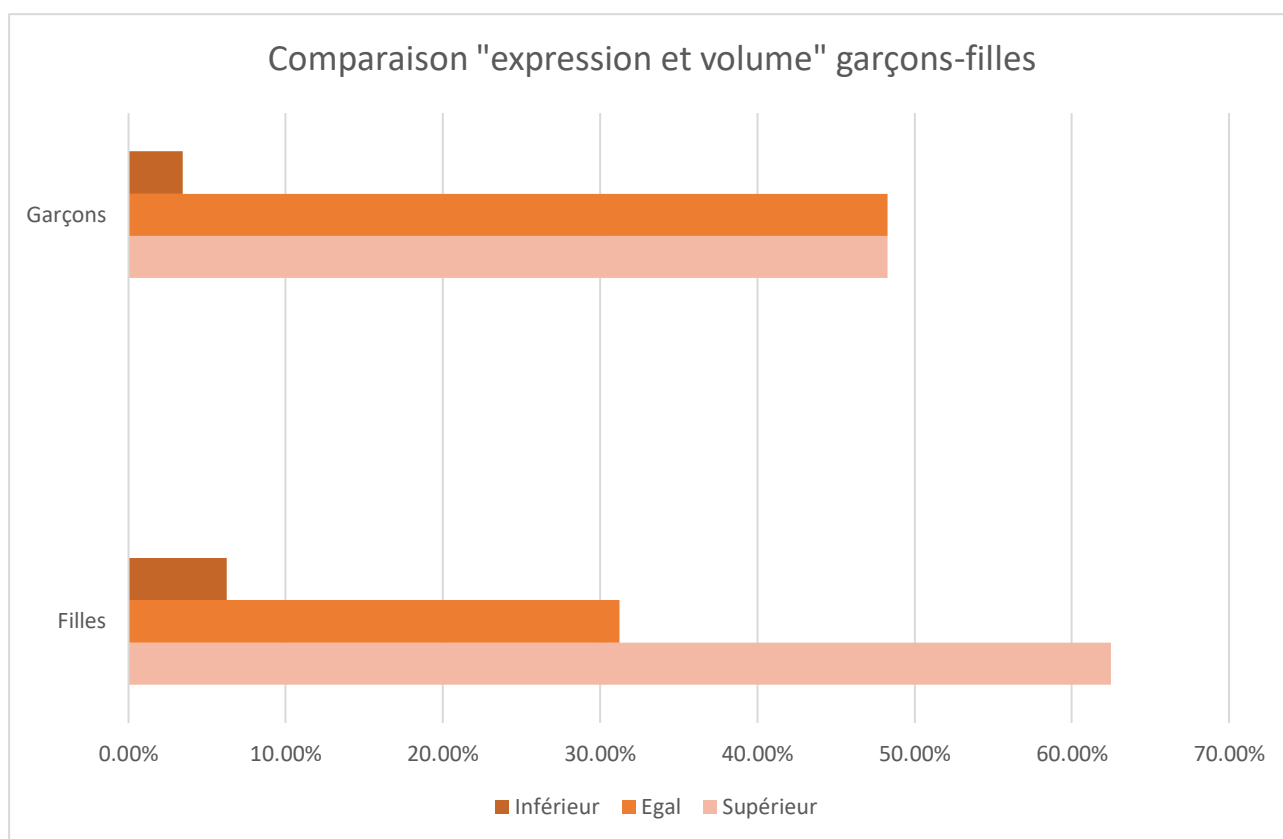


Figure 12. Comparaison entre les deux sexes de l'expression et du volume

En observant le graphique ci-dessus, nous pouvons constater que les filles (62.5%) se sont plus améliorées que les garçons (48.27%) en ce qui concerne l'expression. Toutefois, presque le double de filles (6.25%) ont obtenu un score inférieur par rapport aux garçons (3.45%) lors de la seconde lecture.

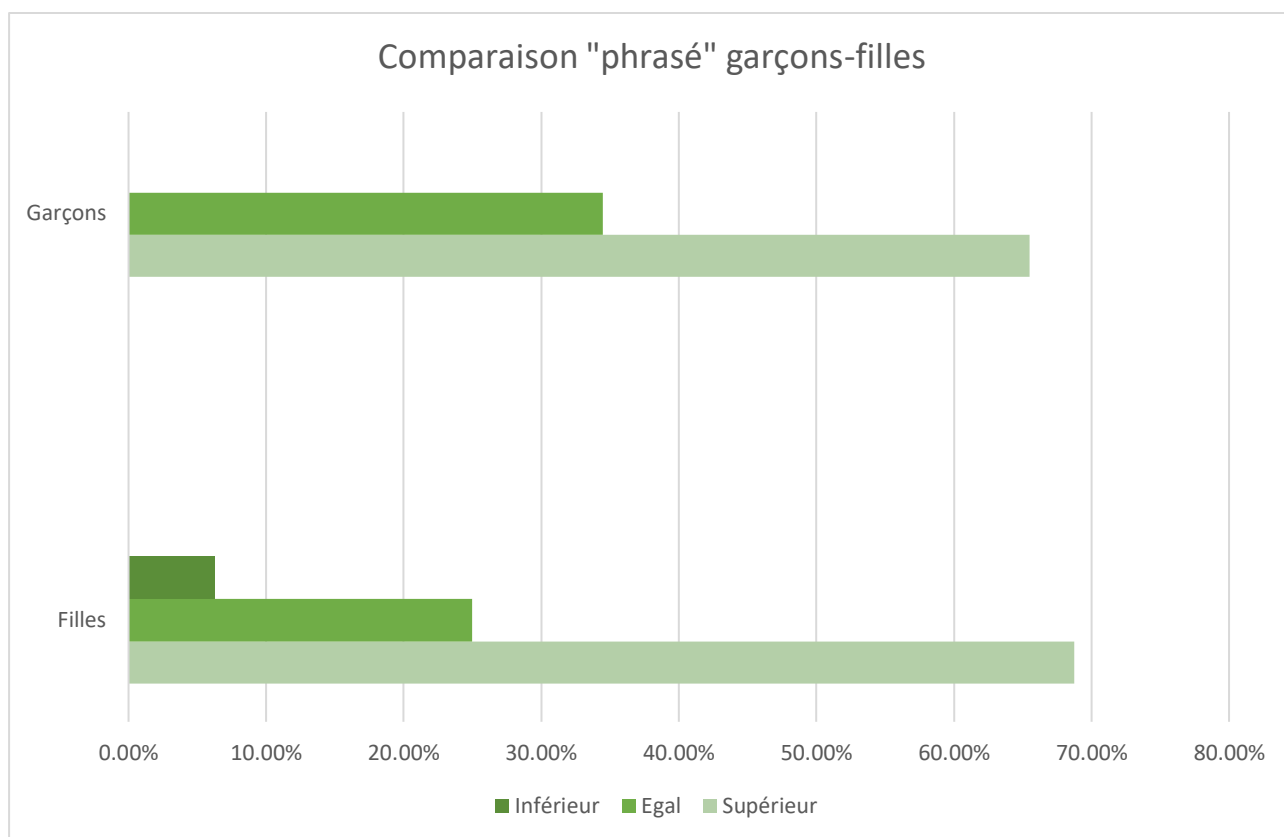


Figure 13. Comparaison entre les deux sexes du phrasé

Concernant le phrasé, les résultats sont assez similaires entre les garçons (65.52%) et les filles (68.75%) par rapport à leur amélioration. Plus de garçons (34.48%) ont obtenu un score égal lors de leur seconde lecture, tandis que quelques filles (6.25%) ont obtenu un résultat inférieur.

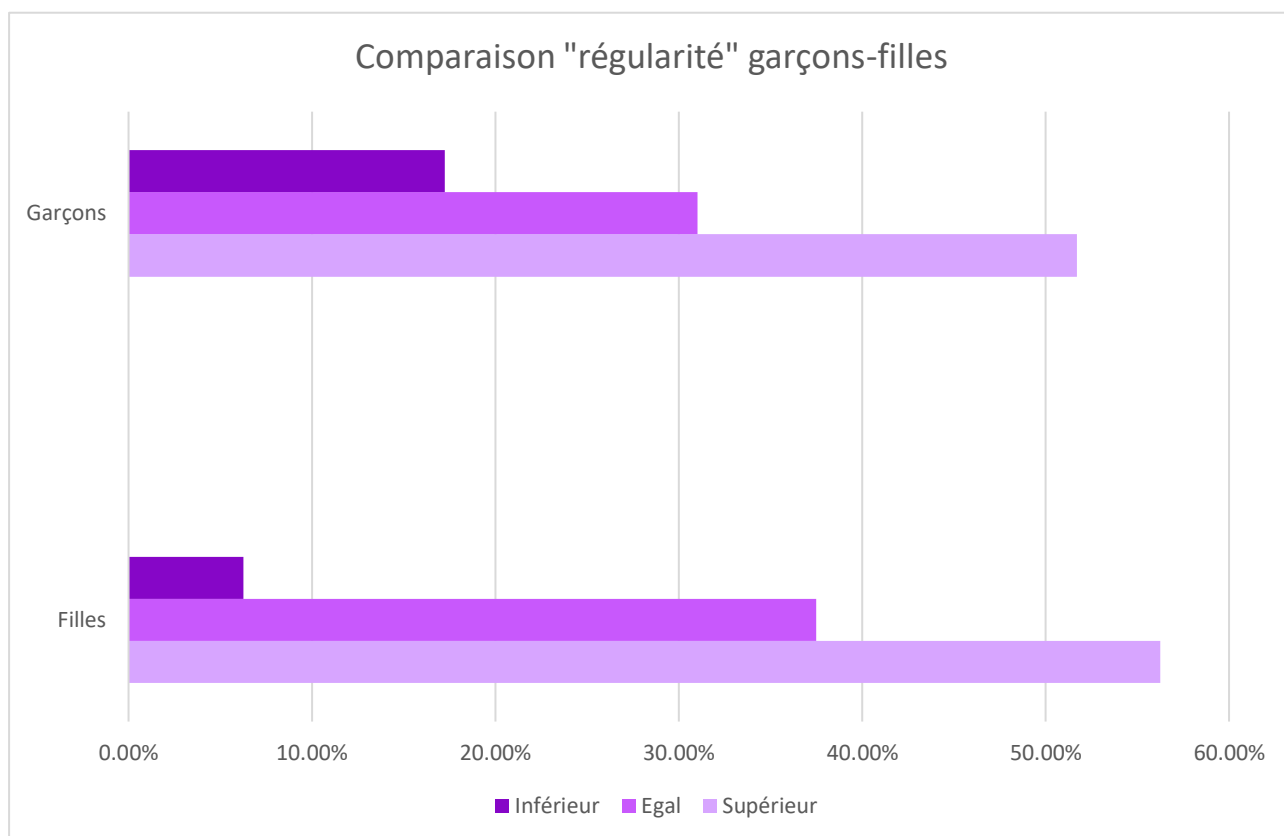


Figure 14. Comparaison entre les deux sexes de la régularité

Par rapport à ce graphique, nous pouvons voir que lors de la seconde lecture, une amélioration a pu être constatée pour les deux sexes (56.25% pour les filles et 51.72% pour les garçons). Nous pouvons observer que c'est la seule catégorie où les garçons (17.25%) ont obtenu des résultats inférieurs lors de leur seconde lecture par rapport aux filles (6.25%).

