



HAL
open science

Musique et médiation de la prononciation du français : réflexions autour de la créativité et de l'innovation pédagogique

Grégory Miras

► **To cite this version:**

Grégory Miras. Musique et médiation de la prononciation du français : réflexions autour de la créativité et de l'innovation pédagogique. *Etudes en didactique des langues*, 2017, 27, pp.7-24. halshs-02305370

HAL Id: halshs-02305370

<https://shs.hal.science/halshs-02305370>

Submitted on 16 Jul 2021

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Musique et médiation de la prononciation du français : réflexions autour de la créativité et de l'innovation pédagogique.

grégory MIRAS

DILTEC, LPP, Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3

Résumé : Dans un monde où les formations en langues sont de plus en plus soumises à des impératifs d'attractivité, on peut se poser la question de l'utilisation de termes comme "créativité" et "innovation" sur le plan pédagogique. A travers un positionnement critique sur ces deux notions, nous tenterons de déterminer le potentiel "créatif" et/ou "innovant" d'une approche musicale de la prononciation. Nous verrons que ce dispositif est d'évidence plus créatif qu'innovant.

Mots-clés : didactique ; musique ; prononciation ; créativité ; innovation

Abstract: In a world where language courses meet more and more attractiveness considerations, one might question the use of terms such as "creativity" and "innovation" in the field of pedagogy. Through critical positioning of these notions, we will try to determine the creative and/or innovative potential of a musical approach of pronunciation. We will particularly see that the creative nature of such learning device is more obvious than the innovative one.

Keywords: pedagogy; music; pronunciation; creativity; innovation

1. Introduction

Ces dix dernières années, les termes de créativité et d'innovation en didactique des langues (DDL) sont apparus comme incontournables dans le discours pédagogique et politique des différents acteurs de ce domaine (pédagogues, chercheurs, institutions) (Marsollier, 2003 : 10). Face à ces deux notions, on peut se poser la question de ce qu'impliquent les dispositifs que nous qualifions de créatifs et/ou innovants. Le but de notre étude sera d'une part épistémologique en interrogeant la didactique des langues actuelle à travers ce que les individus, qui contribuent à ce domaine, peuvent attendre de la "création" associée ou non à l' "innovation". D'autre part, nous chercherons à déterminer, sur le plan empirique, le caractère créatif et innovant d'une approche portant sur l'utilisation de la musique instrumentale pour la médiation de la prononciation en contexte de français langue étrangère ou seconde (FLE/S). Cette dernière repose sur l'association entre aperture des phonèmes vocaliques du français et notes de piano. Cette recherche quasi-expérimentale en didactique interventionniste a été menée dans un "cours de prononciation" du français à

l'université. Nous analyserons les critères permettant de déterminer le caractère créatif et/ou innovant de l'utilisation de la musique dans la médiation de la prononciation de manière générale puis spécifique dans le cadre du dispositif mis en place. Cette analyse nous permettra de mettre en évidence les résistances et les apports que ce dispositif entraîne.

2. Créativité et innovation : quels critères ?

Créativité et innovation, dans le domaine de la DDL, sont deux construits qui répondent à des processus interdépendants. Puozzo (2013 : 1) nous dit que «la créativité est devenue un terme à la mode dont de nombreux domaines se sont emparés [...] L'école n'échappe pas à l'effet de contagion». Muller (2003 : 11) rajoute que «l'innovation est comme quelques autres mots magiques, 'attracteur étrange', qui jouissent d'une positivité de prime abord, qui parlent à tous, sans qu'on puisse en stabiliser une définition». Dans cette première approche critique, il semblerait que, sur le plan épistémologique, les termes de «créativité» et d'«innovation» doivent être manipulés avec un recul particulier afin d'éviter à la fois les effets de mode issus du monde socio-économique mais aussi l'attractivité de certains termes qui, sur le plan sémantique, bénéficient d'une coloration positive (ex : ludique). Les formations en langues sont, plus que jamais, inscrites dans un processus économique ou du moins d'attractivité (Coleman, 2008) dans le but de sauvegarder des structures, des cours, des départements, etc. L'engouement pour ces deux notions peut également refléter, selon Morand & Manceau (2009 : 45) :

l'accélération du temps et l'aspiration des consommateurs à ce que les produits qui leur sont proposés soient renouvelés de plus en plus rapidement [en témoignant] de la vitalité de l'acte créatif et de la généralisation du système de la mode, tout autant que de l'intensification du marketing au sens classique du terme.

Toutefois, nous ne pouvons réduire ces termes à l'utilisation qui peut en être faite dans une perspective particulière. Nous allons tenter de définir, dès à présent, ce que ces deux construits sous-tendent sur le plan pédagogique. Rey & Feyfant (2012 : 3) avancent que la créativité «est souvent vue comme une habilité» qui peut revêtir «une définition élitiste (être doué pour) et une définition démocratique (être capable de)». Les auteurs citent Sahlberg (2011) pour qui quatre facettes de la créativité peuvent être envisagées : 1) concevoir et faire quelque chose de neuf, processus qui peut être à la fois individuel et collectif, 2) être en pensée comme en action, 3) engager des applications délibérées de savoir, compétences et attitudes antérieurs, et 4) chacun possède quelque capacité créative. Pour Rey & Feyfant (2012 : 1), créativité et innovation ne peuvent être dissociées même si cette dernière «peut être

considérée seule et déboucher sur la question [...] des réformes ou du management du changement en éducation”. Toujours selon les auteurs (2012 : 13), “la créativité est souvent conçue comme une source de désordre” et l’innovation comme “un processus non linéaire”. La notion de non linéarité a été développée notamment dans le contexte de l’enseignement/apprentissage des langues dans les théories du chaos (Larsen-Freeman, 1997 ; entre autres).

Dans le monde de l’entreprise, la créativité semble être la source de l’innovation comme un document de la Chambre du Commerce et de l’Industrie du Gers le souligne (2010 : 8)

La créativité représente le processus de génération d’idées. C’est l’inspiration qui nous permet de créer de nouvelles solutions. Pour sa part, l’innovation est la capacité de convertir ces idées en quelque chose d’applicable, de leur donner du sens et de la valeur dans un contexte.

