



HAL
open science

L'apprentissage du français langue étrangère par le biais des chansons françaises aux hindiphones : analyse et propositions

Nidhi Mahajan

► To cite this version:

Nidhi Mahajan. L'apprentissage du français langue étrangère par le biais des chansons françaises aux hindiphones : analyse et propositions. Linguistique. Université Paul Valéry - Montpellier III, 2018. Français. NNT : 2018MON30033 . tel-02070794

HAL Id: tel-02070794

<https://theses.hal.science/tel-02070794>

Submitted on 18 Mar 2019

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.



THÈSE

Pour obtenir le grade de
Docteur

Délivré par
**UNIVERSITÉ PAUL VALÉRY
MONTPELLIER III**

Préparée au sein de l'école doctorale 58
Langues, Littératures, Cultures, Civilisations

Et de l'unité de recherche DIPRALANG (EA 739)

Spécialité : **SCIENCES DU LANGAGE**

Présentée par **Nidhi MAHAJAN**

L'apprentissage du français langue étrangère par le biais des chansons françaises aux hindiphones : analyse et propositions

Thèse dirigée par **Madame Gisèle PIERRA, MCF Émérite (HDR)**

Soutenue le 13 décembre 2018 devant le jury composé de

Mme Valérie SPAËTH, Professeure Université en Sciences du Langage, Sorbonne Nouvelle – Paris 3	Rapporteur
M. Georges-Daniel VÉRONIQUE, Professeur émérite en Sciences du Langage, Université d'Aix en Provence	Rapporteur
M. Jean-Marie PRIEUR, Professeur émérite en Sciences du Langage, Université Paul-Valéry Montpellier III	Président
Mme Gisèle PIERRA, Maître de Conférences (HDR) émérite en Sciences du Langage, Université Paul-Valéry Montpellier III	Directrice



Résumé

Titre : L'apprentissage du français langue étrangère par le biais des chansons françaises aux hindiphones : analyse et propositions

Le présent travail a pour but d'analyser et de montrer comment une chanson, dans toute sa richesse langagière, musicale et socioculturelle peut devenir un réel outil d'apprentissage.

Tout d'abord, une étude de la situation actuelle de l'enseignement du FLE en Inde, révèle un emploi limité à la grammaire et au vocabulaire des chansons et démontre l'insuffisance de l'exploitation des chansons françaises dans leur intégralité : les aspects esthétiques et artistiques sont très peu abordés.

Ensuite, une réflexion théorique porte sur les domaines de la didactique de l'oral, de la musique et plus particulièrement, des chansons. Elle met en relation les concepts interdisciplinaires tels que la musique, l'émotion, le plaisir, la réception et l'expérience esthétique, la motivation, la culture, les chansons ou l'oral du point de vue de l'enseignement/apprentissage d'une langue.

Cette recherche vise l'identification des manques et des besoins, à travers une pré-enquête et des entretiens réalisés dans des établissements différents de New Delhi.

Enfin, une remédiation sous forme de projet artistique appliquée à des apprenants indiens hindiphones de 3^{ème} année de FLE, montre les effets bénéfiques de l'étude transversale en évoquant le rôle pertinent des chansons sur le développement cognitif, affectif et socioculturel. Le côté ludique de l'apprentissage à travers les chansons suscite le plaisir esthétique et un nouveau désir de s'exprimer dans une langue.

Cette thèse concerne non seulement plus de 300,000 apprenants indiens du FLE mais également, tous les domaines de la didactique, des neurosciences, de la psychologie, de l'interculturalité, de la linguistique et de la musicologie. Les propositions développées ici sont également applicables à d'autres langues.

Mots clés

didactique de l'oral, FLE, musique, chanson, projet artistique, écoute, expression orale, expérience esthétique, plaisir, corps, voix, contexte indien

Abstract

Title: Teaching French as a foreign language through French songs to native Hindi speakers: analysis and suggestions

The present work aims at analysing and showing how a song, in all its linguistic, musical and sociocultural richness, can become a real tool of learning.

First of all, the current situation of the teaching of French as a foreign language (FLE) has been studied, that reveals the use of the songs being limited to their grammar and vocabulary. Its analysis brings to the forefront the insufficient use of French songs in their entirety: aesthetic and artistic aspects being the less addressed aspects.

In order to address this situation, the focus has been put on studying the theoretical notions in the domain of teaching of oral, music and particularly, songs. These notions are furthermore analyzed in the light of the teaching/learning of a language to study the interdisciplinary concepts such as music, emotion, pleasure, aesthetic reception and experience, motivation, culture, songs, oral, etc.

This research aims at identifying what is lacking and needed, with the help of pre-survey and interviews conducted in different institutes of New Delhi.

Last but not the least, an art-based project has been suggested to the native Hindi speakers studying in the 3rd year of FLE. This project highlights the advantages of the cross-sectional study referring to the important role of songs on the cognitive, emotional and sociocultural development.

The playful side of learning through songs arouses aesthetic pleasure and a new desire to express oneself in a language.

This thesis not only concerns more than 300,000 Indian students of FLE but also relates to the fields of didactics, neurosciences, psychology, interculturality, linguistics and musicology. The suggestions developed here in this project apply equally to other languages as well.

Key Words

Teaching of oral, FLE, music, song, artistic project, listening, oral expression, aesthetic experience, pleasure, body, voice, Indian context.

À ma mère, Adarsh Gupta

Avant-Propos

C'était un samedi comme presque tous les autres samedis de notre école de l'année 1993 en Inde. Nous portions le t-shirt rouge qui correspondait au groupe d'élèves auquel nous appartenions. Toute notre école portait les couleurs bleue, rouge, jaune ou verte.

Très souvent après la clôture des événements culturels de notre école, s'il restait un peu de temps avant que la sonnerie finale ne retentisse et que tous les élèves rentrent chez eux, on invitait les élèves à s'asseoir par terre dans leur groupe respectif et à montrer leur talent : un mime, une petite danse, une chanson, un poème ou un puzzle, tout était bienvenu. C'étaient toujours de belles surprises grâce à la spontanéité et à l'impromptu de ce moment. Aussi, était-ce pour nous, le seul moment « libre » de cette journée, moment qui permettait de découvrir les talents cachés des élèves. Quelques corps timides prenaient la parole et exprimaient leur joie en étant heureux de partager avec les autres. Nous étions quand même plus de 1500 écoliers et presque 60 enseignants s'asseyant dans la cour d'assemblée de notre école.

Soudain, les voix de la maîtresse de biologie et de certains camarades appelèrent plusieurs fois : « Nidhi, chante ! », « Nidhi, chante ! » « Elle chante bien » ! Pour une fille si timide de 10 ans, se lever parmi cette foule colorée qui la regardait bizarrement en se demandant qui elle était, ce moment était indicible... plein de peur, mais aussi de joie : celle du partage, la joie d'interpréter dans un micro pour la première fois. Difficile de dire d'où vint ce courage, d'un coup, de faire écouter sa voix, de chanter et de s'exprimer. Mais il est certain que sans encouragement, rien n'aurait été possible !

Nous n'étions plus un corps anonyme dans cette foule. Un plaisir de reconnaissance s'est installé depuis ce jour-là.

Chanter représente, désormais pour nous, la reconnaissance et l'expression de soi où nous sommes amenés à accepter et à reconnaître notre voix, une partie intégrale de notre existence. Notre volonté de mieux connaître et d'apprendre par cœur les paroles des chansons écoutées n'était guidée ni contrôlée par les prochaines performances sur scène ou par les dates prévues des événements culturels, ni par les concours de chant. Nous voulions simplement chanter ... chanter jusqu'à ce que cela nous donne de la satisfaction. La pratique du chant a pu nous connecter à nous-même à travers un dialogue « intérieur » qui a lieu dans tout notre corps, notre voix, notre appareil phonatoire, mais aussi dans nos états cognitif et affectif. Nous avons donc appris à nous écouter ! Nous écoutons pour chanter ! Nous chantons pour nous exprimer ! Cette interaction entre écoute-chant-expression développe une relation intégrale entre l'œuvre musicale, son auditeur et son chanteur.

Même si nous n'avons pas composé la musique ni écrit les paroles de cette chanson en hindi que nous chantâmes ce jour-là, nous l'avons petit à petit apprivoisée et métamorphosée pour qu'elle devienne une partie de nous, en lui donnant notre propre couleur artistique.

Cette thèse est dédiée à tous ceux qui, artistes et pédagogues, transmettent espoir et confiance, et qui nous motivent pour dépasser nos limites.

Remerciements

Je tiens à remercier de tout mon cœur ma directrice de thèse, Mme Gisèle PIERRA, qui m'a soutenue tout au long de ce chemin, dans le vrai sens du mot. C'est grâce à sa direction bienveillante, sa disponibilité, son dévouement, ses encouragements, ses conseils et surtout sa patience et confiance en moi sans lesquelles je ne serais jamais parvenue à soutenir cette thèse.

Mes remerciements appuyés s'adressent également à Monsieur Jean-Marie PRIEUR, Madame Valérie SPAËTH et Monsieur Georges-Daniel VÉRONIQUE d'avoir accepté d'être membres de mon jury et d'évaluer mon travail de recherche.

J'adresse également mes remerciements à tous les membres du laboratoire de recherche DIPRALANG pour leur accueil et leur soutien.

Je remercie tous les enseignants et apprenants indiens de FLE de l'Université de Delhi, de Bharatiya Vidya Bhawan et de l'Alliance Française de Delhi, qui ont fait partie de mes enquêtes. Je tiens à remercier surtout le département de Français de l'Université d'Amity et l'enseignante Pooja Arora, pour leur aide dans la réalisation de mes enquêtes et de mon projet artistique.

Je ne peux pas également oublier de remercier Michèle Eggimann de m'avoir permis d'observer ses cours du chant et de musique instrumentale à l'école primaire et maternelle de Carletti à Mas-Thibert, à l'école de musique Georges Bizet, à l'école primaire A. Pichot, à l'école maternelle Jeanne Géraud et au collège Maurel à Arles.

Cette thèse n'aurait pas vu le jour sans l'encouragement et l'amour de ma mère Adarsh Gupta qui a eu confiance en moi et m'a vivement encouragée à partir dans un autre pays toute seule pour réaliser mes rêves. Je témoigne ici de ma profonde gratitude à mon père Gulshan Kumar Mahajan, à mes frères Sachin et Rajat, et à toute ma famille.

Ce travail de thèse n'aurait jamais pu aboutir sans les conseils indispensables et le soutien inconditionnel de mes amis Yves, Zoë Ambellan, Gérard Fouquet, Annabelle Duarte, Chloé Viranaiken, Dominique Thouzeillier et Tristan Lecarpentier.

Une pensée toute personnelle à l'égard de mes amis Yogita Tahalyani, Alka Goel, Fabrice Hoff, Annick Hoff, Ravi Rana, Luciana Aguiar, Miriam, Élisabeth Lhuillier, Ibrahim, Solange Roussat et Raphaële Parello.

Finalement, merci à tous mes élèves, qui m'inspirent pour continuer d'exercer le métier d'enseignement - le plus beau du monde.

ABRÉVIATIONS

AC	Approche Communicative
AFD	Alliance Française de Delhi
BO	Bulletin Officiel
BVB	Bharatiya Vidya Bhawan
CECR(L)	Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues
FLE	Français Langue Étrangère
LE	Langue Étrangère
LM	Langue Maternelle
L2	Langue Seconde
NCERT	Conseil National pour la Recherche et la Formation Pédagogique (<i>National Council of Educational Research and Training</i> , en anglais)
NCF	Le Cadre National de Programme Scolaire (<i>National Curriculum Framework</i> , en anglais)
RAE	Recherche-Action Existentielle
SACEM	Société des Auteurs, Compositeurs et Éditeurs de Musique
SGAV	Structuro-Globale Audiovisuelle
UA	Université d'Amity
UD	Université de Delhi
ZPD	Zone Proximale de Développement (<i>Zone of Proximal Development</i> , en anglais)

TABLE DES MATIÈRES

Avant-Propos	5
Remerciements	7
Abréviations	9
Tables des matières	11
Introduction	21

PREMIÈRE PARTIE :

CONTEXTE DE LA RECHERCHE26

Introduction.....	27
--------------------------	-----------

Chapitre 1 : Présentation générale : L'Inde	29
--	-----------

Chapitre 2 : Politique linguistique de l'Inde	31
--	-----------

2.1 Identités et reconnaissance officielle des langues indiennes	31
--	----

2.2 Formule de 3 langues dans le système éducatif	32
---	----

2.3 La langue hindi : langue des apprenants du FLE interrogés	33
---	----

Chapitre 3 : L'Inde et sa musique	35
--	-----------

3.1 La musique indienne : son origine et son évolution	35
--	----

3.2 Les chansons populaires en hindi	37
--	----

Chapitre 4 : Système éducatif indien	41
---	-----------

4.1 La situation éducative générale en Inde	41
---	----

4.2 La place de la musique dans le système éducatif	44
---	----

4.2.1 L'Éducation de l'art	44
----------------------------------	----

4.2.2 L'Éducation musicale	47
----------------------------------	----

4.3 L'enseignement/apprentissage du Français langue étrangère	49
---	----

Conclusion de la première partie	51
---	-----------

DEUXIÈME PARTIE :

DIDACTIQUE DE L'ORAL, MUSIQUE ET CHANSON EN COURS DE FLE..... 53

Introduction55

Chapitre 1 : Didactique de l'oral 57

1. Oral : un objet d'enseignement 57

2. Évolution de l'oral en didactique des langues étrangères : Un aperçu historique 59

2.1 Méthode traditionnelle 59

2.2 Méthode directe 59

2.3 Méthode active 60

2.4 Méthode audio-orale61

2.5 Méthode structuro-globale audiovisuelle 61

2.6 Approche communicative 62

2.7 Approche naturelle64

2.8 Approche actionnelle 64

Conclusion 67

3. Compétences de communication en didactique de l'oral 69

3.1 Compréhension Orale 69

3.1.1 Notion de « comprendre » 70

3.1.2 Problèmes rencontrés lors de la compréhension..... 71

3.1.3 Deux modèles expliquant la compréhension de l'oral 73

3.1.4 Étapes de la Compréhension Orale..... 75

3.1.5 Types d'exercices en Compréhension Orale 79

3.2 Production Orale 80

3.2.1 Notion de « produire » 81

3.2.2 Des opérations mises en place pour produire 83

3.2.3 Des éléments prosodiques 84

4. Évaluation de l'oral 87

Conclusion du premier chapitre 89

Chapitre 2 : L'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère par la médiation artistique : Le cas de la musique 91

1. De la question d'identité vers la médiation artistique	91
1.1 L'art, un facilitateur d' <i>interlangue</i>	93
1.2 Médiation artistique par la musique	97
2. Musique : un art des sons	99
2.1 « Comprendre » la musique	102
2.2 Schéma de la « communication musicale »..	106
2.3 Musique et arts plastiques	108
2.4 Musique savante et musique populaire	109
2.5 Écoute musicale	110
2.6 Expression en musique	113
2.6.1 Corps parlant, corps chantant	119
2.6.2 Voix parlée, voix chantée	122
3. Musique et sa relation avec	131
3.1 Neurones miroirs et imitation	134
3.2 Empathie	136
3.3 Émotion	142
3.4 Expérience esthétique	149
3.5 Plaisir	153
3.6 Mémoire.....	159
3.7 Motivation	164
3.8 Culture et identité	169
Chapitre 3 : Le cas particulier des chansons	176
1. Qu'est-ce qu'une chanson ?	177
1.1 Quelques définitions	177
1.2 Chanson – un art mineur ou majeur ?	180
1.3 Chanson et poésie	182
2. Que constitue une chanson ? - étapes du cheminement	187
2.1 Chanson <i>écrite</i>	187
2.2 Chanson <i>chantée</i>	188
2.3 Chanson <i>reçue</i>	191
3. Pourquoi pas une chanson en classe de FLE ?	194
3.1 Obstacles empêchant l'emploi des chansons en classe	194
3.2 L'intégration des chansons en cours de FLE : un aperçu historique	196
3.3 Chanson comme document authentique	199

3.4 L'exploitation de la chanson dans une classe de FLE	202
3.4.1 Du point de vue psychologique et neuroscientifique	203
3.4.2 Du point de vue didactique	206
3.4.3 Du point de vue culturel	212
3.4.4 Du point de vue artistique et esthétique.....	216
4. Quelle(s) chanson(s) choisir ?	218
4.1 Critères linguistiques	219
4.1.1 Équilibre musique/langue	219
4.1.2 Brièveté-Simplicité	219
4.2 Critères musicaux	220
4.2.1 Air musical simple	220
4.2.2 Chanson « chantable »	220
4.3 Critères socio-culturels	221
4.3.1 Type de chansons	221
4.3.2 Charge culturelle	221
Conclusion de la deuxième partie	223

TROISIÈME PARTIE :

MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE ET

ANALYSE DES DONNÉES RECUEILLIES

Introduction	227
Chapitre 1: Méthodologie en théorie - Une 'forme' de recherche-action ..	229
1. Recherche -Action	229
1.1 Qu'est-ce qu'une recherche-action ?	229
1.2 La recherche-action en didactique des langues	232
2. Notre recherche : « une forme » de la recherche-action	234
2.1 Choix « personnel » du sujet de la recherche	234
2.2 Participation directe à l'action	235
2.3 Soi en tant qu'instrument de changement	237
2.4 L'aspect participatif (mais non-collaboratif)	238
2.5 Démarche en spirale	239
3. Caractéristiques principales de 'notre' forme de recherche-action	240

3.1 Source d'inspiration	240
3.2 Objectif	242
3.3 Terrain à étudier	242
3.4 Nature de la recherche.....	242
3.5 Étapes à suivre	243
3.6 Méthodologie adoptée	244
Chapitre 2: Méthodologie appliquée : Démarche du recueil des données..	245
1. Détecter les besoins	245
2. Préparer le recueil d'informations : cas de pré-enquête	245
2.1 Choix du terrain	245
2.2 Profil des quatre instituts	246
2.3 Profil des enquêtés	248
2.4 Type de questionnaire et le format de la réponse	248
3. Effectuer la pré-enquête	250
4. Analyser des données issues de la pré-enquête	250
4.1 Profil linguistique des apprenants interrogés	250
4.2 Fréquence de l'écoute des chansons	252
4.3 Supports principaux de l'écoute	253
4.4 Type de chansons écoutées en français	254
4.5 Résultat de la pré-enquête	255
5. Préparer l'enquête : guide de l'entretien semi-directif	256
6. Effectuer l'enquête qualitative par entretien	257
6.1 Phase de préparation pour le recueil des données	258
6.2 Profil des enseignants interrogés	259
6.3 Lieu de l'entretien	260
Chapitre 3: Analyse des données recueillies par les entretiens semi-directifs et l'étude des manuels de FLE.....	261
1. D'après les enseignants interrogés	261
1.1 Leur motivation d'apprendre et d'enseigner le FLE	261
1.2 Enseignement du FLE	263
1.3 Place des chansons en cours de FLE	265
2. Analyse des manuels utilisés en cours de FLE	268
2.1 Les manuels <i>Alter Ego 1, 2 et 3</i>	268
2.2 Les manuels <i>Connexions 1, 2 et 3</i>	272

Conclusion de la troisième partie	278
---	-----

QUATRIÈME PARTIE:

VERS UNE PRATIQUE MUSICALE PROPOSÉE: PROJET « LE FRANÇAIS PAR LA CHANSON » .. 280

Chapitre 1 : Présentation du projet	281
1. Objectifs à atteindre	283
2. Caractéristiques importantes du projet	284
2.1 Issu d'un intérêt personnel	284
2.2 Approche transversale	284
2.3 Dispositif de la remédiation	285
2.4 Enseignant en tant que stimulateur et facilitateur	286
2.5 « L'oral pour l'oral »	287
2.6 Projets à intérêts multiples	288
Chapitre 2 : Mise en œuvre du projet	289
1. Phase de lancement du projet	289
1.1. Contextualisation	290
1.1.1 Choix de l'établissement	290
1.1.2 Choix du profil des apprenants	290
1.1.3 Choix de l'espace de travail	292
1.1.4 Choix des chansons	293
1.2 Étude de deux chansons choisies	296
1.2.1 <i>La vie en rose</i> d'Édith Piaf	296
1.2.2 <i>Je veux</i> de Zaz	303
1.2.3 Vers leur intégration dans le cours de FLE	308
2. Phase de réalisation du projet	309
2.1 Sources principales consultées	310
2.2 Caractéristiques de la démarche pédagogique	311
2.2.1 D'une pédagogie de l'écoute vers l'expression orale	311
2.2.2 « Écoute d'abord, le clip vidéo ensuite ! »	311
2.2.3 Nécessité d'une pause entre l'écoute et le chant	312
2.2.4 Aménagement des tables et des chaises en « U »	312

2.2.5 Répétition, une stratégie efficace dans la compréhension et la production orales	315
2.3 Phases principales du déroulement	317
2.3.1 Sensibilisation aux chansons françaises	317
2.3.2 Découverte de la chanson : de l'écoute vers la compréhension orale	318
2.3.3 Sensibilisation au français chanté	323
2.3.4 Préparation vocale et corporelle au chant	324
2.3.5 Du chant vers l'expression orale	326
2.3.6 Prestation musicale	331
3. Phase d'évaluation	333
3.1 Évaluation « alternative » : évaluation par compétences	333
3.2 Grille d'évaluation	336
3.3 Moyens d'évaluation	341
3.3.1 Observation de classe	342
3.3.2 Questions/réponses	344
3.3.3 Échanges et discussions	346
Chapitre 3: Bilan du Projet	351
1. Chant : libérateur de voix	351
2. Chant choral : moyen de co-apprendre et co-évaluation	357
3. Chanson : catalyseur d'échange langagier	357
4. Chanson, sujet d'intersubjectivité et d'interculturalité	359
5. Expérience musicale, stimulatrice du désir d'écouter, de chanter et d'apprendre	361
6. Évaluation	364
CONCLUSION GÉNÉRALE	367
BIBLIOGRAPHIE	376
ANNEXES	411
Annexes des Tableaux	411
Annexes des Figures	411
Annexes des documents	413
Index	488

« De la musique avant toute chose »

- Paul Verlaine, « Art Poétique », Coll. Jadis et Naguère, 1884.

Introduction

La musique, sans doute, fait partie intégrante de notre quotidien. On est entouré de chansons par les médias (radio, internet, télévision et cd) dans quantité de lieux (transports en commun, voiture, supermarché, restaurant, bar, fêtes culturelles, religieuses ou familiales). Même les premières berceuses et comptines sont des souvenirs émouvants qui se gravent dans notre mémoire. Ce caractère universel de la musique est présent depuis des temps immémoriaux.

L'histoire culturelle de l'Inde témoigne également de l'omniprésence de la musique dans la société indienne depuis l'ère des *Vedas*¹. D'après Honegger² (1996 : 490), la musique en Inde se présente comme « une mosaïque où les éléments les plus divers se trouvent juxtaposés, où les diverses périodes de l'histoire restent toujours présentes, formant une sorte de musée des divers âges de l'humanité ». Aujourd'hui encore, ce pays se définit par une longue tradition de chansons religieuses et folkloriques. Or, dans le cas de l'enseignement des langues, il reste à franchir le pas pour que la chanson devienne un outil d'apprentissage à part entière qui intégrerait toute la richesse à la fois langagière, musicale et culturelle.

Issue de notre intérêt personnel, cette recherche nous permet d'aborder le sujet de l'art de la musique, et plus particulièrement de la chanson populaire, en cours de Français langue étrangère. Nous allons tenter de démontrer le potentiel de l'oralité et de sa variante « la chanson » comme outil pédagogique et son efficacité dans le domaine de l'enseignement/apprentissage d'une langue. Tout en considérant la chanson comme pratique artistique ainsi qu'outil pédagogique, nous envisageons de la considérer également comme le moyen ainsi que le but permettant d'apprendre une langue étrangère.

Lors de notre parcours scolaire en tant qu'étudiante en Inde, l'emploi des chansons populaires comme outil pédagogique était un phénomène assez rare en dépit de l'héritage et des traditions très riches de la musique indienne ancrée fortement dans la société et la culture de la naissance à la mort. Pourtant, dans le milieu scolaire de l'éducation primaire jusqu'à l'enseignement supérieur, les chansons folkloriques, patriotiques, traditionnelles et les chants religieux trouvent bien leur place dans les événements socio-culturels organisés aux niveaux local et national. De ce constat surgissent les premières questions qui nous ont encouragée à aller plus loin dans notre recherche :

- pourquoi les chansons populaires n'avaient-elles pas pu trouver leur place dans la classe de langue ?

1 Les *Vedas* sont les plus anciens documents de l'hindouisme composés approximativement de 1500 à 600 avant notre ère.

2 Marc Honegger, *Connaissance de la Musique de A à Z*, Paris, Édition Bordas, 1996.

- y a-t-il eu un changement depuis, dans les conditions de travail, les attitudes, la volonté et les stratégies d'enseignement vis-à-vis de l'accès esthétique et artistique dans les cours de langue ?

Parmi les raisons possibles de cette tendance, Louis Jean Calvet (1980 : 19)³ observe que « pour bien des professeurs, en effet, la chanson relève plus du loisir que du travail, de la mode que de la culture, de la musique que de la langue, (...) ». Ce constat nous amène à nous questionner sur les rapports entre l'apprentissage de la langue et la notion d'expérience esthétique ainsi que de plaisir, entre la musique et la langue. Les aspects tels que l'expérience esthétique, l'expression musicale, le plaisir, ne sont-ils pas conciliables dans l'approche pédagogique d'une langue ?

Notre problématique est donc de savoir comment la didactisation des chansons françaises populaires, dans leur intégralité, pourrait aider les apprenants hindiphones dans l'espace de l'enseignement/apprentissage du FLE à apprendre « autrement » le FLE en abordant l'élément de l'expression, de l'expérience esthétique et de plaisir ?

Pour Calvet (*ibid*), réussir à comprendre les chansons et les jeux de mots d'une langue cible implique la maîtrise d'un code implicite et ainsi assure une acquisition parfaite de cette langue étrangère. Il devient donc nécessaire pour un enseignant, en tant que médiateur dans le domaine du langage ainsi que dans celui de l'art, d'aider les apprenants à apprécier esthétiquement les chansons pour qu'ils aient le désir de connaître une nouvelle langue. Le code implicite, pour nous, fait référence non seulement au langage figuratif mais aussi au langage musical et non-verbal qui caractérisent une chanson, ce que nous envisageons de développer dans notre recherche. Il serait intéressant de voir comment une telle expérience esthétique dans une classe de langue impliquerait l'enseignant, les apprenants, l'œuvre d'art, l'artiste qui l'a créée (même *in absentia*), le contenu de l'œuvre (textuel et musical) et le(s) personnage(s) évoqué(s) dans ce contenu. Dans tous les cas, la langue restera toujours un dispositif de médiation ainsi qu'un fil conducteur pour créer et maintenir le rapport entre toutes les relations mentionnées ci-dessus.

Les recherches en didactique des langues étrangères soulignent le fait que l'apprentissage d'une langue engendre non seulement l'apprentissage de nouveaux sons mais également de tous les nouveaux savoirs (savoir-faire, savoir-être) qui appartiennent à cette nouvelle langue (*cf. : infra* - méthode communicative, méthode actionnelle). La chanson, en tant qu'outil est un ensemble d'éléments linguistiques, musicaux et socioculturels dont l'exploitation en cours de FLE faciliterait l'apprentissage de ces nouveaux savoirs de manière ludique en mettant en jeu l'expression du sujet par le corps et la voix. La pédagogie par les chansons françaises

3 L.-J. Calvet, *La chansons dans la classe de Français Langue Étrangère*, Paris, CLE International, 1980.

populaires permettrait de construire une passerelle entre culture « jeune » et culture « académique » dans l'enseignement du FLE aux apprenants adultes. Ainsi, cette recherche vise-t-elle à suggérer aux pédagogues d'exploiter des chansons en répondant à des objectifs définis⁴, dans le but de diversifier leurs cours tout en développant le côté artistique en classe. Notre hypothèse consiste à dire que la réception esthétique d'une œuvre d'art musicale pourrait générer une expérience esthétique à la fois émotionnelle, corporelle, sociale et interculturelle qui pourrait susciter le désir d'écoute, de dire, de chanter et ainsi de s'exprimer dans la langue cible. Ces *dire* et *chant* seraient les véritables expressions d'un apprenant qui pourraient se manifester *sensoriellement* et *rythmiquement* par le corps et la voix. Sur le plan linguistique et sociolinguistique, cela permettrait de prendre la parole en tant que sujet pour s'exprimer en langue cible. Écouter et chanter des chansons ainsi que partager et discuter son expérience, ses impressions, son interprétation, ses goûts, avec les autres (camarades et enseignant) permettraient à l'apprenant d'avoir une expérience esthétiquement, linguistiquement, culturellement et émotionnellement riche. Cela impliquerait l'amélioration des compétences langagières et culturelles chez les apprenants, plus particulièrement, au niveau de la phonétique, du lexique et de l'organisation du discours poétique et musical. Le désir d'écouter et de dire devrait, par la suite, faciliter le chemin pour comprendre l'autre (celui dont ils écoutent les chansons, leurs camarades, leur enseignant) tout en (re)construisant sa propre identité (qui est-il? qui veut-il devenir?) en tant qu'individu, apprenant de FLE, auditeur ainsi que chanteur. Nous tenterons donc de démontrer que l'expérience esthétique est une expérience de construction identitaire, d'altérité et de socialisation, qui pourrait stimuler l'apprentissage d'une langue étrangère.

Notre recherche se divise en quatre parties :

Première Partie : Contexte de la recherche

La première partie est consacrée à la présentation du contexte de notre étude. Nous envisageons de synthétiser la situation historique, géographique, économique et politique de l'Inde pour donner une idée générale de ce pays en tenant compte de sa diversité culturelle et linguistique. Nous serons ensuite amenée à décrire le système éducatif indien surtout dans le contexte de l'art et plus spécifiquement, de la musique. Nous comptons également étudier la politique linguistique du pays et faire l'état des lieux de l'enseignement du FLE en Inde.

Comme notre recherche s'appuie sur l'apprentissage d'une langue par la musique en contexte indien, nous étudierons également la place de la musique en Inde et aussi dans le système

⁴ Nous aborderons ces objectifs dans la quatrième partie de notre recherche intitulée « Vers la pratique musicale proposée : Projet – 'Le français par la chanson' ».

éducatif indien afin de mieux comprendre la situation actuelle concernant la possible exploitation de chansons en tant qu'outil pédagogique.

Deuxième Partie : Didactique de l'oral, musique et chanson en cours de FLE

Dans cette partie, nous apporterons un éclairage théorique et présenterons les divers discours mettant en évidence la transversalité de notre recherche sur le plan didactique, artistique, philosophique, socio-culturel, psychologique, psychanalytique et scientifique. Nous pourrions ainsi construire notre réflexion à partir de plusieurs champs disciplinaires qui nous semblent étroitement liés à la didactisation des chansons françaises en cours de FLE. D'où la nécessité ressentie d'aborder, en premier lieu, un contexte plus large et plus élaboré de la didactique de l'oral et de la musique à travers lesquels nous pourrions situer le sujet des chansons. Nous avons ainsi voulu présenter un panorama théorique à partir de la didactique de l'oral jusqu'à l'étude des chansons, en tant que médiation artistique.

Dans un premier temps, sous la section de la didactique de l'oral, nous envisagerons de présenter un aperçu historique de l'oral qui nous permettra de démontrer et d'analyser plus tard l'enseignement/apprentissage de l'oral, et plus particulièrement des chansons, dans le cours de FLE sur le terrain étudié. Ensuite, les compétences de communication – compréhension orale et production orale – seront étudiées du point de vue linguistique, cognitif et socioculturel afin de rendre l'écoute efficace, active et « réactive », suscitant le désir de *s'exprimer* en cours de langue étrangère.

Dans un deuxième temps, nous examinerons le rôle de médiation artistique de la musique et son rapport avec l'apprentissage des langues étrangères. Les facultés sensorielles, cognitives et émotionnelles que l'expérience esthétique mobilise y seront abordées. Des études montrent que la musique peut servir de lien sous-jacent entre expérience esthétique et expression corporelle et vocale. Ce lien visera à aborder les sujets de l'empathie, de l'émotion, de la mémoire, de la motivation et du plaisir dans un dispositif pédagogique de langue étrangère.

Dans un troisième temps, nous envisagerons une réflexion sur le concept de chanson, son rapport à la poésie et son cheminement de l'étape de chanson *écrite* vers la chanson *reçue* via la chanson *chantée*. Le rôle des chansons en tant que document authentique dans le cours de langue soulignera sa place dans la didactique de l'oral. Ayant l'objectif d'étudier la place des chansons en cours de FLE, nous allons ensuite mettre celle-ci en relation avec les perspectives psychologique, neuroscientifique, didactique, culturelle, artistique et esthétique. Cette partie envisage également de suggérer des critères qui aideront l'enseignant à choisir les chansons françaises en cours de langue.

Troisième Partie : Méthodologie de recherche et analyse des données recueillies

La méthodologie adoptée pour la recherche s'inspire de la démarche de la recherche-action. Elle s'adapte et modifie la recherche-action selon les paramètres spécifiques à notre cadre de recherche.

Dans un premier temps, nous envisagerons donc de nous appuyer sur les aspects théoriques de cette méthodologie adoptée.

Dans un deuxième temps, nous exposerons la démarche suivie pour recueillir des données sur le terrain. Pour l'étape concernant la collecte de données quantitatives (la pré-enquête par 212 questionnaires) ainsi que qualitatives (l'enquête par 10 entretiens semi-directifs des enseignants), nous avons choisi de mener l'enquête dans quatre établissements offrant les cours de FLE à Delhi.

Dans un troisième et dernier temps, nous nous occuperons de l'analyse des données recueillies du point de vue de la théorie étudiée dans la première partie. Le système éducatif indien dans le domaine de la didactique de l'oral du FLE et surtout dans le cadre des chansons sera évalué selon la perspective des intérêts, des motivations pour apprendre cette langue et selon les méthodologies adoptées en cours de FLE.

Quatrième Partie : Vers une pratique musicale proposée : Projet « Le français par la chanson »

Notre réflexion nous amènera à nouveau sur le terrain pour la mise en pratique d'un projet artistique « Le français par la chanson ». Ce projet est proposé aux apprenants de 3^{ème} année de FLE de l'Université d'Amity en Inde à Delhi où deux chansons populaires ont été choisies pour être exploitées en classe au niveau esthétique, culturel et linguistique. Dans cette dernière partie, nous verrons comment ces œuvres d'art sonores sont médiatrices sur le plan émotionnel, esthétique, cognitif, perceptuel et de la médiation verbale, et comment elles catalysent le désir de prendre la parole en cours de FLE. Nous envisagerons également comment la médiation esthétique ancrée dans une approche expérientielle pourra favoriser un ancrage cognitif et émotionnel de l'œuvre. Nous examinerons le rôle de l'enseignant comme facilitateur dans la construction d'une relation esthétique à la langue. Ensuite, nous tenterons d'examiner l'efficacité et la viabilité de ce projet artistique. Cette partie comportera donc l'analyse et l'interprétation des activités proposées. Puis, les résultats obtenus seront explicités en vue d'une utilisation de la chanson comme outil dans l'enseignement/apprentissage du FLE.

PREMIÈRE PARTIE :
CONTEXTE DE LA RECHERCHE

Introduction

Chapitre 1 : Présentation générale : L'Inde

Chapitre 2 : Politique linguistique de l'Inde

2.1 Identités et reconnaissance officielle des langues indiennes

2.2 Formule de 3 langues dans le système éducatif

2.3 La langue hindi : langue des apprenants du FLE interrogés

Chapitre 3 : L'Inde et sa musique

3.1 La musique indienne : son origine et son évolution

3.2 Les chansons populaires en hindi

Chapitre 4 : Système éducatif indien

4.1 La situation éducative générale de l'Inde

4.2 La place de la musique dans le système éducatif

4.2.1 L'éducation de l'art

4.2.2 L'éducation musicale

4.3 L'enseignement/apprentissage du Français langue étrangère

Conclusion de la première partie

Première partie :

Contexte de la recherche

Introduction

Nous avons choisi de situer la présente étude de recherche dans le contexte indien, en tant qu'(ex-)enseignante⁵ de FLE à New Delhi. Nous présenterons, d'abord, l'Inde de façon générale. Un bref aperçu de la situation actuelle au niveau politique, géographique, historique et linguistique sera ainsi abordé dans le premier chapitre afin de mieux comprendre l'environnement général de notre étude. Puis, le chapitre suivant rendra compte de la politique linguistique de l'Inde qui expliquera le statut officiel des langues et spécifiquement celui du français en Inde. D'ailleurs, l'étude centrée sur la langue indienne la plus parlée par nos apprenants cible, le hindi, nous permettra de rappeler le système phonétique, syntaxique et lexical en comparaison avec la langue française.

Notre recherche portant sur l'apprentissage du FLE par la musique, il nous semble aussi important d'évoquer dans le troisième chapitre, l'Inde et l'évolution de sa musique aux cours du temps. De plus, les caractéristiques des chansons populaires écoutées et chantées en hindi par les jeunes d'aujourd'hui nous aideront à comprendre le bain musical dans lequel se situent la plupart d'entre eux.

Enfin, dans le dernier chapitre, nous aborderons, dans un premier temps, le système éducatif indien, de façon générale, ensuite, la place de la musique dans le système éducatif et dans un dernier temps, l'enseignement du FLE en Inde.

Cette partie vise ainsi à contextualiser notre recherche afin de mieux comprendre le profil de nos apprenants pour ce projet ainsi que les conditions éducatives, linguistiques et culturelles de notre terrain d'étude.

⁵ Nous avons travaillé en tant qu'enseignante de FLE à Delhi dans deux établissements différents: l'Université de Delhi et l'institut de langue Bharatiya Vidya Bhawan à Delhi. Après avoir fini la thèse, nous envisageons de poursuivre ce travail.

Chapitre 1

Présentation générale : L'Inde

La Constitution indienne, adoptée en 1950, a déclaré l'Union Indienne « république, souveraine, socialiste, séculaire et démocratique ». L'Inde est une république fédérale dont la capitale est New-Delhi. Le Premier Ministre de la République qui détient le pouvoir exécutif, est élu au suffrage direct par le peuple indien pour 5 ans.

Six fois plus grande que la France au niveau de sa superficie, l'Union indienne est composée de 29 États Fédérés et 7 territoires placés sous l'administration fédérale qui sont appelés « Les Territoires de l'Union ». C'est le deuxième pays le plus peuplé au monde (1,21 milliard d'habitants) après la Chine⁶. L'Inde représente la plus grande démocratie du monde.

Quatre grandes religions du monde - l'hindouisme, le bouddhisme, le jaïnisme et le sikhisme – sont nées en Inde. D'après le recensement de 2011⁷, les hindous représentent 79,80 % de la population, les musulmans 14,23 %, les chrétiens 2,3%, les sikhs 1,72 %, les bouddhistes 0,7 % et les jaïns 0,37 %. De plus, il y a beaucoup d'autres minorités religieuses indiennes comme les parsis, les juifs et les bahá'is.

En mettant en avant la riche et profonde diversité culturelle, ethnique, linguistique ainsi que géographique de l'Inde, le site internet de *Lonely Planet*⁸ en parle comme d'un pays où « [...] tout n'est que profusion ». Ce pays situé au sud de l'Asie partage ses frontières avec le Bangladesh et la Birmanie au nord-est, avec la Chine, le Népal et le Bhoutan au nord et avec le Pakistan au nord-ouest. L'Inde se distingue par la chaîne de l'Himalaya au nord, le désert de Thar à l'ouest, le golfe du Bengale à l'est et les lagunes du Kerala.

Par ailleurs, troisième puissance économique mondiale et quatrième puissance agricole mondiale, l'Inde emploie près de deux tiers de sa population active dans le secteur agricole. Suite aux réformes économiques dans les années 90 introduisant la libéralisation interne de l'économie et l'ouverture économique du pays sur l'extérieur, tous les secteurs de la société – politique, économique, philosophique, religieux, idéologique, etc. - ont connu d'énormes transformations. Les relations franco-indiennes au niveau économique, culturel, scientifique et technique se sont renforcées depuis 1998⁹ avec le lancement du partenariat stratégique entre ces deux pays.

6 D'après le recensement de 2011, [En ligne : http://www.censusindia.gov.in/2011-prov-results/data_files/india/Final_PPT_2011_chapter3.pdf] Consulté le 12 Avril 2017.

7 <https://www.census2011.co.in/religion.php>, Consulté le 12 Avril 2017

8 <http://www.lonelyplanet.fr/destinations/asie/inde/inde> Consulté le 02 Mai 2017

9 <http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/dossiers-pays/inde/la-france-et-l-inde/> Consulté le 15 Avril 2017

Échanger à travers une langue commune malgré la distance géographique favorise la mondialisation : l'anglais est perçu comme une langue dominante, la *lingua franca* du monde d'aujourd'hui. Mais il est intéressant de savoir que le français demeure la langue la plus enseignée (300,000 apprenants) parmi les langues étrangères en Inde et spécifiquement à Delhi, d'après un article¹⁰ du journal national publié en 2014. D'ailleurs, le français en tant qu'héritage colonial (l'occupation coloniale française de 1769 à 1954) trouve ses traces même aujourd'hui, bien que discrètes, dans les anciens comptoirs français de Pondichéry, Mahé, Karikal, Chandernagor et Yanaon qui constituent une toute petite partie du territoire indien.

10 Kashika Saxena, « French: Delhi's Fav Foreign tongue to learn », Article de presse, Journal *Times of India*, publié le 6 janvier, 2014. [En ligne : <http://timesofindia.indiatimes.com/life-style/people/French-Delhis-fav-foreign-tongue-to-learn/articleshow/28441639.cms>]. Consulté le 16 Avril 2016.

Chapitre 2

Politique linguistique de l'Inde

Il existe principalement quatre groupes linguistiques en Inde : les langues Indo-aryennes (famille des langues Indo-européennes, sous branche des langues Indo-iraniennes) au nord, les langues dravidiennes au sud, les langues austro-asiatiques et les langues sino-tibétaines.

Les indiens sont naturellement exposés à un environnement polyglotte, ce que le sociolinguiste Khubchandani (1997 : 98)¹¹ décrit comme « pluralisme organique », où chaque langue a un rôle spécifique et son domaine d'usage est socialement, culturellement, économiquement ou officiellement défini. La division en 29 États est basée sur leurs besoins linguistiques. Chaque État peut décider d'avoir une ou plusieurs langues officielles. Par exemple, à Delhi, le hindi est la première langue officielle avec le pendjabi et l'ourdou qui constituent les deuxièmes langues officielles de l'État. D'ailleurs, il y a également d'autres langues parlées comme l'anglais, le bengali par les habitants de cette région. Une langue officielle ou principale d'un État peut être minoritaire dans un autre État. C'est dans cette complexité que demeure l'originalité de la politique linguistique du pays. Il nous semble important de nous interroger sur la politique linguistique de l'Inde afin de connaître les réalités linguistiques dans lesquelles vivent les indiens et notamment les apprenants de FLE que nous avons interrogés.

2.1 Identités et reconnaissance officielle des langues indiennes

Les langues indiennes peuvent être classées sous les catégories suivantes:

2.1.1 Les langues officielles de l'administration centrale

L'Inde compte le Hindi comme langue officielle avec son écriture en *devanāgarī* et l'anglais, langue co-officielle (langue associée). La langue anglaise est utilisée depuis la colonisation britannique du continent indien. Parlé en tant que langue véhiculaire et rarement en tant que langue maternelle, l'anglais est considéré aujourd'hui comme la langue unificatrice du pays. En quelque sorte, c'est cette langue coloniale qui promeut l'unité politique dans les États multilingues.

2.1.2 Les langues constitutionnelles « répertoriées »

Il y a 22 langues principales ayant le statut de langues dites « répertoriées » (*scheduled* en anglais) reconnues par la Constitution. Ces 22 langues en comptent deux classiques – le

¹¹ Lakshman Khubchandani, *Revisualizing Boundaries : A Plurilingual Ethos*, Delhi, Sage Publications, 1997.

Sanskrit et le Tamoul et 20 dites « modernes » - Assamais, Bengali, Goujarati, Hindi, Kannada, Kashmiri, Konkani, Malayalam, Manipouri, Marathi, Népal, Oriya, Panjabi, Sindhi, Telugu, Ourdou, Bodo, Santhali, Maithili et Dogri qui ont trouvé leur place dans cette liste pour des raisons historiques, religieuses et culturelles.

2.1.3 Les langues officielles des États fédérés

Comme discuté *supra*, chaque État choisit une ou plusieurs langues officielles qu'il utilise à des fins administratives. Il prend les dispositions nécessaires pour la promotion de cette/ces langue(s).

2.1.4 D'autres langues régionales et des dialectes

Il y a également plus de 100 langues régionales non-répertoriées ainsi que plus de 1600 dialectes parlés en Inde.

Étant donné le caractère plurilingue des locuteurs, il devient primordial de sauvegarder et de préserver la richesse linguistique de l'Inde. A cet égard, son système éducatif doit aussi répondre aux besoins linguistiques de sa population.

2.2 Formule de 3 langues dans le système éducatif

Au sein de la mosaïque des langues appartenant aux familles linguistiques différentes, pouvoir faciliter la communication entre les divers peuples est une tâche stimulante dont la mise en pratique doit être méthodique ainsi que prudente. Le système éducatif indien met à disposition une formule de trois langues à enseigner au niveau scolaire. Cette formule est une sorte de recommandation, issue du consensus politique de 1961 (modifié en 1968) afin d'accommoder au moins trois langues dans l'enseignement primaire et secondaire.

1. La **première langue** doit être la langue maternelle (LM désormais) ou la langue régionale. Le Conseil National pour la Recherche et la Formation Pédagogique (connue sous le sigle NCERT¹² en Inde)¹³ définit les langues maternelles comme « les langues du foyer, de la rue, du voisinage, des pairs, du réseau parental » et les langues régionales comme « les langues largement parlées dans l'État, ou dans le cas des minorités, dehors de l'État »¹⁴ (2014 : 14).

2. La **deuxième langue** peut être l'une des langues indiennes modernes ou l'anglais, dans le cas des États hindiphones. Tandis que dans les États non-hindiphones, la deuxième langue

12 National Council of Educational Research and Training (NCERT désormais)

13 Le Conseil National pour la Recherche et la Formation Pédagogique (NCERT), 2014, p. 14. [En ligne : http://epathshala.nic.in/wp-content/doc/NCF/Pdf/Indian_Languages.pdf] Consulté le 17 Mai, 2017.

14 Traduction personnelle de : « mother tongue(s) as the languages of the home, street, neighbourhood, peer group, and kinship networks; regional language(s) as the language(s) widely spoken in the State, or in the case of minorities outside the State [...] »

peut être le hindi ou l'anglais.

3. La **troisième langue** : L'anglais ou une langue indienne moderne qui n'est pas étudiée en tant que deuxième langue.

En faisant référence au linguiste et pédagogue indien K. K. Sridhar (1989)¹⁵, le Conseil Nationale pour la recherche en éducation souligne l'importance de cette formule qui vise à sauvegarder les intérêts de l'identité du groupe langues maternelles et langues régionales, la fierté et l'unité nationale (à travers le hindi) ainsi que l'efficacité administrative et le progrès technologique (par l'anglais). Cette idée de trilinguisme a également fait la place à l'enseignement du sanskrit et des langues étrangères telles que le français, l'allemand, l'espagnol.

Dans l'un de ces documents officiels (2006 : 19)¹⁶, NCERT suggère la définition des langues étrangères comme « [...] les langues qui sont enseignées dans les salles de classe, et où la communauté linguistique cible n'est pas accessible à l'apprenant [...] »¹⁷. Ces langues ont leur place légitime dans le cursus scolaire. En étudiant spécifiquement le cas de New Delhi où se base notre terrain de recherche, nous constatons que cette formule comprend :

la première langue : le hindi comme langue maternelle

la deuxième langue : l'anglais

la troisième langue : le sanskrit (langue classique), une autre langue minoritaire ou une langue étrangère.

La troisième langue est généralement enseignée pour une durée de quatre ans, de la classe VI (équivalent à la 6^{ème} en France) jusqu'à la classe X (équivalent à la 2^{nde}). Les écoles privées dispensent de plus en plus de cours en langues étrangères par rapport aux écoles publiques qui accordent plus d'importance aux langues indiennes modernes ou classiques. Dans le cas des établissements privés, la décision d'avoir ou non une langue étrangère dans le programme, dépend entièrement d'eux ; l'État n'intervient pas car cette formule n'est qu'une recommandation.

2.3 La langue Hindi : langue des apprenants du FLE interrogés

D'après le recensement de 2001, le hindi (en incluant « ses » dialectes) est déclaré comme la langue la plus parlée en Inde : langue maternelle de 41,03% d'Indiens¹⁸. La zone hindiphone

15 K.K. Sridhar, *English in Indian Bilingualism*, New Delhi, Manohar, 1989.

Cité in *Position Paper* sur 'Teaching of Indian Languages', publié par N.C.E.R.T., 2006, p.12.

16 Le document de positionnement - *Position Paper 1.3 : National Focus Group on Teaching of Indian Languages*, Delhi, NCERT, 2006

17 Traduction personnelle de « [...] languages that are learnt in tutored settings in classrooms, and where the target language community is not accessible to the learner, may be called foreign languages ».

18 http://www.censusindia.gov.in/Census_Data_2001/Census_Data_Online/Language/Statement4.aspx.

Consulté le 11 mai 2017

s'étend sur une grande partie de l'Inde du nord et du centre. Certains États indiens et Territoires de l'Union de cette zone, y compris Delhi, ont aussi adopté officiellement le hindi comme l'une des langues dominante de leur région.

Du point de vue linguistique, le hindi est une langue indo-aryenne appartenant à la plus vaste famille indo-européenne. Étant issues de la racine commune indo-européenne, les deux langues – le hindi (issu du sanskrit) et le français (du latin)– ont quelques ressemblances au niveau étymologique des mots. Par exemple: le mot 'dent' est [dəŋt] (दंत) en hindi, 'père' est [pɪtə] (पिता), le chiffre 'sept' est [sət] (सात), 'deux' est [do] (दो) et 'dix' est [dəs] (दस). De plus, comme le français, les noms sont divisés en genres – masculin et féminin. Le hindi dispose aussi de la distinction du nombre - un singulier et un pluriel. D'ailleurs, comme le sanskrit, le hindi utilise l'écriture *devanāgarī*. L'écriture *devanāgarī* est pratiquement phonétique. Cette écriture est un système alpha-syllabique où l'apprentissage de l'alphabet constitue l'apprentissage de la totalité des sons. Son écriture se lit aussi de gauche à droite.

Voici quelques spécificités grammaticales afin de présenter la typologie de la langue hindi. Au niveau du lexique, il y a un phénomène de redoublement (ex. [təp̄təp̄] "bruit d'un goutte-à-goutte") et des mots échos (ex. [ʃadi-ʋadi] "mariage et ce qui en découle"). En raison d'une pénétration culturelle des musulmans depuis des siècles, nous trouvons dans le hindi d'aujourd'hui un lexique riche et mélangé de deux origines linguistiques – le sanskrit et l'arabo-pers. De plus, le hindi fait aussi des emprunts à l'anglais. Le vocabulaire notamment lié à l'informatique et aux innovations technologiques est exclusivement en anglais tel que *laptop, television, phone, computer*.

A l'inverse de l'ordre syntaxique SVO (Sujet-Verbe-Objet) du français, la structure syntaxique du hindi est SOV (Sujet-Objet-Verbe). Ce dernier est caractérisé par l'emploi de postpositions au lieu des prépositions en français. Dans la plupart des cas, la conjugaison des verbes indique des informations sur le nombre et le genre. D'ailleurs, il n'y a pas d'articles. Le hindi fait également usage de la construction ergative avec les verbes transitifs conjugués à un temps de l'accompli (comme passé simple, passé-composé, plus-que-parfait).

Chapitre 3

L'Inde et sa musique

Pendant la saison fraîche et en hiver s'éveillant le matin on doit, à jeun, s'exercer au chant.

C'est alors que la déesse-des-arts (Sarasvatî) s'approche.

~ o ~

L'art-musical nous apporte la joie au milieu de nos peines.

Il apparaît comme le destructeur de la douleur et de la tristesse de tous les univers.

Le bonheur des mondes est, par-dessus tout, désirable.

L'art-musical en est la source, comme l'énergie est la source de l'accomplissement.

Le Gîtâlamkâra¹⁹

3.1 La musique indienne : son origine et son évolution

D'après la mythologie indienne, la musique indienne est d'origine divine. Prenons l'exemple de nombre d'instruments indiens musicaux qui sont des attributs privilégiés des dieux et des déesses. La déesse des arts et de la connaissance, *Sarasvati* porte une *vînâ* (luth indien), *Krishna* une flûte, Shiva un *damerou* (petit tambour en forme de sablier) et le dieu Vishnou le *śaṅkha* (la conque).

L'histoire de la musique indienne remonte à l'antiquité. L'un des plus anciens textes sacrés de l'hindouisme que l'on connaît par le nom de *Védas* est rédigé en prose ainsi qu'en vers entre 1500 et 400 av. J.-C. Les *Védas* ('savoir' en sanskrit) sont considérés comme la littérature directement perçue et reçue par les saints au pouvoir divin par l'audition (*śruti* en sanskrit). Ces *Védas* furent ensuite transférés de génération en génération par la longue chaîne des maîtres et des disciples. Les hymnes sacrés ou les *mantras* dans le *Sâma Véda* (l'un des quatre *Védas* principaux) sont l'ensemble des structures mélodiques et des systèmes métriques qui se chantent même dans l'hindouisme contemporain en certaines occasions. Nous estimons que c'est grâce aux chants musicaux de *Sâma Véda*, connu comme *Véda* des mélodies, que l'on a sept notes de musique qui servent ensuite de base de la musique classique indienne. La prononciation et l'accentuation correcte sont importantes afin d'assurer l'efficacité ainsi que la puissance des mantras lors des rituels.

Selon la philosophie indienne, le son représente aussi un aspect spirituel. La syllabe *Aum* (ॐ) est l'un des symboles les plus sacrés non seulement dans l'hindouisme mais aussi dans le bouddhisme, le sikhisme et le jaïnisme. Utilisé le plus souvent comme préfixe et parfois comme suffixe aux mantras, ce son est considéré comme la vibration divine et la forme ultime

¹⁹ Bharata, *Le Gîtâlamkâra*", trad. Alain Daniélou et N.R. Bhatt, Institut Français d'Indologie de Pondichéry, 1959, p.3.

de l'énergie cosmique qui représente toute existence. L'un des plus célèbres maîtres spirituels de l'hindouisme, Ādi Śaṅkara l'a décrit comme l'arc qui lance la flèche du Soi (*Atman*) vers la cible de l'Absolu (*Brahman*)²⁰.

L'une des quatre subdivisions (*Upvédas*) des Védas, *Gandharva Vēda* est la plus ancienne source musicologique qui étudie la musique avec la danse, le théâtre dans l'ouvrage *Nāṭya-shāstra*, rédigé entre 200 av. J.-C. et 200 de notre ère. La littérature védique considère ainsi ces arts - les chants, la musique instrumentale et la danse comme divins car ils sont des moyens pour s'approcher des dieux.

D'ailleurs, la base de tout le système musical indien est la musique vocale. La voix a un rôle très pertinent là où elle « [...] est utilisée comme un instrument, le plus adaptable de tous. Les paroles ne jouent qu'un rôle très secondaire, généralement quelques mots répétés indéfiniment »²¹. Ce rôle secondaire accordé aux paroles sera discuté un peu plus tard dans la troisième partie en le mettant en comparaison avec le contexte français, nous y reviendrons donc.

Malgré à peu près mille ans de domination musulmane (les Arabes, les Turcs, les Afghans et ensuite par l'empire moghol), la musique dans le sous-continent indien continue d'évoluer et de s'intégrer sous l'influence arabo-persane. Avec le temps et les influences extérieures, la musique savante de l'Inde s'est développée en deux formes principales, celle du Nord ou *hindoustanie* et celle du Sud ou *Carnatique*.

La forme musicale, influencée par les styles perse et arabe, appartenant à la famille linguistique de l'indo-aryen au nord de l'Inde, s'appelle la musique *hindoustanie*. Par contre au sud, la forme musicale d'une famille linguistique dravidienne continue de se développer sans influence extérieure et s'appelle la musique *Carnatique*. Ces deux formes se basent sur les principes du *Rāga* (mode mélodique) et du *tālas* (cycle rythmique). *Rāga* signifie étymologiquement « ce qui plaît » que nous pouvons traduire par « état émotionnel »²². La musique indienne a le but « de créer un climat émotif qui agit sur l'auditoire et non pas des structures ou ce que nous appelons des compositions »²³. À part quelques différences d'ordre technique, la musique *hindoustanie* accorde une place très importante à l'improvisation montrant la maîtrise et la créativité d'un musicien.

Au cours du temps, la musique a évolué et ne se limite plus aux mantras ou aux rituels pour invoquer les dieux et pour faire les louanges de la divinité. Vers la fin du 19^e siècle, elle

20 Traduction personnelle de : « The syllable OM is called the bow, the individual self the arrow, and the Brahman the target », Śaṅkarācārya, *Bṛhadāraṇyaka Upaniṣad*, trad. Swami Madhavananda, Inde, Advaita Ashrama Mayavati, 1950, p. 151.

21 Marc Honegger (dir.), *Science de la musique : Formes, Techniques, Instruments*. Dictionnaire de la Musique A-K, Paris, Bordas, 1976, p. 491

22 *ibid.*, p. 487

23 *ibid.*

servait aussi pour fêter et s'amuser lors des cérémonies importantes, les fêtes et même au travail (dans les champs, dans les montagnes). Les chansons ont petit à petit trouvé une place importante dans la vie quotidienne des indiens. La musique indienne s'exprime également à travers les chants patriotiques, les chants religieux des mendiants, des *fakirs*, des musiciens itinérants, des conteurs, les chants des théâtres itinérants, etc.

Depuis le vingtième siècle, peut-on oublier la contribution du cinéma indien à la musique indienne ? Les chansons de *bollywood* (l'industrie du cinéma en hindi situé à Mumbai), de *tollywood* (cinéma en telougou à Chennai), de *mollywood* (cinéma en malayalam au Kerala) et d'autres cinémas régionaux de l'Inde peuvent être entendus partout dans les rues, les magasins, les bus, la radio, la télévision, etc. La popularité énorme des chansons des comédies musicales indiennes ne se limite pas au sous-continent indien mais s'étend également au monde entier.

Notre public cible, c'est-à-dire les apprenants du FLE de Delhi, est immergé historiquement dans ce champ musical décrit ci-dessus. D'ailleurs, la plupart d'entre eux ont le hindi comme langue maternelle. Il nous semble donc important de nous interroger sur leurs préférences, leurs goûts musicaux, leurs habitudes d'écouter de la musique.

3.2 Les chansons populaires en hindi

D'après le dictionnaire *Le Petit Robert* (2015 : 1965), le terme 'populaire' « [...] appartient au peuple, émane du peuple ». En terme linguistique, il ajoute, « qui est créé, employé par le peuple et n'est guère en usage dans la bourgeoisie et parmi les gens cultivés ». Dans le contexte de la musique, nous pouvons ainsi déduire que la musique populaire est créée, employée par et destinée au peuple. En Inde, la musique populaire consiste en genres musicaux tels que la musique folklorique, la musique des comédies musicales, les *gazals*²⁴, les *qawwalis*²⁵, la musique fusionnelle (*rock n roll*, jazz etc.), les *bhajans*²⁶, les albums privés. Cependant, l'Inde contemporaine associe plus généralement sa musique populaire aux chansons des films (comédies musicales), notamment en hindi. Le chanteur et le célèbre ethnomusicologue indien, A. D. Ranade (2015 : 22-23)²⁷ met en contexte les chansons des films en hindi en relation avec les trois grandes perspectives de la musique - la musique indienne, la musique populaire et la musique de film.

Musique indienne → Musique populaire → Musique d'un film → Musique d'un film en hindi →
Chanson d'un film en hindi.

24 Les *gazals* sont les poèmes chantés dans le style de la musique persane.

25 Les *qawwalis* représente un genre musical qui est destiné à véhiculer le message de la poésie soufie.

26 Les *bhajans* sont les chants de dévotion des hindous.

27 Ashok Da. Ranade, *Hindi Film Song : Music beyond boundaries*, New Delhi, Bibliophile South Asia,, 2015.

Ces perspectives sont fondamentalement liées mais varient aux plans théorique, idéologique et conceptuel. Les caractéristiques spécifiques à la musique traditionnelle indienne telles que la durée (plutôt longue), la façon d'exécuter (modale, syllabique) ou le type de paroles (plutôt dévotionnel) ne correspondent pas entièrement aux caractéristiques de la musique des films indiens. Les chansons de ces derniers sont plutôt destinées à un large public et gérées plus souvent par l'industrie cinématographique à des fins commerciales. L'industrie du cinéma commercial inspiré par la comédie musicale et connue par le terme *Bollywood* en donne la preuve. C'est pourquoi, un film *bollywood* est typiquement appelé, dans le langage courant, un « *massala film* »²⁸ en raison de son mélange de diverses « épices » : musiques, danses, scénarios, chansons.

Une étude analytique de chansons *Bollywood* évoquant quelques caractéristiques principales (voir ci-dessous) est mise en perspective pour permettre de nous interroger *infra* sur les chansons françaises populaires.

Mélange de sonore et de visuel

Tout comme un film *Bollywood* qui est le plus souvent un mélange de genres différents tels que fantaisie, romance, suspense, policier, aventure, action, film d'auteur et de dévotion/religion, les chansons de ce type de film introduisent des éléments différents tels que la musique, la mélodie, la voix du/des chanteur(s), les instruments, la danse, les images, les gestuelles narratives, le(s) acteur(s) faisant du *play-back*, des costumes différents, des décors, des lieux, etc. Il peut arriver que le visuel cinématique éclipse l'expérience auditive chez les spectateurs. D'un côté, il risque de nous orienter plus vers le visuel que vers la perception auditive. De l'autre côté, le synchronisme de l'image et du son de la chanson a un effet d'ancrage dans la mémoire des spectateurs qui « donne à notre oreille, grâce à notre œil, des points de repère indispensables à une interprétation « connotative » (socio-culturelle) » (G. Blanchard, 1987 : 94)²⁹.

Dimension cinématique

Depuis l'arrivée du cinéma parlant (avec le premier film sonore *Alam Ara* en 1931), la musique et les chansons ont pris de l'importance, notamment la valeur cinématique grâce à laquelle les chansons participent au récit : elles dépassent leur rôle d'illustration afin d'apporter une dimension supplémentaire chargée de sens.

Industrie commerciale

28 Le terme « *massala* » veut dire « épice » en hindi. Ainsi, le *Massala film* fait-il ainsi référence au plat composé de plusieurs « épices » ou « ingrédients » tels que musiques, chansons, danses, décors, costumes, mis à part les aspects purement cinématiques.

29 Gérard Blanchard, « De l'audio dans le visuel », *Études de Communication*, vol. 9, 1987, p. 93-108.

Outre ses côtés artistiques et culturels, la chanson *Bollywood* sert aussi à des fins commerciales. En faisant allusion à la réalisation (le choix du thème, la rédaction, la composition de la musique) des chansons des films, Anna Marcom (2007 : 61)³⁰ met en évidence le fait que ces chansons sont écrites et composées par les paroliers et les spécialistes de musique en collaboration ou en accord avec le réalisateur qui s'occupe, à son tour, de la valeur narrative et de la valeur commerciale d'une chanson. Donc, une bonne « entente » entre le parolier, le compositeur, le metteur en scène (et parfois les producteurs des films aussi) est nécessaire. Ayant pour objectif de faire un *tube*, les chansons sont également composées et ajoutées dans les films pour donner plus de visibilité aux films. En général, la musique du film est commercialisée quelques mois avant la sortie du film afin de le rendre populaire et d'avoir ainsi plus de vente. Nous avons parfois l'impression que dans la société de consommation de l'Inde d'aujourd'hui, la commercialisation de la musique des films (Tejaswani Ganti, 2004)³¹ devient prioritaire au détriment de la création et de l'originalité des œuvres musicales.

Les chanteurs chantent en play-back

Dans presque tous les films indiens, les acteurs ne sont pas des chanteurs. Ils chantent en *play-back*.

~

Pour conclure, nous pouvons dire que les chansons *bollywood* sont caractérisées par un plaisir visuel avec un beau décor, des costumes et des lieux variés, des émotions véhiculées par nos acteurs favoris, et/ou par un scénario engageant. Et donc, l'accent n'est pas toujours mis sur la valeur artistique et esthétique de l'œuvre musicale.

30 Anna Marcom, *Hindi film songs and the cinema*, Hampshire, Ashgate, 2007.

31 Tejaswani Ganti, *Bollywood : A Guidebook to Popular Hindi Cinema*, Psychology Press, Routledge, 2004.

Chapitre 4

Systeme éducatif indien

Il nous semble essentiel, dans le contexte de la recherche, de faire une présentation brève de la situation éducative indienne, car celle-ci constitue un paramètre important pour la compréhension, le traitement et l'analyse de données recueillies sur le terrain d'étude. Cette présentation sera portée sur les éléments suivants : la mise en place du système éducatif indien, son fonctionnement global et à la fois, dans le contexte particulier de l'apprentissage, de la motivation et du plaisir, la place que ce système consacre à l'éducation artistique ainsi qu'à l'éducation musicale, et un bref aperçu de l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère en Inde.

4.1 La situation éducative générale en Inde

L'amendement constitutionnel de 1976 a mis le sujet de l'éducation dans les compétences partagées (*concurrent list*) entre le gouvernement central et les États fédérés. En principe, ces deux organismes peuvent prendre les décisions concernant les programmes éducatifs et leur mise en œuvre. Le système éducatif indien est ainsi décentralisé.

En 2013, l'Inde a dépensé environ 3,84% de son PIB³² dans le domaine de l'éducation tandis que 5,51% de PIB a été dépensé par l'administration française³³. D'ailleurs, d'après le recensement national, le taux d'alphabétisation en Inde est monté à 74% en 2011³⁴. Cependant, ces données ne donnent pas d'information sur la qualité de l'éducation.

Le système scolaire de l'Inde est principalement divisé en trois cycles d'enseignement :

1. L'enseignement élémentaire (classes I – VIII) : Dans le cadre de l'enseignement public, l'éducation est gratuite et obligatoire pour les enfants âgés de 6 à 14 ans, d'après la loi entrée en vigueur en 2010. L'école élémentaire consiste en deux niveaux : l'école primaire (*primary*) qui est composée des 5 premières années d'études et l'école primaire supérieure (*upper primary*) avec 3 années d'études.
2. L'enseignement secondaire (classes IX – XII) : Il est divisé en deux niveaux – le secondaire (*secondary*) et le secondaire supérieur (*higher secondary*) - de deux ans d'études chacun. L'enseignement du secondaire supérieur est composé des filières généralistes et professionnelles.

32 PIB : Produit Intérieur Brut

33 <http://data.uis.unesco.org/?lang=fr&SubSessionId=578409b0-33ca-4156-ac10-b92196ef7e41&themetreeid=-200> Consulté le 10 juillet 2017

34 http://censusindia.gov.in/2011-prov-results/data_files/india/Final_PPT_2011_chapter6.pdf Consulté le 13 Avril 2017

3. L'enseignement supérieur : Il est dispensé dans les universités, les facultés et les instituts polytechniques. Les diplômes proposés vont de la licence jusqu'au doctorat ainsi que d'autres diplômes universitaires et vocationnels.

L'apprentissage, la motivation et le plaisir

Le document de positionnement (*Position paper*, n° 1.3, 2012 : 27), recommandé par le Conseil National, affirme le rôle dominant d'un enseignant dans l'apprentissage « qui s'effectue largement par des exercices structuraux, l'entraînement et la mémorisation »³⁵. Sur la question de l'enseignement des langues, ce Conseil National remet en question la formation « traditionnelle » des enseignants qui ont appris à insister beaucoup sur « l'exactitude » de la parole au détriment des fonctions expressives et participatives d'une langue (Cadre National de Programme Scolaire de l'année 2005, 2013 : 40)³⁶.

D'ailleurs, depuis des années, l'Inde fait face au problème grave du décrochage scolaire surtout dans le cycle primaire et secondaire du système scolaire. Les données officielles présentées dans le Cadre National de Programme Scolaire (*ibid.* : 2) démontrent que 53 % des élèves au niveau élémentaire de l'enseignement abandonnent précocement leurs études. Une analyse plus approfondie (*ibid.*) met en évidence la fragilité des situations des élèves au niveau familial, scolaire et personnel. Pour les élèves issus de milieux défavorisés, la pauvreté accroît les risques de décrochage scolaire. Pour d'autres, les problèmes familiaux relatifs au contrôle et à l'attitude parentale (s'occuper de petits frères et sœurs à la maison, privilégier l'éducation des garçons au détriment de celle des filles) les empêchent de continuer à étudier. En plus, ce Cadre National (*ibid.* : 2-3) souligne les problèmes qui surgissent au sein du milieu scolaire qui ne réussit pas à maintenir la motivation d'apprentissage des élèves à l'école :

- manque d'intérêt pour étudier
- sentiment d'incompréhension et d'isolement. L'apprentissage est donc devenu une activité « isolée » : ce qu'apprennent les élèves à l'école ne se trouve pas en lien avec leur vie quotidienne.
- moyens insuffisants pour enseigner, spécialement dans les écoles rurales : manque de craie, de tableau, de toilettes, de livres.

35 Traduction personnelle de «[...] where learning largely takes place through pattern practice, drilling and memorisation. »

Position Paper 1.3 : Teaching of Indian Languages, National Curriculum Framework 2005, NCERT, Delhi, 2012 [éd. 2006, 2008], p.27.

36 *National Curriculum Framework 2005*, Inde, NCERT, 2013 [éd. 2005, 2007, 2008, 2009, 2010], p. 40.

Nous le traduisons comme Le Cadre National de Programme Scolaire 2005

- absence d'encouragement pour promouvoir la créativité chez les élèves. Le manque d'autonomie des élèves est dû à la rigidité et à la fermeté du programme scolaire.
- inflexibilité du système éducatif vis-à-vis des besoins des élèves.
- dépendance excessive des manuels pour enseigner

D'ailleurs, des ouvrages publiés par les pédagogues indiens comme Krishna Kumar (2004)³⁷, Padma M. Sarangpani (2003)³⁸, dénoncent la condition désespérante de l'enseignement-apprentissage scolaire dépourvu de joie et de plaisir en salle de classe. Le Cadre National de Programme Scolaire 2005 (*op.cit.*) remet en cause la méthodologie d'enseignement, les attentes des parents, des enseignants et de l'établissement vis-à-vis des élèves, le système de l'examen et l'environnement compétitif qui « alourdit » l'apprentissage. Il montre également que cette surcharge est relative à des informations à mémoriser jusqu'à leur reproduction dans l'examen (Préface du Cadre, 2005 : iii). Aussi, les attentes des parents, en ce qui concerne l'obtention de bons résultats, apportent-elles aux élèves une surcharge énorme de stress et l'anxiété qui vient nuire à leur épanouissement (*ibid.* : 9).

Sur la question de la motivation grâce à laquelle l'apprenant est amené à donner du sens à son apprentissage, les pédagogues Muley et Pant (2011 : 68)³⁹ trouvent que « très peu d'enfants sont capables de trouver en eux la motivation nécessaire pour apprendre avec plaisir en toutes conditions ». Aller à l'école jour après jour se fait le plus souvent par habitude (et non pas en quête d'apprentissage), à peu près comme se brosser les dents, se laver. Bien réussir à l'examen est considéré comme un moyen ultime qui peut assurer un « meilleur avenir »!

Un fort besoin est donc ressenti de trouver des moyens intéressants et novateurs afin de maintenir leur motivation tout au long de leurs études et même au-delà du milieu scolaire. En faisant référence au rapport officiel de *Learning without Burden*⁴⁰ (Apprentissage sans surcharge) publié en 1993, ce cadre national de programme scolaire recommande ainsi un changement fondamental en mettant en cause le système d'enseignement, d'évaluation et du rôle des enseignants. Il insiste sur la nécessité de trouver des moyens et des stratégies pédagogiques plus efficaces pour rendre l'apprentissage dynamique, créatif, ludique et intéressant pour les élèves.

37 Krishan Kumar, *What is worth teaching?*, New Delhi, Orient Longman, 2004.

38 Padma M. Sarangapani, *Constructing School Knowledge. An Ethnology of Learning in an Indian Village*, Sage Publications, 2003.

39 D.S. Muley et Daya Pant, « Douleurs et espoirs de l'apprentissage scolaire », trad. Jérôme Quintana, *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 57/septembre 2011, p. 65-75

40 Rapport officiel : *Apprentissage sans surcharge - Learning without burden*, 2004 [éd. 1993] [En ligne : http://www.schooleducationharyana.gov.in/downloads_pdf/Shikshalok/LWB.pdf] Consulté le 8 January, 2018.

En proposant la musique, et particulièrement les chansons, en tant que moyen efficace, ludique et porteur de sens (voir : *infra* dans la deuxième partie de cette recherche, abordant les aspects théoriques) dans l'apprentissage du FLE, il devient essentiel de comprendre, d'abord, la place accordée à la musique dans le système éducatif indien. Par la suite, ce chapitre facilitera également la réalisation du projet musical (voir : *infra* dans la dernière partie de la recherche, consacrée à l'étape de remédiation) que nous envisageons de proposer et de mettre en pratique dans quelques établissements scolaires indiens.

4.2 La place de la musique dans le système éducatif

Pour mieux comprendre la place de la musique en milieu scolaire, nous allons aborder ce sujet sur trois niveaux successifs - l'éducation de l'art, l'éducation musicale et l'enseignement à travers les chansons dans la classe. Ces deux premiers niveaux seront étudiés de façon générale du point de vue du système scolaire indien en nous appuyant sur les rapports et les documents officiels dans les domaines de l'art et de l'éducation musicale. Tandis que le troisième niveau sera abordé, au niveau spécifique en analysant les données recueillies lors de l'analyse des manuels de FLE utilisés ainsi que des entretiens semi-directifs menés auprès des enseignants du terrain d'étude.

4.2.1 L'Éducation de l'art

D'après le guide pédagogique (2003)⁴¹ sur l'éducation de l'art, destiné aux enseignants et recommandé au niveau de la classe VI (6^{ème} en France), le système éducatif indien accentue la nécessité d'intégrer l'éducation de l'art au système scolaire pour le développement « holistique » des apprenants en même temps que l'apprentissage des matières considérées « clés » comme les mathématiques, la chimie, la physique, la géographie. Cependant, en étudiant les suggestions offertes aux enseignants de l'art dans ce même guide pédagogique, nous trouvons une place marginale accordée à l'art ainsi qu'à l'enseignement de l'art. Ces suggestions nous donnent l'impression que ces derniers sont mis au service des enseignants par d'autres matières et de l'administration scolaire. D'après ce guide (*ibid.* : 13),

il peut arriver des moments où la Direction de l'école ne paraît pas enthousiaste et qu'elle ne soutient pas le développement de ces matières artistiques à cause de la surcharge excessive du programme scolaire et aussi, de la pression des parents. Par conséquent, elle [la Direction] ignore les matières de l'éducation de l'art. C'est donc à l'enseignant de l'art d'être assertif et de lui demander de mettre à disposition des outils nécessaires. Les enseignants d'art sont parfois ignorés par les enseignants d'autres matières. Les enseignants d'art doivent prendre en considération que chaque matière a le même élément d'art ancré en lui et que les

41 Suneera Kasliwal, Suchira Raut *et al.*, *Art Education. Teacher's Handbook for Class VI*, New Delhi, National Council of Educational Research and Training (NCERT), 2003

enseignants d'autres matières auront besoin des enseignants d'art à un moment donné. Il faut que l'enseignant d'art s'engage à toujours coopérer avec les autres enseignants de matières différentes et en même temps, demande leur aide pour faciliter les cours de l'éducation de l'art.⁴²

Cette citation nous a particulièrement fait penser à deux recommandations dont l'explication ne se trouve malheureusement pas dans ce guide : premièrement, nous nous demandons quels sont les critères pour pouvoir enseigner l'art dans les autres matières. Deuxièmement, ce guide ne réussit pas à bien élaborer comment les enseignants d'autres disciplines peuvent faciliter les cours de l'enseignement de l'art.

Cette citation met en avant la marginalisation de la place de l'art mais aussi le rôle des enseignants en milieu scolaire qui ont une image dévalorisante de l'enseignement de l'art par rapport à d'autres disciplines. Si l'attitude de la Direction de l'école, des enseignants de matières non-artistiques et les recommandations du guide pédagogique ne reconnaissent pas d'importance à l'enseignement artistique, l'avenir de celui-ci est donc en danger. De plus, à cause de la surcharge du programme scolaire d'autres matières considérées plus importantes et de la pression de la part des parents d'avoir de bonnes notes dans ces matières, les écoles ont tendance à ignorer les matières artistiques sauf lors des événements culturels et parascolaires.

Contrairement à cette image dévalorisée de l'art évoquée dans la citation ci-dessus, le document de positionnement n° 1.7 (*op. cit.* : 2006) sur la musique, la danse et le théâtre valorise le développement de la sensibilité esthétique, de l'expression libre et de l'appréciation de l'héritage culturel à travers l'art. Néanmoins, la plupart du temps, ces idées se limitent à la théorie et ne réussissent pas à se réaliser au niveau pratique. D'après le document officiel intitulé *Syllabus of Arts Education* (2008 : 2)⁴³,

Les recommandations répétitives pour intégrer l'éducation de l'art au programme scolaire n'ont pas toujours été mises en œuvre, et si l'on continue à reléguer l'art comme une simple activité parascolaire, ou comme un outil pour enseigner d'autres disciplines, on risque de faire face à la perspective d'un déclin artistique et culturel.⁴⁴

42 Traduction personnelle de : « At times the school management may not be as enthusiastic and supportive of the development of these subjects due to excessive curriculum load and also the pressure of parents, and thus, ignore art education subjects. It is for the art teacher to become assertive and request them to provide necessary facilities. At times, art teachers are not taken seriously by teachers of other subjects. Art teachers should keep this in mind that every subject has same element of art embedded in it and the teachers of other subject will need help of art teachers at some point of time. Art teacher should always cooperate with other subject teachers and at the same time take help from them in art education classes. »

43 *Syllabus of Arts Education*, New Delhi, N.C.E.R.T., 2008. [En ligne : http://www.ncert.nic.in/rightside/links/pdf/syllabus/Art_Educationfinal_syllabus.pdf] Consulté le 15 Janvier, 2018.

Nous le traduisons comme Programme Scolaire de l'Éducation de l'Art

44 Traduction personnelle de : « Repeated recommendations for integrating arts education in the school curriculum have not been implemented so far, and if we continue to relegate the arts as a mere extra curricular

Selon ce document, tant que l'art ne deviendra pas une matière à part entière dans le programme scolaire, il sera considéré comme outil de divertissement disponible en l'absence d'autres activités qui sont jugées « utiles » (l'enseignement d'autres disciplines). Néanmoins, nous choisissons de ne pas être d'accord avec l'idée que si l'art, la musique par exemple, est utilisé pour enseigner d'autres disciplines, cela nous ne permettra pas d'aborder l'aspect socio-culturel et artistique. En prenant l'exemple de notre projet de recherche, nous allons prouver comment l'intégration de la musique, spécifiquement des chansons françaises populaires, au cours de FLE, permettra d'apprendre la langue cible par les chansons tout en préservant les aspects esthétique, musical et culturel intacts.

Les deux recommandations abordées dans le document de positionnement n° 1.7 (*op. cit.* 2006 : 7-8), publiées par NCERT nous semblent pertinentes pour combattre la situation actuelle de l'éducation artistique en Inde. Premièrement, il faudrait que l'éducation de l'art soit reconnue en tant que vraie matière obligatoire à enseigner dans les domaines de la musique, la danse, l'art visuel et le théâtre jusqu'au cycle secondaire (des classes I à X) afin de créer sa propre identité et de mettre fin à l'idéologie qui traite les arts comme une activité 'extra-scolaire' divertissante ou décorative. Deuxièmement, l'éducation de l'art devrait être une matière bien intégrée dans les autres matières enseignées tout au long de l'apprentissage scolaire jusqu'au cycle secondaire (l'apprentissage par les arts). Nous préconisons cette intégration plutôt au-delà du cycle scolaire. Surtout dans le cas de l'apprentissage d'une langue, nous pouvons toujours l'intégrer car la musique et le langage sont intimement liés (voir : *infra* dans la partie suivante de la Didactique de l'oral, Musique et Chanson en cours de FLE)⁴⁵.

Il est dommage de constater que l'éducation de l'art n'a pas encore trouvé sa vraie place dans la pratique du système scolaire. Le manque d'infrastructures (salles de musique, instruments musicaux, enceintes etc.), l'absence de formation des enseignants, l'hésitation et la mentalité étroite vis-à-vis de l'apprentissage par les arts sont apparus comme de grands défis à surmonter. A l'exception de quelques établissements scolaires qui ont pu accepter et reconnaître ces défis, l'apprentissage par les arts dans le système scolaire reste un pas à franchir et demande un changement dans la façon de penser et de fonctionner.

activity, or as a tool to teach other subjects, we may face the prospect of further artistic and cultural ruin. »
45 Partie 2., Chapitre 2, Sous Chapitre 2, ensuite, 2.6.2 'Voix parlée, voix chantée'

4.2.2 L'Éducation musicale

Il s'agit de la formation scolaire articulant les objectifs de percevoir, d'interpréter, de créer et de construire la musique à l'école. Le système éducatif indien vise à promouvoir la diversité culturelle et à développer la connaissance musicale basée sur les concepts tels que le rythme, le mouvement et la mélodie. Mais la mise à disposition de l'enseignement musical varie selon les écoles. D'un côté, dans le cas des écoles publiques, l'éducation musicale n'est pas dispensée obligatoirement en tant que matière à part entière, de l'école maternelle jusqu'au primaire. Elle est supposée être intégrée aux autres matières étudiées. Un(e) instituteur/trice polyvalent(e) est chargé(e) d'enseigner toutes les matières et donc, la décision d'aborder le sujet de la musique en classe reste à sa charge. En principe, d'après le Programme Scolaire de l'Éducation de l'Art (*op. cit.* 2008 : 3), un quart du temps scolaire doit être dédié à l'éducation artistique mais aucune stratégie pédagogique n'a été proposée pour sa mise en œuvre. De l'autre côté, les écoles privées, supposées avoir une qualité d'enseignement plus élevée que les écoles publiques, ont des frais de scolarité beaucoup plus élevés. Elles ont généralement au moins un(e) enseignant(e) de musique dès la primaire, une salle de musique, au moins deux instruments (généralement l'harmonica et le tabla (percussion)) pour accompagner les chants. Les cours de musique sont généralement dispensés de façon obligatoire dans ces établissements privés au niveau du primaire.

Des classes VI à X, l'éducation artistique est obligatoire dans tous les établissements scolaires où les élèves doivent choisir entre plusieurs options telles que la danse, la musique, l'art visuel. Dans les classes XI et XII, l'éducation artistique est facultative et la formation musicale est l'une des options disponibles pour les élèves qui souhaitent la choisir (normalement peu disponible dans les écoles).

L'observation de ces faits officiels nous permet donc de constater que tous les apprenants indiens ne bénéficient pas d'éducation musicale de niveau égal, ni de qualité égale, sous la conduite d'un professeur spécialisé (certifié d'éducation musicale) dans leur parcours scolaire. A contrario, en France, l'éducation musicale dispensée est obligatoire à l'école et au collège. Elle est une option facultative au lycée.

En tenant compte de la situation indienne, il se peut que les apprenants adultes indiens auxquels nous enseignons le FLE dans les universités et dans les instituts de langues, n'aient pas forcément eu l'occasion d'assister à des cours de musique lors de leur parcours scolaire. Il nous faudra donc prendre en considération ce fait lors de l'exploitation des chansons et de la réalisation de notre projet musical en cours de FLE. Néanmoins, vu la caractéristique omniprésente de la musique, nous ne pouvons pas non plus nier le fait que les chansons

peuvent être facilement écoutées et/ou chantées en dehors des cours de musique et qu'une formation musicale n'est pas du tout obligatoire pour réaliser une pratique musicale dans notre cours de FLE.

Même une mise à disposition des cours de musique à l'école n'assure pas toujours une « bonne » attitude vis-à-vis de la pratique musicale par la Direction de l'école, les enseignants d'autres matières, les parents et les enseignants de l'art eux-mêmes. Notre expérience en tant qu'élève à l'école privée de Delhi, où nous avons étudié en classe primaire jusqu'au secondaire supérieur, correspond bien à ce qui a été évoqué dans le guide pédagogique (*op. cit.* 2003) de la classe VI ci-dessus. Les cours de musique ne servaient qu'à participer aux événements culturels de l'école, aux concours de chant et pour l'évaluation. Avoir une bonne oreille et une belle voix, nous a permis de participer à plusieurs événements culturels et scolaires organisés dans et en dehors de l'école. Il s'agissait donc d'une expérience très enrichissante pour nous. Cependant, pour la plupart des élèves, l'éducation musicale leur permettait d'être notés allant du plus haut 'A++' jusqu'au plus bas 'C' (A++, A+, A, B++, B+, ... C) dans les évaluations finales après chaque trimestre.

Quant à la participation aux événements musicaux, c'était l'enseignante de musique qui l'imposait aux élèves en fonction de la qualité de leur voix. D'après notre expérience personnelle, pour beaucoup d'élèves, les vraies motivations pour y participer tenaient au fait de se montrer « dynamique » et capable de faire « autre chose » qu'étudier les matières considérées « importantes » dans lesquelles ils étaient censés être brillants! Pour d'autres, une activité « à part » telle que la musique, donnait plus de reconnaissance et de visibilité. Pour quelques-uns, participer à un événement musical était également le moyen de manquer les cours⁴⁶. En bref, le simple plaisir d'écouter et de chanter n'était pas le plus important pour eux.

Le contenu de l'enseignement musical se base principalement sur la musique « *light* » ou « *semi-classical* », inspirée par le genre traditionnel et classique ainsi que sur la musique populaire tels que les chants dévotionnels, les chants *soufi*, les *gazals*, les chansons folkloriques, les chansons patriotiques, les chansons en différentes langues régionales. D'ailleurs, les documents officiels comme le programme scolaire ou le guide pédagogique, ne préconisent pas l'usage des chansons du cinéma indien en classe. Pourtant, le côté populaire de la musique indienne d'aujourd'hui nous est surtout connu par les comédies musicales de *Bollywood* et la génération d'aujourd'hui les écoutent. La marginalisation des chansons des

46 Lorsque les événements culturels ou les concours approchaient, nous nous sommes dispensée officiellement d'assister aux cours d'autres disciplines.

films dans ces documents officiels met en question leur qualité littéraire, poétique, musicale et esthétique pour être utilisées en cours de musique ou pour l'apprentissage d'autres disciplines.

Du point de vue de notre projet artistique de recherche en FLE, c'est l'apprentissage par les arts, que le Conseil National (*cf.* : le document de positionnement n° 1.7, 2006) recommande et qui nous intéresse particulièrement. Mais, il manque malheureusement à élaborer ce sujet dans les documents officiels étudiés.

4.3 L'enseignement/apprentissage du Français langue étrangère

Le français est enseigné en tant que langue étrangère en Inde. Dans la plupart des cas, elle est introduite en tant que troisième langue, à partir du niveau primaire supérieur (classe VI) au moins pour la durée de quatre ans, d'après la formule de trois langues, abordée *supra*.

Il est intéressant de savoir que c'est la langue française qui est la plus enseignée parmi toutes les langues étrangères en Inde. Plus de la moitié des apprenants en Asie se trouvent dans le sous-continent indien. En Inde, on estime qu'il y a environ 300,000 apprenants du français dont 60,000 l'apprennent au niveau universitaire en 2016⁴⁷. Les chiffres augmentent d'année en année comme la recherche de professeurs de Français. Certaines universités publiques ou privées proposent des cours de français au niveau de la licence (*Bachelors* en anglais) jusqu'au doctorat. En plus, avec 16 Alliances Françaises et 4 lycées français, l'Inde devient un centre important pour les études francophones. Pour mener à bien notre recherche, nous nous appuyons, au premier abord, sur l'analyse des données recueillies (*cf. infra*, Partie 3, Chapitre 3) dans les quatre établissements effectuant les cours de FLE à New Delhi – parmi lesquels deux sont des universités (l'une est privée et l'autre est publique) et les deux autres sont des instituts privés de langue.

Sur la question de la motivation chez les apprenants, Anuradha Wagle (2013)⁴⁸, ancienne Présidente de l'Association Indienne des Professeurs de Français en Inde (connu sous le sigle IATF⁴⁹) et enseignante à l'université de Goa, met en évidence les raisons économiques qui conduisent de plus en plus d'étudiants à apprendre cette langue. A part leur envie de devenir des professeurs de langue, selon Wagle, d'autres professions souhaitées par les apprenants sont également possibles comme la traduction, la gestion, le travail dans le secteur d'externalisation ou d'*outsourcing*. A part ces raisons économiques, le français attire les

47 L'émission 'Télématin' sur la Chaîne France 2 : <https://www.youtube.com/watch?v=XX2WrynD9Mg>
Consultée le 03 mai 2016.

48 Lors de l'entretien avec Anuradha Wagle à l'occasion de 3^e Congrès Régional de la Commission pour l'Asie-Pacifique (CAP) en 2013. [En ligne : http://www.dailymotion.com/video/xz59z3_destination-francophonie-27-bonus-1-anhurada-wagle_news] Consulté le 20 septembre 2016.

49 IATF : Indian Association of Teachers of French

indiens pour d'autres raisons relevant des goûts personnels ou des stéréotypes associés à la France : un pays romantique, Paris est une capitale de la mode, ...

En ce qui concerne la formation des formateurs du FLE, nous avons remarqué qu'il y a de plus en plus d'ateliers, de formations, de séminaires et de stages organisés dans plusieurs endroits de l'Inde sur l'enseignement du FLE et du Français sur objectifs spécifiques (FOS) surtout depuis ces dix dernières années. Ces formations sont organisées la plupart du temps par l'Ambassade de France en Inde en collaboration avec des instituts privés ou publics tels que BELC⁵⁰, IATF, les Alliances Françaises en Inde, les universités publiques comme l'Université de Delhi, les universités privées comme Amity située à côté de Delhi. En bref, l'enseignement du FLE semble prometteur grâce aux possibilités de participer à des ateliers, à des stages et aux formations ayant lieu en Inde ainsi qu'en France dans le but d'améliorer la pratique de l'enseignement/apprentissage du FLE.

Cependant, le domaine de l'apprentissage du FLE par les chansons est insuffisamment exploité dans le contexte indien, ce que nous aborderons en détail dans la troisième partie de notre recherche.

50 BELC : Bureau d'Enseignement de la Langue et de la Civilisation françaises à l'étranger.

Conclusion de la première partie

A travers les quatre axes principaux de la présentation générale de l'Inde (aux plans politique, géographique, linguistique et historique), la politique linguistique indienne, sa musique et son système éducatif, nous avons placé notre recherche dans le contexte indien. Avant d'aller plus loin en abordant les aspects théoriques sur lesquels s'appuie notre projet de recherche, un bref aperçu des contextes spécifiques du pays permet de mieux comprendre la réalité du terrain d'étude ainsi que le profil des apprenants cible.

Cette première partie met en évidence également l'enjeu de la politique linguistique du pays, son multiculturalisme et plurilinguisme. Le fait que les deux organismes – le gouvernement central et les États fédérés peuvent prendre les décisions concernant l'éducation en Inde fait preuve, sans doute, de la décentralisation des pouvoirs. Cependant, dans le cas de conflits d'intérêts, c'est la loi du gouvernement central qui tranche. D'ailleurs, la recommandation d'enseigner trois langues (*cf.* : Formule de trois langues) au niveau scolaire est plus ou moins respectée par les États mais ces derniers n'assurent pas nécessairement l'enseignement de la langue maternelle de chaque élève. Ces enjeux politiques, historiques et linguistiques du pays soulignent la complexité de la société indienne multiculturelle et plurilingue.

Comme abordé précédemment, l'histoire et la mythologie indiennes témoignent de la place privilégiée de la musique. Son côté populaire nous est connu aujourd'hui davantage par les chansons *bollywood*. Cependant, les propos évoqués par Tejaswani Ganti (*op. cit.* : 2004) et Anna Marcom (*op. cit.* : 2007) dénoncent la valeur commerciale sur laquelle l'industrie *bollywood* est basée, au détriment de la création et de l'originalité des œuvres musicales. Les valeurs artistiques et esthétiques des chansons sont souvent mises de côté.

Quant à la place de la musique dans le système scolaire indien, l'analyse des documents officiels nous a montré que la formation musicale reste optionnelle pour un élève issu du système scolaire indien. Cette formation se limite la plupart du temps à la préparation et à la participation aux événements culturels et aux concours de chant auxquels les écoles participent souvent. La motivation pour travailler la musique en classe reste souvent extrinsèque. Écouter, chanter et/ou jouer de la musique pour le simple plaisir ne trouvent ainsi pas leur place dans le système éducatif. L'évaluation des compétences musicales s'effectue très souvent par des mentions en forme de lettre par rapport à l'évaluation chiffrée des autres matières considérées plus « utiles ». L'éducation de l'art est ainsi souvent marginalisée dans le système éducatif, pourtant il fait partie du programme scolaire. Par ailleurs, le Conseil National (NCERT) met l'accent sur l'intégration de la musique à d'autres disciplines mais

cela reste encore une recommandation. Il manque des stratégies concrètes à mettre en place pour que cette intégration soit réalisée sur le plan pratique.

Dans la partie suivante, nous allons présenter la partie théorique sur la didactique de l'oral, la musique et les chansons en cours de FLE.

Deuxième Partie :

Didactique de l'oral, musique et chanson en cours de FLE

Introduction

Chapitre 1 : Didactique de l'oral

1. Oral : un objet d'enseignement
2. Évolution de l'oral en didactique de langues étrangères : un aperçu historique
3. Compétences de communication en didactique de l'oral
4. Évaluation de l'oral

Chapitre 2 : L'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère par la médiation artistique : Le cas de la musique

1. De la question d'identité vers la médiation artistique
2. Musique : un art des sons
3. Musique et sa relation avec ...

Chapitre 3 : Le cas particulier des chansons

1. Qu'est-ce qu'une chanson ?
2. Que constitue une chanson ? - étapes du cheminement
3. Pourquoi pas une chanson en classe de FLE ?
4. Quelle(s) chanson(s) choisir ?

Conclusion de la deuxième partie

DEUXIÈME PARTIE :

Didactique de l'oral, musique et chanson en cours de FLE

Introduction

Cette partie a pour objectif de poser les fondements de notre recherche. Ayant le but de mieux comprendre une chanson en tant que support artistique et pédagogique, il nous semble primordiale d'effectuer l'étude exhaustive d'une chanson dans son intégralité. D'après nous, considérer une chanson comme un support oral faisant référence au langage verbal ainsi qu'au non verbal, implique de la situer de façon globale dans le domaine de la didactique de l'oral.

Dans un premier temps, nous avons ainsi décidé d'aborder le sujet de la « Didactique de l'oral » qui s'adresse au croisement des théories, méthodologies et pratiques autour du concept de l'oral. La didactique de l'oral met en relation diverses disciplines telles que la phonétique, la sociolinguistique ou la lexicologie etc. du langage oral dans le but d'enseigner/apprendre une langue.

Aussi, cette partie traitera de l'aspect oral et sa place dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère. L'étude soulignant l'évolution de l'oral au cours de ces derniers siècles permettra de nous donner un aperçu historique sur les idéologies dominantes, les appuis théoriques, les principes généraux et les pratiques d'enseignement de l'oral. D'un côté, cela facilitera la mise en analyse de la situation actuelle de l'enseignement de l'oral, surtout dans le domaine des chansons, sur le terrain indien observé et étudié lors de cette recherche. De l'autre côté, cette étude synthétique sur l'oral ainsi que sur les compétences de la compréhension orale et de la production orale, nous aideront à mettre au pratique notre projet artistique que nous aborderons *infra* comme une étape de remédiation. D'ailleurs, nous allons voir comment ces deux pôles de la parole (compréhension et production orales) en s'aidant mutuellement contribueront à « la maîtrise de la langue ». Comme nous le savons, une chanson est fondamentalement destinée à être écoutée (perçue) et chantée (produite), les stratégies pédagogiques adoptées pour enseigner ainsi qu'évaluer l'oral pourront inspirer la mise en pratique des chansons françaises en cours de FLE.

Chapitre 1

Didactique de l'oral

Le but de cette recherche étant de mettre les chansons à la disposition de l'enseignement/apprentissage de la langue et de la culture tout en préservant et transmettant leur oralité, musicalité et esthétique à travers la langue, aborder à la fois le thème de la didactique de l'oral en allant vers le cas particulier des chansons nous paraît une suite logique, cohérente et compréhensive.

1. Oral : un objet d'enseignement

L'étude étymologique (Lexis : Dictionnaire de la langue Française, 1986)⁵¹ définit le terme « oral », dérivé des mots latins *os, oris*, (bouche), comme « ce qui est exprimé de vive voix, ce qui est transmis par la voix (par opposition à écrit) : déposition orale. Examen oral. Promesse orale » et indique une relation avec la bouche : « Prendre un médicament par voie orale ». Spécifiquement, en didactique des langues, l'oral désigne « le domaine de l'enseignement de la langue qui comporte l'enseignement de la spécificité de la langue orale et son apprentissage au moyen d'activités d'écoute et de production conduites à partir de textes sonores si possible authentiques »⁵². La didactique de l'oral est une sorte de croisement de plusieurs types d'interventions : théoriques, méthodologiques et pratiques qui, en interrelation, vont concerner diverses disciplines telles que la phonétique, la lexicologie, la sociolinguistique, la pragmatique. D'après E. Guimbretière (1994 : 8-9)⁵³, la didactique de l'oral se définit comme un carrefour qui

[...] permet à différents domaines de se retrouver et de s'apporter aide mutuelle autour d'un objet d'étude commun : l'enseignement/apprentissage de la langue et de la culture ; et ces domaines vont aller de la phonétique à la psychologie cognitive et à la psychologie du langage en empruntant les voies des théories sur l'apprentissage [...].

L'objectif principal de la didactique de l'oral est de pouvoir amener les apprenants à une « maîtrise de la langue ». Mais la question se pose ici : « Que signifie maîtriser une langue ? ». L'acquisition des règles grammaticales concernant la syntaxe, la morphologie, la phonétique et l'accroissement des connaissances lexicales des apprenants ne constituent pas à elles seules cette maîtrise. Maurer (2001)⁵⁴ met l'accent sur d'autres règles autant nécessaires à maîtriser qu'une situation de communication impose. La maîtrise implique de s'adapter à une situation donnée. En dehors de la compétence linguistique, d'autres compétences incluent

51 Cité par J.-P. Robert, *Dictionnaire Pratique De Didactique Du FLE*, Paris, Ophrys, 2002, p. 120

52 *ibid.*

53 E. Guimbretière, *Phonétique et Enseignement De l'oral*, Paris, Didier, 1994.

54 Bruno Maurer, *Une didactique de l'oral : du primaire au lycée*, Paris, Bertrand-Lacoste, 2001.

l'ensemble de connaissances des conditions concrètes de la communication (Qui parle à qui ? Où ? Quand ? Comment ? Pourquoi ?), de connaissances du type de textes (argumentatif, narratif, descriptif), des marques linguistiques utilisées pour construire tel type de texte, des valeurs idéologiques et culturelles inculquées dans la langue à apprendre, des moyens paralinguistiques de communication (gestes, expressions du visage et du corps, mimiques) et des implications pragmatiques des formes linguistiques (l'usage social et son effet sur les interlocuteurs). L'oral n'est pas donc l'acte simple de parler. « Comment s'adapter aux situations de communication ? » est une question très pertinente à laquelle la didactique de l'oral s'adresse grâce à la maîtrise de cet ensemble de connaissances.

Pour qu'une communication se réalise, deux canaux différents – écrit et oral, sont pris en compte. Malgré leurs différences au niveau des processus « notamment cognitifs » engagés dans les actes de compréhension ou d'expression, le langage oral et le langage écrit s'entremêlent dans toute situation d'échange. Dans le cas de l'enseignement/apprentissage d'une langue, il devient essentiel que les pédagogues, les didacticiens et les enseignants abordent ces deux langages - écrit et oral - d'une manière dialectique qui facilite le passage de l'un à l'autre de façon naturelle et permanente tout en conservant l'authenticité d'une communication. Cependant il est difficile d'ignorer la tendance où l'oral est très souvent associé à l'écrit, voire dépendant de cet écrit. Considéré comme « sous-discipline », l'oral s'est privé depuis longtemps d'une valeur pédagogique qui l'empêchait de devenir un véritable objet d'apprentissage. Sur la question de ce qui rend l'enseignement de l'oral difficile, Dolz et Schneuwly (2009 : 20)⁵⁵ expliquent qu'« insaisissable de par sa nature et son statut social, peu analysé scientifiquement, l'oral, sous ses formes variées, est en plus difficilement "scolarisable" de par sa matérialité. » Alors que l'écrit est considéré comme un acquis culturel que l'on apprend grâce à l'enseignement, « parler » est un acquis spontané et non pas un apprentissage organisé, selon Sylvie Plane (2015)⁵⁶. C'est pour cette raison que le langage oral trouve manifestement une place plus pertinente à l'école maternelle mais au-delà de la grande section, plus d'importance est accordée à la culture de l'écrit. Même au niveau de l'évaluation, les caractères spontanés et volatiles de l'oral rendent difficiles de laisser des traces durables (ce qui n'est pas le cas dans une situation faisant intervenir l'écrit) et donc, « il est fréquent que l'on évalue la qualité d'une prestation orale en prenant pour référence des caractéristiques qui s'appliquent à l'écrit » (*ibid.*). L'évaluation de l'oral par conséquent, devient très souvent aléatoire (*cf. infra* dans la présente partie).

55 Joaquim Dolz et Bernard, Schneuwly, *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*, Coll. « Didactique du Français », Issy-les-Moulineaux, ESF éditeur, 4^e éd., 2009.

56 Sylvie Plane, « Pourquoi l'oral doit-il être enseigné? », *Cahiers Pédagogiques*, publié le 31/08/2015 [En ligne : <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Pourquoi-l-oral-doit-il-etre-enseigne>] Consulté le 06 Décembre 2016.

Le domaine de l'oral a longtemps été minoré même dans l'enseignement des langues étrangères, notamment du FLE. Aujourd'hui, cependant, la composante orale s'avère être au centre des préoccupations théoriques en didactique du FLE. Pour Bruno Maurer (*op. cit.* 2001 : 58) « le fait d'accorder dans les emplois du temps des plages spécifiques d'oral conduira inévitablement à revaloriser une sous-discipline dont on a vu qu'elle souffrait jusqu'à aujourd'hui d'un déficit de considération ».

Ayant pour objectif de valoriser l'oral pour qu'il trouve sa place en cours de FLE, nous insistons sur la pratique de deux phénomènes – l'écoute et la production de parole. D'après nous, la « chanson » s'avère être un outil très efficace pour démontrer le potentiel de l'oralité. En fait, une chanson se fait par l'écoute et se manifeste par le chant. Nous avons donc décidé de mener un projet artistique par la chanson (*cf. infra* dans la quatrième partie de cette recherche).

Un aperçu historique sur la manière dont la question de l'oral a été posée dans le passé nous permettra de mieux comprendre son état actuel.

2. Évolution de l'oral en didactique des langues étrangères : un aperçu historique

Dans cette section, nous tenterons de définir à grands traits le processus évolutif de l'oral qui mettra l'accent sur les idéologies dominantes, les appuis théoriques, les principes généraux, les pratiques d'enseignement, les objectifs à atteindre, les rôles supposés de l'apprenant ainsi que de l'enseignant dans le contexte de la didactique de l'oral. Cette rétrospective historique nous permettra également de situer les choix pédagogiques utilisés actuellement dans l'enseignement de l'oral, précisément à travers les chansons françaises, sur le terrain de notre étude à New Delhi en Inde.

2.1 Méthode traditionnelle

Étalée sur plus de trois siècles (dès la fin du XVI^e siècle) et répandue largement au XIX^e siècle, la méthode traditionnelle (aussi appelée « Grammaire-traduction ») se base sur l'apprentissage des règles grammaticales pour faciliter la pratique de la traduction et de la lecture des textes littéraires appartenant aux langues anciennes : le latin et le grec. L'enseignant est considéré comme le détenteur du savoir. L'accent est mis sur l'écrit. L'enseignement de l'écrit, expliquent J.P. Cuq et I. Gruca (2005 : 255)⁵⁷, s'effectue selon la gradation 'mot-phrase-texte'. L'oral, en revanche, s'est limité aux exercices de prononciation orientés vers l'oralisation de l'écrit. L'interaction en classe se fait dans la langue maternelle.

2.2 Méthode directe

57 Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Presses Universitaires de Grenoble, 2005.

Apparue vers la fin du XIX^e siècle et plus répandue en Europe et aux États-Unis, la méthode directe préconise l'enseignement direct de la langue étrangère sans recours à la langue maternelle. Elle a pour objectif, d'une part, de répondre aux nouveaux besoins sociaux ressentis lors de la révolution industrielle et, d'autre part, de se distinguer de la méthode traditionnelle qui accorde une prédominance à l'écrit (par rapport à l'oral), à la traduction et aux règles explicites de la grammaire. Comme le souligne Christian Puren (1988 : 95)⁵⁸, dans cette méthode directe, l'enseignement de l'oral s'effectue sans passer par l'intermédiaire de sa forme écrite. Même les mots étrangers ne sont pas traduits dans la langue maternelle et la grammaire étrangère est enseignée de façon implicite et inductive à partir des exemples choisis. J.P. Cuq et I. Gruca (*op. cit.* 2005 : 257) expliquent :

l'accent est mis sur l'acquisition de l'oral et l'étude de la prononciation, qui repose sur une démarche analytique (d'abord le phonème, puis la syllabe, le mot, le groupe de mots, etc. pour arriver au rythme et à l'intonation) et suppose une véritable gymnastique des organes vocaux, occupe une place importante dans les débuts de l'apprentissage.

Pour s'approprier une langue étrangère, cette méthodologie met en œuvre plusieurs méthodes :

- méthode imitative (l'imitation sonore d'une façon répétitive et mécanique),
- méthode interrogative (questions/réponses entre l'enseignant et les élèves) et
- méthode intuitive (le sens des mots à deviner à partir d'images, d'objets ou du connu).

En s'appuyant sur les éléments du non-verbal de la communication tels que les gestes, les mimiques et d'autres supports comme les images, les dessins qui permettent l'accès direct au sens en langue étrangère, la méthodologie directe conduit l'apprenant à acquérir d'abord les mots concrets (*le connu*) et puis progressivement introduit d'autres mots plus abstraits (*l'inconnu*). La langue écrite, considérée plutôt comme langue orale « scripturée », est envisagée comme un auxiliaire de l'oral. En bref, l'oral est amené à s'intégrer aux objectifs d'apprentissage.

2.3 Méthode active

Par la suite, répandue en France entre 1920 et 1960, la méthode active est née d'un besoin d'avoir une méthode éclectique et mixte. Elle représente un compromis entre la méthode directe et la méthode traditionnelle. Elle a par conséquent réduit énormément les activités de traduction. Un assouplissement de l'enseignement de la grammaire, de l'oral et du vocabulaire par rapport à la rigidité et au conformisme de la méthode directe y a été constaté. En s'appuyant sur le principe de pragmatisme, elle permet cependant l'utilisation de la langue maternelle comme procédé d'explication.

58 Christian Puren, « *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues* », Paris, Coll. « Didactique des Langues Étrangères », Paris, CLE International, 1988.

Elle vise à rendre la salle de classe vivante et l'élève actif et motivé intrinsèquement en mettant en œuvre *l'activité* et *l'implication du sujet*. Elle a également pour objectif de comprendre la psychologie de l'élève et de créer une ambiance favorable à son activité et à la libération de son expression. L'élève est amené à interroger son professeur (lorsqu'il ne comprend pas et donc désire des renseignements complémentaires) et aussi ses camarades de classe (pour demander quelque chose) ou simplement à dialoguer avec eux dans la langue étrangère. On commence petit à petit à s'approcher d'une véritable pratique de la langue et non plus seulement d'une connaissance de la langue. L'idée est ainsi d'intégrer ce qui est acquis.

2.4 Méthode audio-orale

Pendant la période de la Seconde Guerre mondiale jusqu'aux années 70, s'est développée aux États Unis, la méthode audio-orale qui, comme l'indique son appellation, donne la priorité à la composante orale et à la prononciation. Cette méthode est issue du besoin de former rapidement un grand nombre de militaires qui parviennent à comprendre et à parler les langues des différents pays où ils sont affectés, d'où l'appellation *'The Army Method'* en anglais. La méthodologie audio-orale s'inspire de deux apports théoriques - le structuralisme américain et la théorie du behaviourisme (l'apprentissage par conditionnements). Elle donne la priorité à l'oral où la langue étrangère se présente, d'après H. Boyer *et al.* (2001 : 10)⁵⁹, à travers « une mise en dialogues de structures, d'énoncés-modèles, sur la base d'une progression grammaticale guidée par la préoccupation contrastive (confrontation de la langue maternelle et de la langue étrangère) ». D'après les behaviouristes tels que Skinner, apprendre une langue, c'est acquérir un certain nombre d'habitudes qui reposent sur le fondement : stimulus-réaction-renforcement. La réponse est intégralement associée au stimulus. Cette méthode met l'accent sur l'acquisition de structures syntaxiques par l'automatisme, l'imitation, la répétition et la mémorisation (avant même la compréhension des concepts grammaticaux) des dialogues de langue courante enregistrés sur les magnétophones et élaborés pas à pas en formant des *patterns*, une structure de base servant de modèle à l'élève pour produire d'autres phrases.

2.5 Méthode structuro-globale audiovisuelle

Petar Guberina de l'Institut de phonétique de l'université de Zagreb (Croatie) a proposé la méthode structuro-globale audiovisuelle (désormais SGAV) en 1953. Cette méthode est inspirée par la théorie psychologique de la *Gestalt* qui met l'accent sur une perception globale de la forme ou de la structure. Reymond Renard (1979) fait référence à Guberina⁶⁰ dans son

59 H., Boyer, M. Butzbach et M. Pendanx, *Nouvelle Introduction A La Didactique Du Français Langue Étrangère*, Paris, CLE International, 2001.

60 Cité par Reymond Renard, *La méthode verbo-tonale de correction phonétique*, 3^{ème} éd. Mons, Centre International de Phonétique Appliquée (CIPA), 1979.

ouvrage *La méthode verbo-tonale de correction phonétique*, pour qui l'apprentissage de la langue doit reposer sur la compréhension du sens global de la structure où la combinaison du son et de l'image simule un acte de communication et donc facilite l'apprentissage. En mettant l'accent sur les éléments verbaux ainsi que non-verbaux d'une langue, Cuq et Gruca (2005 : 261) expliquent la notion de *structuro-global* :

Si toute structure s'exerce par des moyens verbaux, elle se réalise également par des moyens non verbaux tout aussi importants : rythme, intonation, gestuelle, cadre spatio-temporel, contexte social et psychologique, etc.; l'adjectif « global » rend compte de l'ensemble de ces facteurs qui interviennent dans la communication orale.

Ainsi, la notion de « structuro-global » couvre-t-elle l'ensemble de l'activité langagière et les éléments para-linguistiques. La méthodologie SGAV repose sur la primauté de la langue parlée. Ses adeptes refusent l'utilisation de l'écrit avant l'acquisition d'une connaissance suffisante de la langue.

Par ailleurs, à la méthode SGAV d'enseignement des langues étrangères, est intégrée la méthode verbo-tonale de correction phonétique. Cette méthode utilise le principe selon lequel l'étudiant étranger se comporterait, face aux sons d'une langue nouvelle, de la même façon qu'un sujet sourd. P. Guberina a mené des travaux dans le domaine de la surdité et a également constaté les similitudes entre les difficultés rencontrées par les sujets sourds et celles des élèves serbo-croates étudiant le FLE. L'audition est considérée comme un phénomène structural où l'accent est mis sur les processus de répétition et d'imitation correcte des éléments supra-segmentaux de la parole (intonation et rythme).