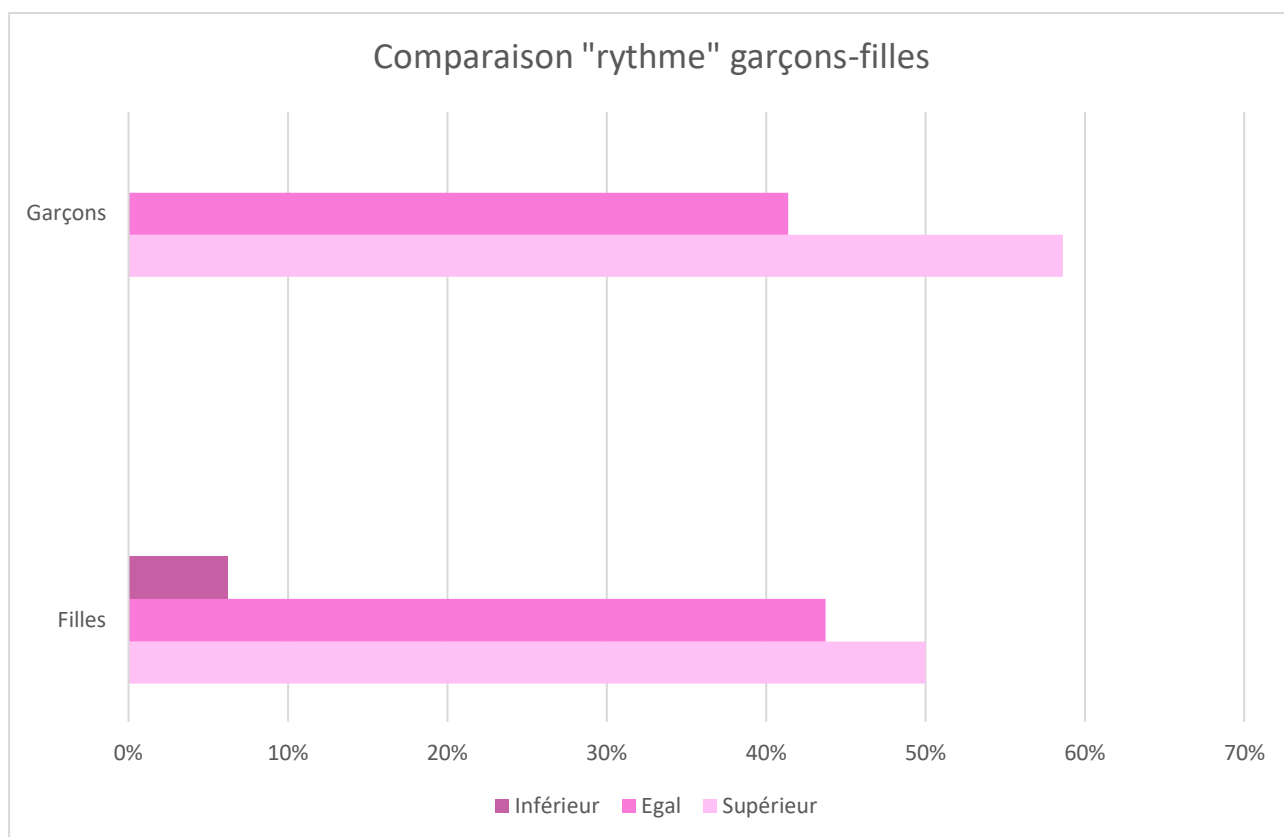


Figure 15. Comparaison entre les deux sexes du rythme

Le rythme de lecture s'est amélioré chez plus de garçons (58.62%) que de filles (50%). C'est la seule catégorie où les garçons ont obtenu de meilleurs résultats au cours de cette période de récolte de données. Les deux sexes ont eu des résultats assez similaires concernant les élèves ayant acquis le même score lors de la seconde lecture. Seul une partie du sexe féminin (6.25%) a obtenu de moins bons résultats lors de la lecture du deuxième texte.

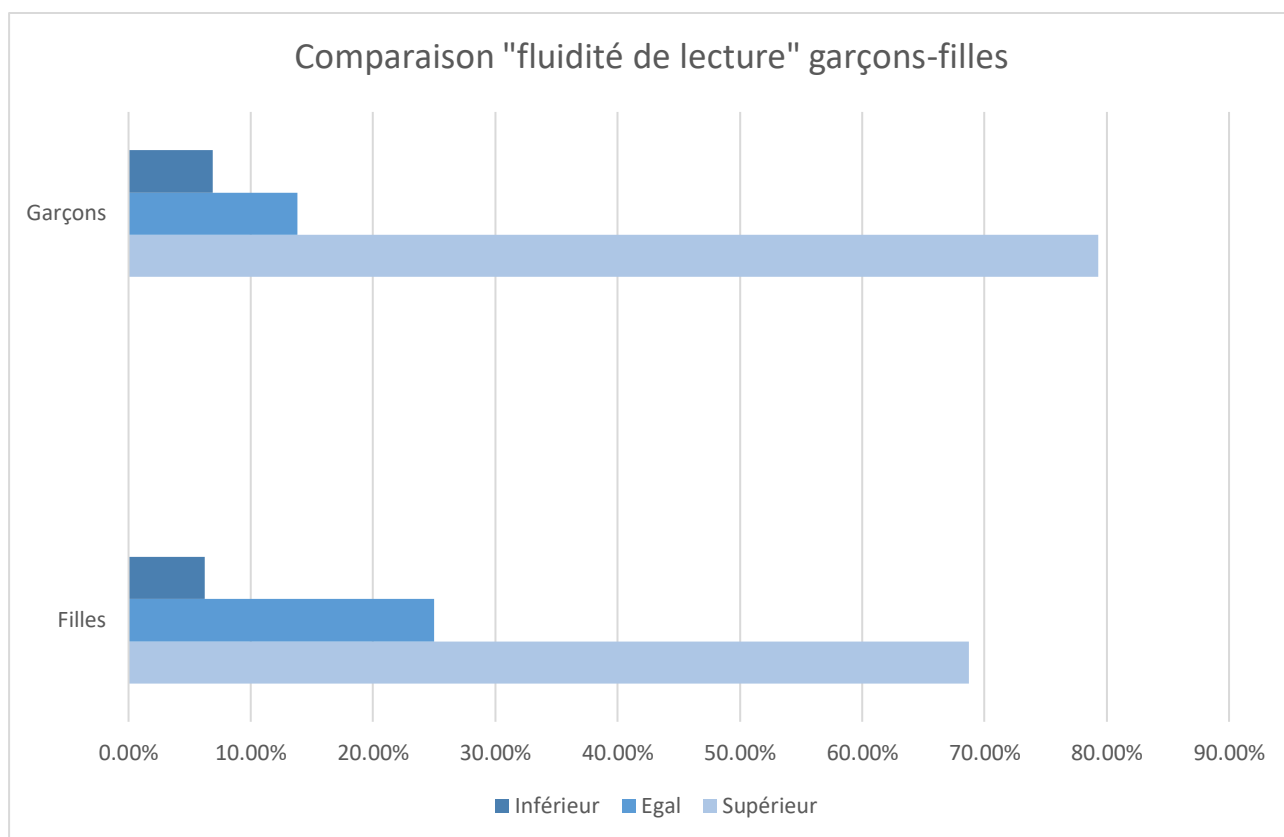


Figure 16. Comparaison entre les deux sexes de la fluidité de lecture

Même si nous avons pu constater que dans la plupart des items présentés ce sont les filles qui ont obtenu généralement des résultats supérieurs, nous pouvons remarquer sur le graphique ci-dessus que ce sont les garçons qui se sont plus améliorés par rapport à la fluidité de lecture. Cela peut s'expliquer par le fait qu'aux endroits où il y a eu une progression, celle-ci s'est faite de façon plus importante que chez les filles.

### 3.3 Fluidité et vitesse de lecture

Nous avons calculé la vitesse de lecture de chaque élève, afin de voir s'il y a une corrélation entre fluidité et vitesse de lecture. Nous présentons d'abord individuellement les résultats concernant la vitesse de lecture et pour finir nous présentons une comparaison entre la fluidité et la vitesse de lecture.

#### 3.3.1 Vitesse de lecture

La moyenne de vitesse de lecture a été établie en fonction des trois classes, lors des deux lectures. Elle est fixée à 1.952 syllabes par seconde.