Les définitions de la créativité sont multiples et varient selon les domaines qu’elle traverse. Puozzo (2013) cite Lubart (2003 :10) pour qui la créativité serait, en psychologie différentielle, “la capacité à réaliser une production qui soit à la fois nouvelle et adaptée au contexte dans lequel elle se manifeste”. Il y aurait donc un rapport entre créativité d’une part et la notion de “nouveau” “contextualisée”. Cette vision rappelle celle de Cros (2003 : 6) qui avance que “ces innovations n’ont rien de nouveau si ce n’est leur implantation dans un contexte différent. Les pratiques pédagogiques dites nouvelles ne sont que la répétition de pratiques déjà réalisées durant les siècles précédents”. Puren (2001 : 9) nous alerte également sur le fait qu’en matière d’innovation technologique, “le moins que l’on puisse dire est que les technologies en question, en didactique des langues, sont sans doute nouvelles, mais sûrement pas révolutionnaires”. Dans le même domaine, Terrier & Vaillant-Sirdey (2011 : 48) soulignent que:

“les concepteurs multimédias du secteur privé recourent principalement à la recherche-développement pour garder une avance stratégique sur leurs concurrents, mais, [...], ce sont essentiellement des considérations graphiques et ergonomiques qui sont privilégiées. Les aspects didactiques sont la plupart du temps absents de leurs préoccupations et on note même souvent des retours à des visions dépassées de l'apprentissage [...] dont le potentiel limité pour l'apprentissage est habilement dissimulé sous des atours modernes”.

Pour Bédard & Bécharde (2009 : 36), la notion d’innovation en pédagogie implique “l’amélioration substantielle des apprentissages des étudiants”.

A travers cette analyse des deux notions-clés de notre étude : la créativité et l'innovation ; il semblerait que l'on puisse repérer trois critères permettant de définir le caractère créatif et innovant d'un processus (Tableau 1).

Critère	créatif	innovant
a) proposer quelque chose qui n'existe pas encore	✓	✓
b) répondre aux besoins d'un contexte	✓	✓
c) bouleverser les pratiques dans le domaine		✓

Tableau 1 : Propriétés associées au caractère créatif ou innovant.

Dans cette étude, nous nous rapporterons à ces trois critères afin de déterminer le caractère créatif et/ou innovant d'une approche musicale de la prononciation, sur le plan disciplinaire d'une part, et à travers une étude de cas, d'autre part. Dans le contexte pédagogique, nous considérerons le critère n°2 comme la capacité d'un dispositif ou d'un outil à répondre aux besoins et aux attentes des acteurs du domaine.

3. Musique et didactique des langues

Penser le lien qui existe entre musique et langage fait intervenir la notion de musique de la langue. Aubin (2008 : 102) définit la musique du français comme le "moyen de communication qui consiste dans l'art de combiner des sons, de les organiser dans le temps, de les produire harmonieusement grâce au corps humain". S'intéresser à l'enseignement/apprentissage de la musique du français, permet de montrer que l'interdisciplinarité entre musique et langage est un phénomène dont l'importance a fluctué selon les époques en reflet des méthodes et des priorités éducatives. Dès le XIX^{ème} siècle, on fait référence à "l'art de parler". Cette dénomination fait apparaître, dans les classes sociales qui se doivent de le pratiquer, que parler (le français) n'est pas seulement un fait commun, mais requière un enseignement au même titre que la musique, etc. Dans cette perspective, le maître de langue doit maîtriser sa voix, tout comme le maître de chant. Les analogies entre musique et langue, notamment à travers des expressions imagées ou des exercices empruntés à la musique (dictée, répétition, écoute, etc.), ont pris une ampleur particulière aux XVII^{ème} et XVIII^{ème} qui s'est vue décroissante dès le milieu du XIX^{ème} (*Ibid.* : 105). Il faut, néanmoins, faire à cette époque et pour les classes aisées, la distinction entre l'enseignement destiné aux filles et celui des garçons. L'association musique-parole se fait principalement pour les filles qui se doivent de connaître les arts d'agrément. L'enseignement des langues est majoritairement oral et a pour but de favoriser l'utilisation contrôlée d'une langue mélodieuse. L'apprentissage des filles étant vu comme inférieur à celui des garçons, les maîtres de langue étaient plus libres dans leurs méthodes. Il n'est donc pas étonnant de comprendre que "c'est dans le

système scolaire masculin que la mort de l'approche artistique et des méthodes musicales, qui n'étaient qu'au stade embryonnaire, fut la plus spectaculaire" (*Ibid.* : 108). L'étude systématique des sons des langues derrière la loupe phonétique a eu pour effet de faire évoluer cette approche où l'appareil phonatoire est vu comme un instrument de musique par les pionniers de la phonétique, vers la vision d'une machine à sons avec l'arrivée des moyens technologiques et le structuralisme.

Les relations entre musique et parole sont affaiblies dans le système éducatif moderne: on attache de l'importance à une phonétique instrumentale, technique en opposition à musicale, affective même si Aubin (*Ibid.* : 105) note plusieurs types de relation encore présentes. De nos jours, l'utilisation de la musique dans la didactique de l'oral et plus précisément de la prononciation se concentre surtout autour de la chanson (Cornaz *et al.*, 2010). Toutefois, elle ne se limite pas à cela même si la place de ce genre de pédagogie reste souvent invisible ou figée dans une perspective diachronique mais aussi synchronique de la DDL. Ces pratiques pédagogiques émergent souvent d'un individu qui se situe au croisement de disciplines dans son histoire personnelle et/ou professionnelle : pour l'anglais, les "jazz chants" (Graham, 2000), les "ritmimots" en français (Llorca, 1998) ou alors des pratiques isolées telles que celle de Bragger (1975) au département de musique de l'université du Massachusetts. Notons néanmoins que ces ponts disciplinaires sont formulés dans l'enseignement intégral prôné par les systèmes pédagogiques Montessori, Freinet et Dewey, par exemple (Pamula, 2008). Plus récemment, ce lien a été mis en avant de manière commerciale (cf. *Speedlingua*) même si cet outil repose sur des suppositions, largement contestées par la communauté scientifique, formulées par Alfred Tomatis (Abgrall, 2001 : 145-9). L'intérêt pédagogique de cette analogie musique-parole a été remis en question plus récemment (Porée, 2012). Il est actuellement difficile de mesurer l'importance et la diffusion de ce genre d'approches dans les pratiques sur le terrain des pédagogues tant elles sont davantage considérées comme faisant partie du répertoire didactique de chaque individu plutôt que comme une approche institutionnalisée du type de celles communicatives et actionnelles. Selon nous, le caractère pluri-inter-transdisciplinaire (Claverie, 2010) de ce type d'approche reste un frein important, notamment en France, pour une diffusion pédagogique plus large. En effet, la monodisciplinarité est rassurante et "la pensée transdisciplinaire ne s'inscrit pas bien dans les espaces que nous réserve la société" (*Ibid.* : 13) car l'auteur rappelle que "penser consiste entre autres à organiser ses représentation du monde en catégories cognitives" (*Ibid.* : 2). Ces tensions ont pu se cristalliser

autour des “enseignements pratiques interdisciplinaires (EPI)”¹ dont les revendications ont porté sur le fait qu’une partie du corps professoral “[n’envisage ces EPI] pas autrement que sur le mode du volontariat” et que “l’interdisciplinarité a certes l’avantage de rendre les savoirs plus concrets, mais ses effets sur les performances scolaires restent à prouver”².