2.6 Approche communicative

L'approche communicative (désormais AC) s'impose comme approche (en raison de sa souplesse) dans les années 70 et se développe en réaction à la méthodologie audio-orale et à la méthodologie audio-visuelle. En s'opposant à la conception behavioriste d'une langue comme un réseau d'habitudes, Évelyne Bérard (1991)⁶¹, l'une des tenants de cette approche, préconise la conception d'une langue comme instrument de la communication. L'émergence de cette approche peut être également liée à l'élargissement de l'Europe qui donne naissance aux nouveaux besoins linguistiques. C'est dans cette optique que le Conseil de l'Europe a réuni un groupe d'experts en 1972 pour promouvoir la mobilité des populations et favoriser l'intégration européenne. Il a ainsi incité les adultes à apprendre les langues étrangères afin de mieux les préparer aux changements sociaux et professionnels. Un « seuil » minimum de communication a été construit pour définir les savoirs et les savoir-faire nécessaires. Élaborés pour l'enseignement de l'anglais (cf. « *The Threshold Level English* », 1975) et ensuite, pour le

61 Évelyne Bérard, *L'approche communicative. Théorie et Pratiques*, Coll. « Didactique des langues étrangères », Paris, CLE International, 1991.

français (« *Un Niveau Seuil* », 1976), ces deux instruments ont servi *de facto* de modèle aux instruments de référence pour réaliser les actes de parole.

Cette approche donne la priorité à l'oral ainsi qu'à l'écrit. De plus, elle met l'accent sur la progression circulaire (ou en spirale) de l'apprentissage par rapport à la progression linéaire favorisée par la méthode audio-visuelle. Ici, apprendre ne consiste plus en simple imitation ni en une répétition d'énoncés allant des structures les plus simples aux plus complexes mais plutôt à *apprendre à apprendre* de nouveaux énoncés à travers jeux de rôle et simulations. L'apprentissage n'est plus considéré passif (recevant des stimuli externes) mais plutôt comme un processus actif qui se déroule à l'intérieur de l'apprenant et qui est susceptible d'être influencé par cet apprenant. Même l'erreur est vue comme un processus naturel d'apprentissage. Considérée inévitable, l'erreur signifie l'état de maîtrise provisoire de la langue chez un apprenant.

Avec l'avènement de l'AC, les rôles de l'enseignant sont considérablement diversifiés. Il n'est plus considéré que « le maître » détient tout le savoir ; il devient plutôt un facilitateur, un organisateur des activités de la classe, un conseiller, un analyste des besoins et des intérêts des apprenants et un communicateur. L'enseignement vise à développer les quatre habiletés linguistiques - Compréhension Orale et Écrite, Production Orale et Écrite – et à mettre en valeur l'usage de documents « authentiques »⁶² oraux ou écrits en tenant compte des besoins langagiers des apprenants.

Apprendre non seulement à produire des phrases dans une langue étrangère, mais en plus à communiquer dans cette même langue. L'approche communicative permet ainsi à l'apprenant d'exprimer son besoin de communication et d'agir par ses paroles (l'acte de parole). Ainsi, donner un ordre à quelqu'un, affirmer, supplier, interroger, etc. sont des actes de paroles. Un enseignant, en tant que facilitateur, se confronte à un défi « d'aider chaque apprenant à comprendre et utiliser des registres de langue de plus en plus élaborés, de mieux en mieux adaptés aux situations de communication » (B. Maurer, *op. cit.* 2001 : 32). Pour exprimer un besoin, l'enseignement d'un savoir linguistique ne suffit plus. Ainsi passe-t-on de l'apprentissage de savoir sur la langue à celui des savoir-faire langagiers qui permet de réaliser ces objectifs de la communication. Cela reflète la perspective pragmatique du langage (son usage dans le milieu social). Les savoirs ne sont plus des objectifs, mais des moyens d'atteindre des buts valorisés. Selon Moirand (1982 : 20)⁶³, une compétence de communication repose sur la combinaison de plusieurs composantes :

62 Les documents « authentiques » sont des documents non expressément conçus pour des fins pédagogiques.

63 Sophie Moirand, *Enseigner à communiquer en langues étrangères*, Paris, Hachette, 1982.

Une composante linguistique : la connaissance et la capacité d'utiliser des modèles phonétiques, lexicaux, grammaticaux et textuels du système de la langue.

Une composante discursive : la connaissance et l'appropriation des différents types de discours et de leur organisation qui permettent d'assurer la cohésion et la cohérence des discours en fonction des paramètres de la situation de communication dans laquelle ils s'insèrent. Par exemple : une lettre informelle, une carte postale.

Une composante référentielle : la connaissance des domaines d'expérience et des objets du monde et de leurs relations.

Une composante socioculturelle : la connaissance et l'appropriation des règles socioculturelles d'emploi de la langue.

2.7 Approche naturelle

L'approche naturelle se fonde sur une théorie psychologique de l'apprentissage. Stephen Krashen et Tracy Terrell (1983)⁶⁴ l'ont développée aux États-Unis avec l'objectif de pouvoir acquérir une langue étrangère en milieu naturel. Elle refuse donc tout enseignement d'ordre grammatical systématisé et le recours à la traduction.

Elle suppose que l'acquisition d'une langue étrangère est analogue à la façon dont l'enfant acquiert sa première langue et donc, cette acquisition doit être un processus implicite, informel et inconscient à l'opposé de l'apprentissage, un processus formel, explicite et conscient. Les activités pédagogiques sont centrées sur le sens plutôt que sur la forme. L'accent est ainsi mis sur le développement de la compréhension de façon naturelle. L'erreur considérée comme un processus inévitable de développement naturel, les apprenants sont encouragés à s'auto-corriger. Avec l'introduction des documents dits authentiques, le matériel didactique doit répondre aux besoins et aux intérêts des apprenants afin d'établir des liens étroits entre la classe de langue et le monde extérieur.

Caractérisée utopique par certains, cette approche est quand même arrivée à se développer ainsi qu'à élaborer des concepts clés comme celui de l'acquisition et de l'introduction de documents authentiques.

2.8 Approche actionnelle

Si l'objectif de l'AC est de rendre les élèves « apprenants » pour communiquer en langue étrangère à travers des situations de communication simulées *comme s'ils* étaient en société, le but de l'approche actionnelle, en revanche, est de former les apprenants en tant qu'« acteurs

64 Stephen D. Krashen et Tracy D. Terrell, *The natural approach : Language acquisition in the classroom*, New York, Pergamon Press, 1983.

sociaux ». Des experts pédagogues tels que David Nunan⁶⁵, 1989 ; John Trim⁶⁶, 2002 ; J.-P. Cuq et I. Gruca, 2005 ; J.-P. Robert et E. Rosen⁶⁷, 2010 trouvent que cette approche est une sorte de prolongement naturel de l'AC. Christian Puren (2009) a un avis un peu différent et souligne les dimensions collectives et durables qui ne sont pas constitutives de l'AC. Pour que l'action d'un acteur social soit une composante de sa société et que sa société soit elle-même « active », Puren (*ibid* : 6)⁶⁸ insiste qu'« il doit forcément [...] *s'impliquer dans des projets collectifs de longue durée*⁶⁹ ». La perspective actionnelle fait appel à un « nouveau » mode d'approche pédagogique dite « pédagogie du projet » où la démarche de projet suppose de rendre l'élève, qui sera amené à « co-agir » avec d'autres en langue cible, actif et acteur. Selon Boutinet (1990)⁷⁰, la pédagogie du projet s'oriente vers le processus (et non pas le produit) et focalise l'action en cours (l'acquisition et non pas l'acquis). Nous reviendrons sur ce sujet *infra* dans la troisième partie de notre recherche où nous proposerons une remédiation pédagogique sous la forme d'un projet artistique, 'le français par la chanson' précisément.

L'approche actionnelle propose aux apprenants d'accomplir des tâches qui ne sont pas seulement langagières, mais également extra-langagières dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Les apprenants deviennent acteurs de leur apprentissage en situation authentique de communication. Le Conseil de l'Europe a préconisé cette approche didactique à travers la publication en 2001 de son outil de référence, Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (désormais CECRL). Ce Cadre définit une tâche comme « toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé » (2001 : 16)⁷¹. Il visionne la communication comme action. L'usage d'une langue et de son apprentissage, comme expliqué dans ce document :

comprend les actions accomplies par des gens qui, comme individus et comme acteurs sociaux, développent un ensemble de compétences générales et, notamment une *compétence à communiquer langagièrément*⁷². Ils mettent en œuvre les compétences dont ils disposent dans des *contextes* et des *conditions* variés et en se pliant à différentes *contraintes* afin de réaliser des *activités langagières* permettant de traiter (en réception et

65 David Nunan, *Designing Tasks for the Communicative Classroom*, Cambridge, Cambridge University Press, 1989.

66 John Trim (dir.), *Guide pour les utilisateurs CECRL : apprendre, enseigner, évaluer*, 2002.

67 J.-P. Robert, E., Rosen, *Dictionnaire pratique du CECR*, Paris, Editions Ophrys, 2010.

68 Christian Puren, « Variations sur la perspective de l'agir social en didactique des langues-cultures étrangères », in *Langues modernes*, APLV, janvier 2009, p. 1-31 [En ligne : <http://aplv-languesmodernes.org/spip.php?article1888>]. Consulté le 15 Décembre 2016.

69 C'est l'auteur qui met en italique.

70 J.P. Boutinet, *Anthropologie du projet*, Paris, PUF, 1990.

71 Conseil de l'Europe, *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*, 2001.

72 L'auteur met en italique.

en production) des textes portant sur des thèmes à l'intérieur de *domaines* particuliers, en mobilisant les *stratégies* qui paraissent le mieux convenir à l'accomplissement des *tâches* à effectuer. (*ibid.* : 15)

Christian Puren (2009 : 3)⁷³ trouve que « tous les nouveaux concepts-clés - compétence, contexte, texte, domaine et stratégie - y sont définis par rapport à des termes appartenant à un même champ sémantique : acte, actionnel, acteur, activité, agir, opération, tâche [...] ». L'accent est mis sur l'utilisation de la langue afin « d'apprendre à agir et d'agir pour apprendre ». L'oral sert donc à agir et faire agir. Pour réaliser une tâche comme commander un repas dans un restaurant, l'action suscite l'interaction qui stimule le développement des compétences réceptives et interactives. L'apprenant est ainsi amené à envisager la langue dans ses dimensions diverses – linguistique, socioculturelle, pragmatique, etc.

D'ailleurs, le CECRL offre une base commune pour l'élaboration de programmes de langues vivantes, de référentiels, d'examens, de manuels. Il comporte une échelle de référence et un outil d'auto-positionnement (un portfolio). Cette échelle de référence (*cf.* CECRL, 2001) définit six niveaux communs de référence :

1. Le Niveau introductif ou découverte - A1
2. Le Niveau intermédiaire ou de survie - A2
3. Le Niveau seuil - B1
4. Le Niveau avancé ou utilisateur indépendant - B2
5. Le Niveau autonome ou de compétence opérationnelle effective - C1
6. La Maîtrise - C2

Ce document propose ces niveaux de compétences standardisés à l'aide d'un certain nombre de descripteurs qui illustrent des actes de communication « je peux faire ... », organisés en échelles thématiques. Les compétences pour chaque niveau sont déclinées en 5 compétences langagières - écouter, lire, prendre part à une conversation, s'exprimer oralement en continu et écrire.

Cependant, un changement de perspective s'opère dans l'utilisation du CECR au milieu de la première décennie des années 2000, comme le constate Maurer (2011)⁷⁴. Il n'est plus en réalité le projet valorisant l'enseignement des langues qui proposait au départ la perspective actionnelle ; mais plutôt un projet politique et économique qui a pour objectif de « *construire de toutes pièces l'identité du futur citoyen européen*⁷⁵ » (*ibid.* 2011 : 1).

73 Christian Puren, « Variations sur la perspective de l'agir social en didactique des langues-cultures étrangères », in *Langues modernes*, APLV, janvier 2009, p. 1-31 [En ligne : <http://aplv-languesmodernes.org/spip.php?article1888>]. Consulté le 15 Décembre 2016

74 Bruno Maurer, *Enseignement des langues et construction européenne. Le plurilinguisme, nouvelle idéologie dominante*, Paris, Éditions des archives contemporaines, 2011.

75 C'est l'auteur qui met en italique.

Conclusion

Pour conclure, même si tous les courants méthodologiques mettent l'accent, souvent à des degrés différents, sur le développement de ces deux composantes – oral et écrit, parfois indivisibles, nous constatons des évolutions nettes dans le domaine de l'oral. Les méthodologies dites traditionnelles, basées sur des modèles écrits, se prêtaient mal à l'exercice de compétences orales alors que les méthodes SGAV privilégiaient clairement l'oral en favorisant le fait qu'une langue est fondamentalement conçue pour être entendue et parlée. En ce qui concerne les méthodes les plus actuelles, nous remarquons également une tentative de concilier ces deux aspects langagiers - oral et écrit- en s'appuyant sur leur complémentarité, mais en donnant souvent une primauté à l'oral sur l'écrit. Néanmoins, son autonomie et son existence indépendamment de l'écrit sont mises en valeur depuis peu de temps. Comme le disent Dolz et Schneuwly (*op. cit.* 2009 : 19), pour concevoir l'oral comme objet d'analyses scientifiques systémiques :

Ce sont en effet des travaux relativement récents (Gadet, 1989, 1992 ; Blanche-Benveniste, 1997 ; Berrendonner, 1993) qui ont permis de penser la langue comme un tout relativement hétérogène et d'inclure les « parler » dans les réflexions et analyses linguistiques sans faire référence aux modèles de l'écrit normé.

Pour développer la compétence orale, il faut donc privilégier la variété et la richesse des oraux authentiques par rapport à un oral scriptural artificiel. En ce qui concerne le caractère volatile de l'oral (absence de traces durables), l'avancement de la technologie, les facilités actuelles d'enregistrement permettent de pallier en partie cette contrainte.

Par ailleurs, nous constatons également que la didactique des langues étrangères n'est pas une discipline figée ; elle est un domaine en constante réflexion et en rapide évolution. Malgré le fait que des auteurs et des didacticiens ont de temps en temps tenté de distinguer des grandes étapes en développant une « Histoire » de l'enseignement des langues étrangères, cette évolution se présente plus comme une continuité (et non pas comme une rupture) où les méthodologies sont plus souvent amenées à cohabiter. L'apparition d'une nouvelle méthodologie n'engage pas forcément la disparition de la méthodologie précédente ; c'est une progression qui « englobe » le nouveau. Cette évolution peut être le résultat des évolutions sociétales (primauté des langues anciennes ou des langues vivantes, primauté de l'écrit ou de l'oral, les guerres mondiales, la révolution industrielle, ...), des réactions aux insuffisances des méthodologies précédentes, des recherches en sciences de l'éducation, en psychologie appliquée à l'éducation et en sciences cognitives, des avancées technologiques, d'une évolution et de la diversification du profil des apprenants et de leurs objectifs d'apprentissage.

Pour rendre l'apprentissage plus utile, valide, rapide et pérenne, il faut que l'enseignement soit efficace. La discipline de la didactique des langues, notamment des langues étrangères, demande aux enseignants de se positionner comme des praticiens réflexifs et de privilégier la réflexivité. On n'a pas besoin de *tout prendre ou tout laisser* dans ces grands courants méthodologiques. La prise en compte de la pluralité et des variables contextuelles d'enseignement/apprentissage est nécessaire : ce qui est pertinent et possible dans un pays et non pas dans l'autre, la différence culturelle, la différence dans les systèmes éducatifs (les programmes, les horaires, les supports de cours, les systèmes d'évaluation). Un enseignant doit être libre de construire sa propre approche méthodologique qui reposera sur les théories de l'enseignement, sur ses propres expériences et compétences ainsi que sur la prise en compte des éléments spécifiques, l'attente institutionnelle par exemple. En didactique des langues, c'est cet « éclectisme »⁷⁶ qui conduit un enseignant à emprunter aux divers systèmes ce qu'ils ont de meilleur au lieu de se limiter à un système unique. Il est donc nécessaire qu'un enseignant soit bien formé, possède de vastes connaissances, devienne autonome et se sente capable d'adapter son enseignement au contexte auquel il a à faire face.

Dans les pages qui suivent, nous envisageons la réflexion théorique sur les compétences de communication, nécessaires pour maîtriser la parole. Ces compétences aident à interpréter ainsi qu'à produire des énoncés en tenant compte des spécificités d'une situation de communication donnée.

76 Il s'agit d'une position intellectuelle marquée par un esprit ouvert et se traduit par l'emprunt raisonné à divers pratiques d'enseignement/apprentissage pour faire face à des situations de classe variées et complexes.

3. Compétences de communication en didactique de l'oral

Comme nous en avons parlé précédemment, l'avènement de l'AC dans les années 70 a eu un retentissement significatif dans le domaine de la didactique du FLE. Une véritable compétence de communication a été visée afin d'utiliser le langage dans les situations sociales. Dans le *Dictionnaire de didactique des langues*, Galisson et Coste (1976 : 106)⁷⁷ définissent la compétence de communication comme « la connaissance (pratique et non nécessairement explicitée) des règles psychologiques, culturelles et sociales qui commandent l'utilisation de la parole dans un cadre social ». Sophie Moirand (1982)⁷⁸ distingue quatre composantes constitutives de la compétence de communication, comme nous avons expliqué *supra* : linguistique, discursive, référentielle et socioculturelle. E. Guimbretière (*op. cit.* 1994) fait référence à Élisabeth Lhote (1990)⁷⁹ pour qui la maîtrise de la parole s'appuie sur la confrontation des points de vue relatifs à la production d'un locuteur et à la perception/compréhension d'un auditeur⁸⁰. De ce fait, nous constatons les deux pôles très importants de la parole : la compréhension et la production. La différence notamment au niveau cognitif entre l'acte de saisie et d'expression, d'un côté et leur interaction incessante et continue dans la communication d'un autre côté, nous permettent ainsi de distinguer ces deux compétences fondamentales pour des raisons pédagogiques.

3.1 Compréhension Orale

La place marginale accordée à l'oral en tant qu'objet d'apprentissage (comme nous l'avons évoqué *supra*) avait également empêché des études systématiques sur les processus de la compréhension et de la production d'un message oral. Il était considéré pendant longtemps que l'acquisition de la compréhension orale ne demandait pas autant d'effort que l'acquisition de la réception écrite ; il suffisait d'être exposé à la langue sans qu'elle soit apprise en classe (Nunan, 2002)⁸¹. Seulement savoir parler et écrire étaient plus valorisés. La compréhension orale était une aptitude « oubliée » (Gremmo et Holec, 1990)⁸², voire négligée tant au niveau

77 R. Galisson et D. Coste, *Dictionnaire de didactique des langues*, Paris, Hachette, 1976.

78 Sophie Moirand, *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris, Hachette, 1982.

79 E., Lhote, « Vers un modèle phonétique de production-perception-compréhension de la parole » in *Le Paysage sonore d'une langue, le français*, Hamburg, H. Buske, 1990.

80 Cité par E. Guimbretière, *Phonétique et Enseignement De l'oral*, 1994, p. 57.

81 D. Nunan, « Listening in Language Learning » in *Methodology in language teaching. An anthology of current practice*, J.C. Richards et W.A. Renandya (éd.), Cambridge, Cambridge University Press, 2002, p. 238-241

82 Marie-José Gremmo et Henri Holec, « La Compréhension Orale : Un processus et un comportement » in *Le Français dans le Monde, Recherches et Applications. Acquisition et utilisation d'une langue étrangère. L'approche cognitive*, N° spécial Fév /Mars, Paris, Edicef, 1990, p. 30-40.

théorique que pratique (Morley, 2001)⁸³ par rapport à la production orale : appelée par Nunan (1997)⁸⁴ « *cinderella skill* ».

La compréhension de l'oral a réussi à retenir plus d'attention à partir des années 1970 avec l'introduction de documents « authentiques » en classe lors de l'AC. En opposition avec un apprentissage centré sur l'étude des structures linguistiques valorisées dans les méthodes audio-orales, l'AC s'appuie sur le rôle des activités cognitives des apprenants et sur l'importance de la réflexion dans l'enseignement des langues étrangères. L'apprenant n'est plus considéré comme passif en réception des messages (Rost, 1990)⁸⁵. La compréhension d'un message oral devient indispensable pour effectuer une communication. Cette prise de conscience permet aux didacticiens d'insister sur l'importance de la compétence de communication.

3.1.1 Notion de « comprendre »

Le mot « compréhension » vient de *comprehensio*, mot issu de *comprehendere* qui signifie en latin, au sens propre, « saisir, enfermer » et, au sens figuré, « saisir par l'intelligence, embrasser par la pensée »⁸⁶. Comprendre n'est pas simplement une activité de réception passive. La compréhension est plutôt une aptitude qui permet à l'apprenant d'accéder au sens d'un texte qu'il écoute (compréhension orale) ou lit (compréhension écrite). Le sens se construit en « saisissant » l'*input* activant sonore, graphique ou textuel. La compréhension suppose, d'après Cuq et Gruca (*op. cit.* 2005 : 157) :

la connaissance du système phonologique ou graphique et textuel, la valeur fonctionnelle et sémantique des structures linguistiques véhiculées, mais aussi la connaissance des règles socioculturelles de la communauté dans laquelle s'effectue la communication, sans oublier les facteurs extra-linguistiques qui interviennent notamment à l'oral comme les gestes, les mimiques ou tout autre indice qu'un locuteur natif utilise inconsciemment.

La compréhension trouve son origine dans un son, puis ce son se combine avec plusieurs autres, ensemble ils deviennent des phonèmes puis des mots et par la suite des phrases. La connaissance de la présence et des caractéristiques de cet *input* sonore est prise en compte (« perçue») à travers différentes opérations qui comprennent à la fois l'extraction, l'analyse, la transformation, l'encodage, le décodage et le stockage. L'écoute de la parole sollicite toutes ces opérations mentales qui constituent la compétence de compréhension.

83 J. Morley, « Aural comprehension instruction : Principales and practices », *Teaching English as a second or foreign language*, M. Celce-Murcia (éd.), 3^e éd., 2001, p. 69-85.

84 D. Nunan, « Listening in Language Learning » in *The Language Teacher*, vol. 21(9), 1997.

85 Michael ROST, *Listening in Language Learning*, London & New York, Longman, 1990.

86 *Dictionnaire Gaffiot Grec-Français* (1934), cité par Jean-Pierre, ROBERT, *Dictionnaire Pratique De Didactique Du FLE*, Ophrys, Paris, 2002.

Pour arriver au stade de la compréhension, ces deux étapes – audition et perception – sont indispensables. L'audition représente une capacité physique de l'oreille (ce qui différencie les entendants des mal-entendants ou sourds). La perception, au contraire, est une « *interprétation de la réalité physique* par intervention de l'activité mentale dans le processus auditif » (E. Guimbretière, op. cp., 1994 : 15-16)⁸⁷. C'est un processus mental relativement complexe pour reconnaître ainsi qu'interpréter la réalité acoustique. En assimilant l'écoute à ces deux étapes, Guimbretière (*ibid.* : 54) ajoute que « l'écoute ou la réception de la parole sollicite les *mécanismes sensoriels* à travers le phénomène de l'audition et met en jeu les *mécanismes cognitifs* et *linguistiques* à travers le phénomène de la perception ». Avec l'objectif de mettre en place une véritable synergie entre le domaine linguistique et celui de perception, Lhote (*op. cit.* 1990) propose un modèle de type systématique qui englobe les trois pôles : production, perception et compréhension de la parole. Selon ce modèle, l'individu est amené à utiliser la stratégie perceptive (déterminée majoritairement par le système phonologique de sa propre langue) pour présenter un modèle phonétique afin de développer de nouvelles stratégies de compréhension.

Les processus de perception et d'interprétation du message oral, exigeant différentes opérations mentales, posent souvent des défis pour les auditeurs-apprenants de langue étrangère. Dans la section suivante, nous aborderons quelques problèmes souvent rencontrés lors de la réception orale.

3.1.2 Problèmes rencontrés lors de la compréhension

D'après L. Porcher (1995)⁸⁸, l'acquisition de la compétence de réception orale suppose un vrai désir car cette compétence est difficile à acquérir, mais pourtant la plus indispensable. Il ajoute que « son absence est anxiogène et place le sujet dans la plus grande "insécurité linguistique" » (*ibid.* : 45). Les apprenants de langues étrangères peuvent être confrontés à des difficultés issues d'opérations mentales complexes : identifier la forme auditive du message, percevoir les éléments prosodiques, segmenter des signes oraux et y associer des sens. La faute de perception auditive relève d'une différence entre ce qui est dit et ce qui est compris. La difficulté de la compréhension ne concerne d'ailleurs pas seulement les langues étrangères, elle peut apparaître même dans la langue maternelle. Louis-Jean Calvet (1980 : 6)⁸⁹, un linguiste et auteur français, partage une anecdote : jusqu'à l'âge de trente-cinq ans, il a chanté la chanson *Merde à Vauban* de Léo Ferré, écrite par Pierre Seghers, de la façon suivante : « Bagnard, je suis chez les poulets ». Il faut savoir que le mot « poulet » désigne également un

87 E. Guimbretière, 1994, op. cp. 15-16.

88 L., Porcher, *Le français langue étrangère : émergence et enseignement d'une discipline*, Coll. « Ressources Formation », Paris, Hachette Éducation, CNDP/Ressources Formation, 1995

89 Louis-Jean, Calvet, *La chanson dans la classe de français langue étrangère*, Paris, CLE International, 1980.

mot argotique pour « policier ». Il peut être ainsi compréhensible par rapport au sens général de la chanson. Il ne s'est rendu compte de son erreur qu'au moment où il a lu le texte : « Bagnard je suis, chaînes et boulets ».

Nous pouvons bien imaginer la difficulté posée par l'acquisition des nouveaux sons qu'un apprenant d'une langue étrangère est censé maîtriser lors de l'écoute. Beaucoup d'auditeurs trouvent difficile de pouvoir découper des unités linguistiques et phonétiques car « les auditeurs, par rapport aux lecteurs, n'ont pas le privilège d'avoir d'espaces réguliers qui indiquent où commencent ou s'arrêtent des mots »⁹⁰ (Vandergrift, 2007 : 296)⁹¹. Ces unités linguistiques et phonétiques sont ordonnées par des règles ou des contraintes que chaque langue impose à sa façon. De plus, l'oral spontané ou le parler ordinaire montre un côté apparemment « chaotique » du discours oral en comparaison avec un discours écrit formel, généralement révisé et relu (Dolz et Schneuwly, *op. cit.* 2009). Les discours oraux spontanés sont souvent perçus par des phrases incomplètes et moins structurées qu'à l'écrit. Le chaos de l'oral, appelé « scories »⁹² par ces auteurs comprennent des hésitations, bafouillements, reformulations, reprises en écho, faux départs et fausses cadences, balbutiements qui donnent une impression d'entraver la communication.

D'autres problèmes rencontrés lors de l'écoute peuvent relever du manque d'attention. L'attention dépend de plusieurs facteurs tels que l'intérêt et la motivation des apprenants, le type et la longueur du message oral. Beaucoup dépend également du traitement de l'information durant le processus de décodage du message. Une information mal retenue peut être vite oubliée au cours du temps. Par ailleurs, les discours oraux authentiques (une actualité à la radio, un film au cinéma, une annonce à la gare) qui sont souvent caractérisés par leur fugacité, fluidité et irréversibilité, sont censés être émis et reçus simultanément et présentent ainsi un défi pour un auditeur-apprenant étranger qui doit s'adapter au discours écouté tel qu'il est produit à une vitesse souvent déterminée par les émetteurs.

Pour mettre en évidence ces différents problèmes, il nous paraît important de savoir comment la signification globale d'un message se construit chez un auditeur. Nous pouvons nous appuyer sur de nombreuses constructions théoriques (*Cf.* Claudette Cornaire, 1998 : 33 - 51)⁹³ issues des résultats de recherches menées sur le phénomène de l'attention et du décodage

90 Traduction personnelle de : « listeners, unlike readers, do not have the luxury of regular spaces that signal where words begin or end ».

91 L. Vandergrift, « Recent developments in second language listening comprehension research », *Language Teaching : Surveys and Studies*, Graeme Porte (éd.), Cambridge University Press, vol. 40 (3), 2007, p. 191-210.

92 D'après Dolz et Schneuwly (2009 : 55), ces « scories » servent à « élaborer d'une pensée en train de s'énoncer qui pourrait se comparer au brouillon de l'écrit ».

93 Claudette Cornaire, *La Compréhension Orale*, Coll. « Didactique Des Langues Étrangères », CLE International, 1998, p. 33-51.

auditif, sur le mode d'organisation de la mémoire, les qualités de l'auditeur et le rôle joué par les connaissances antérieures.

Il y a, en particulier, deux modèles en psycholinguistique que nous trouvons assez porteurs pour la description de l'activité de compréhension : modèle sémasiologique et modèle onomasiologique.

3.1.3 Deux modèles expliquant la compréhension de l'oral

a) Le modèle sémasiologique (de la forme au sens) – Il illustre une démarche ascendante (du bas vers le haut) du traitement de l'information. L'auditeur s'appuie sur les signes sonores ou graphiques pour interpréter un message. Ce modèle fonctionne à travers les quatre grandes opérations élucidées par Gremmo et Holec (*op. cit.* 1990) :

- D'abord, isoler la chaîne phonique du message et identifier des sons ou des signes graphiques qui constituent cette chaîne (*phase de discrimination*).
- Puis, délimiter des mots, des groupes de mots ou de phrases que ces sons représentent (*phase de segmentation*).
- Ensuite attribuer un sens à ces mots ou phrases (*phase d'interprétation*).
- Enfin, construire le sens global du message en ajoutant des sens aux mots ou phrases (*phase de synthèse*).

Ce modèle accorde la priorité à la perception des formes (signifiants) du message oral. Le sens du message se transmet en sens unique, du texte à l'auditeur. Ce dernier absorbe au fur et à mesure le contenu du message ; ce qui explique l'orientation du processus de compréhension vers la réception.

Cependant, d'après l'étude expérimentale de Warren (1970)⁹⁴, ce modèle ne réussit pas à expliquer le fait que les auditeurs ne sont pas gênés par un bruit (un toussotement, par exemple) qui a remplacé certains sons dans les énoncés. La « perception illusoire » (*illusory perception*) des auditeurs leur permet de ne pas pouvoir remarquer ces élisions.

b) Le modèle Onomasiologique (du sens à la forme) – Considéré comme plus « performant » (Gremmo et Holec, *op. cit.* 1990), « plus complet » et « plus rentable » (Cuq et Gruca, *op. cit.* 2005), ce modèle illustre une démarche descendante et s'opère « de haut en bas » (*top-down* ou *sommet-base*). Dans ce modèle, expliquent F. Berdal-Masuy et G. Briet (2010 : 20)⁹⁵, « l'auditeur construit le sens par anticipation, en formulant des hypothèses, qui sont confirmées ou infirmées au fur et à mesure de l'écoute, [...] ». L'auditeur formule des

94 Richard M. Warren, « Perceptual Restoration of Missing Speech Sounds », *Science*, New Series, Vol. 167, N° 3917, 1970, p. 392-393.

95 Françoise Berdal-Masuy et Geneviève Briet, « Stratégies pour une écoute efficace », *Colloque International « Le français de demain : enjeux éducatifs et professionnels »*, Sofia, 28-30 Octobre, 2010, p.16-38. [En ligne : https://www.crefeco.org/intraweb/download/1_all_Berdal-Masuy%20et%20Briet.pdf] Consulté le 3 février 2017

hypothèses sur le contenu du message en se fondant sur les connaissances dont il dispose (connaissances du monde, certaines compétences situationnelles et relationnelles : qui parle ?, à qui ?, avec quelle intention probable ?, où ?, quand ?, ...) et sur les informations qu'il va capter au fur et à mesure du déroulement du message. L'auditeur repère des éléments et puis fait la *synthèse* des résultats. Dans ce repérage de type synthétique, il s'agit de mettre en relation ces différents repérages pour apporter l'information demandée. Cette opération mentale « fait appel à la mémoire immédiate mais aussi à la mémoire à long terme dans la mesure où il est nécessaire qu'il y ait en partie compréhension et non seulement reconnaissance auditive » (Grimbretière, *op. cit.* 1994 : 77). La signification du message est anticipée au niveau global ainsi qu'au niveau plus restreint pour accéder au sens du message. Le repérage des informations et des indices linguistiques permet à l'auditeur de vérifier ses attentes. Si l'hypothèse s'avère être infirmée, l'auditeur reprend la démarche en établissant de nouvelles hypothèses ou utilise la procédure sémasiologique pour accéder au sens.

La problématique qui s'impose ici est de savoir sur quel modèle les auditeurs en langue étrangère s'appuient pour construire la signification d'un texte ? Font-ils d'abord appel à leurs connaissances linguistiques, à leurs connaissances du monde et à leurs propres expériences en premier lieu pour accéder au sens ? Cornaire (*op. cit.* 1998) s'appuie sur des modèles différents en quête de réponses à ces questions. Parmi d'autres, le modèle de VanPatten (1989)⁹⁶ montre qu'en présence d'un texte facile, les étudiants avancés utilisent à la fois démarche ascendante et descendante. Lorsqu'un texte est difficile, les étudiants-débutants utilisent une démarche descendante. Wolff (1987)⁹⁷ aboutit à une conclusion semblable mais sans préciser le niveau des étudiants. Contrairement à ces résultats, d'autres études (O'Malley *et al.* (1989)⁹⁸, S. M. Bacon (1992)⁹⁹, Conrad (1985)¹⁰⁰) montrent qu'en présence d'un texte difficile, les auditeurs recourent au modèle ascendant en se focalisant exclusivement sur les pratiques plus linéaires à travers les indices syntactiques ou lexicaux.

Nous constatons ainsi que si l'écoute implique à la fois les deux processus pour que le sens se construise, un modèle interactif, qui synthétise les deux, devient indispensable. A cet égard,

96 Bill Vanpatten, « Can learners attend to form and content while processing input? », *Hispania*, Vol. 72, 1989, p. 409-417.

97 D. Wolff, « Some assumptions about second language text comprehension », *Studies in Second Language Acquisition*, Vol. 9, 1987, p. 307-326.

98 J.M. O'Malley, A.U. Chamot et L. Küpper, « Listening comprehension strategies in second language acquisition », *Applied Linguistics*, 10 (4), 1989, p. 418-437.

99 Susan, M. Bacon, « The relationship between gender, comprehension, processing strategies and cognitive and affective responses in foreign language listening », *The Modern Language Journal*, Vol. 76, n° 2, 1992, p. 160-178.

100 Linda Conrad, « Semantic versus syntactic cues in listening comprehension », *Studies in Second Language Acquisition*, Vol. 7 (1), 1985, p. 59-72.

Flowerdew et Miller (2005)¹⁰¹ ont dénommé ce phénomène de simultanéité comme « modèle interactif » chez un auditeur. Ferroukhi (2009 : 276)¹⁰² en citant Rost (2002)¹⁰³ souligne le fait que « la fréquence à laquelle les auditeurs utilisent un processus plutôt qu'un autre va dépendre de leurs connaissances de la langue, du degré auquel le sujet leur est familier ou du but de l'écoute. »

La mise en relation des apprenants avec diverses formes orales dans diverses situations de communication a entraîné des études importantes dans la didactique de la Compréhension Orale. La démarche pédagogique suivie pour faciliter le processus de la compréhension peut être étudiée à trois moments distincts : avant écoute ou la pré-écoute, durant l'écoute ou simplement l'écoute et après l'écoute ou la post-écoute.

3.1.4 Étapes de la Compréhension Orale

A travers les trois étapes - la pré-écoute, l'écoute et la post-écoute - des stratégies pédagogiques peuvent être formulées afin d'amener l'apprenant à donner un sens au discours oral en classe.

a) Pré-écoute

Marquée comme le premier pas vers la compréhension du message, cette phase permet à l'auditeur de prendre connaissance de l'intention de l'écoute. En dirigeant l'attention des auditeurs vers les éléments essentiels - les indices linguistiques (comme des expressions introductives « je suis content de vous présenter ... », « Ce sujet m'a toujours attiré vers ... ») et les indices acoustiques (soulignant le ton, la mélodie, la force etc. de la chaîne sonore comme « Je suis *tellement* heureux ... ») - ces auditeurs sont amenés à apporter une certaine collaboration au message afin d'interférer ensuite avec le sens. À part des informations sur l'énonciateur et sur son intention, cette étape facilite également l'accès aux informations sur le type du message oral, sa forme, le sujet et le contenu en question. Au cours de la pré-écoute, les apprenants sont également amenés à activer leurs connaissances antérieures en faisant le lien avec leur vécu et leurs expériences personnelles. Cette phase préparatoire permet aussi d'introduire un nouveau vocabulaire, un outil indispensable à la compréhension.

Avant de faire écouter le document sonore, l'apprenant est appelé à faire le point sur la connaissance du sujet d'un message oral qui peut faciliter l'appréhension (Schmidt-Rinehart, 1994)¹⁰⁴. Une petite familiarité avec le sujet peut susciter de meilleurs rappels chez les

101 J. Flowerdew et L. Miller, *Second language listening: Theory and practice*, Cambridge University Press, 2005

102 Karima Ferroukhi, « La compréhension orale et les stratégies d'écoute des élèves apprenant le français en 2^{ème} année moyenne en Algérie » in *Synergies Algérie*, n° 4, 2009, p. 273-280.

103 M. Rost, *Teaching and researching listening*, London, Longman, 2002.

104 B. Schmidt-Rinehart, « The effects of topic familiarity on second language listening comprehension », *Modern Language Journal*, Vol. 78, 1994, p.179-189.

apprenants. Une telle connaissance aide à « contextualiser » l'écoute. En soulignant l'importance du rapport entre le sens et le contexte, Germain (1986 : 33)¹⁰⁵ explique que tous les mots possèdent d'abord un sens de base, tel qu'il apparaît dans les dictionnaires. A ce sens de base, il faut ajouter un sens contextuel, tel que précisé par l'environnement linguistique dans lequel figure le mot. Ainsi le sens du mot « note » prend une valeur différente selon le contexte du texte : « Quelles sont les notes de la gamme ? » en parlant dans le contexte de la musique est totalement différent de la phrase « Prête-moi tes notes de cours. ».

Plusieurs études mettent en valeur l'importance des supports lors de cette phase préparatoire ayant l'objectif de construire la connaissance du sujet du message. La réception d'oral s'améliore à travers des supports tels que l'image (Wolff, 1987, *op. cit.*), l'information préalable servant de connaissance de fond (*background knowledge*) (Markham et Latham, 1987¹⁰⁶ ; Bransford et Johnson, 1972¹⁰⁷). D'autres supports peuvent être l'instruction de vocabulaire (*Vocabulary Instruction*), la répétition de message oral, la revue des questions d'écoute (Chang et Read, 2006¹⁰⁸).

Wolff (*ibid.*) montre que les auditeurs-apprenants de langue étrangère ont recours plutôt au modèle onomasiologique (de haut en bas) à travers des informations préalables pour comprendre le message oral. D'autres études (Keshavarz et Babai, 2001¹⁰⁹ ; Chang et Read, 2007¹¹⁰ ; Tsui et Fullilove, 1998)¹¹¹ ; en revanche, mettent en question l'efficacité d'une telle information. Ces supports, d'après eux, ne peuvent aider à la compréhension d'oral qu'à un certain degré. Pour Hedayat Sarandi (2010)¹¹², la compréhension du message oral dépend en grande partie du type de message oral et du niveau de maîtrise de la langue dans laquelle les apprenants écoutent le message. Selon lui, un message opaque et chargé d'information culturelle exige plus de connaissance sur le sujet qu'un message transparent. Des auditeurs

105 C. Germain, « Approche communicative et enseignement du sens », Chapitre in *Propos sur la pédagogie de la communication en langues secondes*, A.-M. Boucher, M., Duplantie, R., LeBlanc, (dir.), Montréal, Centre Éducatif et Culturel, 1986, p. 31-40.

106 Avant de faire écouter le message oral sur la religion, ils ont d'abord utilisé des textes en classe décrivant les rituels de l'Islam et de la Chrétienté. Telle information préalable sur la religion avait un impact positif sur la compréhension du message oral : les auditeurs se rappellent plus d'information et peuvent élaborer plus.

P. Markham et M. Latham, « The influence of religion-specific background knowledge on the listening comprehension of adult second-language students », *Language Learning*, Vol. 37, 1987, p. 157-170.

107 John, D. Bransford et Marcia K. Johnson, « Contextual prerequisites for understanding : Some investigations of comprehension and recall », *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 11 (6), 1972, p. 717-726.

108 A.C. -S., Chang et J., Read, « The Effects of listening support on the listening performance of EFL learners », *TESOL Quaterly*, Vol. 40, N° 2, 2006, p. 375-397.

109 M. H. Keshavarz et E. Babai « Incompatibility of schema with input in listening comprehension » in *Indian Journal of Applied Linguistics*, Vol. 27 (1), 2001, p. 57-83.

110 A.C. -S. Chang et J. Read, « Support for foreign language listeners : Its effectiveness and limitations », *RELC Journal*, 38(3), 2007, p. 375-394.

111 A. Tsui et J. Fullilove, « Bottom-up or top-down processing as a discriminator of L2 listening performance », *Applied Linguistics*, Vol. 19, 1998, p. 432-451.

112 Hedayat Sarandi, « Content related support and listening comprehension: Some limitations » *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2010, p. 5605-5611.

compétents sont plus capables que d'autres, moins compétents de créer et réviser leur schéma une fois que celui-ci ne correspond pas aux données entrantes (*input*) (Keshavarz et Babai, *op. cit.* 2001).

En bref, cette première étape se caractérise par l'activation de connaissances antérieures, l'anticipation et la formulation d'hypothèses à travers des indices présentés. Un apprenant se prépare ainsi pour l'écoute.

b) Écoute

L'écoute est l'étape de la réalisation et de l'exploitation. Cornaire (*op. cit.* 1998 : 161), souligne l'importance que cette phase élabore :

La première écoute peut être concentrée sur la compréhension de la situation pour faire saisir à l'apprenant le cadre dans lequel le texte prend place. Il est très utile de préparer les apprenants qui possèdent une compétence limitée à reconnaître le contour situationnel à l'intérieur duquel se déroulent les événements.

Les événements caractérisant le contour situationnel sont marqués par des questions (dont les réponses sont appelées à être trouvées par un apprenant) telles que : Qui parle à qui? Combien de personnes parlent? Ce sont des hommes, des femmes, des enfants? Quel âge peuvent-ils avoir? Où se déroule la scène? De quoi parle-t-on? Quel registre de langue utilise-t-on ?

Le sens donné au message par l'énonciateur n'est pas forcément celui compris par le récepteur. En écoutant un message, ce dernier apprivoise la parole de l'énonciateur et le sens appartient ainsi au récepteur. Il n'écoute pas passivement les mots d'un discours oral (peu importe qu'il soit spontané ou structuré) ; au contraire, il « traite » le discours en donnant un sens qui lui est propre.

L'apprentissage de l'écoute repose sur la construction du « paysage sonore » de la langue dont Lhote (*op. cit.* 1990) a souligné dans son ouvrage *Le paysage sonore d'une langue, le français*. Dans le cadre de l'apprentissage d'une langue étrangère, les apprenants sont censés s'habituer à un nouveau « paysage sonore » dont la mise en place des outils, des stratégies et des éléments qui permettent d'intégrer des séquences sonores variées dans une seule représentation mentale. Une écoute active s'impose ainsi. Les objectifs d'écoute que Lhote (1995)¹¹³ propose apparaissent intéressants à analyser : écouter pour entendre, détecter, sélectionner, identifier, reconnaître, reformuler, synthétiser, agir, juger, reconstituer, deviner, déduire, classer, hiérarchiser etc. Carette (2001)¹¹⁴ regroupe des objectifs d'écoute en quatre grands types :

113 E. Lhote, *Enseigner l'oral en interaction. Percevoir, Écouter, Comprendre*, Coll. « Autoformation », Paris, Hachette, 1995.

114 E. Carette, « Mieux apprendre à comprendre l'oral en langue étrangère », *Le français dans le monde. Recherche et application*, Paris, CLE International, 2001, p. 128-132.

- Écouter pour apprendre (pour analyser, rendre compte, etc.).
- Écouter pour s'informer (pour connaître des faits, pour comprendre des événements, des idées, etc.)
- Écouter pour se distraire (pour imaginer, avoir des émotions, rire, etc.)
- Écouter pour agir (prendre des notes, jouer, cuisiner utiliser un appareil, etc.)

En fonction de l'objectif d'écoute, nous pouvons trouver différents types d'écoute. Élisabeth Lhote (*op. cit.* 1995) définit 4 types d'écoute :

- L'écoute de veille : Celle-ci se déroule de manière inconsciente et sans compréhension véritable. L'auditeur écoute la radio, par exemple, en faisant autre chose.
- L'écoute globale : Elle vise la compréhension globale. L'auditeur écoute le discours en découvrant suffisamment d'éléments du discours qui facilitent la compréhension de la signification générale.
- L'écoute sélective : L'apprenant n'écoute que les passages précis et ciblés qu'il cherche à écouter et exclut d'autres. Il repère les moments précis du discours pour l'écoute.
- L'écoute détaillée : L'auditeur écoute le discours dans sa totalité. L'écoute permet la reconstitution en détail du document écouté. C'est une écoute exhaustive.

À ces quatre types d'écoute, Carette (*op. cit.* 2001) ajoute l'écoute réactive selon laquelle l'auditeur utilise ce qu'il comprend pour faire quelque chose. Préparer un gâteau en écoutant sa recette à la télévision, faire fonctionner un appareil, par exemple.

Par ailleurs, une possibilité de réécouter le discours oral ou de poser des questions à son émetteur ou à son enseignant (qui maîtrise la compréhension de ce discours) permettra à l'auditeur-apprenant de trier des éléments à retenir ou à éliminer, qui peuvent ainsi confirmer, ajuster ou changer le sens qu'il avait donné au discours oral lors de la première écoute. Pour E. Guimbretière, l'exercice de répétition est une « **activité de tâtonnement, d'essai, d'auto-évaluation in petto** [...] »¹¹⁵. En soulignant le rapport entre la répétition et la mémoire, l'auteure élabore qu'en faisant appel à la mémoire à court terme, la répétition « va permettre de maintenir le plus longtemps possible à l'ouïe le signal acoustique et cela s'avère indispensable quand on sait que la mémoire auditive est la moins durable de toutes les formes de mémoire » (*op. cit.* 1994 : 83). Ce retour sur le discours oral permet également de le redécouvrir sans provoquer le stress de tout comprendre dans une seule écoute.

Une deuxième écoute peut porter sur des éléments de compréhension plus détaillée. L'enseignant peut proposer une réécoute dirigée et sélective accompagnée par des exercices, des activités ou des questions qui sont systématiquement formulés pour cibler le(s) écoute(s) suivante(s).

115 En gros en original

Deux ou plusieurs écoutes deviennent nécessaires surtout pour les apprenants de niveaux plus faibles afin de leur permettre de vérifier les données relevées pour accéder au sens. Pour les apprenants de niveau avancé, elles peuvent les aider à réaliser des activités plus complexes, par exemple faire une synthèse de différentes idées. La mise en place de stratégies appropriées en fonction des spécificités des documents et des objectifs de l'écoute telles que travailler par deux ou en groupe, s'auto-évaluer, peut éviter l'angoisse issue du phénomène « tout à comprendre », motiver les apprenants et susciter en eux une curiosité.

L'apprenant arrive ainsi à gérer et à orienter son écoute en tenant compte de l'intention de la communication. En réagissant aux données présentées, il est amené à vérifier les hypothèses faites au moment de l'étape précédente, à organiser et à traiter les informations nouvelles ainsi qu'à confronter ses connaissances antérieures.

c) Après l'écoute

Cette dernière étape vise à insister sur « le réinvestissement de l'acquis dans une tâche réelle, signifiante » (Cornaire, *op. cit.* 1998 : 164)¹¹⁶ qui permet d'atteindre les objectifs de l'écoute. Pour réaliser les tâches telles que la déduction du sens sélectif ou global, la reconnaissance des sons entendus, la sélection du champ lexical, l'apprenant doit savoir ce que l'on attend de lui après l'écoute. Il est ainsi important de parler de l'objectif d'écoute dès l'étape de pré-écoute. Cette étape est également le moment où l'apprenant est appelé à objectiver sa pratique de compréhension orale. Une proposition d'une série d'activités peut être mise en place qui doit permettre à l'apprenant de réagir, d'analyser et d'évaluer ses nouvelles connaissances pour se les approprier.

3.1.5 Types d'exercices en Compréhension Orale

Différentes activités de compréhension et des exercices variés peuvent être proposés aux apprenants qui sont amenés à produire la saisie en forme écrite et/ou orale.

Au niveau phonétique

- l'exercice de la discrimination et de la reconnaissance auditive.

Au niveau de l'accès au sens :

Des questionnaires à choix multiples (QCM)

Des questionnaires vrai/faux/je ne sais pas

Des tableaux à remplir

Des exercices de classement

Des questionnaires à réponses ouvertes et courtes (QROC)

Des questionnaires ouverts.

116 Cornaire, 1998, p. 164.

Ces activités d'écoute visent à mettre en jeu des opérations cognitives qui faciliteront le processus de la compréhension orale des discours oraux.

En bref, la compréhension orale est une étape essentielle de la communication. La présente étude théorique de cette aptitude nous aidera ultérieurement à mieux analyser notre corpus dans le but de mettre en lumière la situation actuelle de la didactique de la Compréhension Orale (surtout dans le contexte de la « didactisation » des chansons françaises) en classe de FLE en Inde. Ceci nous donnera également des pistes pour trouver des propositions didactiques en vue de remédier aux défis et aux difficultés rencontrés lors de l'appropriation du français langue étrangère.

Par ailleurs, des études ont considéré la compréhension comme la compétence fondamentale en apprentissage des langues (Krashen et Terrell, *op. cit.* 1983) et la première étape de l'apprentissage, préalable à la production (Palmer, 1917¹¹⁷ ; Leblanc *et al.*, 1992¹¹⁸). De plus, pour R. Galisson (1980 : 93)¹¹⁹, « la compétence de compréhension s'acquiert plus vite que la compétence d'expression ».

Un décalage dans leurs apprentissages ne signifie pas une dissociation complète entre ces deux activités – la compréhension et la production. Dans le domaine de la didactique de l'écrit, S. Moirand (1979 : 94)¹²⁰ souligne que la pédagogie de l'expression écrite en langue étrangère doit « intervenir secondairement à la compréhension (chronologiquement) mais en étroite relation avec elle ». En nous appuyant sur les propos de Lebre-Peytard (1990)¹²¹, nous constatons qu'une reconnaissance des caractéristiques des formes sonores et une sensibilisation à la spécificité des discours oraux vont de pair avec une amélioration des productions langagières. Pour Cuq et Gruca (2005 : 178), « tout ce qui a été retenu pour appréhender la réception est transposable aux compétences de production [...] ».

Nous nous intéressons maintenant à aborder des spécificités importantes de la production orale.

3.2 Production orale

La production orale est une compétence que les apprenants acquièrent progressivement et qui consiste à s'exprimer dans des situations diverses de communication. La place accordée à la

117 H. E. Palmer, *The scientific study and teaching of languages*, London, Harrap, 1917

118 R. Leblanc, L. Duquette, L. et J. Complain, « Cours axé sur les habiletés réceptives : fondements et applications à l'élaboration d'un programme », in *Compréhension-based second language teaching - L'Enseignement des langues secondes axé sur la compréhension*, Courchène, R.J., Glidden, J.I., St. John, J., Thérien, C. (dir.), Ottawa, Les Presses de l'Université d'Ottawa, 1992, p. 81-98.

119 R. Galisson, *D'hier à aujourd'hui : la didactique générale des langues étrangères*, Paris, CLE International, 1980.

120 S. Moirand, *Situations d'écrit*, Paris, CLE International, 1979.

121 Monique Lebre-Peytard, *Situations d'oral. Documents authentiques : analyse et utilisation*, Coll. « Didactique des langues étrangères », CLE International, 1990.

production orale dans les approches récentes telles que l'AC (l'oral pour communiquer), la perspective actionnelle (l'oral pour agir) et surtout le développement dans la discipline de la phonétique qui « étudie essentiellement la substance de l'expression »¹²², nous permettent de constater le rôle significatif de la production Orale dans la didactique de l'oral du FLE.

Comme la compréhension Orale, elle présente aussi des défis pour les apprenants d'une langue étrangère. Cuq et Gruca (*op. cit.* 2005 : 179) notent sa complexité et trouvent que « l'association entre le verbal et le gestuel, les traits émotionnels et l'implicite que véhicule l'oral, et toutes les formes d'interaction sont autant de facteurs qui complexifient le domaine et peuvent être sources de blocage pour un étudiant étranger ». L'apprentissage de l'oral fait face aux difficultés posées par la spécificité du système phonétique d'une langue étrangère. A cet égard, les auteurs ajoutent :

Savoir reproduire les phénomènes dont certains sont spécifiques au français, s'imprégner de l'enchaînement syllabique, produire une suite de sons qui fassent sens et qui correspondent à une pensée, reproduire l'organisation rythmique, segmenter son discours en groupes de sens, restituer le modèle intonatif correspondant, etc., sont autant d'éléments difficiles à acquérir et à gérer en situation de parole et qui constituent, cependant, le b-a ba d'un seuil minimal de communication. » (*ibid.* 2005: 179).

Cette complexité sera mieux analysée à la lumière de l'étude théorique de la compétence de Production Orale.

3.2.1 Notion de « produire »

Le terme *Production* vient de *productus*, mot issu du *producere* qui signifie en latin à la fois : « faire avancer » et « faire pousser, procréer, développer, faire grandir ». Jean-Pierre Robert (2002 : 130)¹²³ définit la *production* comme « une opération qui relève de la performance de l'énonciateur et illustre sa compétence langagière, concept qui inclut compétence linguistique et compétence communicative ». La production orale nécessite qu'un émetteur produise un message sonore individuellement face à un auditoire (un ou plusieurs récepteurs ou destinataires) sans participer à la communication ou en interaction selon la situation de communication. Pour qu'un message soit « compréhensible » par le destinataire, il faut que la production, en elle-même, s'inspire d'une bonne perception. Le concept de crible phonologique de Troubetzkoy (1939)¹²⁴ soutient la théorie selon laquelle une mauvaise perception engendre une mauvaise production. Il existe cependant tout de même des exceptions où malgré une bonne perception, les apprenants produisent mal. De même, il ne va

122 P. R., Leon, *Phonétisme et prononciations du français*, Coll. Fac, Paris, Nathan Université, 1992, p.6.

123 J.-P. Robert., *Dictionnaire Pratique De Didactique Du FLE*, Ophrys, Paris, 2002.

124 N. S.Troubetzkoy, *Grundzüge der Phonologie*, Prague : Travaux du Cercle Linguistique de Prague, Trad. française par J. Cantineau (1947), Principe de Phonologie, Paris: Klincksieck. 1939.

pas de soi qu'une bonne perception induit toujours une bonne production. E. Lhote (2001)¹²⁵ trouve que travailler uniquement la phase de réception n'améliore pas automatiquement la production.

L'acte de parler résulte, en premier lieu, du besoin ou de l'envie d'échanger un propos ou d'écouter quelqu'un. La production implique de nombreuses opérations cognitives et affectives. En élaborant cet acte « organisé », Lhote (*ibid.* 2001 : 448-449) met en évidence que

Cet acte résulte à la fois de la volonté de participer activement à un échange (parlé), de la mise en activité de tout ce qui participe à l'audition et à l'expression, d'un choix linguistique et phonétique et, enfin, de commandes motrices destinées à émettre des séquences langagières (sonores). Cet acte n'est donc pas seulement le fruit de commandes motrices, il sollicite les capacités cognitives, affectives, expressives ainsi que les éléments comportementaux qui font qu'un échange parlé participe à des fonctions sociales et culturelles très élaborées.

Par ailleurs, en ce qui concerne les notions de production et d'expression en oral, selon l'auteur de *Dictionnaire Pratique de Didactique du FLE*, J.P. Robert, ces deux termes sont considérés « sémantiquement voisins » et en conséquence, ils sont employés comme synonymes dans l'usage courant. Pour Pierre-Yves Roux (2000)¹²⁶, a contrario, « la parole n'est pas forcément synonyme d'expression orale ». Il considère la production comme la simple émission de sons tandis que l'*expression* sous-entend des énoncés qui impliquent (à des degrés divers) leur émetteur. Cette distinction apparaît plus crédible avec ces définitions dans le dictionnaire informatisé sur le site d'ATIFL (Analyse et Traitement Informatique de la Langue Française)

Produire : Dans le domaine littéraire et artistique, *produire* veut dire « créer, composer ou diffuser une œuvre »¹²⁷.

Exprimer : Au sens figuratif, le verbe *exprimer* veut dire « rendre manifeste par toutes sortes de signes (langage écrit, oral, geste, attitude, réaction émotionnelle, etc.) de façon volontaire ou non, ce que l'on est, pense ou ressent »¹²⁸.

Roux (*ibid.*) conclut que l'expression orale (une émission de sons organisés impliquant l'émetteur) englobe dans une certaine mesure la production orale. A cet égard, les discours spontanés, voire improvisés, libres, personnels, selon lui, se trouvent sous l'expression orale alors que les discours mémorisés, stéréotypés, collectifs, donnant la priorité au descriptif, sont des exemples de la production orale. Les activités interactives et spontanées telles qu'un dialogue ou une conversation, un débat, un jeu de rôle correspondent plus à l'expression orale.

125 E. Lhote, « Pour une didactologie de l'oralité », *Études de linguistique appliquée (ELA)*, n° 123-124, 2001 (3), p. 445-453.

126 Pierre-Yves ROUX, « De la production orale à l'expression orale » (article en ligne), *Réseau*, N° 12, mai 2000. [En ligne : <http://www.lb.refer.org/fdlc-bp/bulletin/00mai/orale.htm>] Consulté le 29 Avril 2017].

Pierre-Yves Roux est actuellement responsable de l'unité expertise et projets à Centre International d'Études Pédagogiques (CIEP).

127 <http://stella.atilf.fr/Dendien/scripts/tlfiv5/advanced.exe?8;s=100276200>; Consulté le 25 Avril 2017

128 <http://stella.atilf.fr/Dendien/scripts/tlfiv5/advanced.exe?8;s=100276200>; Consulté le 25 Avril 2017

Les activités non interactives¹²⁹ telles qu'un exposé, un récit, une lecture d'un texte, qui exigent une préparation plus ou moins détaillée en s'appuyant sur l'écrit (écrit oralisé) en revanche font appel à la production orale.

Une telle répartition de situations « extrêmes » ne réussit pas à expliquer les pratiques de classe qui se situent entre ces deux pôles. Chanter en classe une chanson, écrite et composée par autrui, d'après cette logique, ne constitue pas un « vrai » échange¹³⁰. C'est donc une activité non-interactive et pourtant, qui valorise l'expression. Malgré sa dépendance de l'écrit, cet acte de chanter peut, selon nous, aider à révéler (grâce aux éléments prosodiques, expression musicale et poétique) la contribution d'un individu au texte et à la musique déjà existants. Cette « production » ayant un toucher « personnel » et une visée expressive et esthétique met en évidence les émotions de la personne qui chante. Cette « expression »¹³¹ de ce dernier se manifeste par son corps et sa voix et ne reste plus, donc, une simple « imitation ». Cet acte devient plutôt une « interprétation » que le dictionnaire le Petit Robert (2015) définit comme action de jouer ou chanter « d'une manière personnelle ».

3.2.2 Des opérations mises en place pour produire

Parler, c'est produire des formes sonores. Quelles que soient la langue et la civilisation, le son se produit en sortant de la bouche pour accéder au monde extérieur. Cette forme sonore s'écoule temporellement (le son s'affaiblit), de façon linéaire (personne n'est capable de prononcer deux sons en même temps) et ordonnée (l'ordre strict des sons à respecter sinon la confusion apparaîtra entre les mots phonétiquement réversibles, par exemple, /taʁ/ (tard) et /ʁat/ (rate)) (E. Lhote, *op. cit.* 1990). La phonation n'est pas un simple acte physique ; une confluence neuronale (par une commande cérébrale) et physique permet le processus neuro-physiologique qu'est la phonation (E. Guimbretière, *op. cit.* 1994 : 82-83). Dans le cas de l'apprentissage d'une langue étrangère, l'acquisition de nouvelles formes sonores nécessite l'appropriation des caractéristiques acoustiques de ces formes.

Des sons à parole

Les humains sont capables d'émettre des sons. Chaque son a une certaine caractéristique phonique. Certains parmi eux sont retenus comme pertinents dans une langue donnée ce que l'on appelle les *phonèmes*. Ils sont définis comme les unités linguistiques minimales distinctives. Chaque langue a un nombre limité de ces phonèmes qui comportent des voyelles, des consonnes, des semi-consonnes ou semi-voyelles. La langue française compte 16 voyelles et 21 consonnes et demi-consonnes. En français, chaque séquence de la chaîne sonore contient

129 Les activités non interactives marquent l'absence de vrai échange entre émetteur et destinataire.

130 Nous reviendrons sur ce sujet *infra* dans la section de la « Communication » en musique (Partie 2, Chapitre 2, Sous chapitre 2.2)

131 Nous comptons aborder en détail le thème de l'expression en musique un peu plus tard.

un élément de base qu'est la syllabe. Une syllabe se définit comme un phonème ou une combinaison de phonèmes dont le noyau est une voyelle prononcée souvent entourée d'une ou plusieurs consonnes. La voix en tant que support acoustique de la parole ne produit pas seulement ces formes sonores (les syllabes) mais également des éléments prosodiques tels que l'intonation, l'accentuation, le rythme. L'expression verbale consiste en une association étroitement liée entre deux aspects : l'aspect segmental, articulatoire ou phonématique et l'aspect suprasegmental ou prosodique. La prosodie, en se superposant aux phonèmes, leur donne *vie* ou plutôt *épaisseur*, comme le dit E. Guimbretière (*ibid.*). Pour cette auteure (*ibid.* : 12), la prosodie est en quelque sorte comme la « ponctuation du code oral » qui permet aux locuteurs et aux auditeurs d'une langue d'organiser et de structurer cette chaîne sonore en unités de sens. Les faits prosodiques peuvent être analysés en termes quantifiables de hauteur, d'intensité et de durée.

3.2.3 Des éléments prosodiques

L'**intonation** qui est l'un des éléments prosodiques, exprime la hauteur tonale de la voix parlée, hauteur qui est étroitement liée à la vibration des cordes vocales. Sa fonction distinctive permet de distinguer par exemple une phrase déclarative « Il est content » d'une phrase interrogative « Il est content ? ». Un énoncé peut exprimer des sens différents dépendant de l'intention du locuteur. La question « Tu viens maintenant ? » peut représenter une demande, un reproche, une confirmation ou l'expression de l'incrédulité. L'intonation permet également aux différentes mélodies vocales de traduire les variations d'émotion, d'intention ou d'attitude exprimée par un locuteur. On associe souvent l'émotion de la tristesse à une voix de faible intensité, au tempo lent et à la tonalité basse. Dans une conversation, les tours de parole sont réglés à travers l'intonation conclusive, généralement descendante et l'intonation ouvrante, généralement montante. L'intonation conclusive marque la clôture du flux verbal. L'intonation ouvrante, en revanche, marque la continuité du flux verbal et ainsi attire l'attention et suscite l'attente de l'interlocuteur.

En ce qui concerne l'**accentuation**, il s'agit de la « [...] mise en valeur d'une ou de plusieurs syllabes à l'intérieur d'un mot ou d'un groupe de mots en les prononçant avec une caractéristique phonique qui les distingue des autres mots »¹³². Dans une unité ou groupe rythmique qui contient plusieurs syllabes, il y a certaines syllabes qui sont plus marquées (syllabes accentuées) que d'autres (syllabes non accentuées). Un groupe accentuel ou rythmique est reconnaissable au fait que sa dernière syllabe est accentuée. En français, on accorde souvent plus d'attention à la fin d'unité rythmique qu'au début et la prééminence

132 J. Dubois, M., Giacomo, L. Guespin, C., Marcellesi, J. -B., Marcellesi, J.-P Mevel, *Dictionnaire de linguistique*, Paris, Librairie Larousse, 1973.

prend généralement la forme d'un allongement (E. Guimbretière *op. cit.* 1994). Par ailleurs, l'accent sert aussi à mettre en valeur un élément précis du message à communiquer.

Quant au **rythme**, il s'agit de « la production et [de] la perception des accents et des pauses [qui] déterminent la production et la perception de groupes qui seront aussi bien des groupes rythmiques [...] » (Dolz et Schneuwly, *op. cit.* 2009 : 54). Le rythme varie selon le débit ; plus on parle vite, moins il y a des pauses et d'accents. La régularité rythmique du discours se modifie également en fonction des accents relevant du libre choix d'un locuteur. Les cultures différentes des locuteurs ont aussi une influence significative sur leur expression des émotions qui se codifient différemment chez ces locuteurs.

En bref, les deux aspects (segmental ou articulatoire et suprasegmental), comportant les marques prosodiques, constituent la substance de l'expression langagière qu'un apprenant de langue étrangère doit acquérir grâce aux compétences de communication (voir *supra*).

Par ailleurs, au niveau de la psycholinguistique, la production d'un énoncé suppose la mise en place des processus cognitifs que P. Lemaire (1999)¹³³ a étudiés dans son ouvrage *Psychologie Cognitive*. Nawal Zaid (*cf.* 2013 : 117-119)¹³⁴ dans son travail de recherche met en évidence deux modèles - d'une part, celui de Levelt, (1989)¹³⁵ et de Bock et Levelt (1994)¹³⁶ et d'autre part, celui de Dell (1986)¹³⁷ - sur lesquels Lemaire (*ibid.*) s'appuie. Ce dernier souligne que la production des énoncés nécessite la mise en œuvre d'une suite de processus allant des processus d'élaboration du contenu (trouver quoi dire) aux processus d'énonciation linguistique (trouver comment le dire). Ces modèles procèdent du niveau conceptuel jusqu'à l'articulation. Le locuteur (ou producteur) élabore d'abord le sens du message à transmettre, sélectionne le vocabulaire, planifie la structure grammaticale, puis les morphèmes (conjuguer selon le temps, ajouter un « s » aux items au pluriel, par exemple) et enfin, sélectionne le son des mots utilisés en tenant compte des éléments prosodiques tels que rythme, intonation ...

Le locuteur donne en quelque sorte une « forme unique » à sa parole faite de sons, de bruits et des éléments prosodiques. Sa voix qui porte la parole gardera toujours une trace indélébile de son auteur. La parole quitte ensuite son auteur pour être entendue par l'auditeur. Elle devient ainsi un signal acoustique qui peut alors soumettre toutes sortes de processus et peut ainsi être fixée, enregistrée, transformée, déformée, réduite et, par la suite, est amenée à être traitée par son auditeur. Ce dernier fait vivre cette parole et cette dernière, à son tour, trouve sa raison

133 P. Lemaire, *Psychologie cognitive*, Coll. « Ouvertures Psychologiques », Bruxelles, De Boeck, 1999.

134 Nawal Zaid, *L'enseignement-apprentissage de la parole par les pratiques artistiques en classe de Français langue étrangère au Yémen*, Thèse de Doctorat, Université Montpellier 3, 2013.

135 Willem J. M., Levelt, *Speaking : From Intention to Articulation*, Cambridge MA, MIT Press, 1989.

136 Kathryn Bock, Willem, J.M., Levelt, « Language production: Grammatical encoding », in *Handbook of Psycholinguistics*, Morton A. Gernbacher (éd.), Londres, Academic Press, 1994, p. 945-983.

137 G. S. Dell, « A spreading-activation theory of retrieval in sentence production », *Psychological Review*, 93, N°2, 1986, p. 283-321.

d'être chez lui (Lhote, *op. cit.* 1990). Cependant, selon l'auteure (*ibid.* : 22), la parole exerce également son autonomie où sa vie propre de signal acoustique n'est pas entièrement dépendante du locuteur qui l'a produite ni de l'auditeur auquel elle était destinée primitivement.

Pour qu'un signal acoustique devienne parole et arrive au moins jusqu'à un auditeur, il faudrait donc que la langue de ce signal soit la langue que l'auditeur entend et comprend et que ces formes sonores soient compréhensibles au niveau langagier, socioculturel et discursif.

4. Évaluation de l'oral

D'après le *Dictionnaire Pratique De Didactique Du FLE* (2002) de J.P. Robert, « [...] l'évaluation consiste à mesurer, au juger de leurs performances, les compétences orale et écrite des apprenants placés dans des situations simulées de communication, puisque l'objectif final de l'apprentissage du français est d'apprendre à communiquer. ». Le *dictionnaire de didactique de français langue étrangère et seconde* (2003) définit « l'évaluation des apprentissages » comme « une démarche qui consiste à recueillir des informations sur les apprentissages, à porter des jugements sur les informations recueillies et à décider sur la poursuite des apprentissages compte tenu de l'intention d'évaluation de départ ». Non seulement la compétence de l'apprenant est à évaluer mais il faut également prendre en compte d'autres éléments tels que l'efficacité de l'enseignement, le type et la qualité du discours effectivement produit, la rentabilité de certains matériels pédagogiques, la satisfaction de l'enseignant et celle de l'apprenant, etc.

Plusieurs études (Astrid Berrier, 1991¹³⁸ ; Maurer, 2001 (*op. cit.*) ; C. Garcia-Debanc, 2002¹³⁹) faisant référence à la didactique de l'oral soulignent la difficulté rencontrée en évaluant les productions des élèves. N'oublions pas que l'évaluation de la production orale dépend aussi de la compréhension du message sonore. Une mauvaise réception engendre une mauvaise production qui peut influencer l'évaluation de la production orale. Comme le dit Maurer (*op. cit.* 2001 : 64), « la communication orale serait un processus complexe difficilement critériable, ne pouvant être soumis, contrairement à d'autres activités, à des procédures d'évaluation ». Le caractère propre de l'oral, éphémère et fugace, est l'une des raisons principales de cette complexité. L'oral ne laisse pas de traces, ce qui rend difficile l'évaluation de la performance de l'apprenant. Dans ce cas, les enregistrements audios ou audiovisuels deviennent essentiels. Cependant, les enregistrements, leurs transcriptions s'avèrent parfois très laborieux et coûteux quand il s'agit d'un seul individu. L'évaluation de l'oral a également posé de nombreux problèmes dans l'enseignement des langues dû à son caractère subjectif. En faisant référence à Tannen (1984)¹⁴⁰, Astrid Berrier (*op. cit.* 1991 : 476) souligne qu'« une performance orale fait entrer en jeu de nombreux paramètres verbaux (prononciation et accent pour ne prendre que les plus évidents) et non-verbaux (gestes, regards qui peuvent déterminer une réaction psychologique à l'égard de celui qui parle) ». Il ajoute qu'un test est censé être fiable, mais ce critère de fiabilité constitue un problème pour l'oral qui se caractérise par sa

138 Astrid Berrier, « L'Évaluation de l'oral : quelles questions ? », *The French Review*, Vol. 64, n° 3, février 1991, p. 476-486.

139 C. Garcia-Debanc, « Dix difficultés pour évaluer l'oral », *Les cahiers pédagogiques*, n° 400, « Oser l'oral », janvier 2002.

140 Deborah Tannen, *Conversational Style : Analysing Talk Among Friends*, Norwood, NJ: Ablex Publishing, 1984.

nature imprévisible. C. Garcia-Debanco (*op. cit.* 2002) met l'accent sur la transversalité de l'oral car ce dernier concerne toutes les disciplines et toutes les situations. L'oral implique l'ensemble de la personne : sa voix, son corps, même les silences portent des significations. L'évaluation des non verbaux du sujet parlant s'ajoute également à la complexité de l'oral.

D'ailleurs, étant donné que l'oral est étroitement lié aux pratiques sociales de références des apprenants au niveau sociolinguistique, l'évaluation des marqueurs (intensité, débit, distance) de différences sociales ou culturelles est remise en question. D'autres arguments sont d'ordre pratique tels qu'un effectif large en classe, la limite du temps qui empêchent d'évaluer la production orale de chaque élève en classe.

Malgré ces arguments et difficultés rencontrés lors de l'évaluation de l'oral, celle-ci constitue une composante importante dans l'enseignement/apprentissage du FLE. L'évaluation, pour Christine Tagliante (2005 : 9-10)¹⁴¹ est comme « une aide à l'apprentissage » d'une part et « un objet de mesure et d'appréciation de l'évolution de la compétence des élèves » d'autre part, dans l'enseignement communicatif du FLE. Afin de permettre des procédures d'évaluation, il faut que des objectifs d'apprentissage soient clairement fixés. Maurer (*op. cit.* 2001 : 65) suggère des compétences à évaluer relevant de la compréhension orale ainsi que de la production orale.

En compréhension, évaluation de l'aptitude :

- à analyser correctement une situation de communication ;
- à repérer une intention de communication ;
- à expliciter la valeur de communication.

En production, évaluation de l'aptitude :

- à adapter les marques linguistiques à des situations de communication ;
- à adapter les marques linguistiques à des intentions de communication ;
- construire une stratégie énonciative en fonction d'intentions de communication.

141 Christine Tagliante, *L'évaluation et le cadre européen*, Coll. « Techniques et pratiques de classe », Paris, CLE International, 2005.

Conclusion du premier chapitre

Dans la première partie de la section « Didactique de l'oral », nous nous sommes attachée à étudier les différentes approches de l'enseignement/apprentissage de la langue étrangère à partir de la méthodologie traditionnelle jusqu'à l'approche actionnelle. Une telle étude panoramique sur l'évolution de l'oral nous a d'abord permis de mieux situer l'oral en didactique du FLE. En nous appuyant sur l'étude de ces différents courants méthodologiques et de compétences orales – compréhension et production, nous nous engagerons, dans la deuxième partie « analytique » de notre recherche, à analyser la pratique de l'oral et surtout l'emploi des documents authentiques sonores « les chansons » dans le cadre de l'enseignement/apprentissage du FLE dans le contexte indien.

Il va de soi que l'oral occupe une place prioritaire dans les relations humaines. Être capable de communiquer oralement est une nécessité ainsi qu'une priorité (la communication par écrit conservant pourtant une pertinence mais secondaire). La communication est en effet un phénomène complexe où « la valeur opératoire de tout énoncé passe par l'appréhension de toutes composantes du discours, les différents canaux de communication, les divers codes linguistiques et pragmatiques ainsi que tous les éléments signifiants de la situation de communication. »¹⁴². L'acquisition des compétences de compréhension et d'expression oral¹⁴³ devient ainsi absolument nécessaire dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. Le passage pour aller de l'une vers l'autre de ces compétences doit être clair et fluide. La mise en valeur de leur interaction est en effet importante.

Pendant longtemps nous croyions qu'il suffisait qu'un apprenant entende et donc arrive à discriminer le son pour être capable de le reproduire. Ceci loin d'être vrai car les deux aptitudes - perception et production - s'aident mutuellement. E. Guimbretière (*op. cit.* 1994) insiste sur le fait que l'apprentissage d'une langue étrangère doit assurer qu'un nouveau son (qui n'existe pas dans la langue maternelle) « puisse être reproduit sans difficulté à partir du moment où il est perçu, c'est-à-dire reconnu dans sa différence et sa spécificité. » (*ibid.* : 58).

Malgré le fait qu'aujourd'hui une place importante a été accordée à l'oral dans la didactique des langues étrangères, il reste encore certains aspects de l'oralité à analyser. Pour Alain Coïaniz (2002)¹⁴⁴, Chantal Parpette (2008)¹⁴⁵, Bruno Maurer (*op. cit.* 2001), l'oral se trouve

142 Karima Ferroukhi, 2009, *op. cit.* p. 279.

143 En reposant sur le propos évoqué par Roux ainsi qu'en prenant compte de notre intérêt dans la pédagogie par la musique, les chansons précisément, qui vise à mettre en évidence l'expérience esthétique et le contenu expressif, nous préférons utiliser le terme l'« expression » par rapport à la « production ».

144 Alain Coïaniz, « Expression orale en français langue non-maternelle et positions subjectives » in Colloque « Didactique de l'oral », 2002. [En ligne : <http://eduscol.education.fr/cid46400/expression-orale-en-francais-langue-non-maternelle-et-positions-subjectives.html#n1>] Consulté le 13 juillet 2017.

145 Chantal Parpette, « De la compréhension orale en classe à la réception orale en situation naturelle : relation à interroger », *Les Cahiers de l'Acedle*, vol. 5, n° 1, 2008, p. 219-232.

encore marginal par rapport à l'écrit. A. Coïaniz (*op. cit.* 2002) explique que l'oral « se développe le plus souvent dans la banlieue de l'écrit, dont il s'agit de préparer la venue. L'oral pour l'oral demeure rare ». Maurer (*op. cit.*) partage aussi des observations similaires. Des activités d'analyse réalisées à l'écrit à partir de corpus oraux se trouvent courantes et de façon périodique en classe. Mais de telles activités ne restent plus les mêmes activités de base ; l'oral se transforme en écrit. On finit donc par évaluer leur écrit au lieu de l'oral. Parpette (*op. cit.* 2008) met en lumière le caractère éphémère et fugace de l'oral qui empêche de l'utiliser comme un support authentique pour la compréhension orale en classe ; les enseignants recourent donc aux procédures telles que la *segmentation* et la *réitération*. Un discours authentique, par conséquent, soumet à une transformation : le discours *continu, unique et fugace* devient *segmenté, démultiplié et stabilisé* par les écoutes multiples. Les didacticiens insistent sur le besoin de chercher d'autres stratégies d'enseignement qui valorisent l'oral avec toutes ses caractéristiques et spécificités.

Pour poursuivre notre recherche dans le domaine artistique, il nous paraît ensuite nécessaire d'étudier la pratique artistique en la situant dans le contexte de la pédagogie d'une langue étrangère. Nous élargirons également l'horizon de ce même domaine par l'étude de la musique et la pratique des chansons populaires françaises comme outil pédagogique.

Chapitre 2 :

L'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère par la médiation artistique : Le cas de la musique

1. De la question d'identité vers la médiation artistique

« Tu n'es pas toi quand tu parles italien. Quand tu parles cette langue, c'est comme si tu devenais quelqu'un d'autre. Non seulement on entend une personne différente, mais tu te comportes même différemment. Alors, tu n'es plus la personne que je connais »¹⁴⁶. A travers ces phrases d'ouverture, Helga (2013 : 11)¹⁴⁷ nous pousse à nous focaliser sur plusieurs éléments : la relation étroite entre l'emploi d'une langue et la construction d'une identité, l'effet de l'autre langue sur un individu qui l'apprend et l'utilise, et pour finir, le concept de soi en relation avec l'autre langue. Nous nous pencherons d'abord sur l'étude du lien entre une langue, l'identité et la culture, ce qui nous permettra éventuellement de mettre en évidence le rôle de la médiation artistique, plus précisément de la musique, dans le cadre de l'apprentissage d'une langue étrangère.

La langue, à part être un moyen de communication, constitue également un symbole d'identité. Depuis des siècles, il a été considéré qu'une langue jouait un rôle identitaire en unifiant les peuples et en aidant à la création d'une « conscience nationale » (Charaudeau, 2002)¹⁴⁸. La langue maternelle ou première a un rôle primordial dans la construction identitaire où celle-ci et la pensée sont indissociables, comme l'affirme Henri Delacroix (1930 : 415)¹⁴⁹ : « la pensée fait le langage en se faisant par le langage ». Au niveau individuel, la capacité d'expression linguistique permet à un individu de soutenir son autonomie individuelle ainsi que d'élargir sa façon d'agir (Helga, *op. cit.* 2013). Mead (1934)¹⁵⁰ soutient également le rôle constructif d'une langue dans le développement de l'identité.

Dans le contexte de l'apprentissage d'une langue étrangère, nous nous demandons en premier lieu : que signifie le mot « étranger » ? Ce mot se définit au niveau identitaire par opposition ; l'opposition entre soi et autre. Kristeva (1989 : 139)¹⁵¹ définit l'étranger comme « celui qui ne

146 Traduction personnelle de : « You are not you when you speak Italian. It's as if you become someone else when you change into Italian. You don't only sound different, but you even behave differently. Then, you're not the person I know ».

147 Helga Tschurtschenthaler, *Drama-based foreign language learning : Encounters between self and others*, Munster, Waxmann Verlag, 2013.

148 Patrick Charaudeau, « L'identité culturelle entre langue et discours », *Revue de l'AQEFLS*, Vol. 24, N° 1, Montréal, 2002, <http://www.patrick-charaudeau.com/L-identite-culturelle-entre-langue.html>

149 Henri Delacroix, *Le langage et la pensée*, Paris, Librairie Félix Alcan, 1930, p. 415

150 George Herbert Mead, *Mind, Self, and Society*, éd. Charles W. Morris, University of Chicago Press, 1934.

151 Julia Kristeva, *Étrangers à nous-mêmes*, Paris, Fayard, 1989, p. 139.

fait pas partie du groupe, celui qui n'est pas, l'autre ». L'Étranger est, donc, par essence l'Autre dont l'une des caractéristiques principales est l'altérité. Quand un individu essaye de comprendre l'Autre, il se comprend lui-même et apprend à comprendre le monde qui l'entoure et celui d'où il vient. À cet égard, Charaudeau (2005)¹⁵² précise que « ce n'est qu'en percevant l'autre comme différent que peut naître la conscience identitaire. La perception de la différence de l'autre constitue d'abord la preuve de sa propre identité ». Une identité est un processus en évolution constante et en construction permanente. Elle est, d'ailleurs, fondamentalement dialogique ; c'est dans le dialogue avec autrui qu'elle se construit. L'identité dépend ainsi à la fois de la conscience de soi et de la reconnaissance par autrui.

Par ailleurs, la didactique d'une langue étrangère a largement accepté la nécessité d'intégrer la dimension culturelle surtout depuis l'avènement de l'approche communicative. Selon Charaudeau (*ibid.*), « [...] quand on enseigne une langue, qu'elle soit dite maternelle, seconde ou étrangère, on sait que son enseignement est inséparable de l'enseignement du substrat culturel qui s'y attache ». Les études interculturelles ont ainsi été mises en valeur en envisageant la culture comme un système de valeurs, de règles sociales et de conduites qui gouvernent les individus et les groupes. En fait, toute culture est interculturelle par définition. Une culture qui s'isole, est amenée à disparaître au bout d'un certain temps. Une culture est également un outil de différenciation. Elle est une identité collective dont les frontières sont flexibles et variables. Elle a pour fonction d'affirmer notre sentiment d'appartenance à une communauté. C'est en contact avec la culture étrangère de la langue cible que l'apprenant arrive à avoir une conscience plus profonde de sa propre culture en portant un regard critique et objectif et à s'ouvrir sur l'autre culture en ayant une attitude de tolérance et de vigilance à la fois. L'approche interculturelle privilégie la rencontre, l'intertolérance, l'acceptation de l'altérité, les mélanges et les métissages des cultures et des identités. L'approche interculturelle envisage ainsi la décentration de soi et la compréhension de l'Autre. Elle nécessite de développer une attitude d'empathie chez les apprenants.

L'identité, du point de vue culturel, est donc un sentiment d'appartenance à un groupe, conscient de la part de l'individu et du groupe, reconnu par le groupe et aussi par d'autres groupes extérieurs. Pour Todorov (1985 : 12)¹⁵³,

parler une autre langue, c'est pour ainsi dire me glisser dans la peau d'un Autre que je découvre être moi, c'est exposer mon corps aux semblants d'un miroir linguistique qui le

152 Patrick Charaudeau, « Réflexions sur l'identité culturelle. Un préalable nécessaire à l'enseignement d'une langue », in Gabry J. *et alii*, *Ecole, langues et modes de pensée*, CRDP Académie de Créteil, 2005. [Consulté le 7 novembre 2017 sur le site de Patrick Charaudeau - Livres, articles, publications. URL: <http://www.patrick-charaudeau.com/Reflexions-sur-l-identite,119.html>]

153 T. Todorov, *Du Bilinguisme*. Paris, Denoël, 1985.

transfigure et me renvoie l'image de mimiques étrangères qui sont pourtant les miennes et où je ne me reconnais pas.

Claire Kramersch (2009)¹⁵⁴ met en évidence la quête pour se trouver soi dans la langue de l'autre. Elle souligne que l'enseignant des langues doit aider les apprenants à découvrir leur pouvoir d'agir personnel et favoriser la prise de conscience de leur capacité à changer le monde (*agency*). Ayant recours à la subjectivité et à l'aspect perceptif des langues, Kramersch (*ibid.*) insiste sur le fait de découvrir et ressentir la beauté d'une langue qui se trouve dans les sons agréables, la mélodie d'une phrase, la poésie, le rythme, l'intonation.

En reprenant le propos de G. Pierra (2006)¹⁵⁵ qui met particulièrement l'accent sur le jeu théâtral dans l'enseignement/apprentissage du FLE, nous pouvons dire que lorsqu'une nouvelle langue est construite à partir de sons mélodiques, de poésies rythmées, d'émotions, de gestes et se manifeste par le plaisir du son, il devient ainsi nécessaire pour nous, en tant qu'enseignant du FLE, de mettre en avant l'expression subjective, à l'expérience esthétique, à la musicalité de la langue, aux gestes et émotions en nous situant dans l'espace d'*entre-deux*¹⁵⁶ des langues (nouvelle langue, langue maternelle ou première langue, langue seconde, etc.). Une nouvelle identité de l'apprenant se construira dans cet espace par le corps et la voix en représentation musicale. « La langue prendra corps » (incarner) du sujet-apprenant qui chante et se manifestera à travers lui (Gisèle Pierra, *op. cit.* 2006). Ce dernier exprimera les émotions par sa voix. Le sujet devient ainsi plurilingue en devenant acteur de ses apprentissages pluriels liés à des formes artistiques.

1.1 L'art, un facilitateur d'*interlangue*

L'apprentissage d'une langue étrangère présente une situation de contacts de langues où des sujets-apprenants construisent un « espace » intermédiaire *entre* les langues. Cet état intermédiaire désigne le passage d'une langue « source » à une langue « cible » grâce au système dit transitoire ou *interlangue* (Besse et Porquier, 1984)¹⁵⁷. C'est pour cette raison que Jean-Marie Prieur(1996)¹⁵⁸ appelle les apprenants d'une langue étrangère, des sujets « passants » entre les langues. La communication s'effectuant entre ces derniers et leur enseignant se fait par ce système d'*interlangue* qui continue d'évoluer au cours de l'apprentissage. En l'absence d'une *interlangue*, un « phénomène de fossilisation » peut se développer, ce qui empêchera un apprenant d'évoluer vers l'apprentissage de la langue cible.

154 Claire Kramersch, *The Multilingual Subject*, Oxford University Press, 2009.

155 Gisèle Pierra, *Le corps, la voix, le texte. Arts du langage en langue étrangère*, Paris, L'Harmattan, 2006.

156 Nous reviendrons sur ce concept de l'*entre-deux* un peu plus tard..

157 Henri Besse et Rémy Porquier, *Grammaires et didactique des langues*, Coll. « Langues et apprentissage des langues », Paris, Hatier-Credif, 1984, p. 216.

158 Jean-Marie PRIEUR, *Le vent traversier. Langage et subjectivité*, Série Langages et cultures, Université Paul Valéry III, Centre de Formation Pédagogique pour l'enseignement du français langue étrangère, 1996.

Il n'est pas censé non plus renier ou oublier sa réalité dans laquelle il se situe. D'après G. Pierra (1990 : 41)¹⁵⁹,

Une pratique pédagogique des langues centrée sur l'apprenant se doit de partir de la réalité de ce dernier, de son interlangue en évolution donc. L'apprenant ne peut ni ne doit « renaître » dans une langue nouvelle. C'est à partir de qui il est déjà, qu'il peut accomplir un travail où les difficultés phoniques, lexicales, syntaxiques, contextuelles et gestuelles ne sont jamais coupées de la matière globale de l'interlangue en progression, et dont la fonction demeure communicative.

Les erreurs, comme souligne le CECRL (Conseil de l'Europe, 2001 : 118), sont inévitables dans l'apprentissage, « elles sont le produit transitoire du développement d'une interlangue par l'apprenant ». L'*interlangue* permet à l'apprenant, par ses erreurs, de construire lui-même sa langue seconde ou étrangère.

Ainsi, la parole dans la langue étrangère que l'apprenant étudie se situe également dans un espace mixte (*interparole*) où le sujet s'engage à la fois à modifier le rapport à sa langue maternelle et à réorganiser le rapport à son langage pour accueillir des acquisitions nouvelles concernant la langue cible. Cette parole, en espace précaire et en formation constante, place le sujet en « dispersion » dans le rapport à l'*entre-deux* langues, dit Jean-Marie Prieur (*op. cit.* 1996 : 50). Selon lui (*ibid.*), « la venue à la langue étrangère ouvre un espace intermédiaire, transitionnel, où les sujets sont impliqués et sommés dans le narcissisme qui les constitue comme parlants ». Cet ancrage narcissique, un passage obligé pour chaque parlant, selon Prieur, entraîne la retenue de la parole « quand elle (cette parole) est menacée en tant que parole, dans l'insécurité de la langue » (*ibid.*). L'inhibition de la parole à cause d'une insécurité dans la langue étrangère n'est pas nécessairement liée à des lacunes dans les compétences linguistiques. La peur d'être jugés par les autres empêche les apprenants de libérer leur parole et de s'accepter en tant que sujets au niveau personnel et collectif. La prise de parole nécessite ainsi un environnement sécurisant pour parler, un vrai désir d'exprimer et un plaisir durable lors de l'apprentissage de langues et culture nouvelles, ce qui préoccupe également la didactique des langues étrangères.

Le rapport à une autre langue permet également une « rencontre » pourvu qu'il y ait un partage et une transmission de savoirs. Cette rencontre, d'après Philippe Meireu (2013), est « un événement contagieux »¹⁶⁰ qui suscite de nouveaux désirs d'apprendre. L'identité des sujets-apprenants se modifie lors de cette rencontre à travers des frontières souples favorisant l'appropriation de la nouvelle langue. En faisant référence à Sibony, G. Pierra (*op. cit.* 2006 : 110) cite :

159 Gisèle Pierra, *Le théâtre dans l'enseignement du français langue étrangère. L'anti-méthode*, Thèse, Pierre Dumont (dir.), Université Paul Valéry Montpellier III, 1990.

160 Préface de Philippe MEIRIEU dans *Pratiquer la pédagogie de la rencontre en éducation*, Jean-François Horemans, Alain, Schmidt, Lyon, Chronique Sociale, 2013.

il ne s'agit pas d'imiter ni d'apprendre la culture nouvelle mais de repérer certains paramètres, d'en être traversé pour ne retenir d'eux que ce qu'ils rencontreront de significatif pour soi. C'est dans cet espace de *l'entre-deux langues*, *l'entre-deux cultures*, que D. Sibony témoigne également de frontières flexibles, poreuses ainsi que du jeu des différences permettant la modification continue de l'identité du sujet positionné en rapport à la nécessaire autre langue.

Pour D. Sibony (1991)¹⁶¹, cet *entre-deux* des langues représente le « partage » entre les langues et au sein même d'une langue (par exemple, l'écriture d'un écrivain est un espace de croisement entre ses rêves, son imagination, son interprétation, la réalité socioculturelle dans laquelle il vit). Comme nous l'avons déjà vu, cet *entre-deux* de langues différentes situe un apprenant de langue étrangère entre soi et l'autre, entre l'identité et l'altérité. D'après Sibony, ce concept se base sur la notion de différence : la différence entre ici et ailleurs, entre vie et mort, entre homme et femme, entre étranger et autochtone. Cette différence se perçoit généralement être caractérisée par une frontière ayant une démarcation rigide. Mais en réalité, cet *entre-deux* est un espace ouvert caractérisé par un croisement et un tressage qui existe dans l'*entre-deux*. Cet espace transitionnel facilite la subjectivité où l'apprenant fait de la place à l'apprentissage d'une langue étrangère et crée un espace « parcouru d'affects, de flux, de sensations, un espace qui se décompose et se métamorphose sous la pression de l'événement, sous la pression du dehors »¹⁶². C'est ce « dehors » qui s'avère être paradoxalement le moyen de toucher au plus profond de Soi. Cet *entre-deux* devient ainsi un moyen de retrouver « Soi » à travers l'Autre.

La voie artistique et l'accès esthétique peuvent faciliter cet espace transitionnel et la rencontre entre les langues, entre soi et l'autre, entre l'identité et l'altérité. Pour Chrifi Alaoui Dalie (2007)¹⁶³, « l'apprentissage de la langue par l'art crée le tremplin, la passerelle ou le lien [...] entre la langue maternelle (ou première) et la langue seconde ». L'art peut donc servir de « patrie » *entre-deux*. D'après elle, « le jeu est central dans l'approche des supports artistiques et c'est le jeu qui permet de dialoguer entre là-bas et ici, je et l'autre. L'art est un espace de jeu libre parce qu'il est un espace d'interprétation. » Nous pouvons ainsi dire que l'art autorise un apprenant (d'une langue étrangère) à « jouer ». En ce sens, pour D.-W. Winnicott (1975 : 67)¹⁶⁴, le jeu est un espace intermédiaire : « cette aire n'est pas la réalité interne psychique.

161 Daniel Sibony (1991), *Entre-deux. L'origine en partage*, in G. Pierra (2006), op. cit. p. 110.

162 J. -M. Prieur, « Dans l'étrange où je m'abîme », in Cahiers de Prévues/Main d'œuvre, n° 19-20, Publications de l'Université de Montpellier III, 2001.

Cité par G. Pierra, op. cit. 2006, p. 111

163 Chrifi Alaoui Dalie, « Apports humanistes et linguistiques des pratiques artistiques dans l'apprentissage et l'enseignement de la langue dans une classe d'accueil », *Ela. Études de linguistique appliquée*, vol. 147, n° 3, 2007, p. 349-364. [En ligne : <https://www.cairn.info/revue-ela-2007-3-page-349.htm>.] Consulté le 17 Mai 2016.

164 D. -W. Winnicott, *Jeu et réalité, l'espace potentiel*, traduit de l'anglais par Claude Monod et J.-B. Pontalis, Paris, Gallimard, 1975.

Elle est en dehors de l'individu, mais elle n'appartient pas non plus au monde extérieur ». Dans cette aire intermédiaire, le joueur se sent à la fois protégé (en s'échappant à la soumission qu'imposent la réalité et ses exigences) par la possibilité que *je* n'est pas « lui » et stimulé par la possibilité d'être un autre, mais en même temps, il n'abandonne pas tout à fait son identité primaire. En jouant, l'individu n'existe pas en tant que lui-même mais bien en tant qu'Autre qui lui permet d'envisager de créer, de prendre des initiatives et d'essayer quelque chose de nouveau, considérés inconcevables dans la réalité. Les individus ne seront donc en mesure de se réaliser que si leur potentiel inné se voit être réalisé dans un environnement sécurisant et adéquat à travers la médiation, ce que les travaux de Vygotsky ([1934] 1997)¹⁶⁵ (voir le concept de « Zone Prochaine de Développement ») et de Bruner (1978)¹⁶⁶ (voir le concept de tutorat et d'étayage (*scaffolding* en anglais) évoquent également. Cet espace (de jeu) dit transitionnel et médiateur se présente comme l'expérience créatrice ayant le potentiel d'inventer la réalité (même si c'est une illusion). Winnicott (*op. cit.*) définit ainsi *jouer* comme « l'activité créatrice » et « la quête de soi » où le jeu contribue à façonner l'identité d'un individu. Il affirme que « c'est seulement en étant créatif que l'individu découvre le soi » (*ibid.* : 76). La créativité, par sa parenté directe avec la création, nous amène au terrain de l'art.

Du point de vue artistique, prenons le cas de la poésie, la formule rimbaldienne « *Je est un autre* » met en évidence l'émergence du sujet qui ne se limite pas au Moi conscient et raisonnable mais libère l'Autre en moi qui est inconnu, étranger et inconscient. André Breton, l'un des principaux théoriciens du surréalisme, voit dans l'inconscient un réservoir d'une imagination créatrice. Selon ce mouvement artistique, c'est à travers, d'une part, le contrôle de la conscience et de la raison et d'autre part, la quête de l'expression de l'inconscient que la parole peut avoir une valeur artistique. Nous pouvons ainsi dire que cet Autre trouve du sens dans la pratique artistique. Dans cette découverte de l'Autre et également du soi, il émerge parfois des conflits, comme l'évoque Chrifi Alaoui Dalie¹⁶⁷ (2007) : « Il (l'art) déconstruit parfois mais promet la reconstruction. Ceci aide l'apprenant à trouver sa place entre ce qu'il est, croit être, l'autre et là-bas ». En faisant appel à notre esprit et à notre réflexion, l'œuvre d'art suscite le conflit des sentiments et permet de modifier (où nous, en tant qu'artiste, inventons, imaginons, créons la « beauté »¹⁶⁸) notre manière d'appréhender et de comprendre

165 Lev Vygotsky, *Pensée et langage*, Françoise Sève (trad. en français), Paris, La Dispute, 1997 [1934 édition originale).

166 J.S., Bruner, *The role of dialogue in language acquisition*, A. Sinclair, R., J. Jarvella et W.J. M. Levelt (éd.), *The Child's Concept of Language*, New York, Springer-Verlag, 1978.

167 Chrifi Alaoui, Dalie « Apports humanistes et linguistiques des pratiques artistiques dans l'apprentissage et l'enseignement de la langue dans une classe d'accueil », *Ela. Études de linguistique appliquée*, vol. 147, n° 3, 2007, p. 349-364. [En ligne : <https://www.cairn.info/revue-ela-2007-3-page-349.htm>]. Consulté le 7 juillet 2016

168 Nous reviendrons sur la notion de « beauté » dans l'art un peu plus tard.

le monde. Dans le jeu théâtral, d'après Aristote (*Politique*, Livre VIII), le concept de catharsis¹⁶⁹ explique la fondation de la tragédie dans le théâtre. La réaction esthétique est une catharsis qui implique une transformation complexe des sentiments. Dans n'importe quelle œuvre d'art, les émotions sont générées par le contenu et la forme. Une réponse esthétique finit ainsi par devenir un sentiment de catharsis.

1.2 Médiation artistique par la musique

Le mot « médiation » au sens étymologique signifie « mediare » qui veut dire « se trouver au milieu » (Mathieu-Rosay, 1985 : 325)¹⁷⁰. Parmi de nombreuses significations qu'on lui donne, celle qui nous intéresse dans le domaine didactique, signifie « le fait de servir d'intermédiaire », selon le dictionnaire *Le Petit Robert (op. cit. : 2015)*. Sur le plan didactique des langues étrangères, d'après Joseph Rézeau (2002)¹⁷¹, la médiation a été considérée comme facteur décisif du développement cognitif de l'apprenant où « l'ensemble des aides - personnes et instruments – mises à la disposition de l'apprenant pour faciliter provisoirement son appropriation de la L2 et l'utilisation autonome ultérieure de celle-ci ». Les travaux de Gisèle Pierra, Joëlle Aden, Nathalie Borgé soulignent la nécessité d'un dispositif de médiation artistique à travers théâtre, poésie, peinture pour créer une relation esthétique. Pierra (2011 : 112)¹⁷² préconise le jeu théâtral en didactique du FLE car selon elle « [...] le théâtre va ouvrir le sujet à la langue/culture en le laissant naître à son désir de parole ». Aden (2015 : 422)¹⁷³ met en évidence la pratique théâtrale dans la didactique des langues et dit « [...] là où la didactique des langues se focalise sur des fonctions cognitives-mentales et communicatives-fonctionnelles, le théâtre se conçoit comme une expérience esthétique ». Pour Nathalie Borgé (2015 : 26)¹⁷⁴, la relation esthétique, conciliant approche cognitive et émotionnelle, privilégie affect, raison et expression langagière.

En ce qui concerne notre recherche, la médiation relève d'une didactisation de l'expérience esthétique et de la pratique artistique par l'intermédiaire de la musique (plus précisément les chansons françaises) pour faciliter l'expression globale (musicale et langagière) et ainsi construire un nouveau sens basé sur l'expérience esthétique que les apprenants ressentent et

169 *Catharsis* est une méthode de purification des affects par le biais de pitié et peur.

170 Jean Mathieu-Rosay, *Dictionnaire étymologique marabout*, Belgique, Marabout, Allier, 1985.

171 Joseph Rézeau, « Médiation, médiatisation et instruments d'enseignement : du triangle au « carré pédagogique » » in *ASp* [En ligne], n° 35-36, 2002. [En ligne : <http://journals.openedition.org/asp/1656> ; DOI : 10.4000/asp.1656] Consulté le 23 Octobre 2017.

172 Gisèle Pierra, « Pratique théâtrale en F.L.E : spécificités d'une recherche action en didactique », *Synergies Chine*, n° 6, 2011, p. 105-114.

173 J. Aden, « Théâtre et didactique des langues » in P. Blanchet & P. Chardenet (éds.). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*, Paris, Édition des archives contemporaines, p. 422-437.

174 Nathalie Borgé, « Réception, médiation et expérience esthétiques des œuvres d'art dans des classes de français comme langue étrangère de niveau avancé, Thèse de doctorat, Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3, 2015.

partagent avec d'autres apprenants et leur enseignant. Pour nous, cette médiation pédagogique représente ainsi une médiation esthétique, culturelle ainsi que linguistique. Elle repose sur trois éléments importants:

- (1) L'enseignant qui joue le rôle de facilitateur de la relation esthétique et qui met en œuvre les stratégies et les activités d'enseignement pour rendre possible la réception esthétique en classe de langue.
- (2) L'apprenant qui met en action ses stratégies d'apprentissage et de communication en relation avec ses attitudes, aptitudes, motivation, capacités cognitives, connaissance de la langue cible, connaissance de la musique de la langue cible et de celle de sa propre langue.
- (3) La connaissance de la langue cible et de la musique¹⁷⁵ en tant qu'outil qui permet de faciliter l'expression et même les échanges langagiers et musicaux entre les apprenants ainsi qu'entre l'enseignant et les apprenants.

Pour introduire le jeu musical en classe de FLE, il devient essentiel de comprendre d'abord ce que signifie la musique. Dans la section suivante, nous envisagerons donc d'aborder les spécificités de la musique qui la caractérisent en tant qu'art des sons.

175 Précisons que nous n'attendons pas des apprenants du FLE de connaissance technique (solfège etc.) des œuvres musicales.

2. Musique : un art des sons

Traditionnellement la musique est vue comme l'art qui met en forme les sons. Danhauser (1872)¹⁷⁶, dans son ouvrage *Théorie de la musique*, la définit comme : « l'art de combiner les sons de manière agréable à l'oreille ». Plusieurs questions se posent ainsi : Comment décrire « la manière agréable à l'oreille » ?, tous les sons méritent-ils d'être de la musique ?, le bruit se différencie-t-il de la musique ?

Selon l'ouvrage *Théorie complète de la musique* de Jacques Chailley et Henri Challan (1949 : 5)¹⁷⁷, pour qu'il y ait de la musique, il faut que les sons soient ordonnés entre eux. Ils ajoutent que « si la hauteur ne peut pas être déterminée, il n'y a plus son proprement dit, mais bruit » (*ibid* : 6). La hauteur du son équivaut à une note. Pour Eric Dufour (2005)¹⁷⁸, les sons qui permettent de former la musique sont ceux qui possèdent une hauteur, une durée et un timbre. D'ailleurs, nous n'écoutons pas le bruit, nous l'entendons ! Pour les musiciens classiques, la musique utilise des sons dits *purs* (qui se trouvent dans l'échelle de la gamme, produits par les instruments) qui se différencient des sons dits *impurs* ou le bruit que l'on entend. Le dictionnaire *Littre de la langue française* définit la musique comme « science ou emploi des sons qu'on nomme rationnels, c'est-à-dire qui entrent dans une échelle dite gamme [...] ». Les notes partagent entre elles un rapport mathématique précis et sont désignées d'une façon rationnelle, rigoureuse et ordonnée. La musique y est qualifiée de « science » qui s'appuie sur le raisonnement clair et rationnel. Il est certain que, du point de vue structural, il y a bien une exactitude en musique et une perfection que l'on attend.

Cependant, nous ne pouvons pas ignorer sa capacité d'être « agréable à l'oreille » et ce qu'elle peut communiquer. D'où la question qui nous apparaît – que signifient exactement les notions d'« agréable à l'oreille », de « beau morceau », de « belle musique », de « musique douce » ? Dans l'antiquité, l'art visait à exprimer la beauté. La notion de « beau », « agréable », « douce » est, sans doute, subjective, si bien que nous ne pouvons pas la définir de façon absolue et éternelle. Tout ce qui est perçu comme « beau » n'est que le fruit d'un style, d'une mode ou d'une culture. Définir le beau comme le but final en musique est donc futile. Ce qui nous intéresse est de savoir plutôt comment faire entrer un objet dans l'ordre esthétique pour qu'il se perçoive comme objet d'art. D'après Guy Maneveau (2000 : 144)¹⁷⁹, « les chants d'oiseaux ne sont chants, au sens musical du terme, que pour l'oreille qui les écoute dans une perspective musicale. » Le « geste artistique » du créateur ou du récepteur, auditeur ou

176 Adolphe Danhauser, *Théorie de la musique*, Paris, Lemoine et Fils Éditeurs, 1872.

177 J. Chailley et H. Challan, *Théorie complète de la musique*. 1947.

178 Eric Dufour, *Qu'est-ce que la musique ?*, Coll. « Chemins philosophiques », France, Librairie Philosophique Vrin, 2005.

179 Guy Maneveau, *Musique et éducation*, Aix-en-Provence, Edisud, 2000, (1^{ère} éd. 1977).

spectateur, inclut une certaine manière active de percevoir. La jouissance esthétique trouve son origine dans une sensibilité qu'éprouve un individu face à une œuvre, c'est-à-dire, « écouter, regarder ou goûter d'une certaine manière, dans une certaine quête, c'est déjà créer de la beauté, c'est donner à l'objet écouté, regardé ou goûté, une chance de s'inscrire dans l'ordre esthétique. » (*ibid.* : 145). Le dictionnaire *Littré* considère également l'art comme *manière de faire* : « manière de faire une chose selon certaine méthode, selon certains procédés ». Chacun a ainsi sa méthode et certains procédés de percevoir une œuvre.

Pour un amateur de musique, le charme de la musique demeure dans le sentiment qu'elle communique. En tant qu'activité sensible, pour Kant (1985 : 1115)¹⁸⁰, « la musique est à vrai dire jouissance plus que culture ». Les travaux des musicologues tels que A. Merriam, (1964)¹⁸¹, D. Huron (2005)¹⁸², Emery Schubert (2010)¹⁸³ ont montré que le plaisir esthétique a été considéré comme une fonction fondamentale de la musique tout comme d'autres fonctions telles que la communication¹⁸⁴. Le caractère universel du génie musical ne pose plus de question : la musique peut se comprendre, en dépit des différences linguistiques et culturelles. La parenté naturelle qui unit musique et langage a été étudiée par les domaines de la neuroscience et de la phonétique qui supposent que la musique et le langage partagent beaucoup de fonctions mais qu'ils les utilisent de manière différente. La reconnaissance d'une mélodie est une spécificité conférée à la mémoire musicale qui stimule la mémoire verbale pour nommer les sons et identifier l'œuvre musicale.

Par ailleurs, aujourd'hui, les effets bénéfiques de la musique sur la santé sont connus, surtout pour traiter divers problèmes de santé tels que l'anxiété, l'hypertension, la douleur chronique, l'insomnie. La musique aide à se détendre et à réduire le stress. Ses vertus thérapeutiques pour traiter les personnes atteintes de la maladie d'Alzheimer, de Parkinson et d'autres maladies cardio-vasculaires, respiratoires et musculaires, sont également connues depuis des décennies.

Du point de vue historique et philosophique, le concept de la musique a occupé une place importante depuis des siècles. Pour Aristote, l'art est imitation (*mimesis*). Ce n'est pas une imitation de la réalité mais une re-création de l'acte qui constitue la vie (*energeia*). L'art,

180 E. Kant, *Critique de la faculté de juger* I, § 53, trad. fr., *Œuvres philosophiques* II, Bibliothèque de la Pléiade, Gallimard, 1985, p. 1115.

181 A.P. Merriam, *The Anthropology of Music*, Evanston, IL, Northwest University Press, 1964.

182 David Huron, « The Plural Pleasures of Music » in article présenté à la Conférence *Proceedings of the 2004 Music and Music Science Conference*, Royal Institute of Technology, Stockholm, Johan Sundberg & William Brunson (Eds.), 2005, p. 1-13.[En ligne <https://musiccog.ohio-state.edu/Huron/Publications/pleasures.pdf>] le 12/07/2016.

183 Emery Schubert, « Les fonctions fondamentales de la musique », Stéphane Renard (trad.) in *Musique et Évolution*, Irène Deliège, Oliver Vitouch et Olivia Ladinig (sous la dir.), Belgique, Éditions Mardaga, 2010, p. 35-46.

184 Nous reviendrons *infra* sur la fonction de « communication musicale ».

d'après lui, est une représentation de la réalité. En s'appuyant sur le concept de *mimesis*, il conceptualise les différentes pratiques artistiques d'expression. Aristote¹⁸⁵ consacre à la musique une bonne partie du livre VIII de la *Politique* dans laquelle il lie la catharsis à la musique. Comme nous l'avons évoqué avant, la catharsis est un moyen de « purgation des passions » ou purification émotionnelle pour convertir les passions que nous ressentons en rhétorique, esthétique et politique. Pour que cette catharsis soit possible en musique, nous pouvons déduire qu'il faut que la composition (création) et l'interprétation (production) de la musique par le compositeur et l'interprète soient en imitation (*mimesis*) des passions humaines et que la mélodie « transporte l'âme hors d'elle-même » (*ibid.* : 584). L'auditeur se libérera donc de ses émotions et éprouvera « un allègement accompagné de plaisir » (*ibid.*). Pour nous, la musique sert de passage pour passer dans un autre monde et nous transporter loin de la réalité concrète. Pour E. Schubert (*op. cit.* 2010 : 43-44)¹⁸⁶, le fait d'utiliser la musique dans les rituels solennels, lors d'une cérémonie d'enterrement, par exemple, peut nous rendre nostalgique, triste, pessimiste, joyeux et enthousiaste. À ce moment-là, on peut dissocier le réel et l'imaginaire. D'après lui (*ibid.*), c'est cet aspect de dissociation en tant que fonction fondamentale de la musique qui la distingue du langage naturel.

L'autre ouvrage d'Aristote intitulé *De l'âme*¹⁸⁷ (*De anima* en latin) traduit par R. Bodéüs (1993) étudie la voix (*phonê*) en tant qu'un des « moyens » pour exercer la *mimesis*. C'est la voix qui donne naissance à des arts tels que la musique et la poésie. Elle est, pour Aristote¹⁸⁸ « un certain son significatif » à la différence du simple bruit de la langue ou de la toux qui est sans signification. Elle contient à la fois le langage non articulé (dans le cas des oiseaux, de la musique instrumentale, par exemple) et le langage articulé (langage humain, la poésie, la littérature).

Descartes (1987)¹⁸⁹ met en évidence certaines propriétés du son qui déterminent des passions. Selon lui, la finalité de la musique, « est de plaire et d'émouvoir en nous des passions variées » (*ibid.* : 54). Il ajoute qu'« en général, une mesure lente excite en nous également des passions lentes, comme le sont la langueur, la tristesse, la crainte, l'orgueil etc. et [...] la mesure rapide fait naître aussi des passions rapides comme la joie, etc. » (*ibid.* : 62). Pour Hegel (*Esthétique II*, 1997)¹⁹⁰, la musique est un art romantique, un art de la subjectivité. Le son, en tant qu'élément sensible, entre dans le corps et le traverse. Le son, selon lui, ne trouve

185 Aristote, *La Politique*, trad. Jean Tricot, Livre VIII, 7, 1342a 10, Librairie philosophique J. Vrin, 1995.

186 Emery, Schubert, « Les fonctions fondamentales de la musique », Stéphane Renard (trad.) in *Musique et Évolution*, Irène Deliège, Oliver Vitouch et Olivia Ladinig (sous la dir.), Belgique, Éditions Mardaga, 2010, p. 35-46.