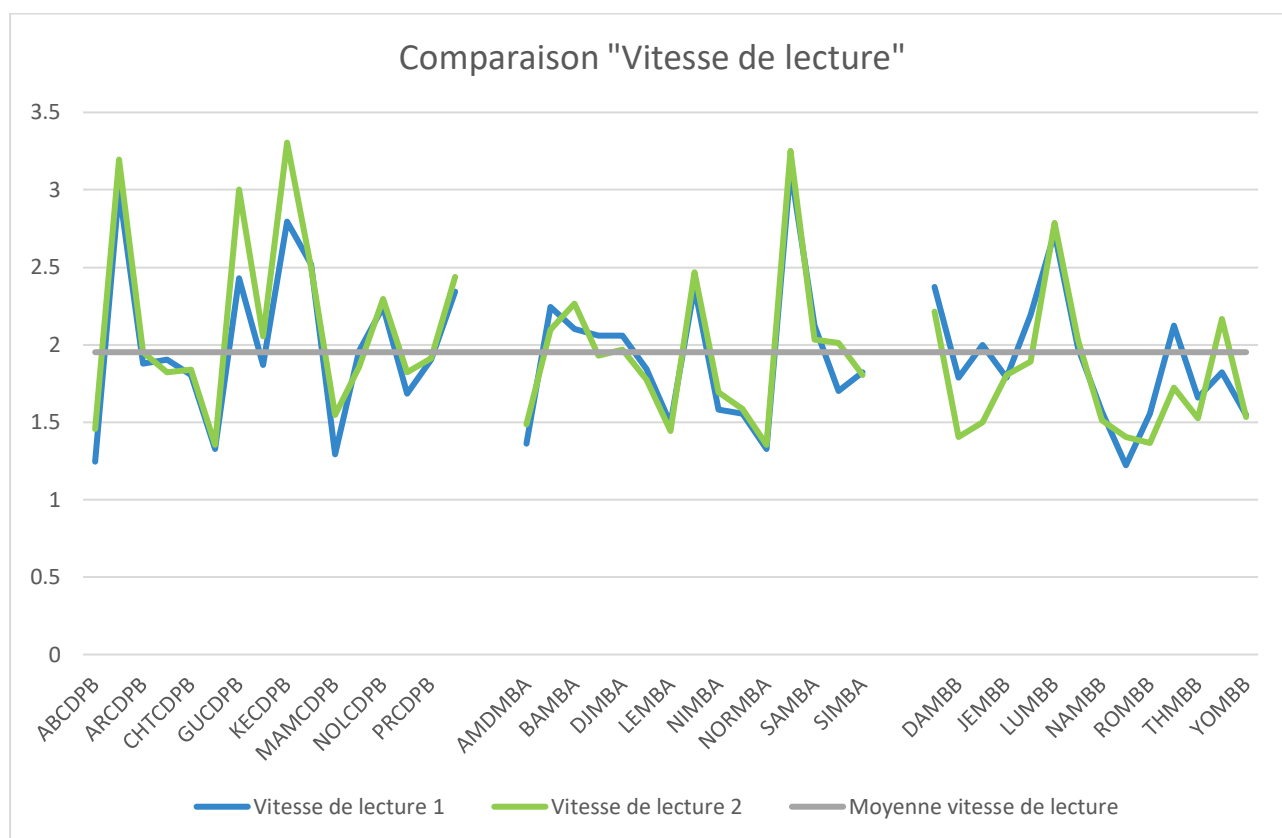


Figure 17. Comparaison de la vitesse de lecture, classe CDPB, MBA et MBB

Dans la première classe, la plupart des élèves ont amélioré leur vitesse de lecture. Ces meilleurs résultats sont pour la majorité infimes (moyenne de +0.1806 syllabe par seconde). Toutefois certains élèves ont pu lire le deuxième texte avec une amélioration de 0.572 syllabe par seconde. Concernant les trois élèves qui ont eu un résultat inférieur par rapport à la vitesse de lecture, l'élève qui a eu le plus gros écart se situe à -0.104 syllabe par seconde. Lors de ces analyses, nous n'avons obtenu aucune valeur aberrante.



Concernant la seconde classe, les résultats entre la première et la deuxième lecture sont assez similaires. Les élèves qui ont lu plus lentement la seconde fois, n'ont pas obtenu des résultats très éloignés de leur premier enregistrement. De ce fait, nous pouvons dire que dans cette classe, il n'y a pas eu de grandes différences entre les deux lectures.

Par rapport aux élèves de la dernière classe, de plus grands écarts concernant la vitesse de lecture ont été constatés. Ces différences sont pour la grande majorité, des résultats moins bons. En effet, nous pouvons voir sur le graphique ci-dessus la courbe verte (vitesse de lecture lors du second texte) qui se situe, à plusieurs endroits, sous la courbe bleue (vitesse de lecture lors du premier texte). La moyenne de cette variation vers le bas de la vitesse de lecture est de -0.237 syllabe par seconde.