A travers cette approche épistémologique, nous pouvons constater qu’une approche combinant musique et médiation de la prononciation ne constitue pas une nouveauté dans le domaine car elle est présente, depuis au moins le XIX^e siècle, dans les pratiques pédagogiques individuelles voire collectives. Elle répond, cependant, à un contexte puisqu’il semblerait que ces méthodes apportent des réponses à un besoin et à des attentes ce qui leur permettent de perdurer dans le temps. On pourrait penser qu’elles possèdent un certain nombre de critères pour constituer une révolution dans le domaine étant donné qu’elles peuvent rompre avec une approche traditionnelle de l’enseignement plutôt monodisciplinaire. Cette dernière a tendance à plus focaliser sur l’acquisition d’un objet, “une langue” plutôt que son incarnation (“embodiment” ; Lakoff & Johnson, 1999) par chaque individu. Cependant, au regard de l’influence limitée de ces approches sur celles plus largement diffusées au niveau institutionnel notamment (cf. l’approche actionnelle), le caractère potentiellement révolutionnaire d’une approche musique-parole semble compromis. Notre étude de cas permettra de questionner ce positionnement à travers une étude de cas.

4. Etude de cas

Le dispositif, dont il est question dans cette étude, a pour but mettre en place une médiation de la perception et de la production des sons du français chez des apprenants en contexte FLE/S à travers une analogie musicale.

4.1. Le terrain empirique

Ce dispositif d’apprentissage s’intègre dans l’approche par tâche (Narcy-Combes, 2005) comme une micro-tâche d’entraînement puisque cette médiation vise un travail spécifique sur la prononciation qui pourra être réintégré dans la pratique générale et sociale du français. La formation se déroule pendant le premier semestre de l’année universitaire 2013-2014 dans le cadre du Diplôme Universitaire d’Etudes Française (DUEF1) proposé à l’université Sorbonne Nouvelle - Paris 3. Le dispositif d’apprentissage a été mis en place au sein de

¹ Dans le cadre de loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d’orientation et de programmation pour la refondation de l’école de la République et l’arrêté du 19 mai 2015 relatif à l’organisation des enseignements dans les classes de collège.

² “Les principaux points de discordance de la réforme du collège”. Article publié dans *Le Monde* le 18/05/2015 par M. Battaglia et S. Graveleau. En ligne : http://www.lemonde.fr/education/article/2015/05/18/les-principaux-points-de-ddiscordance-de-la-reforme-du-college_4635271_1473685.html (consulté le 26/08/2015)

l'unité d'enseignement (UE) "Prononciation" répartie sur une séance hebdomadaire de deux heures pendant douze semaines. Le volume horaire total représente donc 24 heures en présentiel. Ce cours était un des quatre choix facultatifs parmi huit cours optionnels proposés.

Le dispositif d'apprentissage se composait de trois phases distinctes résumées dans la Figure 1 :

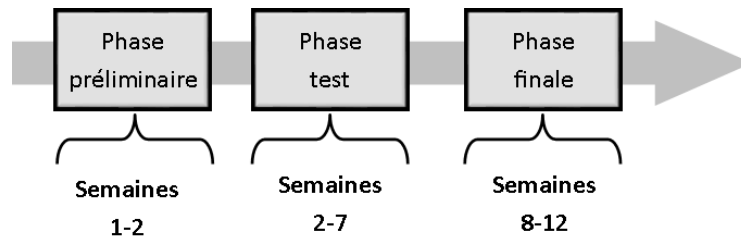


Figure 1: Les trois phases chronologiques du dispositif d'apprentissage

- **La phase préliminaire** (une séance et demie soit 3h) : elle comporte une réflexion métalinguistique et théorique sur la phonétique-phonologie du français et sur les processus de production des sons.
- **La phase de test** (cinq séances et demie soit 11h) : elle comporte deux enregistrements (une séance et demie ; pré-test et post-test) ainsi qu'un travail en groupe portant sur une sensibilisation au trapèze vocalique³ et des exercices de type *drills* sur cinq principales oppositions phonémiques (quatre séances soit 8h).
- **La phase finale** (5 séances soit 10h) : elle comporte trois évaluations dont deux écrites visant à mesurer respectivement les connaissances théoriques vues pendant le cours et le recul pris durant l'année sur l'évolution de sa propre prononciation. La troisième évaluation tente d'évaluer les performances de production des dix voyelles principales du français standard à l'isolée et la lecture d'un court texte préparé pendant l'une des séances de la phase finale.

Dans cet article, nous nous focaliserons sur la phase de test durant laquelle les étudiants étaient répartis en deux groupes de douze personnes et un groupe de onze. Les trois groupes faisaient strictement les mêmes exercices dans le temps imparti. Seule la manière de travailler avec le trapèze vocalique changeait (Tableau 2).

Groupe	1	2	3
Trapèze vocalique	F0 non contrôlée	F0 plate	F0 montante et piano

Tableau 2: Mode de présentation du trapèze vocalique aux apprenants selon les trois groupes. F0 correspond à la fréquence fondamentale de la voix soit sa "hauteur".

³ Le trapèze vocalique est une représentation graphique des phonèmes vocaliques du français en fonction de l'antériorité/postériorité de la langue, l'aperture de la mâchoire et l'arrondissement/étirement des lèvres.

En effet, notre hypothèse était que proposer une association entre notes de musique et phonèmes vocaliques, où chacun de ces derniers seraient accompagnés d'une note selon son degré d'aperture pourrait servir de point d'appui à l'appropriation de certains sons vocaliques (Figure 2).