187 Aristote, *De l'âme*, R. Bodéüs (trad.), Paris, Garnier Flammarion, 1993.

188 Aristote, *De l'âme*, II, 8, 420 b 29-31.

189 R., Descartes, *Abrégé de musique. Compendium Musicae*, trad. F. de Buzon, Paris, PUF, 1987, p. 54.

son écho qu'au plus profond de l'âme qui se laisse envahir par le sentiment (subjectivité affective). Autrement dit, le son s'absorbe dans l'oreille de sorte que l'auditeur et la musique deviennent un ; il n'y a plus de différence entre le sujet et l'objet. Pour G. Pierra (2003 : 363)¹⁹¹, le sujet *est baigné* dans l'œuvre d'art qu'il écoute, en étant inspiré directement par le vivant de la parole poétique, par le plaisir de sa mise en son et en images par le corps et la voix. À ce moment-là, le sujet ou l'auditeur sera en mesure de s'approprier la musique qu'il écoute : il peut se permettre de donner sa propre interprétation à la musique. Pour un musicien, non-musicien, peu importe l'auditeur, la musique devient ainsi une expression de la subjectivité.

2.1 « Comprendre » la musique

Comprendre une œuvre musicale veut dire « saisir le sens » de la musique (Dufour, *op. cit.* 2005 : 70). B. de Schloezer (1979)¹⁹² précise que ce sens ne concerne pas ce qui se trouve en dehors des sons musicaux (dans les éléments linguistiques, scénographiques) mais plutôt ce que saisit la musique « en son unité » (*ibid.* : 33). Un son trouve son sens dans un accord, un accord à son tour n'a de sens qu'au sein d'une phrase musicale et ainsi de suite. Dufour soutient également le même point de vue et trouve que le mot « sens » renvoie à la capacité de comprendre la diversité en une unité. Comprendre cette diversité, lorsqu'on joue d'un instrument de musique par exemple, c'est saisir, par la durée, l'intensité, le timbre, l'expression, le rôle d'un son par rapport aux sons qui précèdent et qui suivent. Le joueur apprend à se situer par rapport à la succession des sons ordonnés (*construction de la temporalité*) pour créer un flux musical rythmique qui portera un *sens extra musical* (au-delà du sens que chaque son construit). C'est-à-dire qu'il y a toujours plus que la musique dans la musique. Comprendre une telle diversité signifie également « comprendre la logique qui régit l'articulation des différents sons (à la fois verticalement et horizontalement) » (E. Dufour, *op. cit.* 2005 : 68).

Un interprète n'est en mesure de comprendre l'œuvre musicale d'un compositeur que lorsqu'il comprend le « caractère » de la musique donnée (E. Stein, 1962)¹⁹³ en recherchant les réponses aux questions telles que : pourquoi celle-ci a été écrite ?, quels sont les éléments formels relatifs à la structure de cette musique ? D'après E. Stein (*ibid.* : 20), c'est la structure

190 G.W.F., Hegel, *Esthétique*, tome II, trad. fr. P. Zaccaria, C. Bénard et B. Timmermans, Le Livre de Poche, LGF, 1997.

191 Gisèle Pierra « Le poème entre les langues : le corps, la voix, le texte », *Études de linguistique appliquée, Ela.*, vol. n° 131, n° 3, 2003, p. 357-367

192 B. de Schloezer, *Introduction à J.S.Bach*, « Idées », Paris, Gallimard, 1979.

193 E. Stein, *Form and Performance*, London, Faber and Faber, 1962.

de la musique, résultant de ses composantes mélodiques, harmoniques et rythmiques, qui détermine à la fois la forme et le caractère de la musique.

La compréhension de la musique peut se manifester également par une certaine expression. Si l'écoute d'une pièce musicale est suivie par les actes qui consistent à fredonner, à chanter ou à jouer, on suppose qu'elle est « comprise ». Celui qui comprend une œuvre musicale l'écouterait et en parlerait autrement que celui qui ne la comprend pas. Mais ces manifestations (fredonner, chanter, jouer) ne présument pas d'une « vraie » expression : on peut produire des sons sans expression. Un chanteur, par exemple, peut chanter « juste » sans expression¹⁹⁴. Pour nous, la compréhension de la structure formelle (le placement des notes, l'organisation de rythmes, de durée, etc.) sans comprendre les émotions que cette musique peut susciter ou exprimer, n'est pas suffisante pour être qualifiée de compréhension de la musique. Il devient ainsi important d'accentuer la valeur de chaque note qui permettra de faire apparaître le sens d'une progression. Pour comprendre le sens musical, selon Dufour (*op. cit.* : 2005), il n'est pas nécessaire (à l'exception des musiciens) de maîtriser *l'écrit* de la notation musicale, ce qui importe, ce sont plutôt des indications expressives, dynamiques, accentuations harmonieuses et indications de phrasé qui doivent être *notés* afin de souligner la singularité de l'interprétation de l'œuvre musicale. Même dans la musique indienne, l'expression, l'accentuation, le phrasé ont plus d'importance que la maîtrise de la théorie de la musique classique indienne. L'indianiste et musicologue français, Alain Daniélou, affirme la primauté de la pratique par rapport à la théorie dans la musique indienne et ailleurs. Daniélou (1995 : 35-36)¹⁹⁵ met en garde contre la prédominance de la théorie et cite :

lorsque la théorie devient prédominante et que les musiciens cherchent à la suivre exactement, la musique devient une structure artificielle et se meurt. Aucune théorie dans aucune civilisation n'est suffisamment exacte et détaillée pour tenir compte des éléments affectifs, des nuances réelles du jeu, ce que nous appelons parfois, faute de mieux, l'interprétation et qui représente un élément vital essentiel de la musique. C'est pourquoi il n'y a pas à proprement parler de musique écrite indépendamment d'une tradition. Ce qui est écrit n'est jamais qu'une partie de la structure musicale et pas nécessairement dans tous les cas la plus importante.

Autrement dit, c'est grâce à la pratique, en écoutant¹⁹⁶, composant, jouant ou chantant la musique que l'on « comprend » mieux la musique avec ses éléments affectifs et de petites nuances soulignant l'expressivité, l'accentuation, le phrasé, etc. En ce qui concerne la musique accompagnée par les paroles, les chansons, le sens musical est non seulement dans la musique

194 Nous reviendrons sur la question de l'expression en musique en détail un peu plus tard.

195 Alain Daniélou, *La musique de l'Inde du Nord*, Fata Morgana, 1995.

196 Nous avons abordé *supra* la question de la capacité de l'écoute afin d'améliorer la production orale dans la partie de la « Didactique de l'oral ».

mais également hors de la musique, dans le texte. Nous reviendrons *infra* sur ce sujet en détail dans le chapitre suivant intitulée « Cas particulier des chansons ».

Dufour (*op. cit.* 2005 : 112), en faisant référence à L. Wittgenstein (1984)¹⁹⁷, met la compréhension musicale en équivalence avec le fait de *vivre* la musique, de *s'abandonner* à elle et de *se laisser porter par elle*. «Vivre» la musique fait référence à une expérience sensorielle et une attitude corporelle. La compréhension de la musique où la musique est du sonore et donc du sensible, passe par le corps¹⁹⁸ tout entier. « Se laisser porter par la musique » implique la mise en contact immédiat avec la musique en se dessaisissant de soi-même. C'est ainsi que la musique permet à « je » de vivre « autrement » en le mettant en relation au monde que la musique évoque ou chante. Pour Nietzsche (1995)¹⁹⁹, cette compréhension, est une véritable compréhension qui présente la musique comme *fin en soi* où elle est la source et l'objectif de l'écoute. Cette notion de la « Compréhension » en musique rejoint l'idée, que nous avons évoquée *supra*, que le son s'absorbe dans l'oreille et que l'auditeur et la musique, le sujet et l'objet, deviennent un.

L'aspect sémantique de la musique

Sur la question d'une dimension sémantique de la musique, J.-J., Nattiez (2004 : 24)²⁰⁰ affirme et cite : « Certes, il y a une dimension sémantique de la musique : *La Mer de Debussy* dénote bien le bruit des vagues, le solo du cor anglais de *Tristan* connote la nostalgie, *Till Eulenspiegel* de Strauss évoque la joie et l'humour. » Pour lui, c'est la musique de ces œuvres musicales qui dénote ces actions et émotions. Dufour (*op. cit.* 2005), par contre, met en question cette façon étroite d'étudier les capacités sémantiques de la musique. Selon lui (*ibid* : 53), ce n'est pas la musique, proprement dite, qui « évoque » les actions et la vie des hommes mais plutôt les éléments extra musicaux tels que le titre, le texte, les paroles qui ajoutent un surcroît de sens de l'extérieur à la musique. Ces éléments extra musicaux mettent la musique en contexte et donnent une signification par l'intermédiaire du texte (linguistique) et/ou de la scène (scénographique). A part cette sémantique linguistique appuyée sur les textes et le langage articulé, la musique a également une dimension sémantique spécifiquement musicale (comme nous l'avons vu *supra*) qui comprend tous les éléments relatifs à la musique elle-

197 L., Wittgenstein, *Remarques mêlées*, G. Granel (trad. fr.), Mauvezin, T.E.R, 1984.

198 Nous aborderons *infra* le sujet concernant l'expérience sensorielle et corporelle dans le sous chapitre de 'L'expression en musique'.

199 Nietzsche, *Humain, trop humain*, A.M. Desrousseaux et H. Albert (trad.), Coll. « Classiques de la philosophie », Le Livre de Poche, 1995.

200 J.-J., Nattiez, « Pluralité et diversité du savoir musical », *Musiques. Une encyclopédie pour XXI^e siècle*, J.-J. Nattiez (dir.), Tome II, Arles, Actes Sud-Cité de la musique, 2004, p. 17-44.

même tels que le son, la voix, l'intonation, l'expression, le phrasé, le rythme, la durée, le timbre.

Dans l'ouvrage intitulé *Du beau dans la musique* d'un critique musical autrichien Hanslick (1986)²⁰¹, la musique ne représente que « de la forme en mouvement », précisément la structure mélodique, harmonique et rythmique de la musique. Pour lui, « "la beauté musicale est spécifiquement musicale", c'est-à-dire qu'elle réside dans les combinaisons des sons, sans relation avec une sphère d'idées étrangères, extra-musicales » (*ibid.* 1986 : 57). Il dessine ainsi la figure d'un art *libérateur* et *autonome*. Selon lui, le flux de musique présente simplement, pour celui qui l'écoute, une analogie avec les sentiments dans lesquels il se trouve, les sentiments qui proviennent de son propre fond. Hanslick (*ibid.*, 1986) met en évidence le pouvoir de la musique de susciter en l'auditeur une multiplicité de sentiments et d'actions et conclut que la musique ne signifie en elle-même absolument rien. Autrement dit, c'est l'auditeur qui construit un sens particulier en écoutant de la musique et c'est la musique qui se présente en tant que moyen pour susciter ce sens particulier chez l'auditeur. Cependant, Nattiez (*op. cit.* : 2004)²⁰² apporte un regard différemment. D'après lui, une signification infinie est inscrite dans la musique elle-même. Ce ne sont pas seulement les contextes extra-musicaux sur lesquels se basent les sentiments d'un auditeur, mais aussi sur des phénomènes musicaux. La mélodie des notes qui se dirige vers le haut, par exemple, *sol-la-si* donne l'impression d'une phrase inachevée, un sentiment de suspension et d'attente se crée. Au contraire, la mélodie qui descend vers le bas, vers la tonique *do*, par exemple, *sol-fa-ré-do*, correspond à une phrase atteinte, un moment de repos se crée ainsi. Pour Nattiez (*ibid.* : 279), c'est ce mécanisme musical qui correspond à des états affectifs fondamentaux tels que l'angoisse, la satisfaction, et qui sert de base à la sémantique musicale. C'est la *syntaxe musicale* des notes ensemble dans une mélodie (et non pas une seule note) qui donne un *sens extra musical* et permet ainsi de produire le *sentiment* ou l'*impression* chez un auditeur. Dans la musique, il y a donc toujours plus que la musique.

Cependant des contradictions peuvent émerger entre la signification propre aux éléments musicaux et celle des éléments textuels. Il peut arriver que les éléments musicaux n'évoquent pas le même sens que ceux que les éléments textuels décrivent. Aussi, la même musique peut-elle susciter des émotions différentes en fonction de l'auditeur. Étant donné que la perception portée sur une œuvre musicale (avec ou sans le texte) peut être influencée par la compétence

201 E. Hanslick, *Du beau dans la musique*, trad. fr. C. Bannelier revue et complétée par G. Pucher, 1986.

202 J.-J. Nattiez, « La signification comme paramètre musical », *Musiques. Une encyclopédie pour le XXI^e siècle*, J.-J. Nattiez (dir.), Tome II, Arles, Actes Sud-Cité de la musique, 2004, p. 255-289.

cognitive, la connaissance culturelle et l'expérience de l'auditeur, le caractère arbitraire du sémantisme musical s'impose ainsi.

Malgré ces points de vue un peu controversés, nous pouvons conclure que la musique exerce un pouvoir sur son auditeur et que l'écoute de la musique évoque des sentiments chez lui, même si l'origine de ces sentiments demeure purement musicale ou non, dépendant des opérations mises en jeu lors de la réception chez chaque auditeur.

2.2 Schéma de la « communication musicale »

La musique et le langage sont, sans doute, étroitement liés. Pour Antonin Artaud (1927)²⁰³ et Boris de Schlœzer *et al.* (1977)²⁰⁴, la musique est un langage. La musique permet de s'exprimer grâce aux signes sonores par les instruments et/ou la voix. En ce qui concerne le langage, il est l'ensemble des signes écrits et sonores qui permet de communiquer. Nous pouvons ainsi dire que la musique est un langage musical où la musique est destinée à « communiquer ». Cela fait penser à un lien entre la musique et la communication. Nous pouvons même remarquer que le système de communication en musique se rapproche du schéma classique de communication : émetteur ↔ message ↔ récepteur. Laurent Delassus (2012 : 41)²⁰⁵ met en évidence cette similarité et cite : « pour transmettre à l'auditeur des informations émotionnelles, le compositeur se servirait du langage musical et de sa syntaxe car, dans le contenu musical, résideraient les éléments générateurs d'émotions chez l'auditeur ».

Cependant, la spécificité de la communication musicale (par rapport au schéma classique de la communication) peut entraîner :

un *émetteur multiple* : compositeur + parolier + interprète

un *récepteur multiple* : auditeurs

un *message* : sons musicaux + texte (paroles). Le message se compose des codes linguistiques (paroles des chansons), perceptifs (auditifs), socio-culturels (en fonction du lieu (géographie), de l'époque (histoire)) et proprement musicaux (rythme, durée, hauteur, timbre, mélodie, etc.).

L'autre spécificité demeure dans le fait que les émotions communiquées à travers la musique ne peuvent pas constituer en elles-mêmes une forme exacte de communication au sens strict

203 Antonin Artaud, Sorcellerie et cinéma. Œuvres complètes, Paris, Gallimard, 1927.

204 Boris de Schloezer et Marina Scariabine, *Problèmes de la musique moderne*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1977, (1959 1^{er} éd.).

205 Laurent Delassus, *La musique au service du marketing : L'impact de la musique dans la relation client*, Paris, Groupe Eyrolles, 2012.

du terme (Deliège *et al.*, 2010)²⁰⁶ : il est très probable que l'intention du compositeur et la transmission musicale par l'interprète ne correspondent pas tout à fait au message décrypté par l'auditeur. Dans ce cas, l'auditeur recevra un message « musical » et même émotionnel, mais celui-ci ne sera pas forcément produit par l'émetteur. L'auditeur peut éventuellement émettre à son tour un message, mais cette « réaction » ou « *feedback* » (plutôt qu'une « réponse ») lui reste strictement personnelle. D'après Eric Clarke (2005 : 91)²⁰⁷, chacun a sa propre façon de percevoir une œuvre musicale en fonction de son intérêt, goût, désir, motivation, ses compétences cognitives, linguistiques, socio-culturelles ainsi que des éléments « environnementaux » relatifs à la musique (*cf.* la théorie écologique²⁰⁸ de la perception en musique par Eric Clarke, 2005). L'auditeur agit ainsi pour donner du sens à l'œuvre musicale présentée et, en agissant, il est amené à procurer du plaisir esthétique.

La communication, au sens strict du terme, comprend la notion de la transmission, de l'acheminement et l'échange d'idées entre les agents (l'émetteur et le destinataire) de la communication. Les concepts d'échange et de compréhension mutuelle de l'information constituent ainsi les éléments importants du modèle « classique » de communication. Tandis que la musique ne nécessite pas, comme nous l'avons abordé ci-dessus, que le message émis par son émetteur soit reçu tel qu'il est par son auditeur. Néanmoins la réception esthétique de ce message et le *feedback* de l'auditeur peuvent éventuellement compléter cette boucle d'« échange » au sens large du terme. Cette réaction peut être verbale (cris de joie, 'bravo', 'encore'), non verbale (applaudissement, tapement de pied, hochement de tête, mouvement du corps, pleurs), silencieuse (immobilité du corps, rester sans voix) ou issue d'un dialogue « intérieur » en écoutant de la musique. D'ailleurs, il reste peu probable que ce qu'exprime un auditeur parvienne à son émetteur sauf dans des situations particulières telles que le concert ou spectacle *live* où le musicien joue ou chante et l'auditeur peut réagir en applaudissant, criant, huant, levant les bras, dansant. Aussi, la réception d'une œuvre musicale (expérience musicale) ne nécessite-t-elle pas que le compositeur et l'interprète sachent qu'un auditeur

206 Irène Deliège, Olivia Ladinig, Oliver Vitouch, (sous la dir.), *Musique et évolution : Les origines et l'évolution de la musique*, Coll. « Psy : théories, débats, synthèses », Belgique, Éditions Mardaga, 2010.

207 Eric F. Clarke, *Ways of Listening. An ecological approach to the perception of musical meaning*, New York, Oxford University Press, 2005.

208 Le mot « écologie » désigne l'étude des organismes en relation avec leur environnement. Eric Clarke (2005) caractérise cette approche à la perception « écologique » en musique où les auditeurs interagissent avec l'environnement musical afin de construire le sens musical. Écouter un son dans un concert et pouvoir l'identifier comme une cadence finale du morceau tonal de la musique, nous informe de la clôture du concert et nous prépare ainsi pour applaudir. Pour Clarke, la construction du sens en écoutant la musique représente une expérience perceptuelle où l'auditeur s'engage de façon active.

éprouve un plaisir esthétique. Ce type d'exigence (issue d'un vrai échange de communication) n'est même pas requis dans la musique. Comme le dit Emery Schubert²⁰⁹,

il se peut qu'un compositeur ait bien eu le désir de susciter un type d'émotion particulier chez l'auditeur, mais il ne saura jamais avec certitude si son but est atteint. Cependant, même si l'auditeur n'a pas reçu le message voulu par le compositeur ou l'interprète, cela ne signifie pas que l'œuvre en question ne soit plus de la musique. (2010 : 40)

Sur la question de l'exploitation des chansons en classe de langue, il devient ainsi essentiel que l'enseignant fasse écouter les chansons (chantées *en live* ou enregistrées) aux apprenants pendant le cours pour qu'il puisse prendre connaissance de la réception esthétique. Les petits gestes corporels (claquement de doigts, tapement des pieds, hochement de tête) et l'expression vocale (sifflement, fredonnement, chant) pourront mettre en évidence l'expérience sensorielle et l'expression musicale et langagière. Les discussions et les échanges semi-dirigés suivant l'écoute des chansons pourront aider les auditeurs-apprenants à exprimer sans hésitation leurs impressions, émotions, goûts, préférences, envies de partage avec d'autres auditeurs-apprenants et avec leur enseignant en classe.

2.3 Musique et arts plastiques

À la différence des arts plastiques ou comme le dit Guy Maneveau (2000 : 14)²¹⁰ « les arts de l'espace » tels que la peinture, l'architecture, la sculpture, la musique n'occupe pas d'espace. Le matériau de base pour les arts plastiques est un objet tangible, mais celui de la musique apparaît comme un objet sonore, et donc intangible. Un objet sonore peut être défini par la perception que nous en avons à travers les qualités physiologiques simultanément nécessaires à son existence – le timbre, l'intensité, la durée et la hauteur. D'ailleurs, un objet sonore englobe aussi des sons en « grappe »²¹¹ (*cluster sounds*, en anglais) et du silence²¹² (des soupirs, des pauses).

L'une des grandes différences par rapport aux arts plastiques demeure également dans le fait que la musique s'inscrit dans la durée. D'après Guy Maneveau (*ibid.*), « l'auditeur de musique ne peut fixer, immobiliser un instant tel moment de musique qui lui paraît incohérent et qui lui échappe ». En fait, l'œuvre musicale *se fait* par l'écoute. A contrario, rester longtemps devant un tableau ou une sculpture, s'écarter de cette œuvre, revenir et s'en approcher à nouveau, est tout à fait possible pour un contemplateur de l'œuvre d'art, à sa façon. Malgré un petit

209 Emery Schubert, « Les fonctions fondamentales de la musique », Stéphane Renard (trad.) in *Musique et Évolution*, Irène Deliège, Oliver Vitouch et Olivia Ladinig (sous la dir.), Belgique, Éditions Mardaga, 2010, p. 35-46.

210 Guy, Maneveau, *Musique et éducation*, Aix-en-Provence, Edisud, 2000, (1^{ère} éd. 1977).

211 Des sons en « grappe » désigne jouer plusieurs notes ensemble.

212 Dans la musique, même le silence est rythmé.

écoulement de temps en faisant cela, le déroulement du temps ne modifie pas l'objet à comprendre. Cependant, dans le cas de la musique, son enregistrement permet de la réécouter et ainsi met en jeu la possibilité de « saisir » du sens sans causer des inhibitions ni provoquer d'angoisse (dû à la fuite du temps) chez l'auditeur.

2.4 Musique savante et musique populaire

Le monde de la musique peut être divisé selon des points de vue social et structural, en musique savante et musique populaire. Pour Esteban Buch (2013 : 43)²¹³, « [...] la musique savante se distingue par le rôle qu'y joue un certain savoir, partant la transmission de ce savoir, tandis que la musique populaire tire son identité de ses producteurs et de son public [...] ». Le qualificatif 'populaire' dans la « musique populaire » désigne plus le « peuple » comme destinataire que source. La musique savante est vue plus comme une création tandis que la musique populaire, considérée comme musique commerciale ou musique de masse, se lie plus à la production standardisée (pour la masse) et donc, plus soumise à la logique du marché. Sous l'angle économique, la musique populaire est aussi caractérisée en tant que musique « de grande diffusion ». Au niveau de la complexité structurale de ces deux musiques, la maîtrise de la musique savante exige une connaissance de l'art, du travail et du temps, donc il n'est pas si facile d'y accéder, alors que la musique populaire relève surtout d'une connaissance du social, des « styles de vie », de l'environnement musical (*cf.* Eric Clarke, *op. cit.* : 2005) et est généralement plus simple à retenir grâce aux morceaux répétitifs et à la mélodie simple. La musique savante est considérée comme une musique « sérieuse » où les règles sont mises en valeur alors que la musique populaire est plus associée au divertissement.

La distinction datant du XIX^{ème} siècle repose sur la différenciation sociale où la « musique d'en haut » est la musique savante et la « musique d'en bas » est la musique populaire. Cette perspective élitiste ne tient plus aujourd'hui. Accorder une légitimité à la musique savante est un phénomène ancien tandis que la légitimité de la musique populaire est un phénomène assez récent, mais relativement précaire (Buch, *op. cit.* 2013). La musique savante inclut la musique classique occidentale et orientale et leurs dérivés tandis que le jazz, le rock, le rap, les musiques de variétés, les musiques du monde, les musiques traditionnelles, folkloriques, les

213 Esteban Buch, « Le duo de la musique savante et la musique populaire : genres, hypergenres et sens commun, in *Théories ordinaires*, Emmanuel Pedler et Jacques Cheyronnaud (éds.), Paris, Éditions de l'EHESS, 2013, p. 43-62.

musiques de films et bien d'autres genres ou sous-genres, leurs fusions et hybridations, sont la musique populaire.

La différence entre ces deux types de musiques ne s'appuie pas sur leur forme orale ou écrite. Identifier musique savante comme musique écrite et musique populaire comme musique non écrite serait une erreur : il existe des musiques savantes comme celle de l'Inde, qui sont non écrites alors qu'il y a également plusieurs œuvres musicales populaires qui sont écrites.

Du fait de la globalisation, de l'accroissement de la culture de masse et du développement considérable d'internet, cette distinction tend aujourd'hui à se dissoudre de plus en plus et la liste de différences évoquées au-dessus pourrait ainsi être prolongée, rectifiée ou nuancée. La musique populaire touche également les couches les plus aisées de notre société et ses musiciens sont bien reconnus par la société en général. De même, la musique savante s'écoute et touche également les couches les plus défavorisées de la société grâce à la démocratisation de nombreux médias. Selon Guillaume Kosmicki, (2006)²¹⁴, ces notions de différences sont difficiles à mesurer objectivement. Pour lui, la musique attachée à ses origines populaires et celle attachée à ses valeurs artistiques (ou esthétiques) représentent deux facteurs importants qui valorisent l'authenticité dans la musique et qui sont appréciés par les auditeurs. Dans la société contemporaine globale d'aujourd'hui, la frontière entre musique savante et musique populaire n'est plus rigide, plutôt assez mouvante. Selon Kosmicki (*ibid.*), nous avançons vers une société où le classement entre les musiques sera très fonctionnel, où ces musiques seront plus proches de la réalité : musiques destinées à une écoute purement attentive, musiques à fort potentiel physique, destinées notamment à la danse, musiques de détente, musiques à caractère spirituel, musiques de valeur scénographique, etc. La musique est, avant tout, un langage universel, qu'elle soit de l'ordre du divertissement, du loisir ou d'un idéal intellectuel et culturel, ou bien encore d'ordre utilitaire et fonctionnel, de danse, de fête, de spectacle,

2.5 Écoute musicale

Dès les premiers jours de la conception d'un bébé, l'oreille en tant qu'organe sensoriel fait son apparition et devient ensuite fonctionnelle au bout de quelques mois. L'ouïe en tant que sens est un premier moyen par lequel un être humain entre en relation avec le monde. Pour Denis Vasse (1974)²¹⁵, écouter l'Autre revient à laisser résonner la parole d'un autre (ou sa musique). Cette parole enveloppée d'un timbre, d'un rythme, portée par une voix unique et des souffles,

214 Guillaume Kosmicki, « Musiques savantes, musiques populaires : une transmission ? », Conférence pour la Cité de la Musique dans le cadre des « Leçons magistrales », le 28 novembre 2006. [En ligne : : <http://guillaume-kosmicki.org/pdf/musiquespopulaires&musiquessavantes.pdf>] Consulté le 18 novembre 2016

215 Denis Vasse, *L'ombilic et la voix*, Coll. « Le Champ Freudien », dirigée par Jacques Lacan, Seuil, Paris, 1974.

en espérant un accueil et un partage, entre en contact avec l'auditeur. Ce contact donne lieu à une reconnaissance que les paroles cherchaient et que l'auditeur peut attribuer. La réception de la parole constitue une expérience esthétique tout comme la production de la parole (Vincent Estellon, 2011 : 112)²¹⁶.

Comme nous l'avons abordé *supra*²¹⁷, cette parole qui porte une trace « indélébile » de son émetteur, lors du contact avec l'auditeur, permettra à ce dernier de l'appriivoiser et de construire du sens. Selon Vincent Estellon, (*ibid.* : 112-113), « entendre la parole de l'autre implique l'acceptation d'une confrontation – celle de sa manière de voir le monde avec celle d'un autre ». Laisser résonner la parole de l'autre facilite ce nouveau regard et permet ainsi à l'auditeur de prendre du recul par rapport à sa propre façon de penser en donnant lieu à une « autre » expérience. Cette résonance favorise la « rencontre » à laquelle D. Sibony (*op. cit.* 1991), Gisèle Pierra (*op. cit.* 2006) et Philippe Meireu (*op. cit.* : 2013) font référence dans leurs ouvrages (voir *supra*), ce qui met en accord une volonté consciente du *dire* avec une intention consciente d'*écoute* en quête du sens de ce qui est *dit*.

L'écoute musicale est un mode d'écoute qui prend en compte l'ensemble des caractères musicaux du son : rythme, timbre, hauteur, intensité, etc. pour que leur organisation dans une structure puisse déterminer une culture musicale. Elle s'appuie sur la rencontre entre l'émetteur du son (chanteur, instrument musical) et son auditeur *via* la musique, « un territoire d'une jouissance commune »²¹⁸. Le chanteur *fait corps* avec la voix où corps et voix fusionnent et le joueur d'un instrument *fait corps* avec son instrument afin de transmettre leur *dire*. La voix musicale et l'instrument, selon Estellon, (2011 : 114), constituent ainsi à la fois outil, objet et moyen d'expression sur le monde. La réception esthétique de cette écoute incarnée permet à l'imagination créative de corporaliser l'expression par la voix (fredonnement, chant), les gestes corporels, le dialogue intérieur. La musique et les paroles entendues (dans le cas des chansons) désignent des images et des rêves et font vivre des désirs, des souvenirs, des imaginations chez l'auditeur. L'écoute devient ainsi porteuse de désirs et met l'auditeur en mouvement physique ou non physique. C'est, en fait, l'écoute qui fait naître une œuvre musicale.

Dans l'enseignement d'une langue étrangère, il faut donc qu'un enseignant mette en place des outils artistiques qui font « éprouver » quelque chose à l'élève et que ce dernier puisse « vivre

216 Vincent Estellon, « La musique dans l'écoute psychothérapique. Essai sur l'instrument d'écoute », in *Cliniques méditerranéennes*, vol. 84, N° 2, 2011, p. 109-124.

217 Voir *supra* les sous chapitres « Production Orale » et « Compréhension Orale » dans le chapitre « Didactique de l'Oral ».

218 Vincent Estellon, *op. cit.* 2011, p. 116.

le désir d'aller de lui-même à la rencontre de la musique, de l'« autre musique », de l'« autre » dans sa différence » (Claire Gillie-Guilbert et Lucienne Fritsch 2001 : 94)²¹⁹. Cette perspective de la pédagogie par la musique, d'après ces auteurs (*ibid.* : 94), permettra d'ouvrir au *devenir* de l'écoute.

En soulignant le lien entre l'oreille et la voix dans ses recherches, A. Tomatis (1991 : 89)²²⁰ insiste sur le fait que « la voix ne reproduit que ce que l'oreille entend. ». Pour lui, l'audition a une influence directe sur la phonation. Pour bien chanter, une parfaite perception de l'écoute est très importante. Selon son expression (*ibid.* : 87), « on chante avec ses oreilles ! ». Une « bonne » oreille sera en mesure d'analyser les sons afin de les reproduire le plus fidèlement possible. Cependant cela ne veut pas dire qu'un sujet émet pour autant tout ce qu'il entend. Une limitation s'impose également : notre appareil phonatoire n'est pas capable de reproduire tous les sons qu'une oreille peut entendre et détecter ; chaque individu a une bande préférentielle d'écoute qui lui est personnelle à un moment donné (*ibid.* : 89-90). L'oreille s'habitue aux sons « étrangers » et « nouveaux » en fonction du conditionnement aux niveaux cognitifs et sociaux, des différentes variables du contexte telles que l'âge d'appropriation des nouveaux sons, la motivation²²¹ de l'individu.

Dans le cadre de la didactique des langues étrangères fondée sur l'écoute, l'enseignant peut mettre en œuvre quelques méthodes et techniques telles que

- la méthode comparatiste appuyée sur l'analyse contrastive entre la langue maternelle et la langue à apprendre,
- la méthode articulatoire expliquant le fonctionnement correct de l'appareil phonatoire,
- l'approche paysagiste rendant l'environnement sonore de l'apprenant plus naturel en langue étrangère, ce qui facilitera l'appropriation de la prononciation d'une langue étrangère.

Ces méthodes, les problèmes de perception, la construction du sens, des stratégies pédagogiques de l'écoute parmi d'autres sujets relatifs à l'écoute et à la perception ont été mises en valeur dans les sous chapitres 'Compréhension et Production de l'Oral' (*cf.* Partie 2, Chapitre 1) de notre recherche.

En ce qui concerne l'écoute « musicale » en classe, il nous semble important d'aborder les stratégies pédagogiques à prendre en compte avant, lors et après l'écoute par un enseignant. Il

219 Claire Gillie-Guilbert et Lucienne Fritsch, *Se former à l'enseignement musical. Approches didactique et pédagogique*, Paris, Armand Colin/Bordas, 2001 (1995).

220 Alfred Tomatis, *L'oreille et le langage*, Paris, Éditions du Seuil, [1963], 1991.

221 La motivation fait référence à une force poussant l'individu à agir pour arriver à un but fixé.

faut que l'enseignant s'interroge sur le lieu, le contexte et l'objet sonore (chansons dans notre cas) d'écoute, sur le rôle des apprenants ainsi que son propre rôle en tant qu'enseignant. Nous nous appuyons ainsi sur l'ouvrage intitulé *Se former à l'enseignement musical : Approches didactique et pédagogique* de Claire Gillie-Guilbert et Luicienne Fritsch (*op. cit.* 2001 : 95-96) pour mettre en évidence quelques critères essentiels.

Lieu d'écoute : bonne acoustique de la salle, sonorisation de la salle, gestion de l'espace, confort, sièges à déplacer, aération de la salle, inévitables accessoires d'écoute – alimentations électriques normales et de secours, prises multiples, prolongateurs, stéréo/magnétophone/ordinateur, enceintes, cd, dvd, etc.

Contexte : contexte bien défini, des objectifs d'écoute à préciser aux apprenants, des attentes vis à vis des apprenants

Objet sonore : quelle(s) chanson(s) ?, pourquoi le choix de telle(s) chanson(s) ? combien de chansons ?

Concernant les apprenants : susciter l'intérêt pour l'écoute, éviter d'exposer trop longtemps aux écoutes répétitives : proposer des pauses ou d'autres activités/exercices entre temps.

L'enseignant fait attention à :

- sa présence : ne pas rester *devant* les apprenants, plutôt *avec* eux, être à leur écoute, être attentif à leurs besoins, respecter le rythme de leur travail.
- sa posture : se tenir droit, les regarder bien en face
- sa voix : pas aiguë, pas monotone, pas trop grave, assez fort pour que les apprenants du fond de la classe puissent entendre
- son débit : pas très lent, pas très rapide, pas saccadé
- son articulation : claire, pas exagérée
- sa pédagogie : donner des consignes claires, choisir la manière la plus pertinente d'aborder l'objet sonore - écoute guidée/non-guidée, fréquence d'écoutes souhaitée, objectif de l'écoute, exercices associés, exercices de l'échauffement vocal, laisser la place aux échanges entre les apprenants, assurer et encourager l'autonomie chez eux, laisser du temps pour qu'ils fassent l'exploration et la recherche, valoriser leurs émotions suscitées par les œuvres musicales et respecter les points de vues de chacun.

2.6 Expression en musique

La communication et l'expression sont les deux fonctions importantes de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. La fonction « communication » fait référence à la fonction référentielle du langage où la langue sert d'instrument permettant à des individus de communiquer entre eux. La fonction « expression » est assimilée à la fonction émotive où la langue sert de moyen d'exprimer les sentiments de celui qui parle (*cf.* A. Martinet, 1980)²²². Centrée sur le sujet, la fonction émotive ou expressive vise à une expression directe de l'attitude du sujet à l'égard de ce dont on parle (réfèrent).

Pour parler et établir la première connexion avec l'autre et le monde, nous nous appuyons évidemment sur notre langue maternelle dont l'acquisition, d'après Krashen (1981 : 2)²²³ est un processus inconscient qui a lieu lors d'interactions sociales où nous ne sommes pas conscients des règles de langues que nous avons acquises. Tandis que l'apprentissage d'une langue étrangère se fait, selon lui, explicitement et consciemment. Cet apprentissage où la connaissance est explicite (métalinguistique) met en jeu l'image que l'apprenant avait construite de lui-même, d'autrui et du monde. L'écart entre le vouloir-dire, le savoir-dire et le pouvoir-dire peut menacer son rapport à autrui (Alain Coïaniz, 2001 : 59)²²⁴. Parler une langue étrangère engendre ainsi quelques défis psychologiques, identitaires (inhibitions, peur de prendre la parole en public, peur de faire des erreurs, problème identitaire...) et d'autres posés par l'aspect linguistique et culturel de la nouvelle langue qu'un apprenant doit surmonter au cours de son apprentissage. Pour « continuer à parler » dans une langue étrangère, G. Pierra (2001 : 153)²²⁵ insiste sur le besoin de mettre à disposition une médiation qui peut motiver des relations (avec l'autre) et stimule un vrai désir d'expression. Alain Coïaniz (*op. cit.* : 2001) met l'accent sur le projet expressif ; l'enseignement/apprentissage d'une langue doit entreprendre ce projet pour qu'un apprenant soit amené à exprimer sa subjectivité et à se positionner vis-à-vis de la langue qu'il emploie, d'autrui (enseignant, d'autres apprenants) et du thème de l'interaction. L'objectif est de créer de nouveaux rapports au langage qui soient moins artificiels et plus « impliqués » et performants dans la mesure où la mise en rapport de la parole et des affects au corps sera prise en charge par la situation d'apprentissage. Il nous faut un apprentissage qui vise à rendre un apprenant, comme dit G. Pierra (*ibid.* : 166),

acteur de son expression globale en tentant d'associer ses affects, sa subjectivité, son mouvement, en un mot sa créativité (tout cela étant lié au corps), aux diverses paroles qu'il travaillera esthétiquement ou non, dans des situations de communication toujours authentiques et significatives pour lui [...].

222 A. Martinet, *Éléments de linguistique générale*, Paris, Armand Colin, 1980.

223 S. D. Krashen, *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Oxford, Pergamon, 1981.

224 Alain Coïaniz, *Apprentissage des langues et subjectivité*, Langue et Parole – Recherches en Sciences du Langage, Paris, Éditions L'Harmattan, 2001.

225 Gisèle Pierra, *Une esthétique théâtrale en langue étrangère*, Éditions Hamattan, 2001.

Parmi d'autres médiations artistiques, la musique peut s'avérer être un dispositif important qui, selon Anne Claire Désesquelles (1998)²²⁶ :

possède un réel pouvoir d'expression : les mouvements sonores se convertissent dans l'âme de l'auditeur en une succession de tensions et de détentes caractéristiques du processus du désir, et suscitent ainsi des sentiments plus ou moins inquiets ou calmes selon leur degré d'expressivité.

En ce qui concerne les fonctions importantes de la musique, il va de soi que la musique sert à *exprimer* les sentiments et à *provoquer* des émotions. Par sa capacité d'« exprimer », nous entendons que la musique est un *véhicule* ou *moyen* de transporter un contenu affectif jusqu'à l'auditeur. La notion d'« expression » peut renvoyer également à son caractère « provocateur » des états affectifs. Nous entendons ainsi que la musique *déclenche* un état affectif (*arousal theory*)²²⁷, des émotions similaires chez l'auditeur. Ces deux aspects, selon Duhautpas²²⁸ (2010 : 58), sont souvent amalgamés et appelés indifféremment « expression ». Pour lui, cet amalgame « confond le caractère affectif véhiculé par la musique avec la réponse affective personnelle de l'auditeur ». Comme nous l'avons précédemment évoqué, la réponse affective d'un auditeur ne correspond pas toujours au contenu expressif de la musique : une chanson exprimant la joie peut évoquer la tristesse chez son auditeur.

Comme nous l'avons précédemment évoqué, chanter la musique en jouant seulement les notes musicales ou ne chantant que les paroles, n'implique pas systématiquement l'expression. La locution « avec expression » dans la musique met en évidence la potentialité émotionnelle de la phrase musicale en valorisant le phrasé, l'accentuation, l'intensité, la dynamique, l'agogique. Comme ces nuances de l'expression ne sont pas généralement indiquées pour interpréter dans le texte musical, l'expression « peut être considérée comme la part créatrice laissée à l'interprète, soliste ou chef d'orchestre »²²⁹. Même si ce sont les compositeurs et les paroliers qui « décident », en premier lieu, le contenu linguistique, affectif et musical (la hauteur et la durée exactes des sons) d'une chanson qu'un interprète sert éventuellement comme un guide ou un modèle à suivre, c'est plutôt l'interprète qui donne un relief expressif à l'œuvre à travers sa voix et son corps. Grâce à son désir d'expression, à sa subjectivité, à sa créativité et à sa sensibilité, l'interprète s'engage à une expression globale. Chaque écoute peut en dire plus sur l'œuvre et chaque interprétation peut porter une transformation affective. Comme notre écoute

226 Anne Claire Désesquelles, *L'expression musicale*, Résumé de thèse, (dir.) Bernard Bourgeois, Université Paris 1, 1998. [Consulté sur le lien <http://www.theses.fr/1998PA010540> le 24/06/2016]

227 Nous reviendrons sur cette notion dans le chapitre suivant « 3. Musique et sa relation avec ... », particulièrement dans la sous partie '3.3. Émotion'.

228 Frédéric Duhautpas, *L'expression en musique. En sens et immanence. Une problématique de la musique au regard du modèle du langage et au-delà*, Thèse de doctorat, Montpellier, Université Paul Valéry, 2010.

229 Jean Durning et Pierre Hardouin, « Expression », in *Dictionnaire du musicien*, Marc Honneger (éd.), Paris, Larousse, 2002, p. 285.

est conditionnée par nos habitudes, nos idéologies et les normes socioculturelles, conçue par la compétence cognitive et renforcée par nos expériences, nous pouvons bien croire que même l'interprétation vocale est influencée par cette écoute. L'expression de l'interprète peut donc refléter ses compétences cognitives et socio-culturelles, sa connaissance musicale, sa capacité vocale, ses habitudes, ses idéologies, son expérience, sa créativité et sa confiance. C'est d'ailleurs, aussi pour cette raison qu'il arrive des fois, dans la pratique, que l'expression de l'interprète ne traduise pas « fidèlement » les intentions expressives du compositeur.

Néanmoins, le binôme « texte/expression » est indispensable dans la musique. Par le texte, nous faisons référence au support écrit sous forme des paroles et/ou de la partition (notation). Même si l'expression ne relève pas du texte au sens strict du terme, elle a cependant besoin de lui pour son existence. Ce qui distingue l'un de l'autre, c'est la capacité d'expression de se réinventer à chaque exécution (*cf.* cycle ternaire de Bernard Lortat-Jacob, 2010) alors que le texte en soi, étant une trace écrite, reste fermé et figé. D'expression, en revanche, agit sur ce dernier pour le modifier. D'après Lortat-Jacob, (*ibid.* : 13)²³⁰, le génie d'un interprète se rapporte à sa capacité « [...] d'exercer sur l'objet [l'autorité] qu'il a sous les yeux, en agissant sur des signes qu'il n'a pas écrits lui-même et dont chacun attend qu'il les lie avec talent à sa convenance ». L'auteur (*ibid.* : 14)²³¹ ajoute qu'« en ménageant des retards ou en projetant des anticipations, l'interprète viendrait troubler les attentes de l'auditeur et créerait chez lui de nouvelles ressources en émotion et plaisir ». L'« interprétation » suppose donc qu'un interprète aille au-delà de la lecture du texte écrit pour comprendre le « non-dit » ou plutôt le « non-écrit » et enclenche sa propre rhétorique expressive. Lortat-Jacob suggère un cycle ternaire (*cf.* fig.1) qui comprend : un texte (1), l'affection de l'interprète (2) et l'altération du premier texte pour donner lieu à l'affection du texte (3) et faire émerger par conséquent un deuxième texte.

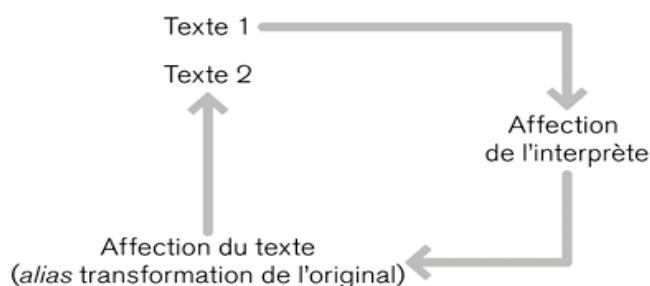


Figure 1: Bernard Lortat-Jacob (2010 : 14)

230 Bernard Lortat-Jacob, « Le texte affecté. Vers une théorie de l'expression musicale » in *Cahiers d'ethnomusicologie* [En ligne], 23/2010, p. 10-28. mis en ligne le 10 décembre 2012,. [URL : <http://ethnomusicologie.revues.org/959>] Consulté le 30 septembre 2016

231 Cette citation se trouve dans les notes de bas de page de l'ouvrage mentionné.

Ce nouveau texte « affecté » touche l'oreille de l'auditeur grâce à la liberté que l'interprète exerce, à son jeu d'articulation particulier et à la mise en œuvre de son imaginaire personnel. Cependant, considérer le texte comme fermé et fixe et l'expression, ouverte et débouchant sur l'imprévu nous donne l'impression que le texte est moins valorisé que l'expression associée à la musique. Une telle conception, d'après Bernard (*ibid.* : 16), empêche de définir la notion de texte comme « ce qu'il s'agit de chanter ou de jouer » ou plutôt « ce qui attend d'être joué » et non pas « ce qui est écrit ». Même l'expression ne doit pas être vue comme une simple déviance mais plutôt comme « la marque, individuelle et indispensable, de l'appropriation aboutie d'une forme ou d'un genre musical » (*ibid.*).

L'une des chansons françaises très célèbres de la chanteuse Juliette Gréco intitulée *Si tu t'imagines*²³² (1950) est un poème de Raymond Queneau paru dans le recueil *L'instant fatal* en 1948. Ce poème est mis en musique par le compositeur Joseph Kosma. Le thème du poème s'inspire d'un concept du *carpe diem* et fait allusion à la philosophie épicurienne d'Horace et aux poèmes de Pierre de Ronsard. La composition de Joseph Kosma, qui s'appuie sur le rythme pentasyllabique et répétitif de ce poème, a rendu ce dernier apte à être interprété par Juliette Gréco, grâce à Jean-Paul Sartre qui a mis en relation le poème, le compositeur et l'interprète²³³. La poésie de Queneau a ainsi trouvé son expression dans la voix de Gréco : qui l'a interprétée avec une sensualité, une ironie et une grâce qui lui a conféré un vif succès. Cette chanson s'est avérée être la chanson emblématique de sa carrière et le public désormais a commencé à la reconnaître par cette chanson. Son expression a insufflé la vie au corps (la poésie et la notation musicale) de cette œuvre musicale.

L'interprétation d'un *raga*²³⁴, une entité mélodique, est une notion fondamentale dans la musique classique indienne. Philippe Brugrière (2004 : 353)²³⁵, en faisant référence à François Auboux (2003), trouve que cette interprétation « met en œuvre un ensemble de principes qui gouvernent l'expression mélodique dans un rapport semblable à celui qu'exerce l'harmonie sur la polyphonie ». L'improvisation, qui joue également un rôle très important dans la musique indienne²³⁶, se trouve indissociable des notions d'interprétation et de composition, qu'un interprète est censé improviser en donnant sa propre « couleur » à l'interprétation. Les exemples ci-dessus, parmi d'autres, montrent ainsi que l'expression constitue une marque de subjectivité personnelle de chaque individu qui interprète la musique et ainsi se qualifie

232 Initialement intitulée *C'est bien connu*

233 C'est Jean-Paul Sartre qui a suggéré ce poème à Juliette Gréco et a également joué l'intermédiaire entre Gréco et Kosma pour la musique.

234 Un *raga* désigne une entité mélodique complexe correspondant à un climat musical particulier, qui est associée à des sentiments particuliers appelés *rasa*.

235 Philippe Brugrière, « François AUBOUX: L'Art du raga. La musique classique de l'Inde du Nord », *Cahiers d'ethnomusicologie*, Vol. 17, 2004, p. 351-356.

236 En particulier, le style de musique répandu au Nord de l'Inde, la musique *hindoustanie*.

d'« acteur-interprète ». La notion d'expression doit être vue dans le sens large du terme « comme une traduction d'états subjectifs par opposition à l'imitation de sentiments » (Duhautpas, *op. cit.* 2010 : 71). C'est à l'interprète de trouver son chemin au sein de la « fidélité » aux signes tels qu'ils sont écrits par le compositeur ainsi que de l'« infidélité » qui lui permet de s'accorder la liberté à lui-même dans la musique. Néanmoins, la signifiante du texte sur lequel se base l'expression ne doit pas ainsi être ignorée. Des passions sont amenées à se traduire en musique lorsque les compositeurs et interprètes les vivent intimement et intensément. L'expérience esthétique renvoie au partage et à l'harmonie entre le compositeur et l'interprète.

L'expression en tant que traduction d'états subjectifs, comme l'a souligné par Duhautpas (*ibid.*), fait référence également au caractère « biographique » ou « intimiste » concernant le contenu musical véhiculé (musical, textuel). Ce contenu, selon l'auteur (*ibid.* : 68), est capable de « traduire la « vie intérieure », la subjectivité ou la psychologie d'un sujet à travers les structures musicales ». Chaque œuvre d'art ou artiste a quelque chose à nous dire. Pour qu'il y ait art, selon Hegel (*cf. Esthétique*, Introduction : Chapitre 1), le contenu ne doit pas être donné par l'extériorité de la nature²³⁷ mais plutôt à travers l'expression de l'intériorité d'un artiste. D'après la pensée Hegelienne, l'esprit de l'artiste se déploie en deux dimensions : dimension imaginaire un peu inconsciente et dimension plus consciente sur le monde qui l'entoure. Dans l'imaginaire de l'artiste, il y a nécessairement une dimension inconsciente qui relève de la sensibilité de l'artiste. Hegel accepte que l'esprit humain soit une expression de l'intériorité psychologique et inconsciente de l'homme. C'est cette impulsion de créer qui fait de l'individu un artiste. La production artistique comporte également une dimension consciente et réflexive sur le monde qui entoure l'artiste. Sans elle, ce dernier ne pourrait pas réfléchir à comment transmettre ses connaissances et comment faire durer son œuvre d'art dans le temps, ce qui en font des objectifs très pertinents pour un artiste, d'après Hegel.

Le chanteur belge très connu, Jacques Brel, s'inspire de sa vie, de ses expériences personnelles et de ses rêves pour écrire ses textes : des thèmes tels que l'amour malheureux (*Les bonbons*, 1963-1967 ; *Mathilde*, 1966 ; *Madeleine*, 1962), l'amour presque impossible (*Ne me quitte pas*, 1959 ; *Quand on n'a que l'amour*, 1956 ; *La chanson des vieux amants*, 1967), les racines et le territoire (*Le Plat Pays*, 1962 ; *Il neige sur Liège* , 1963 ; *Bruxelles*, 1962) constituent un leitmotiv dans ses œuvres. F. Brel et A. Sallée²³⁸ (1988 : 91) mettent en évidence sa façon d'interpréter ses chansons sur scène : « dès qu'il amène au public une chanson nouvelle, les

237La nature, pour Hegel, est un ensemble des choses qui possèdent en elles-mêmes leur principe de développement, c'est-à-dire, qui n'ont pas besoin de l'homme pour exister.

238 F. Brel et A. Sallée, *Brel*, Solar, 1988, p. 91

gestes qu'il improvise, les attitudes spontanées, jamais préméditées précisent son état d'esprit ou, comme il préfère le dire, l'état d'esprit du gars qui chante ». La notion d'expression est ainsi capable d'établir une corrélation entre la musique et ce que l'énonciateur (compositeur, interprète) pense ou ressent. Toutefois, il serait également faux de considérer que le contenu affectif que la musique véhicule coïncide toujours avec l'état d'esprit dans lequel le compositeur l'a composée à un moment donné. Il est difficile pour un compositeur de travailler (du début jusqu'à la fin de son œuvre) sous le coup d'une émotion ; des compositions peuvent prendre du temps avant d'être achevées ; les exigences du marché (la vente des disques, les distributeurs, les studios d'enregistrement) conditionnent des fois le caractère affectif de la musique. Une conception purement autobiographique de l'expression nous paraît donc improbable mais pas impossible.

L'objectif de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère qui, comme nous l'avons évoqué *supra*, est de faire d'un apprenant l'« acteur de son expression globale », nous permet de tenir compte de la nécessité d'un « savoir-faire esthétique » qui mettra en jeu le corps et la voix d'un sujet-apprenant par la pratique musicale orientée vers le déblocage du corps par la parole et de la parole par le corps.

2.6.1 Corps parlant, corps chantant

Au moyen de son corps, un enfant apprend à entrer en contact avec le monde extérieur. Grâce à l'éprouvé du corps par le goût, l'odorat, l'ouïe, le toucher et la vue, l'enfant découvre et agit sur ce monde. Cet éprouvé sensori-moteur qui fait « communiquer » le corps rend chacun de nous « corps parlant ». L'expression corporelle sert ainsi en tant qu'outil participant à la communication : signe de la main ou de la tête pour saluer, le hochement de tête, un sourire, un froncement de sourcil Le corps sert également à exprimer les émotions, comme le dit Dumouchel (1999 : 15)²³⁹: « Avoir un corps, c'est être en communication, et cela est partie intégrante de l'expérience des émotions ». Il nous arrive des fois qu'un morceau de musique, un goût, une odeur, une image ou un toucher devienne si intense qu'il nous donne une joie et peut faire résonner en nous un souvenir ou une similitude sensorielle (Michel Ledoux²⁴⁰, 1992). Le goût de petites madeleines, trempées dans du thé, évoque le mémoire de l'enfance de Proust (Voir *Du Côté de chez Swann* dans *À la recherche du temps perdu* (1913)²⁴¹). Le

239 P. Dumouchel, *Émotions. Essai sur le corps et le social*, Institut Synthélabo, Coll. « Les Empêcheurs de penser en rond », Le Plessis-Robinson, 1999.

240 Michel Ledoux, *Corps et Création*, Coll. « Confluents Psychanalytiques », Paris, Les belles Lettres, 1992.

241 « Et bientôt, machinalement, accablé par la morne journée et la perspective d'un triste lendemain, je portai à mes lèvres une cuillerée du thé où j'avais laissé s'amollir un morceau de madeleine. Mais à l'instant même où la gorgée mêlée des miettes du gâteau toucha mon palais, je tressaillis, attentif à ce qui se passait d'extraordinaire en moi. Un plaisir délicieux m'avait envahi, isolé, sans la notion de sa cause. Il m'avait aussitôt rendu les vicissitudes de la vie indifférentes, ses désastres inoffensifs, sa brièveté illusoire, de la même façon qu'opère l'amour, en me remplissant d'une essence précieuse: ou plutôt cette essence n'était pas en moi, elle était moi. J'avais cessé de me sentir médiocre, contingent, mortel. D'où avait pu me venir cette

surgissement des souvenirs par un stimulus sensoriel (l'odeur et la saveur), qu'Antoni Girod (2012)²⁴² nomme une *ancree*²⁴³, déclenche automatiquement un état interne du plaisir associé au souvenir de l'enfance de Proust. Dans le souvenir de ce dernier, cette essence de plaisir et lui-même fusionnent. Il exprime ainsi « elle était moi ». D'après nous, cette fusion permet de construire nos savoirs et nos expériences sur un vécu sensoriel et émotionnel.

Dans le contexte de la musique, les sensations corporelles pourront être ressenties et transférées sous forme d'images mentales (signifié) qui se matérialiseront par la verbalisation ou la suite des sons (signifiant) de ces images mentales. D'après Colette Beaumont-James (1999 : 83)²⁴⁴, « le discours musical, pourrait [...] être décodé, pour le moins, au moyen d'un système de signes bifaces c'est-à-dire ayant un signifiant, l'aspect sensible, et un signifié, un contenu sémantique intelligible ». Ce passage de l'image mentale (le signifié) au langage (le signifiant) à travers l'éprouvé corporel, d'après nous, facilitera le processus de l'acquisition d'une langue. Le corps sert donc de moyen essentiel pour donner les formes concrètes, audibles et/ou visibles à nos images mentales.

Par ailleurs, dans le contexte de l'apprentissage d'une langue étrangère, les acquis et les automatismes de la langue maternelle côtoient l'inconnu de la nouvelle langue. Selon Victor Allouche²⁴⁵,

quand on apprend une langue étrangère, tout notre être de chair y participe, un cerveau de chair et un corps plein d'esprit. Une nouvelle écriture, combinaison inconnue de lettres, laisse ses empreintes successives dans une conscience réfractaire, les sons cherchent à se reposer sur des lettres fuyantes, vagues, incertaines. La tension monte pour percevoir, pour produire des sons sans carte d'identité auditive. (1997 : 90)

L'apprenant est déjà un sujet parlant dans sa langue maternelle²⁴⁶. Il doit être ainsi invité à réactiver ses connaissances corporelles à travers les gestes, les mimiques, la modulation de voix, l'intonation. Grâce à ce savoir corporel, il apprendra également à prendre en compte l'altérité corporelle où il reconnaît l'autre (enseignant, d'autres apprenants) comme corps

puissante joie ? Je sentais qu'elle était liée au goût du thé et du gâteau, mais qu'elle le dépassait infiniment, ne devait pas être de même nature. » Extrait tiré de « Du Côté de chez Swann »

242 Antoni Girod, *Découvrir la PNL*, Coll. « Développement personnel et accompagnement », InterEditions, 2012.

243 Une *ancree* est un stimulus sensoriel qui déclenche automatiquement un état interne. Exemples : une ancree visuelle externe (regarder les photos de vacances nous rend heureux), une ancree auditive externe (écouter la chanson de France Gall intitulée « Résiste » (1981) nous rend motivés), une ancree gustative externe (manger une madeleine me fait penser à mon enfance).

244 Colette Beaumont-James, *Le français chanté, ou, La langue enchantée des chansons*. Editions L'Harmattan, 1999.

245 V. Allouche, « Le corps disant », *Travaux de Didactique du F.L.E.*, N°37, I.E.F.E, Université Paul-Valéry Montpellier III, 1997.

246 « Langue maternelle [...] appelée *langue de départ* ou encore *langue de référence*, culturelle et identitaire, est celle du premier groupe social dans lequel l'enfant développe ses capacités langagières.», cite Gisèle Pierra (2003 : 358-359) en faisant référence à Jean-Pierre Cuq (2002).

parlant partageant ensemble une communauté corporelle. Pour parler la langue de l'autre, une reproduction consciente du comportement physique et vocal de l'autre semble ainsi nécessaire. Cette prise en compte de l'altérité corporelle renvoie à la notion neurolinguistique des neurones miroirs²⁴⁷. G. Pierra (2003 : 361)²⁴⁸ met en évidence le rôle important du corps et de la voix du sujet qui « prendront sens en s'articulant aux tensions entre mots inouïs qu'ils rencontrent émotionnellement ». Pour elle (2001 : 150)²⁴⁹, le corps est « ce que nous sommes, nous sommes lui dans un rapport à soi et à l'autre, c'est-à-dire sujet complexe et opaque, doué d'histoire, de culture, d'affects, d'inhibitions, d'imagination, de potentiels et d'inconnu, de possibilité ou non de se traverser pour se faire autre en devenant soi-même ». Il faudra donc une médiation corporelle et une compétence expressive qui permettent de débloquent l'inhibition de la parole pour que le corps/sujet devienne « lieu du désir de parler » et facilite le passage de l'expression. Le sujet-apprenant doit être amené à s'ouvrir, en allant « au-delà » de soi, vers l'autre et devenir corps actif, expressif, confiant, rythmique, dialogant et ainsi s'engager à effectuer une communication langagière et artistique par l'expression de soi dans le rapport aux autres et à l'œuvre mise en musique.

Dans l'enseignement du FLE par le jeu musical, le passage d'une langue à l'autre permet aux mots étrangers d'être reconnus d'abord comme des sons (leur sens vient plus tard) et ainsi « la langue est approchée comme la musique, et lorsque le texte apparaît, la poésie est privilégiée » (Graça Dos Santos, 2013 : 115)²⁵⁰. Un tel chemin permet aux apprenants de vivre « corporellement » des situations au-delà des mots. D'ailleurs, il ne faut pas oublier que les langues sont d'abord « corps sonores » (J.-M. Prieur, 2002²⁵¹ ; G. Pierra, 2003). Graça Dos Santos (*ibid.*) en faisant référence au propos de Benech (1999 : 70)²⁵² ajoute : « lorsque nous laissons passer à travers nous-mêmes les syllabes d'un langage étranger, nous sommes entraînés dans des parties insoupçonnées de notre être, de notre corps. La voix constitue éminemment un chemin idéal de compréhension de l'autre en sa différence ». Un son peut résonner en premier lieu lorsque l'auditeur a la volonté d'entendre. D'où la nécessité que l'apprenant-auditeur devienne « un sujet du Désir », auquel G. Pierra (2001, 2003, 2006) fait

247 Nous reviendrons sur le sujet de neurones mémoires un peu plus tard dans notre recherche.

248 Gisèle Pierra, « Le poème entre les langues : le corps, la voix, le texte », *Ela. Études de linguistique appliquée*, Vol. - 131, N° 3, 2003, p. 357-367.

249 Gisèle Pierra, *Une esthétique théâtrale en langue étrangère*, Paris, L'Harmattan, 2001.

250 Graça Dos Santos, « « Je est un autre ». L'expérience du bilinguisme et du théâtre pour enseigner et apprendre une langue », in *Langages*, Vol. 192, N°4, 2013, p. 111-117.

251 Cité par G. Pierra (*ibid.* 2003 : 360).

J.-M. Prieur, « Le sexe de la langue », in *Actes de la journée d'études Se dire du LACIS (Langues en Contact et Incidences Subjectives)*, *Traverses* n° 4, Série Langages et cultures, Lacis-Dipralang, Université Paul-Valéry Montpellier III, 2002.

252 B. Benech, « La parole offerte : quelques réflexions sur la voix au théâtre », in *Art et thérapie*, N° 68/69, 1999, p. 63-73.

référence souvent dans ses ouvrages. Nous reprenons ainsi son propos (*op.cit.* 2003 : 359-360) pour souligner que l'enseignement/apprentissage doit viser à rendre un apprenant, sujet du désir de parler une langue étrangère ainsi que du désir de la Musique et du Poétique. Par le désir de la Musique et du Poétique, nous voulons dire le désir de l'émergence musicale et poétique de soi devenant Autre par le corps et la voix renouvelés grâce à l'espace d'entre-deux langues et paroles.

Cette résonance du son (que nous avons évoquée *supra*) renvoie à la notion de l'harmonie de soi et de l'autre, rendue possible lorsque l'ouïe du son émis s'harmonise avec sa réception chez l'auditeur. Dans le cas de l'apprentissage d'une langue étrangère, il est possible que l'apprenant, qui se trouve dans cet espace d'entre-deux des langues, ressente la sensation désagréable (à cause des fluctuations narcissiques cf. J.-M. Prieur, 1996 ; G. Pierra, 2001, 2003, 2006) d'une perte de Moi afin de devenir Autre. Une (re)médiation artistique peut aider à surmonter des difficultés identitaires auxquelles l'apprenant de langue étrangère fait face. Les chansons, par exemple, donnent lieu à plusieurs interprétations du point de vue du compositeur, du chanteur, du personnage évoqué dans les paroles du texte de la chanson et même du point de vue subjectif de l'auditeur ou de l'interprète. Cette « polysémie » se trouve non seulement au niveau des paroles du texte poétique mais également dans la voix et la musique. La chanson, en tant qu'espace d'entre-deux, d'après nous, mobilise ces interprétations et permet à l'apprenant de « se renouveler » à travers des identités multiples (s'identifier, se désidentifier).

Lors de l'écoute d'une chanson en cours de FLE, comme nous l'avons déjà évoqué, le chanteur (francophone) faisant corps avec la voix résonne dans le corps de l'auditeur-apprenant et la parole de ce chanteur s'incarne (parole incarnée) ainsi chez lui. La musique de caractère expressif stimule une participation affective et mobilise ses comportements qui engendrent de fréquentes échoïisations corporelles tels que rires, sourires, mimiques, larmes de joie, tremblements, tapage de pied, cri d'étonnement, fredonnement, chant. C'est donc par le corps de l'apprenant que la langue étrangère entre en résonance sensorielle et rythmique. La prise de conscience de cette résonance corporelle, provoquée par la voix de l'autre ou sa propre voix chantée, amène l'auditeur-apprenant à l'écoute de soi et de l'autre. Cela permet ainsi de développer son être, son corps ainsi que de comprendre l'autre être et son corps. Autrement dit, la résonance du son favorise la compréhension de soi et de l'autre.

2.6.2 Voix parlée, voix chantée

Parler de la voix, selon C. Gillie-Guilbert et L. Fritsch (2001 : 29)²⁵³, « c'est parler du lieu

²⁵³ Claire Gillie-Guilbert et Lucienne Fritsch, *Se former à l'enseignement musical. Approches didactique et pédagogique*, Paris, Armand Colin/Bordas, 2001 (éd. 1995).

même du corps d'où elle émerge, mais c'est aussi parler de ce qu'elle donne à entendre de l'être lui-même comme de son message ». La voix, un organe de la parole, est une émission sonore qui cherche à se faire entendre. Pour Castarède (2004)²⁵⁴, « faire entendre sa voix, babiller, parler, chanter, rire ou pleurer, c'est vivre en sujet dans le monde des hommes ». Le sujet ne fait pas que parler, il écoute aussi. La voix est donc émise également pour être entendue. Elle implique l'interlocution et donc, l'autre, ce qui fait d'elle une « porteuse de l'altérité ». Elle ne s'adresse pas seulement aux autres, mais aussi à soi. Au début, le cri du bébé sert à s'extérioriser, exprimer les tensions internes qu'il ressent, puis, ses gazouillis et ses babillages deviennent également un appel à l'Autre, d'abord à sa mère et plus tard, à son entourage. Le bébé intériorise la voix de l'autre et commence, petit à petit, à utiliser sa propre voix pour communiquer avec lui. La voix sert alors à la parole et devient un moyen de communication important. Pour Élisabeth Guimbretière (2000 : 311)²⁵⁵, « la communication passe non seulement par les mots [...] mais avant tout par la voix et la manière de parler, savoir gérer ces deux éléments c'est savoir communiquer ou du moins maîtriser ce savoir-faire ». La voix qui crie, babille, gazouille, vocalise jusqu'à sa transformation en langage et cesse finalement avec la mort, parcourt l'espace d'une vie et s'incarne ainsi dans un « discours vivant ». Pour Denis Vasse (1974)²⁵⁶, elle est une médiatrice non palpable et non visible entre le corps et le langage :

La voix en appelle aussi bien à la parole qui articule le sujet au langage, dans la résonance du discours, qu'au corps biologique, dont les articulations multiples ont pour fonction de l'émettre ou de la recevoir, de la faire résonner ... Ainsi comprise, la voix se situe dans l'entre-deux de l'organique et de l'organisation, dans l'entre-deux du corps biologique et du corps de la langue, ou, si l'on veut, du corps social. (*ibid.* : 21)

Cette médiation est désignée dans les termes d'« objets transitionnels » et de « phénomènes transitionnels » par Winnicott (1975)²⁵⁷. Pour lui ainsi que nous l'avons déjà évoqué, la voix est un objet transitionnel qui concrétise l'équilibre entre ce qui est « émis » et « entendu ». Les premiers chants, le babillage, le gazouillis du bébé ont été considérés comme des phénomènes transitionnels : « le *gazouillis* du nouveau-né, la manière dont l'enfant plus grand reprend, au moment de s'endormir, son répertoire de *chansons* et de *mélodies*, tous ces comportements interviennent dans l'aire intermédiaire en tant que *phénomènes*

254 M. -F. Castarède, *La voix et ses sortilèges*, Introduction, Coll. « Confluents psychanalytiques », Les Belles Lettres, 2004.

255 Élisabeth Guimbretière, « Enseigner ou suivre sa voix », *Apprendre, enseigner, acquérir : la prosodie au cœur du débat*, Élisabeth Guimbretière (dir.), Coll. « Dyalang », Rouen, Publications de l'Université de Rouen, CNRS, 2000.

256 Denis Vasse, *L'ombilic et la voix*, Paris, Le Seuil, 1974.

257 D. Winnicott D., *Jeu et réalité*, Paris, Gallimard, 1975, p. 8-9

transitionnels ». Il n'est pas rare de voir un bébé jouer avec sa propre voix en faisant des petites phrases musicales, surtout lorsqu'il est seul. Ce jeu vocal lui permet à la fois de s'apaiser et de se consoler de l'angoisse de rester seul. Il intériorise ainsi l'image qu'il a de lui-même et renforce son Soi. Le geste vocal sert donc ici à faciliter l'intégration du Moi dans le temps et l'espace. Il est, d'une certaine façon, une « réparation » permettant de fortifier son Moi, et une médiation mettant en relation l'enfant avec l'environnement. Pour qu'il y ait un bain sonore dans lequel ce dernier puisse se plonger pour accéder au langage, « un bain mélodique (la voix de la mère, ses chansons, la musique qu'elle fait écouter) met à sa disposition un premier miroir sonore dont il use d'abord par ses cris (que la voix maternelle apaise en réponse), puis par son gazouillis, enfin par ses jeux d'articulation phonématique » (D. Anzieu, 1976 : 175)²⁵⁸. Anzieu souligne la nécessité d'un miroir sonore pour construire et reconnaître le Soi. Par imitation et dialogue avec l'autre, l'image de soi se construit chez le nourrisson, ce qui nous semble également indispensable dans le cas de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. Pour un apprenant, habitué au système d'écoute (voir : notion de crible phonologique N. S. Troubetzkoy, 1986) contrôlé par celui de la phonologie de sa langue maternelle, il peut être gênant d'identifier et d'articuler les nouveaux sons de la langue étrangère. Le premier contact avec l'univers sonore de la langue cible qui apparaît progressivement dans les matériels pédagogiques, reste plus souvent limité à des exercices d'identification, de discrimination (P. Anderson et Laseldi-Grelis, 2003 : 351)²⁵⁹. L'enseignement de la langue étrangère doit mettre à disposition un miroir sonore (la voix de l'enseignant parlant en langue cible, des documents authentiques sonores, les chansons qu'il peut faire écouter en cours, les poèmes, etc.) qui facilitera à créer une « nouvelle réalité sonore ». Cependant, il ne faut pas oublier qu'un tel apprentissage n'est pas purement linguistique et que la référence à l'altérité (désir de parler à l'autre, désir de la langue de l'autre) reste assurée à chaque moment de l'apprentissage.

Du point de vue psychanalytique, la voix est un objet pulsionnel qui manifeste le désir de parler avec l'autre. Pour Castarède (2012)²⁶⁰, la voix à travers son émanation artistique, individuelle et chorale, est toujours une sublimation de la pulsion. Lacan (1973 : 96)²⁶¹ identifie cet objet pulsionnel comme « l'expérience la plus proche de l'inconscient ». Lacan (*ibid.* : 178) fait remarquer que « les oreilles sont dans le champ de l'inconscient le seul orifice

258 D. Anzieu, « L'enveloppe sonore du Soi », *Nouvelle Revue de Psychanalyse*, n°13, 1976, p. 161-180. p.175.

259 P. Anderson et Laseldi-Grelis, « De la langue originaire à la langue de l'autre », *Études de linguistique appliquée. Ela.*, n° 131, 2003/3, p. 343-356.

260 M.-F., Castarède, *Chantons en chœur*, Belles Lettres, 2012.

261 J., Lacan, *Les quatre concepts fondamentaux de la psychanalyse*, Pans, Le Seuil, 1973, p. 96.

qui ne puisse se fermer ». Freud (Voir : *Le moi et le ça*, 1981)²⁶² s'intéresse au surmoi et à la façon dont il se construit pendant l'enfance à travers la voix. La voix intérieure a été considérée comme un surmoi qui réprimande, interdit et réclame, mais encourage et guide aussi. La voix, comme expliquent Colwyn Trevarthen et Maya Gratier (2005 : 105)²⁶³, « a cette caractéristique particulière d'être tournée à la fois vers l'intérieur et vers l'extérieur ; d'être à la fois physique et psychique ». Encore une fois, nous revenons sur la conception de la voix en tant qu'espace *entre-deux* de « dedans » et de « dehors », de « psychique » et de « physique ».

La voix est également, sans nul doute, porteuse de mots. Elle a deux dimensions : l'une est acoustique et sonore et l'autre s'appuie sur la signification. L'accès au sens repose sur les codes langagiers et musicaux et sur l'affect exprimé par la voix chantée et ressentie par l'auditeur. Elle, en tant que son, sort d'un corps et se transmet à un autre corps avec sa charge d'affect. La voix est capable de transférer des émotions. Une simple intonation au téléphone, par exemple, peut nous permettre de décoder des émotions de notre interlocuteur. Jacques Julien (1995)²⁶⁴ dans son article intitulé *Les entrailles de la voix*, met en évidence la voix vibrante, chaude et incandescente d'Édith Piaf qui fait palpiter des sentiments d'amour. Pour lui (*ibid.* : 51-52) :

« la palpitation du cœur se love en un lieu particulier de la voix. L'écoute d'Édith Piaf la situe d'emblée au fond de la gorge, là où le /r/ d'amour fricative d'abondance comme dans les paroles de « la Foule²⁶⁵ » :

“Emportés par la foule qui nous traîne, nous entraîne,
Écrasés l'un contre l'autre,
Nous ne formons qu'un seul corps
Et le flot sans effort
Nous pousse enchaînés l'un à l'autre
Et nous laisse tous les deux
Épanouis, enivrés et heureux”

et dans celles de « l'Accordéoniste »²⁶⁶ :

“Ça lui rentr' dans la peau
Par le bas, par le haut,
Elle a envie de chanter, c'est physique.
Tout son être est tendu, Son souffle est suspendu,
C'est une vraie tordue d'la musique”

Les mots ou la langue peuvent être communs à tous, mais la voix, étant singulière, « se trouve

262 S. Freud, « Le moi et le ça », *Introduction à la psychanalyse*, Paris, Petite bibliothèque Payot, 1981.

263 Colwyn Trevarthen, Maya Gratier, « Voix et musicalité : nature, émotion, relations et culture », in *Au commencement était la voix*, sous la dir. Marie-France Castarède et al., ERES « La vie de l'enfant », 2005, p. 105-116.

264 Jacques Julien, « Les Entrailles de la voix », *Études Littéraires*, vol. 27, n° 3, 1995, p. 51-60.

265 Rivgauche, Cabral, 1957.

266 Emer, 1940

être expression d'un corps et d'une pensée qui appartiennent en propre à un être unique » (Castarède, *op. cit.* 2004 : 136). Elle livre même le non-dit, le sens caché, l'indicible, l'inconscient. Chacun de nous avons une voix qui nous est propre. Il y a des voix graves, aiguës, claires, sensuelles, fortes. La voix se constitue de rythmes, d'intensités, d'intonations qui en donnent les formes, qui sont toujours mouvantes. Elle est donc toujours en devenir. La voix fait partie intégrale de l'identité personnelle, sociale et culturelle de tous les sujets en interaction. Comme nous l'avons évoqué avant dans la section de « Didactique de l'oral », la voix est fugace et instable (par rapport à l'écrit), et pourtant si intime.

Sur la question de primauté de la voix chantée par rapport à la voix parlée, Rousseau (1824)²⁶⁷ fait référence à Strabon pour démontrer que dire et chanter ont la même source et que « dire et chanter étaient autrefois la même chose ». Trehub (2003)²⁶⁸ et Castarède (2004)²⁶⁹ mettent en évidence également la musicalité de l'expression vocale du bébé, avant qu'il ne commence à dire des mots. Du point de vue développemental, le neurologue S. Brown (2001)²⁷⁰ emploie le terme 'musicolangage' (*musilanguage* en anglais) pour désigner l'ancêtre commun de la musique et du langage. Tous les êtres humains portent en eux un instrument vocal. Tout commence par des cris, des pleurs, des sanglots, des gazouillis et puis, les premières voyelles apparaissent. Ces dernières sont un vecteur du son aussi bien dans la parole que dans la musique vocale. Elles se trouvent au cœur de toutes les syllabes qui jouent un rôle primordial sur le plan rythmique en constituant « la sous-unité la plus importante d'une phrase parlée ou chantée, que l'on chante des textes ayant un sens ou des syllabes qui n'en ont aucun » (Gertraud Fenk-Oczlon et August Fenk, 2010 : 171)²⁷¹. Les auteurs ajoutent que le langage et la musique sont organisés de manière temporelle ; tous les deux présentent des rythmes et des intonations ainsi que des séquences structurées de manière syntaxique. Dans les deux cas, les sons sont perçus comme une séquence de pulsations – les syllabes dans le langage et les notes dans la musique. C'est l'intonation des syllabes et leur nombre qui déterminent le rythme du langage parlé ou chanté. En poésie classique, par exemple, le nombre de syllabes rend un poème esthétiquement plus beau qu'un simple texte. Dans le cas des chansons, souvent les syllabes se calent sur les notes ou le rythme. D'ailleurs, l'accent tonique utilisé dans des

267 Jean-Jacques Rousseau, *Œuvres complètes de J.J. Rousseau : Discours*, Tome II, Paris, Chez P. Dupont Libraire-Éditeur, 1824.

268 S.E. Trehub, « Musical predispositions in infancy : An update » in *The Cognitive Neuroscience of Music*, I. Peretz & R. J. Zatorre (éd.), Oxford University Press, p. 3-20.

269 M. -F. Castarède, *La voix et ses sortilèges*, Coll. « Confluents psychanalytiques », Les Belles Lettres, 2004.

270 Steven Brown, « Are music and language homologues ? », in *The Biological Foundations of Music*, R. J. Zatorre et I. Peretz (dir.), New York, New York Academy of Sciences, 2001, p. 372-374.

271 Gertraud Fenk-Oczlon et August Fenk, « Parallèles entre langage et musique : perspective cognitive et évolutionnaire, in *Musique et Évolution*, Irène Deliège, Oliver Vitouche et Olivia Ladinig (dir.), Belgique, Éditions Mardaga, 2010, p. 171-186.

langues telles que le chinois, l'italien, les langues africaines, démontre que c'est la conjugaison du langage et de la musique qui véhicule du sens. Chaque tonalité employée dans ces langues, est porteuse de sens. La hauteur des sons dans une phrase est capable d'avoir autant de sens que les mots employés.

Cependant, n'oublions pas que la musique, malgré sa proximité avec le langage parlé, est un art. Elle a essentiellement une fonction artistique et esthétique. Elle constitue également le « langage » des émotions humaines et elle est capable de dire le non-dit par la musique chantée ou jouée, ce que nous avons précédemment abordé.

Henrich (2012 : 31)²⁷² illustre des aspects spécifiques de la physiologie de la voix chantée et souligne qu'un chanteur est censé prendre en compte le choix du mécanisme laryngé, du contrôle neuro-musculaire des mouvements laryngés et articulatoires, de gestion aérodynamique de la pression d'air et du débit glottique, des ajustements acoustiques. Grâce à cette discipline technique et à la maîtrise du monde corporel et affectif, la voix puise dans les plus envoûtants de ses sortilèges (Voir : Castarède, *La voix et ses sortilèges*, 2004). Le chant en est un parmi eux.

La voix est un instrument du chant. Le chant, en fait, selon Dakovanou (2012 : 22)²⁷³, est composé de trois éléments : texte, voix et mélodie. En ce qui concerne le texte, souvent la thématique du texte et le texte lui-même sont déjà chargés affectivement, ce que nous avons abordé *supra* à plusieurs reprises. Les chansons de catégories différentes : berceuses, chants d'amour, de deuil, d'éloignement, de victoire, expriment un état d'âme à travers leurs textes. Le psychologue Théodore Reik (1972)²⁷⁴ constate que la mélodie peut indiquer les états d'âme et les émotions inconnues et peut donc faire émerger le matériel inconscient de la musique. La mélodie, un élément essentiel de la musique, se définit comme une suite de sons ayant entre eux des rapports d'intervalles et de durée. La mise en musique du texte implique la mise en valeur des aspects mélodique et émotionnel. À cet égard, Dakovanou (*ibid.*) explique :

le chant rajoute au poème la mélodie, chantée par la voix humaine, et celle-ci se charge d'un message émotionnel qui ne passe pas par les mots et donc le sens. Elle vient souligner, servir le texte et même parfois le dépasser, pour transmettre un état d'âme pur. Ainsi, la combinaison du sens (texte) et de l'affect (mélodie et souvent aussi texte) donne au chant un pouvoir expressif unique, utilisé dans

272 Nathalie Henrich, « Physiologie de la voix chantée: vibrations laryngées et adaptations phonorésonnantes », 40èmes Entretiens de Médecine physique et de réadaptation, R Garrel, Benoît Amy de la Bretèque, Vincent Brun Collectif, Montpellier, Sauramps Médical, 2012, p. 17-32. [En ligne : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00680692/document>. Consulté le 21 Août, 2017]

273 Xanthoula Dakovanou, « Quand l'âme chante. La voix mélodique et son pouvoir affectif », *Topique*, Vol. 3, n° 120, 2012, p. 21-37.

274 Cité par Dakovanou, 2012, p. 21-22

Theodore Reik, *Variations psychanalytiques sur un thème de Gustav Mahler*, trad. Ph. Rousseau Denoel, Paris, Éditions Denoël, 1972.

toutes les civilisations et toutes les époques. (2012 : 23)

Pour Fonagy (*La vive voix*, 1983)²⁷⁵, dans la musique, comme dans la parole, la mélodie et les voyelles (sons harmoniques) sont prédominantes dans l'expression de l'amour tendre, tandis que le rythme et les consonnes prédominent dans l'expression de l'agressivité ; la joie combinerait les traits sonores des deux mais resterait organisée, tandis que la colère se manifesterait par l'anarchie complète. D'ailleurs, la voix chantée, comme affirment Fonagy (1983)²⁷⁶ et Castarède (*op. cit.* 2004), conduit à une sensation particulièrement plaisante, voire à « enchantement ». Selon Castarède (*ibid.*), le *lied*²⁷⁷ romantique représente la perfection esthétique du narcissisme vocal, mais un narcissisme heureux pour le chanteur. Écouter une chanson que l'on soit seul ou à un concert peut nous faire atteindre la jouissance et l'extase musicale, ce qu'André Green (1969)²⁷⁸ appelle une « communication transnarcissique ». Par cette notion, il démontre que « les objets de la création artistique font communiquer le narcissisme du producteur et du consommateur de l'œuvre ». Dans le domaine artistique et la vie sociale, elle donne une satisfaction narcissique et permet également l'accroissement des rapports humains.

En ce qui concerne notre projet musical dans la didactique du FLE, c'est le rapport de l'apprenant à l'autre et à la langue de l'autre ainsi qu'à soi à travers la voix, qui nous intéresse. Ce rapport est avant tout sensoriel. Dans un cours de langues étrangères il existe différentes voix : la voix de l'enseignant, celle de l'apprenant et celle des matériels pédagogiques sonores utilisés. Parmi ces voix, d'un côté, il y a certaines qui appartiennent à la langue maternelle, ce qui a constitué son locuteur, et de l'autre côté, celles qui ont un rapport avec la langue cible, ce qui constitue l'autre.

P. Anderson et Laseldi-Grelis (2003 : 351)²⁷⁹ mettent en avant la voix dans sa référence à l'altérité dans le cadre pédagogique et insistent sur le fait qu'« il faut comprendre la voix dans le sens de ce qui permet à l'homme d'accéder au statut de sujet et non uniquement dans le sens que lui assignent les phonéticiens ». La voix ne doit pas être réduite à sa dimension acoustique ou sonore, elle doit renvoyer au désir d'autrui, comme nous l'avons déjà évoqué.

Ainsi, écouter quelqu'un, c'est laisser résonner en soi, la parole de l'autre. La voix révèle non seulement comment l'autre parle mais aussi d'où il parle (de la tête, du nez, des entrailles, du cœur ...) (Castarède, *ibid.*). Chanter est une projection vocale du corps ayant pour but de

275 Cité par M. -F., Castarède, *op. cit.*, 2004, p.70.

276 I. Fónagy, *La vive voix : essais de psycho-phonétique*, Vol. 20, Payot, 1983

277 Le *lied*, en musique, désigne la mélodie vocale composée sur un texte.

278 Cité par M. -F., Castarède, *ibid.*, 2004, p. 144.

279 P. Anderson et Laseldi-Grelis, « De la langue originaire à la langue de l'autre », *Études de linguistique appliquée. Ela.*, n° 131, 2003/3, p. 343-356, p. 351.

communiquer à l'autre ainsi qu'à soi ce que nous ressentons. Lorsque nous fredonnons une chanson, elle peut rester dans l'espace de la bouche à l'intérieur du corps sans être vraiment projetée vers l'extérieur. Dans ce cas, elle s'adresse plus à soi-même qu'à l'autre. Chanter ou fredonner, pour soi ou pour l'autre, implique l'écoute de soi-même. Le chant adressé à l'autre et celui à l'unisson facilitent la rencontre avec l'autre. L'écoute de soi extériorise et s'ouvre sur une nouvelle perception de l'environnement. Grâce à l'unisson, un nouveau « son-uni » crée des « sons-individus ». Faisant cela, un chanteur apprend à la fois à mieux se connaître et à s'accorder aux autres pour obtenir un travail d'une beauté sonore. Il est ainsi amené à vivre « un accordage sonore et affectif (Stern, 1985) sans dissolution des individualités vocales, mais, au contraire, en les exacerbant au profit du déploiement de la richesse harmonique de chacun, et par là du groupe tout entier » (Christophe Ferveur, 2016 : 54)²⁸⁰. Chaque chanteur éprouve alors la sensation d'être unique et multiple à la fois. Le plaisir d'ouïr et de chanter avec les autres peut apporter un étayage rassurant, surtout dans le cas des apprenants-chanteurs qui hésitent à chanter seuls et/ou devant un auditoire. Le simple fait de chanter dans un groupe donne non seulement le désir de chanter sans inhibition, mais les participants partagent aussi tous le même désir d'unir leur voix à celle des autres. Ils sont amenés à construire ensemble une « voix unie » en restant « en harmonie » avec la voix des autres. Cette expérience du chant en ensemble vocal permet donc de construire des relations intra et intersubjectives de soi à soi et de soi aux autres (C. Ferveur, *ibid.* : 58). D'ailleurs, pour les préparer à chanter, la mise en œuvre d'exercices de préparation corporelle (échauffement du corps, vocal) semble indispensable. Grâce à ces exercices, ils pourront sentir et appréhender leur corps en tant qu'instrument.

Dans un cours de langue, d'après Sandra Cornaz (2014 : 56)²⁸¹, plus qu'une chanson, c'est le chant lui-même qui sert à améliorer la production orale. Pour elle, la voix chantée se réfère au mode d'émission tandis que la chanson en est le produit et l'objet finalisé à visée artistique ou didactique. La voix chantée est le moyen d'accéder à cet objet finalisé via le chant (Cornaz, *ibid.*). Le chant sert ainsi de dispositif important pour améliorer la perception et la production orale en langue. A cet égard, Sandra Cornaz (*ibid.*), dans son travail de recherche, fait référence à plusieurs études :

[...] Barreiro, Estebas-Vilaplana et Soto (2005) estiment que le chant améliore les compétences en récitation ; Kilgour et al. (2000) font l'hypothèse que le ralentissement du discours en condition chantée facilite l'apprentissage des accents de mots ; Zedda (2006),

280 Christophe Ferveur, « Accords et dissonances : Chant choral et médiation thérapeutique », *Cliniques*, n° 11, 2016, P. 46-58.

281 Sandra, Cornaz, *L'apport de la voix chantée pour l'intégration phonetico-phonologique d'une langue étrangère : application auprès d'italophones apprenants de FLE*, Thèse de doctorat, Université Grenoble Alpes, 2014.

quant à lui, prône son efficacité, à travers des variations du rythme, sur la qualité de la diction, laquelle serait le résultat de la combinaison d'une émission vocale physiologiquement acceptable et d'un message compréhensible dans l'immédiat (Wilfart, 1997 ; Zedda, 2006 ; Choque, 2008). [...] Schön et al. (2008) ont montré que la mémorisation des syllabes est améliorée lorsque le flux sonore continu est chanté plutôt que parlé. Leur étude montre que l'association d'une note à une syllabe renforce la vitesse et la quantité de données mémorisées. (Cornaz, *ibid.* : 55 -57)

À part ces améliorations en phonétique, le chant facilite l'expression corporelle : la respiration devient plus complète et plus naturelle et la détente physique ainsi que psychologique aide à nous délivrer des nervosités et des tensions de la vie quotidienne. Castarède (*op. cit.* 2004 : 244-245) met l'accent sur le côté psychologique de la détente et cite :

[...] elle favorise l'expression de notre imaginaire et de notre fantaisie, loin de cohérences logiques de notre vie rationnelle. Nous retrouvons cet esprit de jeu qui est notre humus le plus profond d'où jaillit notre vitalité. Le chant aide à faire surgir les traces de ce qui a constitué notre expérience vitale : nos souvenirs et nos impressions d'enfance. Il est mémoire du corps et de la sensibilité.

Pour un apprenant, chanter en classe de langue peut faciliter son expression grâce au langage esthétique porté par les paroles poétiques et la musique. D'après Gisèle Pierra (*op. cit.* 2001 : 167), cet apprenant « apprendra à se mouvoir et à se dire, à trouver son langage expressif au moyen du langage esthétique ». Chanter les paroles de l'autre lui permet également de s'imaginer à sa place (interprète, compositeur ou personnage évoqué dans les paroles) et ainsi d'être moins gêné au niveau psychologique en prenant la parole en classe. Grâce au texte-tuteur et au modèle de musique mis à sa disposition, il pourra être en mesure de construire une expression désinhibée et vivante à travers son corps émotionnel et relationnel et sa voix (en)chantée. Une expérience esthétique, que nous allons aborder dans la partie suivante, pourra être créée pour faciliter l'appropriation sensorielle et impliquée de la langue-culture. Aussi, son Soi sera révélé par sa voix et par la singularité de sa voix. Tout ce processus de trouver sa voix, son propre son, deviendra une métaphore pour (re)trouver son Soi.

3. Musique et sa relation avec ...

En nous appuyant sur les réflexions de Charaudeau (2005), Todorov (1985), Kramsch (2009), évoquées *supra*, nous pouvons dire que la quête de soi et de l'autre (qui peut se réaliser à travers les chemins : de soi vers l'autre et/ou de l'autre vers soi), constitue une étape essentielle pour l'acquisition et l'apprentissage d'une langue étrangère. Imiter quelqu'un, son accent, sa langue, dire des mots en langue étrangère, chanter la musique de l'autre, comprendre l'émotion de quelqu'un, son comportement : tout ceci implique non seulement une bonne « compréhension de l'autre » mais également la remise en cause du sujet de soi. Notre objectif de mettre à disposition le stimulus sonore sous forme de chansons françaises dans le cours de FLE nous permet d'étudier les *inter-* et *intra-* relations langagières, socioculturelles et musicales. Cette intersubjectivité met en évidence les concepts d'imitation et d'empathie afin de comprendre les relations interpersonnelles qui faciliteront les apprenants de langue étrangère à établir un lien « véritable » avec les autres. D'ailleurs, les émotions évoquées par la musique d'autrui sont un moyen essentiel pour aborder la connexion entre l'autre et soi-même. Nous étudierons donc les concepts de l'imitation, de l'empathie et de l'émotion et leur lien étroit avec la musique et l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère dans les premières parties de cette section. Ces concepts reposent sur la constitution d'un espace partagé entre soi et l'autre, où cet espace se caractérise par des mécanismes automatique et inconscient de simulation (V. Gallese, 2003)²⁸². Il nous semble donc fondamental d'aborder ces concepts du perspectif de la neuroscience surtout en relation avec les neurones-miroirs. Leur découverte par les scientifiques éclaircie le mécanisme de l'action de « l'autre » sur soi (Judith Becker, 2010)²⁸³.

Par la suite, nous tenterons de mettre en relation la musique avec l'expérience esthétique et le plaisir. Ces parties recouvrent les idées telles que « perception », « sensible », « beau » « jouissance esthétique », « engagement ludique ». Avoir la 'chair de poule', de l'excitation, de l'enthousiasme, l'envie de fredonner, de chanter, de danser en écoutant ou en chantant de la musique représentent quelques indices de l'expérience sensorielle du plaisir. La résonance de l'œuvre musicale en nous met en évidence le caractère réceptif de l'esthétique qui repose

282 V. Gallese, « The manifold nature of interpersonal relations: the quest for a common mechanism », *Philosophical transactions of the Royal Society of London. Series B : Biological sciences*, 358 (1431), 2003, p. 517-528.

283 Judith Becker, « L'action-dans-le-monde. Émotion musicale, mouvement musical et neurones miroirs », *Cahiers d'ethnomusicologie*, Vol. 23, 2010, p. 29-52

sur la perception, le jugement et le plaisir. Les parties – ‘Expérience esthétique’ et ‘Plaisir’ mettent également l’accent sur l’engagement esthétique qui se base sur l’expression et l’expressivité corporelle et émotionnelle. La musique a été sans doute considérée comme une bonne source de plaisir. Dans la partie intitulée ‘Plaisir’, nous envisageons de mettre en relation le plaisir procuré d’écouter et de chanter les chansons en langue étrangère avec celui d’apprendre cette nouvelle langue. Nous étudierons également le rôle du plaisir pour stimuler le processus de mémorisation et la motivation pouvant susciter le vif intérêt à apprendre une nouvelle langue.

Puis, nous avancerons vers les thèmes de la ‘mémoire’ et de la ‘motivation’, auxquels nous accordons une grande importance dans le cadre scolaire. L’enseignement/apprentissage d’une nouvelle langue pour un public adulte qui vit dans le pays où cette langue est étrangère, repose beaucoup sur les cours de cette langue dans le cadre institutionnel. Arriver à susciter le désir et à maintenir cet intérêt dans l’apprentissage de cette langue représente un défi constant pour les enseignants de langue. Cette section abordant les concepts de mémoire et de motivation vise à étudier le rôle que la musique peut jouer afin d’encourager ce public. Elle montre le rôle de la mémoire musicale dans l’apprentissage d’une nouvelle langue, surtout sous l’angle linguistique et socioculturel. D’ailleurs, nous mettons l’accent sur la relation entre musique et mémoire du matériel verbal. Une grande importance a été également accordée aux paroles chantées, aux mélodies familières, à la répétition, aux émotions évoquées par la musique pour améliorer la mémoire. Aussi, cette partie remet en question la place de la mémoire dans la création : doit-on oublier le passé pour donner place à l’originalité ou s’inspirer et se nourrir du passé pour construire ?

Ensuite, nous comptons traiter le sujet de la ‘motivation’ surtout dans la perspective de l’apprentissage d’une langue étrangère par les chansons. En premier lieu, le terme de motivation avec ses deux facettes – motivation extrinsèque et motivation intrinsèque, sera étudié à la lumière de sa place dans le cadre d’un enseignement/apprentissage. Souvent les apprenants d’une langue étrangère éprouvent anxiété, frustration, insécurité et peur et finissent par montrer des inhibitions d’ordre psychologique pour prendre la parole en cours de langue étrangère (J. Arnold, 2006). Notre but est de mettre à leur disposition les chansons comme outil afin d’instaurer un climat sécurisant et ludique. Cette partie vise à mettre les chansons en place en tant qu’outil pédagogique de motivation pour en retirer du plaisir, faciliter l’autonomie et accéder à l’estime de soi.

Dans la didactique des langues, nous ne pouvons pas concevoir une langue dissociée de sa dimension culturelle (E. Benveniste, 1976)²⁸⁴. Ainsi, enseigner une langue étrangère implique

284 Emile Benveniste, *Problèmes de linguistique générale I*, Paris, Gallimard, 1976.

également l'enseignement de sa culture. Cependant la didactique des langues étrangères préconise l'enseignement/apprentissage de la culture cible en plus de celle de l'apprenant. Elle propose ainsi d'aborder l'étude d'interculturalité en classe (C. Clanet, 1993²⁸⁵ ; G. Zarate, 1986²⁸⁶). Cette étude nous permettra d'aborder la question d'identité dans le contexte de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Dans cette partie intitulée 'Culture et identité', nous mettons l'accent sur le rôle de la musique en tant qu'objet culturel favorisant cette interculturalité. Elle met en évidence également le lien entre la musique et l'identité pour comprendre le soi et l'autre : la construction d'identité à travers des expériences directes, vivantes et sensorielles éprouvées grâce à la musique (Simon Frith, 1996). Nous allons étudier comment l'écoute et l'interprétation des chansons françaises peut permettre de préparer un terrain commun pour dialoguer sur l'interculturalité en cours de FLE. D'ailleurs, en nous appuyant sur les exemples des genres musicaux tels que le *funk*, le *reggae*, le *rap* et ceux des musiciens célèbres tels qu'Elvis Presley, Johny Hallyday, nous comptons élucider le rôle de la musique dans la construction de l'identité. Cette partie examinera également ce qui représente le matériau musical : une image de la société dans laquelle le compositeur s'inscrit ou le porteur d'un contenu indépendant de la personnalité propre du compositeur ? L'apprentissage du FLE par les chansons implique un espace de rencontre de plusieurs voix différentes, des langues, des cultures, des musiques et permet de faire vivre l'interculturalité dans une salle de classe. Ce n'est que dans le chapitre 3 de cette deuxième partie que nous envisagerons d'élaborer le concept de chansons et de l'étudier en termes de structure, de cheminement et de statut en tant qu'art majeur ou mineur. La place des chansons dans l'enseignement/apprentissage du FLE en tant que document authentique y sera aussi prise en compte.

285 C. Clanet, *L'interculturel en éducation et en sciences humaines*, Université Toulouse-Mirail, 1993.

286 G. Zarate, *Enseigner une culture étrangère*, Paris, Hachette, 1986.

3.1 Neurones miroirs et imitation

Durant les moments où un musicien chante ou joue de la musique, il arrive très souvent qu'un auditeur commence à battre du pied, à claquer des doigts, à fredonner la mélodie, à chanter ou même à danser. La musique alors a tendance à attirer notre attention et l'auditoire finit très souvent par « réagir » à cette expérience musicale. Cela met en évidence l'expérience sensorielle des modes musicaux (*musical patterns*) en relation étroite avec l'action (Petr Janata et Scott T. Grafton, 2003 : 682)²⁸⁷. La musique, d'après eux, est autant liée à l'action qu'elle l'est à la perception. Ce couplage 'perception-action' peut être simplement représenté par le battement du pied qui se synchronise avec la mesure, de manière plus complexe par l'interprétation instrumentale ou par la danse. Les études en neuroscience renforcent le lien entre la perception et l'action. Plus spécifiquement, la découverte des neurones miroirs nous a permis de comprendre le mécanisme de l'action de « l'autre » ainsi que le phénomène neurologique de l'apprentissage « par imitation » (Judith Becker, *op. cit.* 2010).

Découverts pour la première fois dans le cerveau de singes, les cellules des neurones miroirs ont vite été identifiés dans les lobes frontaux du cerveau humain (Fadiga *et al.*, 1995²⁸⁸ ; Rizzolatti *et al.*, 1996²⁸⁹). Ces neurones s'activent aussi bien lorsqu'un individu exécute une action que lorsqu'il observe un autre individu (en particulier de sa propre espèce) exécuter la même action, ou même lorsqu'il imagine telle action. L'observateur décide d'imiter ou non l'action observée, d'où le terme de neurones « miroirs ». Quand celui-ci observe une action, il la « reflète » et essaye de la reproduire dans son cerveau, sans pour autant accomplir l'action. Selon Jeannerod (1994)²⁹⁰ et Rizzolatti *et al.* (*op. cit.*), l'action effectuée en réponse à cette observation « représente » l'action observée. L'observateur forme alors une image mentale de cette action dans son cerveau et l'activera, tôt ou tard, lors de la planification et de la préparation de l'action (Jeannerod, *op. cit.*). Quand nous observons quelqu'un qui joue de la guitare, par exemple, nous construisons également une « représentation » de jouer le passage écouté ; nos neurones miroirs répondent, rendant la répétition mentale possible (Pascual-Leone 2003 ; Cross *et al.* 2009)²⁹¹. Observer n'est pas juste le simple fait de regarder (un tableau, une sculpture, un film, une pièce de théâtre, une performance), écouter (un morceau de musique) ou lire (un roman, une bande dessinée, un poème) ; ces spectateurs, auditeurs et

287 Petr, Janata et Scott, T., Grafton, « Swinging in the brain : shared neural substrates for behaviours related to sequencing and music », *Revue Nature Neuroscience*, n° 7, Vol. 6, juillet 2003, p. 682-687.

288 Luciano Fadiga, Leonardo Fogassi, G. Pavesi et Giacomo Rizzolatti, « Motor facilitation during action observation : a magnetic stimulation study », *Journal of Neurophysiology*, Vol. 73, 1995, p. 2608-2611.

289 Giacomo Rizzolatti, Luciano Fadiga, Leonardo Fogassi et Vittorio Gallese, « Premotor cortex and the recognition of motor actions », *Cognitive Brain Research*, Vol. 3, 1996, p.131-141.

290 M. Jeannerod, « The representing brain: neural correlates of motor intention and imagery, *Behavioral and Brain Sciences*, Vol. 17, 1994, p. 187-245.

291 Cité par Judith Becker, *op. cit.* 2010, p. 45

lecteurs ne sont pas « des éponges qui s'imbibent « passivement » d'images, de sons et de mots, mais des sujets en pleine activité sensorimotrice et proprioceptive²⁹²» (Edmond Couchot, 2013 : 28)²⁹³.

L'imitation, selon Jacqueline Nadel (2011)²⁹⁴ est l'une des plus puissantes capacités humaines ayant deux fonctions adaptatives de base : l'apprentissage et la communication. Le système neuronal assorti du couplage « observation-exécution » met en évidence l'apprentissage "par imitation" où les neurones miroirs imitent les actions de ce qui est observé même si le perceuteur demeure immobile. Nadel (*ibid.*) souligne la capacité d'imiter chez un nouveau-né qui lui permet de développer la relation avec l'autre. L'imitation est un moyen d'induire une résonance de sa propre motricité dans le rapport à l'autre. Ce phénomène de « mimétisme »²⁹⁵ donne à l'enfant l'accès à une forme de compréhension des actions et des intentions des autres (Joëlle Aden, 2014 : 2)²⁹⁶ : « *Je vois ce que je fais, en même temps que je le fais. En plus, ce que je fais existe puisque je vois l'autre le faire et j'essaie de comprendre pourquoi l'autre le fait* ». Cette compréhension par l'observation permettra d'entrer en communication avec l'autre.

Nous pouvons ainsi dire que l'imitation permet à notre cerveau d'adopter ou au moins d'essayer de comprendre le point de vue de l'autre. Cela nous amène au concept de l'empathie « qui favorise l'intercompréhension »²⁹⁷ chez les humains. D'un point de vue socio-affectif, Carr *et al.* (2002) mettent en évidence le rôle de l'empathie dans la compréhension des sentiments de l'autre :

Nous comprenons les sentiments des autres à travers un mécanisme de représentation de l'action donnant forme à un contenu émotionnel, de telle sorte que nous fondons notre résonance empathique sur l'expérience de notre corps agissant et les émotions associées à des mouvements spécifiques. (Carr *et al.* 2002 : 5502)²⁹⁸.

292 La sensibilité proprioceptive, propre aux muscles, ligaments et os, se différencie de la sensibilité tactile (dite extéroceptive) et de la sensibilité viscérale (intéroceptive).

293 Edmond Couchot, « La boucle action-perception-action dans la réception esthétique interactive », *Revue Proteus – Cahiers des théories de l'art*, n° 6, décembre 2013, p. 27-34

294 Jacqueline Nadel, *Imiter pour grandir*, coll. « Psychothérapies », Dunod, 2011.

295 Le terme « mimétisme » a été expliqué par Aristote (chapitre 4) comme étant une tendance naturelle chez l'homme ; nous avons abordé ce sujet *supra* d'un point de vue philosophique.

296 Joëlle Aden, « Empathie et pratiques théâtrales en didactique des langues », *Les cahiers du CRINI*, N° 6, Éditions du CRINI, Université de Nantes, 2014, p. 1-8.

297 Joëlle Aden, « Compétences interculturelles en didactique des langues : Développer l'empathie par la théâtralisation », *Apprentissage des langues et pratiques artistiques*, 2008, p.67.

298 Trad. Judith Becker, *op. cit.*, 2010. p. 42

Laurie Carr, Marco Iacoboni, Marie-Charlotte Dubeau, John C. Mazziotta et Gian Luigi Lenzi, « Neural mechanisms of empathy in humans : A relay from neural systems for imitation to limbic areas », *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 100(9), 2002, p. 5497-5502

3.2 Empathie

Grâce à la découverte des neurones-miroirs, nous sommes en mesure d'élaborer la relation entre la personne qui produit et envoie le message musical (producteur/expéditeur) et celle qui le perçoit. Istvan Molnar-Szakacs et Katie Overy (2006) mettent l'accent sur la représentation musicale « partagée » entre ces deux personnes et expliquent :

Du son des tambours, au chant et au fait de savoir jouer du sitar, la production musicale implique des actions motrices bien coordonnées qui produisent des vibrations physiques du son. L'expérience musicale implique ainsi la perception d'ordres réfléchis, intentionnels et organisés d'actes moteurs qui découlent des informations auditives temporellement synchrones. Ainsi, selon le mécanisme de simulation mis en œuvre par le système de neurones miroirs, un réseau moteur semblable ou équivalent est engagé par l'auditeur qui écoute quelqu'un chanter ou jouer comme celui engagé par le réel chanteur/joueur ; des mouvements à grande échelle de notes différentes aux mouvements minuscules, subtils de timbres différents. Ceci tient compte de la co-représentation de l'expérience musicale qui résulte du recrutement partagé et temporellement synchrone des mécanismes neurologiques semblables chez l'expéditeur et le *perceiver*²⁹⁹ du message musical. Cette représentation musicale partagée a un potentiel semblable pour la communication comme langue ou action partagée. (*ibid.* : 236)³⁰⁰.

Cette notion de représentations partagées de la production et de la perception de la parole a été précédemment proposée et formalisée dans la théorie-moteur de la perception de la parole³⁰¹ (*Cf.* : Liberman *et al.*, 1967³⁰²). La communication entre le locuteur et le *perceiver* repose sur la représentation partagée entre les deux et s'effectue au moment où ils « activent ensemble » cette représentation. Alors, le *perceiver* s'engage à rejouer les actions observées, se montre compréhensif (l'empathie) des sentiments de l'autre et se trouve ainsi dans l'espace intersubjectif partagé. L'aspect dynamique, mouvant et transitionnel de cet espace « partagé » nous permet de le mettre en lien avec celui d'« entre-deux » de D. Sibony (*op. cit.* 1991). L'apprenant de langue étrangère se situe déjà dans un espace « entre-deux » d'au moins deux

299 celui qui perçoit, en anglais. En italique par nous-même.

300 Traduction personnelle de: « From drumming to singing to virtuosic sitar playing, the production of music involves well-coordinated motor actions that produce the physical vibrations of sound. The experience of music thus involves the perception of purposeful, intentional and organized sequences of motor acts as the cause of temporally synchronous auditory information. Thus, according to the simulation mechanism implemented by the human mirror neuron system, a similar or equivalent motor network is engaged by someone listening to singing/drumming as the motor network engaged by the actual singer/drummer; from the large-scale movements of different notes to the tiny, subtle movements of different timbres. This allows for co-representation of the musical experience, emerging out of the shared and temporally synchronous recruitment of similar neural mechanisms in the sender and the perceiver of the musical message. This shared musical representation has a similar potential for communication as shared language or action. » Istvan Molnar-Szakacs et Katie Overy (2006 : 236)

301 qui postule que la parole est perçue en termes de lieu et de manière de production de signal acoustique. Les unités de la perception de la parole se rapportent aux structures de contrôle des gestes articulatoires.

302 A. M. Liberman, F. S. Cooper, D. P., Shankweiler et M. Studdert-Kennedy, « Perception of the speech code », *Psychological Review*, Vol. 74, n° 6, 1967, p. 431-461.

langues-cultures. Dans le cours d'une langue étrangère, lui, en tant que *percevoir* voit, observe, écoute les actions de l'autre qui est en lien direct avec la langue qu'il apprend. Ce contact peut lui permettre à la fois d'accéder à l'altérité de l'autre et de mieux le comprendre ainsi que de refléter sur « soi » son propre point de vue et celui de l'autre. Cette relation interpersonnelle se trouve aussi dans l'empathie comme dans l'imitation. Selon C. Boulanger et C. Lançon (2006 : 498)³⁰³, « l'empathie est la capacité à se mettre à la place d'une autre personne pour comprendre ses sentiments ou à se représenter la représentation mentale d'une autre personne ». L'empathie se distingue à la fois de la sympathie, de la contagion émotionnelle et du phénomène plus général de la simulation d'autrui (Parcherie, 2004 : 149)³⁰⁴. La sympathie permet de « partager » l'expérience affective de l'autre. La contagion émotionnelle se définit comme un phénomène de propagation d'une émotion d'un individu à d'autres (*ibid.* : 149). C'est un phénomène très commun chez les bébés qui pleurent en voyant un autre bébé pleurer. Elle se caractérise par une forme d'indifférenciation entre le soi et autrui et suppose le « moi » comme collectif. L'empathie, au contraire, permet de s'identifier à autrui et apparaît comme une simulation mentale consciente de la subjectivité de l'autre (C. Boulanger et C. Lançon, *op. cit.*, 2006). Il s'agit non seulement de comprendre l'émotion que l'autre éprouve mais en plus, de saisir sa nature, son objet et ses raisons à ressentir telle émotion. Elle est ainsi un instrument de connaissance d'autrui, du monde et de nous-même (Parcherie, *op. cit.*).

D'après le psychothérapeute Carl Rogers (1959 : 210-211)³⁰⁵, l'empathie consiste à percevoir avec autant d'exactitude que possible les références internes et les composantes émotionnelles d'une autre personne et à les comprendre comme si l'on était cette autre personne. Lorsque nous écoutons ou voyons quelqu'un faire quelque chose, notre corps prépare les neurones « comme-si » nous allions réagir. Nous nous appuyons ici sur *la boucle corporelle du comme si*, un concept d'Antonio Damasio (2010)³⁰⁶ :

[...] en certaines circonstances, par exemple lorsqu'une émotion se déroule, le cerveau construit rapidement des cartes du corps comparables à celles qui seraient apparues dans le corps s'il avait réellement été modifié par une émotion. Cette construction peut intervenir avant les changements émotionnels survenant dans le corps ou même à *leur place*. En d'autres termes le cerveau peut simuler, au sein des régions somatosensorielles, certains états du corps *comme si* ces derniers se

303 C. Boulanger et C. Lançon, « L'empathie : réflexions sur un concept », *Annales Medico Psychologiques*, Vol. 164, 2006, p. 497-505.

304 E. Parcherie, « L'empathie et ses degrés », in *L'empathie*, A. Berthoz et G. Jorland (dir.), Paris, Éditions Odile Jacob, 2004, p. 149-181.

305 C.R. Rogers, « A theory of therapy, personality, and interpersonal relationships: As developed in the client-centered framework » in S. Koch (ed.), *Psychologie : A study of science*, Vol. 3, New York : McGraw-Hill, 1959, p. 184-256.

306 Antonio Damasio, *L'Autre moi-même. Les nouvelles cartes du cerveau, de la conscience et des émotions*, Coll. « Sciences », Paris, Odile Jacob, 2010.

produisaient. Et puisque notre perception de n'importe quel état du corps est enracinée dans les cartes corporelles des régions somatosensorielles, nous percevons cet état comme s'il se produisait alors que ce n'est pas le cas. (*ibid.* : 128)

Dans le théâtre, un acteur entre dans la peau d'un personnage à travers des images et/ou des pensées. Il parvient à jouer le rôle d'un autre en suivant les émotions de cet autre. *La boucle corporelle du comme si* sert de fondation pour cet acteur. Une résonance mutuelle d'attitudes entre la production et l'observation et une faculté pour enregistrer les émotions des autres sont donc remarquées dans son cerveau. En termes de contexte musical, le fait d'écouter ou d'interpréter la musique de l'autre nous oblige à nous décentrer de nous-mêmes. Voir ou entendre les autres chanter ou jouer de la musique et puis, parler, discuter, analyser, fredonner, chanter, danser etc. ce morceau de musique, produit une résonance sensorielle, motrice, voire émotionnelle.

Pour le psychologue Lipps (1903³⁰⁷, 1909³⁰⁸), l'empathie est une imitation « interne » des actions des autres qui suscite les mêmes sentiments en soi. La similarité au niveau affectif entre soi et l'autre dépend de l'expérience « commune » de l'action. Dans le cas contraire dominé par l'entêtement, l'enfermement et l'indifférence vers l'autre, on éprouve différemment ce que l'autre ressent. À cet égard, Alain Berthoz (2004)³⁰⁹ évoque sous l'angle social que les situations défavorables engendrant la haine, l'indifférence envers l'autre, le racisme, la discrimination, etc. sont susceptibles de mener à l'enfermement d'un point de vue unique, à l'insensibilité vis-à-vis de la souffrance des autres ou à la fragilité d'être facilement manipulé par d'autres. Cela arrive quand les individus se limitent à leur propre façon de penser et ne (re)mettent pas en question leur point de vue. Au contraire, afin de comprendre l'autre et son point de vue, il faut considérer l'empathie en tant que moyen de supprimer les barrières entre soi et l'autre (Alain Berthoz, *ibid.* : 254).