### 3.3.2 Comparaison fluidité et vitesse de lecture

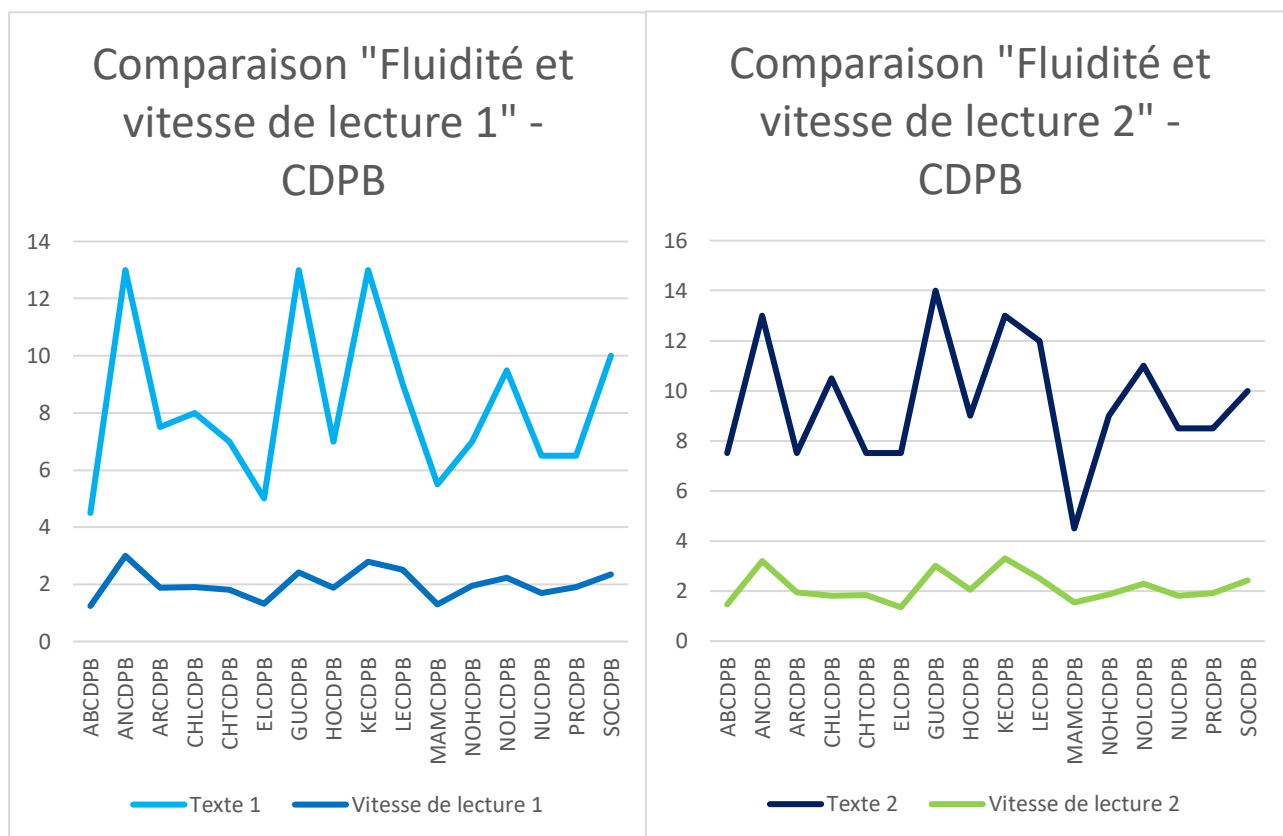


Figure 18. Comparaison de la fluidité et vitesse de lecture, classe CDPB

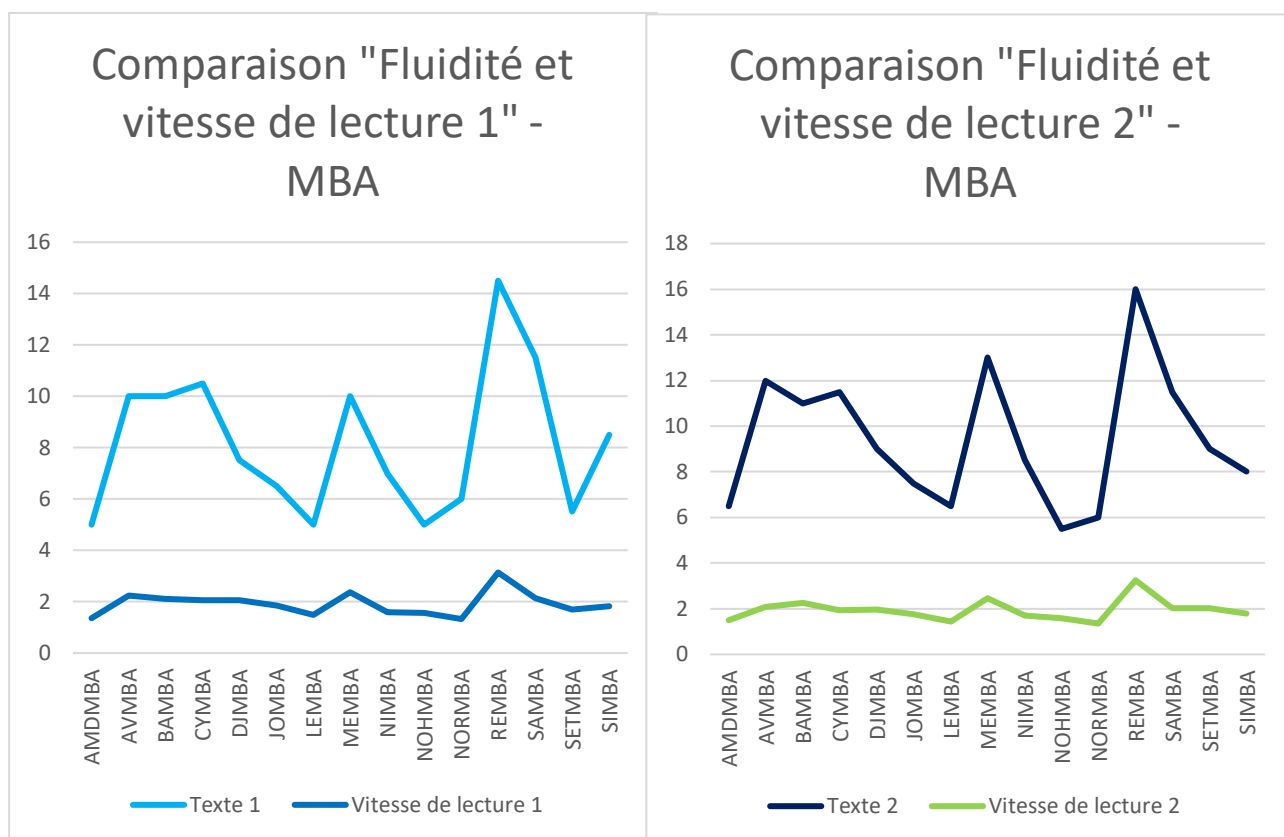


Figure 19. Comparaison de la fluidité et vitesse de lecture, classe MBA

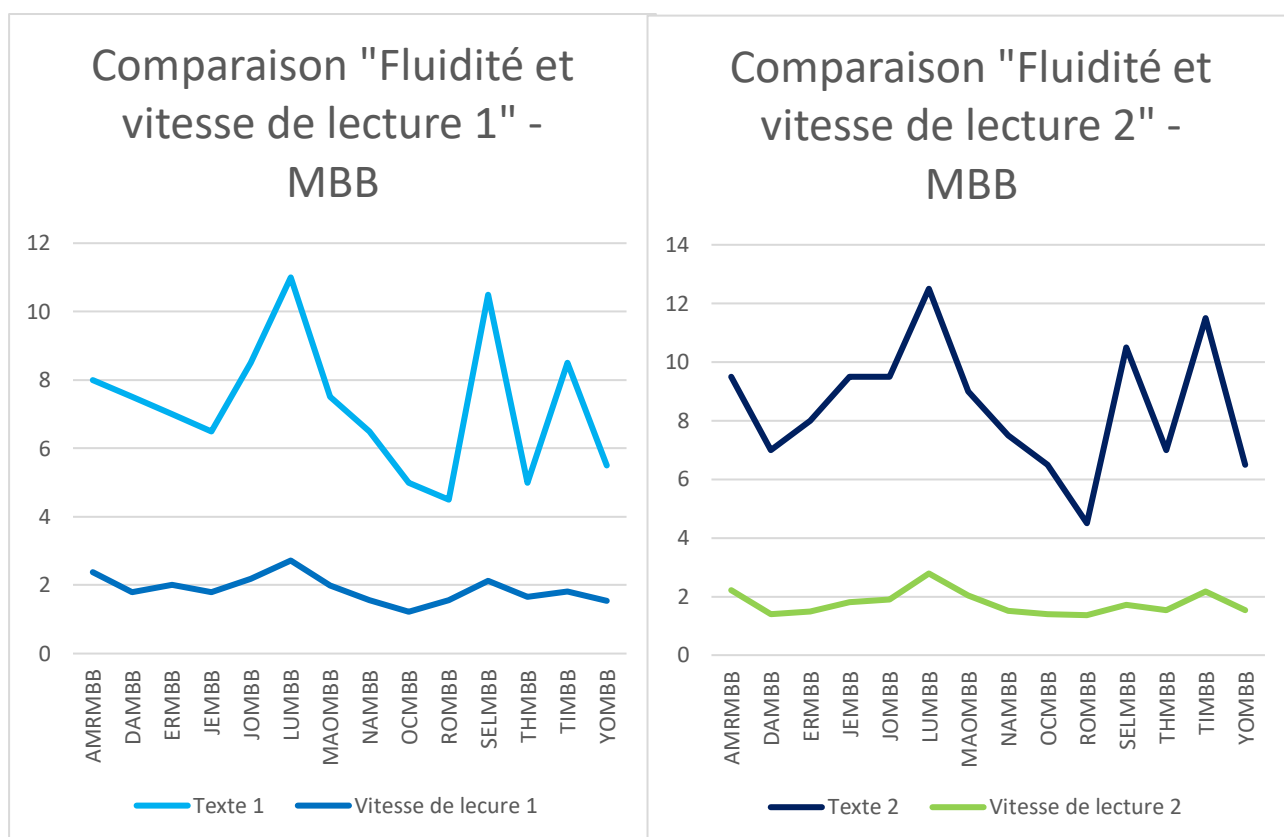


Figure 20. Comparaison de la fluidité et vitesse de lecture, classe MBB

Le coefficient de corrélation entre la fluidité de lecture et la vitesse de lecture est de 0.895 ( $r=.895$ ,  $n=90$ ,  $p=0.083$ ). Cela semble donc indiquer qu'il existe une relation entre la fluidité et la vitesse de lecture. En observant les graphiques des trois classes, nous pouvons nous rendre compte que les courbes se suivent. Lorsqu'un·e élève obtient un bon score de fluidité de lecture, nous pouvons également voir un pic sur la courbe de vitesse de lecture. De ce fait, nous avons la possibilité de dire qu'il existe une corrélation entre fluidité de lecture et vitesse de lecture. En général, un·e élève qui a une bonne fluidité de lecture lira plus rapidement. Lors de l'analyse de la fluidité de lecture, cela a été pris en compte, puisque dans une des catégories, le rythme de lecture est évalué. Si l'on observe l'élève « ROMBB » sur le graphique « Comparaison de la fluidité et vitesse de lecture, classe MBB », nous pouvons nous apercevoir que sur la courbe « Texte 2 », il y a un pic vers le bas par rapport aux autres candidat·e·s. Néanmoins, sur la courbe « Vitesse de lecture 2 », cette variation n'est que très peu apparente. La vitesse de lecture n'est qu'un seul élément d'analyse de la lecture, contrairement à cela, pour évaluer la fluidité de lecture, nous avons pris en compte différents éléments. Par conséquent, nous ne pouvons pas juger la fluidité de lecture en nous basant uniquement sur la vitesse de lecture. Effectivement, si l'on ne prend pas tous les éléments prosodiques présentés précédemment en compte, le risque est de ne pas pouvoir évaluer les élèves correctement.

### **3.4 Synthèse et discussion des résultats**

Nous avons pu constater une amélioration dans chacun des domaines prosodiques pris en compte dans l'échelle de fluidité multidimensionnelle. Ces progressions se sont faites de façon plus ou moins importante chez les élèves. Certains indicateurs ont été améliorés plus facilement pour certains enfants, tandis que pour d'autres, il faudra plus de temps. En mettant tous ces éléments ensemble pour analyser la fluidité de lecture, nous avons pu relever que 75.6% des élèves se sont améliorés lors de cette période de recherche. Toutefois, étant donné la taille de l'échantillonnage, ces résultats ne sont pas généralisables.

Concernant l'expression et le volume, si nous prenons les résultats des trois classes, 53.3% des élèves se sont améliorés. Par rapport à l'expression, si nous nous penchons sur les propos d'Arcand (2011) qui cite Miller et Schwanenflugel (2008), les lecteurs qui respectent la ponctuation et limitent les hésitations et tâtonnements vont pouvoir mettre plus d'expression lors de leur lecture. Le fait que les élèves se soient améliorés dans le phrasé et la régularité peut leur avoir permis de progresser également dans leur expression. L'amélioration du volume de la voix est un des éléments qui s'est le plus renforcé dans cette catégorie. Cela

peut s'expliquer du fait que lorsqu'on chante, pour que les notes sortent et sonnent justes, un certain volume sonore est nécessaire. Une seconde explication peut être aussi que les élèves ont gagné en confiance en eux, par rapport à la L3, pendant cette période de recherche.

Par rapport au phrasé, il y a 67% des élèves qui ont amélioré leur score. En chantant et en écoutant les chansons régulièrement, les élèves ont pu commencer à s'habituer à la musicalité de la langue anglaise.

En ce qui concerne la régularité, nous avons pu constater que 53.3% des élèves ont obtenu un meilleur résultat lors de la seconde lecture. C'est également l'indicateur pour lequel plus d'élèves (13.3%) ont obtenu de moins bons résultats. Pour analyser la régularité, nous avons pris en compte divers éléments comme les pauses prolongées, hésitations, répétitions ou multiples tentatives et faux départs. Ces éléments sont très liés au vocabulaire et tournures de phrases employées. Du fait que les mots et la grammaire ne sont pas les mêmes dans les deux textes, cela peut être une variable qui fait que tous les élèves n'ont pas pu progresser de la même manière et certains ont même été notés moins bien lors de la seconde lecture.

Pour finir, le rythme a été amélioré pour 55.6% des élèves. Cela peut se justifier par le fait que les élèves chantent sur la musique et donc redisent ce qu'ils entendent à la même vitesse.

Tous ces éléments prosodiques sont étroitement liés, et donc, lorsque l'on améliore un aspect de la fluidité de lecture, cela a potentiellement une répercussion sur les autres caractéristiques.

#### *3.4.1 Liens entre les résultats et les chansons*

En travaillant à partir des chansons, l'hémisphère droit du cerveau est un peu plus sollicité. C'est cette partie qui traite principalement les aspects liés à la prosodie comme l'intonation, le rythme et la mélodie. Cela peut expliquer le fait que le phrasé, le rythme et l'expression sont les trois aspects pour lesquels le moins d'élèves ont obtenu un résultat inférieur lors de la seconde lecture. Ce qui signifie que les élèves se sont soit améliorés, soit ils ont solidifié cet aspect de la lecture.

La régularité a été améliorée pour 53.3% des élèves, mais c'est également l'item qui a eu le plus d'élèves qui ont obtenu un résultat moins bon (13.3%) lors de la deuxième lecture. Pour l'analyse de la régularité, nous avons pris en compte les éléments suivants : hésitations, pauses prolongées, faux départs, tâtonnements, répétitions et tentatives multiples. Tout cela est lié aux caractéristiques verbales. En effet, cela touche principalement le déchiffrage et la prononciation des mots et phrases présents dans le texte. C'est l'hémisphère gauche du cerveau qui est principalement utilisé pour reconnaître les mots. La musique utilise cet hémisphère, mais pas uniquement, c'est peut-être pourquoi les autres aspects pris en compte lors de la lecture ont pu être plus mobilisés et améliorés.

### *3.4.2 Différences garçons et filles*

Comme explicité dans la problématique, les deux hémisphères du cerveau traitent les mêmes éléments chez les hommes et les femmes. Cela peut être une des raisons qui explique pourquoi nous n'avons pas de grandes différences significatives dans les résultats présentés ci-dessus. Toutefois, une petite différence a pu être observée chez les filles dans ce travail de recherche. En effet, concernant l'expression, le phrasé et la régularité le sexe féminin s'est un peu plus amélioré que les garçons. L'expression et le phrasé sont deux des éléments principalement traités par l'hémisphère droit. Puisque ce côté du cerveau est également sollicité par les femmes lors d'une activité de langage, cela peut possiblement expliquer cet écart subtil. Dans cette étude, nous avons le double de garçons qui ont participé. Cela peut potentiellement avoir une répercussion sur les résultats obtenus, c'est pourquoi une autre recherche à ce sujet pourrait être menée afin d'avoir des résultats généralisables.