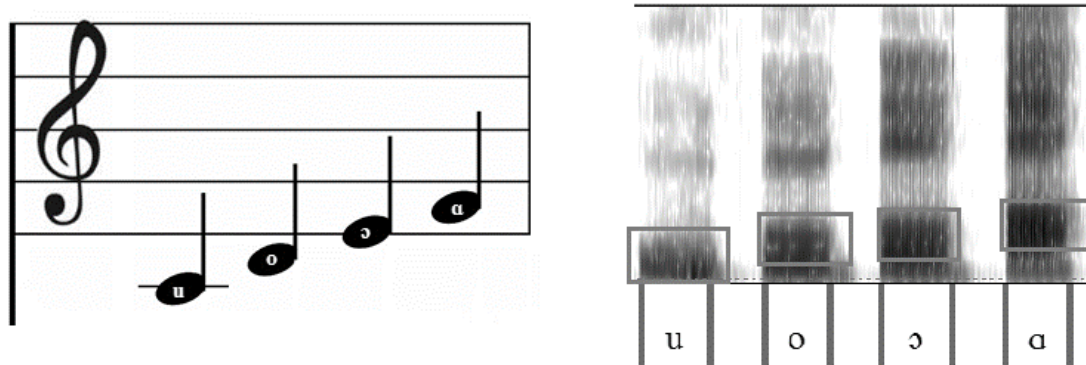


Figure 2: Corrélation arbitraire proposée entre la hauteur tonale des notes de musique et l'acuité des sons vocaliques postérieurs arrondis du français standard. A gauche : notation musicale ; à droite : spectrogramme (en abscisse : le temps et en ordonnée : la fréquence en Hz (min =0 Hz ; max = 5000 Hz) des quatre voyelles postérieures du français.

Nous tenons à préciser que cette hypothèse s'inscrit dans la proposition du “bonhomme sonore” de Guimbretière & Kaneman-Pougatch (1991), c'est-à-dire une association arbitraire mais néanmoins motivée par une réflexion théorique et pédagogique. Cette réflexion repose sur la notion de “point d'appui à l'apprentissage” (Barth, 2004) qui explique la nécessité d'établir, chez l'apprenant, des ponts conceptuels afin de favoriser l'abstraction des notions développées. Dans notre cas, le point d'appui serait d'ordre perceptif. Nous pouvons signaler également que cette association peut rappeler la stratégie opérée dans les langues sifflées. Rialland (2005) a notamment pu montrer chez des locuteurs de langues sifflées qu'il était possible d'observer dans leurs productions, la réalisation d'un “contraste fondamental entre les voyelles “aigues” et “grave” correspondant à une opposition entre les voyelles antérieures *versus* centrales et postérieures en espagnol” (*Ibidem* : 241).

Dans notre étude et à travers ce cadre, nous tenterons de mettre en corrélation deux éléments acoustiques (hauteur spectrale et tonale⁴) en supposant que cette association permettra une meilleure abstraction des particularités acoustico-phonétiques et favorisera donc une progression positive en production. Cette étude s'intégrera dans un paradigme de didactique quasi-expérimentale : trois groupes expérimentaux dont le profil des participants n'a pas été contrôlé ; et interventionniste, puisque le chercheur est à la fois concepteur et médiateur.

⁴ La hauteur spectrale d'un son vocalique correspond aux caractéristiques du spectre du phonème tandis que la hauteur tonale dépend des paramètres de vibration des plis vocaux (ou cordes vocales).

4.2. Les apprenants

Les apprenants du dispositif sont des adultes inscrits au DUEF1 dont les cours et le diplôme correspondent aux niveaux B2 et C1 définis par le Cadre européen commun de référence en langues (CECRL ; Conseil de l'Europe, 2001). Pour être admissibles, les étudiants doivent attester d'un niveau équivalent au DELF B2. Au total, 35 personnes ont été inscrites administrativement mais en réalité 34 ont réellement suivi ce cours. Parmi ces derniers, nous avons choisi de ne retenir, pour notre étude, que les données de 27 d'entre eux sur la base de leur présence à au moins 4 sur les 5 séances en groupe restreint et aux deux enregistrements.

De manière globale, nous pouvons dire que les apprenants de ce dispositif d'apprentissage sont de nationalités hétérogènes (18 différentes / 27 apprenants) correspondant à des profils langagiers variés. Ce sont majoritairement des femmes (23/27) jeunes adultes (20/27) qui ont commencé tardivement l'apprentissage du français (15 ans et plus : 24/27), qui apprennent le français (depuis moins de 5 ans : 23/27) et habitent en France (moins de 5 ans : 22/27) depuis une courte période. Plus de la moitié n'a jamais suivi de cours de prononciation avant celui-ci (19/27). Afin de préciser cette analyse, nous avons posé des questions supplémentaires à notre groupe test soit le troisième groupe sur leur rapport à la musique. Nous avons pris ce facteur afin d'être capable de repérer dans les données tout biais possible dû au profil musical des apprenants de ce groupe. Il nous est donc possible de dire que notre sous-panel qui forme le groupe 3 test n'est pas tranché en termes de musicien/non-musiciens. Cependant, les musiciens pratiqueraient la musique de manière plutôt occasionnelle. Ils aiment plutôt chanter mais ne se sentent pas à l'aise avec cette pratique. Ce sont plutôt des auditeurs réguliers de musique.

4.3. Les enregistrements

Les enregistrements ont été effectués par l'auteur dans une salle plutôt calme affectée à ce cours. Ils ont été faits à l'aide d'un ordinateur portable HP Pavillon g6 Notebook PC fonctionnant sous Windows 7 64 bits, d'une carte son Edirol UA-25EX et d'un micro-casque AKG C520L. Le taux d'échantillonnage était de 44,1 kHz (16 bits). Chaque apprenant devait prononcer :

1. deux fois onze voyelles orales du français standard à l'aide de la transcription phonétique et d'une phrase-cadre (22 occurrences par apprenant),
2. deux fois deux continua de quatre voyelles soit les voyelles antérieures non-arrondies et postérieures arrondies (16 occurrences par apprenant).

Au total, nous avons donc 38 occurrences par apprenant. Pour l'enregistrement des voyelles à l'isolée, les apprenants des trois groupes visualisaient, à l'aide d'un diaporama (*Powerpoint*), chaque son de manière individuelle dans une phrase cadre permettant aux apprenants de contextualiser si besoin le son dans un mot. Les apprenants ne devaient prononcer que le son vocalique à l'isolée car en raison du grand nombre d'apprenants et des contraintes de temps que nous avons, cela permettait de réduire le temps d'enregistrement pour chaque individu. Pour des raisons similaires, nous n'avons pas pu tester les performances en perception. Les phrases-cadre ont été tirées de Kamiyama (2010 : 138) ; par exemple "je dis [i] comme dans "lit"". L'ordre des voyelles n'avait pas de logique articulatoire ou acoustique particulière : /i y e a ɔ ø u ε o α œ/. Notons dès à présent que le son /a/ a été proposé afin de respecter la logique articulatoire du continuum postérieur et parce que nous nous intéressions aux aptitudes phonétiques. Nous avons, cependant, dans l'analyse, pris en compte la disparition phonologique de l'opposition /a-ɑ/. Pour l'enregistrement des voyelles dans les continua, nous avons mis en place trois situations différentes (Tableau 3).