D'après nous, une situation plurilingue et pluriculturelle doit favoriser l'interculturalité et accepter la diversité des langues. À part être un moyen de communication, les langues servent d'outil pour développer une « relation vivante » avec les autres. Elles sont des vecteurs de nos croyances, de nos émotions, de nos identités et leur apprentissage représente ainsi un terrain riche où différents points de vue peuvent co-exister. Apprendre les langues étrangères signifie s'imprégner des cultures de l'autre. En fait, apprendre une langue, c'est apprendre à comprendre. L'apprentissage des langues étrangères développe notre empathie et notre compréhension du monde. Afin d'accéder à l'inconnu, l'empathie permet de nous décentrer de

307 Cité par Istvan Molnar-Szakacs et Katie Overy, 2006, p. 238.

Lipps Theodor, *Einführung, innere Nachahmung, und Organ-empfindungen.*, 1903.

308 T. Lipps, *Psychologie*, Kap, 1909, p.19-21.

309 Alain Berthoz, « Physiologie du changement de point de vue », in *L'Empathie*, A. Berthoz, A. Jorland, G., Paris, Odile Jacob, 2004, p. 251-275.

notre propre subjectivité et nous amène vers l' « objectivation de soi » (Théodore Lipps, 1909; Joëlle Aden, 2008³¹⁰).

De plus, elle nous fait reconnaître autrui comme un *alter ego* et cette expérience « commune » s'avère être donc l'ossature de l'identité partagée (C. Boulanger, C. Lançon, *op. cit.* 2006). Cette reconnaissance peut se faire par des moyens verbaux et/ou non-verbaux. D'après Stefania Caliandro (2004 : 791)³¹¹, « l'idée d'éprouver un *sens commun*, de communiquer par les sens, en passant par une communication davantage sensitive que verbale [...] constitue certainement l'acception la plus répandue du terme de l'empathie ». Pour elle, l'empathie désigne non seulement la relation interpersonnelle, d'échange et de contact entre les sujets (soi et autrui) mais en plus, la relation esthétique qu'un sujet entretient avec l'objet, le monde environnant ou une œuvre d'art. En fait, c'est sous l'angle esthétique que la notion d'empathie (*Einfühlung*, en allemand) a été employée et attribuée par Theodore Lipps pour qui l'empathie est un mécanisme d'imitation inconsciente et automatique d'autrui. Pour Pierre Lemarquis (2015), c'est grâce à l'empathie esthétique que l'esprit d'un créateur d'une œuvre d'art s'incarne et nous métamorphose. Dans ses propres mots :

Il (L'empathie esthétique) s'agit d'un art de la mémoire poussé à l'extrême puisque le créateur *via* son œuvre vit à nouveau dans le cerveau du spectateur qui assumera sa quête d'éternité en l'incorporant, le nourrissant de sa propre chair comme un nouveau-né. Mais le spectateur se métamorphose à son tour en se dissolvant dans l'œuvre : un effet thérapeutique est possible, parfois spectaculaire, une véritable renaissance qu'Aristote avant Freud appelait *catharsis*. (*ibid.* :12)³¹²

L'expérience esthétique qui touche l'observateur (spectateur, écouteur, lecteur) écoutant un morceau de musique, regardant un tableau, une peinture, une sculpture, une danse, ou lisant un poème, lui permet de résonner avec l'intention du créateur et d'intérioriser sa création. L'œuvre d'art et l'observateur s'unissent ainsi et deviennent une entité unique. Stefania Caliandro (2004) met en relief également cette incorporation objectale qui suscite des passions, des émotions, du plaisir chez l'observateur. Ce dernier en tant que sujet parvient à se projeter en des formes inanimées et se trouve transféré et transformé dans ce « non-moi » qu'il contemple (*ibid.* : 796). Cela rejoint les concepts de l'objectivation de soi et de l'imitation inconsciente et automatique dont nous avons précédemment parlé. En faisant référence à Robert Vischer (1873)³¹³, Caliandro (*op. cit.*) insiste sur le fait que « c'est

310 Joëlle Aden, « Compétences interculturelles en didactique des langues : Développer l'empathie par la théâtralisation », *Apprentissage des langues et pratiques artistiques*, 2008, p. 67-100.

311 Stefania Caliandro, « Empathie et esthésie : un retour aux origines esthétiques », *Revue française de psychanalyse*, vol. 68, n° 3, 2004, p. 791-800.

312 Pierre Lemarquis, *L'Empathie Esthétique. Entre Mozart et Michel-Ange*, Odile Jacob, Paris, 2015.

313 Dans sa thèse sur « *Le sentiment optique de la forme, Contribution à l'esthétique* ».

seulement avec d'autres humains que l'empathie opère un véritable « redoublement de soi ». Ce redoublement repose sur le partage et l'échange entre deux sujets.

Dans le contexte des cours de FLE, par le jeu musical, nous pouvons donc mettre en évidence l'expérience empathique ressentie à travers la relation interpersonnelle développée entre l'apprenant-observateur et le musicien-créateur ainsi que l'incorporation objectale et la résonance d'une œuvre d'art chez cet apprenant-observateur. Cette expérience peut susciter le désir de comprendre l'autre (l'œuvre musicale et son créateur) ainsi que réduire la distance entre soi (apprenant-observateur) et cet autre. Par ailleurs, dans ces cours, la relation empathique doit également être renforcée entre les apprenants ainsi qu'entre ces derniers et leur enseignant. Pour émettre le jugement esthétique et encourager l'appréciation esthétique d'une pratique musicale, les apprenants doivent être amenés à entrer en résonance entre eux et avec leur enseignant. Pour cela, un climat de confiance et de bienveillance doit être instauré en classe.

En ce qui concerne la relation entre empathie et musique, David M. Greenberg et *al.* (2015)³¹⁴ prouvent que l'interaction musicale renforce l'empathie. De plus, des études citées précédemment confirment aussi ce résultat : l'interaction musicale du groupe à long terme (pour une année scolaire) durant une heure par semaine a pu améliorer la capacité empathique émotionnelle chez les enfants de 8 à 11 ans (Rabinowitch, Cross et Burnard, 2013) ; l'émotion perçue et incitée de la musique est modérée par l'empathie (Egermann et McAdams, 2013) ; la musique renforce le comportement prosocial chez des enfants (Kirschner et Tomasello, 2010), chez des adolescents (Rickson et Watson, 2003) et chez des adultes (Greitemeyer, 2009).

Cette empathie favorisant l'interculturalité et l'intercompréhension nous semble donc nécessaire surtout dans le contexte de l'apprentissage : d'un côté, parmi les apprenants qui étudient ensemble en classe pluriculturelle, dans les cours de langue étrangère et de l'autre côté, au niveau intrapersonnel, relevant de ce qui se passe à l'intérieur d'un apprenant, afin de mettre en évidence les facteurs individuels tels que l'estime de soi, l'inhibition, la motivation, l'anxiété.

Pour conclure, nous nous appuyons sur le propos de Nathalie Borgé (*op. cit.* 2015 : 101) selon laquelle l'empathie permet d'apprendre « à accueillir les émotions et les points de vue esthétiques d'autrui, à les intégrer dans son répertoire émotionnel, ce qui crée un espace commun de partage dans lequel la production langagière prend tout son sens ». La musique

314 David M. Greenberg, Peter J., Rentfrow et Simon, Baron-Cohen, « Can Music Increase Empathy? Interpreting Musical Experience Through The Empathizing–Systemizing (E-S) Theory: Implications For Autism », *Empirical Musicology Review*, Vol. 10, p. 1-2, 2015.

est sans doute un outil important qui permet de mettre en relation l'empathie et la réception sensorielle et émotionnelle. Dans la partie suivante, nous comptons approfondir le concept de l'émotion, plus du point de vue psychologique et neuroscientifique et étudier sa relation avec la musique, surtout dans le contexte de l'apprentissage d'une langue étrangère.

3.3 Émotion

La plupart du temps, causée par un événement spécifique, une émotion apparaît spontanément pour une durée limitée. Elle a toujours un objet (Sander, Grandjean et Scherer, 2005)³¹⁵. Lorsque cet objet est considéré important, une émotion peut être déclenchée. D'ailleurs, elle a de nombreuses formes spécifiques comme la colère, la peur, la tristesse, la gaieté, le dégoût, la surprise (Robbins et Judge, 2011). Descartes, dans son ouvrage *Les Passions de l'Âme* (1649, Art. 69)³¹⁶, a distingué six émotions primitives : l'admiration, l'amour, la haine, le désir, la joie et la tristesse. Tout le reste, appelé émotions secondaires est d'après lui composé de ces six émotions primaires.

L'émotion est habituellement accompagnée d'expression du visage (Robbins et Judge (2011 : 11)³¹⁷, mais également implique la voix et le corps (gestes et postures). En plus, elle a des tendances à l'action (Nico H. Frijda, 1986)³¹⁸ où celles-ci représentent « des dispositions internes (ou leur absence) à accomplir certaines actions ou certains changements relationnels avec l'environnement » (Pierre Philippot, 2007 : 30)³¹⁹. Percevoir une menace conduit à la peur et un désir de fuir apparaît. La honte, la culpabilité et l'embarras conduisent à la soumission. L'émotion peut donc conduire à sa manifestation par le corps et le comportement. Cela nous montre aussi que les émotions ont une fonction adaptative. Elles préparent l'organisme à interagir avec son environnement afin d'assurer son bien-être, sa survie ou celle de son espèce (Pierre Philippot, *ibid.* : 30). Pour Edmond Couchot (*op. cit.* 2013 : 28), depuis Darwin ([1872]1965)³²⁰, ce caractère adaptatif des émotions dans l'évolution des espèces est largement reconnu.

L'émotion possède aussi la composante motivationnelle (Reeve, 2012)³²¹. En fait, les mots « émotion » et « motivation » proviennent du verbe latin *movere* qui veut dire « mouvoir, se déplacer ». Associer la fierté à la réussite et la honte à l'échec met l'émotion en relation

315 David Sander, Didier Grandjean, et Klaus R. Scherer, « A systems approach to appraisal mechanisms in emotion », *Neural Networks*, Vol. 18, 2005, p. 317-352.

316 Descartes, *Les Passions de l'Âme*, 1649, Article 69. En ligne : http://philosophie.ac-creteil.fr/IMG/pdf/Les_passions_de_l_ame.pdf Consulté le 08 septembre 2016.

317 S. Robbins, T. Judge et V. Tran, *Comportements organisationnels*, S. Marty (trad.), 14e éd., Montreuil, France, Pearson Éducation. (éd. 2005), 2011

318 Nico H. Frijda, *The emotions. Studies in emotion and social interaction*, Paris, Maison de Sciences de l'Homme and Cambridge University Press, 1986.

319 Pierre Philippot, *Émotion et psychothérapie*, Belgique, Éditions Mardaga, 2007.

320 C. Darwin [1872], *The expression of the emotions in man and animals*, Chicago, University Of Chicago Press, 1965.

321 J., Reeve, *Psychologie de la motivation des émotions*, Rob Kaelen (trad.), Bruxelles, De Boeck Supérieur, 2012

étroite avec la motivation et explique ainsi notre comportement et attitude vis-à-vis des situations confrontées.

Au niveau cognitif, plusieurs études (Schumann, 1994³²² ; Masmoudi et Naceur, 2010)³²³ ; Kleinginna et Kleinginna, 1981)³²⁴ mettent en évidence un lien étroit entre l'émotion et la cognition. D'après Masmoudi et Naceur (*op. cit.* 2010 : 66), l'émotion est « un état psychologique multidimensionnel dans lequel un individu peut se trouver en réaction ou en réponse à un événement externe ou interne (cognition), et lui permettant de gérer ses objectifs par rapport à la situation confrontée ». Pour Kleinginna et Kleinginna (1981 : 355), l'émotion résulte d'un ensemble d'interactions complexes entre des facteurs subjectifs et objectifs. L'émotion dépend, non seulement des stimuli environnementaux, mais aussi de l'individu qui interprète ces stimuli. C'est la signification que l'individu attribue à l'événement qui l'émeut (Cottraux, 2001)³²⁵.

Le célèbre « effet Mozart » évoque également les effets de la musique sur les fonctions cognitives : l'étude menée par Rauscher, Shaw et Ky (1993)³²⁶ démontre que l'écoute mozartienne pourrait améliorer les habiletés spatio-temporelles chez différents sujets. À contrario, d'autres spécialistes (Raven, 1986³²⁷ ; Stough *et al.* 1994³²⁸ ; McCutcheon, 2000³²⁹) trouvent cette étude invalide sur le plan scientifique. Il a été toutefois prouvé que la musique peut, à l'occasion, stimuler certaines habiletés cognitives dues à *l'arousal*³³⁰ et/ou à *l'humeur*³³¹ suscitée par la musique (Catherine Demoulin, 2011)³³². Il est préférable, d'après nous, de tenir compte d'effet potentiel de la musique (« effet musique ») dans le sens global plutôt que se référer à un seul musicien et compositeur.

322 J. H., Schumann, « Where is cognition ? : Emotion and cognition in second language acquisition », *Studies in second language acquisition*, Vol. 16, n° 2, 1994, p. 231-242.

323 S., MASMOUDI, A., NACEUR, (éd.), *Du percept à la décision. Intégration de la cognition, l'émotion et la motivation*. Bruxelles, De Boeck, 2010.

324 P. R. Kleinginna et A. M. Kleinginna « A categorized list of emotion definitions, with suggestions for a consensual definition » in *Motivation and Emotion*, Vol. 5(4), 1981, p. 345-379.

325 J., Cottraux, *Les thérapies cognitives : comment agir sur nos pensées et nos émotions ?*, Paris, Retz, 2001.

326 F.H., Rauscher, G.L. Shaw et C.N. Ky, « Music and spatial task performance » *Nature*, Vol. 365, n° 6447, 1993, p. 611.

327 John C., Raven, *Raven's Progressive Matrices*, New York, Psychological Corporation, 1986.

328 Con Stough, Bridget Kerkin, Tim Bates et Gordon Mangan, « Music and spatial IQ », *Personality and Individual Differences*, Vol. 17, n° 5, 1994, p. 695.

329 Lynne E., McCutcheon, « Another failure to generalize the Mozart effect », *Psychological Reports*, Vol. 87, n° 1, 2000, p. 325-330.

330 *L'arousal* fait référence à l'activation physiologique.

331 *L'humeur* représente une tendance affective de base de l'état mental dont le dérèglement peut entraîner des troubles du comportement.

332 Catherine, Demoulin, « Les effets des émotions musicales sur l'attention. Une étude d'indilage émotionnel », *Mémoire*, Regine Kolinsky (dir.), Université Libre de Bruxelles, 2011.

En ce qui concerne la relation entre l'émotion et l'apprentissage, plusieurs études prouvent le rôle important de l'émotion dans l'apprentissage (Stevick, 1980³³³ ; Rodriguez, Plax et Kearney, 1996³³⁴ ; Arnold, 2006³³⁵). Pour Arnold (*ibid.* : 409), « plus nous laissons de place aux facteurs affectifs dans notre activité professionnelle plus nous constatons l'efficacité des apprentissages ». D'après Rodriguez *et al.* (*op. cit.* 1996 : 297), l'affect est un motivateur intrinsèque où l'affect positif nourrit l'engagement et approfondit l'intérêt dans le sujet en question. La psychologie cognitive met en avant les liens de l'émotion avec la mémoire, l'attention et la perception (Rui Da Silva, 2011)³³⁶.

La prise en compte de l'émotion dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères reste cependant un phénomène récent (Claire Del Olmo, 2016)³³⁷. Dans le *Dictionnaire de didactique des langues* (1976)³³⁸, le terme « émotive », issu de la même famille que le terme « émotion », fait référence à la fonction émotive du langage. La fonction émotive, aussi dite expressive, a été expliquée en termes de relation avec le destinataire sur qui la fonction émotive est centrée. Elle témoigne des émotions de son émetteur qui révèle son attitude à l'égard du message qu'il envoie à son destinataire.

L'intérêt des didacticiens dans le concept de l'émotion s'est développé à partir du moment où son rapport avec la cognition a été attesté par des études en neurosciences. La théorie '*Cognitive-Affective Theory of Learning with Media*' (CATLM) de Moreno (2006)³³⁹ valorise le concept d'une « médiation affective » et met l'accent sur la relation entre cognition et affectif. Cette théorie s'appuie sur l'idée que les facteurs motivationnels servent d'intermédiaire pour apprendre en influençant l'engagement cognitif des apprenants. Alignée sur CATLM, l'étude menée par Babette, Plass et Brünkenr (2014)³⁴⁰ démontre que l'émotion et l'intérêt facilitent le processus cognitif afin d'améliorer les résultats cognitifs et affectifs. L'« affectif » ici fait référence à tous les facteurs qui comprennent les sentiments, les émotions, les croyances, les attitudes et conditionnent de manière significative notre

333 E., Stevick, *Teaching Languages: A Way and Ways*, Rowley, MA, Newbury House, 1980.

334 J., Rodriguez, T., Plax et P., Kearney, « Clarifying the relationship between teacher nonverbal immediacy and student cognitive learning: affective learning as the central causal mediator », *Communication Education*, Vol. 45, n° 4, 1996, p. 294-305.

335 Jane, Arnold, « Comment les facteurs affectifs influencent-ils l'apprentissage d'une langue étrangère ? », *Études de linguistique appliquée. ELA.*, Vol. 144, 2006/4, p. 407-425.

336 N., Rui Da Silva, *Psychologie cognitive*, Paris, Armand Colin, 2011.

337 Claire, Del Olmo, « Interactions fictives et émotions : comment s'appropriier la gestualité étrangère ? », *Recherches en didactique des langues et des cultures*, Vol. 13-1, 2016. [En ligne : URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/558> ; DOI : 10.4000/rdlc.558]. Consulté le 03 septembre 2017.

338 R., Galisson, D., Coste, *Dictionnaire de didactique des langues*, Paris, Hachette, 1976.

339 R., Moreno, « Does the modality principle hold for different media? A test of the method-affects-learning hypothesis », *Journal of Computer Assisted Learning*, Vol. 22 (3), 2006, p. 149-158.

340 P. Babette, J. L. Plass et R. Brunkenr, « Cognitive and affective processes in multimedia learning », *Learning and Instruction*, vol. 29, 2014, p.125-127.

comportement (Arnold, 2006).

D'ailleurs, dans les dernières décennies, l'accent a été mis sur la notion de compétence communicative dans les apprentissages des langues (Hymes, 1984³⁴¹; Canale et Swain, 1980³⁴²; Evelyn Bérard, 1991³⁴³). La communication est en même temps la finalité et l'instrument pour atteindre l'objectif communicatif pour apprendre une langue dans la salle de classe. En conséquence, dans l'acte communicatif, le concept de disposition à communiquer (*Willingness to communicate*), c'est-à-dire la disposition à participer, si l'occasion se présente, a pris de l'importance. Cette disposition repose sur le rapport qu'un apprenant a avec l'affectif : désir de communiquer, confiance en soi, motivation interpersonnelle, motivation groupale, confiance dans son potentiel en langue cible. Pour que les apprenants possèdent cette disposition à communiquer dans une langue étrangère, la prise en compte des facteurs positifs qui stimulent l'estime et la confiance en soi est primordiale dans l'apprentissage. En même temps, l'effet des facteurs négatifs tels que l'anxiété à cause de la peur, la frustration, l'insécurité, doit être également réduit afin de rendre l'apprentissage efficace dans une ambiance sécurisante.

Par ailleurs, pour créer un climat psychologique positif pour l'apprentissage, l'accent est mis sur le rôle inévitable d'un enseignant par Underhill (1999)³⁴⁴ à travers le modèle évolutif qui distingue trois types d'enseignants - « Lecteur », « Professeur » et « Facilitateur ». Selon ce modèle, au seuil minimum se trouve le « Lecteur » qui ne connaît que sa matière, la langue étrangère en l'occurrence. Grâce aux nouvelles connaissances au cours du temps, il maîtrise des techniques et des méthodes d'enseignement et donc arrive à se transformer en « Professeur ». Ce deuxième type est plus efficace pour gérer ses cours mais il lui manque encore des ressources et de la sensibilité pour comprendre les relations internes des personnes et leur relation au groupe, ce qui l'encourage alors à chercher de nouvelles connaissances et il devient donc un « Facilitateur ». Dit autrement, le « Facilitateur » est un enseignant qui sait ce qui se passe au niveau psychosocial « dans » et « entre » les acteurs de la salle de classe (Stevick, 1980)³⁴⁵ et donc, facilite l'apprentissage. Pour Stevick (*ibid.* : 4) la réussite dépend moins des facteurs éducatifs tels que des matériaux, des techniques et des analyses linguistiques et plus de « ce qui se passe dans et entre les personnes pendant la classe ». C'est-à-dire, la réussite s'appuie plus sur ce qui concerne les « personnes » que les « choses ».

341 D. H. Hymes, *Vers la compétence de communication*, Hatier, 1984.

342 Michael Canale et Merrill Swain, « Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing », *Applied linguistics*, vol. 1, n° 1, 1980, p. 1-47.

343 Evelyn Berard, *L'approche communicative. Théorie et pratiques*, Coll. « Didactique des langues étrangères », Clé International, 1991.

344 Adrian Underhill, « Facilitation in language teaching », in *Affect in language learning*, J. Arnold (éd.), Cambridge, Cambridge University Press, 1999, p. 125-141.

345 E. Stevick, *Teaching Languages : A Way and Ways*, Rowley, MA, Newbury House, 1980.

D'après C. Derouesné, 2011³⁴⁶, ce sont les rapports qu'une personne a avec le monde ainsi qu'avec d'autre(s) personne(s) qui soulignent les fonctions des émotions. En mettant l'accent sur le rôle de la musique, David Hesmondhalgh (2007 : 208)³⁴⁷ cite Finnegan (2003 : 188)³⁴⁸ pour qui la musique offre une ressource humaine à travers laquelle les personnes peuvent mettre en scène leurs vies en les associant de manière inextricable avec leurs sentiments, leurs pensées et leur imagination. Aussi, DeNora (2000 : 63)³⁴⁹ observe que la musique en tant qu'outil facilite l'accès à des souvenirs et aux sentiments nostalgiques, ce qui contribue à maintenir le processus réflexif de « remémoration/construction identitaire ». Le rôle que joue la musique dans la construction de l'identité sera ultérieurement étudié dans la partie intitulée '3.8 Culture et Identité' du présent chapitre.

Émotion Musicale

L'« émotion musicale » représente l'émotion induite par la musique. Gabrielsson (2001)³⁵⁰ et Juslin et Västfjäll (2008)³⁵¹ considèrent la capacité d'induire une réponse émotionnelle chez les auditeurs comme une caractéristique importante de la musique. Pour Sloboda et O'Neill, 2001³⁵², l'une des raisons d'écouter de la musique est issue de l'envie des gens d'avoir de l'expérience ou de moduler leur état émotionnel. Finnegan (*op. cit.* 2003) met en évidence également le rôle de la musique dans la vie émotionnelle des gens.

Par ailleurs, des réponses émotionnelles à la musique sont même présentes dès l'enfance dans toutes les cultures (Balkwill et Thompson, 1999)³⁵³ en supposant que la capacité de percevoir des émotions dans la musique est innée (Zentner et Kagan, 1996³⁵⁴ ; Trevarthen, 1999³⁵⁵). Des réponses naturelles telles que 'chair de poule', 'nœud' dans le ventre, frissons, sourire, larmes, marqués par des changements observables du flux sanguin dans le système limbique, des battements cardiaques, de la respiration, reflètent explicitement un « vécu » émotionnel

346 C., Derouesne, « Qu'est-ce qu'une émotion ? Une introduction à l'étude des émotions », *Ger Psychol Neuropsychiatr Vieil*, Vol. 9, n° 1, 2011, p. 69 - 81.

347 David Hesmondhalgh, « Musique, émotion et individualisation », Jean Terrier (trad.), *Réseaux*, n°141-142, 2007/2, p. 203-230.

348 R. Finnegan, Music, experience and the anthropology of emotion, in *The Cultural Study of Music*, Clayton M., Herbert T. and Middleton R. (éds.), London, Routledge, 2003, p. 181-192.

349 De Norat., *Music in Everyday Life*, Cambridge, Cambridge University Press, 2000.

350 A., Gabrielsson, « Emotions in strong experiences with music » in *Music and emotion: Theory and research*, Juslin, P., Sloboda, J.A. (éd.), Oxford, Oxford University Press, 2001, p. 431 - 449.

351 P. N. Juslin et D., Vastfjäll, « Emotional responses to music », *Behavioral and Brain Sciences*, Vol. 31, 2008, p. 559-621.

352 J.A. Sloboda et S.A., O'Neill, « Emotions in everyday listening to music » in *Music and emotion: Theory and research*, Juslin, P., Sloboda, J.A. (éd.), Oxford, Oxford University Press, 2001.

353 L. -L. Balkwill et W., F., Thompson, « A cross-cultural investigation of the perception of emotion in music: psychophysical and cultural cues », *Music Perception*, Vol. 17, 1999, p. 43 – 64.

354 M. R. Zentner et J. Kagan, « Perception of music by infants », *Nature*, Vol. 383, n° 6595, 1996, p. 29.

355 C., Trevarthen « Musicality and the intrinsic motive pulse: evidence from human psychobiology and infant communication » In *Musicae Scientiae*, Rhythms, musical narrative, and the origins of human communication, vol. 3, n° 1, suppl. 1999, p.155 - 215.

intense. L'écoute de certaines pièces musicales peut s'accompagner de ces réactions émotionnelles qui font vibrer notre corps (Blood et Zatorre, 2001)³⁵⁶.

D'après Juslin et Västfjäll (*op. cit.* : 572), le type d'émotions induites par la musique dépend des *fonctions* de la musique dans une situation donnée : pour détendre, pour évoquer des moments nostalgiques, des sentiments amoureux, pour signaler un danger³⁵⁷. Des émotions peuvent également varier d'un contexte à l'autre. Ces chercheurs (*idem.*) observent également que la musique est même capable d'induire des « émotions mixtes » (*mixed emotions*) dues à l'activation simultanée de différents mécanismes aux plusieurs niveaux. Une pièce de musique, par exemple, peut rendre un auditeur heureux, grâce à l'expression heureuse de la pièce (*contagion émotionnel*³⁵⁸). Elle peut aussi rendre l'auditeur triste car la même pièce lui rappelle un événement triste du passé (*mémoire épisodique*³⁵⁹). Au sens large, les émotions suscitées par la musique peuvent être influencées par plusieurs facteurs liées à la *musique* même, à *l'individu* ou *l'auditeur* ainsi qu'à *la situation d'écoute*.

1. Les **facteurs musicaux** correspondent aux informations disponibles *dans* la musique : par exemple, la *hauteur tonale* définit la mélodie d'un morceau (D. Levitin, 2010)³⁶⁰ ; le *rythme* crée un mouvement physique et émotionnel et le *tempo* définit la vitesse générale (l'allure) d'un morceau. Le *mode majeur* et le *tempo rapide* sont généralement réservés aux mélodies joyeuses alors que le *mode mineur* et le *tempo lent* aux airs mélancoliques. Une *note aiguë* peut exprimer la joie alors qu'une *note grave*, la tristesse. Le choix et la combinaison d'instruments utilisés, des paramètres psychoacoustiques tels que le volume, peuvent avoir un impact sur la nature de l'émotion perçue.

2. Les **facteurs individuels** correspondent à la subjectivité de l'auditeur qui perçoit la musique et ressent les émotions suscitées. Une pièce musicale qui plaît à un auditeur, ne plaît pas forcément à l'autre. D'ailleurs, l'*expérience* de l'émotion musicale peut se distinguer de l'*appréciation* de la musique (C. Demoulin, *op. cit.* 2011) : nous pouvons ressentir les émotions particulières qu'une pièce musicale exprime sans l'apprécier. Les facteurs individuels prennent en compte l'*attention* que l'auditeur donne à une pièce de musique, la

356 A., J., Blood et R., J., Zatorre, « Intensely pleasurable responses to music correlates with activity in brain regions implicated in reward and emotion » in *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 98, 2001, p. 11818 - 11823.

357 Comme dans la musique du fond des films, des émissions d'horreur et des jeux vidéo.

358 La *contagion émotionnelle* correspond au processus par lequel un auditeur perçoit l'expression émotionnelle de la musique et l'imite intérieurement.

359 La mémoire épisodique fait référence au mécanisme par lequel la musique évoque un souvenir chez un auditeur.

360 D., Levitin, *De la note au cerveau. L'influence de la musique sur le comportement*, Paris, Héloïse d'Ormesson, 2010

familiarité qu'il avait déjà et celle qui développe lors d'écoute, la simple *exposition* à la pièce musicale, la *nouveauté* des pièces musicales et les *goûts* musicaux de l'auditeur. D'ailleurs, les « émotions musicales » évoluent tout au long de la pièce (C. Demoulin, *ibid.* : 20) : la même musique peut susciter différentes émotions à des moments différents de l'écoute.

3. Les **facteurs situationnels** correspondent au contexte général d'écoute. Des facteurs extra-musicaux comme conditions physiques d'écoute au niveau de l'acoustique et/ou du visuel ; des facteurs psycho-sociaux comme l'écoute seul ou en groupe (avec une connaissance ou un étranger), des circonstances telles que fêtes, vacances et la performance des artistes/musiciens (leur gestes, mouvements, interaction avec le public), etc. constituent des facteurs qui peuvent influencer les émotions ressenties.

Pour conclure, nous pouvons dire que la prise en compte de la dimension affective, sans doute, facilite l'apprentissage car elle peut aider à mieux comprendre les apprenants, leur attitudes et comportements ainsi que l'impact des situations externes et internes dans lesquelles se trouvent les apprenants. L'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère par la voie musicale repose à la fois sur la prise de conscience de leurs propres émotions et celles des autres. Ces émotions induites par la musique permettront non seulement de mettre les apprenants-auditeurs en relation émotionnelle avec les compositeurs, les paroliers et les chanteurs des œuvres musicales mais également avec eux-mêmes. Ce lien favorise l'empathie et encourage l'intercompréhension et l'interculturalité en cours de langue. Dans la partie suivante 'l'Expérience esthétique', nous comptons évoquer le concept de l'empathie esthétique. D'ailleurs, ces apprenants se sentiront capables de donner leur propre interprétation au sens de la musique et à la musique même. Leur perception et sensation vis-à-vis des paroles et de la musique écoutée et chantée, guidées par les émotions musicales, faciliteront les compétences de la Compréhension Orale et l'Expression Orale en classe de langue. Cette expérience sensorielle par la musique leur permettra de s'engager « esthétiquement » dans l'œuvre musicale, ce qui peut favoriser le désir d'apprendre la langue dans laquelle cette œuvre se chante.

3.4 Expérience esthétique

L'apprentissage d'une langue étrangère par la musique peut être étudié dans le contexte de l'apprentissage par expérience (*experiential learning*) et de l'expérience esthétique. Le rôle de l'expérience dans le processus de l'apprentissage a été initialement discuté par John Dewey (1938)³⁶¹ dans sa méthode reposant sur « apprendre par l'action » (« *Learning by Doing* »). Selon Moon (2004 : 21)³⁶², nous apprenons grâce à notre expérience. L'apprentissage par l'expérience renvoie à l'expérience sensorielle en lien avec le ressenti d'une émotion. Helga (2013 : 56)³⁶³ cite Hüther (2010) pour soutenir l'idée qu'un être humain apprend mieux lorsqu'il ressent physiquement par rapport à ce qu'il ne peut qu'observer. Pour Dewey (*op. cit.*), le savoir ne peut pas être considéré comme un enregistrement des données de façon passive. Le verbe *savoir* est plutôt vu comme *faire* où l'apprentissage vise à développer des pensées analytiques et des stratégies face aux situations nouvelles. La compétence opérationnelle de *savoir-faire*, soulignée dans le CECRL (*op. cit.* : 2001 :16), évoque des actions comme conduire une voiture, jouer du violon ou présider une réunion qui relèvent plus de la maîtrise procédurale que de la connaissance déclarative.

Une activité en soi ne constitue pas une expérience. Avoir de l'expérience veut dire pouvoir agir et faire quelque chose avec. Considérer que la musique est une forme de communication dans laquelle un « message » est transféré d'un « actif émetteur » à un « passif destinataire » ne sert pas de modèle satisfaisant pour comprendre les effets musicaux (Peter J. Martin, 2006 : 58)³⁶⁴. Le sens communiqué par une chanson ne doit pas être étudié seulement d'un point de vue de son compositeur, interprète, parolier, mais également du point de vue de l'auditeur qui le ressent à travers ses compétences linguistiques, musicales, artistiques, socio-culturelles et ses expériences personnelles. La communication de pensée musicale se base à la fois sur le schéma d'expression de celui qui veut communiquer ainsi que sur le schéma d'interprétation du destinataire de cette pensée (Alfred Schütz, 2006)³⁶⁵. D'après Schütz (*ibid.* : 2006), la relation sociale entre le compositeur du morceau de musique et son récepteur s'établit mieux quand le récepteur y participe et d'une certaine façon, recrée l'expérience du semblable, c'est-à-dire, que le récepteur agit et arrive à exprimer la pensée musicale en tenant compte de

361 John Dewey, *Experience and education*, New York, Macmillan, 1938

362 Jennifer A. Moon, *A handbook of reflective and experiential learning : Theory and Practice*, Psychology Press, London, New York, RoutledgeFalmer, 2004

363 Helga Tschurtschenthaler, *Drama-based foreign language learning : Encounters between self and others*, Munster, Waxmann Verlag, 2013.

364 Peter J. Martin, « Music, Identity and social control » in *Music and Manipulation: On the Social Uses and Social Control of Music*, Steven Brown et Urik Volgsten (éd.), Chapitre 2, Newyork, Berghahn Books, 2006, p. 57-74.

365 Alfred Schutz, « Faire de la musique ensemble. Une étude des rapports sociaux » in *Sociétés*, Vol. n° 93/ 3, 2006, p. 15-28. [En ligne : https://www.cairn.info/article.php?ID_ARTICLE=SOC_093_0015#no7]

l'intention communicative du compositeur. Néanmoins, la réception, comme nous l'avons abordé *supra*, génère beaucoup plus de sens que ce que la communication du compositeur, de l'interprète et du parolier communique à travers leur œuvre musicale. Écouter une musique stimule des zones sensorielles appropriées pour les sons. Notre cerveau, dans ce cas, se comporte comme si la musique avait pris possession de notre corps. Cette œuvre d'art résonne en nous grâce à l'« empathie esthétique », que Pierre Lemarquis (*op. cit.* 2015) met en évidence dans son ouvrage intitulé *L'empathie esthétique*. Pour lui, l'empathie esthétique relève du « ressenti de l'intérieur » (*ibid* : 11) qui nous permet d'aboutir à une nouvelle vision de soi et du monde. Un compositeur crée une fois son œuvre mais c'est le récepteur qui « se métamorphose à son tour en se dissolvant dans l'œuvre : un effet thérapeutique est possible [...] » (*ibid* : 12).

Historiquement le mot 'esthétique' est fondé sur les notions de « perception » et « sensibilité ». Ce mot est dérivé du mot grec *aisthêsis* qui « désigne à la fois la faculté et l'acte de sentir (la sensation et la perception) » (Carole Talon-Hugon, 2008 : 3)³⁶⁶. Au niveau philosophique, Kant (*Critique de la faculté de juger*, 1790) définit l'esthétique comme la science du beau et du goût qui renvoie à notre faculté de juger. John Dewey ([1934] 2010 : 99) le désigne comme « l'expérience en tant qu'évaluation, perception et plaisir ». Hegel (*Esthétique ou philosophie de l'art*, 1818-1829) met en évidence la relation entre l'esthétique et l'art où l'esthétique est la science du beau de l'art par opposition au beau de la nature. L'art naît de l'esprit qui relève de la conscience et de la pensée humaine tandis que la nature, en tant qu'ensemble biologique ou géologique, est dénuée de pensée et de conscience. Hegel croit que le beau est l'accord du sensible et de l'intelligible et c'est cet accord qui satisfait l'homme. En valorisant le sentiment et les émotions dans l'esthétique, le dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française *Le Robert* (1983)³⁶⁷ définit l'esthétique en tant que « la science du sentiment ». En bref, le mot « esthétique » a été caractérisé par son caractère réceptif et se rapporte à un acte de perception, de jugement et de plaisir. Quant à ce caractère réceptif, Helga (*op. cit.* 2013 : 62), en faisant référence à Weintz (2008)³⁶⁸ (professeur et écrivain allemand d'art dramatique), présente une perspective plus élargie où l'expérience esthétique ne se limite pas à une appréciation et à une perception de l'art que l'on peut voir ou observer, mais il s'agit également de la perception par le corps, de l'expression émotionnelle et corporelle ainsi que de l'engagement esthétique du sujet. Nous pouvons ainsi considérer l'esthétique également

366 Carole Talon-Hugon, *L'esthétique*, Coll. « Qui sais-je ? », Presses Universitaires de France, 2008.

367 Paul Robert, *Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française. Le Robert*, Tome 2, Paris, Société du Nouvel Littré, 1983.

368 Weintz, Jurgen, *Theaterpädagogik und Schauspielkunst. Ästhetische und psychosoziale Erfahrung durch Rollenarbeit*, Schibri- Verlag, Uckerland, 2008.

comme la science de l'expression et de l'expressivité dans son lien avec le déclenchement d'une émotion. D'ailleurs, l'expérience esthétique peut provenir non seulement d'une œuvre d'art, de la contemplation de la nature mais même des expériences issues de la vie quotidienne.

Jean-Marie Schaeffer (1996)³⁶⁹ et Gérard Genette (1997)³⁷⁰ distinguent « l'expérience esthétique » du récepteur de « l'approche artistique » du créateur vis à vis d'une œuvre d'art. L'approche artistique fait référence à un acte de production ou création de l'artiste. J.-M. Schaeffer (1996 : 240) trouve regrettable que nous, en tant que récepteurs, nous nous intéressions généralement plus à l'artiste et à sa technique de création qu'à une œuvre d'art pour des raisons uniquement esthétiques. Nathalie Borgé (*op.cit.* : 2015, p. 25) partage le même point de vue dans le cadre de l'enseignement du FLE: « lorsque l'enseignant s'attache à étudier les propriétés génériques et conceptuelles d'une œuvre avec des apprenants, il ne s'inscrit, donc, pas dans une perspective esthétique ». L'utilisation des chansons en cours de FLE en ayant pour objectif de ne soulever que des éléments linguistiques, socio-culturels et historiques, souvent l'objet d'étude des manuels de français langue étrangère³⁷¹, empêche d'accéder à la dimension esthétique. Dans ce cas, nous finirons donc par nous concentrer sur la connaissance factuelle de ces chansons au détriment de leur expérience esthétique ressentie par les apprenants. Comme le dit G. Genette (1997 : 194), « savoir trop de choses sur une œuvre d'art peut porter préjudice au plaisir esthétique ». Borgé en s'appuyant sur l'importance de la réception esthétique en classe, suppose que

la réception esthétique [...] peut se définir comme une prise en compte pédagogique de la relation sensible au monde. Il ne s'agit pas d'occulter le contexte historique et culturel dans lequel l'objet artistique a été produit, mais de favoriser une expérience de partage du sensible [...] (*ibid.* : 25).

La didactique des langues étrangères doit ainsi viser à créer des possibilités pédagogiques où l'enseignant pourra mettre à disposition les critères (œuvres d'art, stratégies, méthodologies, activités) nécessaires pour qu'une expérience esthétique ait lieu pour les apprenants, dans un environnement sécurisant et de partage. La perception et l'expression corporelle ainsi que l'engagement esthétique dans l'œuvre d'art facilitent l'appropriation de cette nouvelle langue dans laquelle cette œuvre s'inscrit. Pour Penny Bundy (2003)³⁷², l'apprentissage revêt plus de sens grâce à « l'engagement esthétique ». Un processus intellectuel ainsi qu'affectif impliquent

369 J.M. Schaeffer, *Les célibataires de l'art*, Paris, Gallimard, 1996.

370 G. Genette, *L'œuvre de l'art 2 : la relation esthétique*, Paris, Seuil, 1997.

371 Nous reviendrons sur le sujet de l'exploitation des chansons françaises en cours de FLE dans la troisième partie analytique de notre recherche où nous étudierons de façon critique la méthodologie et quelques manuels utilisés en cours de FLE en Inde.

372 Penny Bundy, « Creating opportunities for aesthetic engagement: Reflections from a drama classroom », *Applied Theatre Researcher/Idea Journal*, Vol. 4 (2), 2003, p. 1-10.

à la fois l'« animation » mais également la prise de conscience (*heightened awareness*) et l'« association ». L'animation fait référence au sentiment de stimulation, d'exaltation (peut-être) ressenti lors ou après une expérience artistique telle que le théâtre. Une personne faisant l'expérience de l'animation se sent plus vivante et consciente, d'après Bundy (2003 : 1). Cette prise de conscience se rapporte à la conscience de soi, du monde autour de nous et de la relation entre les deux. Nous pouvons dire que les apprenants-auditeurs-chanteurs, dans le cas de l'enseignant/apprentissage par la musique, doivent apprendre à associer le monde de la musique (ou de chansons précisément, dans notre cas) et leur propre existence dans le monde « réel ». Bundy met l'accent sur trois qualités - le libre choix, le détachement systématique et l'engagement ludique, qui caractérisent l'expérience esthétique. En s'appuyant sur la pédagogie par le théâtre, elle (*ibid.* : 2) suggère qu'un « détachement systématique » se produit quand un individu maintient un sens de soi en restant engagé au théâtre. Cela nous apprend à prendre la responsabilité de nos propres actions et non pas celles du groupe. L'« engagement ludique », à son tour, permet à un individu de s'engager dans l'esprit de l'action. Selon Bundy, c'est donc en s'engageant de façon ludique que nous pouvons achever le détachement systématique. Dans le cas de la pédagogie par les chansons, l'apprenant pourra se procurer de la jouissance et du plaisir grâce à son engagement et exprimer ces sentiments par les actes de réécouter, danser, fredonner, chanter ou d'autres gestes corporels. La partie suivante intitulée 'Plaisir' traitera de manière extensive ce sujet du plaisir esthétique. D'ailleurs, l'apprenant pourra découvrir progressivement par lui-même des informations sur le(s) chanteur(s), compositeur, parolier ou sur d'autres chansons du même chanteur, d'autres informations socio-culturelles, linguistiques, etc. Un enseignant de langue cible peut favoriser des discussions libres et semi-dirigées en classe pour faciliter la verbalisation de cette expérience esthétique.

Toutefois, valoriser l'expérience esthétique d'un auditeur-récepteur ne signifie pas forcément ignorer ou oublier la « dimension artistique » que chaque auditeur-récepteur peut mettre en œuvre. En fait, pour nous, l'expérience esthétique ne se rapporte pas seulement à la réception esthétique mais également à l'expression esthétique qui peut aboutir à une création artistique. L'expression esthétique renvoie à l'idée de considérer l'esthétique comme la science de l'expression et de l'expressivité dans son lien avec le déclenchement d'une émotion, idée que nous avons abordée *supra* dans cette section et dans la précédente.

3.5 Plaisir

La notion de plaisir a été définie comme un « état affectif agréable, durable, que procure la satisfaction d'un besoin, d'un désir ou l'accomplissement d'une activité gratifiante »³⁷³. Les termes « satisfaction », « accomplissement » et « gratifiante » évoqués dans la définition ci-dessus mettent l'accent sur l'idée que le plaisir répond à la nécessité ou au besoin ressenti par un individu. Dans le contexte artistique, Jeongwoo Park (2005)³⁷⁴ fait référence à Christian Wolff (1738) pour associer le plaisir à la réussite de l'œuvre d'art. En l'associant à la conscience de la perfection, Wolff trouve que toutes les sortes de plaisir que l'on éprouve proviennent, à partir du moment où l'on est conscient, de la perfection de quoi que ce soit. Cette idée de « perfection », « réussite », « satisfaction » peut être déterminée par des paramètres distincts de la perfection, de la réussite et de la satisfaction en question : la ressemblance avec le prototype en cas de l'image dans la peinture, la conformité aux règles préétablies dans le cas de danse et musique classique. Selon Wolff, le plaisir éprouvé peut découler de la conscience de la perfection relative à la subjectivité de l'individu (perfection subjective) et/ou de la perfection reconnue (perfection objectif) en fonction de la conformité des règles, de la connaissance préétablie.³⁷⁵ L'expert en art peut ainsi savourer ce double plaisir, subjectif et objectif, tandis que le profane ne savoure que le plaisir subjectif. Nous pouvons associer cet acte de « savourer » à la notion d'« esthétique » que John Dewey ([1934] 2010 : 100)³⁷⁶ lie au concept de plaisir, un plaisir procuré par la réception de l'œuvre. La réception d'une œuvre d'art implique des attentes (Nathalie Borgé, *op. cit.* : 2015). D'après l'auteure (*ibid.* : 82), « c'est l'écart entre ce que nous nous attendons à voir et ce que nous sommes amenés à regarder qui créerait le plaisir esthétique ». Le plaisir esthétique se lie ainsi aux attentes qui s'avèrent être reçues agréablement.

En ce qui concerne les différentes manifestations du plaisir, Agnès Lontrade (2004)³⁷⁷ dans son ouvrage *Le plaisir esthétique*, décrit deux versants du plaisir – sensible et intellectuel :

Chair de poule, excitation, enthousiasme sont autant d'indices visibles de l'expérience du plaisir dans son versant sensible. [...] Concentration, sérieux, voire gravité des spectateurs, réflexion, attention, sont par ailleurs autant d'indices visibles de l'expérience esthétique dans son versant intellectualiste et cognitif.

373 <http://www.cnrtl.fr/definition/plaisir>

374 Christian Wolff [1738], Extraits de *Psychologia empirica*, Jeongwoo Park (trad.) « La pensée esthétique de Christian Wolff » in *Aux sources de l'esthétique : Les débuts de l'esthétique philosophique*, Jean-François Goubet et Gérard Raulet (sous dir.), Édition de la Maison des Sciences de l'Homme, 2005, p. 80-99.

375 Nous continuerons de détailler le sujet du plaisir issu des sources subjectives et objectives un peu plus tard dans cette partie même.

376 J. Dewey [1934], *L'art comme expérience*, Jean-Pierre Cometti (trad.), Paris, Folio Essais, 2010.

377 Agnès Lontrade, *Le plaisir esthétique. Naissance d'une notion*, Coll. « Ouverture philosophique », Paris, L'Harmattan, 2004

(*ibid.* : 8)

Lontrade met en lumière l'expérience du plaisir, grâce à laquelle un accord et une harmonie peuvent être apportés entre ces deux versants (sensible et intellectuel). Sur le plan intellectuel, Aristote dans son ouvrage *Poétique* (1448) met l'accent sur le lien étroit entre le plaisir et la cognition : « [...] apprendre est un plaisir non seulement pour les philosophes mais également pour les autres hommes [...] ; en effet, si l'on aime à voir des images, c'est qu'en les regardant on apprend à connaître et on conclut ce qu'est chaque chose comme lorsque l'on dit : celui-là, c'est lui. »³⁷⁸. Jean-Marie Schaeffer (2015)³⁷⁹ s'appuie sur la même idée et considère que le plaisir est inhérent à la connaissance. Pour lui, le plaisir n'est pas un simple état contrastif attaché au soulagement provoqué par la cessation d'une émotion négative (effet purgatif), mais il s'attache également de manière interne à la connaissance et à sa compréhension. Même pour Jean-Pierre Changeux (1994)³⁸⁰, le plaisir esthétique s'associe au plaisir de comprendre une œuvre. Selon lui, une bonne compréhension augmente la possibilité de mieux aimer.

Dans le chapitre 4 de *Poétique*, Aristote fait mention de la tendance naturelle chez les humains à trouver du plaisir par des représentations. Il ne cesse de souligner que la tragédie vise à provoquer du plaisir par la représentation (imitation) de la frayeur et de la pitié à travers la formulation artistique. C'est-à-dire, des images et des narrations qui semblent tellement horribles et ignobles dans la vie réelle que nous évitons d'en parler ou de revivre en réel, leur représentation peut toutefois « faire vivre » ces émotions « négatives » telles que la peur, la haine, le dégoût tout en nous permettant de procurer du plaisir. Que ce soit les spectateurs dans un spectacle ou les acteurs sur scène, il est important de vivre (pour les acteurs) et de faire vivre (aux spectateurs) les expériences humaines représentées. Pour Aristote, il est naturel pour un homme de se livrer à l'activité mimétique et d'en retirer du plaisir, le plaisir esthétique. Mary-Anne Zagdoun, dans son ouvrage *L'esthétique d'Aristote* (2011)³⁸¹, le nomme par le « plaisir cognitif de la *mimêsis* ». D'après elle, c'est à travers la représentation que l'on arrive à éprouver du plaisir à ressentir de la peine ou de la colère en écoutant de la musique. Dans la *mimêsis* musicale, selon elle, la musique contient en elle-même des fragments de réalité, des équivalents de nos émotions et de nos qualités éthiques, capables de reproduire celles-ci en nous. Pour elle, l'écoute de la musique peut permettre à un auditeur de se mettre dans un état de sympathie et de ressentir l'émotion de la musique, avec toutes les

378 Aristote, *Poétique*, chapitre IV, 1448 b 4-27.

379 Jean-Marie Schaeffer, *L'expérience esthétique*, Éditions Gallimard, 2015.

380 Jean-Pierre Changeux, *Raison et Plaisir*, Paris, Odile Jacob, 1994.

381 Mary-Anne Zagdoun, *L'esthétique d'Aristote*, Paris, CNRS Éditions, 2011.

qualités morales qu'elle contient. La musique est ainsi capable d'agir sur l'âme de l'auditeur à travers les émotions évoquées et les qualités éthiques. Zagdoun (*ibid.*) insiste également sur le fait d'employer la musique dans l'éducation pour changer le comportement des apprenants : non seulement, la musique est un plaisir, mais elle peut même mener à la vertu, qui consiste à prendre plaisir, à aimer et à détester d'une façon juste et appropriée. Choisir avec soin la mélodie, le rythme, les paroles, l'intonation devient ainsi essentiel pour être employés à l'éducation.

La musique, surtout les chansons, en tant qu'outil de plaisir, a été bien reconnue dans l'enseignement/apprentissage depuis les dernières décennies (Calvet, 1980 ; Dumont, 1998 ; Gajos, 2003³⁸² ; Michel Boiron, 2008³⁸³ ; Zagdoun, 2011). Calvet (1980 : 20) met l'accent sur des *arguments* de plaisir parmi d'autres *arguments* (linguistiques, culturels et pratiques) pour justifier l'emploi de chansons dans la classe : « il est agréable d'écouter de la bonne chanson, de la bonne musique, et l'on voit mal, dès lors, pourquoi il nous faudrait nous en priver et en priver les élèves ». Aussi, Dumont (1998) souligne que les chansons offrent du plaisir qui peut être procuré par les apprenants en cours de langue grâce à une grille de lecture de la chanson (aux niveaux linguistique, paralinguistique et extralinguistique) mise à disposition par leur professeur de langue. Pour M. Boiron (2008 : 1), à part d'autres avantages, « la chanson est une mission de plaisir, de divertissement. [...] On peut rire, danser, s'amuser avec des chansons ... en français ». Cependant, dans le milieu occidental de l'enseignement, destiné surtout à un public adulte, l'acceptation du jeu et du plaisir est un phénomène récent (Calvet, *op. cit.*). Même notre expérience personnelle dans le milieu scolaire indien nous permet de conclure que le plaisir et le jeu ne trouvent pas une place importante dans le cadre de l'enseignement/apprentissage du public adulte.

Jean-François Pratt (2002)³⁸⁴ met l'accent sur deux types de plaisirs : plaisir de l'écoute et celui de la pratique. Dans ses propres mots, il trouve qu'« en musique la notion de plaisir va bon train, qu'il s'agisse d'évoquer les plaisirs de l'écoute (chez soi ou au concert) ou de la pratique, individuelle ou collective » (*ibid.* : 10). Dans les cours de langue étrangère, l'écoute et la pratique musicale et vocale de langue étrangère doivent ainsi viser à procurer du **plaisir d'apprendre** une nouvelle langue par la musique. Ce plaisir est lié non seulement au **plaisir**

382 M., H. Gajos, *Plaisir d'amour, méthode de français par la chanson*, Sedziejowice : Oficyna LEKSEM, 2003.

383 Michel, Boiron, « Approches pédagogiques de la chanson », 2008, p. 1-4. En ligne : http://www.tv5monde.com/TV5Site/upload_image/app_ens/ens_doc/26_fichier_approchechansons.pdf. Consulter le lien le 26/062016

384 Jean-François Pratt, *L'expérience musicale : Exploration psychique*, Coll. « L'œuvre et la psyché », France, Éditions L'Harmattan, 2002.

d'écouter et de chanter mais aussi au simple **plaisir de dire** des mots dans une langue étrangère afin de trouver son propre ton, sa propre voix, son rythme, sa parole. Également au **plaisir d'entendre** la voix de l'autre, le ton de l'autre, la polyphonie des paroles ainsi qu'au **plaisir de comprendre** le dit et le non-dit. Le plaisir a été considéré comme une clé de l'apprentissage (Fabio Caon, 2006³⁸⁵ ; Chen et Chen, 2009³⁸⁶). Dans la préface de l'ouvrage de Fabio Caon (2006 : 7), Paolo E. Balboni fait référence à la composante émotionnelle personnelle qui, pour lui, est conservée dans le **plaisir de satisfaire** les besoins des apprenants et dans le **plaisir d'accomplir** leurs buts et objectifs pour apprendre une langue étrangère, Plus loin, il relève également le **plaisir d'activer et de régénérer** leurs propres motivations intrinsèques en réduisant les conditionnements dus aux facteurs extérieurs et dans le **plaisir d'établir** des connexions entre la nouvelle connaissance et celle déjà acquise en classe.

Par ailleurs, la valeur esthétique qu'un auditeur ou un chanteur trouve dans la musique est liée aux idées et aux sentiments que la musique produit chez lui. Le plaisir esthétique s'associe également à la connaissance de la musique : plus on connaît la musique et sa structure, plus on peut se procurer une jouissance esthétique. La satisfaction esthétique, selon Ludwig Wittgenstein (1966)³⁸⁷ provient du fait de trouver le bon tempo et le son juste. Le plaisir naît donc de la compréhension associée à la maîtrise qu'on a des choses qu'on perçoit. Cependant cela ne veut pas dire qu'un non-musicien ne peut pas lui-même se procurer des émotions déclenchées par la musique et que la succession de sons ne peut pas exercer sur lui une fascination ou impression de détente. Même si un non-musicien manque de formation explicite qui pourrait l'aider à mieux « décrire » le plaisir ressenti en utilisant un lexique spécifique aux structures musicales et aux rythmes, nous supposons qu'il possède quand même une familiarité et une connaissance ordinaire (par rapport à la connaissance proprement musicale) et qu'il écoute de la musique de façon régulière dans sa vie quotidienne, qu'il a dû chanter quand il était plus jeune, qu'il a dû danser aux rythmes musicaux, qu'il a dû assister aux concerts et aux spectacles de musique ou qu'il a dû regarder des films de genre musical. Indépendamment du fait d'être formé à la musique ou non, nous avons tous la capacité de répondre émotionnellement aux stimuli musicaux (E. Bigand et B. Poulin-Charronnat, 2006)³⁸⁸. D'après ces professeurs de psychologie cognitive,

385 Fabio Caon, « Le plaisir dans l'apprentissage des langues. Un défi méthodologique », Florence Gandolfi Jansens (trad.), Laboratoire ITALS – Italiano come lingua straniera, Perugia, Guerra Edizioni, 2006.

386 Y. C. Chen et P. -C. CHEN, « The effect of english popular songs on learning motivation and learning performance » in WHAMPOA - An Interdisciplinary Journal, 56,, 2009, p.13-28.

387 L. Wittgenstein, [1966], *Leçons et conversations*, Jacques Fauvé (trad.), Paris, Folio Essais, 1992

388 E., Bigand et B. Poulin-Charronnat, « Are we "Experienced listeners" ? A review of the musical capacities that do not depend on formal musical training », *Cognition*, Vol. 100, 2006, p. 100-130.

Il semble improbable que la formation en musique soit de manière positive en corrélation avec l'intensité des réponses émotionnelles liées à la musique. Même les non-musiciens éprouvent d'intenses émotions musicales et il serait donc difficile de supposer que plus intensive est la formation musicale, plus intense sera l'expérience émotionnelle. (*ibid.* 2006 : 117)³⁸⁹

Leur étude affirme que pour traiter la musique, le cerveau humain a une prédisposition initiale déclenchée par une vaste exposition aux stimuli musicaux dans la vie quotidienne (*ibid.* 2006 : 120)³⁹⁰. D'ailleurs, comme expliqué précédemment, Aristote met l'accent sur le plaisir ayant une tendance « naturelle » chez l'humain. En ce qui concerne l'enseignement/apprentissage d'une langue par les chansons, les connaissances techniques de la musique ne sont donc pas un prérequis nécessaire pour retirer du plaisir en écoutant et en chantant pour des enseignants ainsi que pour des apprenants. Cependant la source et l'intensité du plaisir, et la façon de décrire les émotions en écoutant, jouant ou chantant peuvent varier d'un individu à l'autre.

Par ailleurs, sur la question de l'universalité du plaisir éprouvé, pouvons-nous dire que le plaisir produit la même impression chez l'autre ? Lors d'un débat³⁹¹ (2016) organisé par Radio France autour de la thématique « Musique et Cerveau », le professeur en neurosciences, Hervé Platel et le maître de conférences en ethnomusicologie, Katell Morand soulignent que le plaisir musical est indissociable de notre bagage culturel. La perception de la musique dans sa dimension esthétique ne doit donc pas être la mesure de l'universalité de l'émotion musicale. Ce qui nous touche, ne touchera pas forcément l'autre de la même façon.

Pour conclure, nous nous appuyons sur le propos de Nathalie Borgé (*op. cit.* : 2015 : 82) pour qui « c'est au terme d'un cheminement cognitif et émotionnel que le plaisir peut émerger et c'est ce cheminement qui favorise une expérience ». D'après nous, c'est cette expérience du plaisir qui stimule la motivation chez les apprenants et suscite l'intérêt d'apprendre une nouvelle langue-culture. Cet intérêt peut rendre l'acquisition stable et de longue durée. Pour G. Pierra (1990)³⁹², le mot « plaisir » recouvre la spontanéité, les initiatives, la créativité et l'intérêt. Dans ses propres mots (*ibid.* : 61 - 62), « grâce au désir éveillé par les motivations

389 Traduction personnelle de : « It seems unlikely that musical training is positively correlated with the strength of emotional responses to music. Even nonmusicians experience intense musical emotions, and it would be difficult to assume that the more intensive the musical training, the more intense the emotional experience. »

390 Traduction Personnelle : « there is an initial predisposition of the human brain for music processing that is triggered by the extensive exposition to musical stimuli in everyday life. » (*ibid.* 2006 : 120)

391 Suzana Kubik, « L'émotion de la musique décryptée. D'où provient le frisson musical? », article publié le 06/09/2016 en ligne. [<https://www.francemusique.fr/actualite-musicale/musique-et-sante-l-emotion-de-la-musique-decryptee-d-ou-provient-le-frisson-musical-729>]. Consulté le 25 avril 2017.

392 G. Pierra, *Le théâtre dans l'enseignement du français langue étrangère. L'anti-méthode*, Thèse de doctorat, Pierre Dumont (dir.), Université Paul Valéry Montpellier III, 1990.

nouvelles qui apparaissent autant chez l'éducateur que chez l'éduqué, en tant que *valeurs* avec lesquelles il faut compter pour que le travail devienne effectif et laisse des traces souhaitables chez l'individu. » .

Pour que l'acquisition d'une nouvelle langue reste stable et durable, des études surtout en neurosciences, trouvent la musique très efficace pour soigner la mémoire (Carina Louart, 2016)³⁹³. Hervé Platel (2016)³⁹⁴ a même fait le lien entre mémoire et plaisir dans la musique. Nous envisageons maintenant d'étudier le lien entre la mémoire et l'apprentissage d'une langue par la musique dans la section suivante.

393 Carina, Louart, « La musique pour soigner la mémoire », CNRSlejournal.fr, publié le 29/09/2016. [En ligne : <https://lejournalejournal.cnrs.fr/articles/la-musique-pour-soigner-la-memoire>. Consulté le 10 octobre 2016

394 Publié par Suzana, KUBIK, « L'émotion de la musique décryptée. D'où provient le frisson musical? », article publié le 06/09/2016 en ligne. [<https://www.francemusique.fr/actualite-musicale/musique-et-sante-l-emotion-de-la-musique-decryptee-d-ou-provient-le-frisson-musical-729>].

3.6 Mémoire

Plusieurs scientifiques (Hervé Platel, Emmanuel Bigand, Cécilia Jourj Pineau), et particulièrement dans le domaine de la neuroscience, de la psychologie cognitive et de la musicothérapie, mettent en exergue les effets positifs de la musique sur la mémoire chez un individu. Platel, dans le débat (*ibid.* : 2016) organisé par Radio France, explique que la mémoire a une capacité d'imprimer de façon plus indélébile les expériences associées à des émotions positives, au plaisir. La pratique musicale peut aider à « réveiller » ces expériences. Dans l'un des articles³⁹⁵ du journal électronique du CNRS, intitulé « La musique pour soigner la mémoire », Carina Louart (*op. cit.* 2016) fait référence à Hervé Platel ainsi qu'à Emmanuel Bigand qui mettent en évidence les effets thérapeutiques de la musique sur des patients atteints de lésions cérébrales, comme la maladie d'Alzheimer, et sur le point de perdre la parole et leurs facultés motrices. Au cours de ses recherches, Platel a trouvé qu'ils parvenaient encore à interpréter des morceaux de musique appris dans leur jeunesse. De même, les personnes atteintes d'aphasie (trouble de la parole) sont capables de fredonner les paroles de leurs chansons favorites.

La relation entre la musique et la mémoire peut être étudiée à travers des « mémoires musicales ». Hervé Platel et Mathilde Groussard (2010)³⁹⁶ pensent que la mémoire sémantique musicale nous permet d'avoir un « sentiment de familiarité » qui facilite la reconnaissance d'un extrait musical sans pouvoir y apposer une étiquette verbale concernant des détails sur le chanteur, le parolier, le titre ou les paroles de la chanson. Cette familiarité permet d'avoir une « représentation mentale » de la musique, sous la forme d'un air que nous pouvons fredonner par la suite. D'après A. Lieury et Fabien Fenouillet (1996)³⁹⁷, c'est au niveau de la mémoire sémantique que la motivation serait la plus susceptible d'intervenir dans le cadre scolaire. Il existe également la mémoire épisodique musicale en relation avec un contexte particulier. Un extrait de musique peut nous rappeler un événement du passé. Il peut évoquer des souvenirs contextuels autobiographiques : « *j'ai entendu cet air de musique quand j'avais 10 ans sur la radio de ma grand-mère* ». D'ailleurs, il y a aussi la mémoire procédurale, utilisée surtout par des musiciens, qui s'associe au savoir-faire « instinctif » : comme lorsqu'on apprend à faire du vélo, d'abord en respectant certaines règles puis le savoir-faire devient instinctif ; une fois appris cela restera « ancré » dans notre mémoire. Dans la musique classique indienne, par exemple, il faut faire attention à certaines règles et à une organisation musicale parfaitement

395 Carina Louart, *op. cit.* 2016.

396 Hervé Platel et Mathilde Groussard, « La mémoire sémantique musicale : apport des données de la neuropsychologie clinique et de la neuro-imagerie fonctionnelle », in *Revue de neuropsychologie*, vol 2, n°1, 2010, p. 61-69.

397 Alain Lieury et Fabien Fenouillet, *Motivation et réussite scolaire*, Paris, Dunod, 1996.

stricte, en employant des notes et des rythmes en fonction de modes particuliers. D'après nous, ces mémoires musicales évoquant des sentiments de familiarité, de « déjà vu » et des épisodes particuliers facilitent l'accès aux informations existantes et stockées dans notre cerveau et aux nouvelles connaissances en les associant de façon directe ou indirecte aux événements du passé et aux expériences déjà éprouvées. Aussi, la compétence du savoir-faire favorise-t-elle des mécanismes automatiques et inconscients de simulation, essentiels pour l'apprentissage d'une nouvelle langue. Dans les cours de FLE, ces mémoires musicales peuvent donc servir dans les chansons françaises au niveau textuel et musical afin de retenir ou de rappeler des informations langagières (expressions typiquement françaises, argots, grammaire « toute-faite »), des références culturelles (la corrida, les fêtes religieuses, les stéréotypes), des références littéraires (la mise en musique de la poésie française, des références intertextuelles³⁹⁸), des références politiques (les guerres, la décolonisation, le racisme). Les actes d'automatisme peuvent aider à mettre en pratique des règles de phonétique pour prononcer un nouveau mot, à articuler et chanter des mots jamais prononcés sur la même mélodie.

Lors de l'écoute musicale, de nombreuses zones du cerveau se mobilisent. Les régions auditives entrent en contact avec les régions motrices (d'où l'envie de taper les doigts, pieds, de danser). Notre cerveau évalue ce morceau de musique par rapport au plaisir ou au déplaisir se dégageant de cette musique. Selon Murphey (1990)³⁹⁹, la musique aide à encoder divers stimuli sensoriels, ce qui facilitera le décodage sémantique du message véhiculé par la chanson. Kilgour *et al.* (2000)⁴⁰⁰ trouvent que la mise en musique des mots améliore la mémoire du matériel verbal. Leur étude prouve que la mémorisation, suite à l'écoute des paroles chantées, est supérieure à celle des paroles parlées, pareille pour les participants formés ou non-formés en musique. D'ailleurs, plusieurs études (Wallace, 1994⁴⁰¹ ; Rainey et Larsen, 2002⁴⁰² ; Sims, 2008⁴⁰³) montrent que des mélodies familières à l'individu peuvent

398 Par exemple, le plus célèbre poème de Ronsard 'Mignonne, allons voir si la rose' a été mis en musique d'abord par Jehan Chardavoine au XVI^e siècle. Dans les années soixante, le texte de la chanson 'Mon amie la rose' (1964) de Cécile Caulier, interprétée par Françoise Hardy, s'est nourrie de l'éternelle référence au même poème.

399 Tim Murphey, « The song stuck in my head phenomenon: a melodic Din in the LAD ? », *System*, vol. 18, n^o 1, 1990, p. 53-64.

400 A.R., Kilgour, L.S., Jakobson et L.L. Cuddy, « Music training and rate of presentation as mediators of text and song recall », *Memory and Cognition*, Vol. 28(5), 2000, p. 700-710.

401 W.T. Wallace, « Memory for Music: Effect of melody on recall of text », *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, Vol. 20(6), 1994, p. 1471-1485.

402 David W. Rainey et Janet D. Larsen, « The effects of familiar melodies on initial learning and long-term memory for unconnected text », *Music Perception: An Interdisciplinary Journal*, Vol. 20, n^o 2, 2002, p. 173-186.

403 W. SIMS, « Music and word recall: The strength of familiar melodies as mnemonic devices », Mémoire, Melissa K. Jungers (dir.), Department of Psychology, The Ohio State University, 2008.

servir de moyen mnémotechnique et facilitent la mémorisation. Même la répétition des paroles dans les chansons a un effet positif sur l'acquisition d'une langue étrangère (Mora, 2000 : 151)⁴⁰⁴. Pour Sims (2008 : 13), des répétitions peuvent mener à un encodage efficace et une précision d'informations. La répétition peut rendre la mélodie familière à l'individu pour qu'il puisse ensuite se concentrer sur le texte ou parole. Il ne sera pas facile d'évoquer la mémoire d'informations au niveau du texte, si la mélodie est complexe et difficile à saisir. C'est pour cela que Wallace (1994) insiste sur le fait d'avoir une musique simple et facile à apprendre pour qu'il ne détourne pas l'attention portée au texte.

Pour Mora (*op. cit.* 2000), la chanson peut être utilisée comme moyen important pour faciliter la mémorisation : elle permet aux apprenants de déduire des informations linguistiques concernant la prononciation, le lexique, la grammaire, à travers des modèles « prêts-à-l'emploi », stockés dans leur cerveau. Abrate (1983 : 10)⁴⁰⁵ met l'accent sur le rôle constructif d'une chanson en facilitant la mémorisation de concepts de base comme le genre des mots — féminin et masculin.

Comme évoqué *supra*, les émotions qui constituent les effets bénéfiques à l'apprentissage, facilitent également le travail de mémorisation. La peur, la haine, le dégoût, le plaisir, le déplaisir facilitent le processus de mémorisation. La mort d'un proche, un premier rendez-vous amoureux, le premier jour de travail laissent des traces profondes dans notre mémoire. Nathalie Borgé (*op. cit.* : 2015, p.77) s'appuie sur le propos de Frijda (1989 : 56)⁴⁰⁶ pour mettre en évidence la « représentation interne » de l'émotion qui est liée à la mémoire. Une émotion éprouvée et stockée en mémoire peut être réactivée sous une autre forme à partir de stimuli ou de déclencheurs. Dans ce cas, l'individu peut percevoir et identifier cette nouvelle forme en l'associant à l'émotion déjà éprouvée.

Le stimulus musical peut déclencher des émotions liées à des situations particulières et aux souvenirs stockés en mémoire. Ces émotions peuvent être réactivées sous une autre forme en écoutant la même tonalité et la mélodie d'une musique. Nous sommes généralement habitués à ressentir les musiques à tonalité mineure comme étant tristes, déprimantes, négatives et les musiques à tonalité majeure comme joyeuses, gaies et positives. Cependant il est tout à fait possible que le stimulus musical à tonalité majeure puisse avoir un air mélancolique. La musique de la chanson de séparation, intitulée *Formidable* (2013) de Stromae, comprend des

404 Carmen-Foncesa, Mora « Foreign language acquisition and melody singing », *ELT Journal*, 54(2), 2000, p. 146-152.

405 Jayne Halsne Abrate, « Pedagogical applications of the French popular song in the foreign language classroom », *The Modern Language Journal*, vol. 67, n° 1, 1983, p. 8-12.

406 N. H. Frijda, « Les théories des émotions : un bilan » in *Les émotions*, B. Rimé et K.R Scherer (éds), Delachaux et Niestlé, Lausanne, 1989, p. 21-72.

accords majeurs. Il est important dans l'enseignement/apprentissage que l'enseignant fasse évoluer le regard des apprenants pour qu'ils puissent percevoir l'objet esthétique sous un nouvel angle et évitent de généraliser et d'associer telle émotion à un type particulier de la musique. Lors du contact avec la nouvelle connaissance, la connaissance stockée en mémoire doit être remise en question de temps en temps pour faire place à la nouveauté, à la création, aux variétés, aux différences et aux exceptions.

En ce qui concerne la relation entre création et mémoire, Bernard Sève (2012)⁴⁰⁷ remet en question deux points de vue contradictoires - le fait que la création est incompatible avec la mémoire et le fait qu'il n'y a pas de création sans mémoire. D'un côté, le premier point suppose que la création ne fait référence qu'à l'originalité et que créer est autre chose que se souvenir et répéter. La mémoire est considérée ici comme un danger et un obstacle pour l'artiste. La création artistique suppose ainsi une forme d'innocence et d'oubli : « un artiste doit savoir oublier pour pouvoir créer » (*ibid* : 9). De l'autre côté, le deuxième point suppose que la création artistique s'inspire du passé et se nourrit d'une mémoire bien construite, c'est-à-dire d'une mémoire *intelligente*. L'artiste apprend les règles et les techniques de son art à travers de grandes œuvres et de grands maîtres du passé. Pour qualifier le neuf, on suppose que quelque chose d'autre est vieux. Cependant dans l'art, le neuf d'hier n'est pas forcément le vieux d'aujourd'hui. La musique de Beethoven, de Mozart, de Bach, les chansons d'Édith Piaf, de Mouloudji, de Ferrat, de Ferré, de Henri Salvador, les *ragas* de la musique classique indienne, etc. n'ont pas encore perdu leur charme et continuent d'inspirer des créations artistiques chez la génération d'aujourd'hui. Nous supposons donc un lien étroit entre mémoire et création, où la mémoire *intelligente*, comme dit Bernard Sève (*ibid.*), nourrit la sensibilité et la création artistique. L'imitation doit être vue comme une source d'inspiration plutôt qu'un obstacle pour la création.

Nous pouvons ainsi conclure que la musique est certainement un moyen efficace pour « capter » l'attention des individus. L'individu motivé par une information musicale lui accorde plus d'attention, ce qui augmente sa probabilité de mémorisation. Comme dit Fenouillet (2003)⁴⁰⁸, lorsque l'individu est motivé, il est en quête de trouver la meilleure méthode possible pour organiser les informations entre elles. Cette recherche lui permet d'augmenter sa capacité de stockage de ces informations. Cette augmentation a un effet non seulement sur la quantité mais également sur la qualité des informations stockées en mémoire à long terme. Dans la partie suivante, nous porterons notre attention sur le rôle de la

407 Bernard Sève, « L'*ostinato* et l'antinomie entre mémoire et création » in *Musique, mémoire et création*, Cité de la musique, Paris, Les éditions, 2012, p. 7-14

408 Fabien Fenouillet, *Motivation, mémoire et pédagogie*, L'Harmattan, 2003.

motivation dans le contexte de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère et nous étudierons également comment la musique peut aider à motiver les apprenants dans les cours de FLE.

3.7 Motivation

Le terme « motivation » provient du mot « motif », attesté en 1314, du bas latin « *motivus* », qui signifie « *mobile* », « *qui met en mouvement* ». C'est ce que souligne Rolland Viau (1994 : 7)⁴⁰⁹ pour qui la motivation en contexte scolaire est un « *état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but* ». La motivation reposant ainsi sur ces aspects tels que « mobile » et « dynamique » et sur ces éléments tels que « le choix », « l'engagement », « la persévérance », détermine « la mise en route, la vigueur ou l'orientation des conduites ou des activités cognitives et fixe la valeur conférée aux divers éléments de l'environnement » (Cuq, 1993)⁴¹⁰. Elle a été considérée comme le résultat de l'interaction entre les facteurs extérieurs (lieu familial, société, projets professionnels ou personnels) ainsi que les facteurs internes (les besoins personnels, les intérêts qui maintiennent l'attention et l'esprit en éveil malgré les difficultés cognitives qui surgissent). Legendre (1993) et Cuq (2003) mettent en évidence deux principaux types de la motivation :

Motivation Externe ou Extrinsèque : Selon le *Dictionnaire Actuel de l'Éducation* de Legendre (1993)⁴¹¹, ce type de motivation « regroupe un ensemble de comportements effectués pour des raisons instrumentales qui vont au-delà de l'activité elle-même ». On peut donc aussi l'appeler la motivation instrumentale. Pour J.P. Cuq (*op. cit.*), elle est « très fréquente comme déclencheur de l'apprentissage (rencontre, séjour) mais fragile ». Dans le cas de l'apprentissage du FLE, ces raisons instrumentales peuvent découler des envies d'une visite de la France ou de pays francophones, de lire en français, de regarder des films et des séries en français, d'écouter des chansons françaises ou des avantages concernant une carrière professionnelle, un salaire élevé, etc.

Motivation Interne ou Intrinsèque : Legendre (*op. cit.*) définit ce type de motivation comme celle « qui réfère au fait de faire une tâche ou une activité pour le plaisir et la satisfaction que l'on en retire pendant sa pratique ou sa réalisation ». Considérée plus solide, elle a été associée « au plaisir d'apprendre, à la curiosité, à la création où il serait souhaitable d'ancrer l'apprentissage car elle sert de support à l'attention et à la mise en mémoire de connaissances nouvelles » (J. P. Cuq, *op. cit.*). Le thème du plaisir se trouve commun dans ces définitions proposées. Le plaisir s'accompagne à la fois par le souhait et le désir d'apprendre et d'être impliqué dans le processus d'apprentissage et aussi, par la satisfaction ressentie lors de la mise

409 Rolland Viau, *La motivation en contexte scolaire*, St. Laurent, Editions du Renouveau Pédagogique, 1994.

410 Jean-Pierre Cuq, (sous la direction de), *Dictionnaire de didactique du français: Langue Étrangère Et Seconde*, ASDIFLE, Paris, CLE International, 2003.

411 Renald Legendre, *Dictionnaire Actuel De L'Éducation*, Québec, Guerin, 1993.

en œuvre des pratiques pédagogiques par l'enseignant ou l'apprenant lui-même (l'auto-apprentissage). Cette motivation peut être divisée en motivation *intégrative* et en motivation *assimilative* (Graham, 1984)⁴¹². Dans le domaine du FLE, les apprenants peuvent s'intéresser à la société française ou francophone et veulent donc établir une relation sociale avec elle (motivation *intégrative*), ou veulent s'identifier aux locuteurs français et désirent donc devenir membre de la communauté française ou francophone (motivation *assimilative*).

La notion de motivation recouvre essentiellement des éléments cognitifs et affectifs. Sa relation étroite avec le comportement, les émotions et le désir a été mise en évidence par J. Reeve (2017)⁴¹³ dans son ouvrage *Psychologie de la motivation et des émotions*. D'ailleurs, nous nous sommes inspirée de son travail pour étudier et identifier les processus internes qui stimulent, dirigent et maintiennent le comportement d'un apprenant en classe. Ces processus d'identification des causes cachées du comportement nécessitent une mise en œuvre délicate des stratégies pédagogiques en classe. Comme la motivation, le comportement varie en intensité, au sein du même individu et entre individus différents. Nous passons tous par des moments où notre désir est fort et résistant et d'autres où il est faible et fragile. Reeve (*ibid* : 8) ajoute que la motivation et les émotions influencent également nos pensées, nos sentiments et nos aspirations.

Par ailleurs, il est important de distinguer la motivation des besoins. Les besoins biologiques (la faim, la soif, etc.) surgissent à partir des demandes corporelles. Par contre, les besoins psychologiques (la compétence, l'appartenance etc.) s'associent aux besoins de maîtriser l'environnement et d'avoir et de maintenir des relations interpersonnelles. Tous ces besoins sont nécessaires pour entretenir la vie et le bien-être d'un individu. Pour Maslow ([1956]2008)⁴¹⁴, les gens sont motivés par le désir de satisfaire des besoins. Ces besoins ont été classés par ordre d'importance en cinq niveaux : les besoins primaires qui sont physiologiques par nature, se trouvent au niveau inférieur, puis les besoins de sécurité, d'appartenance et d'estime qui se situent au milieu, et enfin les besoins d'auto-accomplissement au niveau supérieur. Le besoin d'auto-accomplissement relève du besoin de se réaliser, d'affirmer d'une manière personnelle son caractère unique et de mettre en valeur ses potentialités dans tous les domaines de la vie. La théorie de l'auto-détermination

412 C. R. Graham, « Beyond integrative motivation : The development and influence of assimilative motivation », *ERIC*, lors de Communication, Annual Convention of the Teachers of English to Speakers of Other Languages (TESOL), Houston, Texas, Mars, 1984.

413 J. , Reeve, *Psychologie de la motivation et des émotions*, Rob Kaelen (trad.), Bruxelles, De Boeck Supérieur, 2^e éd., 2017.

414 A.H. Maslow [1956], *Devenir le meilleur de soi-même : besoins fondamentaux, motivation et personnalité*, Laurence Nicolaieff (trad.), Paris, Groupe Eyrolles, 2008.

d'Edward L. Deci et Richard M. Ryan (1985)⁴¹⁵ met l'accent également sur l'actualisation de soi, l'autonomie de la personne, l'image de soi et le besoin de développement. Cette théorie postule qu'un comportement est motivé non seulement en fonction d'un objectif à atteindre, mais aussi pour que cet objectif réponde au besoin fondamental de l'individu, le besoin d'autonomie.

D'après nous, un enseignant doit prendre en compte les motivations des apprenants en les encourageant à apprendre une nouvelle langue : sans comprendre leurs motivations, ces encouragements peuvent créer une certaine forme de docilité (J. Reeve, *op. cit.* 2017). Au niveau cognitif, la motivation s'associe aux modes de pensée d'un individu. Dans le cours de FLE, par exemple, suivent-ils ce cours pour des raisons concernant leur vie professionnelle ? – besoin de sécurité, ou pour procurer du plaisir d'apprendre et de découvrir une nouvelle culture à travers cette langue cible ? – besoin d'épanouissement personnel. L'individu étant le point central de sa théorie, Maslow part du principe que l'être humain est en constante motivation : lorsqu'un besoin est satisfait, un autre besoin surgit. Cependant, certains besoins sont plus forts et puissants que d'autres et ce sont ceux-là qui peuvent conditionner le plus le comportement humain.

Dans le contexte de l'apprentissage d'une langue étrangère, il a été souvent observé que les élèves éprouvaient de l'anxiété (J. Arnold, 2006⁴¹⁶ ; E. K. Horwitz, M. B. Horwitz et J.A.Cope, 1996⁴¹⁷) générée par des sentiments tels que la peur, l'inquiétude, la frustration, l'insécurité. J. Arnold (*op. cit.* : 411) fait référence à l'ouvrage de H. D. Brown (1999 : 26-27)⁴¹⁸ qui révèle le risque de vulnérabilité que ce domaine de l'apprentissage porte :

Il y a peu de disciplines dans le curriculum, peut-être aucune, qui soient aussi portées à l'anxiété que l'apprentissage des langues étrangères et des langues secondes. L'exercice qui consiste à prendre la parole devant autrui, utilisant un instrument linguistique instable, implique un haut niveau de vulnérabilité. Dans certains cas, peut être la méthodologie utilisée peut renforcer l'anxiété. Au contraire, d'autres, par exemple la méthodologie de grammaire traduction, en réduiraient les risques, les apprenants investissant très peu d'eux-mêmes dans la réalisation des tâches requises. Par contre, avec les méthodes centrées sur la communication, les possibilités d'interactions à risque d'anxiété augmentent de manière importante, sauf à faire des efforts pour la construction d'un environnement émotionnellement sécurisant.

Donc, il faut que l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère se déroule dans un climat affectif, positif et sécurisant. Pour instaurer un climat de confiance, un outil

415 Edward L., Deci et Richard M., Ryan, « The general causality orientations scale: Self-determination in personality », *Journal of research in personality*, Vol. 19, n° 2, 1985, p. 109-134.

416 J. Arnold, « Comment les facteurs affectifs influencent-ils l'apprentissage d'une langue étrangère ? », *Ela. Études de linguistique appliquée*, Vol. 144, n° 4, 2006, p. 407-425.

417 E. K. Horwitz, M. B. Horwitz et J. A. Cope., « Foreign language classroom anxiety », *Modern Language Journal*, 70, 1986, p. 125-132

418 H. D., Brown, « Mapa del terreno », dans Arnold, J. (éd.) *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*, Madrid, Cambridge University Press, 1999.

pédagogique artistique peut être mis à disposition pour réduire l'anxiété et supprimer les inhibitions d'ordre psychologique. L'une des méthodologies d'apprentissage, la suggestopédie, conçue par un médecin et psychothérapeute bulgare, Georgi Lozanov pendant les années 1960-1970, s'oriente vers l'instauration d'une ambiance de travail relaxante et agréable par la musique classique en fond sonore.

Dans l'apprentissage d'une langue étrangère, surtout pour celui qui s'appuie majoritairement sur les cours de cette langue pour son apprentissage, le rôle d'un enseignant est sans doute très important. L'influence des premiers enseignants (Sosniak, 1985⁴¹⁹ ; Sloboda et Howe, 1991⁴²⁰), ainsi qu'un encouragement verbal et non critique (Hallam 2002)⁴²¹ peuvent créer une ambiance positive et sécurisante en classe de langue étrangère. Cependant, une surveillance continue peut entraver la motivation intrinsèque (Lepper & Greene, 1975⁴²², Hallam, 2002). Être conscient de la responsabilité de leur propre apprentissage par l'autonomie est aussi un objectif important de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères depuis l'arrivée de l'Approche Communicative (voir : *supra* dans le premier chapitre de la deuxième partie de notre recherche). Les apprenants doivent réaliser leurs potentiels personnels et leurs dons. Selon Hallam (*ibid.* : 236), Kemp (1996)⁴²³ montre la motivation intrinsèque comme étant la force motrice dans la réalisation de soi jusqu'au point de l'obsession, chez les musiciens accomplis, qu'il devient difficile de différencier la perception en cours du soi de celle d'être un musicien. Même si notre objectif de l'enseignement d'une langue étrangère par la pédagogie musicale, ne vise pas tout à fait à former les apprenants à devenir musiciens professionnels, un apprentissage, peu importe sa matière, doit développer l'autonomie chez les apprenants.

La motivation extrinsèque, sous la forme d'une performance devant le public, un spectacle ou un concert, encourage la plupart des musiciens (Hallam, *ibid.* : 237). Selon l'auteur (*ibid.*), l'entraînement n'est toujours pas intrinsèquement motivant. La mise en place des stratégies pour assurer la motivation nécessite la priorité à l'entraînement régulier, à la mobilité de l'éveil émotionnel (*arousal*) pour les performances et à la gestion de l'anxiété. Même les musiciens font preuve d'une grande diversité dans la motivation – intrinsèque (plaisir

419 L.A., Sosniak, « Learning to be a concert pianist », in *Developing Talent in Young People*, B.S. Bloom (éd.), Vol. 1, New York, Ballantine Books, 1985, p. 19-67.

420 J.A. Sloboda et M.J.A. Howe, « Biographical precursors of musical excellence: an interview study », *Psychology of Music*, Vol. 19, 1991, p. 3-21.

421 Susan Hallam, « Musical Motivation: towards a model synthesising the research », *Music Education Research*, Vol. 4, n° 2, 2002, p. 225-244.

422 M. Lepper et D. Greene, « Turning play into work: effects of adult surveillance and extrinsic rewards on children's intrinsic motivation », *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 31, 1975, p. 479-486.

423 Cité par S. Hallam, 2002, p. 236.

A.E. Kemp, *The Musical Temperament: Psychology and Personality of Musicians*, Oxford, Oxford University Press, 1996.

esthétique, l'estime de soi) et extrinsèque (pour qui, où, pour quelle rémunération ou récompense) pour s'entraîner de façon très régulière et jouer ou interpréter pour un concert. Dans le cadre de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère par la musique, ces motivations peuvent être manifestées par des performances musicales devant l'autre (camarades, public) et renforcées par l'encouragement des enseignants, des amis, des camarades et des parents. Le plaisir esthétique ressenti lors de l'interprétation d'une œuvre musicale peut faciliter la prise de parole en langue cible en public. Aussi, les apprenants peuvent-ils être encouragés à interpréter avec d'autres camarades, ce qui évitera de mettre les apprenants timides et hésitants en situation de stress et d'anxiété lorsqu'ils chanteront seuls. La motivation peut donc être intrinsèque, extrinsèque ou les deux, soutenue par d'autres ou auto-générée. En tout cas, pour effectuer les cours de langue par la musique, une « estime musicale de soi » doit être générée et assurée chez les apprenants.

3.8 Culture et identité

Dans la didactique des langues, il est impossible de dissocier la dimension culturelle de la langue. Comme le souligne L. Porcher (1995 : 53)⁴²⁴ : « toute langue véhicule avec elle une culture dont elle est à la fois la productrice et le produit ». Pour Pierre Dumont (1998 : 116)⁴²⁵, la langue est « la manifestation la plus privilégiée de la culture ». L'enseignement de la langue est ainsi intégralement lié à celui de la culture. Les aspects linguistiques, extralinguistiques et paralinguistiques sont tous associés directement ou indirectement à la culture. La langue représente également les individus qui la parlent : c'est donc un moyen de connaître la culture de l'Autre. Ce dernier porte une culture, partage avec d'autres, dans une certaine mesure, des valeurs, des coutumes et des comportements qui caractérisent sa propre identité et son appartenance à un groupe social. Une identité se construit ainsi à travers le langage, oral ou écrit, verbal ou non verbal. En tant qu'enseignante de langue étrangère, nous ne cherchons pas à « imposer » la nouvelle culture en cours de FLE : notre but est plutôt de « faire comprendre » cette culture cible. Cependant, l'apprentissage d'une langue étrangère ne veut pas seulement dire se limiter à l'étude des particularités culturelles de la langue cible en classe. Plusieurs études (C. Camilleri, 1989⁴²⁶ ; G.-D de Salins, 1992⁴²⁷; Nathalie Auger, 2002⁴²⁸) proposent de dépasser l'ethnocentrisme. On doit apprendre à relativiser les cultures - la culture propre de l'apprenant et celle de la langue cible. L'étude interculturelle s'impose ainsi. La didactique des langues étrangères met en évidence cette notion d'interculturalité (Zarate, 1983⁴²⁹, 1986⁴³⁰ ; Abdallah-Preteceille 1986⁴³¹, 1999⁴³² ; Byram, Gribkova et Starkey, 2002⁴³³ ; Clerc et Rispaïl, 2008⁴³⁴) dont le préfixe *inter* désigne aussi la notion de l'entre-deux.

Dans la didactique des langues étrangères, il ne faut pas que l'enseignant limite son rôle à

424 L. Porcher, *Le français langue étrangère. Émergence et enseignement d'une discipline*, CNDP, Paris, Hachette Éducation, Paris, 1995.

425 Pierre Dumont, *Le français par la chanson*, Paris, L'Harmattan, 1998.

426 C. Camilleri et Margalit Cohen-Emerique (dir.), *Chocs de cultures : concepts et enjeux pratiques de l'interculturalité*, Paris, L'Harmattan, 1989.

427 Geneviève-Dominique, De Salins, *Une introduction à l'ethnographie de la communication*, Paris, Didier, 1992.

428 Nathalie Auger, « Interculturalité et intersubjectivité. Une enquête sociolinguistique sur l'apprentissage du français par le théâtre », *Traverses*, Subjectivité Singularités Cultures, « Série Langues et cultures », n° 3, mars 2001, PULM, Montpellier, Université Paul Valéry, 2002, p. 95- 116.

429 Geneviève, Zarate, « Objectiver le rapport culture maternelle/culture étrangère », *Le Français dans le Monde*, n°181, 1983, p. 34-39.

430 G. Zarate, *Enseigner une culture étrangère*, Paris Hachette, 1986.

431 Martine Abdallah-Preteceille, « L'approche interculturelle de l'enseignement des civilisations », in *La Civilisation*, L. Porcher (dir.), Paris, CLE International, 1986, p. 71-87.

432 Martine Abdallah-Preteceille, *L'éducation interculturelle*, Coll. « Que sais-je? », n° 3487, Paris, Presses Universitaires de France, 1999.

433 Michael Byram, Bella Gribkova et Hugh, Starkey, *Développer la dimension interculturelle de l'enseignement des langues*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 2002.

434 Stéphanie Clerc et Marielle Rispaïl « Former aux langues et aux cultures des autres, une gageure ? », *Études de linguistique appliquée. ELA*, n° 151, 2008, p. 277-292.

celui de locuteur natif de la langue cible, ni à celui qui enseigne cette langue comme langue étrangère ; il doit viser à « mettre en relation » la culture des apprenants et celle de la culture cible, en suscitant l'intérêt à connaître et comprendre « l'autre » et soi-même. À cet égard, Byram, Gribkova et Starkey (*op. cit.* : 12) proposent qu'un enseignant doive être:

capable de faire saisir à ses élèves la relation entre leur propre culture et d'autres cultures, de susciter chez eux un intérêt et une curiosité pour « l'altérité », et de les amener à prendre conscience de la manière dont d'autres peuples ou individus les perçoivent - eux-mêmes et leur culture.

Cette mise en relation des deux cultures a pour objectif de vivre dans la tolérance, le partage, l'harmonie des échanges et l'altérité (Clanet, 1993⁴³⁵ ; Rispaïl et Wharton, 2003⁴³⁶).

Pour Clerc et Rispaïl (*op. cit.* : 290), l'interculturel ne s'apprend pas, mais « il se vit, s'expérimente, se met en actes et en action, c'est une « intention en acte ». Il s'incorpore, au sens fort, c'est-à-dire qu'il devient une posture, un être-au-monde. Il devient ainsi important de favoriser chez les apprenants « le développement du savoir-faire (observer, analyser, interpréter) en se décentrant de ses habitudes et normes d'interprétation » (*ibid.*: 280).

Étant donné la nature à la fois complexe, incertaine, dynamique et mouvante de l'interculturel, son enseignement en classe est un défi pour un enseignant de langue étrangère. Il nécessite ainsi, selon Germana Soler Millan (2016 : 148)⁴³⁷ « de mobiliser d'autres stratégies pédagogiques dans le but de développer des compétences liées aux attitudes, aux comportements, etc. ». Defays (2006)⁴³⁸, dans son article intitulé *L'interculturalité a-t-elle un avenir ?*, parle de « l'interculturalité expérimentale » qui repose plus sur une expérience à vivre que sur des connaissances à transmettre dans une salle de classe. Un enseignant doit mettre à disposition un outil pour faire « vivre » l'interculturalité en classe. Selon nous, la musique en tant qu'objet culturel sert à la faire vivre. Simon Frith (1996)⁴³⁹ met en relief le rôle de l'expérience musicale dans la construction d'une identité et affirme que « la musique forge notre sens d'identité à travers les expériences directes qu'elle nous présente du corps, du temps et de la sociabilité, expériences permettant de nous situer dans des discours imaginatifs

435 Claude Clanet, *L'interculturel en éducation et en sciences humaines*, Toulouse, Université Toulouse-Mirail, 1993.

436 Marielle Rispaïl et Sylvie, Wharton, « Réalités sociolinguistiques et dimension interculturelle en formation : comparaison entre la Réunion et les Seychelles », *Études de linguistique appliquée (ELA)*, n°129, 2003, p. 41-52.

437 Germana Soler Millan, *Pour une approche interculturelle de l'enseignement/apprentissage du FLE en milieu universitaire colombien : contexte, manques, besoins, propositions*, Thèse de doctorat, Université Paul Valéry - Montpellier III, 2016.

438 Jean-Marc Defays, « L'interculturalité a-t-elle un avenir ? » in *Quelle didactique de l'interculturel dans les nouveaux contextes du FLE/S ?*, L. Collès, J.-L. Dufays et F. Thyron (éd.), Bruxelles, Éditions modulaires Européennes, 2006, p. 133-149

439 Simon Frith, « Music and Identity » in *Questions of cultural identity*, Stuart Hall et Paul Du Gay (éd.), 1996, p. 108-127.

culturels⁴⁴⁰ » (*ibid.* : 124). D'après lui, pour un compositeur, un interprète ou un auditeur, la musique « nous donne une manière d'exister dans le monde et de le comprendre »⁴⁴¹ (*ibid.* : 114). Telle expérience musicale nous engage donc naturellement non seulement avec nous-même mais en plus en relation avec les autres, même si ces derniers sont *in absentia* lors des moments d'écoute et d'interprétation. En faisant référence à Alfred Schütz (1964)⁴⁴², Peter J. Martin (*op. cit.* 2006 : 64) souligne le rôle de l'expérience musicale dans la construction des relations intersubjectives. D'après lui (*ibid.*), « notre subjectivité doit se fonder sur celle des autres dans le cas où nous suivons une succession de sons en temps « réel » pour construire ainsi ce « nous » intersubjectif qui sert de base à toutes expériences sociales ».⁴⁴³

P. J. Martin (*ibid.* : 65) met en évidence également la capacité de la musique à assurer une identité « sécurisante » et « stable » au sein des changements rapides de la société. Les individus peuvent construire un sens de soi et clamer une identité distincte. La musique rebelle d'Elvis Presley, une figure emblématique du *rock 'n' roll* américain, lui a permis de franchir les barrières ethniques et sociales de l'époque. Le style de Presley, selon Jürgen Seifert (2015 : 33),⁴⁴⁴ « était un mélange provocant de Rhythm&Blues, de Country et une pointe de Gospel. Sa voix se modifiait en permanence et offrait presque à chaque chanson un timbre particulier ». Inspiré de cette *rock star* américaine, le musicien français Johnny Hallyday a eu l'image du rockeur, grande figure du phénomène des « yé-yé ». Pour Jean-Jacques Goldmann⁴⁴⁵, « il y a dans l'affection très profonde du public pour Johnny Hallyday un phénomène qui va au-delà des sexes et des classes sociales. Le comprendre nous éclairerait probablement sur nous, Français ». La disparition de ces grands chanteurs, marque aussi la fin d'époques. Comme le dit Castarède (2001 : 28)⁴⁴⁶, « à toutes les époques, le chanteur a été le « porte-voix » d'une société, reflétant ses aspirations, ses désirs et ses fantasmes ».

L'histoire de la musique témoigne que celle-ci a été utilisée en vue de donner une « identité commune » aux différentes communautés du monde. Des styles et des genres différents de la

440 Traduction personnelle de : « [M]usic constructs our sense of identity through the direct experiences it offers of the body, time and sociability, experiences which enable us to place ourselves in imaginative cultural narratives ».

441 Trad. Personnelle de : « Music gives us a way of being in the world, a way of making sense of it »

442 Cité par Peter J., Martin, *op. cit.* 2006, p. 64

Alfred Schütz, *Making music together*, in *Collected Papers*, A. Schütz, vol. 2, The Hague, Martinus Nijhoff, 1964, p. 159-178

443 Traduction personnelle de: « we must "tune in" our subjectivity to that of others as we follow the succession of sounds in "real time" – thus constituting the intersubjective "we" that is the foundation of all social experience. »

444 Jürgen, SEIFERT, *Pop&Rock. L'histoire de la musique Pop et Rock*, Hélène Ecolivet-Conrath (trad.), Satz, Umschlaggestaltung, Herstellung und Verlag, Books on Demand, 2015

445 Lors d'une interview à l'occasion du sixième anniversaire de Johnny Hallyday en juin 2003.

Alexandre Devecchio, « Petite sociologie de Johnny Hallyday », Article publié dans le journal *Le Figaro*, le 09/12/2017.[En ligne : <http://www.lefigaro.fr/vox/societe/2017/12/08/31003-20171208ARTFIG00321-petite-sociologie-de-johnny-hallyday.php>]. Consulté le 28 décembre 2017.

446 Marie-France Castarède, « L'enveloppe vocale », *Psychologie clinique et projective*, n° 1, 2001, p. 17-35.

musique ont réussi à articuler une expression personnelle et culturelle de l'identité des groupes sociaux. Les formes les plus récentes de « musique noire » (*black music*) telles que le *funk*, le *reggae*, le *rap* et la *house* sont nées au cours des années 1970, 1980 et 1990 avec comme but de définir l'identité afro-africaine et afro-caribéenne. La fin des années 60 marque l'émergence du *rock* et son association avec la contre-culture américaine. Le genre musical *punk*, né au milieu des années 1970, est souvent lié au mouvement anarchiste inscrit dans une volonté de contestation de l'ordre établi (anticonformisme). Il prouve ainsi que les conditions politiques et sociales peuvent influencer les qualités esthétiques des musiques populaires. Dans le contexte de la musique populaire, Simon Frith (*op. cit.* 1996 : 110) met l'accent sur le sujet de l'identité et considère la musique comme la clé de l'identité, permettant à la fois un sens de soi et de l'autre, du subjectif dans le collectif. Pour Richard Middleton (2013)⁴⁴⁷, la musique populaire contribue à l'articulation esthétique d'un imaginaire social qui produit des subjectivités à travers lesquelles on peut donner sens à notre existence. Nous pouvons ainsi dire que la construction d'identité du soi par la musique, stimulée par l'expérience esthétique, repose également sur la compréhension de l'autre.

La musique, en tant que moteur de valorisation des diversités culturelles et de dialogue interculturel, permet de faire entendre et de faire dialoguer différentes voix appartenant à différentes cultures. Claire Mosse (2009) la définit comme porteuse de sens social qui nous amène à rencontrer « l'autre ». Dans ces propres mots :

Les objets culturels comme la musique par exemple, rendent compte de circulations du sens social et de l'objectivation de représentations sociales historiquement attestées. Ils actualisent des processus dont la connaissance se révèle fondamentale à toute démarche motivée par la rencontre avec « l'autre » Claire Mosse, (2009 : 171)⁴⁴⁸.

D'après nous, la musique, ou précisément les chansons, en langue étrangère, représente cet espace de rencontre, ce lieu d'entre-deux (ce que nous avons évoqué *supra* à plusieurs reprises) où les sujets-auditeurs-interprètes sont amenés à rencontrer l'altérité. D'après Michel Boiron (2005)⁴⁴⁹, « la chanson est un lien avec la culture de l'autre dans sa diversité ».

Par ailleurs, si nous considérons que nous sommes tous conditionnés et façonnés par nos interactions avec le monde qui nous entoure, un compositeur de l'œuvre musicale peut avoir un mode d'expression qui reflétera le contexte socioculturel qui l'environne. A cet égard, la

447 Richard Middleton, *Voicing the Popular. On the subjects of Popular Music*, Routledge, 2013.

448 Claire Mosse, « Représentations sociales et apprentissage interculturel : Musique afro-américaine et Anglais de spécialité » in *Des frontières de l'interculturalité : Étude pluridisciplinaire de la représentation culturelle : Identité et Altérité*, Salhia Ben-Messahel (éd.), Villeneuve d'Ascq, France, Presses Universitaires du Septentrion, 2009.

449 Michel Boiron, « Approches pédagogique de la chanson », document web, Cavilam Vichy. [en ligne : http://www.tv5monde.com/TV5Site/upload_image/app_ens/ens_doc/26_fichier_approcheshansons.pdf]. Consulté le 16 août 2016.

musique reflète non seulement la personnalité (état d'âme, vécu psychologique, caractère affectif) du compositeur mais également les influences du contexte socioculturel sur celui-ci. La composition textuelle et musicale peut être ainsi vue comme représentative d'une société et d'une culture dans lesquelles le compositeur s'inscrit. Cette société et cette culture, à leur tour, conditionnent ses pensées, son choix et même sa propre expression. Dans ce cas, sa composition aura plus recours à la manifestation de normes sociales qu'à l'expression de la sensibilité du compositeur. Dans les cours de FLE, les chansons françaises utilisées pour être écoutées et interprétées par les apprenants peuvent servir de source importante pour mettre en évidence le contexte socio-historique de cette langue, à part les éléments linguistiques et notionnels qui sont inscrits dans la composition des chansons.

À la différence de ce point de vue, pour Duhautpas (2010 : 85)⁴⁵⁰, le matériau musical peut être aussi porteur d'un contenu politico-social autonome et indépendant de la personnalité propre du compositeur. Ce matériau, selon Theodor Adorno⁴⁵¹ (1962 : 50), est d'esprit sédimenté qui s'accumule au cours de l'histoire en suivant ses propres normes et lois et ainsi a la tendance de s'autonomiser en imposant ses exigences au compositeur.

De toute façon, même si le matériau musical est issu des normes socioculturelles, d'expression subjective de l'artiste ou de l'œuvre musicale elle-même, d'après nous, il continue d'être un reflet de la société, de l'histoire et de la culture car même la subjectivité d'un artiste s'inscrit de façon directe ou indirecte dans cette société dans laquelle il est né et a grandi. Le chanteur Renaud, par ses chansons, a incarné une France populaire qui parle le français « branché » des petits loubards, des ouvriers, des immigrés. Il dénonce la violence, la guerre, l'hypocrisie de la société, mais aussi les religions, les sectes et la police.

Dans *Société, tu m'auras pas* (1975), Renaud chante :

"Y a eu Antoine avant moi, y a eu Dylan avant lui
Après moi qui viendra, après moi c'est pas fini
On les a récupérés, oui mais moi on m'aura pas
Je tirerai le premier, et j'viserai au bon endroit

J'ai chanté dix fois, cent fois
J'ai hurlé pendant des mois
J'ai crié sur tous les toits
Ce que je pensais de toi
Société, société
Tu m'auras pas

450 Frédéric Duhautpas, *L'expression en musique. En sens et immanence. Une problématique de la musique au regard du modèle du langage et au-delà*, Thèse de doctorat, Montpellier, Université Paul Valéry, 2010.

451 Theodor W. Adorno, *Philosophie de la nouvelle musique*, Hans Hildenbrand, Alex Lindenberg (trad.), Gallimard, 1962. p. 50

J'ai marché sur bien des routes, j'ai connu bien des patelins
Partout on vit dans le doute, partout on attend la fin
J'ai vu occuper ma ville, par des cons en uniformes
Qu'étaient pas vraiment virils, mais qui s'prenaient pour des hommes."

Comme évoque Pierre Dumont (*op.cit.* :1998), sous cette violence apparente, celle du langage qui se veut agressif et provocateur par l'utilisation du langage familier, argotique, du verlan, etc. se cache une certaine tendresse favorisant les valeurs humaines et une volonté forte d'avoir de l'espoir. Cette tendresse, selon lui, se manifeste par la mélodie, l'intonation et le rythme de la chanson.

Dans *Alors regarde* (1989), Patrick Bruel tente de donner le mode d'emploi, d'une certaine façon, de voir la politique :

"Tu dis qu'c'est pas mon rôle de parler de tout ça,
Qu'avant d'prendre la parole il faut aller là-bas.
Tu dis qu'c'est trop facile, tu dis qu'ça sert à rien,
Mais c't'encore plus facile de ne parler de rien.

Alors regarde, regarde un peu
J'vais pas me taire parce que t'as mal aux yeux.
Alors regarde, regarde un peu
Tu verras tout c'qu'on peut faire si on est deux.

Perdue dans tes nuances, la conscience au repos,
Pendant qu'le monde avance, tu trouves pas bien tes mots.
T'hésites entre tout m'dire et un drôle de silence.
T'as du mal à partir, alors tu joues l'innocence."

Fils d'une famille pied-noir obligée de quitter l'Algérie, Patrick Bruel est devenu représentatif d'une certaine nouvelle génération de la chanson française de la fin des années 80, ce qui a conduit à un immense appel à l'espoir et à la dénonciation de l'injustice et de la haine.

La pédagogie par les chansons met ainsi à disposition des outils importants du point de vue socio-culturel et historique qui aideront l'apprenant, en tant qu'auditeur ainsi qu'interprète, à se positionner vis à vis de sa propre culture et de celle de l'autre (compositeur, chanteur, parolier, narrateur).

La chanson nostalgique *La Mer* (1946) de Charles Trenet, une rupture amoureuse évoquée dans *Ne me quitte pas* (1959) de Jacques Brel, le chant antimilitariste *Déserteur* (1954) de Boris Vian qui est éventuellement devenu l'hymne des pacifistes, *Chanson pour l'Auvergnat* (1954) de Georges Brassens faisant appel à la solidarité, à la fraternité et à l'amitié, la musique folklorique et médiévale de *Tournent les violons* (2001) par Jean-Jacques Goldman, la musique entraînante de *Les Lacs du Connemara* (1981) de Michel Sardou, la mélancolie

présente dans la mélodie de *Mistral Gagnant* (1985) de Renaud, les histoires d'amour chantées par Francis Cabrel : toutes ces chansons populaires ne sont qu'une petite goutte dans un océan d'histoire de la musique française.

Ces chansons reflètent sans doute « l'esprit français » : l'interprétation de la poésie de Trenet, d'Aragon, de Baudelaire, d'Apollinaire, de Rimbaud, de Verlaine, de Villon par les chanteurs comme Brassens, Jacques Brel, Jean Ferrat, Léo Ferré ; les disques ou les événements réunissant des chanteurs-vedettes pour aider des causes humanitaires (contre le cancer, le sida, la guerre) comme les Restaurants du Cœur ; les chanteurs engagés tels que Brassens, Bruel, Ferré, Renaud exprimant leur liberté d'expression, les chanteurs tels que Amina Annabi, Indila, qui font l'image de la France d'aujourd'hui - plurilingue et pluriculturelle. D'après nous, les apprenants du français langue étrangère doivent prendre connaissance de cet esprit français véhiculé musicalement par les chansons. Calvet (1980 : 35) met en valeur le rôle important de la chanson en tant qu'à la fois véhicule et premier thème de civilisation :

[...] elle nous parle de la vie quotidienne, des conditions concrètes dans lesquelles elle est composée, chantée, reçue. C'est dire que le premier thème de civilisation que la chanson nous propose est la chanson elle-même. D'un pays à l'autre, on ne chante ni de la même chose ni de la même façon : les lieux où l'on chante (cabarets, music-halls), les instruments utilisés, les genres musicaux, tout cela relève bien évidemment de la civilisation, de la même façon que les thèmes généralement traités par la chanson. (1980: 35)⁴⁵²

Dans ces deux cas, la chanson sert non seulement de support pour véhiculer la culture mais aussi d'objet véritable d'étude en tant que tel pour aborder le concept de chanson.

Dans le chapitre suivant, nous tenterons d'approfondir notre connaissance du concept même de 'chansons' en termes de définitions, de structure et de cheminement. Nous envisagerons également d'évoquer la question de la chanson en tant qu'art mineur ou majeur. Ensuite, nous comptons étudier sa relation avec la poésie et son rôle en tant que document authentique en FLE.

452 Louis-Jean Calvet, *La chanson dans la classe de français langue étrangère*, Paris, CLE International, 1980.

Chapitre 3

Le cas particulier des chansons

Dans les chapitres précédents, l'étude des aspects théoriques de la didactique de l'oral et de la musique dans le contexte de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, nous a apporté un éclairage théorique et a présenté les discours divers en soulignant la transversalité de notre recherche sur le plan didactique, artistique, socio-culturel, psychologique, esthétique et philosophique. Une réflexion théorique sur ces différents champs disciplinaires nous a permis d'étudier leur relation étroite avec la didactisation des chansons françaises en cours de FLE. Le contexte large et élaboré de la didactique de l'oral et de la musique nous aide à situer et à étudier le sujet des chansons dans sa globalité. Le présent chapitre portera sur l'étude du sujet de la chanson à travers ces quatre questions de base : Qu'est-ce qu'une chanson ?, que constitue une chanson ?, pourquoi pas une chanson en classe ? et quelle(s) chanson(s) choisir ? Ces questions nous semblent tellement évidentes et pertinentes à poser, surtout du point de vue d'un didacticien, d'un enseignant et d'un pédagogue. Le moment où l'on s'intéresse à introduire la chanson dans la classe, il devient indispensable de comprendre d'abord le concept de la chanson, sa structure, sa composition, ses caractéristiques similaires et différentes d'autres genres d'art. Son caractère en tant qu'outil sonore, authentique, musical, rythmique et aussi, porteur de culture doit être étudié afin de comprendre sa place dans la didactique de l'oral. La question « pourquoi pas une chanson en classe ? » reflète bien notre conviction et intérêt personnel pour l'utilisation des chansons en cours de langue. La question sur le choix des chansons nous semble importante à discuter sous l'angle pédagogique. Nous tenterons d'y répondre en suggérant quelques critères d'un point de vue linguistique, musical et socioculturel. La question purement pédagogique de « comment utiliser la chanson en cours de FLE ? » sera traitée de façon extensive et critique dans la dernière partie de cette recherche appuyée sur la réalisation de notre projet musical « Le français par la chanson ».

1. Qu'est-ce qu'une chanson ?

Dans cette section, nous commencerons par caractériser ce qu'est une chanson, puis nous soulignerons sa caractéristique en tant que genre artistique et essaierons de la situer parmi d'autres genres artistiques et littéraires

1.1 Quelques définitions

Ici, une étude holistique a été envisagée pour définir le mot « chanson » du point de vue des lexicographes, des musiciens et des linguistes. L'étude diachronique, relative à l'évolution des définitions conçues par ces spécialistes dans le temps, nous permettra de mieux comprendre le concept de chanson au cours du temps.

D'après les lexicographes :

Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française, Tome 1, Paris, Société du Nouveau Littré, 1957

« Pièce de vers de ton populaire, généralement divisée en couplets et refrain et qui se chante sur un air [...] ».

Petit Larousse en couleurs, Paris, Librairie Larousse, 1980

« Petite composition musicale de caractère populaire, sentimental ou satirique, divisée en couplets et destinée à être chantée [...] ».

Le Robert Méthodique, Paris, Dictionnaires LE ROBERT, 1989, p. 217

« Pièce de vers de ton populaire qui se chante sur un air ».