## Conclusion

Pour répondre à notre question de recherche qui est de savoir quel est l'impact de l'utilisation des chansons sur la fluidité de lecture lors des leçons de langue 3, nous pouvons dire que cela a une répercussion positive. En effet, 75.6% des élèves ont progressé au cours de cette période de recueil de données. Dans chaque catégorie retenue (expression et volume, phrasé, régularité, rythme), il y a eu des progrès chez plus de la moitié des élèves. Lors des analyses, nous avons attribué des numéros correspondant au niveau où se situaient les élèves, mais nous avons également rédigé des commentaires. En relisant et en comparant les observations qui avaient été établies, nous pouvons voir que des améliorations chez la plupart des enfants à titre personnel ont pu être visibles comme le volume de la voix plus affirmé, une lecture qui tendait à être plus naturelle, moins d'hésitations et de tâtonnements, des intonations liées à la ponctuation plus marquée, mais également des pauses plus accentuées, un rythme un peu plus rapide ou moins variable.

Il est possible d'utiliser des chansons actuelles se basant sur les prérequis des élèves. Toutefois, l'enseignant·e doit écouter et se renseigner sur les musiques avant de les présenter en classe. Il est courant que les chansons aient des paroles déplacées ou que certaines phrases transmettent un message implicite non adapté au contexte scolaire et à l'âge des élèves. C'est donc un long travail de recherche auquel les enseignant·e·s sont confronté·e·s. Étant donné qu'il existe des milliers de musiques dans le monde, traitant de différents thèmes, il est possible de trouver des chansons qui peuvent se baser sur les mêmes thématiques que celles présentes dans les moyens d'enseignement romands. C'est à l'enseignant·e de faire les recherches nécessaires pour que les musiques coïncident avec le programme scolaire et qu'elles soient à la portée du niveau des élèves.

Nous avons pu constater que les quatre aspects retenus pour contrôler la fluidité de lecture ont été perfectionnés chez plus de la moitié des élèves. De ce fait, les chansons peuvent améliorer ces critères. Toutefois, certains élèves vont progresser plus vite dans une catégorie plutôt que dans une autre. Dans cette étude, nous avons pu mettre en avant que le phrasé était l'aspect qui avait un pourcentage de progression le plus élevé (67%). Il est donc probable que les chansons puissent faire progresser plus rapidement certains aspects de la fluidité de lecture, mais tous peuvent être améliorés à des rythmes différents.

Même si nous obtenons de bons résultats, nous ne pouvons pas assurer de manière certaine que ces progrès sont dus à notre travail de recherche. En effet, d'autres éléments peuvent également influencer cela comme le temps d'apprentissage, en deux mois les élèves

sont amenés à s'améliorer. Malheureusement, nous n'avons pas pu comparer les résultats récoltés à des classes contrôles (problèmes d'éthique) pour vérifier si ces améliorations sont significatives. Nous ne pouvons pas assurer précisément que les élèves ont progressé grâce à l'apport des chansons au sein de l'enseignement qu'ils ont reçu, toutefois elles y ont probablement contribué en renforçant leurs apprentissages. Il aurait fallu des classes contrôles afin de voir si les élèves ont progressé plus vite sur la même période de recueil de données et si tous les mêmes aspects ont pu être optimisés. De plus, la taille de l'échantillonnage ne nous permet pas d'avoir des résultats généralisables. Il faudrait pouvoir refaire cette recherche sur une plus longue durée et avec plus de classes, afin d'avoir des résultats significatifs. Utiliser une méthode mixte, en menant une recherche qui soit également qualitative, aurait pu permettre une interprétation plus riche par rapport aux données récoltées. Nous aurions pu mener des études de cas ou des entretiens, afin d'avoir plus d'informations. Un des éléments qui aurait pu être amélioré est la création des deux textes. En effet, lors de l'analyse de la régularité, nous avons pu nous apercevoir que la composition du second texte a pu faire varier les résultats obtenus. Afin de limiter cela, nous aurions dû garder la même base lexicale, ainsi qu'une grammaire semblable.

Après avoir lu tous ces articles scientifiques et analysé les enregistrements vocaux des élèves, cela me donne envie d'intégrer cette manière de procéder dans ma propre classe. Cela permet de rythmer différemment les leçons de langues et d'amener les choses de manière différente, sans que les élèves s'aperçoivent qu'ils travaillent. Une enseignante m'a fait un retour concernant cela, elle a indiqué que ce travail avait été une bonne expérience et qu'à partir de maintenant elle allait continuer de chanter à chaque leçon avec ses élèves. Ce travail m'a également permis d'être plus à l'aise avec l'évaluation de l'oral. Effectivement, il n'est pas évident d'évaluer les élèves lors de productions orales. Le fait de s'appuyer sur une grille critériée aide beaucoup, mais en général plusieurs aspects sont liés et il est parfois difficile de se concentrer sur un seul élément. En analysant les différents enregistrements des enfants, j'ai dû apprendre à faire cela en faisant abstraction de tout sauf de l'élément évalué, afin d'être la plus juste possible.

Ce projet a permis de mettre en lumière différents éléments utiles pour la recherche, mais également pour la pratique. Dans le cadre de ce travail, nous avons pu nous rendre compte que l'apprentissage par la chanson a pu aider les élèves à améliorer différents éléments qui font partie de la fluidité de lecture. Créer un recueil de chansons utilisable en classe permet aux enseignant·e·s d'utiliser d'autres ressources que les moyens d'enseignement officiels et de varier les leçons, en utilisant d'autres outils didactiques. Ils peuvent être exploités pour

améliorer des éléments prosodiques, mais également pour apprendre des nouveaux mots de vocabulaire ou consolider des notions de grammaire.

Suite à ce travail de mémoire, il serait intéressant de connaître l'avis des élèves concernant leur motivation face à cet enseignement. Nous n'avons pas pu tester si l'utilisation de divers styles de chansons est bénéfique dans l'amélioration de la fluidité de lecture ou non. De ce fait, une étude portant sur cela pourrait être menée, dans le but de voir si un style est préférable à cet apprentissage ou si un mélange de plusieurs styles variés est plus adapté. La suite de ce travail pourrait également porter sur la compréhension orale et écrite. Nous pourrions nous demander si le fait d'écouter et de chanter à chaque leçon, permet de renforcer ces capacités. Et n'oublions pas les mots d'Heinrich Heine (s.d.) à propos de la musique et des langues : « Lorsque les mots échouent, la musique parle. ».



## Références bibliographiques

- Arcand, M.-S. (2011). *Liens entre la fluidité, la prosodie et la compréhension en lecture chez les élèves de deuxième année du primaire*. Mémoire en sciences de l'éducation. Université du Québec à Montréal.
- Arleo, A. (2000). Music, Song and Foreign Language Teaching. *Cahiers de l'APLIUT*, 19(4), 5-19.
- Balsiger, C. & Wokusch, S. (2006). Enseigner la compréhension écrite dans une perspective intégrée. *Babylonia*, (3-4), 51-56.
- Bessette, L., Dubé, F. & Ouellet, C. (2019). *Programme d'activités pédagogiques pour développer la fluidité et la compréhension en lecture de la 2<sup>e</sup> à la 4<sup>e</sup> année du primaire*. Education et Enseignement supérieur du Québec.
- Borland, K. (2015). *The use of songs in the ESL/EFL classroom as a means of teaching pronunciation: A case study of Chilean university students*. University of Ottawa.
- Bosmans, D. (2019-2020). *Bilan de compétences (prise de conscience phonologique)*. [Présentation PowerPoint]. La Chaux-de-Fonds : HEP-BEJUNE.
- Cambridge Assessment English. (2019). *Learn English through songs*. Repéré le 19 août 2019 à <https://www.cambridgeenglish.org/learning-english/parents-and-children/information-for-parents/tips-and-advice/learn-english-through-songs/>
- Clayton, J. (2013). *Prosodic boundaries in singing / an exploration of the temporal effects of linguistic structure in western music*. Mémoire en linguistique. Yale University.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research methods in education (6<sup>th</sup> ed.)*. Abingdon : Routledge Taylor & Francis Group.
- Confédération suisse. (2017). *Encouragement de l'apprentissage des langues étrangères dans la formation professionnelle initiale*. Berne.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg : Unité des Politiques linguistiques.
- Cornaz, S., Henrich, N. & Vallée, N. (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 (volume 1). *Phonétique, phonologie et enseignement des langues de spécialité*, 29(2), 103-119.
- Dachet, F. (2015-2016). *L'apprentissage de la lecture : la fluidité en lecture (la fluence)*. Meaux-Villenoy.

- Desgagnes, S. (1997). Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(2), 371-393.
- Desgraves, C. & Lambert, F. (2016). *La perception de la prosodie linguistique chez l'adulte implanté cochléaire post-lingual*. Mémoire d'orthophonie. Université de Toulouse.
- Dubé, F., Bessette, L. et Ouellet, C. (2015). Développer la fluidité et favoriser la compréhension en lecture au primaire. *Revue Vivre le primaire*, 28(2), 18-21.
- Dupin de Saint-André, M., Montésinos-Gelet, I. & Morin, M-F. (2010). Avantages et limites des approches méthodologiques utilisées pour étudier les pratiques enseignantes. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 13(2), 159-176.
- Engh, D. (2013). Why Use Music in English Language Learning? A Survey of the Literature. *Canadian Center of Science and Education*, 6(2), 113-127.
- European Dana Alliance for the Brain. (2001). *Cerveau de femme, cerveau d'homme : Le point sur les différences*.
- Geva, E. (2009). *Apprendre à lire dans une langue seconde : recherche, implications et recommandations pour les services*. Université de Toronto, Canada.
- Giasson, J. (2011). *La lecture apprentissage et difficultés*. Montréal : Editions Gaétan Morin.
- Giasson, J. (2013). *La lecture de la théorie à la pratique*. Bruxelles : De Boeck Education s.a.
- Gioiella, M. (2014). *Importance du suprasegmental*. Padoue.
- Gordon, R.L., Magne, C.L. & Large, E.W. (2011). EEG correlates of song prosody: a new look at the relationship between linguistic and musical rhythm. *Frontiers in Psychology*, 2(352), 1-13.
- Heffner, C.C. & Slevc, L.R. (2015). Prosodic Structure as a Parallel to Musical Structure. *Frontiers in Psychology*, 6(1962), 1-14.
- Jedrzejak, C. (2012). *L'apport de la musique dans l'apprentissage d'une langue étrangère*. Mémoire en sciences de l'éducation. Université d'Artois.
- Juton, A. & Lequette, C. (s.d.) *Evaluation de la fluence en lecture, du CP au lycée*. Académie de Grenoble.
- Kuhn, M. R., & Stahl, S. A. (2003). Fluency: A review of developmental and remedial practices. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 3-21.
- Kuhn, M., Schwanenlugel, P., Morrow, L., Morris, R. & Woo, D. (2006). *Teaching children to become fluent and automatic readers*. Georgia State University - Psychology Faculty Publications.