Groupe	1	2	3
Input visuel	Trapèze vocalique		
Input auditif vocalique	Aucun	F0 plate	F0 corrélée à l'aperture et utilisation d'un piano

Tableau 3: Types d'input visuel et auditif en fonction des trois groupes d'apprenants. F0 correspond à la fréquence fondamentale de la voix.

Dans le groupe 1, les apprenants devaient prononcer les deux continua soit /i e ε a/ et /u o ɔ α/ de manière spontanée avec pour seul support le trapèze vocalique. Les groupes 2 et 3 devaient prononcer les mêmes continua mais les apprenants disposaient d'un *input* auditif des continua vocaliques respectivement avec une F0⁵ plate et une F0 corrélée à l'aperture et utilisation d'un piano. Chaque continuum était joué quatre fois à l'apprenant avant qu'il ne les prononce deux fois lui-même. Les continua ont été enregistrés par l'auteur avec le même dispositif que celui utilisé pour les apprenants. Une analyse acoustique a permis de montrer que les stimuli utilisés pour l'étude sont pertinents sur ce plan puisqu'ils montrent un écart non-significatif à la cible en ce qui concerne la F0. Au niveau formantique⁶, les deux continua produits dans

⁵ La F0 correspond à la fréquence fondamentale soit la fréquence la plus basse du son complexe qui détermine l'impression de hauteur musicale ou mélodique du son.

⁶ Le formant est un renforcement d'énergie dans le spectre acoustique. Dans les sons de la parole, il est déterminé, entre autres, par les paramètres articulatoires.

deux modalités différentes montrent les caractéristiques acoustiques formantiques prototypiques du français standard.

4.4. Principaux résultats de l'étude

A travers cette étude, nous souhaitons questionner le caractère potentiellement développemental de notre dispositif d'apprentissage, dans une perspective de didactique interventionniste et une recherche quasi-expérimentale, en étudiant l'impact d'une association entre continua vocaliques et notes de musique. Cette association reposait sur une association arbitraire mais néanmoins motivée par une réflexion théorique et pédagogique et notamment sur la notion d'abstraction conceptuelle. Nous souhaitons voir si cette association pouvait être une aide pour les apprenants dans l'appropriation de la logique articulatoire et perceptive des continua vocaliques du français et notamment ceux "antérieur étiré" (/i e ε a/) et "postérieur arrondi" (/u o ɔ α/). Nous avons principalement traité ce sujet à partir de représentations mesurées par trois questionnaires à trois moments-clés (pré-test, post-test t+1 et t+2) et par la passation d'un test d'identification par dix locuteurs francophones natifs sur les phonèmes vocaliques produits par les apprenants lors des deux enregistrements et en prenant en compte deux modalités de production : à l'isolé ou en continuum. Nous avons pu voir, tous groupes confondus, que les auto-évaluations des apprenants révèlent une progression perçue dans leur performance en prononciation (Figure 3).

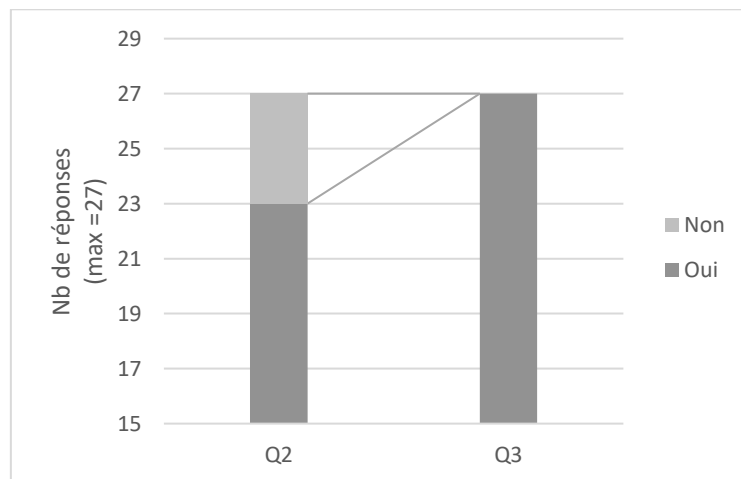


Figure 3: Graphique représentant les réponses aux questionnaires 2 et 3 à la question "j'ai perçu des changements dans ma prononciation depuis le début du cours de prononciation" (n=27). En abscisse, les questionnaires 2 et 3 et en ordonnée le nombre de réponses.

Nous avons également vu que les apprenants étaient plus sensibles à l'utilité d'une approche en groupe et basée sur la pratique plutôt que sur une approche raisonnée théorique. Cependant, un grand nombre a affirmé que les symboles phonétiques les avaient aidé à mieux percevoir et produire les voyelles du

français et ce grâce au fait qu'ils se sentent plus à l'aise avec ces derniers au bout de sept semaines. Il semblerait que cet aspect ne soit pas confirmé par les matrices de confusion⁷ et surtout pour le /u/ dont la forme en Alphabet Phonétique International (API) et graphique ont pu ajouter une difficulté à de possibles confusions phonologiques. Il n'a pas été possible de mesurer une progression significative dans le sous-groupe de six apprenants même si nous avons pu constater qu'en moyenne, les phonèmes vocaliques avaient été mieux identifiés lors du second enregistrement par rapport au premier.

Au regard de notre proposition pédagogique, il n'a pas été possible de montrer de forte tendance en faveur d'une potentialité plus développementale pour le groupe 3 que la simple exposition à un trapèze vocalique dans le cas du groupe 1, par exemple. Cependant, nous avons vu qu'au plan représentationnel, l'utilisation du piano avait été clivante puisque soit les apprenants montrent, dans le questionnaire, une forte adhésion, soit un fort rejet (Figure 4).

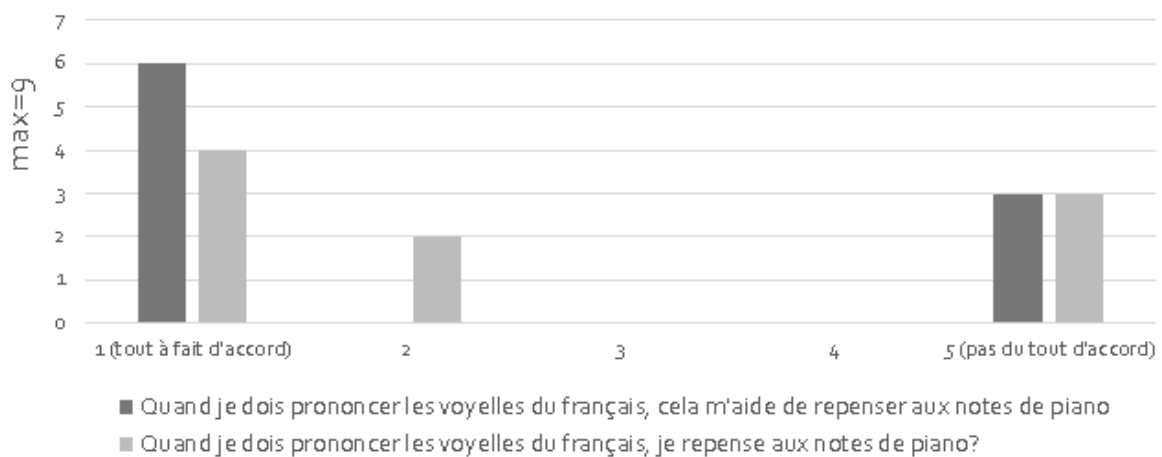


Figure 4 : Adhésion bimodale à l'association entre notes de musique et voyelles du français (n=9).