Dictionnaire de la langue française, tome 1, Versailles, Encyclopédie Britannica France, 1999, p. 832

« Pièce de vers que l'on chante sur quelque air, et qui est partagée le plus souvent en stances égales dites couplets ; petite composition d'un rythme populaire et facile ».

Le Nouveau Littré: Le dictionnaire de référence de la langue française, Paris, Éditions Garnier, 2007

« Pièce de vers que l'on chante sur quelque air, et qui est partagée le plus souvent en stances égales dites couplets [...] ».

Dictionnaire Hachette, Paris, Hachette, 2007

« Petite composition chantée ; texte mis en musique, divisé en strophe ou couplets, avec ou sans refrain [...] ».

Larousse Le Lexis: Le Dictionnaire Érudit De La Langue Française, Paris, Larousse, 2014
« Poème chanté, divisé en couplets, souvent séparés par un refrain [...] ».

Le Petit Robert : Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française, Paris, Le Robert, 2015

« Texte mis en musique, généralement divisé en couplets et refrain et [la chanson est] destinée à être chantée [...] ».

La plupart de ces lexicographes ont décrit la chanson en termes structurels avec couplets et refrain et comme une pièce de vers. Ils focalisent sur la forme qui distingue une chanson d'autres formes de textes ainsi que sur la versification qui constitue également une caractéristique importante de la poésie. La chanson a été évoquée à plusieurs reprises en décrivant la versification de la poésie française (Brigitte Buffard-Moret⁴⁵³, 2011). Poésie et chanson se lient étroitement depuis les premières œuvres poétiques connues. L'époque des troubadours et des trouvères a créé à la fois les poèmes et la musique qui accompagnent les chansons. Cette relation entre chanson et poésie nous semble ainsi importante à étudier en détail et sera donc abordée un peu plus tard dans cette partie afin de mieux comprendre le concept de chanson.

D'après les musiciens :

Michel Fugain⁴⁵⁴, *Semaines de la chanson*, Francofolies, 1995: 12

« (...) la chanson est un des moyens d'expression d'un peuple. »

Guy Béart⁴⁵⁵, chez Bernard Pivot, *Apostrophes*. A2, 26 décembre 1986

« Ça (la chanson) rencontre les gens »

Romain Didier⁴⁵⁶, *Semaines de la chanson*, Francofolies, 1995 : 9

« La chanson (...) reflète sans y prendre garde mes humeurs, tes espoirs, ses illusions, nos joies et vos peines... »

453 Brigitte, Buffard-Moret, *Précis de versification*, Coll. « Lettres sup », 2eme édition, Editions Nathan Université, 2001, Réédition revue et augmentée en 2011 (Armand Colin).

454 Michel Fugain - chanteur, compositeur, interprète

455 Guy Béart - auteur, compositeur, interprète

456 Romain Didier – auteur et compositeur

Pour ces professionnels de la musique, la chanson représente un moyen de communication parmi les gens où leurs émotions trouvent une voix sous forme de chanson pour s'exprimer. La chanson sert ainsi de lien entre les gens et leurs émotions.

Chanson comme un mélange, un assemblage ...

Le linguiste et didacticien, L.J. Calvet⁴⁵⁷, définit la chanson comme :

« [...] ce mélange de linguistique, de mélodique et de rythmique que constitue une chanson. »

Selon le musicien Gérard Authelain⁴⁵⁸, « la chanson est [...] un savant assemblage d'éléments textuels et d'éléments musicaux, selon des procédures variées, qui invite l'auditeur à effectuer un travail de reconnaissance, de discernement, d'appréciation, [...] »

Dans les présentations précédentes, la chanson a été définie en termes de système composé d'ensemble d'éléments linguistiques et musicaux. L'écoute, procurant du plaisir, permet à l'auditeur d'exprimer son appréciation. Ces définitions explicitent le fait qu'une chanson ne peut pas être vue étroitement de façon structurale n'ayant que refrain et couplets portant une valeur linguistique, mais en plus une « réalité » proposée à la perception : une « réalité » permettant de percevoir les éléments mélodiques et rythmiques.

Les diverses définitions du mot « chanson » énoncées ci-dessus, ont ainsi permis un résumé commun à savoir : « chanson en tant que mélange d'éléments linguistiques et musicaux, une certaine forme composée du refrain et des couplets sur un air qui sert de moyen d'expression ».

En ce qui concerne notre projet artistique à réaliser en cours de FLE, nous avons choisi l'exploitation des chansons « populaires » ou chansons de variété dû au simple fait qu'elles sont d'abord des objets sonores, musicalement riches et simples à retenir (mélodie simple, texte facile) et qu'elles appartiennent « au peuple ». Cet adjectif « populaire » circule de manière orale, d'un côté, dans le contexte de la tradition paysanne, du folklore, et de l'autre côté, dans le contexte des cabarets et des spectacles destinés à un large public, un terme « qui s'adresse au peuple »⁴⁵⁹. D'après le *Dictionnaire de la musique* (F. Vernillat, 1976 : 167)⁴⁶⁰ :

La chanson populaire est une chanson conçue pour le peuple et chantée par lui. Le terme s'applique à deux genres apparemment différents, la chanson des rues et la chanson folklorique ou traditionnelle. Cependant, si l'on considère la morphologie de l'une et de

457 L.-J., Calvet, *Langue corps société*, Payot, 1979, p. 83.

458 Gérard Authelain, *La chanson dans tous ses états*, Van de Velde, 1987, p. 21

459 Paul Robert, *Le Petit Robert : Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*, Paris, Le Robert, 2015

460 F., Vernillat, *Dictionnaire de la Musique. Science de la musique. Formes, Technique, Instruments*. Sous la dir. (Marc Honegger), vol. I, Paris, Bordas, 1976, p.167.

l'autre, on constate une identité de conception. La chanson populaire doit avant tout être bâtie sur une ligne mélodique simple, facile à retenir.

Plusieurs raisons rendent « populaire » et donc « aimée » par le peuple une chanson. D'après Henri Devenson (1955 : 12-14)⁴⁶¹, du point de vue de l'affectivité et de la nostalgie, elle évoque des émotions, des souvenirs et des sentiments : des souvenirs d'enfance par des chansons enfantines (des comptines), des chansons de fêtes, des chansons-cantiques, des chansons de travail, etc. ; du point de vue sociologique, la chanson se mêle savoureusement à la vie populaire et du point de vue personnel, dû au fait naturel que l'on aime la chanson pour elle-même, en tant qu'œuvre d'art. Elle constitue également un véhicule et un déclencheur d'émotions, porteur de cultures, de traditions et de fêtes et un moyen de communiquer entre les gens. De plus, une chanson populaire sert à comprendre soi et l'autre⁴⁶² dans toute sa diversité. Le caractère vulgaire souvent associé aux chansons populaires (par rapport aux chansons classiques, grégoriennes, religieuses, musiques savantes) est un enjeu littéraire et politique, largement relatif à une culture et à une époque. Pour nous, juger une chanson vulgaire ou non est un choix subjectif. Dans le cadre de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, le choix de type de chansons populaires à utiliser en cours dépend de différents critères tels que le goût et la préférence de l'enseignant et des apprenants, la qualité esthétique et poétique des chansons, des paroles et des thèmes évoqués dans les chansons, la possibilité de les faire chanter par les apprenants, de les improviser.

Par la suite, nous nous intéresserons à situer ce genre artistique par rapport à d'autres modes d'expressions artistiques. La chanson est-elle un art mineur ou majeur? Cette question a créé une polémique chez les artistes des chansons populaires des années 80. Peut-on mettre la chanson en comparaison avec d'autres arts tels que l'art plastique ou visuel ou littéraire ou encore la poésie en particulier ?

1.2 Chanson – un art mineur ou majeur ?

Les points de vue contradictoires de Serge Gainsbourg et de Guy Béart sur la place de la chanson lors de l'émission « Apostrophes »⁴⁶³ à la télévision en 1986 ont suscité une polémique célèbre. Gainsbourg trouve que l'art tel que la peinture, la littérature, la poésie, la musique classique, réclame une initiation mais aussi un long apprentissage. De ce fait, il s'agit d'un art majeur tandis que la chanson qui, selon lui, n'a pas besoin d'entrée en matière, se

461 Henri, Davenson, *Le livre des Chansons*, Coll. « Des Cahiers du Rhône », Éditions de Seuil, Paris, Éditions de la Braconnière, Neuchatel, 1955, Ed. Originale 1944.

462 Le sujet d'intersubjectivité dans la musique a été abordé à plusieurs reprises dans la section *supra* concernant la musique.

463 Lors de l'émission « Apostrophes » animée par Bernard Pivot le 26 décembre 1986. Archivée sur le site de l'Institut National de l'Audiovisuel (INA). [En ligne : <https://www.ina.fr/video/I05057091/altercation-entre-serge-gainsbourg-et-guy-beart-video.html>]

qualifie d'art mineur. Pour Béart, en revanche, la chanson fait partie de l'art majeur au même titre que la littérature (et même plus). D'après lui, les chansons accompagnent toute notre vie, « [la chanson] est la plus belle expression de l'âme humaine »⁴⁶⁴ et même, « quelques mots et la mélodie d'une chanson, sont plus primordiales et nécessaires à notre mémoire, à notre vie, plus majeures qu'un roman, aussi excellent soit-il. *L'Odyssée* était chantée »⁴⁶⁵. Des arguments soutenant le propos de Béart mettent en lumière le lien étroit entre les chansons et la littérature française :

► L'entrée de Brassens, Brel et quelques autres chanteurs dans les manuels scolaires de littérature française de Lagarde et Michard dans le cadre de l'enseignement secondaire au lycée démontre que leurs chansons sont dignes d'être étudiées pour le milieu « académique ». Les chansons ne se limitent plus uniquement à un milieu qui serait moins savant ou soi-disant « populaire ».

► Beaucoup d'artistes ont mis en chanson Baudelaire, Verlaine, Rimbaud, Villon, Éluard et d'autres. Jean Ferrat a mis en musique des poèmes d'Aragon. La poésie de Prévert, d'Apollinaire et de Baudelaire est, par exemple, mise en musique par le chanteur Serge Reggiani. Ces chanteurs qui mettent en musique la poésie des autres, se servent d'un lien entre le poète et les gens. Ainsi, Léo Ferré, a « pu faire connaître Baudelaire à des gens qui ne savaient pas qui était Baudelaire ». D'après cet interprète⁴⁶⁶, la mise en musique de la poésie est une façon de démocratiser la poésie et ainsi de la rendre accessible au plus grand nombre. L'interprétation de la poésie en chanson fait supposer à Pierre Girard (1998) que « toute poésie peut devenir chanson, à partir du moment où elle s'adjoint à un support musical »⁴⁶⁷. Lors de la mise en musique, les compositeurs et/ou les auteurs peuvent transformer (la syntaxe, la rime etc.) la poésie pour qu'elle s'adapte à « leur » parole et musique. Ce remodelage de la poésie leur permet d'appriivoiser la nouvelle création qu'est la chanson. Le succès avec ces chansons nées de la poésie les caractérise en tant que moyen d'expression de la poésie.

► L'attribution du prix Nobel de littérature au chanteur américain Bob Dylan en 2016 et du Grand prix de Poésie au chanteur français Brassens en 1967 par l'Académie Française pour

464 Dans un article intitulé « Guy Béart : « Les chansons me viennent en rêve » publié dans *Nice Matin* le 28 novembre 2010 par Philippe Dupuy. En ligne : <http://archives.nicematin.com/article/culture-et-loisirs/guy-beart-%C2%AB-les-chansons-me-viennent-en-reve-%C2%BB.371384.html>]

465 Lors de l'interview à Barbara Lambert du magazine *Point de vue* publié dans le blog « Marathon des mots » sous le titre « Les mots de Guy Béart » le 24 juin, 2013. [En ligne : <https://leblogdumarathon.wordpress.com/2013/06/24/les-mots-de-guy-beart/>]

466 Cité sur le site de Radio Français International (RFI) Le lien : <https://savoirs.rfi.fr/fr/apprendre-enseigner/culture/leo-ferre-chanson-et-poesie>

467 Pierre Girard, « Essai sur le texte de chanson comme texte poétique » in *Dialangue*, Bulletin de Linguistique, Université de Québec, Vol. 8 et 9, 1998, p. 97-99. [En ligne : http://linglang.uqac.ca/dialangue/volumes08-09/8-9_97_girard.pdf]

« l'ensemble de son œuvre poétique » fait la preuve d'une reconnaissance « légitime » des œuvres musicales dans le monde littéraire. Cependant, ces attributions ont suscité des polémiques, en premier lieu, d'après les critiques, un auteur de chansons, tel que Dylan, ne peut pas être considéré comme un poète. Le critique littéraire, Alain Bosquet, dans son article *Brassens? Pourquoi pas Fernandel?*⁴⁶⁸ fustige l'Académie française pour sa « décision ahurissante » et « un coup très dur porté au prestige même du lyrisme, tel qu'il ne cesse pas de se détériorer, en France, aux yeux du grand public [...] ». En réponse aux critiques, poète et romancier, Maurice Genevoix⁴⁶⁹, soutenant la décision de l'Académie française prend parole pour dire :

S'il n'est pas certain que, dans l'histoire politique, tout finisse par des chansons, c'est par des chansons que commence l'histoire de la poésie. Ainsi, en récompensant un de ceux que jadis on appelait ménestrels, n'avons-nous pas eu le sentiment de céder au caprice d'une mode, mais au contraire de renouer avec une tradition qui remonte aux premiers âges de notre langue.

L'Académie suédoise, à son tour, s'en tient également à son choix et trouve que le chanteur (Bob Dylan) a écrit de la poésie pour l'oreille et qu'« [il a] créé, dans le cadre de la grande tradition de la musique américaine, de nouveaux modes d'expression poétique »⁴⁷⁰ Selon le chanteur Hugues Auffray⁴⁷¹, Dylan a rendu la poésie au peuple. Le discernement de ces prix littéraires aux « chanteurs-poètes » reconnaissant leur contribution poétique ainsi que musicale sert donc à combler un écart entre la chanson et la poésie.

Pour ces raisons principales parmi tant d'autres, il serait donc injuste de notre point de vue de considérer la chanson comme un art mineur. Ces deux arts, l'un comme l'autre, « s'adressent au peuple », sont faits « pour l'oreille » et sont un travail artistique et créatif. Raymond Queneau, cité dans *La Petite Encyclopédie de la musique* (1997 : 186)⁴⁷², voit également une chanson comme art majeur et explique que « la chanson a pénétré dans toutes les couches sociales. Elle a ses lettres de noblesse et une portée sociale évidente. Elle fait partie de notre vie quotidienne. »

1.3 Chanson et poésie

La relation entre chanson et poésie peut être étudiée d'abord du point de vue de la relation entre chanson et littérature dans un sens plus large. La question de l'inclusion de la chanson dans le monde de la littérature, paraît évidente à première vue, mais en réalité, est plus

468 Alain Bosquet, « Brassens? Pourquoi pas Fernandel? », Journal *Combat*, publié le 10 juin 1967.

469 C'est lors de la séance publique annuelle le 21 décembre 1967 de l'Académie française, Secrétaire perpétuel de l'Académie française, Maurice Genevoix a pris parole.

470 http://www.francetvinfo.fr/monde/prix-nobel/pourquoi-bob-dylan-meritait-le-prix-nobel-de-litterature_1870197.html

471 Lors de l'interview à Jean-Jacques Bourdin dans l'émission Bourdin Direct sur Bfmtv

472 *La Petite Encyclopédie de la musique*, Paris, Éditions du Regard, 1997.

complexe car nous ne savons pas trop où situer exactement la chanson (Gilles Perron⁴⁷³, 2000). Perron met en évidence le rapport que la chanson entretient avec les quatre grandes catégories du littéraire :

Elle peut se faire récit lorsqu'elle raconte une histoire ; elle est proche du théâtre puisqu'elle n'existe que lorsqu'interprétée ; elle emprunte volontiers le chemin de l'essai quand le message se veut plus direct. Mais spontanément, c'est à la poésie que l'on songe lorsqu'il s'agit de la rattacher à la littérature : par sa forme et ses procédés, elle prétend appartenir au domaine poétique avant toute chose. (2000 : 80)

La chanson *Je vous ai apporté des bonbons* (1963) de Jacques Brel, a pu mettre la musique en théâtre chanté du point de vue d'un personnage naïf qui voulait offrir des bonbons à une fille pour la séduire. *Une belle histoire* (1972) de Michel Fugain (compositeur et interprète)⁴⁷⁴ raconte une petite histoire d'amour, et donc représente un récit. Gilbert Beaud chante *La corrida* (1963) en donnant son point de vue sur la violence de ce jeu jugé « cruel ». Par conséquent, sa chanson constitue un essai sur la corrida. La chanson *Vert de colère* (1998) de Pierre Perret interpelle la question sur la protection de l'environnement qui est mis en danger par des industriels et les grands marchés.

Quant à l'association de la chanson et de la poésie, Béart, Genevoix, l'Académie suédoise mais aussi bien d'autres affirment que la poésie a été chantée depuis l'antiquité. Musique et poésie sont liées de manière étroite depuis toujours. Ensuite, chaque discipline a trouvé son propre chemin en gardant sa particularité et son autonomie. A l'époque moderne, la poésie cesse d'être nécessairement chantée. Cependant, malgré une relation un peu conflictuelle entre poètes et musiciens, un poème continue de résonner « comme un fragment de musique », comme dit Simona Pollicino (2011). Un poète, lui, se sert de la musicalité de sa langue pour s'exprimer. L'auteure (*ibid* : 35) s'appuie sur le fait que « la musicalité ne dépend pas seulement de l'accompagnement d'un instrument ou de la voix, mais aussi des sonorités et du rythme des mots de la langue ». La musicalité se trouve donc non seulement dans un texte chanté, mais aussi dans les mots dits ou prononcés dans une langue. Sur la question du rythme, l'auteure ajoute que même la nouvelle conception du rythme n'est plus confinée à la versification et au mètre et que le rythme n'est plus considéré dans le cadre d'une opposition prose et poésie. Selon le linguiste et poète français, Meschonnic⁴⁷⁵, le rythme est plutôt l'« organisation du mouvement de la parole dans le langage [...] ». En précisant le concept de rythme, Pollicino (2011) le définit en tant qu'

473 Gilles Perron, « Chanson et poésie », in *Québec français*, 119, 2000, p. 80-81.

474 Écrite par Pierre Delanoë

475 Cité par Simona Pollicino, « La notion de rythme entre poésie et musique », *Synergies Espagne*, N°4, 2011, p. 37.

Mélanie, Bourlet, Chantal, Gishoma, « Des voix dans la poésie : Entretien avec Henri Meschonnic » in *Études littéraires africaines*, Vol. 24, 2007, p. 5.

une invention, une force, qui fait en sorte que lire un poème signifie aussi découvrir soi-même, en être transformé. Le rythme est la voix de l'oralité de l'écriture qui suppose un « œil auditif » sensible au jeu et au mouvement consonantique. (*ibid.* : 37)

La poésie est donc liée très étroitement avec la musique d'une langue qui a son propre rythme et le poète se sert de la poésie pour s'exprimer. En ce qui concerne la relation de la chanson avec la poésie, nous nous appuyons sur les caractéristiques principales que Gilles Perron (*op. cit.*) a évoquées dans son article « Chanson et poésie ». Ces caractéristiques soulignent les spécificités (citées ci-dessous) de la chanson par rapport à ce que Vernillat et Charpentreau (1983)⁴⁷⁶ appellent la « poésie des livres » qui désigne la poésie de forme « classique ».

a) Forme du texte de chanson

C'est la forme du texte de chanson qui permet d'associer spontanément une chanson à la poésie. Ce texte est construit en vers, le plus souvent rimé. Il évoque le poème de forme « classique ». Le fait que les chansons accordent une grande importance à l'oralité, au langage, à la sonorité, au rythme, à l'intonation, permet de les rapprocher plus de la conception habituelle du poème. Il semble que le texte d'une chanson est une « sorte » de poème avec une particularité, celle d'être chantée. Il importe en même temps de préciser que le texte de chanson peut être un *texte poétique* mais il n'est pas nécessairement un *poème*. Une chanson est faite pour être écoutée et/ou chantée et la poésie est faite pour être lue ou dite (Brassens, 1969)⁴⁷⁷.

b) Valeur poétique du texte de chanson

La mise en comparaison de la valeur poétique du texte de chanson avec celle de la « poésie des livres » (autrement dit, la poésie de modèle « classique ») nous semble un peu injuste, en premier lieu. Selon Perron (*op. cit.* 2000 : 80) « La chanson, si elle veut s'inscrire dans le corpus poétique au même titre que la « poésie des livres », devient alors non-recevable, puisque de forme anachronique et d'apparence trop simple ». D'ailleurs, la notion de poésie (et de littérature) varie selon les époques ; la valeur poétique de la poésie correspond aux canons de son époque. Même si nous continuons de lire Ronsard, Villon, Baudelaire ou Éluard, nous avons tendance à placer la valeur poétique de leur poésie dans le contexte temporel, relatif à leur époque. Contrairement à la poésie, dans le cas des chansons, explique Perron (*ibid.* : 80), « la valeur poétique du texte de chanson ne peut donc être évaluée que dans les limites de son propre corpus [...] » où ce « corpus » inclut tous les éléments tels que la voix, la musique, les mots, la mélodie, le rythme, l'intonation, l'orchestration qui s'inspirent de la « vie intérieure »

476 France Vernillat et Jacques Charpentreau, *La chanson française*, Coll. « Que sais-je ? », N° 1453, 1983 [1971].

477 Lors d'émission télévisée le 6 janvier 1969 à Paris, la rencontre enregistrée de Léo Ferré, de Jacques Brel et de Georges Brassens. Consulté le lien : <https://www.youtube.com/watch?v=ym6L2fA-v58> le 8/11/2017.

ou goûts personnels des musiciens et l'influence des événements socioculturels sur la composition et la réception des chansons.

Néanmoins, la frontière entre la chanson et la poésie n'est pas si nette. Les « chanteurs-poètes » ont rendu la poésie au peuple, poésie qui s'adressait auparavant plus à la classe savante et élite. Les « chanteurs-poètes » comme Brel, Vian, Trenet, Brassens, Renaud trouvent leur propre poésie, comme moyen pour « raconter » par la voix ou la musique. Renaud, lors de son entretien avec Bernard Pivot en 1986⁴⁷⁸, explique que c'est son envie de raconter (et non pas vraiment la musique) qui l'encourage à écrire des chansons. Il ajoute que « la musique était surtout le véhicule pour me permettre de réciter mes poèmes à mes copains parce que c'est plus agréable et plus facile avec une guitare de leur dire “écoutez ce que je raconte” ... ». Ces « chanteurs-poètes » ont rendu la poésie au peuple dans leur milieu quotidien – leur salon, cuisine, les bus ou les taxis, mais aussi dans les bars et les restaurants. La diffusion de leurs chansons est donc beaucoup plus vaste que la « poésie des livres » qui se limite aux personnes qui portent une attention particulière à la valeur poétique du texte afin d'en saisir les nuances et d'apprécier ce genre de littérature. D'ailleurs, grâce à l'aspect musical de la chanson, la chanson peut rejoindre même un public qui ne porte pas autant d'attention à la valeur textuelle (poétique) de la chanson. La musique aide, en grande partie, à la porter et à en assurer la diffusion.

c) Performance du texte d'une chanson

Nous ne pouvons pas nier que la chanson est la performance musicale d'un texte. La lecture publique d'un poème constitue également une performance poétique. Cette performance publique inclut souvent un apport musical dans les événements littéraires comme le Printemps des poètes, la Nuit de la poésie, la Comédie des Livres où des poètes sont accompagnés par un instrumentiste ou encore des chansonniers qui chantent leur texte poétique. Ayant un même but discursif, la performance poétique du poète et celle du chansonnier s'y rejoignent. Néanmoins, ces performances gardent en même temps la distinction dans leur titres : un *poème* récité par un poète et un *chant* chanté par un chansonnier.

d) Caractéristique fugace de la chanson

Comme nous avons évoqué *supra* la caractéristique fugace de l'oral (contrairement à l'écrit), la chanson est aussi, *a priori*, un art fugace par rapport à la « poésie des livres ». La chanson doit donc « sauvegarder à la fois le mystère poétique et la compréhension immédiate de l'auditeur. Si l'un des deux termes est sacrifié, la chanson devient soit une rengaine insipide, soit un verbiage prétentieux »⁴⁷⁹. Une possibilité de lire en arrière et d'en faire la relecture, ce

478 Lors de l'émission *Apostrophes* le 14 février 1986 à la télévision française.

qui existe dans la « poésie des livres » est absente dans l'écoute des chansons à l'exception de leur enregistrement pour les écouter plus tard.

Pour conclure, nous pouvons dire que ces deux genres – chanson et poésie – n'ont pas de frontière aussi nette et claire que l'Autre ne puisse y accéder. D'après Gilles Perron (*op. cit.* : 81) « le va-et-vient entre la poésie et la chanson rend parfois difficile d'arrêter l'appartenance définitive à un genre ». Ces deux genres sont interdépendants et ne peuvent donc pas se limiter aux spécificités de leur propre genre. Leur association et intégration sont ainsi évidentes. D'ailleurs, il importe de préciser qu'une personne qui écrit les paroles d'une chanson, n'est pas forcément un poète mais un « auteur de chanson » ou un « parolier ».

Nous nous intéresserons maintenant aux caractéristiques différentes d'une chanson depuis sa conception jusqu'à son écoute. Le voyage d'une chanson, c'est-à-dire le voyage musical des vers, nés dans les paroles (*texte*) de paroliers, puis, transformés en une interprétation musicale et enfin arrivés jusqu'à l'oreille de l'auditeur, est ainsi mise en valeur.

479 France Vernillat et Jacques Charpentreau, *La chanson française*, Coll. « Que sais-je ? », No. 1453, PUF, 1983 (1971), p. 85.

2. Que constitue une chanson ? : Étapes du cheminement

En tant qu'objet d'écoute, la chanson (*la chanson reçue*) peut être perçue d'une façon assez différente chez les auditeurs par rapport aux étapes de son cheminement : d'une simple *partition* (*la chanson écrite*) jusqu'à son interprétation (*la chanson chantée*) par un chanteur.

2.1 Chanson écrite

Il s'agit simplement de la *partition*. Par le mot *partition*, on veut dire des rapports théoriques et *écrits*, entre les mots, les notes et le rythme (Calvet, 1981 : 91)⁴⁸⁰. En termes simples, une *partition* porte la « transcription » d'une œuvre musicale. Voici un exemple ci-dessous de partition d'une chanson intitulée '*je vole*' de Michel Sardou.

JE VOLE

PAROLES DE MICHEL SARDOU & PIERRE BILLON / MUSIQUE DE MICHEL SARDOU

Mes chers pa-rents je pars Je vous aime mais je pars

Vous n'au-rez plus d'en-fant Ce soir Je n'm'en-fais pas je vole

Com-pre-nez bien je vole Sans fu-mée sans al-cool je vole

© 1978 ART MUSIC FRANCE -81- Tous droits réservés pour tous pays

Une *partition* se distingue des *paroles* d'une chanson qui est le texte écrit et interprété vocalement sur la musique, le plus souvent en chantant, mais aussi parfois en récitant, en

480 J.-J. Calvet, *Chanson et Société*, Paris, Payot, 1981.

scandant (cas principal du *rap*, du *slam*) ou bien encore en criant (le cas de certains styles de *metal*).

Les *paroles* ont une structure assez proche du vers en poésie. Elles sont composées la plupart du temps d'un *refrain* (répétition régulière de paroles) et de plusieurs *couplets* (strophes d'un texte chanté), et respectent souvent un schéma de rimes, voire une métrique. Elles peuvent être improvisées ou écrites à l'avance, par l'interprète lui-même mais également par un ou plusieurs paroliers. Souvent issues de fiction ou d'autofiction, elles peuvent évoquer des sentiments, des émotions ou même des faits réels.

Murphy (1989, 1992)⁴⁸¹, Kreyer et Mukherjee (2007)⁴⁸² prennent l'exemple de chansons du genre *pop* et mettent en évidence la relation des *paroles* avec les textes oraux et écrits. Murphey (1989, 1992) identifie de nombreuses caractéristiques de la *parole* qui lui permettent de considérer les chansons *pop* comme discours oral de situation (*situational spoken discourse*). Pour Kreyer et Mukherjee, la *parole* des chansons *pop* constitue un genre « écrit à oraliser » (*written-to-be-spoken*) ou « écrit à chanter » (*written-to-be-sung*) et donc, « il est délicat de percevoir la frontière entre l'écrit et l'oral » (*op. cit.* : 37)⁴⁸³. En ce qui concerne la relation entre les textes écrits et les *paroles*, nous avons évoqué *supra* que les *paroles* de chansons peuvent manifester également plusieurs caractéristiques typiques des textes écrits et même littéraires (dialogue, poésie, récit, essai).

La phase « écrite » d'une chanson relève donc d'une *partition* qui sert de référence musicale pour chanter à un interprète. L'interprète chante une chanson en restant « fidèle » aux *paroles* écrites mais en même temps, donne sa propre « interprétation » à « sa » chanson. Ce passage de *l'écrit* vers *le chanté* est donc gouverné par la *partition*, les *paroles* et la liberté qu'un interprète peut exercer à travers sa créativité et son imagination.

2.2 Chanson chantée

Cette étape questionne le passage de *l'écrit* vers *le chanté*. La mise en musique des *paroles* peut avoir lieu dans le studio d'enregistrement, en *live* sur scène ou même simplement chez soi, dans la salle de classe, dans un jardin. Des appareils d'enregistrement donnent aujourd'hui la possibilité d'écouter les chansons enregistrées à notre guise.

Grâce à la liberté qu'un chanteur/interprète exerce au sein des contraintes imposées par la *partition*, une nouvelle création est née qui constitue des formes sonores censées être

481 Tim Murphey, « The when, where and who of pop lyrics : The listener's prerogative », in *Popular Music*, 8 (2), 1989, p. 185-193.

Tim Murphey, « The discourse of pop songs » in *TESOL Quarterly*, 26(4), 1992, p. 770-774.

482 R., Kreyer, et J. Mukherjee, « The style of pop song lyrics : A corpus - linguistic pilot study' in *Anglia - Zeitschrift für englische Philologie*, Vol. 125 (1), 2007, p. 31-58.

483 Traduction personnelle : « the song lyrics [...] sit somewhat uneasily on the boundary between writing and speech » (p.37)

décodées par l'auditeur. La possibilité de percevoir différents sens par ces formes sonores libère le chanteur des exigences imposées par la *partition*. En apportant au texte la musique, le rythme, la mélodie, l'orchestration, un compositeur s'engage à mettre en place les mots sur les notes souhaitées, si les *paroles* sont conçues avant la musique. Si la musique existe déjà, le parolier (en collaboration avec le compositeur) doit concevoir les paroles en tenant compte des spécificités de ce morceau de musique. Par la suite, l'interprète donne sa propre interprétation à la chanson *écrite*, par sa voix, grâce aux éléments prosodiques et musicaux (qui restent subjectifs (cf. Delattre, 1966) en s'appuyant sur sa perception et compréhension des *paroles* et de la *partition*. D'ailleurs, des interprétations données par des artistes différents de la même chanson *écrite* peuvent modifier l'interprétation du départ. Prenons l'exemple de la chanson célèbre *Ne me quitte pas* (1959)⁴⁸⁴, interprétée par Jacques Brel. Elle est l'une des chansons les plus populaires et a été interprétée par plus de 150 artistes en plus de 500 versions⁴⁸⁵. Sa version originale (1959) jouée sur les Ondes Martenot par l'ondiste Sylvette Allart, se différencie de l'interprétation instrumentale ainsi que vocale de façon orientale de Faudel⁴⁸⁶ et du rythme de salsa de Yuri Buenaventura⁴⁸⁷ à plusieurs niveaux : l'orchestration, l'instrumentation, le style, le rythme, la structure du morceau, l'improvisation à la voix et aux instruments. De toute façon, chaque fois que la chanson *écrite* est interprétée, que ce soit la version originale de Brel ou celles des autres, elle parvient à être une interprétation vocale « unique ».

En fait, la chanson *écrite* donne une certaine information mais la chanson *chantée* en donne beaucoup plus ! C'est l'expression de la parole esthétique, par le corps et par la voix, qui fait la différence. Il ne faut donc pas oublier qu'une chanson est non seulement un « écrit oralisé » comme le disent Cuq et Gruca (*op. cit.* 2005 : 435) mais en plus un « écrit chanté ». La rencontre entre les mots et la musique ou bien la langue et la mélodie, a été mise en valeur par L.-J. Calvet dans plusieurs de ses ouvrages (*op. cit.* 1980, *op. cit.* 1981, 2010⁴⁸⁸). Cette rencontre porte un sens que les paroles seules ne portent pas. D'ailleurs, la musique et la langue connaissent des phénomènes comparables qui permettent de déterminer cette rencontre. Calvet (*op. cit.* 1981) met en évidence quatre éléments qui caractérisent cette rencontre entre la musique et la langue :

1. La langue et la mélodie de la chanson constituent deux linéarités parallèles. Toutes les langues utilisent le même schéma : d'abord la mise en chaîne des mots dans l'ordre linéaire

484 <https://www.youtube.com/watch?v=OZfJf-8xwKM> consulté le 13/10/2015

485 <https://www.musicme.com/#/Ne-Me-Quitte-Pas-t5279.html> consulté le 13/10/2015

486 <https://www.youtube.com/watch?v=dcWDaN0nwO8> consulté le 13/10/2015

487 <https://www.youtube.com/watch?v=gyPj1kandwg> consulté le 13/10/2015

488 Louis-Jean Calvet, *Le jeu du signe*, Le Seuil, 2010.

produit des signes (des morphèmes) ou des mots et par la suite, permet à ces signes de produire des phrases. De même, la mélodie met en chaîne des notes.

2. Certaines langues utilisent des procédés qui mettent en jeu la forme sonore des mots. Dans le cas des langues comme le hindi, des mots en apparence presque semblables, sont distingués par la différence de longueur d'une voyelle qui change le sens de ces mots. Par exemple, le mot पिता [pita:] qui veut dire 'père' se distingue du mot पीता [pi:ta:] qui est la forme conjuguée au masculin singulier du verbe 'boire'. De même, les notes de la mélodie peuvent avoir des durées différentes : *croches* (un demi-temps), *noires* (un temps), *blanches* (deux temps), *rondes* (quatre temps), etc. .

D'ailleurs, en tenant compte de la spécificité d'une langue au terme de la longueur de ses voyelles, il faut faire attention en posant les paroles de cette langue sur une notation musicale qu'une voyelle brève (comme le [i:] du mot [pi:ta:]) ne tombe sur une note longue (une blanche, par exemple), sinon la compréhension serait difficile.

3. Certaines langues comme l'italien, l'espagnol utilisant aussi un accent tonique mettent en valeur une syllabe par rapport aux autres et sont capables de distinguer deux mots de sens différents (par exemple, le mot italien, *pa'pa* (le pape), accentué sur la première syllabe se distingue d'un autre mot *papa'* (le père), accentué sur la seconde syllabe). L'accentuation a un effet également sur la mélodie d'une musique. Selon Calvet (1981 : 23), « l'organisation de la mesure détermine dans une mélodie la succession des temps forts et des temps faibles. Dans une mesure à trois temps par exemple, nous aurons une succession d'un temps fort et de deux temps faibles ».

4. L'intonation, l'un des phénomènes prosodiques, qui permet de distinguer différentes mélodies vocales (d'une phrase affirmative à une phrase interrogative, par exemple) peut être mise en comparaison avec la succession de notes qui entraîne un mouvement mélodique. Les trois mouvements mélodiques liés à la succession des notes : *plat* ou *unisson* (répétition d'une même note plus d'une fois), *intervalle montant* (succédé par une note plus haute) et *intervalle descendant* (précédé par une note plus basse) sont comparables avec les tons mélodiques (courbes ascendantes, descendantes, cf. Delattre⁴⁸⁹ 1966) d'une langue telle que le français.

Ces quatre éléments permettent ainsi de prouver que la musique (la mélodie) ne va pas contre la langue dans une chanson (Calvet, 1981). Des syllabes accentuées et des voyelles longues sont mises en valeur par la musique. En reprenant le même exemple du mot *papa* en italien : *pa'pa* (le pape), accentuée sur la première syllabe peut porter un temps fort dans la chanson. Cependant, il serait conflictuel et même incompréhensible si la deuxième syllabe (non-

489 Pierre Delattre, « Les Dix Intonations de base du français », *The French Review*, Vol. 40, n°1 (Oct., 1966), p. 1-14.

accentuée) tombait sur un temps fort. Le mot changerait de sens : *pa'pa* (le pape) s'entendrait comme *papa'* (le père). Par ailleurs, des *mots clés* (des mots qui « pèsent » plus que d'autres) dans la *parole* d'une chanson qui résument et renforcent le sens d'une chanson peuvent être également mis en valeur par la musique ; un compositeur peut mettre ces mots sur les temps forts ou sur les notes longues à sa guise. Donc, la musique peut « servir » à apporter du sens aux *paroles*. Elle peut accentuer le langage poétique d'une chanson. La rime issue du texte poétique peut être accentuée par la musique en jouant, par exemple, le temps fort de la mesure afin d'en prolonger la note.

2.3 Chanson reçue

Une fois chantée par un interprète, la chanson entre dans le domaine de l'audition et elle appartient à tous les gens qui l'écourent. Comme l'œuvre musicale se fait par l'écoute, c'est l'auditeur qui perçoit d'abord une chanson. La chanson résonne dans l'auditeur, la musique déclenche les émotions, l'auditeur décode à sa façon (en fonction de sa perception, des compétences langagières, musicales et socioculturelles, de son goût, de sa préférence) le message communiqué. Il ressent une nouvelle expérience et construit un nouveau sens à chaque écoute. La réception esthétique découlant des paroles esthétiques, de la poésie de parole, de la beauté de la musique, de la douceur de la voix rythmée fait qu'un auditeur peut apprécier une œuvre d'art. Ne pas connaître une langue dans laquelle la chanson est chantée, tout comme l'absence du savoir musical technique (solfège) ne peuvent enlever le plaisir et la jouissance d'écouter cette musique. La popularité des chansons en anglais dans le monde entier en témoigne.

La réception d'une chanson chez un auditeur est influencée également par la gestuelle du chanteur surtout dans le cas d'une interprétation sur la scène. La scène représente sans doute un lieu privilégié de réception de la chanson : les jeux d'ombre et de lumière, des vêtements, du décor, du geste, de la voix, des discours, etc. permettent de « rendre patent le latent du texte », comme le dit L.-J. Calvet (P. 47). Le geste communique au-delà de ce qui se trouve dans le texte : tantôt rendant le texte plus visible tantôt donnant un « autre » sens au texte. Le *rond* de lumière, explique Calvet, sur l'interprète contre le *carré* de la scène éclairée, l'absence ou la présence d'un (des) instrument(s), le micro sur pied ou pris en main, le rapport de l'interprète à son instrument (caresser ou cogner un clavier du piano, par exemple) : ces gestuelles scéniques mettent en lumière les traits des artistes qui donnent un « nouveau » sens à une chanson par rapport à son clip audio. Cette « création » personnelle peut être un résultat de contraintes posées par la technologie (le micro, les éclairages, le lieu scénique, par exemple) ou bien des gestuelles particulières développées par différents artistes, ce que nous

caractérisons par leur « style ». Cependant, certains gestes donnent un sens universel (diriger un doigt ou une main vers la poitrine ou vers le public) et d'autres qu'un artiste apprivoise et y inscrit sa vision du monde à travers « son propre univers gestuel » (Calvet, p.61). Georges Brassens chantait immobile en mettant son pied droit sur un tabouret et son corps s'enroulait autour de la guitare ; lorsqu'il chantait, un « gros » mot était accompagné d'un léger sourire complice. A contrario, d'autres artistes tels que Bernard Lavilliers ne partagent pas le même rapport gestuel avec leur guitare. Édith Piaf s'habillait très souvent en noir, dans une robe avec des manches longues. Elle se tenait droite devant son micro. Ses bras se tenaient tout au long du corps au début de sa performance. Petit à petit ses mains s'ouvraient largement et montaient parfois jusqu'au niveau des épaules comme vers la fin de la chanson *Non, je ne regrette rien*⁴⁹⁰.

De même, les lieux où la chanson est chantée et diffusée, exercent également une influence non seulement sur l'interprétation chez le chanteur/interprète mais en plus sur la réception de la chanson chez l'auditeur. À l'époque des lieux clos et limités comme les cabarets, les caveaux, les café-concert (*caf'conc'*), seuls les *music-halls* étaient destinés à montrer un « spectacle » avant d'être un lieu pour boire et discuter. Ensuite l'avènement du cinéma, de la radio, du disque, de la télévision, du cd, du dvd jusqu'à l'internet modifient les lieux d'écoute. Cette évolution démontre les progrès techniques (micro, *recording*, *re-recording*, mixage, *play-back* ...) et illustre également le changement esthétique qui marque tout autant la forme de la chanson que sa diffusion. Avec l'avancée de la technologie, nous voyons des chanteurs qui chantent et qui enregistrent devant un micro fermé, sans vraiment mettre les pieds sur une scène, avec ou sans orchestre. La diffusion de la chanson, grâce à ces nouveaux médias, a permis de démocratiser l'accès à la chanson. Ces nouveaux médias ont même changé l'attente de l'auditeur/spectateur. Il peut désormais écouter la chanson dans son salon, sa chambre, avec des écouteurs à tout moment et peut même réécouter à son gré. La diffusion sur scène, dans une salle fermée ou en plein air, dans la rue entraîne la fugacité d'une chanson mais représente en même temps une interprétation plus théâtrale (les gestes, la mimique, tout ce qui la rend « spectacle »).

La chanson *reçue* est donc capable de donner un sens « différent » ou même « nouveau » à la chanson *écrite* par un compositeur et à la chanson *chantée* par l'interprète. Grâce aux expériences socioculturelles, aux processus psycholinguistiques et cognitifs et à la connaissance de la musique que l'auditeur possède, « (ce dernier) peut percevoir un effet de sens que le chanteur n'a pas émis (ou n'a pas émis volontairement) tandis que ce même chanteur peut tenter d'encoder un sens qui ne passera pas » (Calvet, 1981 : 34-35).

490 Vidéo d'un spectacle *en live* : <https://www.youtube.com/watch?v=rzy2wZSg5ZM> consultée le 5/12/2017.

Ces étapes du cheminement d'une chanson nous ont permis d'approfondir notre connaissance sur la chanson au-delà de sa description « structurelle » en tant que pièce de vers avec couplets et refrain. Le « voyage » d'une chanson depuis sa conception jusqu'à son écoute nous a paru important à mettre en valeur surtout des points de vue pédagogique et artistique. Un enseignant de langue qui souhaite utiliser la chanson en tant qu'outil pédagogique, doit comprendre l'ensemble de phénomènes impliqués (mise en musique, mise en texte, mise en voix, mise en scène en cas d'un concert *live*) et le rôle de chaque acteur (parolier, compositeur, chanteur, auditeur) dans la construction d'une chanson. Pour un apprenant qui va l'écouter et l'interpréter en classe, il devient également essentiel de pouvoir établir un lien entre les mots et la musique et aussi de trouver une harmonie entre ce qu'il écoute, perçoit et chante. Ayant l'objectif de mettre en relief le rôle de chansons en classe de langue et surtout en cours de FLE, nous nous intéresserons maintenant à démontrer les avantages et les défis rencontrés lors de son utilisation en classe. Il nous paraît tellement évident de pouvoir utiliser les chansons en tant qu'outil pédagogique en classe de FLE que nous nous posons plutôt la question : « pourquoi pas une chanson ? »

3. Pourquoi pas une chanson en classe de FLE ?

Après avoir étudié, dans les chapitres précédents, tout ce que l'art musical peut apporter en cours de langues étrangères, la présence et l'emploi des chansons en classe de langue nous semble tellement évidents que nous posons la question « pourquoi pas une chanson ? ». Cette recherche même a pu se réaliser grâce à notre forte conviction du rôle des chansons dans l'apprentissage. D'ailleurs, en nous appuyant sur les aspects théoriques que nous avons étudiés de façon extensive sous les angles de la didactique de l'oral et de l'art musical dans les chapitres précédents, il nous semble évident de considérer les chansons comme un outil ainsi qu'un objet d'étude important en cours de langue étrangère.

A partir de l'article de Francis Debyser « Lettre ouverte sur la chanson »⁴⁹¹ publié en 1969 dans la revue *Le français dans le monde*, suivi de la collection d'articles publiés et éditée depuis plus d'une quarantaine d'années, auxquels s'ajoutent d'importants ouvrages de didacticiens tels que J. L. Calvet (1980, 1981), Pierre Dumont (1998), F. Demougin et P. Dumont (1999), Jean-Claude Demari (2004)⁴⁹², Gourvennec (2008⁴⁹³, 2011⁴⁹⁴), parus ces dernières années, la chanson francophone se trouve petit à petit intégrée et acceptée dans le cadre d'enseignement/apprentissage du FLE. Ces ouvrages restent quand même très peu nombreux pour pouvoir influencer les stratégies pédagogiques adoptées dans la classe de FLE partout dans le monde.

Dans cette partie, nous allons d'abord évoquer les problèmes qui empêchent de considérer la chanson comme un outil pédagogique important en classe de FLE. Puis, nous allons présenter un aperçu historique concernant l'intégration des chansons en cours de FLE. Ensuite, nous allons voir le rôle de la chanson comme document authentique dans le cadre de la didactique du FLE. Nous mettrons en évidence également les facteurs psychologiques, neuroscientifiques, didactiques, culturels ainsi qu'artistiques et esthétiques qui déterminent le rôle important de la chanson en cours de FLE. Vers la fin, nous tenterons de proposer quelques critères pour choisir les chansons en classe.

3.1 Obstacles empêchant l'emploi des chansons en classe

Pour Calvet (1980), le domaine de l'enseignement/apprentissage du FLE a été marqué par le manque de documents concernant l'utilisation de la chanson en tant que support pédagogique, probablement en raison de son entrée récente et décriée, en didactique. Friederike Anna Gerda

491 Publiée dans la revue *Français dans le monde*, n°66, juillet-août 1969.

492 Jean-Claude Demari, « De «Gentille alouette » à « Lambé An Dro » : cinquante ans de chanson en classe de FLE », *Le Français dans le monde. FDLM*, n° 318, 2004, p. 52-55.

493 L. Gourvennec, « Théoriser l'exploitation de la chanson en classe de langue », *Les Langues Modernes*, Paroles et musique, n° 4, vol. 102, 2008, p. 1-8.

494 L. Gourvennec, *Pour une théorisation des utilisations de la chanson en classe de langue : genres, contextes et publics : contribution à une définition de la chanson en tant que genre et perspectives méthodologiques*, Thèse de doctorat de l'Université de Bourgogne, 2011.

Tegge (2015 : 2)⁴⁹⁵ fait référence aux auteurs tels que Conrad (1991), Kanel (1997), Lems (2005) pour signaler qu'il y a très peu d'études mêmes empiriques menées jusqu'à présent sur ce sujet.

D'ailleurs, les chansons ont été perçues, depuis longtemps, comme limitées à la sphère « publique » et donc à la masse. Leur emploi en classe n'a pas été « sérieusement » pris en compte. Pour S. Cornaz (2014 : 49)⁴⁹⁶, « [la chanson] a longtemps été privilégiée pour des sphères spécifiques de la vie quotidienne, et est encore réservée à des scènes religieuses dans certaines cultures ». Quant aux chansons actuelles, selon Colette Beaumont-James (1999 : 13)⁴⁹⁷, il y a aussi souvent une tendance culturelle à [les] discréditer afin de valoriser le passé et dévaloriser le présent. Elle ajoute que les chansons contemporaines sont peu étudiées en raison de leurs caractères « commercial » et « populaire » (en fonction du nombre de leurs ventes au public). Dans ce cas, les chansons ne sont hélas fabriquées que pour les besoins du commerce.

Calvet (*op. cit.* 1980) dénonce également les réticences de professeurs de FLE vis-à-vis de l'utilisation des chansons en classe. Il observe que pour eux, « la chanson relève plus du loisir que du travail, de la mode que de la culture, de la musique que de la langue, (...) » (*ibid.* : 19). Il dénonce leurs idées qui entravent le travail sur les chansons en classe : « Travailler sur la chanson n'est pas travailler » ; « la chanson « vieillit vite » et « voyage mal » » ; « le vocabulaire des chansons exploite à fond le système connotatif de la langue ; l'audition des mots est difficile pour un élève étranger (*ibid.*).

Nous remarquons dans ces observations qu'il existe, d'un côté, une certaine conception de la pédagogie qui considère une opposition entre le travail (le cours de langue) et le plaisir (la chanson). Le travail devrait-il toujours être dur et sérieux ? De l'autre côté, il y a aussi les concepts de « mode » et de « culture » qui sont flous et difficiles à manier. Il est certain que les modes passent mais elles constituent aussi parfois la culture de demain. Quant aux difficultés au niveau du vocabulaire, il est très probable que des mots/expressions nouveaux et inconnus apparaissent lors de l'écoute d'une chanson mais les apprenants-lecteurs des textes littéraires (roman, poésie) font face à la même difficulté au niveau sémantique. Cependant nous ne pouvons pas nier la difficulté rencontrée au niveau de la perception⁴⁹⁸ que l'écoute

495 Friederike Anna Gerda Tegge, *Investigating Song-based language teaching and its effect on lexical learning*, Thèse de doctorat, Victoria University of Wellington, 2015.

496 Sandra Cornaz, *L'apport de la voix chantée pour l'intégration phonético-phonologique d'une langue étrangère : application auprès d'italophones apprenants de FLE*, Thèse de doctorat, Université de Grenoble ; Université de Turin, Italie, 2014, p. 49.

497 C. Beaumont-James, *Le français chanté ou la langue enchantée des chansons*, L'Harmattan, Paris, 1999, p. 13.

498 Nous avons précédemment évoqué ces difficultés dans notre recherche : 2^{ème} Partie, 1^{er} Chapitre, Sous Chapitre 3, et ensuite, 3.1.2 Problèmes rencontrés lors de compréhension

impose. D'ailleurs, même l'écoute d'une conversation normale peut aussi parfois créer un problème de perception pour un apprenant étranger. Cela n'empêche pas pour autant d'étudier l'oral en classe. On insiste plus sur les exercices d'oral, au contraire.

Par ailleurs, il y a certains professeurs qui croient que leur travail consiste à enseigner la langue et pas le chant. D'autres considèrent également que la connaissance musicale est un prérequis nécessaire pour exploiter les chansons en classe, autant pour les apprenants que pour les enseignants. Ayant peur d'être mal jugés ou ridiculisés par d'autres, ils ressentent une réticence à l'exploitation des chansons. Des normes institutionnelles freinent parfois l'utilisation de nouveaux outils en classe à l'exception de ceux imposés par l'institution en tant que méthode de langue. D'après Monique Lebre-Peytard (1990 : 10)⁴⁹⁹, face à la contrainte institutionnelle des examens, « les enseignants se demandent comment concilier la préparation aux épreuves et l'emploi en classe de documents si éloignés dans leurs structures des règles linguistiques habituelles ».

Malgré toutes ces tendances culturelles et populaires, ces réticences, ces idées préconçues et les normes institutionnelles, nous ne devons pas nous contraindre à refuser l'utilisation de la chanson. En nous appuyant sur les théories psychologiques et musicologiques que nous avons abordées *supra*⁵⁰⁰, nous pouvons dire que la connaissance technique de la musique n'est pas un critère indispensable pour utiliser la chanson en classe. Dans notre vie quotidienne, la chanson dès notre naissance nous accompagne dans tous les actes de la vie et nous avons donc tous une tendance « naturelle » à écouter, à chanter, à répondre physiquement et/ou émotionnellement aux chansons. En ce qui concerne les contraintes institutionnelles, en tant qu'enseignante nous-même, nous sommes bien au courant de cette situation. Les enseignants doivent s'engager dans une lutte incessante pour négocier avec leurs institutions afin d'apporter des changements importants qui rendront l'apprentissage ludique, enrichissant et « proche de la réalité quotidienne ».

3.2 L'intégration des chansons en cours de FLE : un aperçu historique

L'intégration des chansons dans le cadre pédagogique du FLE commence vers la fin des années 50 avec l'apparition des chansons folkloriques dans le manuel de français intitulé *Le Mauger bleu* (Hachette, 1955) au niveau II du *Cours de langue et de Civilisation française* (Demari, 2004)⁵⁰¹. Ces chansons sont publiées sous formes de textes accompagnées de leur partition. Elles servent d'activités de mémorisation et de diction ; nombreuses répétitions de

499 Monique Lebre-Peytard, *Situations d'oral : documents authentiques : analyse et utilisation*, Paris, Clé International, 1990.

500 Voir : la partie 2, Chapitre 2, sous partie 3.5. 'Plaisir' ; E. Bigand et B. Poulin-Charronnat, 2006.

501 Jean-Claude Demari, « De «Gentille alouette» à «Lambé An Dro» : cinquante ans de chanson en classe de FLE », *Le Français dans le monde. FDLM*, n° 318, 2004, p. 52-55.

texte et exercices de réemploi des formes grammaticales ont été mises en valeur. Ces méthodologies et usages nous permettent de reconnaître l’empreinte des méthodologies classiques ou structuro-globales (*ibid.*). Dans les années 60, nous sommes passés de la chanson folklorique à la chanson à texte mais sans changer l’objectif de départ de compétence grammaticale, de mémorisation et de prononciation. Les chanteurs-poètes tels que Brel, Brassens, Ferré, Barbara ont trouvé une place dans l’enseignement du FLE. Francis Debyser (1969)⁵⁰² avec sa ‘*Lettre ouverte sur la chanson*’ a insisté sur le fait que la chanson française n’est plus un sous-art puisqu’elle véhicule la « vraie poésie ». La chanson a ainsi fait son entrée en littérature dans la classe de FLE et enfin acquis un droit de cité dans les programmes officiels de la classe de français (Pierre Dumont, *op. cit.* 1998 : 8). Dans cette initiative, Debyser rejette la méthodologie traditionnelle (explication, dissertation, commentaire composé) appliquée aux textes littéraires, pour exploiter les chansons en classe. Il met l’accent sur la prise en compte de la motivation des élèves qui peut être suscitée par le rythme, les mélodies, les paroles, la musique.

Les années 1970 marquent la période du Français fondamental où les chansons sont classées à partir du contenu de leur texte, considéré approprié ou non à la classe de langue. Les chansons sont ainsi utilisées dans un objectif d’intégration lexicale (Sophie Cornaz, *op. cit.* 2014 : 49). Par conséquent, l’enseignement des chansons se réduit à l’exploitation du texte ; la musique et l’interprétation ne sont pas prises en compte. Avec l’avènement de l’approche communicative, la chanson est reconnue comme un ensemble inséparable de musique-paroles. D’après Cornaz,

l’approche communicative des années 90 donne un nouvel élan à la chanson, enfin reconnue comme un ensemble indissociable : musique, paroles et interprétation (cf. par exemple Boudou et Isern, 1984 ; Gourvenec, 2008 ; Boite, 2009 ; Gourvenec, 2011), la notion d’ « interprétation » étant définie comme la faculté de l’artiste à faire vivre d’une façon donnée l’ensemble parole-musique. (*ibid.* : 49).

Comme l’étude de la langue est indissociable de celle de la civilisation (L. Porcher, 1995⁵⁰³ ; G. Zarate *et al.*, 2003⁵⁰⁴ ; Fabrice Barthélémy, Dominique Groux et Luis Porcher, 2011⁵⁰⁵), la chanson entre aussi dans les cours de civilisation. On met en valeur l’étude des paroles de la chanson du point de vue linguistique et socioculturel et aussi le discours autour de la chanson sélectionnée : la biographie ou l’interview avec les chanteurs, compositeurs, paroliers,

502 Francis Debyser, « Lettre ouverte sur la chanson », *Le Français dans le monde. FDLM*, n°66, 1969, p. 6-7.

503 L. Porcher, *Le français langue étrangère. Émergence et enseignement d’une discipline*, CNDP, Paris, Hachette Éducation, Paris, 1995.

504 G., Zarate, A. Gohard-Radenkovic, D., Lussier, D. et H.,Penz, *Médiation culturelle et didactique des langues*, Strasbourg, CELV, 2003.

505 Fabrice Barthélémy, Dominique Groux et Luis Porcher, *Le Français langue étrangère*, L’Harmattan, 2011.

critiques d'albums et de concerts. Grâce aux travaux tels que ceux de J. C. Elliott (1977)⁵⁰⁶ ; Louis-Jean Calvet (*op. cit.* 1980, 1981) ; J. Delière et R. C. Lafayette (1985)⁵⁰⁷, Pierre Dumont (*op. cit.* 1998), une nouvelle volonté est manifestée : présenter les chansons en tant qu'outil socioculturel afin de donner à la langue française une image vivante en classe de FLE.

Pour acquérir la compétence interculturelle, le CECRL recommande l'utilisation de documents authentiques, y compris la chanson. Nous trouvons quelques extraits du Cadre de Références (2001) qui mettent en relation les sujets de la créativité, du plaisir et des activités esthétiques avec l'apprentissage de la langue :

L'utilisation de la langue pour le jeu ou la créativité joue souvent un rôle important dans l'apprentissage et le perfectionnement [...] (*ibid.* : 47)

L'utilisation de la langue pour le rêve ou pour le plaisir est importante au plan éducatif mais aussi en tant que telle. Les activités esthétiques peuvent relever de la production, de la réception, de l'interaction ou de la médiation et être orales ou écrites [...]. Elles comprennent des activités comme – le chant (comptines, chansons du patrimoine, chansons populaires, etc.) (*ibid.* : 47)

La compétence grammaticale, ou capacité d'organiser des phrases pour transmettre du sens, est au centre même de la compétence communicative et la plupart de ceux (bien que pas tous) qui s'intéressent à la planification, à l'enseignement et à l'évaluation des langues s'attachent tout particulièrement à la gestion du processus d'apprentissage qui y conduit. Ce qui a généralement pour conséquence la sélection, l'organisation, la progression et la pratique de données nouvelles, en commençant par des phrases simples constituées d'une seule proposition et dont chaque élément est représenté par un seul mot (par exemple, Marie est heureuse) et en terminant par des phrases multi-propositionnelles complexes dont la structure et la longueur sont, de toute évidence, illimitées. Cela n'empêche toutefois nullement l'introduction précoce de phrases complexes en termes d'analyse, mais présentées comme des locutions figées (par exemple comme un élément de vocabulaire) ou comme une structure pour l'insertion d'un élément paradigmatique (S'il vous plaît, pourrais-je avoir...) ou comme les mots appris globalement d'une chanson (C'est la mère Michel qui a perdu son chat, qui crie par la fenêtre qui le lui rendra...). (*ibid.*: 115-116)

En règle générale on attend des apprenants qu'ils acquièrent/apprennent une L2 selon l'une des modalités suivantes :

par l'exposition directe à l'utilisation authentique de la langue en L2

– en écoutant la radio, des enregistrements, etc.

– en écoutant et en regardant la télévision, des vidéos, etc. (*ibid.*: 110-111)

506 Jacqueline C. Elliott, « Poésie et chansons françaises : base pour l'étude de la langue et de la civilisation », *The French Review*, vol. 50, 1977, p. 400-411.

507 J. Delière et R. C. Lafayette, « La Clef des chants: thèmes culturels et techniques pédagogiques pour l'enseignement de la civilisation par la chanson », *French Review*, 1985, p. 411-425.

Ces exemples montrent que le Cadre suggère, dans une certaine mesure, l'intégration de l'art à la didactique du FLE, mais il manque des appuis concrets pour la réaliser (cf. : Bruno Maurer, *op. cit.* 2011 ; Jean-Marie Prieur, 2017⁵⁰⁸).

Par ailleurs, il existe des manuels de français qui exploitent la chanson : pour les enfants, il y a des manuels de français comme langue maternelle tels que *Caramel 1* (Döring et Vermeersh, 2001), *Caramel 2* (Döring et Vermeersch, 2002) qui incluent des chansons et comptines originales en rapport étroit avec les thèmes abordés et les éléments linguistiques introduits. *Chante et découvre le français* (Stéphane Husar, 2009) est un manuel pour initier naturellement et sans effort le français où un enfant écoute les chansons, regarde les images, danse et chante ! Il existe également des manuels également pour enseigner le français comme langue seconde ou étrangère aux enfants et aux adolescents tels que *Fluo* (Meyer-Dreux et al., 2003), *J'apprends le français en chantant* (Delbende et Heuze, 1992), *Tatou le matou 1* (Piquet et Denisot, 2002), *Trampoline* (Garabédian, Lerasle et Meyer-Dreux, 1991). Mais tous ces supports se concentrent plus sur le travail civilisationnel, grammatical et lexical où le texte écrit domine l'oral (Cornaz, *op. cit.* 2014). L'exploitation de la chanson au niveau phonétique reste quand même rare.

La chanson a sans doute parcouru un long chemin dans son usage pédagogique en cours de FLE. Nous avons montré comment les méthodologies et les approches de la didactique des langues étrangères au cours des années ont désigné et influencé son parcours : considérée juste comme un texte littéraire au départ, un moyen mnémotechnique, puis, un ensemble parole-musique et ensuite un document authentique. Il nous semble pertinent maintenant de consacrer une partie à ce caractère « authentique » qui n'a pas été beaucoup abordé en cours de FLE.

3.3 Chanson comme document authentique

Par opposition aux supports didactiques⁵⁰⁹, les documents dits « authentiques » sont des documents « bruts », élaborés par des francophones pour des francophones à des fins de communication et non en vue de l'apprentissage d'une langue seconde ou étrangère (Cuq et Gruca, *op. cit.* 2005 : 431). La polysémie de cet adjectif 'authentique' a, cependant, créé une contradiction dans son usage en didactique et dans le langage quotidien. Dans le langage ordinaire, authentique désigne « quelque chose de vrai, d'exact » : on différencie ainsi un tableau authentique de sa copie ; dans l'affectif, il veut dire « sentiments sincères » et dans d'autres usages courants, il évoque « la pureté, la vérité ». A contrario, en didactique, il

508 Jean-Marie, Prieur, « L'empire des mots morts. Lisons le CECR comme un cauchemar », *Revue TDFLE*, n°70, 2017.

509 Ce sont des matériels fabriqués en fonction des critères linguistiques et pédagogiques divers.

représente « primaire, originel, fondamental ». Pour les partisans des documents authentiques en didactique, ces documents représentent « des fragments d'extraits de l'univers quotidien des Français » (Monique Lebre-Peytard, *op. cit.* 1990 : 8), des indicateurs des registres différents du français et donc, le terrain d'un véritable emploi de la langue française. Ces documents peuvent être sonores, écrits ou audiovisuels tels qu'un article de presse, une photo, une chanson, une brochure, une carte postale, une affiche, un extrait d'émission à la radio. Par rapport aux documents authentiques de type oral spontanés (interviews, débats, échanges quotidiens, conversations à vif), les chansons font partie des documents authentiques de forme « écrite oralisée » (Cuq et Gruca, *op. cit.* 2005 : 435) tout comme les discours politiques, les sketches, les informations radiophoniques ou télévisées, ou bien comme le disent Kreyer et Mukherjee (2007 : 37)⁵¹⁰, un « écrit à chanter » (*written-to-be-sung*). La chanson est, en règle générale, une œuvre créative, authentique et populaire qui a tous les éléments pour être utilisée en classe de langue. Sur la question de l'utilisation d'une chanson en classe de FLE, Calvet (1980 : 20) la justifie, « parce qu'elle est la langue, bien sûr, parce qu'elle est la culture aussi, parce qu'elle est la chanson surtout ». Ayant deux formes - oral et scriptural, une chanson est désignée comme un document doublet⁵¹¹. Cependant, le discours « double » en oral et en écrit dans la chanson ne donne pas forcément d'information identique : l'oral accompagné par la musique donne beaucoup plus d'informations dont la forme écrite ne serait pas capable.

Comme des textes écrits, dès que la chanson entre en classe, elle produit un dédoublement (voir : Dolz et Schneuwly, *op. cit.* 2009 : 71) : elle est en même temps un outil sonore de communication et un objet d'apprentissage. Dans les méthodes de français, des exercices pédagogiques sont très souvent proposés soit avant ou après la chanson afin de mettre en relief le vocabulaire, la grammaire et des informations socioculturelles.

La chanson en tant que document authentique (sonore et/ou audio-visuel) peut jouer un rôle signifiant en cours de FLE pour les raisons suivantes:

- **Auditeurs divers** : Une fois diffusée dans le domaine public, elle est pour tous les auditeurs qui aiment écouter de la musique : elle ne s'adresse⁵¹² pas forcément à un destinataire précis ni à une communauté ni à un pays spécifique, mais elle concerne tous les auditeurs, y inclus les apprenants de FLE. L'uniformité de ce document peut encourager les apprenants à s'engager dans une activité qui ne se limite pas aux cours de langue ; elle concerne plutôt tout le monde

510 R. Kreyer et J. Mukherjee, « The style of pop song lyrics: A corpus - linguistic pilot study' in *Anglia - Zeitschrift für englische Philologie*, Vol. 125 (1), 2007, p. 31-58.

511 Selon Monique Lebre-Peytard (*op. cit.* 1990 : 14), un document doublet évoque « des discours de référent similaire, donnant des informations identiques, mais existant sous les formes orale et scripturale. »

512 Note: Nous ne faisons pas référence ici aux éloges, aux moqueries, aux sarcasmes ou aux critiques destinées aux personnes ou aux groupes de gens spécifiques à qui des fois les paroles de chansons s'adressent.

et, plus essentiellement les francophones natifs.

- **Document à vie** : Une chanson peut échapper au vieillissement : certaines deviennent plus populaires que d'autres. Contrairement aux autres documents authentiques (l'extrait d'une émission d'actualité et de météo à la radio/télévision, les horaires des divers moyens de transport), certaines chansons ne se périment jamais : nous chantons même aujourd'hui les chansons de Piaf, Brel, Brassens, Trenet, Renaud avec beaucoup d'enthousiasme et d'émotions !

- **Source de français « véritable »** : La plupart des manuels de FLE présentent une version plus conforme du français, le français standard. Le français soutenu et officiel domine tellement dans le milieu scolaire que l'apprenant peut se sentir « perdu »⁵¹³ lors d'une conversation « normale » et quotidienne avec les natifs, hors encadrement scolaire. La langue française peut être également utilisée selon différents niveaux de langue. Les locuteurs natifs font usage des différents registres du français (langage courant, langage familier, langage argotique) en fonction des milieux sociaux dans lesquels ils se trouvent à un moment donné. La chanson traduit bien cette variabilité grâce à son caractère authentique et ainsi offre le français « véritable » utilisé par le natif.

- **Pléthore de thèmes différents** : On ne peut pas nier l'importance sociale que la chanson prend aujourd'hui dans le paysage socioculturel de la France et des pays francophones contemporains. D'après P. Dumont (*op. cit.* 1998 : 21), la chanson française est également un bon indicateur de l'état de l'évolution de la société française depuis la fin de la Deuxième Guerre mondiale. Ces chansons évoquent des thèmes différents tels que nostalgie, amour, rupture, politique, guerre, amitié, humour, exotisme, religion, La chanson représente en quelque sorte une « société miniature ».

- **Interprétation subjective** : Une fois conçue, écrite et chantée par des musiciens, elle appartient à tout le monde. Comme exposé *supra*, l'interprétation du sens donnée à chaque niveau de chanson *écrite*, *chantée* et *reçue* est subjective. Chacun est libre de percevoir une chanson en fonction de ses propres compétences, expériences, intérêt personnel, humour, Même au niveau affectif, une chanson peut évoquer des sentiments dépressifs pour l'un et avoir un effet nostalgique sur l'autre. Étant ouverte à plusieurs interprétations, elle n'oblige donc pas les apprenants à ne donner qu'un seul sens.

- **Gamme de voix « francophones »** : Les voix différentes des chanteurs francophones offrent un support enrichissant d'écoute pour les apprenants dans lesquelles ils prennent connaissance

513 D'après notre propre expérience personnelle : le langage familier et courant nous a posé des problèmes de compréhension tout au début de notre séjour en France, pourtant nous avons appris le français en Inde avant de venir en France. Mais c'était le français de l'écrit, de littérature et donc, soutenu et non pas le français au quotidien.

des styles, des accents et de la prononciation de la langue française dans ses multiples dimensions nationales. Un répertoire de chansons québécoises, belges, africaines, suisses, peut être aussi une source riche de valeurs linguistiques et culturelles.

- **Document omniprésent** : Autrefois le moyen principal de diffuser de la chanson se faisait par le biais du poste de radio. La chanson est omniprésente aujourd'hui. Elle se diffuse par beaucoup de moyens différents : internet, télévision, radio, moyens qui sont facilement accessibles. En plus, il y a des sites sur internet tels que TV5 monde, Radio français (rfi), *Youtube*, *Dailymotion* qui proposent même des stratégies d'exploitation des chansons pour des raisons pédagogiques. Des informations à propos du chanteur, du compositeur, de l'époque évoquée dans les chansons, des paroles, etc. sont faciles à trouver sur internet.

La chanson offre ainsi un moyen de combler l'écart entre le monde extérieur (des francophones) et le cours de FLE en présentant une image authentique et riche du monde des locuteurs natifs. L'apprentissage de la langue aura plus de sens si son usage sert à quelque chose : à écouter, à chanter, à danser, à s'amuser, à raconter, à dénoncer, à valoriser, à glorifier, à se moquer, à parler à propos du chanteur, du parolier, du compositeur, à évoquer des émotions nostalgique, amoureuse, à comprendre et à mettre en question les pratiques, les rituels, les valeurs des locuteurs natifs ou même à se comprendre. Nous mettons en évidence ici le rôle fonctionnel de la langue qui rend une langue plus utilitaire pour un apprenant au lieu d'être juste une série de règles de grammaire, de phonétique et de vocabulaire à apprendre.

3.4 L'exploitation de la chanson dans une classe de FLE

Afin de trouver des arguments en faveur de notre question de départ « pourquoi pas une chanson en classe de FLE ? », à part étudier la signification de la chanson en tant que document authentique en cours de FLE, il nous paraît important d'aller plus loin dans notre recherche pour mettre en relation le sujet de chanson avec les domaines tels que psychologique, neuroscientifique, culturel, artistique et didactique. Qui dit chanson en classe de langue, dit 'interdisciplinarité ! Une pédagogie musicale intégrée s'impose alors au cours de langue. Dans le présent travail, nous rappelons les idées principales qui justifient le recours à la chanson comme outil sonore, authentique et pédagogique en salle de classe, notamment par l'examen des facteurs motivationnels, mémoriels, affectifs, culturels, musicaux, esthétiques et ludiques. Pour simplifier cette étude transversale, nous observerons le rôle de la chanson du point de vue psychologique et neuroscientifique ; du point de vue didactique ; du point de vue culturel ainsi que du point de vue artistique et esthétique.

D'ailleurs, il faut préciser ici que ce sous-chapitre se présente comme un récapitulatif de ce que nous avons abordé dans les chapitres précédents basés sur le rôle de la musique dans

l'enseignement/apprentissage d'une langue. En prenant maintenant le cas spécifique de la chanson, la présente étude porte sur la mise en valeur de la chanson dans sa globalité. Quelques répétitions de références théoriques nous paraissent donc inévitables du point de vue du sujet de la chanson, en particulier.

3.4.1 Du point de vue psychologique et neuroscientifique

Comme dit précédemment⁵¹⁴, on est tous nés avec des prédispositions pour le traitement de la musique (E. Bigand, B. Poulin-Charronnat, *op. cit.* 2006). La musique ne doit pas être seulement perçue comme un son mais comme un stimulus sonore complexe qui fait travailler différentes facultés de notre cerveau. A cet égard, Aline Moussard *et al.* (2012)⁵¹⁵ mettent en évidence le potentiel de la musique pour améliorer les différentes activités cérébrales. Ils constatent que

jouer ou écouter de la musique peut en effet requérir différents aspects de la cognition (attention, mémoire, mémoire de travail), de la perception (auditive, voire spatiale), de la motricité, ainsi que du réseau émotionnel. En stimulant ces différentes activités cérébrales, la musique a la possibilité d'améliorer leur fonctionnement, y compris dans des tâches non musicales. » (*ibid.* : 500)

Les activités cognitives, perceptives ou motrices, stimulées lors de l'écoute ou de la pratique musicale, s'engagent à donner du sens à l'écoute et/ou à l'interprétation musicale. La chanson peut agir comme un « activateur » puissant pour stimuler ces activités qui faciliteront les compétences linguistiques, paralinguistiques et extralinguistiques en cours de FLE.

En ce qui concerne la relation entre la mémoire et la chanson, plusieurs études (*op. cit.* : Wallace, 1994 ; Murphey, 1990 ; Mora, 2000 ; Rainey et Larsen, 2002 ; Sims, 2008) que nous avons évoquées *supra* montrent que la chanson a un effet positif sur la mémoire et pourra ainsi être utilisée comme outil mnémotechnique pour faciliter la mémorisation. L'effet cumulatif du rythme, de la mélodie, de la rime, de la répétition et du refrain peut augmenter notre capacité de rétention de l'information. Le rôle de la mélodie (Wallace, *op. cit.* 1994), du rythme (Tillman et Dowling, 2007⁵¹⁶ ; McElhinney et Annett, 1996⁵¹⁷) et des répétitions (*op. cit.* : C.-F. Mora, 2000; W. Sims, 2008) a été mis en valeur dans le contexte de l'apprentissage. Abrate (*op. cit.* 1983 : 10) met l'accent sur la mémorisation de concepts de base comme le genre des mots par les chansons. Comme exposé *supra*, la musique permet de créer des moyens mnémotechniques qui facilitent l'acquisition d'une langue étrangère.

514 Voir : Partie 2, Chapitre 2, Sous chapitre 3, ensuite, 3.5 Plaisir.

515 Aline Moussard *et al.*, « La musique comme outil de stimulation cognitive », *L'Année psychologique*, Vol. 112, n° 3, 2012, p. 499-542.

516 Tillmann B. et Dowling W. J. (2007). Memory decreases for prose, but not for poetry. *Memory and Cognition*, 35, 2007, p. 628-639.

517 McElhinney M. et Annett J. M., Pattern of efficacy of a musical mnemonic on recall of familiar words over several presentations. *Perceptual and motor skills*, 82, 1996, p.395-400.

La réponse émotionnelle à la musique apparaît dès l'enfance en nous. L'étude neurobiologique d'A. Damasio (2006 [1994])⁵¹⁸ nous explique que ce sont les émotions qui dirigent la raison. Il estime que les émotions pourraient être à l'origine de la conscience humaine et animale. Notre perception, attitude et comportement vis-à-vis d'une situation donnée sont considérablement influencés par notre état émotionnel. Pour le neuropédagogue Michel Lambert (2008)⁵¹⁹, qui travaille sur l'exploitation des chants en anglais, la musique augmente nos émotions. Les articles de Gabrielsson (2001)⁵²⁰ et de Juslin et Västfjäll (*op. cit.* 2008) mettent en avant la capacité de la musique d'induire des réponses émotionnelles chez les auditeurs. Il existe également une relation étroite entre la mémoire et les émotions (Fridja, 1989 ; Kensinger et Corkin, 2003⁵²¹). Nous remarquons souvent la tendance à retenir plus facilement et pour une longue durée ce que nous arrivons à associer aux émotions fortes et notamment agréables. Comme le dit Jäncke, (2008)⁵²², les émotions induites par la musique peuvent faciliter le processus de mémorisation.

Grande source de détente et d'amusement, la chanson peut être utilisée en classe pour se détendre, se divertir, en riant, en chantant, en fredonnant, en bougeant le corps, tout en étant à l'aise. Son effet positif sur la motivation des apprenants a été démontré par plusieurs études (F. Bablon, 2004⁵²³ ; M. Lambert, 2008). De plus, la chanson est capable de créer une ambiance agréable qui facilitera les interactions entre les apprenants et entre l'enseignant et les apprenants, ce qui aura pour effet de favoriser leur épanouissement. Les études récentes (Mona Lisa Chanda et Daniel J. Levitin, 2013⁵²⁴ ; Pierre Lemarquis, 2013⁵²⁵ ; J. R. Keeler *et al.*, 2015⁵²⁶) en neuroscience ont démontré que la musique déclenche les hormones de la récompense, de la motivation, du plaisir, de l'affiliation tels que l'ocytocine, la dopamine, l'adrénaline, la sérotonine qui génèrent de fortes émotions. D'autres articles et ouvrages montrent que chanter en groupe synchronise les rythmes cardiaques (Bjorn Vickoff *et al.*,

518 A. Damasio, *L'erreur de Descartes*, M. Blanc (trad.), Odile Jacobs, 2006, (1^{ère} éd.1994).

519 Michel, Lambert, « Aborder le chant en anglais avec les neurosciences », *Langues modernes*, n° 4, 2008, p. 61-68.

520 A., Gabrielsson, « Emotions in strong experiences with music » in *Music and emotion: Theory and research*, Juslin, P., Sloboda, J.A. (éd.), Oxford, Oxford University Press, 2001, p. 431 - 449

521 Kensinger E. A., & Corkin S. (2003). Memory enhancement for emotional words: Are emotional words more vividly remembered than neutral words? *Memory and Cognition*, 31, 2003, p. 1169-1180.

522 Jäncke L. (2008). Music, memory and emotion. *Journal of Biology*, 7, 21.

523 Frédéric, Bablon, *Enseigner une langue étrangère à l'école* », Hachette éducation, 2004.

524 Mona Lisa Chanda et Daniel J. Levitin, « The neurochemistry of music », *Trends in cognitive sciences*, vol. 17, n° 4, 2013, p. 179-193.

525 Pierre Lemarquis, *Sérénade pour un cerveau musicien*, Paris, Odile Jacob, 2013.

526 Jason R. Keeler, Edward A. Roth, Brittany Neuser, L., *et al.*, « The neurochemistry and social flow of singing: bonding and oxytocin », *Frontiers in human neuroscience*, vol. 9, 2015, p. 518.

2013⁵²⁷ ; Stacy Horn, 2013⁵²⁸). Ils mettent en relief les effets calmants du chant choral sur le cœur. Pour Stacy Horn (*ibid.*), chanter avec les autres est un tranquillisant parfait, « une excellente tisane calmante » ; il apporte du bonheur et connecte profondément les gens entre eux. Le chant choral aidera à réduire l'anxiété chez les apprenants-interprètes et les incitera à sortir de « leur caverne ». Ils pourront se désinhiber et n'auront pas peur de prendre la parole en public. De plus, l'étude de C. Grape *et al.* (2002)⁵²⁹ démontre qu'en opposition aux musiciens professionnels, les interprètes novices ou « improvisés » ne font pas attention aux techniques et à l'art de chanter ; ils s'amuse plus et font usage du chant choral en tant que moyen d'expression de soi ce qui permet de soulager leurs tensions émotionnelles. Stacy Horn (*op. cit.*) assure, de par sa propre expérience, que chanter en groupe peut produire une sensation de satisfaction même si le son produit par la voix est de qualité médiocre.

Les chercheurs neuroscientifiques (Bjorn Vickhoff *et al.*, *op.cit.* 2013) de l'Université de Gothenburg en Suède confirment que le chant des phrases est une forme de la « respiration guidée » (*guided respiration*). Selon Bjorn Vickhoff en tant que musicologue , lorsqu'on chante des phrases musicales, on expire et on inspire entre les phrases. Quand on expire, le cœur ralentit. Ce lien étroit entre le chant et le rythme respiratoire favorise des effets relaxants de la musique sur le corps. Chanter un morceau rythmiquement structuré, sur un rythme lent, a un effet apaisant et bénéfique pour le système cardio-vasculaire (Bjorn Vickhoff *et al.*, *ibid.*). Le chant choral synchronise les mouvements musculaires des choristes ainsi que leur rythme cardiaque. Chanter en groupe renforce également la notion de communauté et de solidarité. La synchronisation des voix favorise la coopération en renforçant le lien social parmi les choristes (S.S. Wiltermuth et C. Heath, 2009)⁵³⁰. L'étude de B. Vickhoff *et al.*, (*op. cit.* 2013) estime que cette synchronisation peut favoriser le changement des chanteurs quant à leur égocentrisme au bénéfice de leur « nous-perspectif » (*we-perspective*). Ils commencent à percevoir le monde du même point de vue que celui de l'autre (à propos de la religion, de la politique, ...). Grâce à cette participation des corps et au changement du perspectif, les chanteurs peuvent s'identifier en tant que « groupe » et trouvent leur nouvelle identité en tant que « nous ».

527 B. Vickhoff, H. Malmgren, R. Åström, G.Nyberg, S.-R Ekström, M Engwall, J Snygg, M. Nilsson et R. Jörnsten, « Music structure determines heart rate variability of singers », *Frontiers in Psychologie*, 2013. [En ligne : <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2013.00334/full#B37>] Consulté le 18 octobre, 2017.

528 Stacy Horn, *Imperfect harmony: Finding happiness singing with others*, Algonquin Books, 2013.

529 Christina Grape, Maria Sandren, Lars-Olof Hansson et al. « Does singing promote well-being?: An empirical study of professional and amateur singers during a singing lesson », *Integrative Physiological & Behavioral Science*, vol. 38, n° 1, 2002, p. 65-74.

530 Wiltermuth, S. S., et Heath, C., « Synchrony and cooperation », *Psychological Science*, Vol. 20, 2009, p. 1-5

Au niveau personnel, en soulignant la relation entre le chant, l'esprit et l'identité, Stacy Horn (*op. cit.* 2013) constate que lors du chant, à l'opposition de l'écoute, on devient ce qu'on chante. Durant une période difficile de sa vie personnelle, les mots du requiem allemand de Brahms, 'Aber des Herrn Wort bleibet in Ewigkeit'⁵³¹ (qui signifient que la mort n'est pas la fin) l'aident à sortir de son état de dépression : ces mots résonnent en elle jusqu'au point qu'elle se met à croire en ces mots. C. Grape *et al.*, (*op. cit.* 2002) et Stacy Horn (*op. cit.* 2013) observent que le chant apaise les nerfs et élève notre esprit.

La chanson a ainsi trouvé une place importante dans les différentes études de la neuroscience qui prouvent son rôle signifiant dans le développement psychologique et affectif d'un individu.

3.4.2 Du point de vue didactique

Texte écrit destiné à être chanté, la chanson est avant tout un genre mixte qui présente le moyen idéal pour observer le rapport entre l'oral, l'écrit et leurs spécificités. Elle relève à la fois du texte et de l'interprétation vocale, de la lecture et de l'audition. Ce caractère binaire de la chanson permet de développer la compétence orale et écrite (voir : *op. cit.* Gaetane Poliquin, 1988 ; Ludovic Gourvennec, 2008 ; Ophélie Tremblay, 2012) en cours de langue.

Gourvennec (*op. cit.*) met en évidence les trois grandes composantes d'une chanson : les paroles, l'interprétation et la musique. Les paroles ayant une fonction expressive et poétique, s'adressent au destinataire. Elles ont souvent un sens assez flou qui permet de donner plusieurs interprétations (sens littéral, sens connotatif, sens caché, sens objectif, sens subjectif). Comme nous le savons bien, la chanson est un genre où les éléments linguistiques, mélodiques, rythmiques et culturels se combinent et sont souvent étroitement liés. Elle présente ainsi un « univers sémantique » polysémique plus large que celui d'autres textes littéraires (poésie, roman, contes). Sur un air musical, la musique, l'interprétation et le rythme peuvent donner plus de relief aux paroles. Cependant, les codes musicaux peuvent également être autonomes ; ils peuvent générer leur propre sens, émotion et ton indépendamment du texte de la chanson. La forme d'une chanson, sa musique, son intonation, son rythme peuvent donner un sens différent de ce que ces mots communiquent. Du point de vue pédagogique, la chanson pourra être un outil excellent pour présenter et renforcer le message poétique sans avoir besoin de l'expliquer si nous mettons en évidence la chanson dans sa globalité comme « performance » (Brown, 1975)⁵³². En fait, la qualité esthétique d'un message musical dépend de la qualité de convergence des codes textuel et non-textuel. L'écart entre ce qui est codé dans la chanson et ce qu'elle est capable d'exprimer, peut susciter la curiosité chez les

531 Traduite en français comme « Mais la parole du Seigneur demeure pour l'éternité »

532 James Brown « For a pedagogy of the song-poem ». *The French Review*, vol. 49, n° 1, 1975, p. 23-31.

apprenants. En plus, d'après nous, ce caractère polysémique permettra à un apprenant-auditeur de se distancier, de se méfier des évidences et d'avoir un esprit critique pour voir au-delà de ce qui est dit.

À l'origine, la chanson n'est pas composée à des fins pédagogiques. Les études de ces dernières années montrent qu'en tant que document authentique, la chanson a toutes les potentialités dans la perspective pédagogique pour être utilisée dans la classe de langue. Pour Guimbretière, (*op. cit.* 1994 : 84), « l'avantage de la chanson est de **motiver** tout d'abord, d'aider à la **perception de sons nouveaux**, de **lever** certaines **inhibitions** et donc de **permettre une production** (linguistique) plus aisée portée en cela par la musique et le rythme »⁵³³. Elle nous fait remarquer le fait que la chanson sert d'abord à la perception de sons nouveaux et ensuite à leur production. Mieux on écoute, mieux on produit le son. À cet égard, des activités autour de l'identification et de la reconnaissance de mots/expressions ('*Cochez/Choisissez les mots que vous écoutez*') peuvent être proposées dans la perspective selon laquelle les apprenants sont amenés à mettre en relation l'oral et l'écrit. D'ailleurs, la chanson a sans doute un pouvoir motivant qui favorise l'envie d'apprendre à travers une approche plus ludique.

En ce qui concerne le développement des compétences de compréhension et de production de langue étrangère par la chanson, Swann Paradis et Gaëlle Vercollier (2010 : 5)⁵³⁴ constatent que

la chanson s'avère en fait un excellent moyen de combiner les activités de compréhension (discrimination auditive, transcription de paroles, reconstitution de textes, remise en ordre) et de production (fixation phonétique et syntaxique, sensibilisation aux contraintes de la versification et de la métrique, réécriture d'une partie du texte, interprétation), qui ne cessent en réalité de coexister.

La chanson s'associe aux différents volets de la langue, à savoir la phonétique, la syntaxe et le lexique. Des études (Calvet, *op. cit.* 1980 ; Xia, L. D., et Alexander, L., 1987⁵³⁵ ; Wolfe, D. E. et Hom, C., 1993⁵³⁶ ; W.T. Wallace, *op. cit.* 1994; Salcedo, 2002⁵³⁷, Li et Brand, 2009⁵³⁸) affirment les progrès dans l'apprentissage lexical grâce au travail sur les chansons en classe.

Les modèles de structures grammaticales et de mots/expressions idiomatiques dans les paroles

533 Les mots en gros par l'auteure.

534 Swann Paradis et Gaëlle Vercollier, « La chanson contemporaine en classe de FLE/FLS : un document authentique optimal? » *Synergies Canada*, n° 2, 2010, p. 1-11.

535 L. D. Xia et L. Alexander, « Music as mnemonic device in second language learning », *Journal of the Society for Accelerative Learning and Teaching*, 12 (1-2), 1987, p. 95-102.

536 D. E. Wolfe et C. Hom, Use of melodies as structural prompts for learning and retention of sequential verbal information by preschool students. *Journal of Music Therapy*, 30, 1993, p. 100-118.

537 Salcedo, C. S. (2002), The effects of songs in the foreign language classroom on text recall and involuntary mental rehearsal. Dissertation Abstracts International, A: The Humanities and Social Sciences, 63 (11), 3890-A.

538 Li, X. et M. Brand, « Effectiveness of Music on Vocabulary Acquisition, Language Usage, and Meaning for Mainland Chinese ESL Learners », *Contributions to Music Education*, 36(1), 2009, p. 73-84.

facilitent la mémorisation et ainsi l'acquisition des règles grammaticales et du lexique contextualisé selon les thématiques différentes de chansons.

On peut aussi se servir de la chanson pour mettre en œuvre des activités de fixation phonétique, à partir de sons qui se répètent. La place de la chanson en correction phonétique est également considérable (Gaetane Poliquin, (*op. cit.* 1988), Paolo Zedda, 2006⁵³⁹ ; Jeanette D. Bragger, 1975⁵⁴⁰). Pour Zedda (*op. cit.* : 15), « la chanson peut faciliter l'accès aux modèles de "bonne diction" qui permettent à la voix de s'épanouir, puisqu'ils témoignent d'un fonctionnement optimal de l'appareil vocal celles de la correction phonétique ». Par « bonne diction », Zedda (*ibid.* : 8), ne veut pas dire privilégier un modèle particulier et dominant de parler au niveau esthétique mais parle de diction qui « s'approche » de la référence standard au niveau phonétique⁵⁴¹. Mary Techmeier (1969)⁵⁴² et P. Zedda (*op. cit.*) observent des potentialités dans la pratique musicale qui sont susceptibles d'améliorer la conscience articulatoire de chacun et d'orienter l'écoute afin de comprendre les nuances des sons différents. La chanson *Lucille et les libellules* (1977) d'Yves Duteil par exemple, peut être utilisée pour travailler sur les sonorités, les rimes et les rimes intérieures. La fréquence et l'alternance des voyelles dans cette chanson, sont idéales pour renforcer une bonne articulation :

'Deux ou trois libellules en vol
Troublaient Lucille
Sur le chemin de son école
En pleine ville.
Ces libellules en villes sont folles
Se dit Lucille
Qui les attrape avec un fil
Et puis s'envole.'

Grâce aux écoutes répétitives des refrains et des sons redondants, les apprenants peuvent remettre en question des sons mal prononcés. La chanson aide à améliorer une « mauvaise diction ». La mise en musique des mots permet de les entendre « autrement » et de remettre en cause leur prononciation.

539 Paolo Zedda « La langue chantée : un outil efficace pour l'apprentissage et la correction phonétique », *Les Cahiers de l'Acedle*, n°2, 2006, Recherches en didactique des langues, Colloque Acedle, juin 2005, p. 1-26. [En ligne : <http://legoutdufrancais.org/wp-content/uploads/La-langue-chant%C3%A9e.pdf>]. Consulté le 14 Novembre 2017.

540 Jeanette D. Bragger, « The teaching of music diction in departments of foreign languages », *The Modern Language Journal*, vol. 59, n° ½, 1975, p. 7-11.

541 « Bonne diction », pour P. Zedda (*ibid.* : 8), se rapporte à « bien parler (qui) signifie utiliser un modèle de langue qui s'approche bien entendu de la référence standard, mais cette dernière doit rester une entité virtuelle, qui accepte des légères colorations régionales, conscientes et contrôlées, actualisées dans un appareil vocal qui permette une expression orale claire et distincte, capable de résonner facilement dans une salle de dimensions raisonnables, et bien conçue, acoustiquement parlant ».

542 Mary Techmeier, « Music in the teaching of French », *The Modern Language Journal*, vol. 53, n° 2, 1969, p. 96.

Tout comme les éléments linguistiques, les éléments paralinguistiques (pauses, intonation, volume de la voix, ...) ainsi que les éléments extralinguistiques (regards, gestes, positions corporelles) sont également marqués dans la chanson. *Poulailler's song*, créé en 1977 par Alain Souchon, en est une claire illustration. Cette chanson engagée, se caractérisant comme celle « de gauche » utilise l'ironie pour dénoncer la société sous la Giscardie. Alain Souchon chante :

'Dans les poulaillers d'acajou,
Les belles basses-cours à bijoux,
On entend la conversation
D'la volaille qui fait l'opinion.
Ils disent

On peut pas être gentils tout l'temps.
On peut pas aimer tous les gens.
Y'a une sélection. C'est normal.
On lit pas tous le même journal
(...)
Mais comprenez-moi : la djellaba,
C'est pas ce qui faut sous nos climats.
Mais comprenez-moi : à Rochechouart,
Y a des taxis qui ont peur du noir.'

Les éléments linguistiques, paralinguistiques et extralinguistiques se combinent et se renforcent selon la redondance présente à tous ces niveaux dans cette chanson :

a) Niveau linguistique : Le chanteur se moque de la société bourgeoise dont les membres sont comparés à des volailles huppées qui habitent dans des poulaillers dorés. On trouve déjà une familiarité⁵⁴³ d'écriture au niveau du titre de la chanson, mi-anglais : *Poulailler's song*. Même la syntaxe représente le langage parlé : '*on peut pas*', '*y'a une sélection*'. Le vocabulaire semble très familier : '*volaille*', '*traîne-misère*', '*belle pagaille*'. La métaphore de la basse-cour évoque aussi une bourgeoisie caquetante. Les discours quotidiens racistes ressemblent aux paroles : '*On peut pas être gentils tout le temps. On peut pas aimer tous les gens. Y a une sélection. C'est normal*'. Le texte évoque également le sentiment de xénophobie : '*la djellaba, c'est pas ce qui faut sous nos climats*' et celui d'insécurité : '*à Rochechouart, y a des taxis qui ont peur du noir*'.

Cette chanson fait parler les puissants et les riches, comme ils parlent entre eux : '*Que font ces jeunes, assis par terre, habillés comme des traîne-misère. On dirait qu'ils n'aiment pas le travail. Ça nous prépare une belle pagaille. Mais comprenez-moi : c'est inquiétant. Nous vivons des temps décadents*'.

543 Dans le langage courant, l'emploi des mots en anglais est un phénomène commun en France.

b) Niveau paralinguistique : Ce niveau représente la forte intensité de la voix de Souchon, son timbre, le changement dans la hauteur de sa voix. En imitant les paroles des riches, des puissants et celles du Président de la République, il chante bas excepté les morceaux suivants : *‘c’est une migraine, Tous ces campeurs sous mes persiennes’, ‘c’est dur à voir. Quels sont ces gens sur mon plongeur ?’*

c) Niveau extralinguistique : L’orchestration (l’emploi des instruments à tel ou tel moment) et le fredonnement par les musiciens d’un motif qui imite le caquètement des poules, renforcent le texte.

Tous les discours de l’exclusion, de la xénophobie et de l’hypocrisie de la société que l’on entend défilent sur le rythme sautillant de la chanson comme si les poules se donnaient des coups de bec. Vers la fin de la chanson, le son du caquètement venant des quatre coins de « poulailler » reflète le désordre de la basse-cour. Sur les trois minutes quarante, la dernière une minute quarante de la chanson est occupée par des bruits de fond comprenant des reprises du texte précédent, d’autres phrases (imitée par le chanteur la voix du Chef d’État d’alors), avec un bruit de caquètement qui apparaît de plus en plus présent jusqu’à dissimuler le texte sous-jacent.

Cependant, le sens de la chanson n’est pas toujours dans les paroles ni dans la musique ; il peut exister plutôt au-delà des mots et de la musique, dans le « non-dit » (Dumont, *op. cit.* 1998 : 15). Dans ce cas, ce que l’auditeur perçoit en écoutant une chanson et l’effet que cette chanson produit sur lui ne se manifeste pas à travers le « dit ». Il y a des chansons dont le sens profond et caché se révèle par une certaine complicité entre l’auteur-interprète et l’auditeur-destinataire (Dumont, *ibid.*). L’auteur peut émettre ce sens latent consciemment ou inconsciemment dès lors qu’il y a : un rapport varié entre l’ordre linguistique et l’ordre musical, la mise en valeur de certaines syllabes par rapport aux autres, l’accentuation sélective, les segmentations inattendues, les jeux de mots fondés sur l’homophonie et les décalages éventuels par rapport à la forme orthographique des énoncés. L’auditeur doit être capable de renverser le sens codifié pour découvrir le sens caché du texte chanté. L’enseignant de langue est censé l’aider à se rapprocher le plus possible de cette complicité.

Dans la chanson *Caroline* (1991)⁵⁴⁴ du rappeur MC Solaar, le texte fait référence aux couleurs des cartes – trèfle, carreau, cœur et pique. Sa version écrite se lit : « *Je suis l’as de trèfle qui pique ton cœur, Caroline* ». Mais lors de la rencontre du rythme et de la voix, on entend émerger la quatrième couleur, carreau : « *Je suis l’as de trèfle qui pique ton cœur, Caro...line* ». Le refrain de la chanson de Mathieu Chedid qui s’écrit comme : *‘Délivre, délivre, délivre-moi’* (2009), peut être entendu comme « *des livres, des livres, délivre-moi* », dû

544 De l’album *Qui sème le vent récolte le tempo*.

à la présence des verbes précédents « lire », « relire » dans la chanson. Mathieu Chedid chante :

Emprisonnée dans tes cellules
Ta vie se réduit à tes premiers pas
Livré à moi-même
Je profite de ce silence
Histoire de lire
Te relire
Descendre en soi
De l'or dans les doigts
Je lis sur tes lèvres
Le temps qui passe
Et tout qui s'efface
Autour de toi
Délivre, délivre, délivre-moi
En sursis
Toute seule
La ville
Même si dans tes yeux
Je décèle...
Je sais qu'un jour...
Tes armées de mots
Désarmement mon âme
Ta plume, ...
(...)

La résonance entre « *des livres* » et « *délivre* » est un choix conscient de l'auteur-chanteur Chedid, ce qui était confirmé par lui-même dans son entretien au journal *Libération* (2009)⁵⁴⁵. Dans le texte de la même chanson, cette interprétation se confirme également par les mots utilisés postérieurement comme « *mots* », « *ta plume* ». C'est le signifiant phonique et non pas graphique (*délivre*) qui permet donc à l'auditeur d'inventer un nouveau signifié (*des livres*). Il y a tant d'exemples de chansons françaises qui font l'usage de jeux de mots, de calembours, de contrepèteries pour dégager un « autre » sens qui n'apparaît qu'en « écoutant » la chanson. Prenons un autre exemple de la chanson de Bobby Lapointe « *Ta Katie t'a quitté* » (1964) où il joue avec les sonorités et des allitérations. Le chansonnier, à travers les allitérations en [t] et [k], donne voix à un réveil et fait parler les « tic-tac » obsédants et incessants aux oreilles de l'infortuné Igor que la bienheureuse vient de quitter : « *Ta Katie t'a quitté / Tic-tac tic-tac / T'es cocu, qu'attends-tu ? / Cuite-toi t'es cocu / T'as qu'à, t'as qu'à t'cuiter / Et quitter ton quartier / Ta Katie t'a quitté / Ta tactique était toc / Ta Katie t'a quitté / Ôte ta toque et troque / Ton tricot tout crotté / Et ta croûte au couteau / Qu'on t'a tant attaqué / Contre un tacot coté / Quatre écus tout comptés / Et quitte ton*

545 Gérard, Lefort et Guillaume Launay, « Ma Formule Magique », Entrevue avec Mathieu Chedid, in *Journal Libération*, publié le 5/09/2009. [En ligne : http://next.liberation.fr/culture/2009/09/05/ma-formule-magique_579549] Consulté le 19 février 2016

quartier... ».

Si l'on n'exploite que le texte de la chanson en classe de langue sans aborder le côté sonore, on se prive du sens *latent* qui se découvre avec l'écoute. Tel type de création, par exemple, est perçu dans les chansons par l'ouïe et non pas par l'œil. Comme le dit Jean Calvet (2010)⁵⁴⁶, un sens *manifeste* pour l'œil et un autre sens *latent* pour l'oreille. Il faut qu'un enseignant prenne en compte cette expérience sonore et esthétique qui favorisera le plaisir offert par de telles chansons.

3.4.3 Du point de vue culturel

L'apprentissage d'une langue étrangère, selon Willard Rhodes (1937 : 38)⁵⁴⁷, dépend de la connaissance et du sentiment que l'apprenant ressent pour cette langue. Cela peut le conduire à apprécier de façon sympathique et critique « l'esprit français ». D'après nous, la chanson en tant qu'amalgame de mots, de musique et d'émotions peut rendre une langue « vivante », celle qui raconte, dénonce, critique, glorifie, s'amuse, à travers la voix des interlocuteurs natifs. Dans le cours de FLE elle peut être sans doute considérée comme un lieu de fréquentation de cette langue cible et de sa nouvelle culture.

D'après nous, la compétence des savoir-être requise pour apprendre une nouvelle langue peut être acquise à travers l'expérience sensorielle par les chansons qui favorisent un sentiment émotionnel « comme si on l'avait vécu ». Grâce à la chanson, un monde nouveau et différent peut s'ouvrir devant les yeux des apprenants et susciter leur désir d'aller à la rencontre de la culture cible. L.-J. Calvet (1977 : 8)⁵⁴⁸ affirme que « la chanson est, entre autres éléments, constitutive de cette culture ». Pour les apprenants, elle est ainsi une invitation à explorer la langue française et sa culture. Les chansons poétiques, réalistes, « à texte », contemporaines font preuve d'une culture riche à partager sur les sujets de la vie quotidienne de pays, des rituels, des coutumes, des valeurs, des idéologies, des actualités, etc.

Depuis quelques décennies, deux images de la chanson française sont apparues : celle qui fait référence à la Rive gauche, à la « bonne » chanson poétique ou littéraire, à la chanson « à texte », et l'autre image qui présente une chanson comme « une chansonnette de divertissement, du rire, voire de la gaudriole » (P. Dumont, *op. cit.* 1998 : 44). Étant donné le changement dans le monde du travail et l'arrivée des nouvelles technologies au cours des années, J. M. Caré et J. C. Demari, 1988⁵⁴⁹ constatent qu'une nouvelle tendance de voir une

546 Louis-Jean Calvet, *Le jeu du Signe*, Coll. « Fiction & Cie », Paris, Seuil, 2010.

547 Willard Rhodes, « The Use of Music in the Teaching of French », *The French Review*, Vol. 11, n° 1, 1937, p. 37-43.

548 Louis-Jean Calvet, « Alors, la chanson française? », *Le Français dans le Monde. FDLM*, Vol. 131, 1977, p. 6-8.

549 Jean-Marc Caré et Jean-Claude Demari, « Chansons et profs : une histoire d'amour contrariée », *Le Français dans le Monde. FDLM*, n°216, 1988, p. 48-58.

chanson dans son ensemble et non pas seulement comme un texte poétique ou littéraire, est apparue. Par la suite, les études menées par Calvet (1980, 1981, 2010)⁵⁵⁰ et Dumont (*op. cit.*) montrent que les chanteurs d'aujourd'hui accordent plus d'importance à la rythmique, au son au détriment du texte de la chanson. Ce constat reflète bien la situation actuelle de la musique populaire en Inde (voir : *supra*)⁵⁵¹.

Dans le domaine de l'enseignement/apprentissage de la langue et culture françaises, comme J. M. Caré et J. C. Demari (*ibid.*) ont évoqué, nous insistons également sur la prise en compte d'un ensemble parole/musique en cours de FLE.

Par ailleurs, non seulement la chanson transmet des valeurs, partage des idéaux et participe à la transmission d'une idéologie, mais aussi peut servir de déclencheur pour un travail sur les préjugés et les stéréotypes, lieu privilégié de l'interculturel. D'ailleurs, Pierre Dumont, dans son ouvrage *Le français par la chanson* (1998), consacre un chapitre sur la compétence ethnosocioculturelle qui, selon lui, peut être acquise par les chansons en classe de FLE. Selon Boyer (2007 : 42)⁵⁵², cette compétence ethnosocioculturelle concerne des maîtrises (en l'occurrence des savoirs et des savoir-faire) et « surtout des représentations, en relation non seulement avec l'identité collective dominante mais aussi avec les diverses identités (sociales, ethniques, religieuses, politiques ...) qui coexistent et s'affrontent (parfois durement) au sein de la communauté ». Dumont (*op. cit.*) pense que l'acquisition de cette compétence qui constitue d'implicites codés et d'imaginaires collectifs fondamentalement homogènes (mentalités, croyances, valeurs, visions du monde, attitudes, préjugés, stéréotypes, ...) pose un défi aux enseignants chargés de ce type d'enseignement. L'apprenant d'une langue étrangère, à son tour, est censé concevoir et admettre la différence entre sa propre culture et celle de l'autre. L'enseignement/apprentissage des langues étrangères est ainsi censé conduire les apprenants et les enseignants à développer un nouveau regard sur le monde où les implicites et les non-dits de la culture cible puissent être appris.

Les interlocuteurs natifs partagent une identité collective (voir : R. Galisson, 1987, 1988a, 1988b) qui repose sur leur langue et culture partagées et précisément sur des expériences, des pratiques et des « vécus » quotidiens. Pour les apprenants de langue étrangère, pouvoir décoder les mots chargés d'implicites culturels (*cf.* 'Charge culture partagée (CCP)' de R. Galisson, 1987, 1988a⁵⁵³, 1988b) de cette langue peut poser une difficulté au niveau sémantique et culturel car ils « étudient » et « parlent » de la culture étrangère mais ne

550 Ses articles publiés dans la revue FDLM depuis 1980 et d'autres ouvrages (1980, 1981, 2010).

551 Voir : Première Partie 1, Chapitre 3, Sous chapitre 3.2 'Les chansons populaires en hindi'

552 Henri Boyer, « Peut-on parler d'imaginaires ethnosocioculturels francophones? » in *La Francopolyphonia : Langues et Identités*, Colloque International, LIMBI ŞI IDENTITĂŢI, Editions Peisaj, 2007, p. 41-47.

553 Robert Galisson, « Culture et lexiculture partagées : les mots comme lieux d'observation des faits culturels », *Études de linguistique appliquée. ELA*, n° 69, 1988a, p. 74-90.

« pratiquent » pas cette culture. Dumont (*ibid.*) propose une approche méthodologique et pédagogique innovante de l'exploitation des textes des chansons qui facilitera l'acquisition de cette compétence ethnosocioculturelle. D'après lui (*ibid.* : 129),

la chanson est l'un des lieux privilégiés où se manifeste cette compétence, soit sous la forme de traits constitutifs généraux (mentalité, croyances, visions du monde, etc.), soit sous la forme de traits patrimoniaux historiques (Charlemagne dont Sheila a fait une chanson, Saint-Germain-des-Prés qui fit les beaux jours de la chanson Rive gauche, etc.), soit, enfin, sous la forme de traits emblématiques ou bien indiscutables parce que légitimés par l'Histoire et/ou la légende (les deux sont très proches et vraisemblablement de même nature pour ce qui nous concerne ici !), ou bien issus de l'immédiateté événementielle et par là-même devant inciter l'enseignant à la prudence dans le choix des textes qu'il propose à l'analyse.

La chanson étant un réservoir d'une richesse prodigieuse de mots à charge culturelle partagée (S. Paradis et G. Vercollier, 2010) peut apparaître comme un moyen important pour créer un pont vers l'implicite. De ce fait, Dumont propose une classification thématique générale (voir : ses ouvrages *La France en chantant*, 1995⁵⁵⁴ ; *Le français par la chanson*, 1998) des types de textes de chansons à exploiter en classe – la chanson politique, la chanson d'amour, la chanson réaliste, la chanson poétique, la chanson nostalgique, la chanson religieuse, la chanson historique, la chanson d'humour etc. Il insiste sur le fait de présenter aux apprenants du FLE toute une palette de chansons d'un genre particulier pour qu'ils puissent non seulement se renseigner sur les valeurs de la société, sur les croyances des gens et les mœurs françaises concernant ce genre mais en plus, sur la manière dont ce genre utilise la langue française. Par exemple, le thème de l'amour peut être étudié à travers les chansons célèbres : *La vie en rose* (1945) ainsi qu'*Hymne à l'amour* (1950) d'Edith Piaf, celle de Lara Fabien *Je t'aime* (1997) et *Hélène* (1987) de Julien Clerc. L'étude analytique de ces chansons peut nous permettre de voir l'évolution des mœurs françaises dans le domaine de l'amour qui concerne tout le monde. Les sujets tels que la relation entre les hommes et les femmes, le sentiment d'abnégation chez les femmes, le fonctionnement machiste de la société, l'amour inachevé associé à la souffrance et à la mort, sont bien présents dans les trois premiers textes. La chanson interprétée par Julien Clerc aborde plutôt les thèmes de la libération sexuelle des années soixante et soixante-dix, le rejet de l'amour passion, une évocation érotique et humoristique de l'amour. Cet exercice d'analyse du thème abordé consiste à apprendre à déconstruire et à reconstruire des stéréotypes culturels français. Nous pouvons même aller plus loin afin de l'analyser sous l'angle linguistique, politique, idéologique et musical. Le choix du vocabulaire, son emploi à quel moment et sur quelle note (grave, aiguë, forte, faible,

554 Pierre Dumont, *La France En Chantant*. Séries De Travaux De Didactique Du Français Langue Étrangère, France, Université Paul Valéry, Montpellier III, 1995.

accentuée, non-accentuée) sont des critères parmi d'autres qui permettraient de donner du sens à ces chansons. Sur le thème des vacances et des loisirs, par exemple, nous pouvons aborder en classe les chansons telles que *Les vacances* (1998) d'Enrico Macias, *Route Nationale 7* (1955) de Charles Trenet, *C'est en septembre* (1978) de Gilbert Bécaud. La première chanson se focalise sur la signification des vacances pour les français : un besoin indispensable de liberté, d'amusement, de détente, de dépaysement et c'est aussi un moyen de se débarrasser des soucis quotidiens de la vie. Charles Trenet, dans sa chanson, décrit la géographie et la culture de régions traversées par les vacanciers pour se rendre à l'un de leurs endroits préférés au sud de la France, vers la Côte d'Azur. À la différence des deux chansons précédentes, '*C'est en septembre*' de Bécaud raconte un aspect négatif des vacances d'été : l'invasion de la côte méditerranéenne et de la Provence par les vagues de vacanciers étrangers et ses conséquences sur la vie des gens locaux.

Par ailleurs, les chansons « contemporaines » peuvent également générer des bienfaits en didactique des langues étrangères (G. Poliquin, 1988 ; S. Paradis et G. Vercollier, 2010). Les didacticiens S. Paradis et G. Vercollier (*op. cit.* 2010 : 6) s'appuient sur l'emploi de ce type de chansons considérées comme un outil incontournable de l'enseignant « moderne ». Ce dernier s'engagera au renforcement et à la mise à jour des actualités du monde francophone et parallèlement, prendra en considération les besoins et les centres d'intérêts de ses jeunes élèves. Grâce à la modernisation des ressources sonores et à la facilité d'accès aux outils numériques, la diffusion de ces chansons en même temps que leur sortie en France ou en d'autres pays francophones est possible. L'intérêt des apprenants pour écouter la chanson contemporaine s'impose ainsi de plus en plus.

Aussi, la chanson permet-elle d'accéder aux différents aspects de la langue et de les découvrir : accents, registres, niveaux de la langue. En ce qui concerne les accents différents, ils peuvent ajouter une couleur locale et du charme à la langue française : l'accent méridional du chanteur Francis Cabrel, l'accent catalan du chanteur gitan Kendji Girac, l'accent antillais du chanteur de *jazz*, Henri Gabriel Salvador, la voix des chanteurs belges Jacques Brel et Stromae, l'accent québécois de l'auteur-compositeur-interprète canadienne Lynda Lemay et la liste continue À travers le registre informel et le langage familier utilisés dans ses chansons, Renaud dénonce l'hypocrisie de la société. Il nous semble important de souligner ici que la chanson est avant tout un document social sonore que nous ne devons pas éviter, à aucun moment, d'étudier d'un point de vue social. L'exploitation d'une « chanson argotique » en classe, par exemple, ne peut pas se limiter aux études linguistique et musicale ; elle évoque également les thèmes importants sur la jeunesse mondiale, les problèmes de jeunes, les

questions de l'identité, l'écart entre les générations, entre les riches et les pauvres. Les textes poétiques, les jeux de mots, les calembours, les métaphores, etc. inscrits dans les chansons engagées de Brassens, Boris Vian, Jacques Brel, Georges Moustaki, Léo Ferré, Bernard Lavilliers, Pierre Perret, ... dénoncent, critiquent ou défendent une cause à laquelle ces chanteurs s'attachent.

En bref, la chanson en cours de FLE permet l'exposition de l'identité, des traditions, des coutumes, des valeurs du peuple, ce qui rend cette langue culturellement riche. Les auditeurs pourront « vivre » cette expérience esthétique par le corps et la voix.

3.4.4 Du point de vue artistique et esthétique

Comme le souligne Calvet (1980), la chanson doit être utilisée dans les cours de FLE pour la simple raison qu'elle est essentiellement une chanson. On a tous le droit de se procurer du plaisir en écoutant une bonne musique. Le goût pour la chanson, les paroles et la musique, les rythmes et les mélodies, semblent universels. Il serait donc dommage d'en priver les apprenants.