- Lacheret, A. (2011). *La prosodie au cœur du verbal*. Paris Ouest : Université de Nanterre la Défense.
- Le Robert illustré* (2017). Paris : Dictionnaires Le Robert – SEJER.
- Marty, E. (2014). *La parole et la musique complémentarité, similitudes et divergences*. Faculté ALLSH d'Aix-en-Provence.
- Murphey, T. (1992). *Music & Song*. Oxford University Press (OUP).
- Pamula, M., (2008). *Sensibiliser les enfants à une langue étrangère par le biais d'une activité musicale*. Université de pédagogie de Cracovie.
- Peersman, G. (2014). *Présentation des méthodes de collecte et d'analyse de données dans l'évaluation d'impact*. UNICEF Office of Research - Innocenti.
- Puchta, H. & Stranks, J. (2013). *More ! 7e*. Cambridge University Press and Helbling Languages.
- Puchta, H. & Stranks, J. (2014). *More ! 8e*. Cambridge University Press and Helbling Languages.
- Rasinski, T. (2004). Creating fluent readers. *Educational leadership*, 61(6), 46-51.
- Rasinski, T. (2012). Why Fluency Should be Hot. *The Reading Teacher*, 65(8), 516-522.
- Saffi, S. (2001). Syntaxe et prosodie en italien et en anglais. *Italies*, (5), 211-234.
- Shahini, G. (2017). Improving English Speaking Fluency: The Role of Six Factors. *Advances in Language and Literary Studies*, 8(6), 100-104.
- Shen, C. (2009). Using English Songs: an Enjoyable and Effective Approach to ELT. *English Language Teaching (ELT)*, 2(1), 88-94.
- Stansell, J.W. (2005). *The Use of Music for Learning Languages: A Review of the Literature*. University of Illinois at Urbana-Champaign.
- Trofimovich, P. & Baker, W. (2007). Learning prosody and fluency characteristics of second language speech: The effect of experience on child learners' acquisition of five suprasegmentals. *Applied Psycholinguistics*, 28(2), 251-276.
- Van Der Maren, J-M. (2004). *Méthodes de recherche pour l'éducation (2e éd.)*. Montréal : Editions De Boeck Université.
- Viémond, M., (2017). De l'étude de chansons au chant : une approche globale de l'exploitation de la chanson en cours de français à l'université. *Synergies Espagne*, (10), 91-102.

Wall Street English. (2018). *L'accentuation des mots en anglais : l'accent tonique*. Repéré le 29 août 2019 à <https://wallstreetenglish.fr/blog/conseils/accentuation-mots-en-anglais-accent-tonique>

## Annexes

### Annexe 1 : Liste des chansons

Anglais

8H

#### Chansons

##### Unit 1

- Here we go round the Mulberry Bush
  - o Daily routines
- We're going to be friends (White stripes)
  - o School

##### Unit 2

- Hockey Pokey
  - o Body
- Imagine (John Lennon)
  - o Present simple

##### Unit 3

- Shake it off (Taylor Swift)
  - o Verbs
- The lazy song (Bruno Mars)
  - o Like + verb + -ing
- I can't dance (Genesis – Phil Collins)
  - o Can't (ability)
- We can work it out (The Beatles)
  - o Can (ability)

## Here We Go Round the Mulberry Bush

Here we go round the mulberry bush,  
The mulberry bush,  
The mulberry bush.  
Here we go round the mulberry bush  
So early in the morning.



This is the way we wash our face,  
Wash our face,  
Wash our face.  
This is the way we wash our face  
So early in the morning.



This is the way we comb our hair,  
Comb our hair,  
Comb our hair.  
This is the way we comb our hair  
So early in the morning.



This is the way we brush our teeth,  
Brush our teeth,  
Brush our teeth.  
This is the way we brush our teeth  
So early in the morning.



This is the way we put on our clothes,  
Put on our clothes,  
Put on our clothes.  
This is the way we put on our clothes  
So early in the morning.



Here we go round the mulberry bush,  
The mulberry bush,  
The mulberry bush.  
Here we go round the mulberry bush  
So early in the morning.



## **We're going to be friends**

### **The White Stripes**

Fall is here, hear the yell  
Back to school, ring the bell  
Brand new shoes, walking blues  
Climb the fence, books and pens  
I can tell that we are going to be friends  
I can tell that we are going to be friends

Walk with me, Suzy Lee  
Through the park and by the tree  
We will rest upon the ground  
And look at all the bugs we found  
Safely walk to school without a sound  
Safely walk to school without a sound

Here we are, no one else  
We walked to school all by ourselves  
There's dirt on our uniforms  
From chasing all the ants and worms  
We clean up and now it's time to learn  
We clean up and now it's time to learn

Numbers, letters, learn to spell  
Nouns, and books, and show and tell  
Playtime we will throw the ball  
Back to class, through the hall  
Teacher marks our height against the wall  
Teacher marks our height against the wall

We don't notice any time pass  
We don't notice anything  
We sit side by side in every class  
Teacher thinks that I sound funny  
But she likes the way you sing

Tonight I'll dream while in my bed  
When silly thoughts go through my head  
About the bugs and alphabet  
And when I wake tomorrow I'll bet  
That you and I will walk together again  
I can tell that we are going to be friends  
I can tell that we are going to be friends

## **Hockey Pokey**

You put your right foot in  
You take your right foot out,  
You put your right foot in  
And you shake it all about.  
You do the Hockey Pokey  
And you turn yourself around,  
That's what it's all about.

You put your left foot in  
You take your left foot out,  
You put your left foot in  
And you shake it all about.  
You do the Hockey Pokey  
And you turn yourself around,  
That's what it's all about.

You put your right hand in  
You take your right hand out,  
You put your right hand in  
And you shake it all about.  
You do the Hockey Pokey  
And you turn yourself around,  
That's what it's all about.

You put your left hand in  
You take your left hand out,  
You put your left hand in  
And you shake it all about.  
You do the Hockey Pokey  
And you turn yourself around,  
That's what it's all about.

You put your whole self in  
You take your whole self out,  
You put your whole self in  
And you shake it all about.  
You do the Hockey Pokey  
And you turn yourself around,  
That's what it's all about.  
That's what it's all about.  
That's what it's all about.



# **Imagine**

**John Lennon**

Imagine there's no heaven  
It's easy if you try  
No hell below us  
Above us only sky  
Imagine all the people living for today

Imagine there's no countries  
It isn't hard to do  
Nothing to kill or die for  
And no religion too  
Imagine all the people living life in peace, you

You may say I'm a dreamer  
But I'm not the only one  
I hope someday you'll join us  
And the world will be as one

Imagine no possessions  
I wonder if you can  
No need for greed or hunger  
A brotherhood of man  
Imagine all the people sharing all the world, you

You may say I'm a dreamer  
But I'm not the only one  
I hope someday you'll join us  
And the world will be as one

# Shake It Off

Taylor Swift

I stay out too late  
Got nothing in my brain  
That's what people say, mmm mm  
That's what people say, mmm mm  
I go on too many dates,  
But I can't make them stay  
At least that's what people say, mmm mm  
that's what people say, mmm mm

But I keep cruising,  
Can't stop, won't stop moving  
It's like I got this music in my mind,  
Saying it's gonna be alright

'Cause the players gonna play, play, play, play, play  
And the haters gonna hate, hate, hate, hate, hate  
Baby, I'm just gonna shake, shake, shake, shake, shake  
I shake it off, I shake it off  
Heartbreakers gonna break, break, break, break, break  
And the fakers gonna fake, fake, fake, fake, fake  
Baby, I'm just gonna shake, shake, shake, shake, shake  
I shake it off, I shake it off

I never miss a beat  
I'm lightning on my feet  
And that's what they don't see, mmm mm  
That's what they don't see, mmm mm  
I'm dancing on my own (dancing on my own)  
I'll make the moves up as I go (moves up as I go)  
And that's what they don't know, mmm mm  
That's what they don't know, mmm mm

But I keep cruising  
Can't stop, won't stop grooving  
It's like I got this music in my mind  
Saying it's gonna be alright

'Cause the players gonna play, play, play, play, play  
And the haters gonna hate, hate, hate, hate, hate  
Baby, I'm just gonna shake, shake, shake, shake, shake  
I shake it off, I shake it off  
Heartbreakers gonna break, break, break, break, break  
And the fakers gonna fake, fake, fake, fake, fake  
Baby, I'm just gonna shake, shake, shake, shake, shake  
I shake it off, I shake it off

Shake it off, I shake it off  
I, I, I shake it off, I shake it off  
I, I, I shake it off, I shake it off  
I, I, I shake it off, I shake it off

## **The Lazy Song**

**Bruno Mars**

Today I don't feel like doing anything  
I just wanna lay in my bed  
Don't feel like picking up my phone  
So leave a message at the tone  
'Cause today I swear I'm not doing anything

I'm gonna kick my feet up  
Then stare at the fan  
Turn the TV on, throw my hand in my pants  
Nobody's gonna tell me I can't, no

I'll be lounging on the couch,  
Just chilling in my snuggie  
Click to MTV, so they can teach me how to dougie  
'Cause in my castle I'm the freaking man

Oh, yes I said it  
I said it  
I said it 'cause I can

Today I don't feel like doing anything  
I just wanna lay in my bed  
Don't feel like picking up my phone  
So leave a message at the tone  
'Cause today I swear I'm not doing anything

Nothing at all  
Ooh, hoo, ooh, hoo, ooh, ooh-ooh  
Nothing at all  
Ooh, hoo, ooh, hoo, ooh, ooh-ooh

Tomorrow I'll wake up, do some P90x  
Meet a really nice girl, have some really nice sex  
And she's gonna scream out this is great

Yeah, I might mess around and get my college degree  
I bet my old man will be so proud of me  
But sorry pops you'll just have to wait

Oh, yes I said it  
I said it  
I said it 'cause I can

Today I don't feel like doing anything  
I just wanna lay in my bed  
Don't feel like picking up my phone  
So leave a message at the tone  
'Cause today I swear I'm not doing anything

No, I ain't gonna comb my hair  
'Cause I ain't going anywhere  
No, no, no, no, no, no, no, no, oh  
I'll just strut in my birthday suit  
And let everything hang loose  
Yeah, yeah, yeah, yeah, yeah, yeah, yeah, yeah, yeah

Oh, today I don't feel like doing anything  
I just wanna lay in my bed  
Don't feel like picking up my phone  
So leave a message at the tone  
'Cause today I swear I'm not doing anything

Nothing at all  
Ooh, hoo, ooh, hoo, ooh, ooh-ooh  
Nothing at all  
Ooh, hoo, ooh, hoo, ooh, ooh-ooh  
Nothing at all

# **I can't dance**

**Phil Collins**

Hot sun beating down  
Burning my feet just walking around.