Cela se reflète dans les productions des apprenants où en moyenne 4 apprenants sur 9 ont produit la forme prosodique attendue. Cependant, il semblerait que la présentation de l'*input* avec notes de musique ait limité l'augmentation de confusion /u-y/ par rapport à l'isolée et par rapport aux groupes 1 et 2. Les notes de musique auraient pu jouer un rôle en mobilisant une attention plus forte au son qu'à la forme graphique proposée dans le trapèze vocalique. Cependant, il semblerait que la présentation d'un *input* sonore ait favorisé des confusions /ɔ-a/ ou /ɔ-ɑ/ pour les groupes 2 et 3 et contrairement au groupe 1. Il semblerait donc que l'utilisation des notes de piano dans l'acquisition de nouvelles formes phonologiques puisse avoir un impact cognitif chez certains apprenants mais il

⁷ Une matrice de confusion, en phonétique-phonologie, est un tableau qui permet de visualiser les perturbations de perception dans un test de discrimination, par exemple.

semblerait également que la production de phonèmes en continuum soit une source d'erreur comparée à l'isolé.

5. Discussion générale et perspectives didactiques

Il semblerait que, malgré le caractère complexe des construits de “créativité” et d’ “innovation”, leurs définitions se recoupent dans le fait qu’elles doivent faire preuve de nouveauté dans un domaine et répondre aux besoins d’un contexte donné. Ces besoins peuvent prendre la forme d’attentes de la part des apprenants ou de l’institution voire des deux. La créativité serait à la base de l’innovation qui, cette dernière, représenterait une révolution dans le domaine. Dans notre cas, cette révolution pourrait porter au niveau pédagogique, didactique ou social, voire les trois en même temps. Grosbois (2015 : 5) souligne, concernant les outils numériques, qu’ “un nouvel outil oblige à modifier certaines habitudes, mais n’entraîne pas nécessairement une rénovation pédagogique. C'est aux niveaux didactique, pédagogique et organisationnel que se juge l’innovation”. Nous nous sommes appuyés sur les trois critères susmentionnés pour définir le caractère créatif et/ou innovant d’une approche basée sur les liens entre musique et parole dans le cadre de l’enseignement/apprentissage du français en tant que langue étrangère/seconde.

A travers une vision diachronique et synchronique des pratiques pédagogiques dans le contexte FLE/S, il est possible de se rendre compte qu’une association entre musique et parole n’est pas une nouveauté car elle repose sur des pratiques répertoriées depuis longtemps même si ces dernières n’ont pas d’affichage institutionnel et restent plutôt au niveau des pratiques individuelles voire collectives à échelle restreinte. Elles semblent s’inscrire dans le caractère interdisciplinaire des femmes et des hommes pour qui la parole engage des aptitudes qui dépassent le simple domaine linguistique et qui ont développé des compétences dans d’autres domaines (théâtre, musique, sport, etc.). Etant donné l’influence restreinte, bien que non-mesurée, de ce type d’approche, il est impossible de dire que leur introduction dans la pédagogie représente une révolution dans le domaine. Cependant, il semblerait que l’utilisation de la musique dans la médiation de la prononciation réponde aux besoins d’un contexte pédagogique puisque ces pratiques ont perduré dans le temps. Il faudrait néanmoins mener une étude pour mesurer empiriquement leur place dans les pratiques actuelles sur le terrain.

Dans le but de compléter cette analyse, nous avons mesuré à travers les mêmes critères un exemple de pratique pédagogique alliant musique et parole. Nous avons pu voir que proposer un travail qui associe notes de musique et apertures des voyelles du français fait preuve de nouveauté car nous n’avons répertorié

aucune pratique proche de ce type de proposition didactique. On peut dire que ces pratiques répondent à certains besoins du contexte – les attentes des apprenants - puisque, intégrée dans un dispositif plus large, l'ensemble des apprenants ont perçu une amélioration positive de leur prononciation au cours des douze semaines de travail. De plus, dans le groupe test, une part importante (6/9) affirme être “tout à fait d'accord” sur le fait qu'ils repensent ou que cela les aide à repenser aux notes de piano quand ils produisent les voyelles du français. Ce type de proposition didactique semble donc répondre en partie aux attentes des apprenants ; même si nous n'avons pas pu démontrer un apport potentiellement développemental supérieur à d'autres approches plus traditionnelles et qu'une partie des apprenants a montré une résistance par rapport à ce type de proposition. Cette tendance bimodale peut être expliquée par le fait que tout positionnement provoque acceptation ou rejet. Starkey-Perret, McAllister & Narcy-Combes (2012 : 96) ont mentionné que “les représentations [...] sont susceptibles de favoriser, ou au contraire, d'entraver l'appropriation et le développement du dispositif”. Pour les raisons susmentionnées, ce type d'approche ne présente pas les critères d'une révolution dans le domaine d'autant plus qu'il ne rompt pas totalement avec les approches pédagogiques actuelles.

De manière synthétique (Tableau 4), on peut dire qu'au regard de la littérature scientifique, l'étude des liens musique-parole dans l'enseignement/apprentissage des langues ne respecte qu'un des trois critères que nous avons retenus pour définir le caractère “créatif” et ou “innovant” d'une approche pédagogique. L'analyse d'un dispositif particulier a montré que ce dernier remplissait deux de ces trois critères.

Critères	Litt. Sc.	Etude de cas
a) proposer quelque chose qui n'existe pas encore		✓
b) répondre aux besoins d'un contexte	✓	✓
c) bouleverser les pratiques dans le domaine		

Tableau 4 : Bilan des propriétés associées au caractère créatif ou innovant d'une approche musique-parole à travers la littérature scientifique (Litt. Sc.) et l'étude de cas proposée.