En ce qui concerne sa forme, la structure d'une chanson divisée généralement en refrain et couplets, met en valeur la fonction expressive et poétique où « le refrain véhicule l'idée maîtresse de la chanson et porte l'essentiel de l'émotion » (Tremblay, *op. cit.* 2012 : 52). Le refrain accentue une pensée à travers une mélodie en général, pour donner un « visage » (appelé '*mukhrā*' en hindi dans la musique classique indienne du nord) au corps de la chanson. Quant aux couplets, « ils illustrent le refrain et ont pour rôle de développer l'histoire » (Tremblay, *ibid.*). Au plan artistique, la structure d'une chanson renforce, de façon générale, l'idée de raconter une histoire courte et rythmique reposant sur la répétition et la redondance des sons. Précisément, les paroles du refrain se répètent sur le même air et celles des couplets changent mais tout en gardant généralement le même air et le même rythme. Ces répétitions et redondances de sons, selon nous, assurent quelque part une stabilité sur laquelle se fondent les mots de la chanson. Ces mots ne sont pas conçus au hasard ; ils sont là pour des raisons poétiques, linguistiques, culturelles, musicales et/ou esthétiques. D'ailleurs, c'est d'abord la musique qui nous parle, attire, engage ; les paroles et leur sens viennent ensuite. Comme l'attestent Hourbette et Boiron (1993 : 57)⁵⁵⁵, « l'impression esthétique, le plaisir, naissent de la musique, du rythme, de l'interprétation de l'artiste [...]. Le contenu du texte, sa compréhension n'interviennent que dans un deuxième temps ». Il ne sert donc à rien d'exiger un niveau minimal nécessaire afin de pouvoir bénéficier des chansons en classe de FLE. Aussi, c'est pour la même raison qu'une chanson en langue étrangère parvient à accrocher

555 Patrice Hourbette et Michel Boiron, « Dossier chanson », La Nouvelle Génération Française (The New French Generation), *Le Français dans le Monde. FDLM*, vol. 257, 1993, p. 52-64.

notre intérêt et attention car c'est plus souvent la musique qui prime sur les paroles.

Quant aux paroles d'une chanson, d'après nous, elles se rapprochent plus de la poésie que de la langue parlée. Leur ton rythmique, souvent accompagné de rimes, donne un air musical aux oreilles des auditeurs. La chanson résonne en nous. Elle fait vibrer notre corps, elle nous touche émotionnellement. Elle nous emporte « ailleurs ». Cette expérience sensorielle et émotionnelle nous permet de « vivre » la langue qui porte les paroles par le corps, par la voix. En cours de FLE, ce sera par la médiation de la langue française que les émotions découleront, l'imaginaire et le sens se construiront, même si on peut envisager plusieurs interprétations. La langue française ajoutera à cette expérience son propre charme aux niveaux linguistique, paralinguistique et extralinguistique. La musique, en tant que moyen, facilitera la transmission de paroles entre l'émetteur-chanteur francophone et son destinataire, les apprenants de FLE. Les paroles écoutées et perçues par l'auditeur-apprenant ne restent plus simplement les mêmes paroles comme celles du départ, sortant de la bouche du chanteur. Elles se métamorphosent vis-à-vis de la perception de l'écouteur, de son niveau de connaissance de la langue et de la musique, des conditions d'enregistrement et de la réception (studio, concert *live*, concert en plein air, lieu public, maison, salle de classe). Elles arrivent enfin jusqu'à l'auditeur en communiquant davantage ou différemment de ce que l'émetteur-chanteur a émis au départ. La réception des chansons chez l'auditeur ne sera donc pas passive ; il « agira » également sur ce qu'il écoutera. Quand il aimera un morceau de musique, il s'engagera esthétiquement pour se procurer de la jouissance à partir de cette expérience musicale. Nous constatons que ce plaisir esthétique se rapporte de façon étroite à l'harmonie. Le plaisir vient de l'harmonie entre le rythme et les paroles, la musique et la langue, le chant du chanteur et l'écoute de l'auditeur, la production des sons et leur réception. Le rôle d'un enseignant de FLE est à la fois de faciliter la réception de la chanson chez les auditeurs-apprenants et de les inviter à apprécier artistiquement la chanson par le moyen de la langue française.

Les belles chansons francophones sont si nombreuses qu'il n'est pas facile de choisir celles que l'on pourra exploiter en cours de FLE. Il nous semble donc évident d'aborder la question du choix des chansons.

4. Quelle(s) chanson(s) choisir?

Après avoir étudié les propos des linguistes et des didacticiens tels que Calvet (1980, 1981), Dumont (1998), Poliquin Gaetane (1988), Michel Boiron (2001)⁵⁵⁶, Paolo Zedda (2006), Brian Thompson (2007), nous citerons, de façon brève, quelques critères du point de vue linguistique, musical et socio-culturel, sur lesquels notre sélection des chansons en classe de FLE s'appuie. Avant de les citer, il nous semble important de mettre en lumière certaines observations et suggestions qui faciliteront notre tâche de sélection.

1. Tout d'abord, on ne doit pas oublier que c'est **l'enseignant qui joue le rôle de médiateur** entre la chanson et l'apprenant. C'est bien lui qui met à disposition cette activité musicale en classe. La chanson à choisir doit ainsi convenir à son goût. Le choix peut donc être effectué par l'enseignant mais les apprenants doivent être également sollicités pour cette sélection. L'enseignant doit tenir compte de leur goût, leur âge et leur bagage culturel en sélectionnant les chansons.

2. **Nous sommes tous capables d'écouter une chanson** sauf cas de problème pathologique au niveau de l'audition. Indépendamment des mots/expressions idiomatiques difficiles, des jeux de mots, de la grammaire et des syntaxes complexes par rapport au niveau de langue (débutant, intermédiaire, avancé ou selon le système européen du Conseil d'Europe A1, A2, B1,...) des apprenants, on peut tous écouter une chanson et même l'apprécier (ou pas). Afin de l'utiliser en classe, cela dépend des objectifs que l'enseignant fixe et de sa manière de l'exploiter en classe. Il est ainsi préférable de ne pas classer les chansons comme « faciles » ou « difficiles » en tant que telles.

Néanmoins, la difficulté à laquelle l'auditeur-apprenant fait face en écoutant/chantant une chanson peut être liée aux faits qu'il ne maîtrise pas encore le vocabulaire français, les codes linguistiques, paralinguistiques et extralinguistiques, les jeux de mots, des calembours, etc. Rappelons-nous ici qu'une chanson en tant que document oral authentique n'est pas créée en fonction d'une progression linguistique. C'est pour cela que l'enseignant joue un rôle très important pour combler cet écart.

3. À tout moment, **l'esprit de divertissement, de plaisir et de ludicité doit être préservé** en travaillant sur les chansons. Ce sont ces récompenses et satisfactions sous forme de chansons qui motivent les apprenants pour rester attentifs aux activités musicales proposées en classe. Choisir la chanson qui va avoir une bonne chance de plaire, d'abord par sa musique, sa mélodie, son rythme et son interprétation, doit être pris en compte.

4. Surtout au début, **il vaut mieux mélanger le connu et l'inconnu**, suggère Brian Thompson

556 Michel Boiron, « Chansons en classe, mode d'emploi », *Le Français dans le Monde. FDLM*, vol. 318, 2001, p. 55-57.

(2007)⁵⁵⁷. En partant d'un point connu, soit sur le plan musical ou sur le thème abordé, vers l'inconnu, il est préférable de s'appuyer sur les connaissances et l'expérience de l'apprenant. Même une petite familiarité avec la chanson choisie peut faire que l'apprenant soit plus à l'aise avec l'activité musicale proposée. Cette stratégie repose sur l'apprentissage « en spirale » (*cf.* : l'Approche Communicative)⁵⁵⁸ qui est fondé sur la présentation de nouveaux concepts à partir de ceux déjà acquis par l'apprenant.

Les critères du choix de la chanson

Nous envisageons maintenant de présenter les critères qui nous semblent adéquats pour choisir une chanson en cours de FLE.

4.1 Critères linguistiques :

4.1.1 Équilibre musique/langue

Il est souhaitable qu'il y ait toujours une synchronisation entre le rythme musical et le rythme linguistique, ce que Poliquin Gaetane (*op. cit.* 1988 : 20) désigne comme le critère de « l'isorythmie ». D'après lui (P. Gaetane (*ibid.*), la musique dans la chanson doit s'adapter aux paroles et non pas l'inverse pour éviter que la musique ne déforme l'accent de la langue. Mais il y a des cas où l'on donne plus d'importance à la synchronisation entre accent musical et accent poétique ou à la musique et le rythme qu'à l'accent poétique. Dans ce cas, on ne reste pas fidèle à l'accent de la langue parlée.

En français, l'accent principal est mis sur la dernière syllabe d'un groupe d'idées ou groupe rythmique, appelé syntagme, ce qui contribue à une égalité rythmique de la langue parlée. Cependant, le [ə] caduc dans la dernière syllabe d'un mot est souvent rendu tonique dans les chansons pour adapter les paroles par rapport à la musique. Dans certaines chansons, ce [ə] est non seulement prononcé mais même soutenu et accentué par une note plus longue, voire plusieurs notes. Cette accentuation sur la dernière syllabe [ə] caduc peut perturber l'écoute et même changer la compréhension du message de la chanson pour une oreille non-francophone. Néanmoins, en acceptant ce déroutement, on accepte la valeur artistique d'une œuvre créative qu'est la chanson. Il faut que l'enseignant explique aux apprenants telle exception des règles et ainsi, évite que les apprenants non francophones entendent mal ou n'entendent d'autres sons.

4.1.2 Brièveté-Simplicité

Avec les apprenants-débutants, nous pouvons commencer par les chansons dont les paroles sont bien énoncées, accentuées et intelligibles. Un texte pas trop long sur une

557 Brian Thompson, « La clef des chants », *Québec français*, n° 147, 2007, p. 56-57.

558 Voir : Partie I., Chapitre 1, Sous Chapitre 2, ensuite 2. 6 'L'approche communicative'.

mélodie simple est souhaitable.

4.2 Critères musicaux :

4.2.1 Air musical simple

La mélodie doit être simple, belle et harmonieuse. Elle doit pouvoir attirer l'attention. Surtout au niveau débutant de langue, il est souhaitable de commencer par des chansons aux rythmes pas trop rapides et sur des mélodies simples pour que la musique attire leur attention et suscite le désir d'écouter plus et/ou de chanter. Un refrain simple et les répétitions des sons favorisent la mémorisation. Plus les répétitions sont fréquentes, plus la mémorisation sera ancrée.

4.2.2 Chanson « chantable »

Afin d'encourager l'interprétation vocale en cours de langue, une certaine régularité rythmique semble importante dans les chansons choisies. Des textes en rime peuvent être choisis. Il vaut mieux éviter les chansons en style libre/*recitativo*⁵⁵⁹ qui seront difficilement mesurables (au niveau auditif) et mémorisables. Tel style pourra poser des problèmes à un apprenant-non-musicien pour chanter en groupe.

D'après Paolo Zedda (*op. cit.* 2006 : 17)⁵⁶⁰, dans un cours collectif de langue, avec des apprenants-interprètes, « un texte peut se définir "chantable" dans la mesure où il tient compte de la difficulté à faire chanter une monodie⁵⁶¹ dans un groupe où se trouvent souvent des catégories vocales très différentes (voix naturelles aiguës et graves) ». Lors de l'interprétation vocale, on entend souvent les gens dire : « *c'est trop bas pour moi/trop haut !* ». Les chansons avec des notes graves ou aiguës extrêmes doivent être évitées. Ce type de chansons peut décourager une partie de l'auditoire. Néanmoins, il y a des chansons (de Charles Trenet, d'Edith Piaf, par exemple) qui permettent la participation aisée d'un grand nombre d'auditeurs dû au fait que leur interprétation se situe sur les notes du milieu, ni graves ni aiguës extrêmes. Aussi, la *tonalité* des chansons choisies doit s'adapter aux voix masculines et féminines. Admettons qu'obtenir l'unanimité pour interpréter des chansons avec autant d'aisance par tous les étudiants de la classe, qu'il soit de genre féminin ou masculin, peut poser un défi pour un enseignant de langue. Dans ce cas, il peut solliciter l'aide d'un enseignant de

559 *Recitativo* (en italien) ou récitatif désigne une forme de l'expression vocale individuelle où la voix chantée ressemble, en quelque sorte, à la voix parlée en limitant le débit de la parole. Il s'oppose aux formes chantées à structure fixe et rythmée car il est lui-même sans structure ou de structure libre.

560 Paolo Zedda, « La langue chantée : un outil efficace pour l'apprentissage et la correction phonétique », *Les Cahiers de l'Acedle*, n°2, 2006, Recherches en didactique des langues, Colloque Acedle, juin 2005, p. 1-26. [En ligne : <http://legoutdufrancais.org/wp-content/uploads/La-langue-chant%C3%A9e.pdf>]. Consulté le 14 Novembre 2017.

561 Notre définition : Une monodie est une seule ligne mélodique qui n'émet qu'une seule note à la fois. Elle s'oppose à la polyphonie.

musique ou d'un musicien, si possible. Il peut également tester lui-même si la chanson est « chantable » en chantant ou en faisant chanter d'autres personnes avant de la présenter en classe.

4.3 Critères socio-culturels :

4.3.1 Type de chansons

Étant donné la variété de chansons mise à la disposition de l'enseignant, il peut les choisir au niveau du thème – immigration, révolte, amour, rupture ou séparation, nostalgie, exotisme, réalisme, histoire, humour, politique, Il peut choisir évidemment, les chansons « classiques » car elles ne vieillissent jamais ! Pareil pour les chansons encore entendues⁵⁶² qui ne sortent pas des archives. Les chansons récentes peuvent être aussi considérées pour que les apprenants puissent se connecter au monde francophone d'aujourd'hui. Ces chansons peuvent renforcer l'actualité de la langue et de la culture francophones (néologismes, mots/expressions à la mode, événements culturels récents).

La sélection peut être basée sur le critère de l'appartenance des chansons : les chansons du répertoire québécois, belge, africain, ... français parisien, français du Sud de la France. Elle dépend d'une approche privilégiée adoptée par l'enseignant ou l'institution pour mettre en valeur l'accent, le rythme, la prononciation, les tournures et les mots typiques d'une région francophone.

4.3.2 Charge culturelle :

- Il est préférable d'avoir des chansons qui n'exigent pas trop de lire entre les lignes, surtout aux niveaux débutant et intermédiaire. Trop de références culturelles et de sens figuré exigent beaucoup d'explications très avancées et peuvent devenir éventuellement une source d'ennuis et même une barrière pour les apprenants.
- Pour les apprenants plus avancés, les chansons truffées de références socio-culturelles sont très profitables. Des références ethnosocioculturelles, des mots/expressions porteurs de « charge culturelle partagée » (CCP), des expressions idiomatiques, etc. dans les chansons sont les sources riches à la fois pour comprendre et partager les valeurs, les rituels, les pratiques des gens appartenant à la culture francophone ainsi que pour remettre en question leurs stéréotypes, leurs mentalités, leurs idéologies afin de développer un esprit critique et analytique chez les apprenants.

Ayant l'objectif d'exploiter les chansons dans leur totalité, nous mettons en évidence ces

⁵⁶² Cela ne veut pas éviter l'emploi des chansons que l'on n'entend plus aujourd'hui. Il y en a beaucoup qui ont été méconnues au moment de leurs sorties à cause de la mauvaise publicité, de la distribution limitée des disques, cassettes, CDs ou d'autres raisons. Il y en a aussi plusieurs qui nous échappent en raison du simple fait que l'on ne peut pas tout écouter.

critères linguistiques, musicaux et socio-culturels en espérant qu'ils faciliteront la tâche de sélection des chansons pour un enseignant de FLE. La chanson étant un document authentique, elle n'est pas fabriquée pour des raisons pédagogiques au départ, elle ne montre donc pas, nécessairement une « progression » linguistique, culturelle et/ou musicale. D'ailleurs, le choix de chansons est subjectif, leur réception et même leur interprétation vocale ont rapport à la subjectivité. C'est pour cela que nous évitons d'« imposer » une liste définitive de chansons populaires. Il dépend, dans une grande mesure, de l'enseignant et des objectifs qu'il envisage pour l'exploitation de la chanson en classe. Son intérêt personnel, expérience et connaissances approfondies en linguistique, en phonétique et en musique lui permettront d'exploiter les avantages pédagogiques de cette œuvre d'art musicale.

Conclusion de la deuxième partie

Depuis ces dernières années, les études montrent que la chanson a pu attirer l'attention de la didactique de l'oral en tant qu'outil important du point de vue linguistique, culturel, musical, motivationnel ainsi qu'au niveau de la mémorisation. Son texte s'inspire souvent de la poésie, des récits, des histoires, des dialogues et est doté d'éléments prosodiques et de rimes, ce qui rend à la fois une langue linguistiquement et rythmiquement plus belle, riche en émotions et ainsi plus intelligible aux interlocuteurs. Sa structure même, divisée en refrain et couplets, donne une forme rythmique à la chanson : les rimes, la régularité et les répétitions des refrains, même mélodie et même paroles pour les refrains, même mélodie pour les couplets. Grâce à cette structure répétitive, il est désormais possible de favoriser la mémoire à long terme.

Il est intéressant de noter les changements et les ajouts qu'une chanson subit lors de son cheminement, d'une *partition* au départ jusqu'à une *chanson reçue* par les auditeurs. Chaque acteur d'ACI (Auteur-Compositeur-Interprète) donne sa propre couleur à la chanson en s'appuyant sur les éléments prosodiques, musicaux, culturels, affectifs, artistiques. L'auditeur reçoit une chanson dans sa totalité. Il la perçoit à sa manière et peut être influencé émotionnellement et/ou physiquement par la chanson. Il peut l'interpréter vocalement par les moyens mis à sa disposition. Un enseignant situé au croisement de la linguistique, de l'interculturalisme et de la musique, est censé familiariser l'apprenant par : le *texte* d'un auteur/parolier doté de mots choisis avec soin et même souvent de poésie, de rimes ; la contribution d'un compositeur qui tisse ensemble les mots, les notes et le rythme sur un air musical et donne naissance à la *partition* ; ensuite, celle d'un interprète/chanteur qui donne sa propre interprétation à cette œuvre musicale par sa voix unique, son intonation et son style.

La synchronisation des notes et mots fait un amalgame unique qui rend cet art distinctif des autres œuvres d'art. Grâce à cette intégration, les apprenants auraient la possibilité d'accéder au « dit » ainsi qu'au « non-dit » d'une langue et d'une culture.

La langue cible ne serait plus perçue comme une série de règles à apprendre par cœur et d'exercices grammaticaux à exécuter, elle aurait désormais une fonction opérationnelle qui encouragerait les apprenants à « pratiquer » et à « vivre » cette langue dans leur vie quotidienne. Cela faciliterait « l'apprentissage par expérience » qui renvoie à l'expérience sensorielle et à l'influence de l'émotion évoquée par la chanson. Les côtés artistique et esthétique de la chanson favorisent sa réception en tant qu'expérience esthétique pour les apprenants. En effet, la chanson a pour objectif au premier abord de divertir les auditeurs en faisant passer un message qui raconte, dénonce, se moque, revendique, valorise, glorifie, fait

chanter et danser, etc. Ce caractère ludique fait référence au plaisir esthétique que les apprenants pourraient se procurer à travers la chanson. Il va de soi que l'on apprend plus facilement et plus vite les phénomènes qu'on aime et qui nous plaisent. L'enseignement/apprentissage de la langue par le jeu musical dans une ambiance ludique et détendue motiverait les apprenants à s'engager activement dans le processus de leur apprentissage.

Étant un document authentique conçu par des francophones qui n'ont pas pour objectif premier d'utiliser les chansons en cours de FLE, le travail d'exploitation des chansons populaires en classe ne va pas de soi. Il n'y a aucun doute que les chansons populaires donnent l'opportunité aux apprenants de profiter du français tel qu'il est réellement parlé et pratiqué en France et dans les régions francophones. Il est intéressant de noter la richesse du répertoire musical francophone afin d'introduire, d'illustrer ou d'approfondir les connaissances concernant la phonétique, la grammaire, le lexique et la culture.

Cependant, ce support pose également des défis aux enseignants : il oblige à faire des choix parmi des millions de chansons disponibles, qui devraient plaire aux apprenants ainsi qu'à l'enseignant lui-même et aussi être adaptées aux cours de FLE. L'enseignant doit également surmonter la complexité inhérente qu'une chanson pose. Document « brut » à la base, la chanson est parfois difficile à « apprivoiser » à des fins pédagogiques. Comme l'évoque Pierre Dumont, elle relève de « la culture transversale [...] qui est extra-institutionnelle, donc difficile à légitimer, ce qui rend son enseignement difficile » (Dumont, 1998 : 118). Même sa construction intrinsèque où se mêlent plusieurs éléments explicites et implicites (langue, voix, rythme, rimes, intonation, mélodie, orchestration, codes implicites ethnosocioculturelles) rend ce document souvent difficile à saisir de prime abord, même pour les natifs. S'ajoute la sous-jacente polysémie qui caractérise ses mots à charge culturelle partagée (CCP), sa musique à charge émotionnelle et artistique et aussi son « non-dit » dont le décodage exige une compétence au-delà de la linguistique. Il est, donc, nécessaire pour un enseignant qui souhaite mettre en place une telle pratique, d'être conscient des différents obstacles auxquels les apprenants et lui-même pourraient être confrontés. Il peut arriver que même les objectifs pédagogiques qu'il envisage d'atteindre ne puissent pas correspondre a priori aux goûts de ses apprenants. Le choix, par exemple, de chansons classiques mais anciennes peut créer une forme de malaise au début pour les apprenants qui sont habitués à l'écoute de chansons modernes, souvent dans leur langue maternelle. Sur le plan artistique et culturel, l'enseignant est pourtant convaincu de son choix. Il est donc important qu'il soit capable de remettre perpétuellement en question ses stratégies, ses choix, ses convictions pour être de plus en plus

sûr de son enseignement. Il doit aussi apprendre à accepter les éventuelles critiques des apprenants.

La partie suivante de notre recherche portera sur l'étude analytique de la situation pédagogique concernant l'exploitation des chansons en cours de FLE en Inde, précisément dans quatre établissements à Delhi. L'analyse tirée de cette étude aidera à nous guider et à fournir des informations importantes, spécifiques à la classe indienne de FLE afin de mener un projet artistique et musical, intitulé 'le français par la chanson' et destiné à un public adulte indien.

Troisième Partie :

Méthodologie de recherche et Analyse des données recueillies

Introduction

Chapitre 1: Méthodologie en théorie - Une 'forme' de recherche-action

1. Recherche -Action
2. Notre recherche : « une forme » de la recherche-action
3. Caractéristiques principales de 'notre' forme de recherche-action

Chapitre 2: Méthodologie appliquée: Démarche du recueil des données

1. Détecter les besoins
2. Préparer le recueil d'informations : cas de pré-enquête
3. Effectuer la pré-enquête
4. Analyser des données issues de la pré-enquête
5. Préparer l'enquête : guide de l'entretien semi-directif
6. Effectuer l'enquête qualitative par entretien

Chapitre 3: Analyse des données recueillies par les entretiens semi-directifs et l'étude des manuels de FLE

1. D'après les enseignants interrogés
2. Analyse des manuels utilisés en cours de FLE

Conclusion de la troisième partie

Troisième Partie :

Méthodologie de recherche et analyse des données recueillies

Introduction

Au début de notre enquête, nous avons été confrontée au problème concernant l'organisation des savoirs. Une forte volonté est ressentie d'étudier des sujets divers, mais l'étendue des champs qu'ils laissaient entrevoir ne nous permettait pas de donner une direction cohérente à notre travail.

Grâce aux rencontres et échanges avec d'autres chercheurs ayant les mêmes centres d'intérêts et orientations, nous nous sommes rendu compte que nous nous dirigeons sans le savoir vers le concept de « recherche-action ».

D'un côté, l'intention de comprendre et résoudre le « désordre » d'une situation et de l'autre, la quête de trouver la remédiation à cette question « Comment peut-on améliorer la situation actuelle ? ». Ce sont donc ces deux états qui nous ont permis de réfléchir. Cette réflexion s'est même portée sur nous-même ainsi que sur notre propre expérience au point qu'elle s'avère importante dans la conception et la définition de notre recherche. Ce travail réflexif était donc incontournable. Ainsi, cette prise de conscience et une volonté forte d'être partie prenante dans notre recherche nous ont conduite à nous appuyer sur la démarche de la recherche-action. La méthodologie que nous allons suivre est cependant une "forme" de recherche-action classique.

Chapitre 1

Méthodologie en théorie - Une 'forme' de Recherche-action

Dans cette partie, nous allons aborder l'aspect théorique de la méthodologie adoptée. Comme notre méthodologie est inspirée de la recherche-action, il nous apparaît important tout d'abord de définir ce concept, puis plus précisément, sa place dans la didactique des langues et surtout en français langue étrangère et enfin de décrire dans quelle mesure la démarche à suivre s'inspire de la recherche-action mais en même temps prend une forme un peu différente de ce que nous comprenons par recherche-action classique.

1. Recherche-action

1.1 Qu'est-ce qu'une recherche-action ?

Une recherche-action est un processus systématique dans lequel le chercheur pose une problématique, collecte des données appropriées au problème, analyse, répond à ce problème pour finalement rendre les résultats de l'enquête accessibles au public. Au quotidien, nous nous confrontons également à des problèmes, envisageons leurs causes et leurs résolutions par le filtre de quelques modifications, éliminations et ajouts. La curiosité nous est naturelle, mais la recherche se distingue par son approche systémique et sa capacité à isoler un élément, à étudier son interaction dans son environnement par les modes de contrôle de type hypothèse, vérification, validation/invalidation.

Aujourd'hui, plusieurs types de recherche en sciences humaines sont à notre disposition. La recherche quantitative se distingue de la recherche qualitative en fonction des méthodes d'investigation utilisées. La recherche fondamentale s'appuie sur la dimension théorique alors que la recherche appliquée est à visée « applicative ». Quant à la recherche-action, Jean-Jacques Richer⁵⁶³ (2011 : 49) précise que

la recherche-action à l'inverse de la recherche fondamentale, a pour postulat que de l'action peut naître des connaissances, et, à l'inverse de la recherche appliquée, que l'action se construit à travers un questionnement des apports de la recherche.

Le terme 'recherche-action' est proposé pour la première fois dans les années quarante aux États-Unis par un psychologue Kurt Lewin. Macaire (2007)⁵⁶⁴ en citant Lewin, explique que la théorie et la pratique doivent être méthodiquement liées et que la recherche mène à l'action sociale. Pour comprendre et apporter les changements désirés dans les pratiques sociales, Lewin insiste sur le fait d'impliquer des praticiens issus du même milieu social avec les

563 Jean-Jacques Richer, « Recherche-action et didactique du FLE », *Synergies Chine*, N° 6, 2011, p. 47-58.

564 D. Montagne Macaire, « Didactique des langues et recherche-action », *Les Cahiers de l'Acedle*, N° 4, 2007, p. 93-119

scientifiques sociaux (les chercheurs) tout au long des étapes de la recherche. Il propose également de préserver le rôle du chercheur « non-participant » et de faire engager les différents types de participants dans la recherche afin de faciliter le processus de la recherche-action. Préserver le rôle d'un chercheur 'étranger' (en restant en dehors de la pratique) dans la recherche-action est un phénomène répandu depuis la moitié du vingtième siècle (Kemmis *et al.*, 2014)⁵⁶⁵.

La notion de recherche-action est mise en pratique dans différents domaines concernant le mouvement des femmes, les droits fonciers des autochtones, la prévention des maladies, les champs professionnels comme l'éducation, l'infirmerie, la médecine, l'agriculture. On trouve ainsi une place très importante de la recherche-action dans les sciences sociales. Sachant que les sciences sociales ont pour objectif, non seulement de comprendre la société, mais aussi de contribuer à son évolution, le chercheur en sciences-sociales a ainsi une double responsabilité – scientifique ainsi que sociale (en tant que citoyen). H. Bazin(2006 : 7)⁵⁶⁶ souligne le rôle de la recherche-action en sciences sociales et explique que « ce (la recherche-action) n'est pas une nouvelle discipline en sciences sociales mais une manière de faire travailler ensemble les disciplines. Autrement dit, la recherche-action ne labellise pas un contenu mais une démarche. ».

La recherche-action est une démarche qui ne sépare pas la recherche de l'action. Elles sont unies par le tiret dans le terme 'recherche-action' qui leur accorde une valeur égale:

- l'action, pour apporter un changement dans la communauté, l'organisation ou pratique
- la recherche, pour accroître, approfondir ou même mettre en question la compréhension chez un chercheur.

C'est l'action qui façonne la compréhension et cette dernière qui soutient l'action.

Une recherche-action classique comprend ainsi un terrain réel, un problème social et concret que l'on souhaite modifier ou changer, un/des acteur(s) impliqué(s) et le(s) chercheur(s) en quête d'une solution aux problèmes à travers des méthodologies, des théories adaptées et des analyses de résultats. La recherche action, selon Lewin (1946/1948 : 206)⁵⁶⁷ consiste en « des étapes en spirale où chaque étape représente un cercle de planification, d'action et d'enquête issue du résultat de l'action ». C'est une série d'étapes 'planifier-agir-réviser' qui consistent à

565 Stephen Kemmis, Robin McTaggart, et Rhonda Nixon, *The Action Research Planner. Doing Critical Participatory Action Research*, Singapore, Springer, 2014 (e-book).

566 Hugues Bazin, « Espaces populaires de création culturelle. Enjeux d'une recherche-action situationnelle », *Cahiers de l'action*, N° 5, Jeunesse Éducation Territoires, Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire, Marly-le-Roi, 2006. [En ligne : http://www.injep.fr/sites/default/files/documents/ca5_bat_0.pdf]. Consulté le 30 septembre 2016.

567 Traduction personnelle de : « proceeds in a spiral of steps, each of which is composed of a circle of planning, action and the fact finding about the results of the action », p. 206.

K. Lewin, « Action research and minority problems », in *Resolving Social Conflicts*, G.W. Lewin (éd.), New York, Harper and Row, 1946/1948, p. 201-216.

planifier un changement, mettre en œuvre un plan, observer le changement apporté et puis reformuler le plan, si besoin est, à la lumière du résultat obtenu. Ce processus se réitère jusqu'à ce que l'on n'obtienne le résultat désiré. Cette démarche « en spirale » de la recherche-action a été plus tard popularisée par Kemmis et Mc Taggart (surtout dans leurs toutes premières éditions de l'ouvrage *The Action Research Planner*, 1988) où elle était décrite comme « spirale d'auto-réflexion » (*self-reflective spiral*). D'après eux (*op. cit.* 2014 : 18), cette séquence d'étapes n'est pas mécanique, en réalité, mais plutôt une spirale d'auto-réflexion. Ils ajoutent que ces étapes ne sont pas aussi nettes ; elles se chevauchent et les plans initiaux changent souvent avec l'expérience. Même l'idée de départ se modifie des fois. En réalité, ce processus est probablement plus fluide, ouvert et adaptatif.

Ce cycle d'action et de réflexion peut trouver son origine dans l'approche pragmatique de Dewey (*op. cit.* 1938), dans son concept « d'apprendre par l'action » (*learning by doing*). Son approche pragmatique suggère que la connaissance est acquise en répondant au besoin réel dans la vie. Il a mis en relation la théorie avec la pratique. Sa vision organique du monde envisage un monde en constante évolution où les êtres humains doivent constamment s'adapter. L'apprentissage par l'expérience est ainsi valorisé dans l'école laboratoire de Dewey. De même, la définition de la recherche-action met ensemble l'action et la réflexion, la théorie et la pratique pour trouver les solutions aux problèmes sociaux.

En parlant du rôle de la théorie dans la recherche-action, Kemmis *et al.*, (*op. cit.* 2014 : 2) ajoutent que la théorie ne se limite plus au texte figé ; elle est plutôt « dynamique et changeante ». La connaissance ici se produit au service et au sein de l'action en agissant et réagissant, contrairement aux approches positivistes qui séparent la théorie de la pratique. Le processus d'acquérir la connaissance est plus important que le résultat lui-même. Le chercheur apprend donc tout au long de la recherche et de l'action.

Dans la plupart des cas, la recherche-action adopte une méthodologie qualitative. D'autres sont un mélange de démarche quantitative et qualitative. Souvent qualifiée comme « démarche scientifique traditionnelle », la méthodologie quantitative permet d'expliquer un phénomène en s'appuyant sur des méthodes statistiques. Au contraire, la méthodologie qualitative vise à donner un aperçu du comportement et des perceptions des gens et permet d'étudier en profondeur leurs façons de penser et des opinions sur un sujet particulier. Les méthodes qualitatives se révèlent flexibles et adaptatives aux situations ; ce qui justifie leur usage considérable dans la recherche-action.

En ce qui concerne l'implication des agents dans cette recherche, plusieurs théoriciens (Carr et Kemmis, 1986 ; Kemmis et Mc Taggart, 1988 ; Whitford *et al.*, 1987 ; Nixon 1989) ont insisté

sur le fait que l'action impliquée dans la recherche-action soit collaborative. Le travail en groupe ainsi privilégié facilite la décentralisation du pouvoir pour prendre des décisions, l'adoption d'une position non-directive et la possibilité d'avoir plusieurs points de vue différents sur la méthodologie, le sujet en question, l'exécution du projet etc. Le contrôle et l'influence sont partagés dans l'équipe de la recherche-action, entre les praticiens et les chercheurs. Contrairement à la recherche fondamentale, le chercheur ou quelqu'un d'extérieur (qui n'est pas lié directement aux pratiques effectuées et qui ne bénéficie pas directement du résultat obtenu) ne constitue pas le centre du pouvoir. Cependant l'aspect collaboratif préconisé par ces théoriciens ne se présente pas comme une règle incontournable ; la recherche-action peut « être menée individuellement sans recours à un chercheur »⁵⁶⁸ relevant d'une initiative individuelle, l'idée soutenue par Nunan (1992) que nous élaborerons un peu plus tard.

1.2 La recherche-action en didactique des langues

L'usage de la recherche-action en didactique des langues n'a pas malheureusement attiré autant d'attention que dans d'autres domaines de sciences sociales et humaines. D'après D. Macaire (*op. cit.* 2007 : 94), le monde universitaire ne favorise pas encore la recherche-action en la considérant souvent comme « simple instrumentalisation pragmatique ». Parlant surtout du manque de réputation de scientificité très solide de la recherche-action en France, elle ajoute que « Sa [de la recherche-action] méthodologie, considérée comme intuitive, menée par les praticiens, peu construite [...], soucieux de précision, de cartésianisme et d'apports quantitatifs »(*ibid.*). En examinant cela de près, nous trouvons que depuis le début du 20^{ème} siècle, surtout en France, comme relève Gérard Noiriel⁵⁶⁹, la tendance de « sauver la raison » est tellement forte que la philosophie pragmatiste a été totalement disqualifiée. Noiriel le confirme, en expliquant que la première édition française (1967) de l'ouvrage très connu intitulé *Logique : la théorie de l'enquête* de John Dewey, était passée inaperçue en France.

Kurt Lewin, le fondateur de la recherche-action devait venir à bout des tabous qui empêchaient de la légitimer en tant que « vraie » recherche puisque la recherche-action repose sur le principe de pragmatisme. Grâce aux œuvres de Lewin (1946/48), Reason et Bradbury (2001) et d'autres articles, ce qui était considéré « non scientifique » et « illogique », est devenu un moyen légitime et important pour atteindre des buts humains qui méritent d'être discutés et analysés.

568 Jean-Jacques Richer, *op. cit.* 2011, p. 51

569 Gérard Noiriel, « La théorie de l'enquête », in *Genèses*, Vol. 17, Compte rendu (John Dewey, *Logique*), Les objets et les choses, F. Soubiran-Paillet dir., 1994, p.168-169. [En ligne http://www.persee.fr/doc/genes_1155-3219_1994_num_17_1_1693_t1_0168_0000_6]. Consultée le 13 septembre 2016.

Par conséquent, malgré cette réputation « moins scientifique », la recherche-action semble particulièrement appropriée à la didactique des langues surtout pour son objectif applicatif d'apporter de façon systématique et subjective un changement dans la pratique. Pour John Elliot (1991: 69)⁵⁷⁰, la recherche-action est « l'étude d'une situation sociale afin d'améliorer la qualité d'action au sein de cette situation ». La validité des théories ou des hypothèses dépend largement de leur utilité afin d'aider les gens à agir de façon plus intelligible et habile. Autrement dit, les théories sont validées par la pratique.

Quant au rôle des enseignants dans cette recherche, Beth Anne Miller (1996 : 103)⁵⁷¹ souligne que la recherche-action dans l'éducation doit être entreprise par les enseignants ayant le but de résoudre leurs propres problèmes immédiats concernant l'éducation. Pour lui, dans l'éducation, la recherche menée par quelqu'un d'autre (un chercheur ou quelqu'un de 'dehors') sur les enseignants, leur méthodologie de l'enseignement, leurs salles de classes et leurs apprenants, reste une recherche « de l'extérieur » afin d'« informer » la communauté académique (y compris les enseignants). Une telle recherche ne réussit pas à autonomiser ces enseignants. Au contraire, l'objectif de la recherche-action dans l'éducation est de responsabiliser et autonomiser les enseignants de façon qu'ils puissent être les agents de changement. L'acquisition de l'autonomie par un enseignant rend son rôle signifiant pour conduire une recherche avec la collaboration de chercheurs professionnels.

Pour Jean-Paul Narcy Combes (2005)⁵⁷², la recherche-action, en tant que méthodologie de recherche, est la plus adaptée au sujet de la didactique des langues. Comme les langues sont attachées intégralement aux pratiques sociales et langagières, c'est ainsi que la didactique des langues est aussi une pratique sociale. Selon F. Demaizière et Narcy-Combes (2007 : 13)⁵⁷³, dans le cas de l'acquisition de L2, une recherche est validée socialement quand on arrive à mesurer une progression des apprenants et leur satisfaction « sur le terrain ». D'où l'importance de contextualiser une recherche dans l'éducation et, en même temps, de la participation active des apprenants aux activités pédagogiques proposées. En ce qui concerne le rôle d'un praticien chercheur, ils ajoutent :

570 John Elliot, *Action-research for educational change*, Philadelphia (USA), Open University Press,, 2001, (éd. :1991, 1992, 1993, 1996, 1997, 1998).

571 Beth Ann Miller, « Integrating General Music: A Collaborative Action Research Study », in *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, N° 130, Qualitative Methodologies in Music Education Research Conference II, University of Illinois Press, 1996, p. 100-115.

572 Jean-Paul Narcy-Combes, *Didactique des langues et TIC: vers une recherche-action responsable*, Paris, Ophrys, 2005.

573 F. F. Demaizière et J. -P. Narcy-Combes, « Du positionnement épistémologique aux données de terrain », *Les Cahiers de l'Acedle*, N° 4 , 2007, Journée NeQ, Méthodologie de recherche en didactique des langues, p. 1-20. [En ligne : https://acedle.org/old/IMG/pdf/Demaiziere-Narcy_cah4.pdf]. Consulté le 25 septembre 2016

Le praticien chercheur de la recherche-action met en place un certain type d'environnement d'apprentissage ou de tâches ou activités. Il définit précisément en quoi et pourquoi ses choix devraient avoir un effet positif. Le positionnement épistémologique et le recours à une problématique de recherche restent impératifs si l'on se place dans le cadre de la recherche-action telle qu'elle est pratiquée en France, de manière à entrer dans les cadres institutionnels et conceptuels de la recherche nationale. (*ibid.* 2007 : 15)

Ayant l'objectif de développer des liens plus proches entre l'enseignement et la recherche, la recherche-action examine une situation sociale pertinente à une situation d'enseignement spécifique à un contexte particulier. Cette situation nécessite une intervention de la part d'un praticien ou enseignant pour améliorer la pratique en classe (et finalement le système éducatif) en faisant une analyse systématique et critique afin de trouver les solutions possibles.

2. Notre recherche : « une forme » de la recherche-action

La démarche de notre recherche s'inspire beaucoup de la recherche-action mais en même temps elle se différencie un peu des caractéristiques de la recherche-action classique préconisée par les psychologues, les chercheurs, les pédagogues tels que Lewin, Stephen Kemmis, Robin McTaggart. Cette démarche est « personnalisée » car elle tient compte des spécificités du but à atteindre, du terrain d'étude, des contraintes et des défis auxquels nous avons été confrontée lors de la mise en œuvre de la recherche. Nous soulignons ainsi les caractéristiques importantes sur lesquelles se base cette démarche « paramétrée ».

2.1 Choix « personnel » du sujet de la recherche

Le choix « personnel » du sujet de la recherche se reflète dans ces mots clés : contexte indien, didactique de l'oral, chanson populaire et hindiphones. D'un côté, étant une mélomane de la musique et ancienne étudiante en chant à l'école 'Sangeet Bharti' (un institut renommé pour l'apprentissage de la musique classique indienne à Delhi) pendant trois années, nous sommes intéressée à orienter nos études vers l'enseignement du français langue étrangère par la musique et spécifiquement par le chant. De l'autre côté, nous sommes dotée de l'expérience riche du milieu académique indien où le français est étudié comme langue étrangère (d'abord en tant qu'étudiante de FLE dans les trois établissements différents de Delhi pour plus de 5 ans à intervalles différents et ensuite, en tant qu'enseignante de FLE aux faux débutants dans les deux de ces trois établissements). Ces expériences diverses nous ont fait réfléchir à la façon dont nous pouvons exploiter une chanson à des fins pédagogiques dans une classe de FLE et aussi à la possibilité de travailler sur la langue et la musique dans le cadre d'un enseignement en FLE. De plus, notre observation personnelle de ce milieu tout au long de ces années d'apprentissage et d'enseignement nous a également permis d'aboutir à la problématique suivante : comment la didactisation des chansons françaises populaires pourrait aider les

hindiphones à mieux apprendre le FLE tout en conservant l'élément du plaisir et l'esthétique musicale, problématique qui nous tient à cœur.

A cet effet, le choix d'avoir des apprenants hindiphones comme public cible tient du fait que le hindi est notre langue maternelle et que l'on peut considérer que la plupart des apprenants de Delhi ont également le hindi comme langue maternelle ou première langue.

Toutes ces raisons « personnelles » permettent ainsi d'initier une recherche qui vise à résoudre des problèmes dans la pratique (ce que nous aborderons plus tard).

2.2. Participation directe à l'action

L'attitude d'un chercheur en sciences sociales peut être abordée selon deux points de vue : l'un, perçu par le sociologue allemand Max Weber par le dogme « neutralité axiologique » où le chercheur n'émet pas de jugement de valeur dans son travail. L'autre point de vue voit le chercheur en tant qu'être social engagé qui fait intrinsèquement partie de la société dans laquelle il vit. On peut être engagé sans être impliqué directement dans l'action (en appréciant ou dénonçant un phénomène que l'on étudie) ; on peut être neutre tout en étant impliqué (un chercheur natif évoquant le conflit de son pays, par exemple). Quand le chercheur est impliqué, la crédibilité de son travail 'scientifique' est remise en question ; on pourrait l'accuser de parti-pris qui pourrait mettre en doute la validité de son analyse. Quand un chercheur n'est pas impliqué, sa connaissance du terrain est remise en question (est-elle suffisante?) mais cela ne veut pas dire que seuls les chercheurs impliqués puissent analyser les objets sociaux qui les concernent (les journalistes seraient les seules à parler du journalisme, les victimes seuls à parler de leur situation critique et de leur désespoir ...). En allant plus loin, cette remise en question par rapport au positionnement d'un chercheur évoque des questions philosophiques pertinentes : l'objectivité absolue existe-t-elle? Peut-on connaître la réalité en tant que telle? Nous connaissons la réalité à travers notre expérience mais la question se pose si cette expérience est objective? L'expérience fait partie intégrale de la pensée existentielle. Le soi se construit non seulement par ce que l'on ressent et pense être mais aussi par ce que l'on choisit de faire. L'approche existentielle de la recherche-action, élaborée par René Barbier (voir : *infra*), trouve qu'il est difficile de séparer ce qu'une personne fait de ce qu'elle est. Un enseignant doit être en quête d'une réponse à la question existentielle « qui est-il ? » tout en étant resté un enseignant.

Dans la recherche-action, choisir un sujet de recherche (issu de l'expérience personnel ou du problème rencontré) est l'engagement initial d'un chercheur. Marjorie Lelubre (2013)⁵⁷⁴ dans son article aborde le sujet de 'La posture du chercheur' et ajoute :

574 Marjorie Lelubre, « La posture du chercheur, un engagement individuel et social », *Recherches Qualitatives*, Hors Série, N° 14, 2013.

Amené à vivre avec son sujet pendant plusieurs années, voire durant l'ensemble de sa carrière, le chercheur portera son attention sur des domaines avec lesquels il entretient des affinités. Des valeurs peuvent dès lors entrer en ligne de compte et influencer sur son engagement initial. Il pourra s'agir de mettre en lumière des phénomènes sociaux qu'il estime méconnus ou d'une volonté d'améliorer la situation de certains groupes sociaux. (*ibid.* : 18).

Cette volonté d'améliorer la situation de l'enseignement oral et surtout d'aborder le sujet des chansons en classe de FLE dans le contexte indien se présente comme notre premier acte d'engagement.

Pour Charaudeau (2013 : 3)⁵⁷⁵, la question de l'implication d'un chercheur est non pertinente, celle de la neutralité comme difficile à tenir, celle de l'engagement à interroger. La liberté du chercheur, d'après lui, est de

[...] ne pas être dépendant de la demande sociale érigée en « politiquement nécessaire » au nom de l'innovation ; ne pas être dépendant de la demande médiatique érigée en devoir de débattre au nom du droit à l'information ; ne pas se laisser imposer des méthodes d'analyse à la mode au nom de la scientificité ; ne pas se soumettre aux diktats du temps éditorial et revendiquer la liberté du temps de la recherche (*ibid.* : 10).

Nous nous considérons à la fois libre et engagée par notre situation actuelle qui nous met à distance du système éducatif indien (nous ne sommes pas actuellement enseignante de FLE en Inde). Cette situation nous donne également l'occasion de réfléchir sur nos pratiques et ainsi d'améliorer certains aspects de notre pédagogie. Selon Nancy-Combes (2001)⁵⁷⁶, la prise de recul permet d'adopter des points de vue plus mesurés et aide même à remettre en question notre perception de départ. Le déséquilibre cognitif engendré nous engage à modifier nos conceptions et finalement nos pratiques. L'engagement, quant à lui, nous fera aller de l'avant (agir et avancer). En revanche d'après Nancy-Combes (*ibid.*), la subjectivité dans l'engagement n'est pas nécessairement un handicap, surtout en recherche-action. Il ajoute que « dans une telle conception de la recherche, il n'est plus possible d'accepter que subjectif et objectif soient des antonymes. Il s'agit de deux concepts séparés dont il convient pour l'un de mesurer les effets et pour l'autre de s'assurer qu'il est aussi rigoureux que possible » (*ibid.*). Un aller-retour constant entre engagement et distanciation est donc nécessaire.

Être engagé et impliqué ne veut donc pas dire favoriser ou avoir des préjugés. Notre positionnement 'neutre' et/ou 'engagé' au sein des quatre instituts privés/publics de langue française que nous avons ciblés pour notre étude facilitera notre accès au terrain. Il nous faudra apprendre à harmoniser notre choix de la neutralité, de l'engagement et de l'implication

575 Patrick Charaudeau, « Le chercheur et l'engagement. Une affaire de contrat », *Argumentation et Analyse du Discours*, Vol. 11, 2013. [En ligne: http://www.patrick-charaudeau.com/IMG/pdf/Chercheur_et_engagement-2.pdf]. Consulté en ligne le 07 juillet 2016.

576 Jean-Paul Nancy-Combes, « La recherche-action en didactique des langues : apprentissage, compagnonnage ou évolution libre ? », *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, Vol. XXI, N° 2, 2001. [En ligne <https://apliut.revues.org/4639>]. Consulté le 10 juillet 2016

en tenant compte des spécificités de chaque institut telles que leur structure administrative, notre relation avec les enseignants au niveau personnel et professionnel. En général dans le cadre d'une recherche, l'institution pose des contraintes en imposant ses attentes en échange des données récoltées. Ces contraintes représentent un défi pour un chercheur et peuvent modifier le cadre de sa recherche. En ce qui concerne notre recherche, nous n'avons pas à faire face à cette situation.

Bien qu'étant indienne et qu'ayant travaillé dans ces deux instituts, notre position de chercheur nous incite à adopter une attitude neutre face à ces instituts. Par ailleurs le fait que nous ne bénéficions pas de fonds publics ou privés pour mener cette recherche préserve notre intégrité intellectuelle.

De plus, le fait d'observer dans le cadre de notre recherche le principe de « distanciation » induit que nous n'ayons pas de présupposées par rapport aux résultats de notre analyse. Dans le cadre de la recherche-action, le processus est privilégié par rapport au résultat et le principe de « distanciation » en est le garant.

2.3. Soi en tant qu'instrument de changement

Selon Johnson et Button (2000)⁵⁷⁷, pour un enseignant, la recherche classique en général sert à l'« informer » des analyses et des résultats menés par « quelqu'un d'autre » (le chercheur-étranger) au lieu d'une participation active dans la conception de la recherche et la collecte des données. Paradoxalement, le rôle des enseignants (très habitués à leur terrain de pratique) est principalement défini par des chercheurs qui sont eux-mêmes « étrangers » en raison de leur implication indirecte dans le processus de l'enseignement/apprentissage en classe. La recherche-action vise à traiter cet écart entre « familier-étranger ». Pour les enseignants, elle met à disposition des façons qui leur permettent d'aller au-delà de leur réflexion habituelle portée sur leurs propres pratiques. Elle implique également une façon systématique dans la collecte des données, de raisonnement et de réflexion suivie par l'action, comme discuté *supra* dans le contexte de « spirale d'auto-réflexion ». Cela permet aux enseignants d'apporter un changement ou une innovation en classe.

En tant que chercheuse-praticienne nous envisageons le changement non seulement dans notre pratique (et celle de nos co-enseignants) de l'oral et surtout des chansons populaires en classe mais aussi dans notre manière de penser. Ce type de recherche permettra de nous autonomiser afin de devenir un agent de ce changement (Hensen, 1996)⁵⁷⁸. Ce changement ne se limitera pas à ce qui est lié à notre classe. Cette recherche aidera également à développer une nouvelle

577 M.J. Johnson et K. Button, « Connecting graduate education in language arts with teaching contexts: The power of action research », *English Education*, 32, 2000, p. 108.

578 K. T. Hensen, « Teachers as Researchers », in *Handbook of research on teacher education*, J. Sikula (éd.), New York, Macmillan, 1996, p. 53-66.

connaissance pédagogique qui pourra bénéficier à d'autres enseignants, pédagogues, didacticiens ainsi qu'à des artistes.

2.4. L'aspect participatif (mais non-collaboratif)

Il y a des chercheurs et écrivains tels que Kemmis et McTaggart (1988), Nixon (1989), Whitford *et al.*(1987) pour qui l'acte de collaboration *définit* une recherche-action, parmi d'autres caractéristiques. Néanmoins, il va de soi que ce travail collaboratif (mené par un groupe) est constitué du travail de réflexion de chaque individu. Nunan (1992)⁵⁷⁹ trouve la collaboration désirable dans la recherche-action mais exprime en même temps son désaccord pour considérer 'collaborative' une caractéristique déterminante de la recherche-action. Pour lui, même un seul enseignant en tant que praticien est capable d'effectuer une recherche-action. Il ajoute :

Beaucoup d'enseignants qui s'intéressent à examiner les processus d'enseignement et d'apprentissage dans leur propre contexte sont soit incapables ou peu disposés, pour des raisons pratiques, de mener une recherche collaborative. Le travail effectué par telles personnes ne doit pas nécessairement être exclu de la recherche-action. Je conteste également le point de vue que la recherche-action doit être forcément liée au changement. Une étude de cas descriptive d'une salle de classe, d'un groupe d'apprenants, ou même d'un seul apprenant compte comme une recherche-action pourvu qu'elle soit initiée par une question, soutenue par les données et l'interprétation et menée par un praticien qui examine les aspects interrogeant son propre contexte et situation. (*ibid.* : 18)⁵⁸⁰

Il aborde ici le sujet de la conscience de soi et de la réflexion pour renforcer la pratique des enseignants. Pour Wallace (1988 : 4)⁵⁸¹ également, la recherche-action est essentiellement un moyen de réfléchir à notre propre enseignement. Il considère plus ou moins les termes tels que « "recherche-action", "pratique méditative" (*reflective practice*) et "recherche-enseignant" (*teacher-research*) »⁵⁸² comme synonymes. D'après Beth Ann Miller (*op. cit.* 1996), l'aspect participatif dans la recherche revêt une importance que l'on ne peut pas ignorer. Même si « notre » recherche-action n'inclut pas des démarches collaboratives⁵⁸³ pour la réalisation d'une action désirée, elle est de nature participative puisqu'elle implique et autonomise l'enseignant dans sa propre enquête. En tant que participant cela aide à prendre conscience de

579 David Nunan, *Research Methods in Language Learning*, USA, Cambridge University Press, 1992.

580 Traduction personnelle de : « Many teachers who are interested in exploring processes of teaching and learning in their own context are either unable, or unwilling, for practical reasons, to do collaborative research. The work that such people carry out should not necessarily be excluded as action research. I would also dispute the claim that action research should necessarily be concerned with change. A descriptive case study of a particular classroom, group of learners, or even a single learner counts as action research if it is initiated by a question, is supported by data and interpretation, and is carried out by a practitioner investigating aspects of his or her own context and situation. » p. 18

581 Michael-J., Wallace, *Action Research for Language Teachers*, Coll. « Cambridge Teacher and Development », Cambridge University Press, 1988.

582 Beth Ann Miller, 1996.

583 La collaboration en recherche implique les autres acteurs qui font partie intégrale de l'enquête partagée dès début jusqu'à la fin

soi-même et également à remettre en question nos pensées, nos choix, notre propre façon d'enseigner et les méthodologies adoptées.

Dans le cas de notre recherche, le chercheur et l'acteur sont une seule et même personne. En tant qu'enseignante-acteur, étant sensible aux arts, nous sommes en mesure d'aborder le sujet de la didactisation des chansons populaires dans le cadre de l'apprentissage du FLE en Inde. En tant que chercheuse, nous envisageons de mettre à disposition des outils pour réaliser des enquêtes ainsi qu'analyser les données recueillies en nous appuyant sur les éléments théoriques en didactique d'une langue étrangère et en pratique artistique de la musique. Dans ce rôle de chercheuse-praticienne, nous penserons ainsi aux solutions éventuelles face aux problèmes rencontrés et aux moyens possibles pour améliorer la pratique par l'expérimentation et le tâtonnement.

Nous envisageons également de prendre en compte des avis et des réflexions portés par des co-enseignants (et futurs collaborateurs) ainsi que des apprenants lors des entretiens semi-directifs. Nous tous ensemble contribuerons à apporter les changements en classe. Même si notre recherche ne pourra pas être collaborative de façon systématique, scientifique et régulière avec d'autres acteurs, leurs commentaires et suggestions communiqués même d'une façon informelle seront bien pris en compte.

Un certain nombre de contraintes (distance France/Inde, contraintes financières, administratives) nous a fait abandonner l'idée de travailler en collaboration.

2.5. Démarche en spirale

Comme nous l'avons déjà vu, la recherche-action représente généralement une démarche en spirale qui se répète jusqu'à ce que l'on n'obtienne le résultat désiré. Ici se trouve le premier cycle de l'étape : 'planifier-agir-réviser'. Autrement dit, identifier le problème, planifier à l'aide des apports théoriques, agir et réviser. Il restera toujours la possibilité d'améliorer la pratique au-delà du cadre de cette recherche. Une fois que nous réviserons la stratégie de notre action, le nouveau but sera d'améliorer la pratique ; en commençant à nouveau par la planification des stratégies nouvelles ou modifiées si nécessaire et puis, de mettre à l'épreuve des stratégies planifiées.

3. Caractéristiques principales de 'notre' forme de recherche-action

En tenant compte des spécificités de notre problématique, l'hypothèse, l'objectif et le type de terrain, nous allons développer quelques caractéristiques qui vont nous permettre de formuler 'notre' approche. Le tableau ci-dessous nous permet de mettre l'accent sur ces spécificités :

	Caractéristiques
Inspiration	Notre rôle en tant qu'enseignante-chercheuse' inspirée de la Recherche-Action Existentielle et <i>Classroom Action-Research</i>
Objectif	Analyser d'abord la pratique existante de l'oral concernant les chansons populaires en classe de FLE à Delhi, apporter un changement et enfin améliorer la pratique.
Terrain à étudier	Choix personnel issu de l'expérience en tant qu'étudiante ainsi qu'enseignante sur le même terrain. Les quatre établissements choisis seront représentatifs pour discuter la condition de la didactique de l'oral de FLE aux apprenants hindiphones.
Nature	La Mise en contexte de la recherche en la rendant fiable et valide autant que possible.
Étapes à suivre	Identifier un problème, recueillir les données, trouver les solutions dans la théorie et tester sur le terrain.
Méthodologie Adoptée	Méthode quantitative et qualitative de l'enquête.

3.1 Source d'inspiration

La démarche de notre recherche s'inspire de la Recherche-action Existentielle (RAE désormais) et *Classroom action research* qui nous permet de mieux comprendre notre rôle d'enseignante-chercheuse.

René Barbier définit la RAE comme « un art de rigueur clinique développé collectivement en vue d'une adaptation relative de soi au monde »⁵⁸⁴. Pour lui, l'implication du chercheur dans la recherche-action est une donnée primordiale de tout processus de recherche. Il ajoute :

Faire une recherche-action en sciences sociales, c'est prendre le risque, que la sociologie savante ne connaît pas concrètement, de se voir interroger sur le rôle et la fonction que l'on a en tant que chercheur et « spécialiste » dans la société, c'est-à-dire accepter une interpellation sur son système de valeurs et d'attitudes dont dépend l'équilibre de la personnalité. (1977 : 73)⁵⁸⁵

Cette approche existentielle donne une place à l'intuition, à la création et à l'improvisation. Elle peut s'avérer utile aux enseignants pour analyser une situation nouvelle ou inconnue. Lors de son application à l'enseignement, cette approche peut leur permettre de devenir

584 René Barbier, site officiel <http://www.barbier-rd.nom.fr/RAInternet.Html>. Consulté le 12 août 2016.

585 René, Barbier, *La recherche-action dans l'institution éducative*, Paris, Gauthier-Villars, 1977.

'praticiens réfléchis'. Selon Barbier, un enseignant doit être conscient, intéressé, engagé et réfléchir consciemment face à certaines situations. Pour lui, il n'existe pas de "coupure épistémologique" entre ce qui est "scientifique" (considéré pertinent) et ce qui est "commun", "imaginaire", "vulgaire" (considéré dépourvu de toute réalité). La RAE vise donc à aider une personne à s'informer sur soi-même en tant qu'être et aussi sur son rôle en tant qu'enseignant et chercheur.

Classroom Action-Research (Recherche-action en salle de classe) est une méthodologie qui vise à mieux appréhender et améliorer la situation d'enseignement/apprentissage relative à une salle de classe. Au lieu de généraliser la situation d'enseignement/apprentissage, l'idée est de s'adresser aux besoins particuliers d'une classe spécifique. Chaque situation d'enseignement reste unique au sens du contenu, du style d'apprentissage, du niveau cognitif des apprenants, des compétences et motivations des enseignants ainsi que des apprenants. Afin de maximiser l'apprentissage chez les apprenants, un enseignant doit trouver les moyens les plus pertinents dans une situation donnée. D'après Kemmis, McTaggart et Nixon (2014 : 11)⁵⁸⁶, ce type de recherche implique typiquement « [...] l'usage des modes d'enquêtes et de la collecte des données de façon qualitative et interprétative par les enseignants [...] afin que les enseignants décident par eux-mêmes d'améliorer leurs propres pratiques ».

Selon Robert Pelton (2010 : 19)⁵⁸⁷, grâce à Stephen Maxwell Corey, l'influence de la recherche-action s'est étendue au domaine de l'éducation. Son œuvre *Action Research to Improve School Practices* publié en 1953 éclaircit et renforce ses idées et méthodes qui visent à autonomiser les enseignants afin d'améliorer leurs compétences pédagogiques.

Ce processus va au-delà de la simple observation et de la réflexion pour un enseignant ; il implique son rôle actif en tant qu'enseignant-praticien en salle de classe. L'accent est mis sur la compréhension et les jugements portés par les enseignants. Cela assure une implication « pratique » dans une situation donnée d'enseignement/apprentissage. Comme Corey, Lawrence Stenhouse chercheur anglais, favorise le rôle actif d'un enseignant qui agit et apporte du changement. L'un des chapitres de son œuvre '*An Introduction to Curriculum Research and Development*' (1975) est dédié au thème de l'enseignant en tant que chercheur (*The Teacher as Researcher*). Il y met l'accent sur la nécessité de l'engagement et de la compétence nécessaire chez un enseignant pour remettre en cause son propre enseignement et pour éprouver les aspects théoriques de son enseignement.

586 Traduction personnelle de «[...] the use of qualitative, interpretive modes of enquiry and data collection by teachers [...] with a view to teachers making judgments about how to improve their own practices. »

S., Kemmis, R. McTaggart et R. Nixon, *The Action Research Planner. Doing Critical Participatory Action Research*, Singapore, Springer, 2014 (e-book).

587 Robert P. Pelton, *Action Research for Teacher Candidates : Using Classroom data to Enhance Instruction*, USA Rowman & Littlefield Education, 2010.

3.2 Objectif

Notre objectif principal est d'analyser la pratique existante de l'oral concernant les chansons en classe du FLE et ensuite d'agir en nous appuyant sur les aspects théoriques pour améliorer la pratique.

3.3 Terrain à étudier

Pour ce qui est le terrain de la recherche, comme nous l'avons vu précédemment, notre champ de recherche s'est limité à quatre établissements (voir *infra*) dispensant les cours de FLE à Delhi métropole. Ces établissements ont des modes d'organisation et de fonctionnement différents (cadre privé, public, universitaire, cours dispensés à mi-temps ou à plein temps, mode de recrutement des professeurs, processus d'inscription des apprenants). Au-delà des particularités de ces établissements, notre objectif est de mesurer la place accordée à l'utilisation des chansons françaises populaires dans le cadre de séquences pédagogiques d'enseignement en FLE. Nous éviterons ainsi d'analyser chaque établissement de façon comparative et nous nous concentrons davantage sur le processus d'enseignement/apprentissage du français au sein d'une salle de classe indienne.

3.4 Nature de la recherche

Les caractéristiques principales qui déterminent la nature de notre recherche sont :

a) Recherche Inductive

Une recherche inductive vise à déduire des principes généraux, des théories ou *des vérités* au travers de l'enquête et de la documentation dans le cas observé et constaté. Elle va donc du cas particulier au cas général. Dans le cadre de notre recherche, le constat que la chanson populaire française a une place très marginale dans le cours de FLE, nous sert de point de départ. Ce constat sera confirmé ou infirmé au travers des données recueillies au sein des établissements d'enseignement choisis. Nous tenterons enfin d'appliquer le dispositif que nous allons élaborer au cours de notre recherche sur une large population (adultes, faux débutants, hindiphones) d'apprenants en FLE à Delhi.

En s'appuyant sur les idées de Karl Popper (1968, 1972), un critique majeur de l'inductivisme, David Nunan (*op. cit.* 1992) désapprouve la *vérité* (issue des enquêtes et de la documentation dans le cas observé et constaté) issue de l'induction. Selon lui, un seul contre-exemple peut démolir notre assertion (fameux exemple d'un seul cygne noir parmi des milliers de cygnes blancs prouve que tous les cygnes ne sont pas blancs). Les concepts idéaux de la vérité absolue et du savoir en tant qu'entité définitive sont remis en question. Par conséquent, toute connaissance est provisoire et le concept de vérité absolue est en soi une impasse.

Donc, la mise en contexte de notre recherche est une tentative pour la rendre autant *valide* et *fiable* que possible dans une situation donnée avec un certain échantillon de personnes interrogées. Ces deux concepts - fiabilité et validité - sont centraux pour une recherche.

b) Fiabilité et validité

La fiabilité correspond à une persistance des résultats obtenus de la recherche. Notre objectif est d'obtenir un résultat plus significatif qui devra être reproductible et consistant au niveau de la collecte des données, d'analyse et d'interprétation pour que par la suite un chercheur indépendant pourra reproduire l'étude et obtenir un résultat similaire à ce qui a été obtenu dans l'étude de départ.

Il y a deux types de validité - interne et externe. La validité interne renvoie à la capacité d'interpréter la recherche. Elle a un rapport avec les facteurs qui peuvent directement influencer les résultats. La validité externe renvoie aux résultats qui peuvent être généralisés (des échantillons jusqu'aux populations). Renforcer ces deux validités pose un vrai défi pour un chercheur. Dans une recherche où toutes les variables sont contrôlées comme dans un laboratoire, l'expérience est plus susceptible d'être intrinsèquement valide. Notre tentative est de concrétiser notre propre expérience de telle façon qu'elle prenne en compte la validité et la fiabilité pour que nos collègues et la communauté scientifique les trouvent valides et que les conclusions soient acceptées. Pour cela, nous prenons en compte aussi la validité du construit (*construct validity*). Nunan (*ibid.* 1992 : 15) définit ce construit « [...] (en tant qu') une qualité psychologique telle que l'intelligence, la compétence, la motivation ou l'aptitude, que l'on ne peut pas directement observer mais on suppose que le construit y existe afin d'expliquer le comportement que l'on peut observer (tel que la capacité de parler ou de résoudre des problèmes) »⁵⁸⁸. Il est nécessaire de définir les construits que les chercheurs examinent afin de les rendre accessibles à quelqu'un de l'extérieur et d'identifier facilement les caractéristiques. Tout au long de la recherche, nous essayerons donc de décrire les caractéristiques des construits (tels que la compétence linguistique, le parcours académique, la motivation des enquêtés) que nous trouverons pertinents.

3.5 Étapes à suivre

Quant aux étapes que nous entreprenons lors de la recherche, elles incluent, en gros, d'identifier un problème et de détecter les besoins, de recueillir les données, de trouver les solutions dans la théorie (théoriser), de tester sur le terrain (pratique) et enfin de réviser le plan.

588 Traduction personnelle de : « A construct is a psychological quality, such as intelligence, proficiency, motivation, or aptitude, that we cannot directly observe but that we assume to exist in order to explain behaviour we can observe (such as speaking ability, or the ability to solve problems) ».

D'ailleurs, une des grandes richesses de la recherche-action réside dans sa souplesse. Il n'y a pas de bonne ou unique façon de pratiquer cette recherche. Chaque praticien s'engage dans le travail de réflexion et « invente sa propre méthodologie au fur et à mesure de la mise en place d'actions innovantes et opère un retour systématique vers les bases théoriques adéquates »⁵⁸⁹. C'est pour cette raison que notre méthodologie basée sur une situation spécifique, présente une forme « paramétrée » de la recherche-action où il reste toujours la possibilité d'élaborer et expérimenter des méthodes originales.

3.6 Méthodologie adoptée

Quant à la méthodologie et aux techniques de recherche, deux grandes orientations complémentaires ont été choisies : premièrement, pour mener une pré-enquête, la méthode quantitative (questionnaire de type fermé, échelle d'évaluation, questions à choix multiples) afin de définir et d'analyser les données de type numérique et deuxièmement, pour effectuer les entretiens semi-directifs, la méthode qualitative dont l'objectif est de recueillir les données (non-numériques) analysées de manière interprétative et subjective afin de comprendre un phénomène dans sa singularité.

589 Michèle Catroux, « Introduction à la recherche-action : modalités d'une démarche théorique centrée sur la pratique », *Recherche et pratiques pédagogiques en langue de spécialité*, Vol. XXI, N° 3, 2002, p. 8-20. [En ligne <https://apliut.revues.org/4276?lang=en>]. Consulté le 17 octobre 2016.

Chapitre 2

Méthodologie appliquée : Démarche du recueil des données

Les étapes désignant la démarche du recueil et de l'analyse des données :

1. Détecter les besoins
2. Préparer le recueil d'informations : cas de Pré-enquête
3. Effectuer la Pré-enquête
4. Analyse des données issues de la Pré-enquête
5. Reformuler l'hypothèse
6. Préparer l'enquête : Entretiens semi-directifs
7. Effectuer l'enquête par entretien
8. Analyser de données recueillies des entretiens

1. Détecter les besoins

D'après notre expérience personnelle en tant qu'Indienne éduquée au sein du milieu scolaire indien et en tant qu'étudiante de FLE dans les trois instituts de langues à Delhi, nous avons pu observer que la chanson n'était pas traitée comme un sujet d'étude dans sa totalité (linguistique, socio-culturel et esthétique) et qu'il y avait un manque de séances d'écoute et de pratiques artistiques dans ces instituts. Afin de vérifier l'objectivité de ce constat issu de l'expérience personnelle, nous avons mené une pré-enquête en 2013 sur 212 apprenants étudiant le français langue étrangère (désormais FLE) dans quatre instituts et universités différents de Delhi. Cette étude quantitative sous forme de questionnaires (questions fermées) visait à connaître la tendance à écouter des chansons non seulement chez les apprenants de FLE dans la langue française mais aussi dans leur langue maternelle. Étant donné le fait que le hindi est la langue maternelle ou la première langue pour presque tous ces apprenants, cette langue sert de moyen principal d'écouter de la musique pour ces apprenants.

2. Préparer le recueil d'informations : cas de pré-enquête

La phase de préparation du recueil de données s'appuie sur les décisions concernant le choix du terrain, du public visé (les enquêtés), du type de questions à poser et du format de la réponse.

2.1 Choix du terrain

En tant que nous-même étudiante de FLE dans les instituts différents de Delhi pour plus de 5 ans et puis, enseignante pour quelque temps dans l'un de ces deux instituts, nous possédons donc une connaissance assez importante du milieu académique de ce terrain. Pour cela, le choix de mener cette enquête à Delhi et autour (en banlieue) s'impose. D'ailleurs, nous

envisageons la possibilité de travailler dans l'avenir en tant qu'enseignante dans le même milieu socio-linguistique où les étudiants ont le hindi comme langue maternelle. De ce fait, choisir ces quatre établissements publics ainsi que privés pour le recueil de l'information nous paraît plus conséquent :

1. L'Université de Delhi
2. L'Université d'Amity
3. L'Alliance Française de Delhi
4. Bhartiya Vidya Bhawan

2.2 Profil des quatre instituts

L'Université de Delhi

C'est une université gérée par le gouvernement central délivrant, parmi une gamme d'enseignements différents, les cours de français de premier cycle (Licence de trois ans), deuxième (Master de deux ans) et troisième cycle (*Master of Philosophie*, équivalent au Master 2 et Doctorat) à plein temps dans le campus d'Arts Faculty.

Cette université est également composée de plusieurs '*colleges*' qui se trouvent sur plusieurs sites à Delhi. Beaucoup de ces "*colleges*" délivrent aussi l'enseignement du FLE à mi-temps⁵⁹⁰ qui dure d'un à trois ans. La première année dispense les cours de '*Certificat*' (niveau débutant), les cours de '*Diplôme*' (niveau intermédiaire) pour la deuxième année et les cours de '*Advanced Diploma*' (Diplôme Avancé - niveau avancé) pour la troisième année. Une attestation de réussite de la part de cette université centrale est attribuée à la fin de l'année universitaire. Les méthodes d'enseignement du français utilisées pour chaque année consécutive sont *Connexions 1, 2 et 3* aux éditions Didier. Le Diplôme Avancé permet aux étudiants de s'inscrire au niveau Master tout en remplissant d'autres conditions d'inscription.

Pour recueillir les données requises, nous avons choisi les apprenants inscrits aux cours de Certificat, Diplôme, Diplôme Avancé ainsi que la deuxième et la troisième année de licence de cette université.

L'Université d'Amity

L'université d'Amity est l'une des plus grandes universités privées du pays avec des sites dans plusieurs villes en Inde. Son campus principal est à Noida dans l'état de Uttar Pradesh, à 20 kilomètres de Delhi. L'enseignement du FLE est dispensé en tant que sujet optionnel ou en tant que spécialité au niveau de la Licence. Comme l'université de Delhi, cette université utilise également *Connexions 1, 2 et 3* comme méthode de référence pour les cours de Licence. Nous avons choisi des apprenants de deuxième et troisième année de Licence (cours à temps plein) pour recueillir l'information nécessaire.

⁵⁹⁰ Chaque année universitaire à mi-temps comporte 125h de cours de français à l'Université de Delhi.

L'Alliance Française de Delhi

L'Alliance Française de Delhi (AFD désormais) est un centre culturel franco-indien spécialisé dans l'enseignement de la langue française et l'organisation des événements culturels français. Les cours de français sont classés par ordre de complexité de niveaux A1 à C1 (selon le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL)). Son objectif est de développer les quatre compétences (compréhension orale et écrite et expression orale et écrite) relatives à l'apprentissage du français, préconisées par le CECRL et de préparer les étudiants aux épreuves du Diplôme d'études de la langue française (DELFF) correspondant aux niveaux A1 à B2 et Diplôme approfondi de langue française (DALF) au niveau C1. Quant au niveau C2, les épreuves sont mises à disposition, mais les cours de préparation ne sont pas dispensés. Il y a des cours extensifs à raison de 4h par semaine pendant deux mois et demi et des cours intensifs à raison de 8h par semaine pour la même durée. A part cela, il y a des cours intensifs spéciaux pendant l'été.

Écho d'édition CLE International, *Édito* de Didier et *Alter Ego* d'Hachette sont les méthodes de français recommandées par l'AFD.

D'ailleurs, l'AFD a une médiathèque bien équipée de supports audio-visuels. Un téléviseur grand écran, des écouteurs pour la radio française et une bonne gamme de musique française disponible en cd et installée sur les postes d'ordinateurs pour les adhérents (y compris ceux qui n'étudient pas à l'AFD).

Bharatiya Vidya Bhawan

Bharatiya Vidya Bhawan (désormais BVB), institut privé destiné à la promotion de l'éducation, est une fondation de bienfaisance située au cœur de Delhi. Dans son école de langues 'Jawaharlal Nehru Academy of Languages', les cours de français sont mis à disposition pour une période de trois ans. Ces trois années sont divisées en 6 semestres (2 semestres par an) de 5 mois chacun constituant 4h de cours par semaine. A la fin du deuxième et du quatrième semestre, une attestation est attribuée. Les épreuves ont lieu à l'issue de chaque semestre en décembre et en mai. Il existe aussi des cours intensifs de 8 heures par semaine pendant deux mois d'été.

Quatre unités d'*Alter Ego* d'édition Hachette par semestre font partie du programme semestriel.

2.3 Profil des enquêtés

La majeure partie des apprenants de ces quatre instituts est constituée d'adolescents et de jeunes apprenants ayant 18 et 28 ans. Dans le cas de ces deux établissements – l'université de Delhi et l'université d'Amity – dispensant des cours de FLE au niveau de la licence à plein-temps, l'âge des apprenants reste plus homogène entre 18 et 21 ans. Par contre, le groupe des apprenants suivant les cours à mi-temps à l'Alliance Française de Delhi, Bharatiya Vidya Bhawan ainsi que dans plusieurs *colleges* de l'université de Delhi est assez hétérogène; dans plusieurs d'entre eux, on trouve des adolescents, des femmes au foyer, des professionnels, des gens à la recherche d'un emploi, etc.

Le niveau de français des apprenants enquêtés varie du niveau débutant (DELF A1) jusqu'au niveau avancé (DALF B2). Nous supposons que même parmi les apprenants débutants, certains ont déjà étudié le FLE à l'école (surtout dans les écoles privées). Il serait donc intéressant d'en savoir plus sur leur expérience et surtout sur le fait de savoir s'ils écoutaient ou écoutent encore des chansons françaises.

D'ailleurs, des interactions informelles avec quelques apprenants sur leurs motifs d'apprentissage du français langue étrangère révèlent majoritairement des raisons professionnelles ainsi qu'académiques.

Au niveau socio-économique, la majorité de ces apprenants interrogés appartenant à une classe moyenne a l'accès à la technologie informatisée (l'ordinateur, l'internet ou particulièrement, les portables *smart-phones*).

Ces apprenants présentent également une culture plurilingue dans une classe de FLE. En général, dans ces classes plurilingues, nous rencontrons des apprenants dont les parents sont originaires des différents états de l'Inde du nord (linguistiquement dominée par le hindi). D'où notre intérêt de connaître leurs compétences linguistiques en dehors du français afin de mieux cerner leur profil linguistique. D'ailleurs, nous attachons un intérêt particulier au hindi que nous envisageons d'étudier en relation avec le français aux niveaux socio-linguistique et musical.

2.4 Type de questionnaire et format de la réponse

Cette phase de pré-enquête nous permettra de « [...] tester des pistes, de se familiariser avec le terrain, de s'entraîner à questionner et à écouter, de construire progressivement le guide d'entretien et de le tester »⁵⁹¹. Afin de la réaliser, nous avons décidé de mener une enquête par questionnaire structuré. D'après François de Singly (2012 : 15)⁵⁹², ce type d'enquête vise à rendre visible l'action des déterminants sociaux (dans notre cas, ce que les apprenants

591 Romy Sauvayre, *Les méthodes de l'entretien en sciences sociales*, Paris, Dunod, 2013, p. 8.

592 François de Singly, *Le Questionnaire. L'enquête et ses méthodes*, 3^{ème} édition, Paris, Armand Colin, 2012.

enquêtés sont) sur leurs pratiques (ce qu'ils font). Elle vise à recueillir des données quantitatives pour former une opinion sur laquelle se basera la suite de notre recherche. Nous avons commencé par les questions introductives qui vérifient le profil du répondant et son appartenance à une population ciblée (les faux débutants adultes qui apprennent le FLE à Delhi). Le reste des questions est semi-fermé où les enquêtés sont censés choisir entre des réponses déjà formulées à l'avance (des questions à choix multiples) sauf la troisième question qui leur demande de nommer les langues qu'ils connaissent. Ces questions, indiquées dans le tableau 1 (ci-dessous), peuvent être classées selon le format de la réponse attendue.

Type de question à la	Explication	Questions
réponse unique	Question fermée avec un choix à faire parmi plusieurs réponses prédéfinies.	1. Combien de langues (y compris dialectes) pratiquez-vous? 2. Pouvez-vous m'indiquer quelles langues vous connaissez parmi celles-ci et quel est votre niveau de pratique ?
réponse échelle	Question équivalente d'une fermée unique mais qui souligne la fréquence.	4. Vous arrive-t-il d'écouter des chansons dans les langues suivantes ?
réponse ordonnée	Question visant à classer les modalités que le répondant a choisies. - Pour éviter toute sorte de confusion et malentendu, nous avons précisé la consigne avec un exemple dans l'intitulé de la question en italique. - Afin de ne pas alourdir la liste des réponses, nous avons évité d'aller au-delà d'un classement en trois positions.	5. Choisissez les 3 lieux ou supports utilisés les plus fréquents pour écouter des chansons en français et classez-les en mettant un chiffre de 1 à 3, 1 étant le lieu/support le plus fréquent.

Tableau : 1
Type de questions/réponses : Pré-enquête

A travers ce questionnaire (voir : Annexes 1), nous interrogeons donc les apprenants sur leur profil et compétences linguistiques, les langues dans lesquelles ils écoutent les chansons, leur fréquence d'écoute et les sources principales pour les écouter.

3. Effectuer la pré-enquête

Cette enquête s'est déroulée sur un mois du 30 octobre 2013 au 29 novembre 2013 sur le terrain. Ayant étudié, puis travaillé dans trois de ces quatre établissements, nous avons pu contacter au niveau personnel les enseignants pour fixer les dates avec leurs apprenants à interroger. Néanmoins, pouvoir contacter à distance (de la France) les quatre établissements restait assez compliqué pour des raisons administratives.

Les questionnaires sont distribués de façon aléatoire visant les apprenants de FLE. Comme les effectifs des apprenants pour chaque niveau sont différents dans chaque institut, la quantité des questionnaires distribués ne sont donc pas proportionnés vis-à-vis du niveau de français et du type d'institut. Au total, nous avons distribué 212 questionnaires au sein des locaux de ces quatre établissements tels que la salle de classe, le couloir, la bibliothèque, la cafétéria.

Afin de faciliter la lecture auprès des apprenants des niveaux débutants et intermédiaires, ces questionnaires ont même été traduits en anglais. Nous prévoyions également quelques copies supplémentaires en anglais pour ceux appartenant au niveau avancé au besoin en supposant que les compétences linguistiques de français de chacun dans ces différents établissements varient un peu. Pourquoi en anglais? Nous supposons également que presque tous ces enquêtés comprennent l'anglais car l'anglais est une langue d'instruction pour la plupart d'entre eux. De plus, l'anglais s'impose de plus en plus dans la société instruite en tant que langue parlée⁵⁹³ au quotidien. Cependant, nous avons également présenté le questionnaire de temps en temps en hindi en cas de besoin.

4. Analyser des données issues de la pré-enquête

Pour simplifier l'analyse des données obtenues, nous avons essayé de résumer les données quantitatives des tableaux descriptifs (voir : Annexes 2 et 3). Les quatre caractéristiques (citées ci-dessous) que nous trouvons pertinentes, déterminent le résultat d'analyse de cette pré-enquête :

- Profil linguistique des enquêtés,
- Fréquence de l'écoute des chansons,
- Supports principaux de l'écoute
- Type de chansons écoutées en français.

4.1 Profil linguistique des apprenants interrogés

En conclusion des résultats de notre analyse, les apprenants enquêtés pratiquent au moins deux langues en dehors du français. Les langues principalement pratiquées sont le hindi et

593 Manu Joseph, « India Faces a Linguistic Truth : English Spoken Here » in The New York Times, Asia Pacific publié le 16/02/2011. [En ligne <http://www.nytimes.com/2011/02/17/world/asia/17iht-letter17.html>]. Consulté le 13 novembre 2016

l'anglais. Parmi les autres langues parlées ou connues (même un peu), nous retrouvons le penjabi, le bengali, le sindhi, le haryanvi, le gujarati, l'espagnol et le chinois. A de rares exceptions près, les apprenants ont une bonne maîtrise du hindi. 70 % d'entre eux se considèrent parfaitement bilingue Hindi-Anglais et 10% pensent qu'ils ont un bon niveau pour lire et écrire en anglais.

Ces enquêtés ont le hindi soit comme langue maternelle, soit comme première langue. Seulement quatre de tous ces apprenants (212) ne connaissent pas le hindi. Nous pouvons donc conclure que notre public cible est plus ou moins hindiphone. Ce résultat a confirmé ce que nous supposions au départ quand nous manquions de données concrètes pour avancer une telle affirmation.

Le tableau 2 (ci-dessous) liste le nombre de personnes enquêtées dans chaque établissement en fonction du type de cours qu'elles suivent.

Établissement	Total	Type de Cours/Niveau de français	Nombre d'apprenants enquêtés
AFD – cours à mi-temps	31	A1	7
		A2	11
		B1	11
		B2	2
BVB – cours à mi-temps	34	4 ^{ème} semestre	20
		5 ^{ème} semestre	14
DU – cours à plein temps	46	2 ^{ème} année	25
		3 ^{ème} année	21
DU – cours à mi-temps	81	<i>Certificate</i> (niveau débutant)	42
		<i>Diploma</i> (niveau intermédiaire)	13
		<i>Advanced Diploma</i> (niveau avancé)	26
Université d'Amity – cours à plein temps	20	2 ^{ème} année	16
		3 ^{ème} année	4
Total	212		

Tableau : 2
Liste des apprenants enquêtés

4.2 Fréquence de l'écoute des chansons

Comme prévu, nous n'avons trouvé aucune personne parmi les personnes enquêtées qui n'écoutait pas de chanson en général. Parmi ces 212 apprenants interrogés, tout le monde écoute des chansons au moins en hindi, en anglais et/ou en français.

Pour ce qui est de ceux qui n'écoutent jamais de chansons dans ces trois langues : il y a 1,88 % (4 sur 212) qui n'écoutent jamais de chanson en hindi, 5,66 % (12 sur 212) dans le cas de l'anglais et 37,26 % (79 sur 212) qui n'écoutent jamais de chanson française (voir les tableaux descriptifs: Annexes N° 2). Nous avons conscience que cette pré-enquête ne cherche pas à répondre aux questions de « pourquoi ce phénomène » mais seulement « combien » et « où ». Grâce à cette enquête, il est confirmé que presque toutes les personnes interrogées écoutent des chansons en hindi, particulièrement du style *Bollywood*. C'est pour l'une de ces raisons que nous avons décidé de contextualiser l'étude de la didactique de l'oral du FLE, spécifiquement dans le domaine des chansons populaires, du point de vue d'un apprenant dont la langue maternelle est le hindi et qui écoute des chansons en hindi. Par conséquent, les données concernant l'écoute des chansons en anglais chez ces apprenants nous intéressent moins désormais dans le cadre de notre analyse⁵⁹⁴.

Au départ nous supposions qu'il serait intéressant d'enquêter aussi sur les apprenants débutants, car il y en a beaucoup parmi les étudiants à l'université qui ont déjà étudié le français à l'école (au moins pendant 5 ans). En tenant compte de cette familiarité avec la langue française, il nous semblait pertinent de leur poser également des questions sur leur habitude d'écoute de chansons françaises. Cependant en collectant les données, nous nous sommes rendu compte que peu d'entre eux écoutaient des chansons françaises. Dans le cours du *Certificate* à l'Université de Delhi, par exemple, 39 sur 42 n'ont jamais écouté de chanson française. Par conséquent, après avoir distribué les questionnaires aux apprenants du *Certificate* à l'Université de Delhi ainsi qu'à ceux du niveau A1 DELF de l'AFD, nous avons décidé d'arrêter de distribuer les questionnaires aux débutants et donc de ne pas approfondir les données les concernant. Notre échantillon s'est donc limité aux apprenants à interroger du niveau A2 DELF au B2 DELF à l'AFD, 2^{ème} et 3^{ème} année au niveau universitaire (cours à temps complet ainsi qu'à temps partiel) et du 3^{ème} au 6^{ème} semestre à BVB. Ce faisant, nous avons pu interroger 163 apprenants au total.

Malgré le fait qu'il y en a 35 parmi ces 163 apprenants (21,47%) qui n'ont jamais écouté de chanson française, nous avons remarqué un certain intérêt pour la musique en français chez 110 apprenants (67,48%) qui l'écoutent "occasionnellement".

594 Si ces apprenants écoutaient plus de chansons en anglais qu'en hindi, nous aurions choisi la langue anglaise comme outil d'analyse linguistique et culturelle .

L'écoute fréquente des chansons populaires en langue maternelle est quelque part évidente car les différents médias et le cinéma nous diffusent cette culture populaire. Une langue étrangère, a contrario, n'est pas autant présente dans la vie quotidienne d'un apprenant. A part quelques efforts personnels de la part de l'apprenant, elle se limite généralement aux cours de langue dans le milieu formel (cas répandu en Inde). Seulement 0,61% de ces apprenants écoutent « très souvent » des chansons françaises. A l'opposé, il y en a plus de la moitié, 65,03%, qui écoutent « très souvent » les chansons populaires en langue maternelle ou en hindi comme première langue.

La volonté d'écouter une chanson vient d'abord d'un intérêt personnel. Mais si l'écoute se passe dans la langue que l'on est en train d'apprendre et que l'on ne maîtrise pas bien, la fréquence de cette écoute peut dépendre de plusieurs éléments tels que la motivation, le temps consacré à cette nouvelle langue, la disponibilité du temps pour l'écoute dans et en dehors du cours de langue, les supports disponibles et l'intérêt personnel pour la musique en général. Il est intéressant de constater qu'au cours de notre analyse des résultats obtenus aux questionnaires, deux éléments sont venus contredire nos présupposés : d'un côté, parmi 25 apprenants assistant aux cours à plein temps (35 heures par semaine) de la 2^{ème} année de licence à l'université de Delhi, environ 48 % (12 sur 25) n'ont jamais écouté de chanson française, de l'autre côté, la plupart des apprenants interrogés participant aux cours à temps partiel (de 4 à 8 heures par semaine), seulement 16,66% (23 sur 138) ne sont pas familiers avec la chansons française.

4.3 Supports principaux de l'écoute

Les lieux et les supports principaux utilisés par les apprenants interrogés pour écouter les chansons en français sont assez variés : internet, cours de FLE, radio française (à travers les sites internet ou à la médiathèque de l'AFD), CD, etc. sont les plus courants. Même les événements culturels comme la journée de la francophonie représentent des occasions d'écoute musicale. L'usage d'internet, dans les cas de ces deux langues, s'avère un support commun très présent. Grâce aux avancées de la technologie, internet est devenu une ressource très importante de nos jours. Il nous semble que presque toutes ces personnes interrogées ont facilement l'accès à internet.⁵⁹⁵

Au lieu de poser une question fermée qui aurait exigé une réponse directe et fermée (oui ou non), nous avons choisi d'avoir une réponse ordonnée pour savoir s'ils écoutent les chansons en cours de FLE. Comme ces entretiens ont eu lieu dans les locaux de l'établissement où ces apprenants sont inscrits et même parfois dans la classe de FLE en présence de leur professeur,

⁵⁹⁵ Au regard de notre expérience personnelle d'étudiante et de notre interaction informelle avec beaucoup de ces apprenants enquêtés.

nous craignons que le lieu puisse influencer leur réponse et qu'ils aient pu finir par répondre « oui » pour éviter l'ennui. C'est pour cela qu'ils sont priés de choisir les 3 premiers lieux ou supports les plus fréquents.

D'après les tableaux descriptifs (voir : Annexe N° 3), peu d'écoute de chansons françaises a lieu pendant les cours de FLE : 4 sur 24 apprenants à l'Alliance Française de Delhi, 7 sur 34 à Bharatiya Vidya Bhawan, 25 sur 46 dans le cas de la Licence de l'université de Delhi à plein-temps, 21 sur 39 l'université de Delhi à mi-temps et seulement 1 sur 20 dans la Licence de l'Université d'Amity à plein-temps. Au total, 35,58 % (58 sur 163) des apprenants ont eu l'occasion d'écouter au moins une chanson française en classe de FLE.

Cependant nous pouvons supposer que les apprenants ont tellement peu écouté ou travaillé sur des chansons en classe dans le cadre des cours de FLE que cela ne mérite pas d'être pris en compte.

4.4 Type de chansons écoutées en français

La question - « Quelles sont vos 3 chansons françaises favorites ? » - a été posée aux enquêtés pour deux raisons. Premièrement, pour nous assurer que les enquêtés écoutent véritablement des chansons françaises et s'ils n'ont pas répondu « oui » seulement pour éviter l'ennui ou s'abstenir de dire 'non'⁵⁹⁶. Nous supposons également qu'ils seraient en mesure de citer au moins une chanson, ou nom d'un chanteur/chanteuse dont ils écoutent les chansons. Deuxièmement, pour voir quels types de chansons sont populaires parmi ces apprenants – classiques, contemporaines, ou celles qui sont présentes dans leur méthode de français. L'information sur le type de chansons qu'ils écoutent peut nous permettre de donner des idées lors de la conception d'un projet artistique par les chansons que nous tiendrons à entreprendre dans la dernière partie de notre recherche.

D'ailleurs, il peut aussi arriver que l'on ait du mal à retenir ou simplement que l'on oublie avec le temps le titre d'une chanson que l'on a déjà écoutée. Pour cela, les enquêtés ont eu la possibilité de consulter leur amis, camarades, internet, livres, etc. pour se rappeler les titres de leurs chansons favorites.

D'après les données collectées, leur choix de chansons françaises est assez varié : il va des chansons classiques et anciennes d'Édith Piaf *La vie en rose*, *Je ne regrette rien* aux chansons modernes des chanteurs comme Stromae *Papaoutai*, M. Pokora *Si tu pars*. Nous avons remarqué que la chanson intitulée *Je ne veux pas travailler* (1997) interprétée par China Forbes du groupe américain Pink Martini est appréciée par beaucoup d'apprenants enquêtés.

⁵⁹⁶ Dans la culture indienne (comme dans d'autres sociétés interdépendantes et d'autres collectivités), dire 'non' aux gens est généralement mal vu. Répondre par l'affirmative permet de ne pas décevoir ces gens, de ne pas être mal poli et de ne pas manquer de respect envers les aînés, âgés, maîtres, gourous, invités, etc.

Pendant la discussion informelle, nous avons appris qu'une partie de son refrain est figurée dans une publicité filmée de la marque Citroën à la télévision en Inde. Les chansons très populaires parmi tant d'autres sont : *Je t'aime* (1996) de Lara Fabien, *Quelqu'un m'a dit* (2002) de Carla Bruni, *Aïcha* (1996) de Khaled, *Ma Philosophie* (2004) d'Amel Bent, *Je veux* (2010) de Zaz et *Alors on danse* (2010) de Stromae.

Certains élèves de l'Université de Delhi ont aussi parlé des chansons présentes dans leur manuel de français *Connexions* : *Où que tu ailles* (2001) de Grande Sophie dans le *Connexions 1* et *Y'a une fille qu'habite chez moi* (2001) de Bénabar de *Connexions 2*.

Cet aperçu du goût musical des jeunes apprenants nous a permis d'avoir une nouvelle perspective dans le choix des chansons pour l'élaboration de notre projet artistique qui sera traité dans la quatrième ou dernière partie de notre recherche. Étant une chanson classique mais très ancienne, la chanson intitulée *La vie en rose nous* tient à cœur. Cependant, nous avons une petite réticence par rapport à sa réception auprès des jeunes apprenants d'aujourd'hui et donc, nous étions en doute de son emploi pédagogique en classe. Contrairement à notre crainte, sa présence dans le répertoire des chansons les plus écoutées nous a ainsi motivée à l'exploiter dans son intégralité (voir : *infra*⁵⁹⁷) en cours de FLE. D'ailleurs, lors de la réalisation de ce projet dans l'université d'Amity avec les apprenants de 3^{ème} année nous avons découvert que seulement une élève parmi les dix interrogés connaissait déjà cette chanson. Cela nous a permis de faire découvrir une telle chanson classique et une belle composition au reste des apprenants.

4.5 Résultat de la pré-enquête

D'après cette étude menée dans les deux instituts de langues – Bharatiya Vidya Bhawan et l'Alliance Française de Delhi et dans les deux universités indiennes - l'Université de Delhi et l'Université de Amity, nous avons donc trouvé que sur 212 apprenants de langue française interrogés du niveau A1 à B2 (niveaux de français de CECR⁵⁹⁸), plus d'un tiers n'ont jamais écouté de chanson française. Si nous excluons les apprenants de niveau débutant A1 en prenant en considération leur commencement récent de l'étude du FLE, un petit nombre (21,47%) d'apprenants n'ont jamais écouté de chanson française. Le résultat de cette pré-enquête nous amène, par la suite, à nous interroger sur la place des chansons comme outil d'apprentissage dans le système éducatif indien. Pour mieux analyser la méthodologie utilisée pour exploiter des chansons françaises en classe indienne de FLE, il nous semble important d'étudier, d'abord, le système éducatif indien, la place de la musique et plus spécifiquement de la chanson dans l'enseignement indien, les manuels de français utilisés dans les

597 Partie 4, Chapitre 2, Sous chapitre 1.2.1 '*La vie en rose*' d'Edith Piaf.

598 Conseil de l'Europe, *Cadre Européenne de Références, CECR*, 2001.

établissements visés, et même, l'attitude, l'intérêt et les stratégies pédagogiques adoptées par les enseignants de FLE dans leurs cours.

Par ailleurs, les questions sur leur maîtrise des langues, leur goûts musicaux et leur fréquence d'écoute des chansons nous ont permis de construire un profil socio-linguistique et musical des apprenants cibles. Elles ont révélé des informations pertinentes qui nous aideront à mieux comprendre notre public visé pour la suite de notre recherche. Cette pré-enquête nous a ainsi permis de préparer le terrain pour notre prochaine étape et de mener des entretiens semi-directifs auprès des enseignants du FLE travaillant sur le même terrain d'étude.

5. Préparer l'enquête : guide de l'entretien semi-directif

Après avoir recueilli les informations préalables à travers les données quantitatives lors de la toute première étape de notre recherche, nous ressentons maintenant le besoin de communiquer face à face avec les enseignants pour alimenter notre enquête. L'entretien nous semble être la méthodologie la plus appropriée pour maximiser nos chances de recueillir des informations riches et fiables. Alain Blanchet⁵⁹⁹, en faisant référence à W. Labov et D. Fanshel (1977)⁶⁰⁰, cite: « l'entretien est un "speech event" dans lequel une personne A extrait une information d'une personne B, information qui était contenue dans la biographie de B ». La biographie de B représente ici l'ensemble des représentations associées aux événements vécus par B. Cette biographie ne peut pas être identique à l'information extraite par A ; le processus d'extraction suppose un travail d'analyse et d'interprétation par l'enquêteur A. Ce type de recueil de l'information ne bénéficie pas seulement à un enquêteur qui mène un entretien, mais aide aussi un enquêté à clarifier ses pratiques lors de l'explication demandée et du processus des retours en arrière et des projections dans l'avenir. Cette quête d'explication et de clarification nous a ainsi menée au choix conscient d'un entretien semi-directif. Avec le but d'approfondir un domaine spécifique, ce type d'entretien a plus de souplesse (par rapport à l'entretien directif) pour favoriser l'exploration de la pensée dans un climat de confiance. Pour mener la suite de notre enquête, l'entretien semi-directif est approprié pour inviter les enseignants à s'exprimer librement sur les sujets définis par nous tels que la méthodologie de l'exploitation des chansons en cours, leurs parcours académique et linguistique. En tant qu'enquêtrice, nous nous sentons également libre de reformuler les questions en tenant compte des réponses.

Le guide de l'entretien compte des éléments importants correspondant aux questions que nous souhaitons poser à notre enquêté. Ces éléments sont des thèmes (cités ci-dessous) communs

599 Alain Blanchet *et al.*, *Les techniques d'enquête en sciences sociales. Observer, interviewer, questionner*, Paris, Dunod, 2013, (éd.: 1998, 2000, 2005), p. 82.

600 W. Labov et D. Fanshel, *Therapeutic Discourse*, London, Academic Press, 1977.

conçus pour les enseignants pour assurer une homogénéité dans le contenu, et ils autorisent en même temps des comparaisons systématiques entre entretiens.

- Motivation pour apprendre et enseigner le français
- Méthodologie de l'enseignement du FLE
- Matériaux audio-visuels à leur disposition en classe
- Écoute des chansons françaises en général
- Exploitation des chansons françaises dans les cours de FLE
- Chant en cours et en dehors du cours

Le guide contient également des questions concernant le parcours académique et linguistique des enseignants, l'effectif des élèves dans un cours, le cursus des semestres, la disponibilité de l'équipement audio-visuel dans une salle de cours, un laboratoire de langue, etc. Ces thématiques sont inspirées par les études didactiques, musicologiques ainsi que sociolinguistiques qui nous permettront non seulement d'analyser les données recueillies, mais également de mieux nous orienter pour mener un projet artistique et didactique par les chansons en cours de FLE.

Cette thématisation constitue ainsi une opération préliminaire et centrale pour faciliter une analyse thématique des données recueillies. Un modèle de questionnaire (voir : l'Annexe N° 4) basé sur les thèmes évoqués a été construit pour éviter la « panne » d'idée, permettre la relance, et assurer la fluidité et la conformité à la problématique lors de l'entretien.

Pour assurer un climat d'aise et de confiance chez les enquêtés, ces thèmes progressent d'une manière fluide et cohérente et pénètrent petit à petit au cœur des informations à extraire. Mais ils ne restent que des points de repères avec une possibilité que le guide puisse subir diverses évolutions et changements au cours de l'enquête.

6. Effectuer l'enquête qualitative par entretien

Les entretiens semi-directifs, enregistrés ou parfois, pris en notes, avec 10 professeurs de FLE où chaque entretien a duré entre trente minutes et une heure. Comme les entretiens se sont déroulés dans des lieux différents, il n'était pas toujours possible d'interviewer les personnes appartenant au même établissement l'une après l'autre. Cette enquête a également posé un défi au niveau d'un long trajet à parcourir pour aller vers des établissements qui sont situés dans un lieu différent de Delhi. Dans l'Université d'Amity qui se situe à environ 35 kilomètres de notre domicile, les cours de FLE se déroulaient à plein temps (de 9h à 17h) l'un après l'autre. Trouver du temps libre pour mener les entretiens avec les enseignants n'était pas toujours possible : il nous fallait donc parfois attendre quatre ou cinq heures et même le lendemain ou un autre jour pour le prochain entretien.

La démarche pour mener un entretien consiste d'abord à se présenter brièvement et à expliquer aux personnes interviewées le sujet de notre recherche. Le fait d'enregistrer les interactions sur un dictaphone a rendu certains enseignants réticents au début de l'entretien. Néanmoins, nous leur avons assuré qu'ils resteraient anonymes, et cela a permis une prise de parole plus détendue. L'enregistrement, pour nous, a été un outil très important pour écouter plus attentivement et noter avec précision les détails qui pouvaient échapper en ne prenant que des notes.

Dans l'entretien interactif, comme nous avons précédemment évoqué, le rôle de l'enquêteur est aussi très important car les deux – l'enquêté et l'enquêteur - « co-produisent le sens en interaction » (Jacques Bres, 1999 :64). Par une attitude de sollicitation (« ah bon? ») ou de compréhension (« ah ah, humm »), une tentative sera mise en place de renforcer la co-construction des représentations de nos enquêtés.

6.1 Phase de préparation pour le recueil des données

➤ Transcription

Comme nous avons recueilli et enregistré les données, il nous faut les transcrire avant de pouvoir les traiter. Transcrire ne veut pas dire simplement copier; transcrire le document vocal implique aussi un défi. Comme dit Bruno Maurer (1999 : 165) « Transcrire, c'est déjà commencer en cela l'analyse. »⁶⁰¹

Quelques difficultés rencontrées lors de transcription sont :

Bruit de fond : Lors d'un entretien se déroulant surtout dans un espace public comme une cafeteria, un parc, capter clairement les paroles des interviewés était parfois assez difficile. Même dans l'espace universitaire, le bruit continu des ventilateurs, de la climatisation et la mauvaise sonorisation des salles de classe produisaient des bruits indésirables qui malheureusement, de temps en temps, parasitaient l'enregistrement.

Les attitudes des locuteurs : Surtout dans le cas du corpus enregistré en audio, il est difficile de prendre en compte les manifestations telles que la position du corps, les mimiques, la gestuelle qui sont également porteuses de sens de la parole. Nous avons donc pris des notes au fur et à mesure de l'interaction verbale.

➤ Enquêtes anonymes

Ayant l'objectif de collecter des informations générales pour comprendre « globalement » le profil socio-linguistique des enquêtés et la méthodologie de l'enseignement des chansons dans le cadre de la didactique de l'oral de FLE, nous ne cherchons donc pas à critiquer la méthodologie d'enseignement adoptée par une personne ou par un établissement spécifique.

601 Bruno Maurer, « Retour à Babel : Les systèmes de Transcription » in « L'enquête sociolinguistique » Sous le dir. Louis-Jean Calvet et Pierre Dumont, L'Harmattan, Paris, 1999, p. 149-166.

L'idée est d'analyser et de commenter généralement afin d'avoir une opinion globale sur la didactisation des chansons en cours de FLE s'effectuant dans les différents instituts de Delhi. Dans le cas de la pré-enquête par les questionnaires, le recueil des données quantitatives, soulignant la collectivité des faits, ne nécessitait pas de mentionner les noms et les prénoms des apprenants enquêtés. En revanche, en ce qui concerne les entretiens semi-directifs (voir : Annexes N° 6) extrayant les données qualitatives, nous avons décidé de rendre anonyme l'identité des enseignants et de leurs établissements. D'ailleurs, beaucoup d'enseignants n'ont accepté l'entretien que sous promesse d'anonymat. Nous les désignons par la deuxième lettre de leur prénom ce qui sera difficilement identifiable. En cas de répétition d'une même lettre, nous les appelons Monsieur A, Monsieur AA, Monsieur AAA, etc. De toute façon, cette nomination ne peut pas être encombrante car nous n'avons que 10 enseignants au total. Ces quatre établissements seront nommés par leurs abréviations : l' Alliance Française de Delhi (AFD), l'Université de Delhi (UD), Bharatiya Vidya Bhawan (BVB) et l'Université d'Amity (UA). Voici la liste des dix enseignants avec le code de leurs établissements :

Établissements		Liste des enseignants
L'Université de Delhi	UD	Mme L, Mme E, Mme Y
Bharatiya Vidya Bhawan	BVB	M. R, Mme A
L' Alliance Française de Delhi	AFD	Mme N, Mme NN
L'Université d'Amity	UA	M. AA, Mme K, M. AAA

Tableau 3
Liste des enseignants interrogés

6.2 Profil des enseignants interrogés

Nous avons gardé les mêmes quatre établissements comme terrain de recherche pour effectuer les entretiens semi-directifs. A cet égard, dix enseignants interrogés sont contactés au niveau personnel. Ils ont tous entre 30 et 45 ans. D'ailleurs, ils ont tous le hindi comme langue maternelle.

En ce qui concerne leur parcours professionnel, à part l'étude au niveau du Master en Littérature française ou en Traduction et en Interprétariat, tous ces enseignants ont au moins le niveau B2 DELF. Cependant, seulement quatre sur dix ont suivi la formation d'enseignement du FLE avec un stage d'observation et d'enseignement. En fait, nous avons observé qu'il n'y avait pas l'obligation d'avoir une formation en FLE pour enseigner dans ces établissements à

l'exception de l'Alliance Française de Delhi où les deux enseignants interrogés ont suivi leur formation en FLE.

Au sujet du temps d'expérience dans ce métier, presque tous les enseignants interrogés ont au moins trois ans d'expérience d'enseignement du FLE.

6.3 Lieu de l'entretien

Les entretiens se sont déroulés la plupart du temps dans les locaux de ces instituts (la cafétéria, la salle de classe, la salle des professeurs, le couloir et le jardin), parfois à l'extérieur dans un salon de thé ou dans un parc, selon l'emploi de temps et la disponibilité des personnes. Nous reconnaissons le fait qu'un lieu exerce une influence sur les réponses des enquêtés. L'entretien effectué dans la salle de classe, le bureau de l'enseignant, par exemple, risque d'être influencé par le fait qu'il se situe dans un environnement professionnel.

Chapitre 3

Analyse des données recueillies par les entretiens semi-directifs et l'étude des manuels de FLE

Pour analyser des données, nous avons préparé le corpus pertinent grâce aux transcriptions des entretiens, aux notes d'observation et à l'étude des manuels de FLE utilisés dans les établissements observés en Inde. Tout ce corpus donné constitue un « canevas investigatif » mis en rapport avec l'objectif de notre recherche qui se propose principalement d'examiner la place des chansons françaises et la manière de les exploiter dans le cours de FLE en Inde. Cette analyse nous permettra de « procéder systématiquement au repérage, au regroupement et subsidiairement, à l'examen discursif des thèmes abordés dans le corpus »⁶⁰² Par l'intermédiaire d'un questionnaire (voir : Annexe N° 4) les données recueillies lors des entretiens abordent quelques thèmes précis sur la motivation des enseignants d'apprendre et d'enseigner le français, leur parcours académique, leur orientation musicale, leur méthodologie générale d'enseignement et surtout l'exploitation de chansons dans leur cours. D'ailleurs, ce sont ces entretiens qui nous confirmeront la place indispensable des manuels dans l'enseignement/apprentissage du français en Inde. C'est pour cela que nous trouvons ainsi essentiel d'étudier comment l'auteur d'un manuel présente les chansons et ce qu'il attend de ces documents dits « authentiques » qui sont légitimés par un cadre institutionnel pour être employés en cours de FLE.

1. D'après les enseignants interrogés

1.1 Leur motivation d'apprendre et d'enseigner le FLE

La question ouverte sur la motivation d'apprendre et d'enseigner le français nous semble essentielle pour étudier les représentations que se font ces enseignants interrogés eux-mêmes de leur apprentissage du FLE ainsi que de leur profession d'enseignant.

Leur motivation d'apprendre le français au départ s'est inspirée de raisons différentes. Un tiers des interrogés affirment avoir choisi d'apprendre le français par hasard. Une petite inspiration et suggestion par un membre de leur famille ou un ami ont motivé les quatre des dix enquêtés pour poursuivre des études de français. Les deux autres ont cité des raisons de type sociolinguistique car ils ont considéré le français comme une langue internationale dont la connaissance apporterait de bonnes opportunités de travail. Ils le voyaient comme une opportunité de trouver facilement du travail puisque l'enseignement du FLE n'était pas si courant à cette époque-là. Les deux autres voulaient apprendre le français seulement pour le

⁶⁰² Pierre Paillé et Alex Mucchielli, *L'Analyse Qualitative en Sciences Humaines et Sociales*, Armand Colin, 4^e édition, Malakoff Cedex, 2016, p.236.

plaisir au début. Nous citons ci-dessous quelques extraits des entretiens qui démontrent leur motivation pour apprendre le français.

« Je ne sais pas la raison. *eah*... un jour // ça s'est passé PAR HASARD. Un jour mon frère est venu et il m'a donné la fiche de l'inscription aux cours de certificat. Donc je me suis inscrite parce que ça paraissait un peu intéressant. Oui ! » (UD) Mme Y

« En fait, j'ai commencé à apprendre pour me faire plaisir. Mais après avoir fait ma Maîtrise, j'avais la possibilité d'enseigner, je gagnais bien et ainsi je continue ce travail depuis » (UA) Mme K

« Là, c'est une question qui me fait penser souvent. Mais c'était vraiment par hasard. Et *eah*, quand j'étais en 12^{ème} [Terminal], certains de mes camarades de classe ont parlé, pas de l'Alliance / mais d'apprendre une langue étrangère. Mais je m'intéressais tellement à la sociologie. Je me suis inscrite au programme de la licence en sociologie. Mais petit à petit, j'ai perdu l'intérêt et je me suis orientée plus vers le français et c'était vraiment au hasard. » (AFD) Mme NN

« Il n'y a pas de raison particulière mais je ne sais pas beaucoup à propos de cela parce que mon père// il m'a dit que beaucoup d'étudiants/ *eah*// de gens apprennent la langue française. Donc, j'ai dit 'Oui'. Mon père, lui même, il est professeur d'Italien à la faculté et donc, j'ai choisi le français. Et il y a // *eah*// des boulots aussi (*rire*). » (UD) Mme E

En ce qui concerne la question du choix d'enseigner le français, la plupart des enseignants ont exprimé leur amour pour le métier d'enseignement à l'exception d'une enseignante qui le détestait au départ, mais qui au fur à mesure s'est investie du point de vue professionnel. Deux parmi ces dix enseignants sont motivés par fonction de transmission de connaissances personnelles aux jeunes apprenants. Pour l'un de ces enseignants interrogés, ce métier lui a permis de rester en compagnie de jeunes. Les deux autres sont attirés vers ce métier pour avoir une vie professionnelle et pour des raisons économiques (salaire fixe par rapport aux autres métiers dans les entreprises de type multinationales). Quelques exemples cités ci-dessous démontrent clairement leur désir concernant le choix de ce métier :

« [...] je voulais enseigner depuis TOUJOURS. Là ça coule dans la famille, dans le sang, ma mère est enseignante, ma grand-mère aussi était enseignante » (AFD) Mme N

« [...] avec mon intérêt, j'ai obtenu ma maîtrise dans cette langue. Je veux utiliser mes connaissances parce que je pense // *eah*// que mes connaissances sont assez bien. Alors, je voulais utiliser ce que j'ai appris depuis ces dernières 5-6 années » (UD) Mme L

« La raison pratique, c'est pour gagner (*rire*) mais j'aime enseigner. Quand j'ai appris la langue française // quand j'ai pensé enseigner// *eah*// aussi parce que ça augmente // la connaissance personnelle, de la culture. Maintenant, je connais / deux cultures. On peut comparer ces deux cultures – indienne et française. C'est intéressant tout d'abord. » (UD) Mme E

« En fait, avant d'enseigner, j'avais fait des travaux qui ne me plaisaient pas beaucoup (*sourire*). Mais quand / j'ai commencé à enseigner, ça m'a plu beaucoup et en fait, on rencontre des étudiants. On apprend aussi avec la nouvelle génération quelque chose de

nouveau comme on devient vieux. Donc, c'est pour être jeune ! et aussi (rire) c'est important d'être en contact avec les étudiants / c'est la nouvelle génération. C'est la raison. J'aime aussi enseigner en fait, c'est ma passion en fait. » (BVB) M. R

« *humm..* je voudrais être franche avec toi. Je n'ai JAMAIS aimé cette profession. Je l'ai détesté toujours mais après la maîtrise [en littérature française], j'ai reçu un appel de l'Université de Delhi de notre département. Il m'a proposé d'enseigner à Mata Sundri College, l'un des *colleges* à l'Université de Delhi. *Euh //* oui ! C'était à ce moment-là que je l'ai vu comme une BONNE opportunité parce que je cherchais à ce temps là un emploi pour moi. Donc, c'est tout. C'est ainsi que je travaille à l'université. » (UD) Mme Y

Par ailleurs, ces enquêtes nous permettent de constater que dans la plupart des cas des enquêtés, les motivations du choix du métier est en corrélation avec la discipline dans laquelle les interrogés ont fait leurs études. Il faut souligner que la plupart d'entre eux ont fait un Master en Littérature Française ou en Traduction et en Interprétariat dans des universités indiennes. Leur intérêt pour ce métier semble se développer durant leurs études littéraires et linguistiques, ce qui explique, dans une certaine mesure, leur choix éventuel du métier et leur envie de transmettre leurs connaissances dans le domaine académique.