Hot sun making me sweat  
'Gators getting close, hasn't got me yet

I can't dance, I can't talk.  
The only thing about me is the way I walk.  
I can't dance, I can't sing  
I'm just standing here selling everything.

Blue jeans sitting on the beach,  
Her dog's talking to me, but she's out of reach.

She's got a body under that shirt,  
But all she wants to do is rub my face in the dirt.

Cause, I can't dance, I can't talk.  
The only thing about me is the way I walk.  
No, I can't dance, I can't sing  
I'm just standing here selling.

And checking everything is in place,  
You never know who's looking on.

Young punk spilling beer on my shoes,  
Fat guy's talking to me trying to steal my blues.

Thick smoke, see her smiling through.  
I never thought so much could happen just shooting pool.

But I can't dance, I can't talk.  
The only thing about me is the way I walk.  
I can't dance, I can't sing  
I'm just standing here selling

And checking everything is in place  
You never know who's looking on  
A perfect body with a perfect face

No, I can't dance, I can't talk  
The only thing about me is the way I walk.  
No, I can't dance, I can't sing  
I'm just standing here selling everything.

No, I can't walk  
No, I can't dance  
No, no, no, I can't dance  
No, I said, I can't sing

# We Can Work It Out

The Beatles

Try to see it my way,  
Do I have to keep on talking till I can't go on?  
While you see it your way,  
Run the risk of knowing that our love may soon be gone.

We can work it out,  
We can work it out.

Think of what you're saying.  
You can get it wrong and still you think that it's alright.  
Think of what I'm saying,  
We can work it out and get it straight, or say good night.

We can work it out,  
We can work it out.

Life is very short, and there's no time  
For fussing and fighting, my friend.  
I have always thought that it's a crime,  
So I will ask you once again.

Try to see it my way,  
Only time will tell if I am right or I am wrong.  
While you see it your way  
There's a chance that we may fall apart before too long.

We can work it out,  
We can work it out.

Life is very short, and there's no time  
For fussing and fighting, my friend.  
I have always thought that it's a crime,  
So I will ask you once again.

Try to see it my way,  
Only time will tell if I am right or I am wrong.  
While you see it your way  
There's a chance that we may fall apart before too long.  
We can work it out,  
We can work it out.

## **Tournons autour du buisson de mûres**

(Here we go round the Mulberry bush)

Tournons autour du buisson de mûres,  
Le buisson de mûres,  
Le buisson de mûres.  
Tournons autour du buisson de mûres  
Si tôt le matin.

C'est comme cela qu'on se lave le visage,  
Lave le visage,  
Lave le visage.  
C'est comme cela qu'on se lave le visage  
Si tôt le matin.

C'est comme cela qu'on se peigne les cheveux,  
Peigne les cheveux,  
Peigne les cheveux.  
C'est comme cela qu'on se peigne les cheveux  
Si tôt le matin.

C'est comme cela qu'on se brosse les dents,  
Brosse les dents,  
Brosse les dents.  
C'est comme cela qu'on se brosse les dents  
Si tôt le matin.

C'est comme cela que l'on met nos vêtements,  
Met nos vêtements,  
Met nos vêtements,  
C'est comme cela que l'on met nos vêtements  
Si tôt le matin.

Tournons autour du buisson de mûres,  
Le buisson de mûres,  
Le buisson de mûres.  
Tournons autour du buisson de mûres  
Si tôt le matin.



## **Nous allons être amis**

(We're going to be friends – White stripes)

L'automne est arrivé, écoutes les cris  
Retour à l'école, la cloche sonne  
Des nouvelles chaussures, marchant avec mélancolie  
J'escalade l'enclos, les livres et les crayons  
Je peux dire que nous allons devenir des amis

Marche avec moi, Suzy Lee  
À travers le parc et dans les arbres  
Nous allons nous reposer par terre  
Et regarder tous les insectes que nous trouvons  
Puis marcher prudemment vers l'école  
Sans un bruit

Et bien nous voilà, personne d'autre  
Nous sommes arrivés seuls à l'école  
Il y a des tâches sur nos uniformes  
Depuis que nous avons poursuivi les fourmis et les vers de terre  
Nous nous nettoyons et maintenant il est l'heure d'apprendre

Nombres, Lettres, apprends à épeler  
Noms, livres, montres et racontes  
À la récréation nous jetterons le ballon  
Retour en classe, à travers le hall  
Le professeur note notre taille  
Contre le mur

Et nous n'avons pas du tout remarqué le temps passer  
Nous n'avons rien remarqué  
Nous nous asseyons à côté dans chaque classe  
La maîtresse trouve que j'ai une voix rigolote  
Mais elle aime ta façon de chanter

Ce soir je rêverai quand je serai dans mon lit  
Quand des pensées idiotes me traverseront l'esprit  
Au sujet des insectes et de l'alphabet  
Et quand je me réveillerai demain, je parie  
Que toi et moi allons marcher à nouveau ensemble  
Car je peux dire que nous allons devenir amis



## **Hockey Pokey**

Tu mets ton pied droit dedans  
Tu sors ton pied droit dehors,  
Tu mets ton pied droit dedans  
Et tu secoues tout.  
Vous faites le Hockey Pokey  
Et tu fais un tour sur toi,  
C'est de ça qu'il s'agit.

Tu mets ton pied gauche dedans  
Tu sors ton pied gauche dehors,  
Tu mets ton pied gauche dedans  
Et tu secoues tout.  
Vous faites le Hockey Pokey  
Et tu fais un tour sur toi,  
C'est de ça qu'il s'agit.

Tu mets ta main droite dedans  
Tu sors ta main droite dehors,  
Tu mets ta main droite dedans  
Et tu secoues tout.  
Vous faites le Hockey Pokey  
Et tu fais un tour sur toi,  
C'est de ça qu'il s'agit.

Tu mets ta main gauche dedans  
Tu sors ta main gauche dehors,  
Tu mets ta main gauche dedans  
Et tu secoues tout.  
Vous faites le Hockey Pokey  
Et tu fais un tour sur toi,  
C'est de ça qu'il s'agit.

Tu mets tout ton corps dedans  
Tu sors tout ton corps dehors,  
Tu mets tout ton corps dedans  
Et tu secoues tout.  
Vous faites le Hockey Pokey  
Et tu fais un tour sur toi,  
C'est de ça qu'il s'agit.  
C'est de ça qu'il s'agit.  
C'est de ça qu'il s'agit.

## **Imagine**

John Lennon

Imagine qu'il n'y a aucun paradis,  
C'est facile si tu essaies,  
Aucun enfer en-dessous de nous,  
Au-dessus de nous, seulement le ciel,  
Imagine tous les gens, vivant pour aujourd'hui.

Imagine qu'il n'y a aucun pays,  
Ce n'est pas dur à faire,  
Aucune cause pour laquelle tuer ou mourir,  
Aucune religion non plus,  
Imagine tous les gens, vivant leurs vies en paix.

Tu peux dire que je suis un rêveur,  
Mais je ne suis pas le seul,  
J'espère qu'un jour tu nous rejoindras,  
Et que le monde vivra uni.

Imagine aucune possession,  
Je me demande si tu peux,  
Aucun besoin d'avidité ou de faim,  
Une fraternité humaine,  
Imagine tous les gens, partageant tout le monde.

Tu peux dire que je suis un rêveur,  
Mais je ne suis pas le seul,  
J'espère qu'un jour tu nous rejoindras,  
Et que le monde vivra uni.

## **Secoue-toi** (Shake it off – Taylor Swift)

Je reste réveillée trop tard,  
Je n'ai plus rien dans la tête  
C'est ce que les gens disent, mmm mm  
C'est ce que les gens disent, mmm mm  
J'ai trop de rencards,  
Mais aucun ne dure  
Du moins c'est ce que les gens disent, mmm mm  
C'est ce que les gens disent, mmm mm

Et pourtant je continue de flâner,  
Je ne peux pas m'arrêter, m'arrêter de bouger  
C'est comme si la musique pénétrait mon esprit,  
Disant que tout va bien se passer

Parce que les joueurs vont se mettre à jouer, jouer, jouer, jouer, jouer  
Et les rageux vont se mettre à rager, rager, rager, rager, rager  
Bébé, je vais juste me mettre à me secouer, secouer, secouer  
Je vais me secouer, je vais me secouer  
Les briseurs de cœur vont briser, briser, briser, briser, briser  
Et les gens faux vont faire semblant, semblant, semblant, semblant, semblant  
Bébé, je vais juste me secouer, secouer, secouer, secouer, secouer  
Je vais me secouer, me secouer

Je ne rate jamais un battement,  
Je suis légère sur mes pieds  
Et c'est ce qu'ils ne voient pas, mmm mm  
C'est ce qu'ils ne voient pas, mmm mm  
Je danse toute seule,  
J'invente les mouvements au fur et à mesure  
Et c'est ce qu'ils ne savent pas, mmm mm  
C'est ce qu'ils ne savent pas, mmm mm

Et pourtant je continue de flâner,  
Je ne peux pas m'arrêter, m'arrêter de groover  
C'est comme si la musique pénétrait mon esprit,  
Disant que tout va bien se passer

Parce que les joueurs vont se mettre à jouer, jouer, jouer, jouer, jouer  
Et les rageux vont se mettre à rager, rager, rager, rager, rager  
Bébé, je vais juste me mettre à me secouer, secouer, secouer  
Je vais me secouer, je vais me secouer  
Les briseurs de cœur vont briser, briser, briser, briser, briser  
Et les gens faux vont faire semblant, semblant, semblant, semblant, semblant  
Bébé, je vais juste me secouer, secouer, secouer, secouer, secouer  
Je vais me secouer, me secouer

Je vais me secouer, me secouer  
Je, je vais me secouer, me secouer  
Je, je vais me secouer, me secouer