Il semblerait donc qu'une approche entre musique et médiation de la prononciation du français présente au mieux un caractère créatif pédagogique mais ne présente pas les critères d'une innovation. Cet aspect créatif se situe au niveau “micro” d'une activité mais non au niveau “macro” des approches pédagogiques déjà existantes. Cela nous conduit à considérer les perspectives didactiques de cette réflexion générale.

Il nous semble important, avant tout, que les acteurs de la didactique des langues prennent des précautions quant à la qualification de dispositifs “créatifs” ou “innovants” malgré l’attrait naturellement positif de ces deux notions. En effet, comme le rappelle Brodin (2002 : 149), “ce qui fait l’intérêt pédagogique d’une technologie, c’est avant tout la pertinence des modèles d’apprentissage qu’elle permet de mettre en œuvre”. Le récent investissement de ces notions, par les acteurs de l’enseignement/apprentissage, peut révéler une tendance vers la “marchandisation”, notamment dans l’enseignement supérieur (Coleman, 2008) en réponse au danger ressenti par la diminution des effectifs et le besoin de montrer la rentabilité de ces formations. Il nous paraît important que cette tendance ne limite pas une remise en question du domaine à travers l’usage de notions qui donnent l’impression d’un progrès permanent sous le prisme de la création et de l’innovation. Dans une perspective diachronique, nous constatons qu’un grand nombre d’approches ont pu voir le jour dans l’histoire de l’enseignement/apprentissage des langues qu’elles soient plus ou moins représentées dans la littérature scientifique du domaine. Il nous paraît, par conséquent, de plus en plus difficile de mettre en avant l’aspect novateur présent dans les notions de créativité et d’innovation. De plus, de nouveaux outils peuvent apparaître sans toutefois modifier les pratiques pédagogiques (cf. les MOOCs⁸ ; Boullier, 2014). Cette quête de la créativité et de l’innovation peut faire écho à ce que Puren (1999) appelle les “approches différentes” en cela qu’elles permettent, selon lui, de pointer “en creux des points aveugles, des faiblesses et des défauts bien réels des méthodologies constituées officielles” (*Ibid.* : 187). Nous rejoignons, cependant, l’auteur sur le fait que certains acteurs de ces approches se positionneraient uniquement en opposition à une méthode traditionnelle qui représenterait “de l’artificiel, de l’ennuyeux, de l’abstraction, de la passivité et de l’isolement individuels” (*Ibid.* : 188). Caré (1999) affirmait déjà, à l’époque, qu’ils cherchaient “moins à convaincre qu’à énoncer de manière plus objective les principes à la base des choix et des démarches méthodologiques”. Seize en plus tard, il nous semble que ce processus de recul empirique reste limité et n’a pas permis de définir clairement comment intégrer ces pratiques créatives ou créatrices dans les méthodologies officielles. Nous pensons qu’une innovation dans le domaine serait d’assumer plus clairement une didactique complexe (Puren, 1999 : 191) au sein de laquelle les acteurs seraient capables de dépasser les frontières des didactiques ou des pédagogies plurielles. Une solution, selon nous, serait que l’individualisation des apprentissages passe par la capacité du médiateur à analyser les profils des apprenants et à proposer une variété de techniques pédagogiques, qui constituent sa “boîte à outils”, afin

⁸ *Massive Open Online Courses* ou Cours en ligne ouverts à tous.

de donner un maximum de chances aux apprenants dans leur sensibilité cognitive pour un développement langagier. Ce type de perspective permet de limiter les phénomènes de résistance liés au rejet d'un dispositif ayant pour origine des représentations négatives, un sentiment d'échec, etc. Un tel positionnement didactique constituerait, pour nous, une innovation plus que la seule mise en avant de "nouvelles" technologies ou de pratiques créatives tout en gardant les mêmes modalités d'enseignement/apprentissage qu'auparavant. Soulignons que même si notre réflexion s'intègre dans une vision pédagogique "humaniste", nous n'en négligeons pas les limites et critiques.

6. Conclusion

Cette étude nous a permis de questionner les construits de créativité et d'innovation pédagogique dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues. Nous avons vu que ces deux notions sont complexes mais qu'elles peuvent répondre à trois critères : proposer quelque chose qui n'existe pas encore, répondre aux besoins d'un contexte et bouleverser les pratiques dans le domaine, pour l'innovation seulement. Une approche entre musique et médiation de la prononciation du français en contexte FLE/S semble répondre aux critères de créativité mais pas d'innovation. La créativité dans ce domaine nous semble particulièrement féconde au niveau individuel où les pratiques pédagogiques s'imprègnent du caractère pluri-inter-disciplinaire des formateurs. Cependant, ces pratiques restent à un niveau "micro" qui ne permet pas de définir un caractère révolutionnaire spécifique de l'innovation. Une innovation dans le domaine serait, selon nous, d'assumer plus clairement une tendance pédagogique allant vers l'intégration d'une multitude d'approches en partant de celles dites "traditionnelles" et en améliorant la visibilité de celles que nous qualifions de "complémentaires". Cette tendance permettrait d'assumer plus clairement une pédagogie globale de l'individu à travers une didactique complexe. Ce type d'approche nous semble déterminante, de nos jours, car comme le précise Morin (2014 : 36) "il faudrait enseigner des principes de stratégie, qui permettent d'affronter les aléas, l'inattendu et l'incertain, et de modifier leur développement, en vertu des informations acquises en cours de route. On n'élimine pas l'incertitude, on négocie avec elle". Cette nécessité de changement de paradigme éducatif nous semble indispensable au XXI^{ème} siècle, car comme le rappelle Alfonsi (1997 : 83) "rationalisation et globalisation ne sont pas compatibles avec la construction d'identités cohérentes [...] La globalisation, en prenant pour Autre l'humanité entière, amplifie de façon extrême cette crainte [de perdre notre identité] ". Cette tendance pédagogique, dans la prise en compte de l'individu, semble en marche à travers une plus grande valorisation du travail interdisciplinaire et de l'individualisation des

formations même si l'on peut s'inquiéter de l'intégration de ces aspects dans des dispositifs à distance dont l'attrait majeur institutionnel serait la réduction des coûts des formations. La quête de la créativité et de l'innovation, au-delà d'un affichage marketing, ne doit pas cacher une circularité des approches sous un habillage de techniques/technologies dites "nouvelles".

ABGRALL, JEAN-MARIE. 2001. *Healing or Stealing? Medical charlatans in the New Age*. New York: Algora Publishing.

ALFONSI, LAURENCE. 1997. Mondialisation et rationalisation : une évolution inéluctable. *Communication et langages*, Vol. 114, 79-84.

AUBIN, SOPHIE. 2008. Maître de langue, professeur de langue et enseignement de la musique du français. *Synergies Espagne*, n° 1, 101-112.