1.2 Enseignement du FLE

Sur la question de la méthodologie adoptée pour enseigner en classe de FLE, la plupart des enseignants interrogés ont souligné la dépendance aux manuels de références de FLE qui sont généralement choisis par le département de français au sein des différents établissements de Delhi où ces interrogés ont travaillé. Ils se servent de ces manuels pour évoquer les règles grammaticales, le nouveau vocabulaire, les compétences langagières, etc. Ils se sont également appuyés, dans une moindre mesure, sur d'autres supports textuels ou audio-visuels. Dans la plupart des cas, le cursus de chaque niveau de français proposé par les établissements est en conformité avec les unités ou des chapitres que ces manuels comprennent. A titre d'exemple, Bharatiya Vidya Bhawan recommande quatre unités par semestre d'*Alter Ego* du niveau 1 au 3. Cependant, tous les enseignants ont affirmé l'autonomie qu'ils exerçaient en ce qui concerne les stratégies et les méthodologies adoptées (approche communicative, actionnelle, audio-visuel) pour enseigner le français.

« [...] l'autorité nous donne toute la liberté. Nous sommes libres de faire n'importe quoi dans la classe. Nous pouvons faire ce que nous préférons. *Euh ...Oui...* mais comme je déteste 'la connexion'; je ne peux pas le changer ». (DU) Mme Y.

« Au début, en fait ce que je pense ... je leur fait répéter le dialogue, la conversation pour donner un effet d'écoute. Une fois ils apprennent cette capacité de prononcer, après on commence à discuter la grammaire et //*euh//* la grammaire avec la situation on explique. On prend quelques situations par exemple si vous voulez enseigner l'article défini, l'article partitif, on crée, on // *euh//* vous êtes dans un restaurant, commandez le repas, pourquoi on utilise ça etc. etc. Donc, ça dépend de grammaire. On crée en fait cette situation, donne situations aux étudiants. A travers cette situation ou le contexte, on introduit la grammaire. » (BVB) M. R

« Depuis je travaille à l'Alliance, on se concentre énormément sur l'approche actionnelle. En fait, ça [l'approche actionnell] a fait partie de notre stage Alors, on essaye de faire parler nos étudiants le plus possible, on essaye d'inculquer l'habitude de l'auto-correction et cet esprit d'accomplir une tâche et pas vraiment mémoriser les concepts de grammaire ou de lexique parce qu'au bout de la journée, ça devient vraiment passif. Alors euh il faut vraiment bouger les élèves, on évite de faire des cours magistraux. » (AFD) Mme NN

« Le programme est seulement le livre. C'est Connexions- Niveau 2. Mais il n'y a pas de plan. On ne nous donne pas de plan. Personne n'a donné un plan – qu'est ce que vous allez faire, comment vous allez faire. Donc, j'ai la liberté. Je peux enseigner comme je veux. Il n'y a pas de programme et je ne suis aucun programme. Je choisis les chapitres : quel chapitre que je dois enseigner aujourd'hui ?, par exemple, dans le cas des cours de certificat, s'il pleut, je commence un chapitre de météo, temps, un truc comme ça. Le cursus, pour nous, est le manuel mais c'est moi qui choisis le moment pour commencer tel ou tel chapitre. » (UD) Mme E

« Oui, il faut suivre le manuel 'Connexions'. Je focalise sur le manuel seulement. Même si je prends d'autres documents / dehors du manuel, c'est seulement pour faciliter les choses qui sont là dans le manuel. » (DU) Mme L

D'après notre enquête, le manque de matériel, d'infrastructure et leur inaccessibilité posent un vrai problème pour plusieurs enseignants enquêtés. A l'exception de l'Alliance Française de Delhi dont les salles de classe sont équipées d'un ordinateur, d'un projecteur, d'enceintes et de la connexion internet, le reste des établissements manque, plus ou moins, d'équipements audio-visuels à fins pédagogiques en classe. Lorsqu'ils sont même disponibles dans d'autres établissements, la démarche administrative pour accéder aux matériaux didactiques prend parfois tellement de temps que cela décourage leur emploi de façon régulière en classe. Dans cette situation, aborder le sujet de la chanson qui nécessite, en premier lieu, un support sonore, nous semble difficile sans support audiovisuel ni connexion internet.

Par ailleurs, notre enquête aborde un problème majeur rencontré dans les classes indiennes : des effectifs élèvent parfois supérieurs à 50. La situation est assez différente dans le cas de l'Alliance Française, où la limite maximum d'inscription des élèves est de vingt par classe, mais il faut savoir que les frais d'inscription sont beaucoup plus élevés que dans les autres établissements indiens.

« Entre 60-70 [apprenants] et cela peut diminuer jusqu'à 30-40 vers la fin de l'année universitaire. » (UD) Mme L

« Toujours à peu près 40 pour le cours de diplôme. Pour le certificat, toujours plus de 60 étudiants. » (UD) Mme Y

« Ici il n'y a pas de limite dans l'inscription parce que dans la première année, j'ai eu 40 étudiants. Je ne pense pas qu'il y a une limite. » (UA) Mme K

D'ailleurs, étant donné le temps limité en classe, l'une des enquêtées évitait de faire travailler les apprenants sur les exercices de l'oral et de la phonétique en cours :

« euh... à l'Université de Delhi, au *college* nous avons une méthode qui s'appelle 'Connexions'. Nous le suivons. Nous faisons la grammaire dans la classe. Nous enseignons la grammaire. En ce qui concerne l'écoute et l'oral, on demande des étudiants de faire les questions d'écoute à la maison parce qu'au *college*, avec tellement d'étudiants, cela devient difficile pour le professeur. » (UD) Mme Y

D'après nous, ces situations actuelles constituent ainsi un grand défi pour les enseignants et les empêchent de développer et de renforcer la compétence de l'expression orale en classe de langue. De plus, les enseignants font face très souvent au problème d'un fort absentéisme. Les effectifs des apprenants assistant aux cours à mi-temps dans l'université de Delhi, par exemple, se réduisent considérablement durant l'année à cause de l'engagement des apprenants dans d'autres disciplines, et/ou métiers.

Aussi, les cours à mi-temps de 4h à 6h par semaine tels qu'à Bharatiya Vidya Bhawan, à l'Alliance Françaises de Delhi, à l'Université de Delhi ne peuvent-ils pas vraiment être considérés comme une immersion dans la langue. Selon nous, en l'absence d'une motivation intrinsèque pour apprendre une langue et à cause de la limite du temps, une vraie immersion dans une langue étrangère ne sera pas possible.

1.3 Place des chansons en cours de FLE

Avant de présenter la situation actuelle concernant la place des chansons dans les cours de Français, il nous paraît important de démontrer que les enseignants interrogés n'ont jamais eu l'occasion, dans leur cursus (école, facultés) en tant qu'étudiant, d'écouter ou de travailler sur la chanson pour des raisons pédagogiques (à part le cours de musique et de danse). La chanson, d'après eux, intervenait essentiellement pour des événements socio-linguistiques et culturels et pour des cours de musique et de danse.

En ce qui concerne la place des chansons en didactique du FLE, il nous intéresse tout d'abord de savoir si les enseignants eux-mêmes s'attachent à l'idée de l'intégration de l'enseignement/apprentissage d'une langue par la voie musicale. Tous ces enquêtés ont affirmé qu'ils écoutaient, à des degrés différents, des chansons en hindi, en anglais, en français et en d'autres langues qu'ils connaissaient. Grâce à l'analyse des données recueillies, nous avons vu qu'ils sont conscients des possibles vertus de la chanson dans l'apprentissage du FLE. Tous ces enseignants ont exploité au moins une chanson en classe. Pour eux, travailler sur les chansons en cours présente une bonne expérience de par son côté ludique. A travers les deux exemples cités ci-dessous, nous allons examiner la méthodologie mise à leur disposition pour exploiter les chansons en classe.

Mme E de l'université de Delhi, par exemple, a travaillé sur la chanson intitulée *Je te retrouverai* par La Grande Sophie, lors des cours de certificat (niveau débutant), l'année précédente. Cette chanson fait partie du manuel *Connexions 1*. D'après l'enseignante, l'intérêt

d'aborder cette chanson en classe est dû au fait que ses paroles sont faciles à comprendre. Et aussi pour enseigner les concepts du futur ainsi que du subjonctif et pour introduire un nouveau vocabulaire à travers cette chanson. Comme ses apprenants ont tous le CD de ce manuel, leur enseignante a décidé de ne pas jouer la version originale de cette chanson sur un support audio, mais de faire la lecture à voix haute des paroles en classe et de demander à ses apprenants de la suivre en lisant après elle. Cette lecture a eu pour but d'aborder la bonne prononciation. Ensuite, à partir du titre de la chanson, elle a demandé aux apprenants de faire des hypothèses vis-à-vis des paroles de la chanson. Ils étaient censés regarder leur manuel, avec la photo de l'interprète et les paroles de la chanson, pour faire des hypothèses sur ce qui se passait dans la chanson. Vers la fin, elle leur a demandé de faire des exercices grammaticaux et lexicaux donnés à la fin des paroles de la chanson dans le manuel.

Un deuxième exemple de méthodologie adoptée, inspirée de l'approche actionnelle, par Mme N, de l'Alliance Française, démontre le rôle central de la thématique pour choisir une chanson. Afin d'aborder le thème du réchauffement climatique en travaillant avec les apprenants du niveau B1, le clip audio-visuel de la chanson *Un monde pour demain* était choisi. Tout d'abord, le visionnage sans paroles de cette chanson ; puis, le deuxième visionnage avec les paroles et ensuite, une discussion avec les apprenants autour du thème central du réchauffement climatique étaient mis en place. Avec le but d'évoquer les règles grammaticales pour apprendre le conditionnel présent, de faire des hypothèses et de réemployer la structure grammaticale pour faire d'autres phrases au conditionnel, l'enseignante a pu effectuer la tâche d'aborder une chanson en classe de langue.

Ces deux exemples, pourtant différents, illustrent de façon claire l'exploitation d'une chanson seulement du point de vue langagier. Les chansons sont traitées comme un texte qui sert principalement à développer la compétence de la compréhension orale et écrite, et aussi, à améliorer la prononciation ainsi qu'à introduire et à renforcer les règles grammaticales. Faire écouter et chanter les apprenants en classe est totalement absent.

La fréquence de l'utilisation des chansons en cours de FLE pour ces dix enquêtés dépendait de leurs envies et inspirations, du temps disponible, des thématiques abordées et de la fréquence des séances sur les chansons dans les manuels de FLE utilisées en cours. Quant au temps disponible, Mme K de l'université d'Amity a partagé s'il restait un peu de temps avant que le cours finisse, ou pas assez de temps pour commencer un nouveau concept grammatical ou chapitre, elle préférait faire écouter les chansons aux apprenants et leur demander parfois de chanter pendant ce temps « disponible ». D'après nous, faire écouter et chanter les chansons pendant ce « petit » moment disponible comme source de divertissement ne pose aucun

problème. En fait, nous pourrions continuer à faire pareil. Cependant, il ne faut pas oublier de travailler également « autrement » sur les chansons pour mettre l'accent sur d'autres éléments aussi importants tels que le plaisir et l'expérience esthétique, l'expression musicale et la subjective à travers le chant, etc. pour que l'on prenne les chansons comme un outil à la fois pédagogique, ludique et culturel.

Par ailleurs, pour les deux enquêtées travaillant à l'Alliance Française de Delhi, l'âge des apprenants comptait également car pour eux, l'âge conditionnait les choix des thèmes, du langage et des niveaux de difficultés. L'une de ces deux enseignantes a également insisté sur un débit lent de la chanson. Pour elle, le débit devait être lent pour que les apprenants apprécient l'écoute d'une chanson. Pour le reste des interrogés, la difficulté linguistique et le type du contenu de la chanson devraient être pris en considération en choisissant une chanson à des fins pédagogiques. D'après eux, les paroles des chansons doivent être compréhensibles. Le registre de langue utilisé joue également un rôle important. Sur la question « Quel rôle peut avoir les chansons dans l'apprentissage ? », la plupart d'entre eux, ont évoqué les raisons suivantes :

- lexicale, prononciation,
- approche d'une thématique, d'un problème, menant à des discussions.
- la grammaire, des repères linguistiques,
- la culture
- des expressions fixes, l'utilisation pratique
- des registres de langue, des jeux de mots, des métaphores,
- une source de divertissement,
- motivation

Il nous semble que la plupart des enseignants interrogés n'attendent de l'emploi des chansons en cours de FLE, qu'une bonne compréhension des paroles et l'écoute « parfaite » de chaque mot de la chanson. *A contrario*, personne n'a parlé du type et de la qualité de la musique du point de vue esthétique (*cf.* : *supra* Partie 2, Chapitre 3, sous chapitre 3.4). Même l'idée de les faire chanter en mettant l'accent sur l'expression orale des apprenants n'a pas été abordée. L'aspect « divertissement » est abordé, mais l'idée de plaisir esthétique (*cf.* : *supra* Partie 2, Chapitre 3, sous chapitre 3.4) est absente.

Par ailleurs, il est important de savoir que neuf enseignants sur dix aimaient chanter et peuvent faire chanter leurs apprenants en classe de FLE. Ce type d'information nous permettra de proposer le chant comme l'une des activités principales de notre projet de remédiation intitulée 'Le français par la chanson'.

2. Analyse des manuels utilisés en cours de FLE

Le dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde (2003 : 161-162)⁶⁰³ définit un manuel comme un « ouvrage didactique (livre) qui sert couramment de support à l'enseignement. (...) Les principes d'organisation du manuel peuvent reposer sur des objectifs de communication (fonctions, notions), des structures grammaticales, des thèmes, ou croiser plusieurs entrées ». Le manuel est ainsi un objet concret qui est « fabriqué » avec un objectif, destiné à un certain usage. En tant qu'un instrument didactique, il est également « un lieu de rencontre » entre l'enseignant et les apprenants dans une classe. Dans le cadre du FLE, nous avons constaté qu'il correspond à un niveau bien déterminé. D'ailleurs, la plupart des manuels de FLE contiennent aujourd'hui également des documents authentiques pour rendre l'enseignement/apprentissage plus dynamique et « réel ». Pour Nathalie Auger (2007)⁶⁰⁴, malgré le fait que les manuels contiennent des documents authentiques, c'est l'auteur de manuel qui les choisit et décide de les présenter. La valeur énonciative de ces documents ne relève donc pas d'un énonciateur français ou francophone réel mais plutôt d'un auteur qui « a une capacité d'énonciation sans bornes au sein de l'espace scriptural de son ouvrage. En cela, il est un super-énonciateur, quelles que soient les sources énonciatives qu'il met en discours » (Auger, *ibid* :75).

À cet égard, nous pouvons dire qu'il faut éviter de considérer un manuel comme vecteur de savoirs et porteur de vérités. Le savoir, d'après nous, n'est pas à donner mais à construire. Un manuel ne peut donc pas véhiculer des savoirs mais plutôt des opinions sur autrui.

Dans cette partie nous avons tenté de décoder les manuels scolaires utilisés dans les quatre établissements indiens observés, spécifiquement l'exploitation des chansons françaises dans ces manuels. L'Université de Delhi et l'Université d'Amity font l'usage du manuel *Connexions* (d'édition Didier) du niveau 1 au 3. Tandis que l'Alliance Française de Delhi et Bharatiya Vidya Bhawan utilisent *Alter Ego 1, 2 et 3* (d'édition Hachette). Le niveau 1 correspond au niveau A1 du Cadre Européen de Référence (CECR), niveau 2 au A2 et le troisième niveau au B1. Nous avons choisi d'étudier de manière approfondie les fonctions des chansons introduites dans les six manuels de Français comme langue étrangère pour adultes et grands adolescents.

2.1 Les manuels *Alter Ego 1, 2 et 3*

Destinés à des apprenants adultes ou grands adolescents, ces manuels sont les méthodes de Français qui s'adressent à des apprenants débutants jusqu'à ceux qui ont acquis un niveau A2

603 *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Jean Pierre Cuq (dir.), Paris, CLE International, 2003.

604 Nathalie Auger, *Construction de l'interculturel dans les manuels de langue*, Fernelmont, Éditions Modulaires Européens InterCommunication SPRL, 2007.

du CECR. Ils visent l'acquisition des compétences décrites dans les niveaux A1, A2 et B1 du CECR, dans un parcours de 120 heures d'activités d'enseignement/apprentissage (par niveau) complété par des tâches d'évaluation.

Alter Ego se compose de neuf dossiers de trois leçons. Chaque dossier aborde une thématique différente.

En étudiant ces manuels, nous avons trouvé que *Alter Ego 1* ne contient aucune trace de chanson. Nous n'allons donc pas l'inclure dans notre analyse.

Alter Ego 2

Chansons	Où se trouve cette chanson dans le manuel?	Composante(s) de chanson manifestée(s) ou d'autres supports accompagnant la chanson	Consignes	Objectifs langagiers et culturels et démarche pédagogique proposée	Fonction de la chanson proposée
<i>Tout le bonheur du monde</i> par le groupe français Sinsemilia	Dossier 5 : Le monde est à nous ! Leçon 1 : Rêver sa vie (p. 76-77)	Les paroles, une fiche « Artiste » du site de TV5 monde (à remplir) et un article présentant un spectacle de ce groupe.	<p>I. Regardez l'affiche, lisez l'article et la fiche « Artiste » du site de TV5. Complétez la fiche.</p> <p>II. Échangez. Connaissez-vous le groupe Sinsemilia ? D'après ces informations vous font-ils penser à un/des groupe(s) de votre pays ?</p> <p>III. Écoutez une chanson de Sinsemilia qui a obtenu un grand succès en France.</p> <p>1) Repérez sa structure : retrouvez les passages identiques (= refrains) et les passages dont les paroles changent (= couplets).</p> <p>2) Trouvez le titre de la chanson. (...)</p> <p>IV.</p> <p>1) Réécoutez la chanson et répondez.</p> <p>- De quelle période parle-t-on dans l'ensemble de la chanson ?</p> <p>- Dans « On vous souhaite ... », qui s'adresse à qui ?</p> <p>2) Lisez les paroles pour confirmer vos réponses et relevez tous les passages qui justifient votre choix.</p> <p>3) Trouvez dans quels</p>	<p>Objectif communicatif d'exprimer un souhait et un espoir.</p> <p>Objectifs langagiers et (inter)culturels. Comprendre la structure de la chanson. Travailler sur le jugement esthétique faisant appel à la dimension imaginative relative à la musique du pays de l'apprenant.</p>	<p>Fonction « déclencheur » pour introduire le thème de l'avenir.</p> <p>Fonctions communicative et linguistique.</p> <p>Fonction qui vise à développer le choix artistique et le goût esthétique de l'apprenant mais dans le contexte de la musique de son pays.</p>

			<p>passages les notions suivantes sont évoquées. (...)</p> <p>V. Relisez les paroles de la chanson.</p> <p>1) Sélectionnez dans la liste ce qui est exprimé.</p> <p>2) Dites si la chanson vous semble optimiste ou pessimiste. Justifiez votre réponse avec certains passages.</p> <p>VI. Échangez. Imaginez que vous participez à la sélection pour les Victoires de la musique de votre pays ; quel(s) artiste(s) ou album(s) choisissez-vous ? Pourquoi ?</p>		
<p><i>Toucher l'instant</i> par Grand Corps Malade, de son album Midi 20</p>	<p>Dossier 9, Carnet de voyage⁶⁰⁵ : Slam alors ! (p. 152-153)</p>	<p>Photo de l'artiste, première partie des paroles de la chanson et début d'un article tiré d'un magazine sur le slam.</p>	<p>I. Écoutez l'enregistrement et répondez.</p> <p>1) Comment définiriez-vous ce que vous venez d'entendre ? Quelles en sont les particularités ?</p> <p>2) A votre avis, qui est la personne appelée Grand Corps Malade ?</p> <p>II. Pour en savoir plus, lisez l'article suivant.</p> <p>III. Réécoutez l'enregistrement en fermant les yeux. Imaginez la situation évoquée. Vous voyez un homme ...</p> <p>IV. Lisez le texte entendu et son titre.</p> <p>1) Cherchez dans la dernière strophe, une définition de « l'instant ».</p> <p>2) Proposez un titre de sens équivalent.</p> <p>3) Résumez la situation évoquée dans le texte</p> <p>V. Atelier autour du slam dans la classe</p> <p>Formez des groupes de deux :</p> <p>- le premier lit l'extrait du slam « Toucher l'instant »</p>	<p>Objectif culturels, langagiers et communicatifs de définir, d'imaginer et de résumer.</p>	<p>Fonction culturelle à travers une nouvelle forme de poésie « slamée » . Fonction linguistique et communicative</p>

605 Un double page est consacré au « Carnet de Voyage » qui se trouve à la fin de chaque dossier de trois leçons. Il a pour l'objectif d'élargissement ludique, culturel et interculturel.

			<p>- le second mime les attitudes, les actions du personnage évoqué dans le texte.</p> <p>VI. Vous avez en mémoire ...</p> <ul style="list-style-type: none"> - un court poème - une chanson (berceuse, chanson traditionnelle ...), - un virelangue, que vous aimez particulièrement pour le rythme, le son et/ou la mélodie - dans votre langue ou une autre. <p>Partager-le avec la classe.</p>		
--	--	--	--	--	--

Alter Ego 3

Chansons	Où se trouve cette chanson dans le manuel?	Composante(s) de chanson manifestée(s) ou d'autres supports accompagnant la chanson	Consignes	Objectifs langagiers et culturels et démarche pédagogique proposée	Fonction de la chanson proposée
<i>Le monde change de peau</i> par Alain Souchon	Dossier -7 : Je sauvegarde. Leçon 1 (p. 108-109)	Photo de l'artiste, sa présentation et paroles de la chanson.	<p>I. Lisez le texte de la chanson et notez tous les mots qui justifient le titre.</p> <p>II. Lisez les paroles de la chanson et trouvez tous les mots qui évoquent :</p> <ul style="list-style-type: none"> un monde passé un monde moderne <p>III. Dans la liste suivante, choisissez les mots qui selon vous reflètent le mieux les sentiments exprimés dans la chanson.</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ la colère ■ l'espoir ■ (...) <p>IV. La chanson a été écrite en 1976. Depuis, le monde a changé de peau. Ajoutez un couplet à la chanson pour évoquer le monde d'aujourd'hui.</p>	<p>Objectifs langagiers.</p> <p>Objectifs communicatifs pour évoquer le monde d'aujourd'hui.</p>	<p>Fonction « déclencheur » pour introduire le thème de l'écologie.</p> <p>Fonction communicative et linguistique.</p> <p>La création du couplet supplémentaire permet d'établir une relation artistique avec son destinataire (artiste) mais sans aborder et expliquer des outils requis relatifs à la musique, aux paroles et au rythme.</p>

2.2 Les manuels *Connexions 1, 2 et 3*

Connexions est un ensemble pédagogique sur trois niveaux qui s'adresse à un public de grands adolescents et d'adultes. Il couvre 100 à 120 heures d'enseignement/apprentissage par niveau. Tout comme *Alter Ego*, les objectifs et les contenus de *Connexions* ont été définis en tenant compte les recommandations du CECR (Éditions Didier, 2001).

Connexions se compose de modules qui contiennent des unités. Aux niveaux 1 et 2, quatre modules abordant des objectifs généraux différents, contiennent trois unités. Tandis que *Connexions 3* inclut cinq modules de deux unités. Chaque unité a des objectifs spécifiques basés sur les savoir-faire et les objectifs communicatifs.

Connexions 1

Chansons	Où se trouve cette chanson dans le manuel?	Composante(s) de chanson manifestée(s) ou d'autres supports accompagnant la chanson	Consignes	Objectifs langagiers et culturels et démarche pédagogique proposée	Fonction de la chanson proposée
<i>Simone à la neige</i> par Les Escrocs.	Module – 3 : Agir dans l'espace. Unité - 9 : Les vacances (p. 104 - 105)	Paroles de la chanson et des dessins correspondant aux événements évoqués dans les paroles.	I. Écoutez comment Simone passe ses vacances, puis associez un dessin à chaque partie du texte. 1) a ... 2) b ... 3) ... II. Avec les mots que vous comprenez, racontez l'histoire de Simone. Simone est à la plage. (...) III. Regardez Simone après quelques années ... et imaginez la chanson <i>Simone à la mer</i> . Amusez-vous à écrire trois couplets {ou plus} de la chanson. Exemple : Simone est allée à la mer Avec son beau bikini vert (...)	Objectif langagiers et communicatifs pour raconter l'histoire de Simone.	Fonction illustrative : lier les paroles aux dessins correspondants . Fonction communicative et linguistique. La création du couplet supplémentaire permet d'établir une relation artistique avec son destinataire (artiste) mais sans expliquer des outils requis relatifs à la musique, aux paroles et au rythme.
	Module – 4 : Se situer dans le temps. Unité – 12 : Je te		I. Écoutez la chanson de la Grande Sophie et cochez la réponse qui convient. 1) La Grande Sophie parle à (...) 2) La Grande Sophie :		

<p><i>Je te retrouverai par La Grande Sophie.</i></p>	<p>retrouverai (p. 130 - 131)</p>	<p>Photo de l'artiste, paroles de la chanson et trois dessins correspondant aux scènes décrites dans la chanson.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ peut aller dans tous les pays ■ peut retrouver cette personnel <p>3) La Grande Sophie sait bien entre (...)</p> <p>II. Écoutez encore la chanson sans regarder le texte. Qu'est - ce qui permet à Sophie de penser à la personne qu'elle aime ? Retrouvez quatre éléments. (...)</p> <p>III. Lisez le texte de la chanson et complétez le tableau.</p> <table border="1" data-bbox="703 707 991 1061"> <tr> <td>1. Sans aucun doute</td> <td>Peut-être</td> </tr> <tr> <td>2. Sans problème</td> <td>c'est difficile</td> </tr> <tr> <td>3. Je tiendrai parole (...)</td> <td>promis (...)</td> </tr> </table> <p>III.</p> <p>1) Associez un verbe à chaque dessin. a) goûter b) voir c) sentir 4) entendre d) toucher</p> <p>2) Associez chaque nom à un verbe de la partie 1) l'odorat – la vue - le toucher – l'ouïe – le goût</p> <p>IV.</p> <p>1) Relevez, dans le texte de la chanson, les formes de chacun de ces infinitifs. 2) Retrouvez maintenant, dans la chanson, deux autres formes verbales qui se terminent de la même manière. A votre avis, à quel infinitif correspondant ces deux formes. 3) Les formes que vous avez relevées exprimant des actions :</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ passées ■ présentes ■ futures <p>V. Lisez le tableau (du futur simple), puis complétez la liste.</p>	1. Sans aucun doute	Peut-être	2. Sans problème	c'est difficile	3. Je tiendrai parole (...)	promis (...)	<p>Objectifs langagiers et communicatifs.</p>	<p>Fonction « déclencheur » pour introduire le concept grammatical du futur simple. Fonction communicative et linguistique. Fonction interprétative et illustrative.</p>
1. Sans aucun doute	Peut-être										
2. Sans problème	c'est difficile										
3. Je tiendrai parole (...)	promis (...)										

Connexions 2

Chansons	Où se trouve cette chanson dans le manuel?	Composante(s) de chanson manifestée(s) ou d'autres supports accompagnant la chanson	Consignes	Objectifs langagiers et culturels et démarche pédagogique proposée	Fonction de la chanson proposée
<i>Y a une fille qu'habite chez moi</i> par Bénabar	Module – 1 : Échanger des opinions, juger Unité - 1 : Au quotidien (p. 8 - 9)	Paroles de la chanson et une image correspondant à la description évoquée dans les paroles.	<p>I. Écoutez la chanson, lisez le texte et répondez.</p> <p>1) La vie de l'homme a changé parce qu'il s'est marié parce que sa femme l'a quitté parce que sa femme et lui ont eu un enfant.</p> <p>2) Qu'est-ce qui a changé ? Sa cuisine sa salle de bains son frigo sa voiture (...)</p> <p>II. Lisez le texte et imaginez l'appartement de l'homme avant son mariage. Complétez le tableau.</p> <p>III. Certaines phrases de la chanson sont en français familier. Écrivez-les en français standard.</p> <p>IV. Observez l'exemple et associez les mots de gauche aux mots de droite. (...)</p>	Objectifs communicatifs et linguistiques.	Fonction communicative et linguistique.

Connexions 3

Chansons	Où se trouve cette chanson dans le manuel?	Composante(s) de chanson manifestée(s) ou d'autres supports accompagnant la chanson	Consignes	Objectifs langagiers et culturels et démarche pédagogique proposée	Fonction de la chanson proposée
<i>Melodica</i> par Rita	Module – 2 : (Inter)agir à propos d'émotions	Photo de Rita	<p>I. Écoutez la chanson des Rita Mitsouko et répondez.</p> <p>1) Comment trouvez-vous la mélodie et le rythme ?</p> <p>2) Comment trouvez-vous la</p>	Objectifs	Fonction esthétique. Fonction interprétative

Mitsouko	de sentiments Unité – 4 : Exprimer l'espoir (p. 58)	Mitsouko et les paroles de la chanson.	<p>voix de la chanteuse ?</p> <p>3) Que pensez-vous de la fin de la mélodie ?</p> <p>4) Quels sont les instruments de musique que vous reconnaissez et comment accompagnent-ils la chanson ?</p> <p>II. Écoutez à nouveau et répondez.</p> <p>1) Qui parle ?</p> <p>2) Que s'est-il passé durant la soirée ?</p> <p>3) Quelle est la promesse de la personne qui parle ?</p> <p>4) A qui fait-elle cette promesse ?</p> <p>5) Quel titre pourriez-vous donner à cette chanson ?</p> <p>III. Lisez les phrases et cochez l'expression de sens équivalent. (...)</p> <p>IV. Imaginez ce qu'a été le problème évoqué dans la chanson et ce que la personne va faire le lendemain. Elle écrit à son ami ; complétez sa lettre.</p>	<p>communicatifs d'exprimer l'espoir, de répondre, d'imaginer et d'écrire une lettre. Objectifs langagiers. Travail sur le jugement esthétique faisant appel à l'impression esthétique de l'apprenant.</p>	
----------	--	--	--	--	--

Au premier abord, nous trouvons très peu de représentations des chansons françaises dans ces six manuels de FLE étudiés. Parmi eux, seulement sept chansons ont pu trouver leur place dans le cadre de l'enseignement/apprentissage du FLE.

L'étude de ces manuels nous a également permis de démontrer que, d'un côté, quelques chansons françaises insérées sont exploitées comme déclencheurs des exercices grammaticaux où les règles grammaticales sont expliquées en prenant l'exemple du texte de la chanson. A titre d'exemple, la chanson *Je te retrouverai* insérée dans la première unité de l'un des modules du *Connexions 1* a pour objectif de déclencher le temps du futur simple. De l'autre côté, certaines chansons servent de déclencheurs d'interactions langagières qui visent la mise en place d'objectifs communicatifs précis : la chanson intitulée *Melodica* dans le *Connexions 3* met en valeur l'objectif d'exprimer l'espoir ; la chanson intitulée *Tout le bonheur du monde* dans l'*Alter Ego 2* est placée tout au début du dossier pour déclencher l'objectif d'exprimer un souhait, un espoir.

Parfois, nous avons l'impression que la chanson n'est introduite que pour viser un objectif lexical. Des consignes suivantes dans ces manuels en sont la preuve :

- dans l'*Alter Ego 2*, la chanson *Toucher l'instant* déclenche la consigne suivante : lisez le texte entendu et son titre et cherchez dans la dernière strophe une définition de « l'instant »,

- *Alter Ego 3 (Le monde change de peau)* : « lisez le texte de la chanson et notez tous les mots qui justifient le titre », « Lisez les paroles de la chanson et trouvez tous les mots qui évoquent (...) »

- *Connexions 1 (Je te retrouverai)* : « Relevez, dans le texte de la chanson, les formes de chacun de ces infinitifs », « Retrouvez maintenant, dans la chanson, deux autres formes verbales qui se terminent de la même manière. À votre avis, à quel infinitif correspondent ces deux formes? ».

Ceci nous fait ainsi penser que la chanson est présentée plus comme un texte qui contient des mots à apprendre.

À l'exception des questions où il est demandé à l'apprenant d'ajouter un ou des couplets (pourtant sans mettre à disposition des pistes pour la production artistique) ainsi que de la chanson *Mélodica* qui fait appel à la réception esthétique de l'apprenant en posant des questions sur son impression, les chansons insérées dans ces manuels ne portent pas sur la démarche artistique des compositeurs et/ou des interprètes de ces chansons.

Malgré le fait qu'une chanson est avant tout un support musical (voir : *supra*) qui peut attirer, plaire ou même déplaire aux auditeurs et aux chanteurs et donc souligne leur subjectivité, l'exploitation des chansons dans ces manuels étudiés se concentre plus sur les compétences communicatives et linguistiques. Nous avons remarqué que très peu de ces chansons ont abordé le côté esthétique et artistique. Il nous semble donc qu'il manque toujours des efforts pédagogiques afin de développer une véritable aptitude esthétique, au sens d'appréciation esthétique personnelle. Leur usage est majoritairement mis au service d'activités de compréhension orale et/ou écrite et donc, suit le modèle « Écoutez/Lisez et répondez aux questions » où les apprenants sont amenés à être jugés sur ce qu'ils ont compris ou n'ont pas compris. D'après nous, contrairement à l'idée de contribuer de façon active à l'acquisition de son propre apprentissage, un tel procédé pédagogique risque de rendre un apprenant « passif » et ne donne aucune place à sa propre impression, sa perception, son affectif, ses expériences antérieures, ses connaissances etc.

En outre, les activités conçues autour de ce support oral constituent très souvent des prétextes pour introduire des activités de caractère écrit. Quelques consignes parmi d'autres en font preuve : « les consignes du genre : « écoutez et associez un dessin au texte », « amusez-vous à écrire trois couplets », « écoutez et cochez la réponse », « lisez le texte et complétez le tableau », « lisez le texte , imaginez l'appartement de l'homme avant son mariage et puis complétez le tableau », « écoutez et répondez », « imaginez ce qu'a été le problème évoqué dans la chanson et ce que la personne va faire le lendemain. Elle écrit à son ami et complétez

sa lettre ». Nous pouvons ainsi dire que ces activités pédagogiques mettent en valeur l'écrit et mettent, plus souvent l'oral, à la disposition de l'écrit : « l'oral pour l'oral » est un phénomène assez rare.

Par ailleurs, souvent dans ces manuels, une chanson est mise au service d'un autre support ou d'un autre type de document pédagogique, avec lequel le lien discursif est bien tenu : « complétez une lettre », « complétez le tableau, la fiche » « répondre aux questions posées ». D'après nous, cela fait perdre l'essence musicale et l'aspect esthétique et artistique que font partie intégrale d'une chanson, ce que nous avons abordé dans la deuxième partie de cette recherche.

Conclusion de la troisième partie

Nous pourrions penser que tout a déjà été dit et proposé concernant l'exploitation méthodologique de la chanson française en classe de langue à travers des études menées par les chercheurs, les didacticiens, les musiciens, les linguistes, les neuroscientifiques, etc. La chanson est inscrite dans la plupart des manuels de FLE étudiés, en tant que document destiné à l'apprentissage du nouveau vocabulaire et aux exercices de grammaire et de compréhension. C'est également un objet culturel qui met en évidence la société et la culture française. De même les enseignants que nous avons interviewés, montrent un vif intérêt pour la chanson française et la plupart d'entre eux travaillent sur les chansons, présentes dans les manuels, en situation d'enseignement/apprentissage. Néanmoins, une analyse des conditions actuelles de l'utilisation des chansons dans le domaine de l'enseignement/apprentissage du FLE en contexte indien, nous conduit à constater certaines insuffisances et lacunes au niveau de la méthodologie de leur exploitation en classe et quelques hésitations qui empêchent d'accorder une place importante aux chansons en cours de FLE.

Cette troisième partie de notre recherche a mis en évidence la situation actuelle de l'enseignement du français par les chansons comme outil pédagogique à travers une pré-enquête (212 questionnaires distribués) et dix entretiens semi-dirigés des enseignants travaillant dans les quatre établissements choisis et de l'étude analytique des méthodes de référence utilisés par ces derniers. La chanson est principalement utilisée pour viser l'acquisition des compétences langagières et de compréhension. La plupart du temps, la focalisation est sur le texte pour exploiter les données grammaticales, lexicales, phonétiques ou thématiques. Ce document, pourtant fondamentalement sonore, ne s'inscrit que dans le domaine de l'écrit (textuel), la plupart du temps. Une réflexion sur les étapes de la *mise en musique* (la mélodie, la structure musicale, le rythme, le style musical, l'« ambiance » générale du morceau, les instruments utilisés, l'orchestration, ...) et l'*interprétation* (la voix, le phrasé, l'intonation, le timbre, l'accent, l'articulation, le domaine de la liberté du chanteur, de son attitude générale) y est totalement absente. Par conséquent, le *sens* pédagogique et esthétique que ces étapes auraient pu produire pour s'enrichir de connaissances musicales, esthétiques, linguistiques et culturelles en cours de langue étrangère n'est malheureusement plus accessible.

Dans les méthodes de FLE, la chanson trouve souvent sa place vers le début ou la fin de l'unité ou chapitre pour introduire ou conclure un concept grammatical et/ou culturel donné. Dans les cours, elle est souvent utilisée au moment où il ne reste pas assez de temps pour commencer un autre concept, thème ou activité et donc, la chanson peut « remplir » ce

créneau du temps. Elle sert également comme moyen de divertissement lors des évènements culturels où les apprenants qui participent sont censés s'entraîner tout seuls en dehors du cours de français.

En mettant en question ces insuffisances vis-à-vis de l'emploi des chansons dans leur intégralité et de la fréquence de leur utilisation en cours, l'étude analytique par rapport aux tendances pédagogiques générales et au système éducatif indien nous a permis de faire comprendre que la musique, en elle-même, n'occupe pas une place importante dans le cadre scolaire indien. Plusieurs enseignants interrogés n'ont jamais vécu une expérience musicale pendant leurs années scolaires (à part les séances de chant et comptines en classe maternelle). Les bulletins officiels ont très peu mentionné l'apprentissage des langues par la voie artistique (théâtre, chanson) dans leur programme sans vraiment suggérer un programme concret de sa réalisation, et par conséquent, telle idée d'apprentissage reste optionnelle et accessoire. D'ailleurs, d'autres raisons telles que le fort absentéisme, le manque d'infrastructure, l'effectif très élevé (très souvent 45-50 apprenants par classe) posent également un grand défi dans la voie de l'apprentissage de langues par le chemin artistique.

Dans la partie suivante, nous présentons le projet artistique par les chansons comme une étape de remédiation qui mettra en pratique les aspects théoriques étudiés (*cf.* la première partie théorique «Une approche des discours autour des chansons en cours de FLE») en tenant compte des obstacles et des spécificités concernant la didactique du FLE en contexte indien (que nous avons extensivement étudiés dans cette présente partie).

Quatrième Partie :

Vers une pratique musicale proposée : Projet ‘Le français par la chanson’

Chapitre 1 : Présentation du projet

1. Objectifs à atteindre

2. Caractéristiques importantes du projet

2.1 Issu d'un intérêt personnel

2.2 Approche transversale

2.3 Dispositif de la remédiation

2.4 « L'oral pour l'oral »

2.5 Projets à intérêts multiples

Chapitre 2 : Mise en œuvre du projet

1. Phase de lancement du projet

1.1. Contextualisation

1.2 Étude de deux chansons choisies

2. Phase de réalisation du projet

2.1 Sources principales consultées

2.2 Caractéristiques de la démarche pédagogique

2.3 Phase principales du déroulement

3. Phase d'évaluation

3.1 Évaluation « alternative » : évaluation par compétences

3.2 Grille d'évaluation

3.3 Moyens d'évaluation

Chapitre 3. Bilan du Projet

1. Chant : libérateur de voix

2. Chant choral : moyen de co-apprentissage et co-évaluation

3. Chanson : catalyseur d'échange langagier

4. Chanson, sujet d'intersubjectivité et d'interculturalité

5. Expérience musicale, stimulatrice du désir d'écouter, de chanter et d'apprendre

6. Évaluation

Chanter, c'est un moyen d'exprimer des idées, de projeter ses passions
générales ou personnelles à l'extérieur de soi.
- François Béranger (1937-2003)⁶⁰⁶

Quatrième Partie :

Vers la pratique musicale proposée : Projet 'Le français par la chanson'

Chapitre 1 : Présentation du projet

Cette partie, inscrite dans l'étape finale de remédiation, porte sur la réalisation d'un projet artistique intitulé 'Le français par la chanson' afin d'apprendre le français aux apprenants dans le contexte indien. Il se réalise sous la forme d'un atelier musical dans une classe de FLE, appuyé principalement sur les deux compétences langagières – compréhension et expression orales – à travers les activités pédagogiques et musicales de l'écoute et du chant.

Comme démontré dans la partie précédente, le résultat de l'enquête auprès des enseignants interrogés et l'étude analytique des manuels utilisés en classe de FLE, rendent manifeste la place marginale des chansons ainsi que certaines insuffisances dans la manière d'exploiter les chansons en classe. Ce projet envisage de mettre en place un dispositif pédagogique, comme remédiation, par le chemin musical et esthétique afin de combler les lacunes et de surmonter les défis rencontrés lors de l'apprentissage du français. La voie musicale servira d'intermédiaire entre l'apprenant et le savoir, le savoir-faire et le savoir-être à construire et à renforcer. Ce projet propose donc une finalité esthétique au langage qui permettra d'établir un lien entre l'art musical et l'apprentissage du français.

Cette pratique de pédagogie « de projet » s'inspire de la philosophie « *learning by doing* » de John Dewey (1938) qui consiste à apprendre « par » et « dans » l'action. Comme abordé précédemment (*cf.* Partie 2, Chapitre 1, sous partie 2.8. 'L'approche actionnelle'), une pédagogie du projet s'inscrit dans le cadre de la perspective actionnelle qui suppose de faire « agir » un individu. Comme Jean Proulx (2008 : 9)⁶⁰⁷ nous pouvons dire qu'un projet est l'expression d'une intention d'actions. D'après Bordalo et Ginestet (1993 : 7)⁶⁰⁸, la pédagogie du projet repose sur le principe suivant : l'apprenant se construit en agissant. Pour Philippe

606 Un auteur-compositeur-interprète français

607 Jean Proulx, *Apprentissage par projet*, Presses de l'Université du Québec, Canada, 2008.

608 Isabelle Bordalo et Jean-Paul Ginestet, *Pour une pédagogie du projet*, Paris, Hachette Éducation, 1993.

Perrenoud (1999 : 3)⁶⁰⁹, l'apprentissage par projet induit un ensemble de tâches dans lesquelles les apprenants peuvent s'impliquer et jouent un rôle actif. Cette approche leur permet d'être des acteurs sociaux qui seront « impliqués dans des situations de communication réelles et authentiques en vue d'acquérir une autonomie transférable dans d'autres situations » (F. Berdal-Masuy et M. Botella, 2013)⁶¹⁰. Un projet peut être individuel (faire un exposé, par exemple) ou collectif (l'organisation d'un spectacle, d'un voyage, d'une fête). En insistant sur la dimension collective et sociale, les enseignants choisissent de centrer l'apprentissage sur le groupe. La pédagogie de projet met en évidence la coopération et la solidarité favorisant un travail de groupe et des échanges et ainsi crée une « rupture » avec la pratique habituelle de type individuel (Bordallo et Ginestet, 1993). Un travail collectif implique l'engagement de chacun favorisant l'écoute d'autrui, la tolérance et le respect mutuel.

La démarche de cette approche s'oriente vers une production concrète qui peut être une exposition, une danse, un jeu, un journal, une chanson, une création artistique, un spectacle, etc. La mise en place de notre projet artistique par la chanson s'appuie sur certains objectifs ou centres d'intérêt, sur sa réalisation concrète et sur les moyens et stratégies destinés à le réaliser. Faire vivre une expérience sensorielle par le biais des chansons françaises en procurant du plaisir esthétique, qui aboutit petit à petit à susciter et à maintenir le désir d'apprendre le FLE chez les apprenants, s'avère être le but principal de ce projet. Il n'y a aucun doute que la chanson est un support « concret » et que son interprétation vocale est également une production « concrète » qui est souhaitable dans la pédagogie de projet. Mais ce que nous attendons de ce projet est de pouvoir s'approprier une expérience sensorielle vécue. Ce sont le « vécu » de cette expérience corporelle et vocale et le « ressenti » des émotions induites par les chansons qui nous inspirent le plus dans le but de mener cet atelier. Ainsi, les apprenants seront amenés à se réunir, pour une période déterminée, afin de réaliser un projet commun sur les chansons françaises. Cet atelier a pour but de mettre en place différentes activités que les apprenants sont censés réaliser en classe. Le travail en atelier rend l'apprentissage plus ludique pour les apprenants. Ces derniers ne seront pas totalement conscients des acquisitions implicites que ces activités engendrent. Au cours de cet atelier, une ambiance conviviale se crée qui leur permet de travailler ensemble, les apprenants s'entraînant

609 Philippe Perrenoud, « Apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi ? comment ? », Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève, 1999, p.1-13. [En ligne : http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_17.html] Consulté le 12 Mars 2018

610 Françoise Berdal-Masuy et Marion Botella, « La pédagogie par le projet favorise-t-elle l'apprentissage linguistique ? Mesure de l'impact émotionnel de ce type d'approche sur les apprenants », *Lidil*, n° 48, 2013. [En ligne : <https://journals.openedition.org/lidil/3314#article-3314>]. Consulté le 18 Juillet, 2017.

en cas de difficultés. Leur participation, leur engagement et leurs réponses vis-à-vis des activités proposées nous permettront de vérifier nos objectifs de départ et de pouvoir réajuster nos démarches d'enseignement en les reprenant (à la suite du succès d'une activité), en comblant les manques qui peuvent apparaître ou en envisageant un approfondissement des apprentissages en cours.

1. Objectifs à atteindre

Tout d'abord, il nous faut identifier et définir les objectifs d'apprentissage visés par ce projet. L'un de ces objectifs principaux fait référence à l'acquisition du Français langue étrangère d'une « autre » manière que par l'apprentissage classique. Par « autrement », il s'agit de ne pas suivre la manière traditionnelle d'enseigner la chanson en cours de FLE en Inde (*cf. supra*)⁶¹¹. Les chansons en classe ne sont traitées que comme des textes et non pas comme un outil « sonore » la plupart du temps. *A contrario*, elles sont, à titre principal, censées être écoutées tout en conservant leurs spécificités musicales concernant le rythme, la mélodie, l'intonation, le timbre, le tempo, la parole, etc.

Pourtant, les enseignants que nous avons interrogés n'ont pas nié les avantages d'exploiter des chansons en cours. Mais malheureusement, cela ne suffit pas pour passer à l'action et ne réussit pas à faire des chansons françaises un vrai outil pédagogique. Ayant ainsi l'objectif de proposer une « autre » façon d'enseigner plus motivante, plus concrète et plus variée, nous avons mené ce projet artistique qui vise à nous permettre un éventuel accès esthétique à la parole en Français langue étrangère, par la voie(x) musicale et le chemin poétique car une « bonne » compréhension et expression orale s'appuient sur la nécessité du corps d'exprimer l'émotion. La parole musicale sert à faciliter cette expérience sensorielle et émotionnelle de façon ludique et amusante.

Ainsi, ce projet suggère la perspective de considérer la musique en tant qu'interaction créant une expérience partagée intersubjectivement à plusieurs niveaux :

- entre l'apprenant et la chanson en langue cible, et donc consciemment ou inconsciemment avec le narrateur, le personnage et l'auteur-compositeur-interprète de chanson
- entre les apprenants
- entre l'apprenant et l'enseignant.

Aussi, à travers ce projet, nous envisageons de relier théorie et pratique et de susciter la production d'outils oraux musicalement, linguistiquement et culturellement riches et variés. Ce projet favorise ainsi des apprentissages de langue, de culture, de musique en étudiant les

611 Voir : Partie 3, Chapitre 3 'Analyse des données recueillies par les entretiens semi-directifs et l'étude des manuels de FLE'

champs pluridisciplinaires tels que la didactique de l'oral, le français, la musique, la linguistique, le socio-culturel,

Il facilite également la coopération et l'intelligence collective entre les apprenants. Sur le plan affectif, il aide chaque apprenant à prendre confiance en soi, à renforcer son identité personnelle ainsi que collective et à développer l'autonomie.

Nous pouvons ainsi résumer les objectifs généraux de ce projet comme

- Enseigner/apprendre « autrement »
- Accès esthétique à la parole en Français langue étrangère par les chansons
- Présenter une chanson dans sa globalité

En élaborant ces objectifs généraux, nous mettons également en évidence les objectifs spécifiques suivants :

- Permettre à l'apprenant de s'engager pleinement dans la construction de ses savoirs et de jouer son rôle actif en interaction avec ses pairs et son environnement.
- Développer une meilleure compétence en compréhension et en expression orale, notamment par l'aspect non verbal de la communication (corps, gestes).
- Mettre l'apprenant en situation de réaliser une action d'expression orale au travers du chant, tant au niveau émotionnel (son vécu, son expérience sensorielle) que cognitif.
- S'appuyer sur le côté ludique de la musique (chansons) pour susciter du plaisir esthétique et du désir de s'exprimer en français.
- Sensibiliser aux chansons populaires françaises et faire découvrir l'aspect socio-culturel à travers ces chansons.
- Faciliter le travail en groupe par le chant choral sur scène devant un public en créant une ambiance agréable et non menaçante pour apprendre la langue étrangère.
- Inviter l'enseignant à agir en tant que médiateur pédagogique privilégié entre l'apprenant, les chansons (objet d'étude) et l'apprentissage du français.

2. Caractéristiques importantes du projet

Après avoir identifié les objectifs, il nous semble important de souligner quelques caractéristiques qui contribueront à mieux faire comprendre ce projet.

2.1 Issu d'un intérêt personnel

Comme mentionné *supra*, l'idée de faire appel aux chansons en classe de langue relève, avant tout, de notre intérêt personnel. En tant qu'enseignante de FLE et chanteuse, nous préconisons l'emploi des chansons en tant qu'outil pédagogique.

2.2 Approche transversale

Ce projet artistique par la chanson s'inspire de méthodologies et des approches de la didactique de l'oral des langues étrangères. A travers ce projet, nous mettons en valeur une véritable pratique de la langue (communiquer pour exprimer, décrire, ...), l'implication du sujet-apprenant et la libération de son expression qui font référence aux caractéristiques de la

méthode active (voir : *supra*, Partie 2, Chapitre 1). Aussi, grâce au refrain, à la redondance des sons, aux rimes, à la répétition des mélodies et des paroles, la chanson reste « ancrée » dans notre mémoire, ce qui fait appel à la méthode audio-orale. Comme nous l'avons précédemment abordé, cette méthode met en évidence l'acquisition de structures syntaxiques par l'automatisme, l'imitation et la répétition. L'audition, la répétition et l'imitation des éléments suprasegmentaux (intonation et rythme) ainsi que linguistiques d'une chanson présentent ainsi des phénomènes qui favorisent la mémorisation à long-terme. Ce projet s'inspire également de l'approche communicative. La chanson en tant qu'outil d'apprentissage sert de modèle de la progression circulaire (ou en spirale) de l'apprentissage : son contenu linguistique n'avance pas de façon linéaire (ni du facile au difficile, ni du simple au complexe). La chanson étant un document authentique n'est pas adaptée, au départ, à un enseignement d'ordre grammatical ou lexical systématisé. L'apprentissage de la langue par la chanson suppose donc son acquisition plus comme un processus implicite et inconscient. Le sens se construit non seulement, grâce aux compétences linguistiques mais aussi aux compétences paralinguistiques, extralinguistiques, musicales et socioculturelles. D'ailleurs, ce projet implique également l'apprentissage par l'action où les apprenants jouent un rôle actif dans leur apprentissage, ce qui se réfère à l'approche actionnelle (voir : *supra*⁶¹²). Par action, nous faisons référence principalement à l'écoute active, à la réception de l'oral, à la perception des sons et des paroles, à la pratique chorale et à l'expression orale. Grâce à ces actions, la curiosité et le désir d'apprendre seront suscités chez l'apprenant.

2.3 Dispositif de la remédiation

Le terme « remédiation » dans le contexte de l'enseignement, peut être considéré comme faisant référence à deux constatations : l'une, lorsque l'enseignant effectue un changement dans sa pratique pédagogique pour s'adapter aux besoins de ses apprenants (re-médiation) et l'autre, lorsqu'il entre dans le soutien scolaire (remède) pour apporter une aide aux apprenants présentant des difficultés. En ce qui concerne ce projet, nous choisissons de traiter la remédiation en tant que nouvelle médiation (ou re-médiation) car elle nous semble plus propice à répondre à nos attentes et aux objectifs fixés pour ce projet. Comme nous l'avons vu, une analyse de la situation de l'enseignement/apprentissage de l'oral en utilisant la chanson comme moyen en classe de FLE en Inde nous a démontré des lacunes dans le système éducatif, des insuffisances dans la manière de traiter ce sujet et une vision étroite en ce qui concerne son emploi en classe de langue. Ce projet a pour objectif de mettre à disposition certaines stratégies et méthodologies (*modus operandi*) pour exploiter une chanson dans sa globalité en classe.

612 Voir : Partie 2, Chapitre 1, Sous Chapitre 2.8

2.4 Enseignant en tant que stimulateur et facilitateur

Même si ce projet met en évidence le rôle actif de l'apprenant dans son propre apprentissage, nous ne pouvons en aucun cas ignorer, le rôle constructif d'un enseignant. Comme le souligne Pierra (1990 : 122)⁶¹³ dans le contexte de la mise en scène des paroles poétiques en classe de FLE :

L'enseignant est un regard et une écoute critiques et encourageants. Il n'impose aucun modèle mais pose l'exigence du public en termes de clarté, de justesse, de résonance de la langue et de sa prononciation correcte. La correction phonétique s'exerce de manière telle que la transmission des émotions n'en soit pas endommagée.

Le travail de l'enseignant est de réaliser un travail pédagogique en tenant compte des spécificités liées à ce travail. Il n'est pas de type professionnel et donc, en tant qu'enseignante, nous ne jouons pas le rôle d'un chef de chorale (les apprenants ne sont pas des chanteurs professionnels s'exerçant pour un concert). Notre rôle n'est pas d'imposer une exigence concernant la musique, le chant, mais de stimuler des situations qui rendent possible la prise en charge du travail pratique musical par les apprenants eux-mêmes. Ces situations pourront permettre à ces derniers de découvrir un jeu de chanteur-parolier-compositeur et une interprétation vocale en acceptant les imperfections du résultat. En fait, l'enseignant doit rassurer les apprenants afin qu'ils ne s'attachent pas trop au résultat (acquis) mais plutôt au processus de l'acquisition en l'appréciant. Leur rencontre d'une œuvre musicale doit leur permettre de vivre corporellement et émotionnellement les paroles. Il faut donc que l'enseignant joue un rôle de catalyseur ou de stimulateur et laisse surgir les situations qui vont mettre les apprenants en position d'agir seul ou en groupe.

Lorsque les apprenants trouveront difficile un texte au niveau linguistique et culturel, nous pourrons les aider à expliquer ou à commenter le texte pour le rendre plus compréhensible. Cependant, il faudra éviter de donner trop d'explications qui pourraient enlever la spontanéité, la présence d'esprit et la joie de découvrir seul. La libération de la parole en faisant des hypothèses, en devinant et en proposant les interprétations basées sur leur impression et leur vécu sensoriel par la musique peut établir un climat propice à la prise d'initiatives sans aucune forme de censure. Selon nous, la correction des erreurs peut se faire un peu plus tard.

Par ailleurs, l'enseignant peut proposer des activités et des exercices qui favorisent la mise en confiance et la désinhibition nécessaires au travail artistique et créatif.

2.5 « L'oral pour l'oral »

613 Gisèle Pierra, *Le théâtre dans l'enseignement du français langue étrangère. L'anti-méthode*, Thèse de doctorat, Pierre Dumont (dir.), Université Paul-Valéry, Montpellier III, 1990.

Étant donné le fait que le projet s'appuie sur l'exploitation des chansons qui sont un outil sonore, l'oral sert de base pour ce projet. Nous nous assurons que toute la médiation langagière s'effectue à travers les paroles *musicales* et *non-musicales*. Les paroles *musicales* correspondent aux paroles de la chanson, ce que l'apprenant écoute, chante et interprète. Tandis que les paroles *non-musicales* font référence aux paroles verbales mais sans musique que l'apprenant utilise pour communiquer, interagir, et construire du sens.

Grâce à la pratique musicale dans laquelle les apprenants chantent en classe, un dispositif pédagogique efficace est créé afin de valoriser l'expression orale à travers l'interprétation vocale des chansons. Pour que l'expérience esthétique devienne une véritable expérience, il nous semble essentiel que telle expérience soit verbalisée. En faisant référence à Bourdieu ([1979] 2003) et à Georges Didi-Huberman (2011), Nathalie Borgé (*op. cit.* 2015 : 109) met l'accent sur le fait que « la réception esthétique doit passer par le langage verbal pour devenir une véritable expérience, à fortiori dans un cadre pédagogique ». À part l'interprétation vocale des chansons, il nous semble donc important de privilégier également le partage et l'échange par l'interaction orale en classe. Nous aurions pu lier l'oral à l'écrit et aurions pu finir l'activité par une production écrite. Comme ce projet est basé sur les trois activités principales de caractère purement oral - l'écoute, l'interprétation vocale et l'échange verbal - nous avons ainsi décidé de nous limiter à l'oral. Le but de ce projet aborde également la mise à disposition des moyens qui rendent possible que les chansons étudiées en classe favorisent le temps du plaisir esthétique, transforment leurs sensations en production musicale et non-musicale et traduisent leurs sentiments, évoqués par l'écoute, en ceux exprimés par leur parole musicale (interprétation vocale) et parole non-musicale (partage, échange).

D'un côté, associer des mots écrits aux messages reçus par le corps prend sans doute du temps et n'est pas un processus spontané. De l'autre côté, encourager les apprenants à écrire les premières impressions qu'ils « ressentent » en langue étrangère, peut constituer un défi pour eux (même une tâche difficile dans une langue maternelle parfois). Il serait sans doute utile de mettre les mots à l'écrit pour la raison que l'écrit favorise une pensée plus *réfléchie* et un discours plus *segmenté* et *stabilisé*. Cependant, remplacer le discours oral de caractère *continu, unique et fugace* (*cf. supra*, Partie 2, Chapitre 1, Sous chapitre 1) par le discours écrit ne nous semble pas correspondre tout à fait à notre objectif de mener ce projet artistique à l'oral.

Par ailleurs, les travaux abordés *supra* d'Alain Coïaniz (*op. cit.* 2002), Bruno Maurer (*op. cit.* 2001) et Chantal Parpette (*op. cit.* 2008) démontrent la place marginale de l'oral par rapport à l'écrit, même aujourd'hui. Le propos de Coïaniz (*op. cit.*) « l'oral pour l'oral demeure rare »,

remet en cause la place de l'oral dans la didactique du FLE. Il est dommage que les productions orales se transforment en écrit sous le prétexte de faciliter l'évaluation de la compréhension orale.

Afin d'avoir des traces de l'oral destinées à l'évaluation de leur apprentissage, nous nous appuyons sur la prise de notes et surtout l'enregistrement de la discussion et l'échange avec les apprenants.

2.6 Projet à intérêts multiples

La transversalité et l'interdisciplinarité de ce projet à la fois pédagogique, artistique et culturel concerneront non seulement les enseignants, les établissements proposant les cours de langue, les didacticiens, les linguistes mais en plus les musiciens, les musicologues et les ethnomusicologues, dans une certaine mesure.

Lorsqu'un projet est conçu, il devient nécessaire de l'affiner, c'est-à-dire d'identifier les acteurs, l'espace de travail, de déterminer le contenu des activités à mener, d'ordonner ces activités dans le temps, etc.. Dans le chapitre suivant, nous nous occuperons de sa planification et de l'organisation de sa mise en œuvre.

Chapitre 2

Mise en œuvre du projet

Ce projet représente un espace de travail, un atelier d'apprentissage et de réalisation artistique où se développe un rapport vivant à la langue et à la musique. Les chansons sont le support moteur de la pratique en même temps que son objectif.

Voici ci-dessous les étapes principales qu'il nous paraît indispensable de respecter afin d'exploiter une chanson de façon aussi complète que possible.

1. Phase de lancement du projet

La mise en place de ce projet exige un planning et une organisation systématique avec le soutien des personnes travaillant sur le terrain à étudier, principalement le chef de département de FLE, les enseignants et bien sûr, les apprenants. Au terme de cette première phase, nous serons en mesure d'initialiser la mise en œuvre du projet dans les meilleures conditions possibles.

Jetons un regard rapide sur les informations concernant les apprenants choisis ainsi que les séances proposées pour la mise en œuvre de ce projet :

Données Pratiques			
Nom d'établissement : L'université d'Amity			
Apprenants		Séances	
Nombre d'apprenants :	10	Nombre de séances	6
Année / Niveau de Français	Licence de Français - 3 ^{ème} année (A2 < B1)	Durée par séance	2 heures
Âge	Entre 20 et 22 ans	Temps de déroulement	Du 1 ^{er} mars 2017 jusqu'au 15 mars, 2017
Nombre de garçons	3	Titres des chansons choisies	<i>La vie en rose</i> (1946) d'Édith Piaf et <i>Je veux</i> (2010) de Zaz
Nombre de filles	7		

Tableau : 4
Données Pratiques du projet

Cette phase est consacrée à identifier les éléments nécessaires et à contextualiser ce projet afin d'en assurer la mise en place.

1.1 Contextualisation

Après avoir défini les objectifs et les caractéristiques, l'étape suivante consiste à mettre ce projet en contexte. Cette phase peut être appelée 'Avant-Projet' afin de désigner l'ensemble des étapes préparatoires essentielles à sa réalisation. En nous appuyant sur les concepts théoriques et sur l'étude analytique du terrain, nous allons nous préparer maintenant à procéder à la réalisation concrète de notre projet « Le français par la chanson ».

Les choix relatifs au profil et au nombre d'apprenants, au type d'établissement et de chansons ne sont pas arbitraires. La mise en contexte de ces critères nous permet donc de définir les apprenants, leur niveau de français et l'espace de travail, d'analyser les besoins explicites (et implicites) de l'établissement, de repérer des ressources requises, d'identifier les éléments négociables et/ou non négociables, les contraintes incontournables, et d'élaborer ainsi le choix des œuvres musicales choisies pour ce projet.

1.1.1 Choix de l'établissement

Pendant le recueil de données pour mener la pré-enquête et les entretiens semi-dirigés à l'université d'Amity⁶¹⁴, un bon rapport s'est construit avec le département de français. Ce dernier a montré son vif intérêt dans notre projet musical. D'ailleurs, comme nous envisagions d'avoir les apprenants de FLE à plein temps, pour ce projet, cette université nous a semblé répondre également à ce besoin. Cependant, nous avons dû limiter notre atelier aux six séances de deux heures, selon les horaires accordés à ce projet.

Comme le déroulement du projet proposé devait avoir lieu trois semaines avant la fête de la Journée de la Francophonie (organisée par une autre université), le département a considéré ce projet comme une occasion de préparer ses apprenants au concours de chant. Même si le but du projet n'est pas de participer à des événements culturels et encore moins à des concours de chant, nous avons quand même accepté de mener ce projet dans cette université à condition que personne ne présente cet atelier en tant que préparation au concours.

Le projet a été alors mis en place dans le cadre d'un atelier intitulé 'Le français par la chanson' dont le but final pour les apprenants était d'interpréter les chansons apprises devant le public.

1.1.2 Choix du profil des apprenants

Dans cette université, les cours de français s'échelonnent sur trois niveaux – débutant, intermédiaire et avancé – des apprenants (*cf.* : les niveaux communs de référence du CECRL). Ces trois niveaux de langue correspondent à la licence de *French Honors* 1ère année, 2ème

614 située en banlieue de New Delhi

année et 3^{ème} année. Ces classes sont majoritairement constituées de jeunes filles. L'atelier musical a été proposé aux 10 apprenants de 3^{ème} année qui ont volontairement choisi d'assister aux séances proposées. Ce groupe était constitué de sept filles et trois garçons :

Vidushi, fille, 21 ans

Riddhima, fille, 21 ans

Pooja, fille 20 ans

Mukarram, garçon, 20 ans

Sanjeet, garçon, 21 ans

Mallika, fille, 20 ans

Divesh, garçon, 22 ans

Tusharika, fille, 21 ans

Nikita, fille, 22 ans

Ankita, fille, 21 ans

Pour cet atelier, nous avons décidé de limiter le nombre d'apprenants à 10 afin qu'une meilleure attention individuelle puisse être assurée à chaque apprenant. Un atelier avec une classe d'à peu près 40 apprenants que constitue l'effectif normal dans cette université, aurait pu poser des problèmes aux niveaux de l'absentéisme, de la gestion du temps, de la mise en place des discussions semi-dirigées, de la participation maximale de chacun, etc. dans un temps limité de six séances. Cet atelier a donc été proposé à titre optionnel aux premiers dix intéressés.

Pour ces raisons pratiques et de qualité de travail, ce projet artistique a donc été réservé aux dix apprenants de 3^{ème} année du niveau avancé (A2 < B1) de français.

La sélection des apprenants a été faite suite à l'annonce de cet atelier dans la classe de 3^{ème} année de *French Honors*, grâce à leur enseignante. Ils avaient deux jours de réflexion avant de confirmer leur participation. À notre grande surprise, seulement quatre apprenants se sont inscrits d'emblée. Grâce à l'insistance de leur enseignante, six de plus se sont rajoutés. Cette hésitation est due au fait que les heures de l'atelier venaient s'ajouter à leur planning qui est déjà chargé.

Pour assurer l'efficacité de cette initiative et la participation de chacun de ces apprenants, une demande de présence à chaque séance était imposée dès le début de l'atelier. Cependant, un peu d'absentéisme a été quand même observé : deux apprenants ne sont pas venus lors des troisième et cinquième séance.

1.1.3 Choix de l'espace de travail

Comme évoqué *supra*⁶¹⁵, un enseignant doit s'interroger sur les critères essentiels qui faciliteront les activités d'écoute et de pratique musicale dans une salle de classe – bonne acoustique, sonorisation de la salle, aération, gestion de l'espace, ordinateur, enceinte, etc.

Dans notre cas, trouver un espace qui respecte tous ces critères s'est avéré impossible. Comme le département de FLE ne disposait d'aucune salle destinée aux activités artistiques telles que la musique ou le théâtre, nous avons dû nous installer dans les différentes salles de cours disposées de façon classique⁶¹⁶ à l'exception d'une fois où une grande salle d'informatique climatisée et bien sonorisée a été mise à notre disposition, mais seulement pour une heure.

Chaque salle de cours est normalement équipée d'au moins une prise électrique (qui parfois ne fonctionnait pas) ainsi que des chaises, des tables et un tableau. La plupart de ces salles étaient mal sonorisées, mal aérées et avaient des ventilateurs situés au plafond qui étaient très bruyants. Cette mauvaise sonorisation et ce bruit constant ont gêné le bon déroulement de cet atelier. Nous avons informé chaque fois les enseignants qui travaillaient dans les classes adjacentes du fait que nous allions faire un peu de bruit. Malheureusement, il est arrivé à deux reprises que les apprenants présents dans les classes voisines se moquaient des exercices d'échauffement vocal.

A part les conditions inadaptées de l'espace du travail, notre intention de tourner une vidéo pour enregistrer le déroulement des séances, surtout lors de la prestation musicale n'a malheureusement pas été prise en compte par l'administration. Par conséquent, nous avons dû prendre des notes en classe pour ne pas oublier des informations importantes. Une fois la séance terminée, nous nous sommes occupée de rédiger tout ce que nous n'avions pas pu noter en classe. Cependant, en ce qui concerne la discussion semi-dirigée effectuée vers la fin de l'atelier, nous avons réussi heureusement à l'enregistrer sur un dictaphone (voir : Annexe N° 11).

En ajoutant la présente expérience à celles des années précédentes de notre apprentissage et enseignement du FLE dans plusieurs établissements de Delhi, nous pouvons dire que le manque, la panne des outils et la condition inadaptée des salles de cours aux ateliers artistiques sont des problèmes récurrents et communs de plusieurs établissements en Inde. Cela ne découragera pas, néanmoins, notre intention de mener les ateliers artistiques ou même les cours entiers basés sur les chansons dans ces établissements. Cependant, tant que ces

615 voir : Partie 2, Chapitre 2, Sous Chapitre 2.5 'Écoute musicale'

616 Les bureaux sont alignés en plusieurs rangées, face au tableau. Entre les deux, se trouve le bureau du maître.

projets ne seront pas réels et concrets et que les enseignants ne montreront pas un vif intérêt et une forte conviction pour les réaliser, l'approche artistique pour enseigner le FLE pourrait être freinée dans son développement.

1.1.4 Choix des chansons

Pour cet atelier, nous avons choisi deux chansons - *La vie en rose* (1946) d'Édith Piaf et *Je veux* (2010) de Zaz – basées sur les critères ci-dessous :

➤ **Intérêt personnel**

Ces deux chansons ont été choisies surtout en prenant en considération notre intérêt personnel. Nous aimons les écouter et les chanter tout simplement ! Accorder de l'importance à l'intérêt personnel de l'enseignant nous semble très important car s'il apprécie la chanson qu'il va enseigner en classe de FLE, il sera en mesure de créer une ambiance conviviale et encourageante afin de susciter la curiosité chez les jeunes apprenants.

Cependant, il faut préciser qu'un enseignant ne doit pas pousser les apprenants à aimer les chansons qu'il a choisies. La rencontre de l'œuvre musicale peut rendre un apprenant « naturellement » intéressé par cette œuvre. Lorsque la chanson résonnera en lui, il aura envie de l'écouter, de la fredonner, de la chanter de plus en plus. Cela lui procurera ainsi un plaisir esthétique.

➤ **Style populaire et aspect culturel**

L'intention de sensibiliser les jeunes apprenants aux chansons françaises de style populaire d'époques différentes, nous a également conduite à choisir ces deux chansons. Après avoir présenté un aperçu historique (voir : Annexe N° 8) de l'évolution des chansons françaises populaires pour sensibiliser nos apprenants, il nous a semblé idéal de commencer par la chanson classique *La vie en rose* (1946) et ensuite, la chanson plus récente *Je veux* (2010) de Zaz, qui a un rythme rapide et une mélodie entraînante.

Nous l'avons précédemment⁶¹⁷ évoqué, l'adjectif « populaire » s'adresse au « peuple ». D'un point de vue socioculturel, nous avons décidé de choisir les chansons qui sont conçues pour le peuple et chantées par lui. Ayant été bâties sur une ligne mélodique simple et facile à retenir et à chanter, ces deux chansons correspondent également bien au critère musical que nous avons souhaité.

De plus, au niveau personnel et socioculturel, notre choix s'inspire également de la popularité et du succès de ces chansons en France, ce qui nous a encouragée à les présenter auprès des apprenants indiens pour qu'ils sachent ce que les français aiment écouter et chanter.

617 Voir : Partie 2, Chapitre 3. 'Cas particulier des Chansons'

Par ailleurs, ces deux chansons présentent deux thématiques différentes : la chanson d'amour de Piaf et la chanson engagée de Zaz. Cependant, la synchronisation des émotions, des mots, de la voix, du rythme, de la mélodie, de l'intonation, de la passion, de la force, de l'énergie et de la respiration, présente dans ces chansons, nous a donné l'impression que les interprètes ont si bien réussi à incarner les paroles sur un air musical que leur interprétation nous a touchée sur le plan émotionnel.

Par ailleurs, il faut préciser qu'en aucun cas, nous ne préconisons l'emploi exclusif des chansons populaires en classe de FLE. Les chansons à texte, les chansons « savantes », les chansons folkloriques et d'autres genres peuvent également être choisies en fonction des objectifs et des critères que l'enseignant se fixe pour exploiter ces chansons en classe de langue.

➤ **Adaptation au goût indien**

Le genre populaire de la musique attire l'Inde d'aujourd'hui, tout comme le genre populaire *Bollywood* du cinéma indien. La musique entraînante ayant une simple mélodie chantée sur un rythme facile avec les paroles simples à retenir, voilà la recette du succès pour une chanson du film *Bollywood* ! En tenant compte des goûts musicaux des indiens, nous avons décidé d'initier et de sensibiliser les apprenants à la musique française par les chansons populaires, les chansons 'de variété'.

D'après nous, les chansons à texte de Jean Ferrat, Brassens, Renaud peuvent être introduites un peu plus tard en prenant en considération le niveau de français des apprenants. Comme ce genre de chansons s'appuie davantage sur la qualité littéraire des paroles, cela implique plus d'efforts de compréhension de genre poétique et de connotations socio-culturelles implicites pour un apprenant de FLE. Nous devons admettre qu'il n'était pas envisageable d'enseigner aux apprenants débutants ou faux-débutants des chansons à texte.

Nous pouvons petit à petit proposer le genre des chansons que les apprenants n'ont pas l'habitude d'entendre dans leur culture source⁶¹⁸. Ces derniers peuvent être amenés à mobiliser

618 En Inde, comme nous l'avons précédemment évoqué, la plupart des indiens, y inclus les jeunes apprenants de FLE, écoutent plus généralement des chansons issues du domaine cinématographique (le cinéma indien est une sorte de comédie musicale) où domine majoritairement le genre populaire des chansons indiennes. Le musicien indien, compositeur, musicologue, ethnomusicologue et enseignant Ashok Da. Ranade (2006 : 15) démontre que souvent en raison des intérêts commerciaux, les producteurs de films, les directeurs de musique, les compositeurs, les paroliers mettent en jeu l'originalité, la subjectivité et la valeur poétique des paroles de chansons :

[...] And a poet has to stray far into the realms of applied art, far away from poesy, in order to get along with a successful music director and film lyricist. The less original and personal a lyric and the more platitudiness and obvious it is, the better for the music director and film lyricist. They generally succeed with a little more gilding and a little less substance.

leurs connaissances et à entraîner leur oreille en passant du connu à l'inconnu au niveau des thématiques, du style et du genre de musique. Ces deux chansons choisies ont non seulement une qualité de musique qui peut intéresser les apprenants-auditeurs mais également des paroles simples mais puissantes.

D'ailleurs, la version indienne⁶¹⁹ de *la vie en rose*, marquée par l'alternance des paroles en français et en hindi⁶²⁰ et mise en musique avec des instruments indiens tels que le sitar, la flûte traversière indienne bansurî, sert d'outil intéressant pour aborder l'intertextualité, l'*intermusicalité* et bien sûr l'interculturalité.

➤ **Mélodie**

Elle est, pour nous, l'un des critères essentiels pour établir la première approche de la chanson. D'ailleurs, comme nous l'avons précédemment évoqué, la mélodie en tant que mnémotechnique aide bien à mémoriser la musique et la parole des chansons.

➤ **Longueur du texte**

En ce qui concerne la longueur du texte, nous avons décidé de ne pas choisir une chanson très longue en classe afin d'éviter qu'elle devienne ennuyeuse et monotone. La durée entre 2 minutes et demie et quatre minutes nous semble suffisante pour notre projet.

➤ **Tessiture**

Pour sélectionner une chanson, nous prenons également en compte sa capacité à être chantée par les apprenants. Il faut éviter un écart énorme entre la hauteur des notes exigées par une chanson donnée par rapport à la limite posée par la tessiture des apprenants. Ces deux chansons choisies ne nous⁶²¹ apparaissent pas difficiles à chanter. D'ailleurs, pour être plus sûre de leur « chantabilité », nous mettons à leur disposition un modèle du chant où nous comptons baisser la tessiture et ralentir le rythme de ces chansons au cas où les apprenants les trouveraient difficiles à chanter.

Traduction Personnelle : « [...] Et un poète est obligé à s'égarer dans les domaines de l'art appliqué, loin de la poésie, afin de bien s'entendre avec un directeur de musique célèbre et un parolier de musiques de films populaires. Moins les paroles sont originales et personnelles et plus elles sont banales et évidentes, mieux c'est pour le directeur de musique et le parolier du film. Ils réussissent généralement avec un petit peu plus de brillant et un peu moins de fondement.

Par conséquent, cette culture musicale populaire encourage davantage la diffusion des chansons avec des paroles simples à la musique entraînant et moins les chansons à texte. Ashok Da. Ranade (*ibid.*) constate qu'il y a très peu de paroliers pour écrire un texte de qualité littéraire.

619 Interprétée par la chanteuse indienne Shreya Ghoshal et le chanteur français, Pascale Héli, connu plus par le nom 'Pascal de Bollywood'. Voir le lien : <https://www.youtube.com/watch?v=HQ1Xwbm2Srg>

620 Les paroles sont différentes en hindi mais parlent toujours du même thème d'amour en gardant un style similaire à la narration.

621 Notre formation en musique classique indienne (chant) ainsi que notre expérience en tant que chanteuse nous ont permis de comprendre la difficulté au niveau vocal et rythmique.

Après avoir identifié les critères pour choisir le profil des apprenants, le lieu du travail et les chansons, sur lesquels notre projet s'appuie, il nous semble important d'étudier ces deux chansons de façon analytique afin de les exploiter dans leur intégralité.

1.2 Étude de deux chansons choisies

Avant la mise en pratique de notre projet artistique par l'exploitation de deux chansons choisies en classe de FLE, il nous semble pertinent et même évident de mieux les comprendre. Leur étude au point de vue linguistique, socioculturel, musical et gestuel nous permettra de construire du sens, ce qui nous aidera à mettre en valeur le rôle et la place de la chanson en tant qu'outil d'apprentissage.

1.2.1 *La vie en rose* d'Édith Piaf

Un grand classique, indémodable, *La vie en rose* (1946) d'Édith Piaf (1915-1963), représente aujourd'hui une image emblématique de la France, comme un hymne national, en quelque sorte. Piaf l'a écrit seule mais comme elle n'avait pas les qualités requises à l'époque par la SACEM (Société des auteurs compositeurs) pour être admise en tant que compositrice, ce titre était co-signé par Louiguy.

Autant par sa voix elle-même que par son intensité, Piaf captive son public. Nous disons « public » au lieu d'auditeurs parce que cette chanteuse met en scène sa voix. Elle chante une série de mini-drames (Jacques Julien, 1995 : 53)⁶²². D'ailleurs, en faisant référence à la pièce en un acte *Le Bel indifférent* (1940) écrite par Édith Piaf, l'auteur (*ibid.* : 55) observe « le dédoublement de la chanteuse en narratrice-actrice grâce à un équivoque inscrit (sic) dans le texte ». Cette mise en scène de sa voix crée un lien important entre la voix et l'espace scénique, ce qui sera élaboré un peu plus tard dans cette partie.

La chanson *La vie en rose* démarre avec les quatre vers *a cappella*. Ce morceau sans instrument d'accompagnement attire l'attention de l'auditoire sur la voix de chanteuse et les paroles de la chanson. Un drame s'ouvre petit à petit en révélant le thème central d'amour à travers le portrait d'un homme : d'abord « des yeux », « un rire », ensuite « le portrait de l'homme ». Au niveau thématique, cette chanson illustre le portrait typique d'une femme tombée amoureuse et celui d'un homme aimé par cette femme.

“Des yeux qui font baisser les miens
Un rire qui se perd sur sa bouche
Voilà le portrait sans retouches
De l'homme auquel j'appartiens”

622 Jacques Julien, « Les Entrailles de la voix », *Études littéraires*, 27(3), 1995, p. 51–60.

Ce morceau qui a une mélodie montante, met en évidence les émotions de la chanteuse-narratrice qui s'accumulent jusqu'au point où elle s'ouvre et déclare son amour : « ... auquel j'appartiens ». Ses émotions se relâchent au moment où elle fait cette déclaration. Juste avant ce relâchement, la chanson prend un rythme accéléré (« de l'homme auquel ») afin de rester longtemps sur le fait qu'elle lui appartient.

Écrite à la première personne, cette chanson raconte la scène à travers les yeux du personnage, c'est-à-dire, ceux de Piaf. Cette focalisation interne permet à l'auditoire de prendre connaissance de la narratrice-chanteuse-actrice de façon subjective. L'écoute de la chanson peut permettre au « je » de la narratrice-chanteuse de prendre petit à petit la place du « je » de l'auditeur. Dans ce cas, nous pouvons dire que le *je* (Soi) devient *l'Autre* et/ou *l'Autre* devient *Soi*. En s'imaginant à la place de la narratrice, l'auditeur ne trouvera pas ce « il » de la chanson, autant éloigné de lui, même s'il est à la troisième personne car ce « il » n'est pas n'importe qui, mais l'amour de la vie de la narratrice. Cette intersubjectivité qui joue dans cet espace entre-deux (soi et l'autre), peut favoriser l'empathie et susciter des sentiments tels que la nostalgie, l'amour, la tristesse chez les auditeurs. Ils seront ainsi en mesure de mieux comprendre le sens des paroles choisies par la narratrice-chanteuse. D'ailleurs, pour Joëlle-Andrée Deniot (2012)⁶²³, Édith Piaf a la capacité de susciter la compassion collective, non seulement chez les Français mais aussi au niveau mondial.

À partir du moment où le refrain commence, l'auditoire établit une vraie relation musicale avec la chanson. Un refrain sert, en général, à « accrocher » l'auditeur pour se familiariser avec la chanson et ainsi assure la longévité de cette expérience esthétique. Les morceaux ou les passages des chansons dont on se souvient plus facilement deviennent une source de « partage social » et un « jeu participatif » qui amènent les gens au goût musical partagé. *La vie en rose* est tellement connue en France ainsi qu'à l'étranger que cette chanson est devenue un « jeu social » où les gens partagent la même expérience musicale en l'appréciant, même s'ils ne comprennent pas le français.

“Quand il me prend dans ses bras
Il me parle tout bas
Je vois la vie en rose

Il me dit des mots d'amour
Des mots de tous les jours
Et ça me fait quelque chose

Il est entré dans mon cœur
Une part de bonheur
Dont je connais la cause”

623 Joëlle-Andrée Deniot, *Édith Piaf. La voix, le geste, l'icône. Esquisse anthropologique*, Paris, Livredart, 2012.

Ces trois premières parties du refrain constituées de trois vers chacune, représentent une mélodie descendante mais avec une grande fluidité par rapport aux nombreux points d'arrêt dans l'introduction. Le refrain est mesuré et débute sur un long accord (de Sol) dont les « couleurs harmoniques » changent par rapport au texte, à la mélodie et à la voix. Cette mélodie apparaît plus calme et stable comme si la narratrice-chanteuse trouvait du confort et du bonheur dans l'amour qu'elle ressent. Elle se laisse porter par le rythme de ses sentiments qui semblent plutôt stables. Même les instruments musicaux l'accompagnent dans ce bain d'amour.

Par la suite dans la chanson, elle se rassure de l'affection réciproque de la part de son amoureux quand elle chante : « C'est lui pour moi, moi pour lui, dans la vie ». Comme la valeur tonale des notes posées sur ce vers est similaire et stable (*cf.* Figure. 2), nous pouvons dire que cette tonalité accentue l'idée de l'égalité dans l'amour, l'amour mutuel. De plus, dans le vers suivant « Il me l'a dit, l'a juré ; pour la vie ...⁶²⁴ », le mot « vie » qui ne porte qu'une syllabe en français, contient deux notes dans la mélodie (*cf.* Figure 2) et donne ainsi un effet de prolongement, un effet de l'éternité. Ce prolongement de dernière syllabe est ainsi porteur de sens de l'éternité. Aussi, les notes posées sur l'expression « pour la vie » sont celles les plus élevées de cette chanson. Non seulement elles reflètent le thème de l'amour éternel mais aussi représentent le point culminant grâce auquel la narratrice-chanteuse peut démontrer l'intensité « extrême » de son amour pour son bien-aimé.

The image shows a musical score for the song 'La Vie en Rose'. It consists of three staves. The top staff is the vocal line, the middle is the piano accompaniment, and the bottom is a second vocal line. The lyrics are in French and English. The French lyrics are: 'part, A world where ros-es bloom; And when you speak An-gels: C'est lui pour moi. Moi pour sing from a-bove; Ev-'ry day words seem to turn in-to love songs. lui, dans la vie, Il me l'a dit, l'a ju-ré pour la vi-e.' The English lyrics are: 'part, A world where ros-es bloom; And when you speak An-gels: C'est lui pour moi. Moi pour sing from a-bove; Ev-'ry day words seem to turn in-to love songs. lui, dans la vie, Il me l'a dit, l'a ju-ré pour la vi-e.' The score includes chord diagrams for C, C7, F, Em, C, C, Eb, Dm7, and G7. There are also fermatas over the final notes of the French lyrics.

Figure 2 : LA VIE EN ROSE

624 'Vie ...': afin de donner un effet visible sur le prolongement du son, nous avons mis ces trois points.

Pour la suite de la chanson, l'usage de la répétition du mot « Heureux, heureux » a particulièrement attiré notre attention. Ce phénomène lexical est aussi bien présent dans la langue hindi où la forme lexicale est intégralement répétée. Par exemple : धीरे - धीरे [d̪hi:re – d̪hi:re], « tout doucement » ; मोटा - मोटा [moʈa: - moʈa:], « gros et gras ». Pour Annie Montaut et Sarasvati Joshi (1999 : 30)⁶²⁵, il est marqueur de « familiarité et d'expressivité ». Dans cette chanson, ce redoublement met en valeur un état d'esprit identique chez deux amoureux. Piaf, grâce à ce redoublement, partage non seulement son propre bonheur en exprimant ses sentiments amoureux mais également utilise ce style pour communiquer le sentiment de son bien-aimé. Elle démontre ainsi, encore une fois, la réciprocité de leur amour.

Ces illustrations au niveau du lexique, de la mélodie, de l'intonation et de la durée des notes, mettent en valeur la place importante de l'amour dans les chansons d'Édith Piaf. Elle l'idéalise. C'est l'amour qui la fait rêver, nourrit son esprit et en même temps la fait souffrir. Ses autres chansons telles que *L'hymne à l'amour*, *Non, je ne regrette rien*, *Sans amour on n'est rien du tout*, sont d'autres preuves de tels sentiments. À travers ces chansons, Piaf se permet de déclarer son amour, d'exprimer sa foi dans le pouvoir de l'amour et de glorifier la mort comme l'alternative ultime d'un amour éternel. Ses chansons représentent⁶²⁶ ce qu'elle pense et croit. L'amour reste même la grande affaire de sa vie personnelle qui conditionnera sa carrière professionnelle.

Au niveau phonétique, cette chanson qui appartient aux années quarante, représente un exemple classique du langage parlé à cette époque. La prononciation de la syllabe, la seule syllabe dans les mots comme « des », « mes » qui s'entendent dans la chanson comme *e* ouvert « è » (et non pas comme *e* fermé « é » que nous entendons plus fréquemment aujourd'hui), remonte à la prononciation du français du 17^{ème} et du 18^{ème} siècle. Selon le site officiel québécois, Banque de dépannage linguistique (BDL), « cette prononciation est parfois jugée comme relevant d'un style soutenu, emphatique ou oratoire »⁶²⁷. D'ailleurs, le roulement du « r » est aussi une caractéristique bien marquée chez Piaf. Ce son consonantique ne change pas de sens, pourtant. Le « r » uvulaire roulée n'est pas prononcée par les français d'aujourd'hui.

Par ailleurs, cette chanson illustre également une caractéristique musicale française qui est de chanter le *e* muet, une caractéristique très commune dans les chansons françaises (par

625 Annie Montaut et Sarasvati Joshi, *Parlons Hindi*, L'Harmattan, Paris, 1999.

626 Lors d'interview avec Pierre Desgraupes pour l'émission 'Cinq colonnes à la une' le 01 juin 1962, Édith Piaf parle de sa foi en la vie, en l'amour et en la mort. [En ligne : <http://www.ina.fr/video/I00012860>] Consulté le 03 décembre 2017.

627 Site 'Banque de dépannage linguistique' : http://bdl.oqlf.gouv.qc.ca/bdl/gabarit_bdl.asp?id=3074

exemple : *Au clair de la lune, Ne me quitte pas*). Les mots tels que *Rose, Chose*, ne constituent, dans la langue française, qu'une syllabe chacun. Mais ces mots sont mis en musique sur deux notes (comme montré dans la Figure 3.) et s'entendent sur deux syllabes *Roseu, Choseu* dans la mélodie. L'apparition tonique du *e* muet montre comment la mélodie a changé la langue, ce qui n'est pas du tout évident pour un apprenant étranger qui aura appris, en français, le mot *rose*, de la reconnaître sous la forme *roseu* dans la chanson.



Figure 3 : LA VIE EN ROSE

Ces particularités phonétiques démontrent bien le « style » de Piaf et ainsi rendent « sa » version distincte d'autres reprises par des interprètes différents.

Même les gestes de Piaf méritent d'être étudiés car ils sont révélateurs des liens entre sa voix, son corps, son chant et ses chansons. Comme évoqué *supra* (dans la partie 2 et son chapitre 3. Cas particulier des chansons), la compréhension de la gestuelle d'un chanteur met non seulement met en valeur l'expérience esthétique de son public mais permet également à ce dernier de donner « plus » ou un « autre » sens au-delà de celui communiqué par les paroles de la chanson.

Le parcours professionnel de Piaf, de « chanteuse de rue » jusqu'à « vedette de la scène » a nécessité une transformation de sa façon d'interpréter. Elle a dû s'adapter à cette nouvelle façon d'interpréter ses chansons sur scène. Il ne s'agit plus simplement de rendre audible sa mélodie mais il s'agit plutôt de faire entrer, en quelque sorte, un chanteur-acteur dans le caractère double du comédien. Autrement dit, elle est amenée à « traduire » sa mélodie grâce à l'interprétation de sa gestuelle, de son corps, de son maquillage, de ses vêtements, mis à part,

évidemment, ses inflexions vocales. Désormais, son visage, ses mains et son habit noir deviennent particulièrement emblématiques de sa personnalité et une particularité de son chant. Plus que la traduction, il nous semble que c'est une opération de transfiguration où elle n'est pas simplement chanteuse et mérite le titre de créatrice. Elle « entre » dans une chanson à interpréter sur scène.

C'est la chanson qui va être montrée, ce qui crée un nouvel espace d'« écouter voir » qui a ses particularités : il se centre complètement sur le corps de l'interprète. Dans le cas de Piaf, c'est le haut de son corps, surtout ses bras, ses mains, son visage et ses yeux (voir : les Figures 4, 5, 6 et 7)⁶²⁸ qui concentrent les regards. En nous appuyant sur un clip vidéo d'un concert⁶²⁹ *en live* de cette chanson sur le site *youtube*, nous pouvons analyser la gestuelle et le jeu de lumière qui influencent la réception et la perception de son chef d'œuvre.



Figure 4



Figure 5



Figure 6



Figure 7

628 Sources des photos: A partir du capture d'écran de la vidéo : <https://www.youtube.com/watch?v=rzeLynj1GYM>

629 <https://www.youtube.com/watch?v=rzeLynj1GYM> Consulté le 08 Janvier, 2017.

Ses yeux qui se baissent, ses joues qui rougissent, ses bras qui s'ouvrent et s'écartent d'elle, ses deux poings serrés qui se lèvent vers sa poitrine, ses mains qui touchent ses cuisses, puis montent jusqu'au niveau des épaules et touchent enfin ses joues : tous ces gestes montrés dans ces images, accompagnés de plein d'émotions, illustrent des mouvements redondants et des informations sémantiques (la fonction explicative de la communication). Sa signature gestuelle accompagne son langage en chantant. Quand elle interprète cette chanson, elle est face au public avec qui elle établit et maintient la communication (la fonction *phatique* de la communication). C'est une femme du peuple qui sait parler à la foule. Elle transfigure vocalement et signe *gestuellement* ses chansons, ce qui est une véritable invention. Elle reste longtemps dans la même posture en chantant, ce qui montre son caractère tenace, solide et stable. Avec un regard direct face au public, elle a une assise bien prise au sol avec les mains sur les hanches. De plus, elle chante souvent les jambes un petit peu écartées. Même sa robe noire avec des manches longues a son discours propre. Le noir est une couleur qui la sécurise. Cette couleur sombre met également en valeur le visage et les mains claires qui ressortent mieux dans l'éclairage.

Quant au style musical de cette chanson, qui remonte à plus de soixante-dix années, il est peu probable que les jeunes Indiens d'aujourd'hui arrivent à l'écouter tout seuls. Ils peuvent être amenés à écouter cette chanson en classe. En tant qu'enseignante, didacticienne et chanteuse, nous trouvons ainsi essentiel, tout comme Anne Cauquelin (1998 : 12)⁶³⁰, de rejeter le dogme de la perception émotive et immédiate de l'œuvre d'art musicale et de démontrer que la perception de l'œuvre passe par différentes étapes. Le goût pour un certain type de musique peut être développé progressivement dans une ambiance ludique et non-contraignante. Néanmoins, quel que soit le plaisir ou le déplaisir qu'un apprenant ressente en écoutant la chanson proposée en classe par son enseignant, ce dernier doit respecter le jugement esthétique de son apprenant.

Pour faciliter la réception de cette chanson auprès des apprenants, il convient que l'accent soit mis sur l'apprentissage de « savoir écouter » en cours de langue. Mais comment ? Afin de répondre à cette question, la prochaine partie s'appuiera sur la démarche pédagogique ainsi que musicale que nous avons suivie pour réaliser notre projet 'Le français par la chanson'.

630 Anne Cauquelin, *Petit traité d'art contemporain*, Coll. «Couleur des idées », Le Seuil, 1998.

1.2.2 *Je veux de Zaz*

Chantée par une jeune chanteuse et auteure-compositrice-interprète française, plus connue sous le surnom de Zaz⁶³¹, cette chanson est tirée de son premier album qui s'intitule également 'Zaz'. Depuis sa sortie en 2010, la chanteuse a fait une arrivée très remarquée sur la scène musicale française. Elle a remporté d'ailleurs le prix Génération Talents France Bleu/Réservoir qui a eu lieu dans la mythique salle de l'Olympia à Paris en 2009. Dotée de capacités vocales assez peu communes, tant en puissance qu'en vibrato, cette chanteuse engagée nous éblouit avec sa voix cassée et un peu rauque, mêlant à la fois les styles jazz, variété française, folk et soul. Cet artiste a pu nous toucher tant par sa voix, sa musique que ses paroles. Pour nous, elle est, en quelque sorte, l'une des images emblématiques de la jeunesse française d'aujourd'hui.

Les paroles de cette chanson écrites et co-composées par Kerredine Soltani et Tryss, dénoncent, en premier lieu, la société de consommation et l'hypocrisie des gens riches et influents. Elles sont un appel à se libérer d'une vie matérielle, caractérisée par des « choses » comme l'argent, les produits de marque et le pouvoir qui ne peuvent pas apporter de bonheur et d'amour. Cette chanson évoque l'actualité d'aujourd'hui et nous fait réfléchir au vrai sens de la vie. Elle nous invite à entrer dans le monde de l'amour, de la joie et de la bonne humeur pour être heureux. Elle est un appel pour passer de l'avoir à l'être.

En nous appuyant sur sa version officielle⁶³², *Je veux* se compose de plusieurs ensembles dans l'ordre suivant :

Éléments	Explication
Introduction	La partie instrumentale est composée par une base rythmique de violoncelle, guitare et batterie accompagnée par un son ressemblant à celui de la trompette, produit par la chanteuse qui souffle dans sa main.
Couplet 1	Donnez-moi une suite au Ritz, je n'en veux pas! Des bijoux de chez Chanel, je n'en veux pas! Donnez-moi une limousine, j'en ferais quoi? (Papalapapapala) Offrez-moi du personnel, j'en ferais quoi? Un manoir à Neuchâtel, ce n'est pas pour moi. Offrez-moi la Tour Eiffel, j'en ferais quoi? (Papalapapapala)

631 dont le vrai nom est Isabelle Geffroy. Elle est née en 1980.

632 <https://www.youtube.com/watch?v=0TFNGRYMz1U>

Pont	Partie instrumentale accompagnée par les sons onomatopéiques « chabarababa rirababa » qui permet de casser la répétitivité de l'alternance couplet/refrain.
Refrain	Je veux d'amour, d'la joie, de la bonne humeur, C'n'est pas votre argent qui fra mon bonheur, Moi j'veux crever la main sur le cœur. (Papalapapapala) Allons ensemble, découvrir ma liberté, Oubliez donc tous vos clichés, Bienvenue dans ma réalité.
Pont	Une toute petite partie instrumentale coupant le refrain du couplet suivant.
Couplet 2	J'en ai marre d'vos bonnes manières, c'est trop pour moi! Moi je mange avec les mains et j'suis comme ça! J'parle fort et je suis franche, excusez moi! Finie l'hypocrisie moi, j'me casse de là! J'en ai marre des langues de bois! Regardez- moi, toute manière j'vous en veux pas Et j'suis comme ça, j'suis comme ça (Papalapapapala)
Refrain	Je veux d'amour, d'la joie, de la bonne humeur, C'n'est pas votre argent qui fra mon bonheur, Moi j'veux crever la main sur le cœur. Papalapapapala Allons ensemble, découvrir ma liberté, Oubliez donc tous vos clichés, Bienvenue dans ma réalité.
Pont	La même partie musicale que celle de l'introduction
Refrain x 2 fois	Je veux d'amour, d'la joie, de la bonne humeur, C'n'est pas votre argent qui fra mon bonheur, Moi j'veux crever la main sur le cœur. Papalapapapala Allons ensemble, découvrir ma liberté, Oubliez donc tous vos clichés, Bienvenue dans ma réalité.
Fin	La même partie musicale que celle utilisée dans l'introduction.

Tableau : 5
Chanson *Je veux*

La narration à la première personne permet à l'interprète d'incarner la chanson. À cet égard, dans les propos de Tremblay (2014 : 14)⁶³³,

633 Alexandra Tremblay, *La chanson en tant que discours sur elle-même : L'autoreprésentation dans la chanson*, Mémoire de Master, Montréal, Université du Québec, 2007.

l'interprète [...] se superpose à l'instance narratrice et [...] l'incarne en faisant entendre sa voix à un auditoire sur un fond musical. L'interprète prend donc en charge le texte d'un auteur qui, contrairement au romancier *s'autoreprésentant* fictivement, met en scène un *personnage-chanteur* ou, à la limite, un *personnage-poète*. Par le fait même, ce n'est pas le milieu littéraire qui est représenté, mais bien l'univers musical.

Pour nous, le *je* dans la chanson ne représente pas seulement le *je* de la narratrice-interprète mais également le *je* universel. C'est un *je* auquel nous pouvons tous nous référer car, d'après nous, le sens des paroles s'adresse à tous.

Par cette logique, pour un apprenant de FLE, ce *je* peut représenter lui-même ou l'Autre. Dans le contexte de cette chanson, l'autre est la narratrice-chanteuse, le parolier, une française ou une femme. La chanson choisie relate, selon nous, une réalité dans laquelle pourront se reconnaître les apprenants. Elle évoque la réalité de la société d'aujourd'hui par ses paroles humanistes et anti matérialistes. L'usage courant du pronom 'en' dans la chanson, fait référence aux choses matérielles. Pour exprimer un mode personnel en s'adressant aux gens de la société en général, l'impératif a été extensivement utilisé. D'un côté, la négation dans « je n'en veux pas », « ce n'est pas pour moi », « j'vous en veux pas », exprime le refus et le rejet, donc une action déterminée. De l'autre, les verbes dits « de sentiments », qui expriment un état affectif tels que « adorer », « vouloir », relèvent en quelque sorte de la pulsion et illustrent envie, naïveté subtile et égocentrisme comme chez un enfant. D'ailleurs, le mélange de *je*, *vous* et *nous* dans la narration à la fois indique une fusion de points de vue (*je*, *nous*) et crée un effet de distanciation (*vous*) (Trembley : 2007). En tout cas, la plupart du temps dans la chanson, la narratrice-chanteuse focalise sur ce qui « la » concerne et dénonce « vous », un représentatif des gens riches, malhonnêtes et influents.

Par ailleurs, l'emploi fréquent des onomatopées « papalapapapala », « chabarababa rirababa », sert, d'un côté, à imiter vocalement une ritournelle instrumentale et de l'autre, à casser la répétitivité de l'alternance couplet/refrain. Il apparaît que l'interprète s'inspire du style jazz et utilise la technique vocale de « scat » qui est une petite formule musicale improvisée. Cela montre que son interprétation ne se limite pas aux paroles (texte) mais également aux sons improvisés qui requièrent de l'anticipation, de l'émotion et de spontanéité. Le son de la trompette qu'elle souffle dans sa main s'y ajoute également. Sa voix est donc, en quelque sorte, un instrument qui accompagne d'autres instruments, intervient (pour éviter la répétitivité du refrain/couplet) et improvise (pour rendre la musique vivante et dynamique).

En ce qui concerne le style et le registre de cette chanson, un langage courant et familier a été utilisé. Le type de vocabulaire utilisé n'est pas complexe et fait référence aux expressions familières employées au quotidien : « j'en ai marre », « crever », « je me casse ». Même au

niveau de la syntaxe, les phrases sont simples et leurs structures sont souvent répétitives : « je n'en veux pas ! », « j'en ferai quoi ? ». Quant à la phonétique, nous remarquons une prononciation plus rapide, marquée par l'élision de nombreux *e* muets. Par exemple : « d'la joie », « qui f'ra », « j'suis », « j'parle », « j'veux », « c'n'est ». Ces déviations phonétiques du caractère familier peuvent poser des problèmes de compréhension pour un auditeur étranger. Il faut qu'un enseignant de FLE fasse attention à cela.

L'usage de registre familier démontre la rupture de tout formalisme et l'absence de tout lien hiérarchique rigide. Il reflète bien l'attitude du narrateur qui se présente comme un individu qui a ses propres convictions, objectifs et envies et non pas, comme une personne parmi la foule qui suit aveuglement les autres.

Quant à l'orchestration, la chanson nous paraît intéressante et un peu différente. À part les instruments utilisés - violoncelle, guitare et batterie, la chanteuse, elle-même, joue de la trompette avec sa main dans laquelle elle souffle. Il nous semble qu'elle ait une allure très naturelle et que sa voix sorte du commun. À la fois rauque et maîtrisée, grave et aiguë, sa voix donne une couleur distincte à cette interprétation. Le parolier et compositeur Soltani était à la recherche d'une voix « rauque un peu cassée » pour l'interprétation de cette chanson : « une voix qui se démarque au milieu de toutes », d'après Thomas Chaline (2017)⁶³⁴ dont l'ouvrage intitulé *Zaz, le long de la route*, est une dédicace à cette jeune chanteuse.

Beaucoup de vers dans cette chanson se chantent sur les mêmes notes. Le ton de la mélodie est ascendant et symbolise la liberté. Quant au rythme, il est entraînant, dynamique et répétitif. Il rend la chanson plus excitante et énergétique ce qui nous donne envie de bouger et danser. La répétition du rythme peut aider à focaliser l'attention davantage sur les paroles qui sont aussi répétitives dans une grande mesure. Revenir sur les mêmes paroles sur le même air musical, montre l'insistance et la persévérance et ainsi évoque un sentiment de révolte (contre la société de pouvoir et de consommation). Cette répétition revendique également une vie ayant du bonheur, de l'amour, de la joie et de la bonne humeur. Au niveau de la gestuelle de cette interprète, nous faisons référence à l'un de ses clips vidéos⁶³⁵ sur le site *youtube* qui montre un spectacle *live* (cf. Figure 8)⁶³⁶ ayant lieu dans une petite place dans la rue.

634 Thomas Chaline, *Zaz, le long de la route*, City Editions, 2017.

635 <https://www.youtube.com/watch?v=qIMGuSZbmFI>

636 Les photos 8 et 9 sont tirées du clip vidéo de la performance de l'artiste par l'option « Capture d'écran » sur l'ordinateur.



Figure : 8



Figure : 9

Dans cette vidéo, l'interprète se fait accompagner par un orchestre – accordéon, percussion, violoncelle et guitare. Faire le son de la trompette avec sa main (*cf.* Figure 9), taper le rythme avec les pieds, bouger tout son corps, claquer les doigts, balancer les bras (mouvement haut et bas) : tous ces gestes de l'interprète communiquent un langage de détente et montrent une liberté de ses mouvements. En plus, elle improvise en jouant de la trompette avec sa main pendant le pont⁶³⁷, ce qui rend sa musique plus vivante et elle, plus créative. Sur cette scène, elle s'implique avec toute sa voix et son corps. D'ailleurs, son choix de rester dans le rang de l'orchestre, en se mêlant aux instrumentistes, donne le message suivant : « nous formions un groupe et je suis comme eux, pas différente ».

D'ailleurs, le micro portable attaché au vêtement permet à la chanteuse de reculer ou avancer un peu sans aucune contrainte. Elle est également libre d'utiliser ses mains. L'espace gestuel est donc mobile. Cependant, dans d'autres situations, c'est par rapport au micro, posé

637 Dans une chanson, le pont désigne un petit passage musical qui relie plus souvent les couplets et refrain.

généralement au centre sur un pied avec le câble électrique, que la gestuelle du chanteur va se déterminer.

Cette lumière naturelle, qui tombe évidemment autant sur l'interprète que sur son groupe de musiciens, va également avec l'esprit de cette narratrice-chanteuse : elle ne se met pas en avant, elle se positionne simplement comme son équipe de musiciens. En somme, cette performance de sons et de rythmes génère une image globale d'une philosophie de vie.

L'interprétation dans la rue comme espace scénique révèle aussi l'esprit libre de cette chanson. La rue est un espace public, où tous, riches ou pauvres, ont le droit de marcher. La rue, en quelque sorte, symbolise la liberté. A contrario, les suites des grands hôtels, les produits de marque de haute qualité, les voitures de luxe sont accessibles à très peu de gens. L'esprit libre de la narratrice-chanteuse correspond bien à cet espace ouvert de la rue. Cet espace physique se trouve en accord avec le sens des paroles et le type de langage utilisé. Cet espace scénique se marie bien avec, d'un côté, l'attitude, la voix, le chant et la gestuelle de l'interprète et de l'autre, les paroles et le langage familier utilisés dans cette chanson.

1.2.3 Vers leur intégration dans le cours de FLE

L'étude des deux chansons choisies nous montre comment les éléments linguistiques, socio-culturels et musicaux sont inscrits dans les chansons et sont indissociables. Langue, culture, musique, émotion, rythme, voix, intonation, gestes, ... fusionnent si bien dans une chanson, qui est un document authentique et sonore, qu'elle mérite d'être étudiée en cours de FLE. Cette intégration nous permet d'opter pour une approche d'« ensemble ». Nous tenons à préciser que notre méthodologie de la mise en œuvre de cette étape de remédiation ne s'appuie pas sur l'exploitation des chansons « séparément » sous les angles - linguistiques, extralinguistiques et paralinguistiques, ce que Pierre Dumont (*op. cit.* 1998) aborde de façon extensive dans son ouvrage *Français par la chanson*. D'ailleurs, notre intention n'est pas d'étudier les chansons en terme purement linguistique (*paralinguistique, extralinguistique*). La « linguistique », pour nous, ne représente qu'une dimension, tout comme celles « musicale » et « socio-culturelle » de l'exploitation d'une chanson.

En tenant compte du contenu intégré d'une chanson et du niveau avancé en français de nos apprenants, nous ne trouvons pas utile de leur demander de faire des exercices séparés de grammaire, de lexique ou de phonétique, comme beaucoup de méthodes de FLE étudiées (voir : *supra*)⁶³⁸ le démontrent. En effet, les chansons ne doivent pas être prises comme modèle « idéal » pour apprendre la grammaire ou la syntaxe du français. Une chanson reste

638 Voir : Partie 3, Chapitre 3, Sous Chapitre 2.2. 'Analyse des méthodes françaises utilisées en cours de FLE'

quand même un support authentique et subjectif valorisant un style ainsi qu'une façon particulière de dire et de penser. La manière dont Édith Piaf, l'une des chanteuses emblématiques de la culture et musique françaises, roule son 'r' ne représente pas une manière « normale » et « standardisée » de prononcer le son 'r' dans le langage parlé. Les mots d'argot chez Renaud et les mots familiers trouvés dans les chansons de Bobby Lapointe doivent être compris dans le contexte donné, évoqué par l'interprète, le parolier et le compositeur et l'époque historique dans laquelle se trouvent ces chansons.

Étant donné la subjectivité et la singularité d'une chanson, il ne faut pas oublier que chacune est unique et mérite donc une exploitation spécifique à ses caractéristiques. Dans les illustrations montrées *supra*, la gestuelle de Piaf lors de l'interprétation scénique de *La vie en rose*, nous semble plus prononcée que celle de Zaz de la chanson *Je veux*. Le langage et la manière d'interprétation de Zaz nous paraissent très familiers et attirent davantage notre attention à ce sujet. Au niveau culturel, le thème de l'amour évoqué dans la chanson *La vie en rose* n'est pas spécifique à une culture donnée ; ce thème est plutôt universel. Cependant, dans la chanson *Je veux*, les références ironiques de Zaz aux produits de marque françaises telles que Chanel, le monument historique très connu en France, la tour Eiffel, soulignent l'identité de la narratrice-chanteuse en tant que française à l'esprit critique.

En prenant en considération toutes les caractéristiques de ces deux chansons de Piaf et de Zaz, nous envisageons donc de les aborder dans leur intégralité à travers leur exploitation par étapes. Les phases principales consistent en une sensibilisation à la musique française, la connaissance de la chanson, la phonétique corrective, l'articulation du corps et de la voix, la découverte du chanteur mais aussi en son interprétation scénique, la phase du chant, l'expression orale et enfin, la réflexion. Ce sont ces étapes, que nous allons présenter en détail dans le prochain chapitre, qui nous guideront dans l'exploitation de ces chansons.

2. Phase de réalisation du projet

Réaliser un projet, c'est se lancer dans la réalité, autrement dit, dans une situation dite « réelle ». La réalisation du projet donne la possibilité de passer de l'idée au projet, de la réflexion à l'action. D'ailleurs, l'acte de réaliser est aussi important que d'obtenir un bon résultat car d'après nous, il consiste déjà à apprendre: « apprendre en réalisant » grâce auquel l'enseignant est amené à mettre à profit ses idées théoriques, des savoirs, des savoir-faire, des processus cognitifs et de la mémorisation afin de les appliquer dans une situation réelle.

La mise en œuvre de ce projet a duré 12 heures au total, du 3 mars 2017 jusqu'au 15 mars, où six séances de 2 heures chacune se sont déroulées à intervalles réguliers les 3, 6, 8, 10, 13, 15 mars.

Le projet est composé de plusieurs étapes et puis, chacune d'entre elles est découpée en tâches. Avant de présenter ces étapes, il nous semble essentiel, dans un premier temps, de répertorier les ouvrages principaux qui nous ont aidée à concevoir et à formuler la démarche que nous avons suivie. Dans un deuxième temps, nous comptons mettre en relief quelques caractéristiques afin de rendre cette démarche plus compréhensible et cohérente.