## **La chanson paresseuse (La chanson pour les paresseux)**

(The Lazy Song – Bruno Mars)

Aujourd'hui, j'ai envie de ne rien faire  
Je veux juste rester dans mon lit  
Pas envie de décrocher mon téléphone  
Alors, laissez un message après le bip  
Parce qu'aujourd'hui, je vous jure que je ne fais rien

Je vais soulever mes pieds  
Ensuite, regarder fixement le ventilateur  
Allumer la télé, mettre ma main dans mon pantalon  
Personne ne me dira que je ne peux pas, non

Je vais m'allonger sur le canapé,  
Juste me relaxer dans mon plaid  
Zapper MTV pour afin qu'ils puissent m'apprendre la danse du dougie  
Parce que dans mon château, le roi c'est moi

Oh, oui j'ai dit ça  
J'ai dit ça  
J'ai dit ça parce que je peux

Aujourd'hui, j'ai envie de ne rien faire  
Je veux juste rester dans mon lit  
Pas envie de décrocher mon téléphone  
Alors, laissez un message après le bip  
Parce qu'aujourd'hui, je vous jure que je ne fais rien

Rien du tout  
Ooh, hoo, ooh, hoo, ooh, ooh-ooh  
Rien du tout  
Ooh, hoo, ooh, hoo, ooh, ooh-ooh

Demain je vais me réveiller faire un peu de muscu  
Rencontrer une très jolie fille, avoir une relation sexuelle sympa  
Et elle va crier «ce que c'est bon»

Yeah, je pourrais glander et obtenir un diplôme d'études supérieures  
Je parie mon vieux père serait si fier de moi  
Mais, foutaises, désolé, vous devrez juste attendre

Oh, oui j'ai dit ça  
J'ai dit ça  
J'ai dit ça parce que je peux

Aujourd'hui, j'ai envie de ne rien faire  
Je veux juste rester dans mon lit  
Pas envie de décrocher mon téléphone  
Alors, laissez un message après le bip  
Parce qu'aujourd'hui, je vous jure que je ne fais rien

## **Je ne peux pas danser**

(I can't dance – Phil Collins)

Le soleil torride frappe  
Brûle mes pieds alors que je me contente de faire un tour dans le coin.

Le soleil torride me met en sueur  
Les alligators approchent, il ne m'a pas encore eu

Je ne peux pas danser, je ne peux pas parler.  
La seule chose que j'ai de bien c'est ma façon de marcher.  
Je ne peux pas danser, je ne peux pas chanter  
Je suis simplement là debout en train de vendre de tout.

Une fille en jeans bleu est assise sur la plage,  
Son chien me parle, mais elle est hors d'atteinte.

Elle a un de ses corps sous sa chemise,  
Mais tout ce qu'elle veut faire c'est enfoncer ma tête dans la crasse.

Car je ne peux pas danser, je ne peux pas parler.  
La seule chose que j'ai de bien c'est ma façon de marcher.  
Je ne peux pas danser, je ne peux pas chanter  
Je suis simplement là debout en train de vendre.

Oh et vérifiant que tout est en place,  
Tu ne sais jamais qui observe.

Des jeunes punks renversent de la bière sur mes souliers,  
Un mec corpulent me parle pour essayer de me voler mon jeans

De la fumée épaisse, je la regarde sourire à travers.  
Je n'aurais jamais cru que tant de choses pouvaient arriver rien qu'en  
jouant au billard américain.

Mais je ne peux pas danser, je ne peux pas parler.  
La seule chose que j'ai de bien c'est ma façon de marcher.  
Je ne peux pas danser, je ne peux pas chanter  
Je suis simplement là debout en train de vendre

Oh et vérifiant que tout est en place  
Tu ne sais jamais qui regarde  
Un corps parfait avec un visage parfait, - uh-huh.

Non, je ne peux pas danser, je ne peux pas parler.  
La seule chose que j'ai de bien c'est ma façon de marcher.  
Non, je ne peux pas danser, je ne peux pas chanter  
Je suis simplement là debout en train de vendre de tout.

Mais je peux marcher.  
Non je ne peux pas danser.  
Non, non, non je ne peux pas danser  
Non j'ai dit que je ne peux pas chanter  
Mais je peux marcher.

I can't dance = je ne peux pas danser/ je n'arrive pas à danser



## **On peut arranger cela**

(We can work it out – The Beatles)

Essaie de le voir à ma façon  
Dois-je continuer à parler jusqu'à n'en plus pouvoir ?  
Alors que tu suis tes idées  
Nous courrons le risque de découvrir  
Que notre amour peut bientôt s'éteindre

On peut arranger ça,  
On peut arranger ça,

Pense à ce que tu dis  
Tu peux avoir tort et pourtant tu penses avoir raison  
Pense à ce que je dis  
On peut arranger ça tout de suite  
Ou se dire bonne nuit

On peut arranger ça,  
On peut arranger ça

La vie est très courte, et il n'y a pas de temps  
Pour se plaindre et se disputer  
J'ai toujours pensé que c'était un crime  
Alors je vais te le redemander à nouveau

Essaie de le voir à ma façon  
Seul le temps me dira si  
J'ai raison ou tort  
Tandis que si tu suis tes idées  
Il se peut que nous nous séparions très vite

On peut arranger ça,  
On peut arranger ça.

## Annexe 4 : Echelle de fluidité multidimensionnelle

### Multidimensional Fluency Scale

Name of the audio recording	
Use the following rubric (1-4) to rate reader fluency in the areas of expression and volume, phrasing, smoothness, and pace.	
<b>Expression and Volume</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Reads words as if simply to get them out. Little sense of trying to make text sound like natural language. Tends to read in a quiet voice.</li> <li>2. Begins to use voice to make text sound like natural language in some areas of the text but not in others. Focus remains largely on pronouncing the words. Still reads in a quiet voice.</li> <li>3. Makes text sound like natural language throughout the better part of the passage. Occasionally slips into expressionless reading. Voice volume is generally appropriate throughout the text.</li> <li>4. Reads with good expression and enthusiasm throughout the text. Varies expression and volume to match his or her interpretation of the passage.</li> </ol> <p><i>Comment :</i></p>
<b>Phrasing</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Reads in monotone with little sense of phrase boundaries; frequently reads word-by-word.</li> <li>2. Frequently reads in two- and three-word phrases, giving the impression of choppy reading; improper stress and intonation fail to mark ends of sentences and clauses.</li> <li>3. Reads with a mixture of run-ons, mid-sentence pauses for breath, and some choppiness; reasonable stress and intonation.</li> <li>4. Generally reads with good phrasing, mostly in clause and sentence units, with adequate attention to expression.</li> </ol> <p><i>Comment :</i></p>
<b>Smoothness</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Makes frequent extended pauses, hesitations, false starts, sound-outs, repetitions, and/or multiple attempts.</li> <li>2. Experiences several "rough spots" in text where extended pauses or hesitations are more frequent and disruptive.</li> <li>3. Occasionally breaks smooth rhythm because of difficulties with specific words and/or structures.</li> <li>4. Generally reads smoothly with some breaks, but resolves word and structure difficulties quickly, usually through self-correction.</li> </ol> <p><i>Comment :</i></p>
<b>Pace</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Reads slowly and laboriously.</li> <li>2. Reads moderately slowly.</li> <li>3. Reads with an uneven mixture of fast and slow pace.</li> <li>4. Consistently reads at conversational pace; appropriate rate throughout reading.</li> </ol> <p><i>Comment :</i></p>
<p>Scores range 4-16. Generally, scores below 8 indicate that fluency may be a concern. Scores of 8 or above indicate that the student is making good progress in fluency.</p>	

Adapted from Zutell & Rasinski, 1991.



## Annexe 5 : Demande d'autorisation

aux parents d'élèves

Le 21 octobre 2019

### Demande d'autorisation

Madame, Monsieur,

Dans le cadre de ma formation pour devenir enseignante au cycle 1 et 2, je dois mener un travail de Bachelor.

Ce travail portera sur la lecture en anglais et l'outil didactique utilisé sera un recueil de chansons. L'enseignant·e de votre enfant intégrera 10-15 minutes de chant pendant chaque leçon d'anglais, dans le but de voir si cela a un impact bénéfique sur la lecture. Ce travail se déroulera jusqu'aux vacances de Noël.

Afin de récolter les données, il est nécessaire qu'un enregistrement audio se fasse, uniquement lors de la lecture de deux textes. Ces enregistrements seront recueillis et traités de façon anonyme. À la fin de la recherche, toutes les données seront supprimées.

À tout moment, vous avez la liberté d'interrompre ce travail, en informant l'enseignante de votre enfant.

Je vous prie de bien vouloir remplir et signer la demande d'autorisation qui se trouve en bas de cette lettre, et de la retourner à l'enseignant·e de votre enfant.

En vous remerciant par avance pour votre collaboration, je vous prie de recevoir, Madame, Monsieur, mes salutations les plus distinguées.

Clarisse Nisenbaum

-----

### Autorisation

Nom et prénom de l'enfant : \_\_\_\_\_

- ☐ J'autorise mon enfant à participer à ce travail de recherche et à enregistrer sa voix lors de la lecture des deux textes
- ☐ Je n'autorise pas mon enfant à être enregistré lors de la lecture des deux textes.

## **My Days**

I get up every day at seven o'clock. Then I have breakfast. I love to eat bread with an apple and a big glass of milk. After that I go to school by bike. If I am alone it takes ten minutes. But if my best friend Ben is with me, it takes five minutes. We always race when we are together.

My favourite subject at school is English, even if I don't understand everything. I like History too, because I learn new things about the past. I also like Music, because I like to sing new songs.

I love sport. I think it is important to be fit. On Monday I do athletics, on Tuesday I play volleyball, on Wednesday I have a day off so I can play with my friends, on Thursday I go swimming and on Friday I play ping pong. In the evening, I am usually very tired and I sleep very well.

## **My Friends**

In my class, we all have hobbies. For example, I love cooking with my aunt. On Sunday, we always cook together for our family. She speaks Italian, but when I'm with her she speaks English so I can understand. I also like playing football with my friends Sam and Tim. They are cousins and they come from Canada. Both can speak French. Mattheo is my best friend and he plays the drums very well. He wants to become a musician. He is in a band with Alessia, Arthur and Nolan. Alessia plays the violin and she is good at drawing. Arthur plays the piano. Nolan sings and he loves dancing too. I like to watch them play. I think that they are really good. They practice every day. Today there is a big show. Oh! I have to go, the show is starting and the band is playing.