BARTH, BRITT-MARI. 2004. *L'apprentissage de l'abstraction*. Paris: Retz.

BEDARD, DENIS & BECHARD, JEAN-PIERRE. 2009. *Innover dans l'enseignement supérieur*. Paris : PUF.

BOULLIER, DOMINIQUE. 2014. MOOC : en attendant l'innovation. *Distances et médiations des savoirs*, 6.

BRAGGER, JEANNETTE D. 1975. The Teaching of music diction in departments of foreign languages. *The modern language journal*, Vol. 59, No ½. (Jan-Feb), 7-11.

BRODIN, ELISABETH. 2002. Innovation, instrumentation technologique de l'apprentissage des langues : des schèmes d'action aux modèles de pratiques émergentes. *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication (ALSIC)*, Vol. 5, n° 2, 149-181.

CARE, JEAN-MARC. 1999. « Quinze ans après ». *Le Français dans le monde, n° spécial "Recherches et Applications* », janvier, 4-8.

CCI du Gers. 2010. *Crea Business Idea, Manuel de créativité en entreprise*. En ligne : http://www.creabusinessidea.com/creativo_noticias.php?id_tipo=12 (consulté le 21/07/15).

CLAVERIE, BERNARD. 2010. Pluri-, inter-, transdisciplinarité : ou le réel décomposé en réseaux de savoir. *Projectics/Proyèctica/Projectique*, n°4, 1-14.

COLEMAN, JAMES A. 2008. L'Évolution du métier d'enseignant de langue de spécialité – une perspective internationale. *Cahiers de l'APLIUT*, Vol. XXVII, n° 2, 22-39.

CONSEIL de l'EUROPE. 2001. *Un Cadre Européen de Référence pour les Langues : Apprendre, Enseigner, Évaluer*. Département de Politiques Linguistiques : Strasbourg.

CORNAZ, SANDRA, HENRICH, NATHALIE & VALLEE, NATHALIE. 2010. L'apport d'exercices en voix chantée pour la correction phonétique en langue étrangère : le cas du français langue étrangère appliqué à des apprenants italiens d'âge adulte. *Cahiers de l'APLIUT*, Vol. XXI, n° 2, 103-119.

CROS, FRANÇOISE. 2003. Tendances pédagogiques actuelles : espoirs et résistances. *Résonances, Les tendances pédagogiques*, novembre, 6-7.

GRAHAM, CAROLYN. 2000. *Jazz Chants: Old and New*. Oxford University Press.

GROSBOIS, MURIEL. 2015. S'appropriier le numérique : réussite ou échec ? Pour qui, pourquoi, comment ? *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, Vol. XXXIV, n°2, 2-12.

GUIMBRETIERE, ELISABETH & KANEMAN-POUGATCH, MASSIA. 1991. *Plaisir des sons: Enseignement des sons du français*. Paris: Les Éditions Didier.

KAMIYAMA, TAKEKI. 2009. *Apprentissage phonétique des voyelles du français langue étrangère chez des apprenants japonophones*. Thèse de doctorat de phonétique soutenue à l'université Paris 3 Sorbonne Nouvelle.

LAKOFF, GEORGE J. & JOHNSON, MARK. 1999. *Philosophy in the Flesh: The Embodied Mind and Its Challenge to Western Thought*. New York, NY: Basic Books.

LARSEN-FREEMAN, DIANE. 1997. Chaos/Complexity Science and Second Language Acquisition. *Applied Linguistics*, 18 (2), 141-165.

LLORCA, REGINE. 1998. *Les Ritmimots, exercices de groupes avec la voix et le geste sur les rythmes du français parlé*. Munich : Bayerischer Rundfunk.

LUBART, TODD. 2003. *Psychologie de la créativité* (2e éd.). Paris : Armand Colin.

MARSOLLIER, CHRISTOPHE. 2003. L'innovation pédagogique, ses figures, son sens, ses enjeux. *Revue Expressions IUFM La réunion*, n°22, 9-32.

MORAND, PASCAL & MANCEAU, DELPHINE. 2009. *Pour une nouvelle vision de l'innovation*. Paris : La documentation française.

MORIN, EDGAR. (2014). *Enseigner à vivre. Manifeste pour changer l'éducation*. Paris : Actes Sud, Play Bac.

MULLER, FRANÇOIS. 2003. Former à l'innovation, innover dans la formation. *Résonances, Les tendances pédagogiques*, novembre, 11-13.

NARCY-COMBES, JEAN-PAUL. 2005. *Didactique des langues et TIC : Vers une recherche-action responsable*. Paris : Ophrys.

PAMULA, MALGORZATA. 2008. Sensibiliser les enfants à une langue étrangère par le biais d'une activité musicale. *Synergies Espagne*, n° 1, 133-140

POREE, REMI. (2012). *Evaluation de l'ergonomie d'un logiciel d'apprentissage de la phonétique française: Speedlingua*. Mémoire de Master 2 professionnel de l'Université Stendhal Grenoble 3.

PUOZZO, ISABELLE. 2013. Pédagogie de la créativité : de l'émotion à l'apprentissage. *Éducation et socialisation*, 33, en ligne.

PUREN, CHRISTIAN. 1999. « My taylor is different ! » : « Approches différentes » et didactique plurielle des langues ». *Le Français dans le monde, n° spécial "Recherches et Applications* », janvier, 187-191.

PUREN, CHRISTIAN. 2001. La didactique des langues face à l'innovation technologique. *Actes des Colloques "Usages des Nouvelles Technologies et Enseignement des Langues Étrangères"*, Volume 2, 1-13.

REY, OLIVIER & FEYFANT, ANNIE. (2012). Vers une éducation plus innovante et créative. *Dossier d'actualité veille et analyses*, n°70, janvier, 1-20.

RIALLAND, ANNIE. 2005. Phonological and phonetic aspects of whistled languages. *Phonology*, Vol. 22, n°2, 237-71.

SAHLBER, PAS. 2011. Creativity and innovation through lifelong learning. *Lifelong learning in Europe*, vol. 16.

STARKEY-PERRET, REBECCA, McALLISTER, JULIE & NARCY-COMBES, MARIE-FRANÇOISE. 2012. Représentations des enseignants d'anglais et évaluation d'un dispositif hybride: image de soi, image de l'apprenant et appropriation du dispositif. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, Vol. XXXI, N° 1, 74-96.

TERRIER, LINDA & VAILLANT SIRDEY, CHRISTINE. 2011. L'acquisition raisonnée d'un laboratoire multimédia de langues : la théorie à la pratique. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, Vol. XXX, n°1, 42-59.