2.1 Sources principales consultées

La démarche pédagogique retenue s'appuie principalement sur les sources suivantes :

- Notre propre expérience de formation musicale en tant que chanteuse amatrice ainsi que nos études théoriques autour des thèmes de la didactique de l'oral, de la musique et de la chanson abordées dans les parties précédentes de notre recherche.
- Nos séances d'observation des cours d'une enseignante de musique Mme Michèle Eggimann, à école primaire et maternelle de Carletti à Mas-Thibert, à l'école de musique Georges Bizet, à l'école primaire A. Pichot, à l'école maternelle Jeanne Géraud et au collège Maurel à Arles.
- Les ouvrages et les matériaux en-ligne concernant la didactique du FLE :
 - *Le français par la chanson. Nouvelles approches de l'enseignement de la langue et de la civilisation française à travers la chanson populaire contemporaine*, de Pierre Dumont (1998).
 - *La chanson dans la classe de français langue étrangère*, de Louis-Jean Calvet (1980).
 - les fiches pédagogiques des chansons suggérées dans une revue française *Le Français dans le monde (FDLM)*
 - site web de TV5monde : <http://enseigner.tv5monde.com/>
 - site web de l'Alliance Française de Cavilam, Vichy : <http://www.leplaisirdapprendre.com>
- l'enseignement musical :
 - *Se former à l'enseignement musical* de Claire Gillie –Guilbert et Lucienne Fritsch (2001).
 - *50 activités en éducation musicale aux cycles 2 et 3 de Henri, Gonzalez*, CRDP Midi-Pyrénées, (2014).

- les fiches pédagogiques proposées par les enseignants de musique sur les sites des académies françaises et des bulletins officiels

http://www.ac-grenoble.fr/educationartistique.isere/IMG/pdf_methodologie_pour_chanter_surligne.pdf

https://www.ac-caen.fr/dsden50/circo/mortain/IMG/pdf/evaluation_chant_choral_maitreCIII.pdf

http://www.circ-ien-strasbourg3.ac-strasbourg.fr/wp/wp-content/uploads/2014/12/Conduire_une_seance_de_chant-2-2.pdf

http://media.eduscol.education.fr/file/ecole/26/9/chanter-langues-etrangeres_116269.pdf

Après avoir cité ces ouvrages principaux parmi d'autres, nous nous intéressons à mettre en avant quelques caractéristiques importantes de la démarche pédagogique pour réaliser ce projet.

2.2 Caractéristiques de la démarche pédagogique

2.2.1 D'une pédagogie de l'écoute vers l'expression orale

Comme évoqué *supra* par Tomatis (1991) et M. Lebre-Peytard (1990), mieux écouter conduit à mieux produire. De même, dans le cadre de l'enseignement/apprentissage du FLE par les chansons, nous supposons que « bien » chanter et interpréter vocalement nécessitent une bonne perception de l'écoute des chansons. Il faut donc « former » l'oreille, d'autant plus dans le cas de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, de sorte qu'un apprenant soit amené à analyser les sons afin de les reproduire le plus fidèlement possible.

C'est pour cela que la démarche suivie pour ce projet se dirige à partir de l'écoute musicale vers l'expérience orale.

2.2.2 « Écoute d'abord, le clip vidéo ensuite ! »

Comme la chanson est fondamentalement un support oral et que ce projet se focalise sur le développement des compétences orales - Compréhension Orale et Expression Orale – nous nous concentrons davantage, et avant tout, sur l'oralité. Le support visuel des chansons, les clips-vidéo officiels par exemple, peut intervenir un peu plus tard, une fois que l'apprenant-auditeur aura appris à reconnaître des caractéristiques sonores et à développer une sensibilisation à la spécificité des discours oraux. Aussi, la musique et les paroles (de chansons) entendues doivent être capables d'évoquer, en lui, des images, de faire naître des désirs, des rêves, et de faire vivre des souvenirs et des imaginations avant que l'on passe de l'oral aux images accompagnant ces chansons.

Comme évoqué *supra*, la gestuelle, l'espace scénique ou l'espace de tournage des clips vidéo officiels le style d'interprétation, la lumière sur scène et même les habits de l'interprète sur scène ou dans son clip vidéo officiel portent un sens qui ne correspond pas forcément à ce que l'ensemble des caractères musicaux d'une chanson porte (rythme, timbre, intensité, hauteur,

texte, voix). Tantôt ces deux aspects – oral et visuel – se synchronisent bien, tantôt ils sont décalés. Même s'ils se marient plutôt bien dans certains cas, notre but reste, d'abord, de *faire (re)naître* et de *faire vivre* une œuvre musicale par l'écoute (et non pas par l'image) chez l'apprenant-auditeur-interprète.

2.2.3 Nécessité d'une pause entre l'écoute et le chant

Les activités pédagogiques autour de l'audition et du chant doivent être planifiées de manière que les tours d'écoute et de chant ne se succèdent pas d'autant plus que ces activités mentales et physiques fatiguent le corps.

Car, lors de l'écoute et du chant, les compétences linguistiques, musicales et socio-culturelles sont mises en jeu. Ces moments musicaux peuvent susciter des souvenirs, des nostalgies et des émotions fortes. Non seulement pour la raison physique, laisser un temps de silence d'une minute ou deux après l'écoute (C. Gillie –Guilbert et L. Fritsch, *op. cit.* 2001 : 120) et le chant nous paraît essentiel. Il faut du temps afin que l'œuvre écoutée et/ou chantée puisse « résonner » en nous. Ce moment de silence accordé mettra en évidence cette résonance qui permettra aux apprenants de se connecter à la musicalité de la chanson qu'ils viennent d'écouter et/ou chanter, à la voix de l'interprète original ainsi qu'à leur propre voix et aux paroles de la chanson. Ce moment paisible facilitera également la transition du monde musical, de langage verbal et non verbal et d'émotions vers celui du cours de langue.

D'ailleurs, alterner les tours d'écoute avec une petite séance de questions/réponses et d'échange verbal permet aussi de ne pas rendre l'audition ennuyeuse. Étant donné que les apprenants ne sont pas a priori des vocalistes professionnels et que cet atelier ne se déroule que pour quelques heures, il est clair qu'ils ne sont pas habitués à chanter longtemps à voix haute. Il nous faudrait donc éviter de faire chanter d'affilée ou bien trouver un moyen d'alterner leur chant avec l'écoute, le questionnement, l'interaction ou simplement procéder à de petites pauses.

2.2.4 Aménagement des tables et des chaises en « U »

La salle de classe est un lieu de parole où la voix circule. Il faut que la salle soit stimulante et dynamique pour faciliter la prise de parole et l'échange verbal. La gestion de l'espace est aussi importante pour développer l'autonomie et favoriser la coopération entre les apprenants en classe. D'après nous, afin de mieux positionner les apprenants dans l'espace de classe, il n'est pas possible qu'une seule façon convienne à tous les objectifs de l'apprentissage et aux projets pédagogiques. Il faut donc que le positionnement soit organisé en fonction de chaque projet pédagogique et par rapport à son objectif.

La plupart du temps, différentes salles de classe nous ont été accordées pour la mise en œuvre de cet atelier. Dans ces salles, la disposition des tables suit le schéma classique (voir : Figure 10)



Figure : 10

Disposition des tables avant les séances

Ce schéma présente une image « traditionnelle » de la salle de classe : un espace ordonné où les apprenants sont alignés en plusieurs rangées, en face de leur enseignant et du tableau derrière ce dernier. Ce modèle repose sur le postulat qui favorise la transmission des savoirs principalement de l'enseignant aux apprenants. C'est une disposition qui présuppose que l'attention et la communication en classe restent centrées sur l'enseignant. Par conséquent, elle peut freiner les échanges et le partage entre les apprenants ainsi qu'entre un apprenant et l'enseignant. Pour Walberg (1969)⁶³⁹, la distance physique mesure la distance sociale dans la salle de classe.

Afin de mener une pratique musicale, nous sommes consciente du fait qu'une salle de classe n'est pas un endroit idéal pour écouter de la musique à plusieurs reprises, travailler la voix, faire des exercices d'échauffement vocal ainsi que corporel et chanter en chœur. Cet espace a représenté un vrai défi particulièrement à cause du mouvement limité (placement des meubles encombrants) en classe ainsi que de la mauvaise acoustique des salles (mauvaise sonorisation, bruit constant des ventilateurs). Même les couloirs en dehors des salles étaient très bruyants.

Pour des raisons administratives, nous avons eu l'occasion d'effectuer une séance unique d'une heure dans un laboratoire informatique (salle de média) réservé au département de langues étrangères à l'université. Équipé d'un poste d'ordinateur pour chacun, très spacieux, insonorisé et climatisé, cette salle de média a donné une possibilité de faire écouter la chanson à voix haute en assurant une bonne qualité d'écoute grâce aux matériaux sonores à notre disposition.

639 Herbert J. Walberg, « Physical and Psychological Distance in the Classroom », *The School Review*, 77 (1), 1969, p. 64-70.

En tenant compte des objectifs et du caractère artistique et musical de notre projet, l'aménagement de la classe en forme de U (voir : Figure 11), légèrement ronde, nous paraît idéal. Par conséquent, nous avons dû déplacer des tables et des chaises au début de chaque séance.

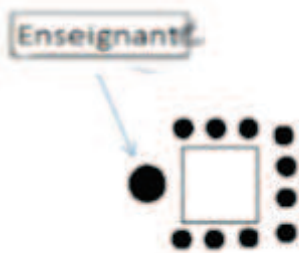


Figure : 11

Disposition des tables en « U » pour les séances

Dans une classe en U, les apprenants se retrouvent face à face, ce qui permet de dialoguer et d'échanger facilement. Une telle disposition a pour l'objectif de favoriser l'interactivité et la participation de tous dans la classe. En plus, notre projet musical met en évidence l'expérience « collective » de l'écoute et du chant en classe de langue. Cet aménagement ressemble bien à celui d'un ensemble de choristes, ce qui préparera physiquement ainsi que psychologiquement les apprenants à un travail musical en classe.

D'ailleurs, selon nous, l'effectif de 10 apprenants est gérable en ce qui concerne le déplacement des meubles en classe. Mais il faut faire attention au temps que cela prend chaque fois avant et même après les séances afin de remettre les meubles à leur place initiale. Cependant, lorsque l'effectif est trop élevé, ce type de disposition ne semble pas très efficace. Pour effectuer les tâches liées aux exercices d'échauffement corporel, vocal et au chant choral, les apprenants sont incités à sortir de leurs chaises pour faire un U en restant debout. En tant que modératrice, modèle⁶⁴⁰ et comme chef de chœur, nous sommes chargée de coordonner et d'accompagner le groupe d'apprenant-chanteurs.

Il est vrai que le placement spatial des choristes améliore le son du chœur. Par ce positionnement en demi-cercle, le son est rendu plus global et homogène. Pour qu'il y ait l'harmonie et l'équilibre de sons en classe, quelques mesures techniques sont prises en compte :

- Placer les apprenants chantant le plus fort au milieu du chœur, ce qui donne un effet du son homogène du groupe.

640 Nous nous sommes engagée en tant que modèle pour guider les apprenants en montrant des exercices d'échauffement vocaux, corporels et de chant. Nous comptons élaborer *infra* ce rôle.

- Éviter le placement côte-à-côte des voix plus fortes avec les voix moins fortes car la voix plus forte peut éclipser l'autre voix.
- Éviter également de placer des voix fortes ensemble car le son issu de cette zone peut dominer le reste du groupe.

Nous pouvons ainsi dire que la disposition des tables en U correspond bien aux objectifs d'apprentissage visés et au type de projet artistique que nous avons mené.

Nous tenterons maintenant de proposer une démarche pédagogique marquée par un enchaînement des tâches qui nous a permis de faciliter l'apprentissage du FLE par la voie musicale de manière dynamique et engageante.

2.2.5 Répétition, une stratégie efficace dans la compréhension et la production orales

La démarche pédagogique de ce projet met l'accent sur la place de la « répétition » dans l'acquisition de la compréhension et la production orales. C'est pour cette raison que la répétition comme stratégie est bien présente dans les étapes principales de l'écoute et de la pratique du chant.

Comme nous l'avons mentionné *supra*, la répétition comme technique est souvent utilisée pour l'acquisition de structures syntaxiques (*cf*: Méthode audio-orale, Méthode Verbo-Tonale)⁶⁴¹. De même, les stratégies pédagogiques de la pré-écoute ainsi que de l'écoute, évoquées dans la deuxième partie de notre recherche basée sur la didactique de l'oral (Voir : Partie 2, Chapitre 1, Sous Chapitre 3.1.4 'Étapes de la Compréhension Orale'), mettent l'accent sur ce support de répétition pour renforcer le processus de mémorisation du discours oral. La répétition facilite ainsi la réception ou la compréhension orale qui est fondée sur la mémoire. Comme l'oral est fugace et ne laisse aucune trace une fois énoncé, la possibilité de retourner sur le discours oral par la répétition permet à l'ouïe de maintenir le plus longtemps possible le signal acoustique, constate Guimbretière (*op. cit.* 1994). Au niveau cognitif, une occurrence répétitive peut faciliter le déclenchement du processus de la pensée, de la recherche et de l'élaboration du sens (Yves Raymond, 1999)⁶⁴². Pour Guimbretière (*op. cit.*), elle favorise également des activités de tâtonnement, d'essai et d'auto-évaluation *in petto*. Même au niveau affectif, plus on écoute et/ou chante, plus on crée la possibilité d'avoir un contact direct et immédiat avec les paroles, la langue dans laquelle la chanson est chantée, la musique, la mélodie, le rythme, etc. D'après nous, les émotions suscitées lors de ce contact peuvent être ressenties de façon « profonde » par la stratégie de la répétition.

641 Voir : Partie 2, Chapitre 1, Sous Chapitre 2.4 'Méthode audio-orale'

642 Yves Raymond, « La répétition esthétique », *Protée*, vol 27, n° 1, 1999, p. 87-92.

Dans le cas de la mélodie simple d'une chanson, sa répétition permet de la retenir et de la rendre connue. A cet égard, Castarède (2001 : 27)⁶⁴³ constate qu'avec chaque répétition, la mélodie connue et réentendue devient plus belle, car « elle suscite encore plus le souvenir et l'attente, moments dont notre vie psychique profonde est tissée, à l'image du phénomène transitionnel. Le plaisir de l'amateur, c'est de retrouver sa petite phrase en chaque musique aimée [...] ». En fait, la récurrence des éléments constitutifs (musique, mélodie, paroles, rythme, intonation, etc.) de la chanson est un facteur important dans l'organisation du plaisir. D'ailleurs, les jeux des enfants manifestent également l'importance de la répétition pour avoir du plaisir.

La répétition d'un refrain ou de la chanson entière peut s'avérer être une stratégie importante dans l'acquisition de l'oral. La structure de la chanson est composée généralement d'un refrain, qui est une répétition régulière de paroles, et chantée très souvent sur un rythme commun au refrain ainsi qu'aux couplets d'une chanson. Cette structure d'une chanson est ainsi souvent caractérisée par le phénomène de répétition. L'organisation des éléments constitutifs (évoqués ci-dessus) d'une chanson produit son effet sur l'auditeur. A cet égard, l'occurrence répétitive de cette organisation est plutôt une répétition des relations (« répétition organique ») que ces éléments partagent entre eux et non pas la répétition des éléments (« répétition pure ») tous seuls (cf. John Dewey (1934) 1958)⁶⁴⁴. Pour Dewey, la répétition pure est monotone et manque de vitalité.

Dans notre projet artistique, une chanson peut être également vue, du point de la didactique, comme un modèle à suivre. Sur le plan phonologique, la répétition nous permet de suivre la phase de discrimination et de reconnaissance auditives que les didacticiens tels que Massia Kaneman-Pougatch et Elisabeth Pedoya-Guimbretière (1992)⁶⁴⁵, C. Champagne-Muzar et Johanne S.-Bourdages (1998)⁶⁴⁶ trouvent nécessaire pour susciter la représentation mentale du son et pour faire appel aux caractéristiques acoustique, physiologique et articulatoire du phonème étudié.

C'est pour ces raisons que la stratégie de répétition a une importance considérable au niveau de la compréhension orale (l'écoute) mais aussi de l'expression orale (le chant) dans notre atelier par la chanson.

643 Marie-France Castarède, « L'enveloppe vocale », *Psychologie clinique et projective*, n° 7, 1, 2001

644 John Dewey [1934], *Art as Experience*, trad. J.K., New York, Capricorne Books, GP Putnam's Sons, 1958.

645 Massia Kaneman-Pougatch et Elisabeth Pedoya-Guimbretiere, *Plaisir des sons*, « Phonétique du Français », Didier, 1992.

646 C. Champagne-Muzar et J. S. -Bourdages, *Le point sur la phonétique*. Paris, CLE International, 1998.

2.3 Phases principales du déroulement

Cette partie vise à mettre en relief les phases principales qui constituent la base des tâches et des activités pédagogiques effectuées lors du déroulement de l'atelier

2.3.1 Sensibilisation aux chansons françaises

Après une petite introduction où l'enseignante et les apprenants se présentent, l'enseignante s'occupe à sensibiliser les apprenants aux chansons en français à travers des activités d'écoute et de discussions autour des chansons en français. Dans cette phase préparatoire, l'apprenant est amené à commencer à s'habituer à la musicalité des sons français, aux voix des chanteurs, à leur style d'interprétation, à leur intonation, à leur façon d'articuler les sons en français.

D'après M. Pamula (2008 : 135)⁶⁴⁷, dans cette phase, l'accent est mis non seulement « sur la formation de la perception des phénomènes acoustiques relevant d'une œuvre musicale, de la musique mais en même temps on prend en considération une aptitude perceptive importante qu'est la sensibilité phonétique ». Cette phase favorise l'éducation de l'oreille aux réalités phonologiques et accentuelles de la langue cible, c'est-à-dire le français. Pour les deux chansons populaires choisies, des exercices musicaux ayant pour but de former et de développer l'oreille musicale relatifs au langage verbal ainsi que non verbal, sont prévus dans les séances suivantes.

Cette phase sert également à familiariser l'apprenant de FLE avec des chansons de chanteurs très connus qui font partie du patrimoine de la France et du monde francophone. D'où le choix de chanteurs tels qu'Édith Piaf, Jacques Brel, Brassens, Aznavour, Johnny Halliday, Serge Gainsbourg, Renaud, Stromae semble évident.

Une fiche (voir : Annexe N° 9) contenant la liste des chanteurs choisis, leurs photos, le titre et le lien internet de leurs chansons est distribuée à chaque apprenant en classe. Cette liste s'échelonne de la vedette française Édith Piaf (*Non, je ne regrette rien*, 1960) jusqu'au jeune chanteur belge Stromae (*Papaoutai*, 2013), ce qui représente un petit aperçu historique des générations différentes de chanteurs francophones. Cette présentation en classe visant la familiarisation avec la diversité dans les chansons françaises a pour objectif de susciter la curiosité chez les apprenants pour écouter les chansons en français, de chercher plus d'informations sur les chanteurs et/ou chansons étudiés et de développer un intérêt dans la musique française même en dehors de la classe. A cet égard, quelques sites sur internet abordant le thème de chanson française (youtube, daily motion, deezer, Fip (radio France), radio nostalgie) et son exploitation à des fins pédagogiques (sites d'*eduscol* d'Éducation Nationale Française, de *lepointdufle*) sont également proposés aux apprenants. Cette phase de

647 Malgorzata Pamula, « Sensibiliser les enfants à une langue étrangère par le biais d'une activité musicale », *Synergies Espagne* n° 1, 2008, P. 133-140.

sensibilisation correspond donc à l'un des objectifs d'apprentissage que nous avons fixés pour l'évaluation des compétences visées lors de l'atelier : « acquérir une culture musicale française » (voir : Tableau 7 - Grille d'évaluation).

Sachant que l'écoute de ces quatorze chansons pour une durée d'à peu près une minute et demie chacune ne nous semble pas suffisante pour pouvoir former un jugement esthétique sur ces chansons. A ce stade débutant, l'activité de l'écoute ne vise qu'à mettre les apprenants dans le bain musical français. C'est pour cette raison qu'un partage libre est encouragé en classe. L'enseignante partage ainsi son goût⁶⁴⁸ pour ces chansons, en les présentant en classe. Initiée par quelques questions du style - « Dites-moi, quelle est votre impression des chansons ou des chanteurs que vous venez d'écouter ? », « Connaissez-vous déjà ces chansons ou chanteurs ? », « Comment voyez-vous les chansons indiennes par rapport aux chansons françaises ? » - une discussion semi-dirigée invitant les apprenants à partager leur expérience et leur impression est mise en place par l'enseignante. Cette technique de l'interrogation peut pousser les apprenants à la réflexion.

Par la suite, l'enseignante, en tant qu'animatrice, oriente cette discussion vers la chanteuse Édith Piaf et le titre de sa chanson *La vie en rose* sur laquelle elle va travailler dans la séance suivante. La technique d'un remue-méninge est adoptée pour encourager les apprenants à se concentrer sur cette expression et à formuler toutes sortes d'idées en vue de déterminer ce qu'ils savent ou ce qu'ils désirent savoir sur ce sujet. Cette technique vise également à encourager la participation ainsi qu'à stimuler la prise de parole, sans tenir compte de la longueur d'une phrase ; même un mot peut suffire.

D'après nous, cette phase favorise le développement des compétences suivantes qui feront également partie du référentiel d'évaluation pour notre grille :

- Il apprend que la sensibilité musicale peut varier selon l'époque, la situation géographique ou la différence socioculturelle du créateur comme de l'auditeur.
- Il adapte son attitude à l'écoute de la musique (concentration, attention)
- Il développe une conscience interculturelle
- Il reconnaît et mémorise, même à court terme, des éléments musicaux, compare et commente.

2.3.2 Découverte de la chanson : de l'écoute à la compréhension orale

La phase de la découverte marque le premier contact de l'apprenant avec la chanson. Afin d'établir ainsi que de maintenir ce contact, cette phase vise à mettre en œuvre quatre activités pédagogiques :

648 Voir : Annexe N° 8

2.3.2.1 Écouter

Quatre écoutes au total sont prévues lors de cette phase. Elles ont pour objectif de saisir petit à petit le sens musical et textuel tout en procurant du plaisir grâce à l'expérience esthétique. Lors des trois premières écoutes, les apprenants peuvent fermer les yeux et se laisser imprégner par l'atmosphère de la chanson. Comme nous l'avons suggéré *supra*, une minute de silence après chaque écoute nous paraît essentiel pour faciliter cette « imprégnation » de la chanson écoutée chez les apprenants-auditeurs. Les paroles de la chanson sont distribuées aux apprenants seulement après la troisième écoute car notre but est d'appréhender la chanson à travers des aspects sonores avant de nous concentrer sur certains aspects linguistiques par le texte de la chanson.

Les quatre objectifs suggérés par Carette (2001)⁶⁴⁹, que nous avons mentionnés précédemment⁶⁵⁰, correspondent à ce que nous attendons de cette phase :

- écouter pour apprendre (analyser, rendre compte, identifier, reconnaître, déduire, juger etc.)
- écouter pour s'informer (connaître des faits, des idées, etc.)
- écouter pour se distraire (imaginer, deviner, avoir des émotions, etc.)
- écouter pour agir (repérer la différence entre le français parlé et le français chanté, chanter la mélodie, etc.).

Lors de la phase de découverte de la chanson, nous passons de l'écoute « globale » à l'écoute « réactive ». Comme évoqué précédemment (*cf.* E. Lhote, 1995 ; E. Carette, 2001), l'écoute « globale » vise à la compréhension globale du discours oral tandis que l'écoute « réactive » se déroule au moment où l'auditeur utilise ce qu'il comprend pour en faire quelque chose. Dans notre cas, l'écoute réactive permet à l'apprenant de chanter la mélodie dans un premier temps et ensuite, de rajouter les paroles. Cette « production » s'enrichira par un aller et retour permanent entre l'écoute et la production.

Première écoute :

En ce qui concerne la première écoute, l'enseignante évite de donner des consignes avant de faire écouter la première fois la chanson car l'objectif de cette étape est de laisser un moment à la découverte de la chanson « de façon libre » et aussi au plaisir sensoriel et émotif sans chercher à faire émerger le sens de ce qui est écouté. C'est l'écoute libre qui permettra d'orienter l'attention des apprenants sur les composantes sonores de la chanson. A partir de leurs impressions sur la musique ainsi que l'interprétation de l'artiste et les hypothèses formulées sur les paroles, ils sont invités à participer à la discussion en classe. Après cette écoute, des questions générales sont posées aux apprenants sur la chanson :

- Combien de voix avez-vous entendu ?
- Qui chante ?

649 E., Carette, « Mieux apprendre à comprendre l'oral en langue étrangère » in *Le français dans le monde. Recherche et application*, janvier 2001, Paris, CLE International, p. 128-132

650 Voir: Partie 2, Chapitre 1, Sous Chapitre 3, ensuite, 3.1.4 'Étapes de la Compréhension Orale

- Quels instruments peut-on entendre dans la chanson ?

Cette phase de première écoute sert donc à comprendre la situation globale de l'écoute. Les apprenants appréhendent quel est le type de la chanson, sa structure générale, sa durée, ...

Deuxième écoute :

A partir de la deuxième écoute, les apprenants sont amenés à se focaliser sur les différentes composantes de la chanson. Des questions concernant la voix, la mélodie et le thème sont posées à la fin de la deuxième écoute :

- La mélodie est-elle reconnaissable ?
- Est-ce qu'il y a des morceaux qui se répètent souvent dans la chanson ?
- Quel est le thème de la chanson ?
- De quoi la chanson parle-t-elle ?

Les réponses à ces questions encouragent la réflexion sur les éléments constitutifs de la chanson. Les élèves apprennent à écouter « de façon active ».

Troisième écoute

Cette écoute porte sur des éléments d'une compréhension plus détaillée. Des questions relatives à la musique y sont posées :

- Quelle est votre impression de la musique - tendue/calme, claire/confuse, statique/en mouvement, gaie/triste ?
- A qui s'adresse la chanteuse ?
- De qui parle-t-elle ?
- Quel est son état d'esprit ?
- Quelle ambiance est créée par la musique ?
- Est-ce que l'interprétation vous touche ? Pourquoi ?
- Pouvez-vous fredonner la mélodie de la partie qui se répète ou de la chanson en entier ?

Quatrième écoute

Les paroles de la chanson sont distribuées avant la quatrième écoute. Des questions spécifiques sur la structure et sur le sens de la chanson sont posées à la fin de la quatrième écoute.

- Quels mots ou expressions véhiculent bien le propos de la chanson (thème d'amour/de chanson engagée) ?
- Quel autre titre pouvez-vous suggérer à cette chanson ?
- En un mot ou une phrase, résumez l'idée principale exprimée dans chacun des couplets.
- D'après vous, la musique et le texte de la chanson se complètent mutuellement ? Comment ?
- A quel artiste indien cette chanson vous fait-elle penser ? Quel artiste indien peut chanter comme cet artiste français ?

Les mélodies de *La vie en rose* ainsi que de *Je veux* étant simples, écouter quatre fois la même chanson nous semblent suffisant pour assimiler les mélodies par les apprenants. Nous sommes donc en mesure de passer à l'étape suivante de la pratique du chant.

Tableau : 6
Séances d'écoute

2.3.2.2 Mobiliser les connaissances par le questionnement et par la discussion semi-dirigée

Comme nous l'avons vu, l'enseignante met en place le questionnement vers la fin de chaque écoute afin d'activer les connaissances cognitives, affectives et culturelles des apprenants. Les réponses à ces questions fermées et ouvertes permettent de déclencher les discussions qui facilitent le partage de leur vécu, et le jugement esthétique sur la chanson. A travers ces discussions, ils sont invités à juger esthétiquement l'œuvre musicale travaillée en classe même si cette dernière ne correspond pas exactement à leur goût personnel. Des appréciations ainsi que des points de vue critique sont ainsi encouragés.

2.3.2.3 Chanter la mélodie par un son syllabique 'lalala'

Après la quatrième écoute, l'enseignante demande aux apprenants de chanter la chanson en entier sans instruments en remplaçant les paroles par la syllabe « la ». L'objectif visé à cette étape est de chanter cette syllabe en faisant attention à bien poser chaque note musicale correspondant aux paroles de la chanson. L'enseignante en tant qu'accompagnatrice les aide à chanter au tempo qui leur convient. Afin de suivre le rythme de la chanson, elle leur montre à frapper des mains, taper des pieds et hocher la tête.

Chanter « au ralenti » pour la première fois sur un air musical sans paroles, mais syllabe par syllabe favorise l'attention et la concentration sur la mélodie, les notes, le rythme, l'intonation et le phrasé. Cette technique facilite la familiarité avec la sonorité de la chanson sans penser à la « bonne » prononciation des paroles. Nous constatons qu'une fois que les apprenants maîtrisent ces éléments musicaux, chanter avec les paroles deviendra plus facile. De cette manière, la découverte de la musicalité d'une chanson favorisera ainsi l'expérience sensorielle et l'accès esthétique du langage verbal.

2.3.2.4 Compréhension de la chanson

A travers les questions et les discussions, les apprenants sont amenés à construire le sens de la chanson. Le questionnement vise non seulement à l'appropriation du contenu général de la chanson mais également, à la forme, à la structure, à la musique et au style d'interprétation.

Il faut préciser que nous favorisons l'expression personnelle dès le début de l'exploitation de la chanson. Préserver une réception aussi « authentique » que possible de la chanson nous paraît donc essentiel. La chanson *La vie en rose*, par exemple, peut paraître triste à un apprenant ou gaie à un autre. Nous respectons les apprenants ainsi que leur propre univers de connaissance : « A quel artiste indien la chanson vous fait-elle penser ? »

D'ailleurs, par le biais de ce projet artistique, nous évitons de formuler les exercices ou les activités pédagogiques qui visent une évaluation de l'acquisition des compétences purement linguistique et lexicale relatives à la chanson, ce qui a été observé comme une tendance

courante dans les manuels de FLE et qui est reflétée dans les méthodologies adoptées par la plupart des enseignants interrogés en Inde (*cf. supra*)⁶⁵¹. Nous craignons qu'insister sur une compréhension fine, quasi mot à mot, puisse empêcher l'accès esthétique aux paroles et à la musique de l'œuvre musicale. Pour qu'il y ait de l'esthétique, il est primordial que la subjectivité et l'esprit libre puissent interpréter le sens des paroles et « comprendre » la musique à sa manière. Pour Rassart (2000 : 3)⁶⁵², « en FLE, l'explication du texte de la chanson n'est pas un but en soi. Vouloir épuiser le document authentique chanson augmente le risque de dégoûter les apprenants, surtout les plus faibles ». Il faut donc éviter de considérer le texte comme un « récit » : comprendre en profondeur chaque nuance et chaque détail n'est peut-être pas le plus important.

Comme nous l'avons exprimé à plusieurs reprises, l'objectif principal de ce projet est d'évoquer à la fois l'intérêt expressif, musical, culturel et linguistique des chansons. Nous ne nions cependant pas le fait que l'exploitation d'une chanson en classe de langue doit rendre celle-ci compréhensible pour les apprenants au niveau linguistique. Il faut nous assurer que tous les mots et expressions qui contribuent à donner un sens important à la chanson ont été compris par les apprenants, qu'il s'agisse d'expressions figées, de mots à double sens ou de mots d'un registre particulier.. D'ailleurs, il est essentiel que la forme de la langue orale soit également compréhensible : la reconnaissance et la discrimination des sons, l'intonation, le repérage des noyaux de sens lexicaux et syntaxiques..., tous ces éléments doivent être pris en considération lors d'une écoute. D'après Valérie Spaëth (2007 : 44)⁶⁵³, « la compréhension n'est progressivement assurée dans une langue que lorsque la connexion entre la forme parlée et le sens en situation s'établit fortement ». Avant de passer à la production orale, il faudrait que le repérage et la discrimination phonologique permettent de fournir des indices de la cohésion verbale en français. De même les éléments extra-linguistiques et para-linguistiques, comme abordés *supra*⁶⁵⁴, doivent aussi être explicités.

Pourtant les paroles des deux chansons choisies sont, a priori, simples à comprendre pour les apprenants de ce niveau (A2 < B1) de français, il nous paraît quand même important de nous assurer que tout le monde comprend les expressions comme « heureux à en mourir », « le portrait sans retouches », « j'en ai marre des langues de bois », « j'vous en veux pas », « j'veux crever la main sur le cœur ». La formulation des hypothèses et l'anticipation sont encouragées autour de ces expressions. D'ailleurs, les apprenants peuvent consulter le

651 Voir : Partie 3, Chapitre 3, Sous Chapitre 1. 'D'après les enseignants interrogés'

652 Emmanuelle, Rassart, « Sur un air de FLE... Apprendre avec des chansons francophones actuelles », Français 2000, p. 1-8.

653 Valérie Spaëth, « Identifier et articuler les compétences dans l'enseignement/apprentissage du FLE », *Revue japonaise de didactique du français*, 2(1), 2007, p.37-52.

654 Voir : Partie 4, Chapitre 2, Sous Chapitre 1.2, ' Étude des chansons choisies'

dictionnaire. Une petite discussion sur ces expressions avec le but de co-construire le sens est ainsi mise en place.

Par ailleurs, nous pensons que la compréhension d'une chanson continue à se développer tout au long de son exposition et bien même au-delà des cours. Comme nous l'avons abordé précédemment, chaque exposition à une chanson par l'écoute, le chant et/ou même le fredonnement peut transformer sa réception en une nouvelle perception, un nouveau ressenti et une nouvelle connaissance.

2.3.3 Sensibilisation au français chanté

Comme nous l'avons vu *supra*⁶⁵⁵, la chanson favorise la correction phonétique (*cf.* Gaetane, Poliquin (*op. cit.* 1988) ; P. Zedda, (*op. cit.* 2006). En tant que document sonore authentique, elle possède le potentiel adéquat pour être exploitée en classe de langue. Non seulement, elle fait usage des mots/expressions issus du milieu « authentique » et quotidien du monde français, mais elle garde également tout le charme de la musicalité, celle de la langue et bien sûr celle qui provient de la création du compositeur.

La musique française, dans le cas des chansons, se permet ainsi de prendre quelque liberté par rapport à sa forme parlée et écrite. Cette présente étape de la sensibilisation au français chanté a pour but de faciliter la réception de la forme chantée du français. De cette manière, nous espérons que les apprenants seront encouragés à écouter plus de chansons, et cela même en dehors des cours de FLE. A part procurer du plaisir esthétique grâce à cette exposition, ils entreront consciemment ou inconsciemment en contact avec des nouveaux sons, des points de vue différents évoqués par les paroles et la musique de la chanson et les différentes voix des chanteurs français ainsi que francophones.

Après la quatrième écoute, l'enseignante fait lire chaque apprenant à voix haute quelques vers de la chanson écoutée. Par la suite, les apprenants sont invités à repérer la différence entre le français chanté et le français parlé/écrit. A cet égard, la classe est divisée en cinq groupes de deux apprenants et ensuite, les questions suivantes leur sont posées :

Dans le cas de la chanson *La vie en rose* :

- « Soulignez les mots qui sont chantés un peu différemment par rapport à leur lecture. »
- « Repérez la différence entre la version chantée et la version parlée au niveau de la prononciation ? »

Ces questions visent à souligner la différence de la prononciation du même mot : le mot *rose*, par exemple, porte généralement une syllabe dans le français parlé mais en chantant, le *e* caduc est prononcé en finale de mot. Par conséquent, ce même mot portera deux syllabes :

655 Voir : Partie 4, Chapitre 2, Sous Chapitre 2.3 Phases principales du déroulement, 2.3.3 Sensibilisation au français chanté

roseu, deux notes y seront donc attribuées. Il faudra donc que les apprenants comprennent que le *e* caduc peut être prononcé sous quelques conditions sans changer le sens du mot ou de l'expression.

Dans le cas de la chanson *Je veux* :

- « Soulignez les mots/expressions qui semblent un peu différents de leur écrit standard. »
- « Trouvez la différence entre la version chantée et la version écrite du français au niveau de la prononciation et de l'écriture. »

La lecture des mots/expressions tels que « d'la joie », « qui f'ra », « j'suis », « j'parle », « j'veux », « c'n'est », cités dans les paroles de la chanson de Zaz peut poser un défi pour les apprenants à pouvoir les lire. L'éliision du *e* muet dans ces exemples illustre une déviation phonétique du caractère familier qui n'existe pas dans la forme écrite de la langue française. Il devient ainsi important qu'un enseignant mette au point cet écart dans le rapport graphie/phonie relatif à l'usage de la langue dans le registre familier.

2.3.4 Préparation vocale et corporelle au chant

Avant de commencer les séances de chant, une prise de conscience du corps, de voix et de rythme suivie d'une mise en action consciente des phases respiratoires, de la phonation et du mouvement du corps nous paraît nécessaire. D'ailleurs, nous évitons de faire chanter les apprenants de manière directe sans préparation. Michel Lambert (2008 : 62)⁶⁵⁶ insiste sur le fait que, « l'apprentissage d'un chant quel qu'il soit, en classe ou à la chorale, nécessite un temps de préparation antérieur pour permettre aux élèves de se mettre dans les meilleures dispositions possibles, tant physiques et sensorielles que psychologiques ». Cette préparation passe par l'échauffement du corps et de la voix. Cette phase peut s'effectuer grâce à quelques exercices d'étirements, de décontraction, de respiration, de résonance, d'articulation et de contrôle de l'ancrage sur le sol (buste droit, sans raideur, les genoux souples, les épaules dégagées).

D'ailleurs, grâce à ces exercices, les apprenants sont amenés à entrer dans une dynamique de groupe. Ils apprennent à travailler avec leurs camarades ou co-chanteurs car ils sont invités à communiquer verbalement ainsi que non-verbalement en classe.

Après les séances d'écoute qui sont destinées à découvrir la chanson, l'artiste et son interprétation, quelques exercices corporels et vocaux, nous semblent faire une suite évidente qui doivent être mis en place de façon régulière au début de chaque séance au moins pour environ dix minutes. A partir de la troisième séance, la mise en action de ces exercices guidés par l'enseignante au début du cours a permis de rendre les apprenants autonomes dans les

656 Michel Lambert, « Les langues modernes. Dossier : Paroles et musique », *L'association des professeurs de langues vivantes de l'enseignement public (APLV)*, Vol. 4, 2008, p. 61- 68.

séances suivantes (*cf.* ZPD de Vygotski, [1934]1985⁶⁵⁷, 1978⁶⁵⁸). Au début de la cinquième et dernière séance, ils se sont même initiés à ces exercices sans vraiment nous attendre pour les faire ou les leur montrer. Un changement a été ainsi remarqué vis-à-vis de leur attitude par rapport à ces exercices corporels, rythmiques et vocaux : moins de moquerie et en même temps, peu de timidité pour s'y entraîner au début jusqu'à la prise d'initiative vers la fin.

Exercices d'échauffement

Pour bien chanter, il est primordial d'avoir une bonne technique vocale. Celle-ci peut s'acquérir en travaillant entre autres la posture, la respiration et le placement de la voix. En commençant par un peu d'étirement du corps, il nous faut une posture correcte pour chanter : pieds ancrés dans le sol, genoux débloqués, épaules et bras détendus, mains et doigts détendus, tête droite, buste droit sans raideur. D'après nous, la voix a sans doute besoin d'exercice ! Les exercices qui visent à faire travailler la résonance et la projection de la voix doivent être pris en compte. Pour cela, il faut envisager son corps comme un instrument de musique. Des parties du corps telles que la poitrine, la bouche, le visage permettent de résonner et de projeter la voix à travers la technique de fredonnement parmi d'autres :

Pour faire résonner la voix : fredonnement

Le fredonnement est une technique dans laquelle le son est amené en avant en fermant les lèvres. Par conséquent, le son fait vibrer ces dernières. Pour cet atelier, l'enseignante fait fredonner doucement et longuement les apprenants sur une gamme de cinq notes.

Pour projeter la voix : aspirer et expirer en faisant ssss

Afin de bien projeter la voix, il faut faire travailler le diaphragme. Pour cela, les apprenants sont d'abord invités à aspirer profondément en gonflant leur ventre et puis, à expirer en faisant le son ssss de manière brève. Les quinze poussées successives sans reprendre l'air vont contracter le diaphragme à chaque coup. Au début de cet entraînement, il est normal que cette technique fasse ressentir un tiraillement juste au-dessus du nombril. Mais en pratiquant de façon régulière, nous pouvons améliorer la projection de notre voix (*cf.* : comme montré par la professeure de chant Iris Lauren sur son site⁶⁵⁹ sur *youtube*).

Par la suite, quelques techniques se focalisant sur le rythme et le chant sont également prises en compte avant de passer au chant des paroles de la chanson.

Au niveau du rythme

D'après notre expérience personnelle dans le domaine de la musique, nous avons souvent remarqué la difficulté de suivre le rythme et de trouver la pulsation d'une musique. Il nous

657 Vygotski [1934], L.-S., *Pensée et Langage*, Trad. F. Sève, Paris, Editions sociales, 1985.

658 Vygotski, L.-S., *Mind in society : The development of higher psychological processes*, Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

659 https://www.youtube.com/watch?v=yzuKeYmM_qs

paraît donc important de proposer quelques activités dès le début du chant qui faciliteront la saisie et le maintien du rythme. Pour cela, nous leur avons fait écouter deux- trois petits morceaux de la musique instrumentale bien rythmée du genre *Hip Hop, Jazz, swing* et *Rap*, provenant du site de *youtube*⁶⁶⁰. Les apprenants sont ensuite invités à identifier le rythme et à l'exprimer en tapant les pieds, hochant la tête et/ou claquant les doigts.

Au niveau vocal

- Différentes voyelles sur le même air musical

Cet exercice consiste à faire placer les apprenants en un cercle. Chacun doit penser à une voyelle de son choix. L'enseignante initie cette activité en leur montrant comment chanter la voyelle *i* sur une gamme de huit notes. Dans le sens des aiguilles d'une montre, les apprenants ont pour consigne de chanter un par un une voyelle en suivant le même air musical. Une fois qu'un apprenant l'a chantée, les autres l'ont suivi. Cet exercice met non seulement l'accent sur les notes musicales et leur mouvement ascendant et descendant (même si les apprenants ne connaissent pas de solfège) mais il permet également d'améliorer l'endurance lors de chant.

- Chanter *Lalala*

L'enseignante a, d'abord, choisi une syllabe *la* et puis, elle a demandé aux apprenants de chanter en remplaçant les paroles de la chanson en question par cette syllabe. Elle leur a aussi montré à quel moment taper les pieds et claquer les doigts pour marquer le tempo en chantant. D'ailleurs, la tessiture est fixée par l'enseignante en fonction de la convenance des apprenants. En chantant toute la chanson avec *lalala*, cela permettra également de prendre conscience des moments d'arrêt et de commencement des paroles dans la chanson.

2.3.5. Du chant vers l'expression orale

Comme nous l'avons mentionné *supra*⁶⁶¹, sous les angles cognitifs et musicologiques, chanter des mots rythmiquement structurés a un effet thérapeutique sur le corps (*cf.* : rythme respiratoire, mouvements musculaires, rythme cardiaque). Il joue un rôle signifiant dans la motivation en apaisant les nerfs et élevant notre esprit (*cf.* Stacy Horn, *op. cit.* 2013). Des études confirment également le renforcement de solidarité et de coopération entre les individus qui chantent en groupe. Il favorise la construction de la nouvelle identité de ces derniers en tant que « groupe » (*cf.* : (B. Vickhoff *et al.*, *op. cit.* 2013) de l'égoïsme vers les « nous-perspectif »). Les auteurs cités avant - Mary Techmeier (1969), Gaëtane Poliquin

660 Titre 1: Violin HipHop/Rap Instrumental Mix 2016, ajouté par Black Rap Music le 6 Février, 2016. En ligne : https://www.youtube.com/watch?v=RcNrQNOLh_4. Consulté le 03 Janvier, 2017.

Titre 2 : Electro Swing Mix! Vol.2 ajouté par An Elevated Culture le 15 Avril, 2015. [En ligne : <https://www.youtube.com/watch?v=W3IEpeg90N8>]. Consulté le 03 Janvier, 2017.

661 Voir: Partie 2, Chapitre 3, Sous chapitre 3 'Pourquoi pas une chanson en classe de FLE ?', ensuite, 3.4.1 Du point de vue psychologique et neuroscientifique

(1988) et Paolo Zedda (2006) - affirment encore plus leur confiance en la pratique musicale. Selon eux, cette pratique a le pouvoir d'améliorer l'aspect phonétique d'une langue.

D'ailleurs, pour nous, l'art de chanter représente également l'art de créer mais sans oublier la « réalité » de l'œuvre musicale sur laquelle le chant s'appuie. Tenir compte de cette réalité implique de respecter la musique, l'intonation, le rythme, les paroles, la composition et les émotions engendrés par cette œuvre musicale. Cependant, comme évoqué précédemment dans la partie théorique⁶⁶² de notre recherche, ce respect ne doit pas être confondu avec l'imitation « aveugle » de l'artiste original. Il faut également tenir compte de la potentialité d'interprétation et de l'expression corporelle, vocale et musicale que chacun de nous possède dans une certaine mesure. L'art de l'interprétation se situe, d'après nous, dans l'espace d'*entre-deux* où se trouvent ce respect, l'empathie, l'imitation, l'inspiration et aussi, l'expression, le vécu personnel, la création, l'incorporation des paroles et la résonance.

Grâce au concept de la *mimesis* aristotélicienne, évoqué *supra*⁶⁶³, l'apprenant-interprète fait émerger les forces créatrices qui produisent les nouvelles apparences (expression et improvisation). Tandis que dans l'absence du sentiment authentique des paroles et de la voix, la représentation perdra son sens et finira par un jeu mécanique d'apprentissage. Le but de notre atelier réside dans le développement et l'encouragement de cet art d'interpréter qui favorisera l'expression orale chez les apprenants.

Comme nous l'avons vu, les phases précédentes du déroulement de ce projet ont permis aux apprenants de s'habituer mieux à la mélodie, au rythme, parmi d'autres aspects musicaux de la chanson. Par la suite, l'enseignante a fait chanter aux apprenants les paroles *a cappella* au rythme lent pour poser bien chaque mot sur les notes musicales de la chanson.

Lors de cette présente phase, l'enseignante s'occupe non seulement du chant mais également du visionnage du clip audio-vidéo de l'interprétation *live* de l'artiste. Ce visionnage est prévue vers la fin des séances pour que la réception esthétique reste basée sur l'oral le plus longtemps possible sans être interrompue par la vidéo.

Par ailleurs, il nous semble que le visuel soulignant les expressions de l'artiste chanter en *live* apporte maintenant plus de sens dans la « compréhension » musicale. Les apprenants seront en mesure d'observer de près et d'« écouter voir » l'expression et le style de l'interprétation de ce dernier. Aussi, alterner le visionnage avec le chant à ce stade évitera la fatigue physique (de la mâchoire) et la monotonie qui pourront surgir à la suite des tours de chant.

Cette séance de chant et de visionnage nous paraît complète à la suite d'une discussion semi-dirigée entre l'enseignante et les apprenants et aussi, parmi les apprenants. Cette discussion

662 Voir : Partie 2, Chapitre 2, Sous Partie 2.6 'Expression en musique'.

663 Voir : Partie 2, Chapitre 2, Sous Chapitre 2 'Musique : un art des sons' .

visé à évoquer l'accent sur les gestes, le style, l'expression, l'espace scénique et la lumière à travers le visionnage du clip audio-vidéo du concert ou spectacle des artistes étudiées. Ils sont d'abord invités à travailler en groupes de deux pour observer, discuter entre eux des gestes et parler ensuite de leur impression vis-à-vis de cette interprétation scénique : « Qu'est-ce que ces gestes vous communiquent ? Comment peut-on interpréter ces gestes ? ». Chaque groupe a exprimé son point de vue sur les gestes montrés. La prise de parole durant cette discussion a ainsi permis de valoriser leur intuition, ressenti, jugement et anticipation.

Par ailleurs, afin de mettre en œuvre l'activité de chant en classe de langue, il nous paraît essentiel d'aborder notre rôle en tant qu'enseignante, notre attitude vis-à-vis de la chanson en question et les stratégies que nous mettons en place pour la réaliser.

➤ **Enseignante : un modèle corporel et vocal ainsi qu'une/un chef de cœur**

D'après nous, c'est par son attitude corporelle et sa gestuelle, qu'un enseignant doit communiquer avec les apprenants lors de la pratique musicale. Le regard attentif, l'attitude expressive, l'implication corporelle exprimant l'envie de chanter, l'engagement esthétique donnant le désir de partager des moments du plaisir avec les autres et le petit sourire, nous semblent essentiels à adopter pour ce cours.

Nous avons, tout d'abord, commencé à interpréter nous-même le chant *a cappella* afin d'encourager les apprenants à chanter. La pulsation et le rythme de la chanson marqués par les pieds et mains tout au long de la chanson ont été indiqués. Afin de tenir les sons et de montrer le mouvement des différentes notes, la paume de nos mains vers le haut indiquait le mouvement ascendant des notes tandis que vers le bas montraient leur mouvement descendant.

Pour faire chanter les apprenants, comme un chef de chœur, nous les avons dirigés en donnant le départ et l'arrêt du chant jusqu'au moment où ils seront en mesure de chanter seuls. Un geste flou et imprécis doit être évité. Il est également conseillé aux enseignants d'éviter d'arrêter et de relâcher avant que la musique ne finisse complètement. Rester dans l'écoute jusqu'au bout de la chanson et ensuite finir par un moment de silence, comme évoqué précédemment, nous paraissent importants afin de profiter au maximum de cette expérience musicale.

Une fois, les apprenants capables de démarrer et d'arrêter les paroles tout seuls à l'unisson, nous avons arrêté de chanter de façon explicite et leur avons laissé la parole musicale. C'est plutôt grâce au chant intérieur que nous avons continué à rester imprégnée par le chant car il est important que l'on continue à marquer explicitement la pulsation jusqu'au bout du chant avec les apprenants.

Ainsi, en jouant le rôle de chef de chœur, nous avons dirigé le groupe « choral » en proposant les activités d'alternance (un groupe après l'autre), de chanter avec la chanson originale et puis avec le karaoké.

➤ **Activités mises en place pour le chant**

Ces activités ont pour objectif d'être à l'aise en chantant. Elles poussent les apprenants à la répétition, à la participation maximale, à l'engagement esthétique, à l'esprit de groupe et à la restitution du plaisir tout au long de cette expérience musicale.

Chanter « au ralenti » et *a cappella*

Cette stratégie aide à surmonter la difficulté mélodique issue du tempo rapide d'une chanson originale pour un apprenant de langue étrangère. Ralentir le tempo d'origine convient aux apprenants pour chanter doucement surtout au début du chant. D'ailleurs, en marquant la pulsation (le tempo) par les doigts et/ou les pieds et chanter *a cappella* permettent également de chanter avec aisance.

Alterner le collectif et l'individuel

Après une première phase de chant à l'unisson, nous avons encouragé les apprenants qui voulaient chanter seuls une partie d'une chanson. Il y en avait trois qui étaient intéressés. Chacun a eu au moins deux vers à chanter individuellement et le reste du groupe chantait à l'unisson.

Cependant, en ce qui concerne la prestation musicale devant le public le dernier jour de l'atelier, nous avons pratiqué le chant « collectif », comme décidé dès le départ de cet atelier. Chanter en « collectif » a ses propres avantages au niveau social, comportemental, cognitif et affectif (peu d'hésitation, prise de parole sans peur, réduction de l'anxiété, solidarité, coopération, l'esprit de groupe, dynamique du groupe, co-évaluation, synchronisation des rythmes cardiaques etc.) que nous avons évoqués *supra* (cf. : S. S. Wiltermuth et C. Heath, 2009 ; B. Vickhoff et al., 2013 ; Stacy Horn, 2013).

Par ailleurs, mettre l'accent sur le chant individuel sur scène pourra être envisagée comme la suite de ce projet musical afin d'aborder ce moyen encore plus efficace d'expression de soi (cf. : C. Grape *et al.*, 2002).

Alterner le chant entre les groupes

a) Diviser la classe en deux groupes

Une fois que tout le monde se sent à l'aise avec le chant et les paroles, la classe est ensuite divisée en deux groupes. Pour éviter que les voix fortes ou les voix les plus faibles ne tombent dans le même groupe, il faut s'assurer d'avoir une combinaison de voix fortes, moyennes et faibles dans chacun de ces deux groupes. Le premier groupe est invité à chanter le premier

morceau (couplet ou refrain) de la chanson. Par la suite, l'autre groupe prend le relais et cela continue. Plus le groupe est petit, mieux un apprenant arrive à écouter sa propre voix et celle des autres.

b) Diviser la classe en trois groupes

L'enseignante divise cette fois-ci la classe en trois groupes. Le premier groupe marque la pulsation par des claquements de doigts, le deuxième tape des pieds et le troisième chante les paroles. Par la suite, les tâches sont inversées. Cette activité présente une variation du chant qui implique la participation de chacun de façon ludique.

Chanter avec la chanson originale

L'envie de chanter avec la chanson originale surgit naturellement dès que l'on commence à aimer une chanson. Nous avons remarqué que dès la deuxième écoute, certains apprenants ont même commencé à fredonner ou chanter. Pour les faire chanter proprement, nous préférons attendre le moment où ils arrivent à mettre en musique des mots pour qu'ils profitent bien de cette expérience musicale au tempo original.

Chanter avec le karaoké

Vers la fin, chanter avec la version karaoké nous paraît une manière efficace de mettre en valeur la voix en l'accompagnant avec les instruments musicaux. Surtout dans le cas où il n'existe pas de possibilité d'avoir des musiciens et des instruments pour jouer ensemble avec le chant ; le karaoké est donc une bonne alternative. Pourtant rien ne peut remplacer le plaisir d'avoir une musique vivante avec des vrais instruments et des musiciens !

La partie instrumentale permet non seulement de compléter un chant mais également d'affiner notre oreille. La popularité de cette nouvelle technologie dans le domaine de la musique, selon Hideo Watanabe (2005)⁶⁶⁴, est due au fait que le karaoké nous permet d'apprendre de façon indépendante, simple, divertissante et moins chère.

La mise à disposition de cette plate-forme de chansons sur internet permet de télécharger les chansons récentes et les chansons plus classiques. Disponibles sur Playstation3, sur les applications du portable multifonction, sur les sites de *Youtube*, *Daily Motion* etc., les chansons peuvent être facilement⁶⁶⁵ accessibles aujourd'hui. Avec un micro, c'est nous la vedette !

En ce qui concerne les deux chansons étudiées en classe, nous avons consulté les liens⁶⁶⁶ sur *youtube* pour faire chanter les apprenants deux-trois fois avec la version karaoké. Par

664 Hideo Watanabe, « Changing adult learning in Japan: the shift from traditional singing to karaoke » in *International Journal of Lifelong Education*, Vol. 24, Issue 3, 2005, p. 257 – 267.

665 Tous les apprenants de notre classe ont un *smartphone*

666 La version karaoké de *La vie en rose*: <https://www.youtube.com/watch?v=uvur6j7SxcM>

La version karaoké de *Je veux*: <https://www.youtube.com/watch?v=2NyFNoR3Z-o>

conséquent, ils arrivent à mieux connaître maintenant les chansons et les paroles mais dans le cas du karaoké, il leur faudrait quand même plus de temps pour s'habituer au point de départ et d'arrêt en tenant compte du tempo des chansons.

Vers l'expression orale

Le fait, évoqué à plusieurs reprises, que la pratique musicale est en elle-même une source riche de l'expression orale, une grande discussion semi-dirigée est néanmoins menée à la fin de l'atelier (après la prestation musicale sur scène). Dans le prochain chapitre (phase d'évaluation), nous verrons comment cette discussion mettra en évidence quelques thèmes majeurs évoqués ci-dessus, à travers des questions fermées et ouvertes :

- Le ressenti et le vécu des apprenants lors des séances d'écoute, de chant et finalement lors de la prestation musicale des deux chansons étudiées en cours.
- Comparaison entre leur impression lors de la première écoute des chansons et la dernière séance de pratique musicale devant le public.
- Comparaison avec leurs expériences musicales antérieures avant cet atelier - dans l'école, à la maison et/ou entre amis. Il nous semble important d'aborder ce thème car des études scientifiques montrent que les expériences musicales du passé influencent l'attitude d'un individu envers la musique (Gifford, 1993)⁶⁶⁷, son engagement musical (Bowles, 1991)⁶⁶⁸ et même son désir d'enseigner la musique (Lundin et Sandberg, 2001)⁶⁶⁹.
- Les commentaires sur les chanteurs étudiées, leur interprétation de ces deux chansons, leurs gestes, etc.
- L'auto-évaluation vis-à-vis de leur performance musicale sur scène.

2.3.6 Prestation musicale

Grâce aux activités et aux stratégies pédagogiques et musicales, mentionnées ci-dessus, afin de mettre en œuvre ce projet artistique, les apprenants sont encouragés à mettre en scène leur performance musicale en groupe choral devant un public comprenant les apprenants de deux autres années (première et deuxième) de FLE, d'autres langues étrangères de la faculté ainsi que quelques enseignants. Cette prestation a eu lieu dans une salle de classe mal sonorisée où les apprenants restent debout en demi-cercle en face du public pour interpréter les deux chansons étudiées. Après nous, un groupe d'étudiants du cours d'espagnol a fait une mise en scène d'un petit drame. Le public est resté assis sur les bureaux.

667 E. Gifford, « The musical training of teachers: old problems, new insights and possible solutions », *British Journal of Music Education*, Vol.10 (1), 1993, p. 33-46.

668 C. L. Bowles, « Self-expressed adult music education interests and music experiences », *Journal of Research in Music Education*, Vol. 39 (3), 1991, p. 191 - 204.

669 Lundin Anna et Anette Sandberg, « The music in Swedish preschools », *British Journal of Music Education*, Vol. 18, n° 3, 2001, p. 241-250.

Vu la durée limitée du déroulement de cet atelier, ils n'ont pas pu bien apprendre les paroles des chansons par cœur et ont ainsi préféré garder les fiches de paroles en mains lors de leur performance. Cependant, afin de rendre cette expérience de l'interprétation et de l'expression musicale plus efficace, il est important que les paroles soient apprises par cœur.

En comparaison avec la première séance, marquée par des hésitations, des inhibitions à prendre la parole et beaucoup de motivations externes pour apprendre le FLE, cet atelier a fait voyager les apprenants « musicalement » dans la langue française. Par conséquent, l'observation de la classe et les discussions effectuées avec les apprenants nous ont permis de conclure que le chemin esthétique et musical peut faciliter l'apprentissage d'une langue. Grâce à la réception et l'engagement esthétiques ainsi qu'à l'expression musicale, les apprenants ont pu se procurer du plaisir, apprendre la langue avec enthousiasme de façon ludique, et avec intérêt, désir de chanter, d'écouter et d'apprendre une nouvelle langue.

3. Phase d'évaluation

L'évaluation est sans doute un outil non seulement au service de l'enseignant mais également de l'apprenant (auto-évaluation, co-évaluation) pour faciliter l'apprentissage. En ce qui concerne l'évaluation de l'oral, comme nous l'avons mentionné *supra* (cf. Partie 2, Chapitre 1, Sous Chapitre 4. 'Évaluation de l'oral'), elle constitue un défi pour les enseignants en raison de la nature subjective, fugace, imprévisible et transversale de l'oral. La plupart du temps, l'évaluation en langues, ayant recours aux comportements observables et à des standards, se réduit à ses dimensions linguistiques et langagières (Huver et Springer, 2011)⁶⁷⁰. Cela conduit à uniformiser les pratiques, les résultats et les représentations au détriment d'un positionnement pluriel.

Comme Huver et Springer (*ibid.* : 208), nous ressentons également le besoin de présenter une « alternative » à cette survalorisation du linguistique, du certificatif, de l'imaginaire de la maîtrise et de l'objectivité. Pour notre projet, l'évaluation doit être plutôt subjective et formative car elle s'appuie sur l'expérience esthétique d'un apprenant qui est en constante évolution. La nature hybride de l'enseignement de langue par la voie artistique exige également une évaluation « hybride » qui rend possible la mise en œuvre de modalités d'évaluation qui soient plus qualitatives et formatives.

3.1 Évaluation « alternative » : évaluation par compétences

Dans le système scolaire indien, nous remarquons souvent que l'évaluation des apprenants est sous forme de chiffres. Dans les matières d'arts telles que la danse, la musique, on attribue très souvent les lettres (A++, A+, A, B++, B+, B, C++, C+, C) où A++ représente la valeur la plus élevée. Cette évaluation est de type sommative et elle intervient le plus souvent à la fin d'un programme d'études ou d'une partie terminale de programme. Autrement dit, il s'agit de faire la « somme » des apprentissages des étudiants. Une évaluation accompagnée d'une note chiffrée ou d'une lettre, porte le risque de faire en sorte que l'apprenant se focalise plus sur la note ou la lettre que sur sa signification et cherche à comparer cette attribution quantitative avec ses camarades, sans forcément rechercher les causes qui lui ont fait perdre des points et les axes qu'il pourrait améliorer (Isabelle Pannier, 2005)⁶⁷¹. De plus, les notes considérées « mauvaises » peuvent s'avérer être une source de stress et de démotivation et peuvent même entraîner certains apprenants au décrochage scolaire (Pierre Merle, 2012)⁶⁷². Il n'est pas rare de trouver même en France que l'attribution des notes subsiste ; les diplômes nationaux du

670 Huver Emmanuelle et Claude Springer, *L'évaluation en langues*, coll. « Langues & didactique », Paris, Didier, 2011.

671 I. Pannier, « Pour en finir (ou presque) avec les notes : évaluer par les compétences », Cahiers-pedagogiques.com, n° 438, 2005. [En ligne : <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Pour-en-finir-ou-presque-avec-les-notes-Evaluer-par-les-competences>]. Consulté le 06 Novembre, 2017.

brevet et du baccalauréat traduisent clairement cette orientation. La production artistique des apprenants est évaluée par les notes dans ce rituel d'examens. Néanmoins, les instructions officielles françaises (décret et arrêtés du 31 décembre 2015) mettent en exergue la nécessité de développer une évaluation par compétence (cf : Brochure 'Évaluer par compétences en Éducation Musicale', 2015 : 2)⁶⁷³.

Dans le contexte indien de l'enseignement/apprentissage du FLE en utilisant la chanson comme support, le résultat des données recueillies en Inde auprès des enseignants interrogés, l'étude des méthodes de FLE et du système éducatif indien, montrent l'obsession pour l'apprentissage des concepts grammaticaux et du lexique, et la compréhension de la chanson. Cette obsession se présente souvent comme des exercices d'évaluation, généralement proposées après la chanson. La chanson ne sert presque jamais à la fois de moyen et d'objet d'apprentissage. Ce système insiste sur le fait que l'apprentissage par une chanson doit aboutir principalement aux compétences linguistiques.

D'où notre volonté de proposer d'« autres » critères d'évaluation, basés sur les objectifs de ce projet, et ainsi différents des tendances actuellement dominantes de l'enseignement/apprentissage du FLE en Inde. A la lumière des ouvrages théoriques du point de vue de l'art (Pierra, 2006; Joëlle Aden, 2015; C. Gillie-Guilbert et L. Fritsch, 2001; Cocton, 2015⁶⁷⁴) et de nouveau système d'évaluation (I. Pannier, 2005 ; P. Perrenoud, 2004 ; David Pepper, 2013 ; Référentiel d'évaluation en Éducation Musicale, 2015), nous nous engageons à trouver un mode cohérent d'évaluer un enseignement/apprentissage transversal, à la fois artistique et langagier. Une volonté d'apprendre et de coopérer avec l'autre, un engagement personnel dans le jeu musical, une adoption d'un comportement qui reflète une attitude ou une valeur, une appréciation du nouveau goût musical et culturel de la langue cible, un désir de s'exprimer dans cette langue, une capacité de recevoir esthétiquement, une adaptation au rythme et à l'intonation des paroles musicales, la spontanéité, etc. sont des paramètres qui font partie des critères de notre évaluation alternative.

L'évaluation par compétences nous semble un outil efficace qui met l'accent sur le fait que chaque apprenant est un individu unique doté de compétences et également capable de les acquérir au cours du temps. La priorité est accordée à la progression (et non pas au résultat) en permettant la transparence des compétences travaillées. Comme le démontrent Philippe

672 Pierre, Merle, « L'évaluation par les notes : quelle fiabilité et quelles réformes ? », *Regards croisés sur l'économie*, vol. 2, n° 12, 2012, p. 218-230.

673 *Evaluer par compétences en éducation musicale*, Document officiel, 2015. [En ligne : https://www.ac-orleans-tours.fr/fileadmin/user_upload/mus/documents/Evaluation/EM_et_e_val_comp_BROCHURE_janvier_2016.pdf] Consulté le 16 Novembre 2017.

674 Marie-Noëlle Cocton, « Impliquer les apprenants de FLE dans l'évaluation et l'auto-évaluation en cours d'expression théâtrale », *Lidil*, 52, 2015, p. 107-127.

Perrenoud, 2004⁶⁷⁵ et David Pepper, 2013⁶⁷⁶, l'évaluation par compétences a pour objectif de mobiliser les connaissances, les savoir-faire et les attitudes de l'apprenant pour qu'il soit capable de s'en servir dans d'autres contextes, pour résoudre un problème, prendre une décision, guider une action, accueillir de nouveaux apprentissages ou travailler ensemble en groupe.

D'ailleurs, l'évaluation que nous envisageons met l'accent sur sa fonction « formative » qui intervient en cours d'apprentissage et vise à donner des indications à l'apprenant à propos du chemin parcouru et du chemin qu'il lui reste à parcourir pour atteindre les compétences visées. Par le biais d'observation, de questions/réponses, de discussions semi-dirigées et d'échanges verbaux, nous comptons effectuer l'évaluation en lui donnant les moyens de mobiliser ses connaissances et de progresser dans son apprentissage.

D'après nous, l'évaluation dite « standardisée » qui est centrée sur des descripteurs généralement imposés (par des établissements scolaires) et non modifiables comme ceux du CECRL, ne correspond pas au modèle de la pédagogie par la pratique artistique. Pour J. M. Prieur (2017)⁶⁷⁷, le Cadre de référence, se présente comme un discours total dans lequel « [...] la langue a une fonction d'outil ; à l'image du discours du cadre lui-même il s'agit d'une langue fonctionnelle, sans expressivité, elle est exclusivement conçue comme un instrument d'action ou au service d'une action [...] ». Ce Cadre considère ainsi une langue comme un code à maîtriser afin de servir une action et non pas comme quelque chose qui évoque, exprime, ouvre l'apprenant à l'inconnu de la culture nouvelle, des arts, de l'histoire et des relations à l'autre. Dans le Cadre, la parole manque la subjectivité, le rythme, l'expression, la respiration, le silence. L'apprenant est censé apprendre à communiquer mais cet apprenant du CECRL, d'après Prieur (*ibid.*), n'a pas de passé : il ne vit que dans l'immédiateté de l'action, et n'en a ni la singularité ni le désir. L'auteur (*ibid.*) va plus loin et remet en cause le rôle du CECRL pour ne pas aborder l'intersubjectivité, le lien social et l'échange. Selon lui,

Ce discours pseudo-savant qui se construit sur la forclusion de la fonction symbolique de la parole – à la fois au fondement du sujet, de la relation à l'autre, du lien social, de la vie subjective qui s'origine dans l'échange et sur la promotion d'un apprenant défini comme un acteur social assujéti aux exigences du marché et de l'économie, évite de penser et « le réel » des situations d'enseignement et le « réel » des expériences d'apprentissage.

675 Philippe Perrenoud, « *Evaluer des compétences* », L'Éducateur, n° spécial « La note en pleine évaluation », 2004, p. 8-11.

676 David Pepper, KeyCoNet 2013 literature review: Assessment for key competences, Bruxelles, Key competence network on school education, 2013.

677 Jean-Marie Prieur, « L'empire des mots morts. Lisons le CECR comme un cauchemar », *Revue TDFLE*, n°70, 2017. [En ligne : <http://revue-tdfle.fr/13-les-numeros-de-la-revue-tdfle/tdfle-numero-70/21-l-empire-des-mots-morts-lisons-le-cecr-comme-un-cauchemar>] Consulté le 20 Mars, 2018.

Pour Maurer (2011), ce Cadre est davantage un discours politique et économique que didactique.

En ce sens, en proposant une autre façon « sur mesure » d'évaluer, nous construisons un référentiel d'évaluation qui traite les sujets de l'expression orale et de la réception esthétique en co-construisant le sens avec d'autres apprenants et l'enseignant en classe.

Il est donc essentiel d'encourager et d'amener les apprenants à verbaliser leur expérience musicale sur le plan langagier (désir d'apprendre une langue étrangère) et social (partage avec les autres) ainsi qu'à extérioriser (par le chant) à partir d'un stimulus intérieur (voir : Partie 2, Chapitre 3, sous partie 2.3 'Chanson reçue'). Les paroles *musicales* par le biais de l'interprétation vocale des chansons ainsi que les paroles *non-musicales*, par les moyens de questions/réponses, discussions semi-dirigées et des échanges verbaux, doivent être sollicités de façon régulière en classe. Ces discussions et questions dont la plupart sont de type ouvert, s'appuient sur les objectifs d'apprentissage (percevoir, exprimer, acquérir une culture musicale, s'auto-évaluer et co-évaluer, s'engager, coopérer) qui correspondent aux compétences visées (voir : Tableau 7). Ces compétences sont évaluées dans trois catégories : « Acquis », « En Voie d'Acquisition » et « Non-acquis ».

Par ailleurs, il nous semble important de préciser encore une fois que nous ne nous concentrons pas sur le développement des compétences techniques (connaissance de solfège, des termes techniques, etc.) du genre musical. Nous évitons ainsi de porter le jugement sur leur capacité technique, qualité de voix, par exemple. Néanmoins, les activités et les stratégies musicales mises en place pourront amener les apprenants à s'orienter vers le chemin musical même en dehors des cours de FLE.

3.2 Grille d'évaluation

Pour atteindre les objectifs de ce projet, abordés *supra*, nous comptons sur certaines compétences, mentionnées un peu plus tard, qui faciliteront le travail de l'évaluation de l'apprentissage des apprenants. Proposée sous forme d'une grille d'évaluation (voir : tableau 7), cette évaluation consiste non seulement à valider des compétences comme « Acquis » (A) et « Non-acquis » (NA), mais également à mesurer celles que les apprenants doivent renforcer : « En cours d'acquisition » (ECA).

A part le développement et le renforcement des savoirs et des savoir-faire, cette évaluation se focalise également sur les savoir-être qui mettent en évidence les valeurs et les attitudes de l'apprenant et ainsi la dimension affective de l'apprentissage. Amaury Daele et Denis Berthiaume (2009) identifient trois domaines des objectifs d'apprentissage – cognitif, affectif et psychomoteur. Au niveau cognitif, les objectifs d'apprentissage relèvent de processus

mentaux de la mémorisation (citer, nommer, lister, décrire, définir, ...) , de la compréhension (expliquer, appliquer, expérimenter, comparer, construire, développer, démontrer, ...) et de la réflexion (modifier, adapter, imaginer, créer, valider, tester, choisir, déduire, évaluer, justifier, convaincre, défendre, ...). En ce qui concerne les objectifs psychomoteurs, ils relèvent de la perception (observer, faire observer), de la reproduction (manipuler, reproduire, effectuer, faire fonctionner, ...) et du perfectionnement (perfectionner, créer, concevoir, ...). Dans le domaine affectif, Amaury Daele et Denis Berthiaume (2009 : 2)⁶⁷⁸ illustrent trois catégories ou niveau visés (*cf.* Figure 12) dans lesquels ils identifient des objectifs pédagogiques : **réception, valorisation et adoption.**

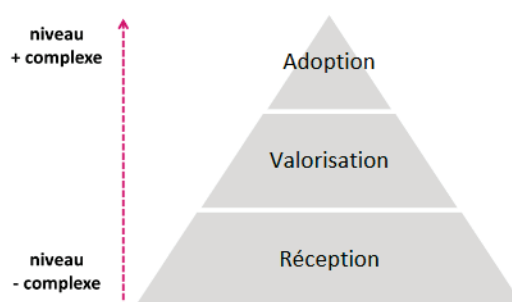


Figure : 12

La première catégorie « réception » se lie à la sensibilisation à une certaine réalité et à l’identification des valeurs et attitudes à adopter. Elle a comme objectifs (accepter, définir, recevoir, questionner, associer, écouter, identifier, reconnaître, répondre...) qui visent à faire retenir aux apprenants des concepts ou des procédures sans qu’il y ait nécessairement un lien avec l’application de ce concept ou de procédure. Cette première catégorie de réception qualifie des objectifs d’apprentissage « en surface » (A. Daele et D. Berthiaume, *ibid.*). Puis, au niveau de la « valorisation », les objectifs (prendre position, approuver, s’impliquer, choisir, nier, acclamer, contester, ...) visent à mettre en pratique des valeurs et attitudes à adopter vis-à-vis des tâches proposées. Ils permettent de préparer les apprenants à d’autres apprentissages ultérieurs, ou encore la mise en œuvre des apprentissages dans des contextes donnés. Ces objectifs se situent dans une catégorie « intermédiaire ». Enfin, la troisième catégorie « l’adoption » souligne l’appropriation des valeurs et attitudes dans la vie professionnelle et/ou personnelle. Elle a comme objectifs (s’approprier des valeurs et attitudes, diriger, assister, offrir, modifier, résoudre, pratiquer, aider, agir, suivre, ...) qui visent plutôt un usage à long terme par l’apprenant en reliant les concepts appris à des situations

678 Amaury Daele et Denis Berthiaume, « L’identification et la rédaction des objectifs pédagogiques », article sur internet, Université de Lausanne, Centre de soutien à l’enseignement, Suisse, 2009. [En ligne: https://www.unil.ch/files/live/sites/cse/files/shared/brochures/memento_objectifs_pedagogiques.pdf]. Consulté le 06 février, 2018.

réelles. Pour les mêmes auteurs cités ci-dessus, ces objectifs peuvent être appelés des objectifs d'apprentissage « en profondeur ».

Par ailleurs, parmi les objectifs à atteindre, l'expression trouve sa place primordiale dans notre projet artistique. C'est pour cela que nous voudrions ajouter l'expression comme quatrième catégorie à ces trois existantes. L'expression englobe les objectifs d'apprentissage tels que produire, incorporer, composer, adapter, construire, intégrer, structurer, créer, développer, connecter, Cependant, nous évitons de la situer dans la hiérarchie des niveaux d'objectifs d'apprentissage (du moins complexe au plus complexe) proposée par Amaury Daele et Denis Berthiaume (*ibid.*). Pour nous, comme abordé précédemment, une fois que l'œuvre musicale est « reçue », intériorisée et « comprise » en évoquant les émotions, les souvenirs, en suscitant l'intérêt d'en savoir plus sur la parole, la musique, le chanteur etc. et en donnant l'envie de l'extérioriser par le corps (fredonnement, chant, claquement de doigts, tapement des pieds), un apprenant peut être amené à devenir un « acteur de son expression globale » (G. Pierra, *op. cit.* 2001 : 166) où il pourra exprimer sa subjectivité, ses affects, son mouvement et sa créativité.

Comme évoqué *supra*, Pierra (*ibid.*) et Coñaniz (*op. cit.* 2001) mettent en évidence le besoin d'une médiation par le projet expressif qui stimulera un vrai désir d'expression dans le cadre de l'enseignement/apprentissage du FLE. Grâce à cette expressivité, de nouveaux rapports « authentiques » et « impliqués » seront créés entre, d'un côté, la parole, les affects et la musique, et de l'autre côté, le corps et la voix de l'apprenant-auditeur-interprète. Nous ne trouvons ainsi aucun besoin de hiérarchiser l'expression dans cette pyramide de niveaux visés. L'apprenant en tant qu'acteur de son expression globale est invité à s'exprimer en classe de langue, une fois qu'il « comprend » les faits, « met en pratique » des valeurs et attitudes souhaitables et « reproduit » des gestes à appliquer dans une situation donnée. La grille d'évaluation que nous avons pu mettre en place s'appuie donc sur ces trois catégories - réception, valorisation et adoption, ainsi que la quatrième, expression. D'ailleurs, les travaux tels que l'article de Marie-Noëlle Cocton (2015) appuyé sur l'évaluation par compétences dans le contexte théâtral, les objectifs formulés en Éducation musicale (2015)⁶⁷⁹ par le Ministère d'Éducation Nationale Française et l'ouvrage intitulé *Se former à l'enseignement musical* de Claire Gillie-Guilbert et Lucienne Fritsch (2001) ont contribué à mettre en place des critères d'évaluation (voir : Tableau 7) que nous trouvons pertinents du point de vue de notre projet.

679 *Evaluer par compétences en éducation musicale*, Document officiel, 2015. [En ligne : https://www.ac-orleans-tours.fr/fileadmin/user_upload/mus/documents/Evaluation/EM_et_e_val_comp_BROCHURE_janvier_2016.pdf] Consulté le 16 janvier 2018.

Grille d'évaluation				
Objectifs d'apprentissage	Compétences visées	Acquis (A)	En cours d'acquisition (ECA)	Non Acquis (NA)
Percevoir et comprendre	Il ⁶⁸⁰ se rend disponible à la perception des sons linguistiques et non-linguistiques			
	Il apprend que sa capacité à percevoir nourrit sa capacité à produire et réciproquement.			
	Il transpose ses connaissances et compétences vers des musiques qu'il écoute (<i>cf.</i> : modèle onomasiologique).			
	Il décrit, identifie et caractérise les éléments constitutifs du phénomène musical.			
	Il conduit son écoute vers la compréhension du sens des chansons.			
	Il anticipe le point de vue de l'artiste (interprète/parolier) pour écrire et interpréter de telle manière le texte.			
	Il repère la différence entre le français parlé, le français chanté et le français écrit.			
Exprimer	Il est capable de faire participer la voix à la connaissance de son corps.			
	Il fait reposer la qualité du geste vocal sur la maîtrise simultanée de plusieurs composantes indispensables à la mobilisation corporelle : posture, respiration, phonation, résonance.			
	Il en tire parti pour moduler et expérimenter son expression (timbre, dynamique, phrasé, etc.).			
	Il est capable de chanter la chanson en entier.			
	Il imite un modèle vocal ainsi que corporel et puis le répète.			
	Il se rend compte que la maîtrise individuelle dans un cadre collectif n'a de sens que si elle est partagée solidairement.			
	Il mobilise ses connaissances linguistiques			
	Il produit des énoncés cohérents			
	Il mobilise ses connaissances pour perfectionner son chant.			
Il crée et improvise son chant				
Acquérir une culture musicale	Il apprend que la sensibilité musicale peut varier selon l'époque, la situation			

680 L'emploi du pronom personnel sujet 'Il' représente, ici, les deux genres – masculin et féminin.

française	géographique ou la différence socioculturelle du créateur comme de l'auditeur.			
	Il adapte son attitude à l'écoute de la musique (concentration, attention)			
	Il connaît les œuvres étudiées en classe et les situe dans le temps.			
	Il mémorise des éléments musicaux, compare et analyse			
	Il développe une conscience interculturelle			
S'auto-évaluer	Il identifie ses points forts et comment en tirer parti (initiative, participation, engagement)			
	Il identifie ses points faibles et trouve les moyens pour s'améliorer (autoévaluation).			
	Il écoute sa production pour la corriger et la préciser.			
S'engager	Il prend l'initiative			
	Il a le matériel requis pour travailler			
	Il rattrape le travail en cas d'absence			
	Il s'implique dans un projet collectif			
	Il mémorise le répertoire			
	Il manifeste de la spontanéité			
	Il manifeste la curiosité et la motivation vis-à-vis des activités proposées.			
Coopérer/Co-construire	Il adapte son attitude pour contribuer à la réussite de la production du groupe.			
	Il prend en compte le dire d'autrui.			
	Il corrige les autres (co-évaluation)			

Tableau : 7
Grille d'évaluation

Comme nous le voyons, la lecture du bilan des compétences est très explicite et détaillée. Vers la fin de notre atelier, le résultat de ce bilan est partagé avec les apprenants, sachant que ces derniers sont déjà informés au début des objectifs généraux de cet atelier. La grille d'évaluation leur permettra d'analyser et de classer clairement tout ce qu'ils auront acquis et tout ce qu'ils auront encore besoin d'apprendre ou de prendre en considération. La mise en place de ce système de remédiation facilitera le développement de leurs capacités à analyser et à valoriser tout ce qui est positif au lieu de se focaliser sur tout ce qui est non-acquis et/ou négatif.

Pour que l'évaluation devienne pleinement formative, l'enseignant doit être attentif aux blocages, aux lacunes et aux hésitations vis-à-vis de l'acquisition de certaines compétences et de modifier, si nécessaire, ses stratégies et méthodologies. Pour cela, les techniques de l'observation de la classe, le questionnement, les discussions et les échanges verbaux sont mis en pratique.

Dans le cadre institutionnel, pour des raisons non négociables et pour satisfaire les parents et même les apprenants, une note peut être attribuée vers la fin d'un semestre⁶⁸¹. Comme le suggère Isabel Pannier (2005), nous pouvons valoriser surtout les compétences acquises, un peu moins celles en cours d'acquisition et pas du tout celles qui ne sont pas acquises. Par exemple, chaque compétence acquise peut porter un point, une compétence en cours d'acquisition peut valoir 0.5 point et celle qui n'est pas acquise, 0 point. Pour calculer la note sur 10, par exemple, nous pouvons avoir recours à la formule, suggérée par I. Pannier (*ibid.*) :

$$\text{Note} = \frac{[(\text{Nombre de compétences acquises}) + (\text{Nombre de compétences en cours d'acquisition} \times 0.5)] \times 10}{\text{Nombre de compétences évaluées}}$$

Après avoir distribué la fiche d'évaluation, la dernière demie heure de l'atelier est consacrée à un bilan oral. Ce bilan est notamment l'occasion de montrer aux apprenants la progression qu'ils ont eue depuis le premier cours, de manière plus ou moins évidente. Il permet aussi de faire remarquer aux apprenants les compétences qu'ils sont censés développer et renforcer. Ce bilan invite également les apprenants à échanger sur les éléments qu'ils souhaiteraient retravailler et approfondir avec leurs professeurs à l'université.

3.3 Moyens d'évaluation

Comme l'objet d'étude de ce projet s'appuie sur « l'expérience » des apprenants, la collecte des données doit se faire *in situ*, c'est-à-dire en situation réelle. D'où le choix s'impose de techniques d'observation de classe, de questionnements ouverts à l'oral, de discussions semi-dirigées et d'échanges verbaux, qui mettent en valeur l'évaluation « qualitative » des compétences visées (voir : *supra* dans le tableau 7 de la grille d'évaluation). En portant un jugement éclairé sur ces compétences, ces méthodes qualitatives facilitent le classement de l'acquisition des compétences en « acquis », « en cours d'acquisition » et « non acquis ». Une fois que le statut de l'acquisition des compétences souhaitées est identifié, nous serons en mesure de planifier les stratégies pour les développer, renforcer ou améliorer par la suite.

681 Comme expliqué *supra*, nous ne tenons pas à attribuer une note, au nom de l'évaluation des apprentissages des élèves. Néanmoins, la pression institutionnelle nous oblige parfois à suivre telle exigence.

D'ailleurs, les méthodologies de l'observation, les questions ouvertes, des discussions semi-dirigées et des échanges sont également souhaitables grâce à leur caractère non menaçant et libre.

3.3.1 Observation de classe

L'observation est un moyen important d'évaluation « authentique » pour nous en tant qu'enseignante et chercheuse. Ce moyen nous a permis de recueillir « naturellement » des informations pertinentes que nous n'aurions pas trouvés faciles d'aborder lors des échanges et discussions semi-dirigées.

Cette méthode qualitative utilise des méthodes ethnographiques qui placent « le texte (narration de protagonistes, discours sur l'action) en position d'être interprété » (Philippe Dessus, 2007 : 103)⁶⁸². Malgré le fait que nous faisons partie du milieu à observer et que nous sommes principalement responsable de créer les événements pédagogiques dans ce milieu, notre objectif reste quand même d'observer, d'un regard extérieur et objectif, ce qui se passe dans la classe. La prise de notes a donc été effectuée après les séances de l'atelier.

Observer appelle une activité d'investigation. Cependant il est aussi vrai que l'on ne peut pas tout observer. Il nous semble ainsi important de déterminer des critères d'observation en fonction des spécificités de notre projet artistique et aussi de savoir se servir des informations observées dans le but de l'évaluation. Cela rejoint le propos de Bunge (1984)⁶⁸³ d'après qui l'observation est une perception préméditée dont le but est bien défini.

A cet égard, un cadre de référence portant une grille d'observation ouverte pour les premières cinq⁶⁸⁴ séances est conçu. Les objets principaux ciblés pour mener ces observations sont les apprenants et les interactions verbales entre eux. Cette grille est une fiche technique (cf. Tableau 8) qui comprend des informations générales afin de bien structurer les détails techniques du déroulement de chaque séance. Elle donne également la place aux remarques et aux commentaires « ouverts »⁶⁸⁵, d'une part, sur les apprenants, leurs interactions verbales, leurs attitudes et comportements observés pendant et en dehors des cours, si possible et d'autre part, sur le déroulement des séances, les difficultés, les défis rencontrés, les points positifs, etc.

682 Philippe Dessus, « Systèmes d'observation de classes et prise en compte de la complexité des événements scolaires », *Carrefours de l'éducation*, vol. 23, n° 1, 2007, p. 103-117.

683 M. Bunge, *L'observation*, in M.-P. Michiels-Philippe (éd.), *L'observation*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1984, p. 47-59.

684 La sixième séance repose sur une discussion semi-dirigée et un échange verbal que nous avons pu enregistrer et donc transcrire (voir: Annexes 11)

685 Ces commentaires ne cherchent pas une information précise : l'enseignante-observatrice est plutôt libre de prendre des notes.

Grille d'observation - Séance N° ...	
Des informations générales	
Date :	
Durée :	
Effectif :	
Qui est absent? :	
Aménagement de chaises et de tables :	
Lieu de déroulement :	
Observation	
Vidushi	
Riddhima	
Pooja	
Mukarram	
Sanjeet	
Mallika	
Divesh	
Tusharika	
Nikita	
Ankita,	
Commentaires Généraux	
Points Positifs (+)	
Points négatifs (-)	

Tableau : 8
Spécimen de la grille d'observation utilisée

La démarche d'observation trouve sa structure dans le répertoire des compétences visées. Surtout les compétences relevant de l'affectif et de caractère social telles que « Il prend l'initiative », « Il manifeste la curiosité et la motivation vis-à-vis des activités proposées », « Il adapte son attitude pour contribuer à la réussite de la production du groupe », « Il rattrape le travail en cas d'absence », semblent faciles à repérer par observation sans questionner les apprenants de façon explicite pendant les séances, ce qui aurait influencé l'attitude et le comportement des apprenants. La prise de notes par le biais des cinq grilles d'observation (voir : Annexes 10) nous a permis de mieux connaître les apprenants en action, de pouvoir documenter leur comportement et attitude face aux activités proposées en classe et à l'extérieur de la classe, si possible.

Suite à la troisième écoute de *La vie en rose*, un apprenant a été observé en train de fredonner la mélodie de cette chanson en sortant de la classe alors qu'au début du cours, il avait trouvé que les chansons de Piaf étaient démodées et archaïques et qu'elles ne correspondaient pas à

son goût personnel. Cette observation est particulièrement encourageante pour nous dans la perspective de l'un des objectifs principaux de ce projet : avoir une expérience esthétique par le vécu sensoriel du langage.

Lors de la présentation d'un répertoire des chanteurs français et francophones pendant la première séance, les réactions verbale et/ou non-verbale vis-à-vis de deux chanteuses Édith Piaf et Zaz, ont surtout retenu notre attention. Grâce à leurs réactions, il était clair que seulement une apprenante connaissait déjà la chanson *La vie en rose* et que trois avaient déjà entendu le nom d'Édith Piaf. En ce qui concerne Zaz, deux apprenantes avaient déjà entendu parler de Zaz mais personne ne connaissait sa chanson *Je veux*. Ces informations ont été utiles surtout à la phase de découverte de ces deux chansons que nous avons envisagé d'étudier en détail. Elles ont donc contribué à l'avancement du projet.

Par ailleurs, pour pouvoir évaluer le plus authentiquement possible, il aurait été préférable de filmer toutes les séances. De toute façon, nous n'avions pas de matériel ni l'autorisation de filmer. Par contre, nous avons pu faire l'enregistrement sonore de notre discussion semi-dirigée vers la fin de cet atelier. L'observation de ces six séances où nous avons parfois pris des notes, nous a quand même donné l'occasion d'évaluer de manière « formative » la progression de l'apprentissage des apprenants.

Dans le cas de ce projet, l'observation de dix apprenants semble pourtant gérable en rendant valides des interprétations au niveau individuel. Tandis que l'observation d'une classe « normale » indienne où l'effectif est environ 40 peut donner une interprétation plus généralisée qui perd son essence du point de vue subjectif.

D'ailleurs, nous pouvons également remettre en cause la subjectivité du jugement d'un enseignant en tant qu'observateur de ses propres cours. L'enseignant en tant qu'observateur est loin d'être impartial car il est impliqué dans les tâches pédagogiques. L'objectivité absolue est sans doute impossible. En fait, toute l'observation est basée sur la perception. Sur le plan psychologique, l'observation se fait également en fonction de nos attentes, de nos motivations et de nos expériences. Cependant, nous nous accordons tout autant à dire que la subjectivité débridée constituerait également un problème. La liste des compétences à viser ainsi que la grille d'observation nous ont guidée tout au long de l'observation, et ont ainsi facilité cette tâche de recueil des données.

3.3.2 Questions/réponses

La pratique de questions/réponses est également un moyen important d'évaluation du caractère formatif, tout comme l'observation et les discussions et les échanges effectués pour orienter les séances vers les compétences visées. Tout au long de cette pratique, les apprenants

sont amenés à participer en se sensibilisant et s'intéressant aux activités proposées. Et l'enseignant fait en sorte que ses apprenants soient intéressés par les activités proposées.

- Au début d'une séance, des questions servent très souvent à vérifier ce qu'ils savent, à activer leurs connaissances antérieures et à faire des liens entre le connu et l'inconnu.
- Vers la fin de la séance, le questionnement aide à faire une synthèse, à vérifier la compréhension et à faire ressortir une ouverture à une autre problématique ou à un nouveau thème ou concept.

Nous pouvons ainsi dire que la pratique du questionnement consiste à la fois à organiser le contexte autour duquel l'apprentissage s'effectue ainsi qu'à mobiliser les connaissances de l'apprenant afin que ce dernier puisse co-construire du sens (avec d'autres camarades).

Deux types de questions – ouvertes et fermées – sont choisis dépendant de critères différents. Cependant, l'emploi de questions de type ouvert est plus fréquent dans cet atelier artistique. Destinées à faire parler les apprenants de leurs expériences et à les inviter à formuler leurs propres réponses, ces questions mettent en valeur l'expression d'un individu ou d'un groupe :

- Elles visent à inciter l'apprenant à parler de son expérience, de son vécu et de son ressenti : « Quelle est votre impression de cette chanson ? », « Comment trouvez-vous la voix de la chanteuse » ?
- Elles font également appel à la mémoire, à la compréhension, aux connaissances et aux acquis qui permettent aux apprenants de trier les informations pertinentes de celles non-pertinentes stockées dans leur mémoire : « Quel(s) mot(s) ou expression(s) de la chanson vous a indiqué que c'est une chanson d'amour ? », « Qu'est-ce que nous avons fait la dernière fois ? », « Combien de voix ? », « Combien d'instruments utilisés? ».
- Elles demandent l'avis et l'opinion dans les situations d'hypothèse : « D'après vous, quelle est la différence entre votre interprétation et celle de Piaf ? », « Selon vous, quels sont les points de différence entre les gestes de Piaf et ceux de Zaz ? »
- Elles demandent un approfondissement, une réflexion et un raisonnement : « Quelles sont les différences et/ou similarités que vous avez trouvées dans la version originale de Piaf et celle en hindi par Shreya Ghoshal et Pascal de Bollywood ? », « Comment voyez-vous la musique indienne ? », « Commentez l'interprétation de Zaz de la chanson *La vie en rose* ?, Qu'en pensez-vous ? ».

En bref, nous pouvons dire que poser des questions ouvertes est un moyen efficace d'aborder les autres dans l'énonciation, ce qui prépare un terrain idéal pour effectuer les discussions et les échanges.

Par ailleurs, des questions fermées demandent aux apprenants de faire un choix parmi les solutions plus ou moins disponibles. Ce type de questions est destiné à obtenir des faits et des informations bien précis. Elles nous sont utiles surtout au début de l'interaction mais il faut éviter le risque de leur utilisation abusive qui peut transformer l'échange en interrogatoire. D'ailleurs, ces questions sont souvent d'ordre factuel et se limitent aux phénomènes déjà vus et/ou écoutés ainsi qu'aux concepts déjà assimilés (règles de grammaire ou d'orthographe par exemple) : « Connaissez-vous les chanteurs/chansons français(es) ou francophones ? », « Cette mélodie est-elle reconnaissable ? », « Y a-t-il des paroles qui se répètent ? »

Après avoir étudié les contextes différents dans lesquels nous utilisons ces deux types de questions, l'adaptabilité du questionnement aux compétences visées nous semble donc une condition indispensable au bon déroulement de ces séances. Nous avons également remarqué une gradation, pourtant plus ou moins souple⁶⁸⁶, dans les questions posées : en partant des questions fermées d'ordre factuel focalisant sur la connaissance, la compréhension jusqu'à l'emploi des questions ouvertes valorisant l'application, l'expression de l'expérience vécue, l'analyse, la synthèse et à la fin, l'évaluation (*cf.* : la taxonomie de Bloom⁶⁸⁷). Ces compétences s'organisent ainsi dans un ordre plus ou moins flexible : de la simple restitution de faits jusqu'à la manipulation complexe des concepts.

La pratique de questions/réponses prépare le terrain pour amener la discussion et l'échange de manière engageante. Leurs réponses amènent les apprenants à concentrer leur attention et à mobiliser leurs connaissances sur le sujet en question.

3.3.3 Échanges et discussions

La mise en place des « discussions » et des échanges verbaux suppose l'importance accordée au « processus » d'apprentissage. Initiées souvent par des questions ouvertes posées par l'enseignante, ces discussions sont orientées vers les objectifs d'apprentissage sous les angles cognitif, affectif, social et musical : acquérir une culture musicale, percevoir, exprimer, interpréter, s'engager, auto-évaluer ainsi que co-évaluer et coopérer. Ces discussions sont ainsi semi-dirigées. Sous forme d'une aide pédagogique immédiate, elles visent à donner le moyen de faire évoluer les représentations de l'apprenant, de construire ses connaissances et de l'aider à optimiser ses stratégies d'apprentissage. Elles permettent également à l'enseignant de vérifier si l'apprenant est impliqué et engagé dans les tâches proposées. Elles focalisent sur des compétences acquises (ce que les apprenants ont retenu) ainsi que des compétences à maîtriser (en voie d'acquisition). Ce type de discussions et échanges verbaux est encouragé

686 Les questions fermées, par exemple, ne sont pas limitées à être posées au début de séances ou de la nouvelle tâche proposée.

687 La taxonomie de Bloom (1956) est un modèle pédagogique de classification des objectifs qui détermine six habilités cognitives - la connaissance, la compréhension, l'application, l'analyse, la synthèse et l'évaluation.

régulièrement pendant les séances, surtout après avoir découvert la chanson étudiée, sa chanteuse et son style d'interprétation. C'est le moment où les apprenants se sentent le plus à l'aise avec l'œuvre d'art. Ils s'approprient à l'interpréter, sont en mesure de partager leur point de vue, de la juger esthétiquement et d'exprimer leurs émotions suscitées par la musique et les paroles de la chanson. Après la prestation musicale, la dernière séance est consacrée à une grande discussion et un échange verbal que nous avons pu enregistrer.

Afin d'assurer une « participation maximale » et de créer une ambiance ludique et amusante, en tant que modératrice, nous avons aidé en faisant d'une balle, l'objet symbolisant la parole, parmi les apprenants. Celui qui la reçoit, est invité à répondre à la question posée, ajouter son point de vue ou partager son expérience. Une fois qu'il a terminé, il passe la balle à son voisin. Lequel, s'il n'a rien à dire, passe simplement la balle au prochain. Nous posons au début quelques questions fermées pour que les apprenants, surtout s'ils sont timides, n'aient que de petites réponses à donner et ainsi s'habituent petit à petit à la prise de parole. Cela permet d'avoir un début d'égalité de participation. Au bout du troisième tour, tout le monde semble être à l'aise pour discuter. A ce moment-là, la balle est retirée et l'échange verbal s'instaure sans condition. Nous continuons à intervenir mais plus souvent en posant des questions ouvertes pour favoriser un partage libre. Nous faisons intervenir successivement ceux qui ont quelque chose à dire ou à partager. Si quelqu'un ne parvient plus à continuer, nous lui reformulons alors les derniers propos qu'il a tenus pour le relancer ou l'encourager en demandant son opinion sur le sujet en cours.

Le terme « interaction » nous fait penser aux travaux d'Erving Goffman (1973)⁶⁸⁸, sociologue et linguistique bien connu. D'après lui,

Par interaction (c'est-à-dire l'interaction en face à face) on entend à peu près l'influence réciproque que les participants exercent sur leurs actions respectives lorsqu'ils sont en présence physique immédiate les uns des autres ; par *une* interaction, on entend l'ensemble de l'interaction qui se produit en une occasion quelconque quand les membres d'un ensemble donné se trouvent en présence continue les uns des autres ; le terme « une rencontre » pouvant aussi convenir. (*ibid.* 1973 : 23)

Cette définition nous semble plus restrictive dans la mesure où elle limite le concept d'interaction à l'interaction en face à face (excluant ainsi les interactions à distance telles que les interactions téléphoniques ou épistolaires). Deux concepts en particulier qui apparaissent dans cette définition, nous intéressent : l'un explique que l'interaction est avant tout un processus « d'influences mutuelles » que les participants ou *interactants*, exercent les uns sur les autres, et l'autre considère « rencontre » comme synonyme de l'interaction. D'après nous, cette influence réciproque et mutuelle met l'accent sur le caractère social et l'action collective

688 Goffman (Erving), *The Presentation of Self in Everyday Life* [1959], Woodstock, Overlook Press, 1973.

entretenu par des *interactants*, qui se rencontrent dans l'espace perceptuel commun d'une interaction. Dans le cadre pédagogique, les interactions verbales peuvent être de deux types :

- Les *interactions symétriques* entre pairs qui supposent l'équivalence des compétences, des rôles et des statuts des participants, entre les apprenants d'une même classe, de même âge, par exemple.
- Les *interactions de tutelle* de type asymétrique entre expert ou tuteur et novice qui supposent un écart dans les compétences et le statut de ces deux *interactants*, entre l'apprenant et l'enseignant, par exemple.

En ce qui concerne notre projet, l'interaction symétrique entre les apprenants de FLE favorise l'échange, la coopération et l'engagement collectif, lorsque ces derniers travaillent sur une tâche conjointe (chant choral, par exemple). Ils s'engagent dans les co-constructions des savoirs, le partage mutuel de jugements esthétiques, de perceptions ou interprétations relatifs à leurs propres performances (où a celles des autres apprenants) ou à leurs difficultés. En cas de conflit et de confrontation, les participants sont amenés à remettre en cause leurs connaissances, leur point de vue, leur façon de percevoir, leurs attitudes et leurs représentations. Tandis que l'interaction de tutelle correspond à un échange dissymétrique qui permet à l'enseignant-tuteur d'intervenir à des degrés divers dans l'activité de l'apprenant afin de l'aider à réaliser une tâche ou à s'approprier des savoirs.

La tutelle est ainsi une forme d'apprentissage qui peut être plus efficace quand elle se situe dans la zone proximale de développement, ZPD (*cf.* Vygotsky, 1978 : 86). Cette zone désigne la distance entre le niveau de maîtrise auquel l'apprenant se situe devant la tâche et le niveau qu'il peut atteindre grâce à la tutelle de l'expert-enseignant. Lorsque ce tutorat ou aide pédagogique facilite la prise de confiance de l'apprenant et l'aide au renforcement et à l'acquisition de savoirs, celui-ci sera en mesure d'être autonome et l'expert-tuteur lui retirera au fur à mesure son assistance. Nous nous considérons plutôt comme une assistante, une facilitatrice, tutrice ou enseignante et non pas comme expert.

Par ailleurs, la thèse de recherche de Catherine Muller (2011)⁶⁸⁹ met l'accent également sur les interactions orales face aux photographies où elle met en évidence la liberté et la spontanéité des paroles des apprenants en parlant d'une image en classe. Leur implication dans leur propre apprentissage est primordiale pour elle. D'ailleurs, elle ne propose aucun modèle ou

689 Catherine Muller, *Paroles sur images : Les interactions orales déclenchées par des photographies d'auteur en classe de français, langue étrangère*, Thèse de doctorat, Paris, Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3, 2011.

échantillon langagier préalable ; les apprenants sont invités à mobiliser leurs propres ressources pour s'exprimer et ainsi à prendre des risques.

Comme Muller (*ibid.*), nous sommes aussi d'accord avec le fait que les interactions verbales permettent aux apprenants et à l'enseignant de mieux comprendre les modes pluriels de perception. La réception de l'œuvre musicale est conditionnée par ces perceptions. Au lieu de se concentrer seulement sur son propre point de vue, l'apprenant est invité à appréhender l'œuvre aussi du point de vue des autres apprenants présents. Quant à l'enseignant, il assume son rôle d'animateur ou modérateur au lieu d'expert.

Nous mettons ainsi en évidence, l'aspect individuel ainsi que collectif de l'expérience esthétique en tant qu'appropriation perceptive individuelle et co-construction du sens avec les autres apprenants, à l'aide de l'enseignante. Comme nous n'avons pas voulu risquer d'orienter leur perception vis-à-vis de la chanson qu'ils écoutent et interprètent, nous avons décidé de ne pas leur donner d'échantillons langagiers à l'écrit comme modèle à suivre. Les discussions semi-dirigées, les échanges, les questions ouvertes et l'observation participante sous-tendent des objectifs d'apprentissage et des compétences visés vers lesquels nous orientons ainsi leurs productions orales.

Cependant, la mise en place de la pratique du questionnement et des discussions semi-dirigées n'est pas aussi simple qu'elle paraît : il ne faut pas que le questionnement donne à l'apprenant l'impression d'être interrogé comme dans une enquête ou une investigation. Nous ne voulons pas que les apprenants prennent ces discussions pour une évaluation finale. Nous n'avons non plus aucune intention de donner l'impression que les réponses obtenues, les expériences partagées et les idées exprimées seront susceptibles de porter un jugement sur leurs goûts, sur leurs acquis et sur leur façon de chanter. L'idée principale est de faire parler, de les faire s'exprimer en langue cible de façon libre, spontanée et non contraignante.

En ce qui concerne ce projet pédagogique par la chanson, proposer ce nouveau paradigme d'évaluation consiste à prendre en compte l'évaluation dans sa dimension holistique : paroles musicales et non musicales, expression et compréhension, verbal et non-verbal, subjectif et objectif. Néanmoins, la difficulté réside dans son caractère subjectif. La pression sociale favorise les mesures « objectives » en éducation : les établissements scolaires, les enseignants, les apprenants et leurs parents mesurent la réussite ou l'échec des apprenants en termes quantitatifs, symboliques et impersonnels, et s'appuient sur la comparaison sociale avec les autres plutôt que sur les compétences à acquérir.

Dans le prochain chapitre, nous présenterons un bilan de notre projet qui a pour objectif d'analyser les attitudes et aptitudes des apprenants, développées pendant l'atelier, ainsi que les pratiques et les tâches pédagogiques mises en œuvre pour la réalisation de ce projet.

Alors, tes paroles s'envolent en chansons, de tous les nids de mes oiseaux,
et tes mélodies s'épanouiront en fleurs dans tous les bosquets de ma forêt

- Extrait d'un poème de Rabindranath Tagore⁶⁹⁰

Chapitre 3

Bilan du Projet

Généralement, le bilan d'un projet se présente sous la forme d'une analyse synthétique. L'objectif est de partager et de transférer les connaissances capitalisées dans chaque enseignement qui se trouve dans ce projet. Ces connaissances sont issues d'un lien entre, d'un côté, notre démarche pédagogique par la pratique musicale mise en œuvre dans le contexte indien en cours de FLE et de l'autre côté, les apports théoriques relatifs à la didactique de l'oral, à la musique et plus spécifiquement, aux chansons, que nous avons étudiées de façon exhaustive dans la deuxième partie de notre recherche. Les données collectées lors du déroulement des séances au moyen de notre observation de la classe, des questionnements et des discussions semi-dirigées, nous ont permis d'effectuer une étude analytique pour recenser les attitudes et les aptitudes qui ont été développées pendant l'atelier. Non seulement ce bilan permet de rendre compte de l'action menée, d'évaluer l'atteinte des objectifs fixés au départ mais en plus, d'identifier les défis et les difficultés rencontrées lors de la préparation et de la mise en œuvre du projet. Ainsi, une tentative est mise en place pour proposer des remédiations spécifiques à travers cette étude synthétique.

Il nous semble essentiel des points de vue cognitif, affectif, esthétique et culturel d'aborder les thèmes suivants, qui mettent en évidence l'analyse de notre pratique artistique, par les chansons en s'appuyant surtout, sur quelques exemples concrets issus de discussions vers la fin de l'atelier.

1. Chant : libérateur de voix

Comme abordé *supra* (cf. 3.4.1 Du point de vue psychologique et neuroscientifique⁶⁹¹ ; 2.3.5 Du chant vers l'expression orale⁶⁹²) à plusieurs reprises, le rôle signifiant de l'acte de chanter une chanson en classe de langue a été étudié de façon exhaustive pour évoquer les différents aspects concernant l'apprenant, sa compréhension musicale, linguistique et culturelle, sa perception, sa relation avec l'autre en classe ... Par conséquent, le chant peut avoir des effets thérapeutiques sur le corps, améliorer des aspects phonétiques de la langue, la motivation, la

690 <http://dicocitations.lemonde.fr/citation/chansons/1/40.php> Consulté le 12 Septembre, 2018.

691 Voir : Partie 2, Chapitre 3, Sous Chapitre 3. Pourquoi pas une chanson en classe de FLE ? , ensuite 3.4.1 'Du point du vue psychologique et neuroscientifique'

692 Voir : Partie 4, Chapitre 2, Sous Chapitre 2.3.5 'Du chant vers l'expression orale'

solidarité et la coopération entre les individus qui chantent ensemble. Cet atelier participe à favoriser l'expression d'une langue dans des situations du quotidien. Il permet à l'apprenant de découvrir sa voix unique et naturelle, et son identité vocale. Il permet aussi de faire grandir sa voix, développer son impact, réparer sa voix et en prendre soin.

Lors de l'interaction avec les apprenants, des informations sur leur façon de chanter seul ou en groupe nous ont aidée à mieux comprendre le rapport qu'ils entretenaient avec leur voix chantée.

Avant l'atelier	
Apprenants	Leur expérience antérieure du chant
Vidushi, Mallika, Divesh, Tusharika, Ankita	chantaient ou pouvaient chanter seuls ou en groupe.
Mukarram, Sanjeet	hésitaient de chanter devant les autres car ils pensaient qu'ils ne chantaient pas bien.
Riddhima, Nikita	chantaient seules (pas devant les autres)
Pooja	ne chantait pas du tout.

Tableau : 9
Avant l'atelier : Expérience antérieure du chant

Malgré des expériences antérieures parfois désagréables du chant, l'observation de la classe lors du déroulement de l'atelier a montré la participation de tous : personne n'a refusé de chanter. De plus, la discussion avec Mallika et Pooja a révélé qu'elles ont même voulu chanter les chansons étudiées par la suite au concours du chant organisé par l'Alliance Française. Riddhima qui préférait chanter seule au début, a ensuite chanté devant sa mère, et qui plus est, des chansons en français.

Ces données nous font conclure que pour ces élèves, la voix s'est avérée un objet pulsionnel manifestant le désir de parler avec l'autre en classe (*cf.* : Castarède, 2012). Nous pouvons ainsi dire que l'apprentissage du FLE par les chansons à travers le chant choral est aussi une référence à l'altérité.

De plus, cet atelier basé sur l'apprentissage par les mélodies, les paroles musicales et la voix, a plongé les apprenants dans le bain sonore de la langue cible et a mis à leur disposition un miroir sonore grâce auquel ils arrivent à (re)construire et (re)connaître le Soi et l'Autre (voir : D. Anzieu, 1976). Prenons le cas particulier de l'apprenante Pooja qui avait arrêté de chanter à cause d'une mauvaise expérience dans le passé. Contrairement à cette expérience antérieure,

son souhait de participer même au concours de chant nous révèle (vers la fin de l'atelier), sa volonté et sa curiosité d'explorer la nouvelle langue qu'elle apprend.

Par ailleurs, pour des raisons physiques et psychologiques, que nous allons citer ci-dessous, chanter pose initialement un défi pour certains apprenants. Cependant, grâce aux répétitions régulières et aux activités d'échauffement vocal et corporel, les éléments musicaux et linguistiques sont devenus de plus en plus accessibles. Par exemple, Pooja s'exprime ainsi :

E⁶⁹³ 62 – Racontez un peu votre expérience quand vous écoutiez et chantiez la chanson?

Pooja 63 – Au début, je n'étais pas à l'aise. Les paroles au début n'étaient pas très claires. Mais j'ai mémorisé les paroles, après euh // elle [la chanson] est devenue facile à chanter.

Extrait de la discussion enregistrée : Annexes n° 11

Problèmes rencontrés lors du chant

a) Au niveau physique

Au début de la pratique vocale, certains apprenants ont du mal à chanter « juste ». Mais cela ne nous a pas surpris car ils n'étaient pas musiciens et aucune formation en musique n'était exigée pour assister à cet atelier. Les difficultés relatives à la mauvaise estimation du départ et de la fin du chant, de la hauteur des notes aiguës et du décalage par rapport au rythme défini peuvent expliquer, dans une large mesure, le problème de justesse du chant.

➤ Problème de l'estimation

Juste après la deuxième écoute, quelques apprenants ont commencé à chanter ou fredonner à voix basse les chansons. Ils ne se sont pas rendus compte qu'ils ne démarraient pas au bon endroit chaque fois. Certains parmi eux ne savaient pas estimer la durée des pauses prévues au milieu du chant. Il est essentiel pour un enseignant d'ignorer ce type d'erreurs surtout au début pour ne pas dévier l'attention du plaisir et aussi, pour ne pas entrer dans les détails techniques de la musique. En tout cas, l'envie de chanter venait naturellement de leur part. Ainsi, nous n'avons pas voulu l'entraver. Au lieu de les corriger ce qui aurait pu sembler une correction technique et ainsi aurait pu les décourager, nous avons décidé de les accompagner doucement en chantant et en leur montrant les repères de la pulsation en claquant des doigts et en tapant des pieds. Même pendant l'écoute, nous nous sommes contentée de leur indiquer (toujours en claquant les doigts) autant que possible ces endroits précis. D'ailleurs, au moment de chanter avec les paroles des chansons, nous leur avons indiqué les endroits où ils peuvent inspirer et expirer tout en respectant les notes musicales.

693 Nous en tant qu'enseignante (E)

➤ Problème de la hauteur des notes

Certains parmi eux chantaient jusqu'à une certaine hauteur. Au-delà de cette hauteur, ils se sont mis à chanter avec une voix grave susceptible de modifier les notes musicales et même parfois ils ont arrêté simplement de chanter les notes aiguës. Chanter avec les versions originales et en karaoké exige parfois une tessiture aigüe, ce qui peut poser une difficulté pour les amateurs. Il nous a donc paru essentiel de baisser la tessiture en les faisant chanter a cappella pour qu'ils soient plus à l'aise avec la chanson en question ainsi qu'avec le chant en général. D'ailleurs, des exercices de respiration et de soulèvement des épaules doivent également être pris en compte.

Par ailleurs, à part les contraintes physiques, que nous avons évoquées ci-dessus, nous pouvons lier les difficultés de certains apprenants à chanter avec leur état psychologique. A cet égard, nous avons remarqué que certains parmi eux étaient généralement timides et n'osaient pas s'extérioriser même en dehors du chant. C'est en chantant que l'on apprend à chanter !

b) Au niveau psychologique

Lors de la mise en œuvre de ce projet, nous avons remarqué que certains apprenants ont eu quelques impressions figées et des notions préconçues vis-à-vis du chant en général, de l'enseignement/apprentissage du FLE et de leur propres compétences langagières et musicales. La remise en question de la rigidité de leurs impressions et de leur perception figée nous a ainsi paru importante.

Les discussions effectuées lors du déroulement de l'atelier démontrent les tendances suivantes chez quelques apprenants :

➤ Peur de l'inconnu

Tout ce qui est inconnu, jamais entendu, jamais chanté paraît « difficile » voire « impossible » à certains apprenants.

Exemples suivants de l'annexes n° 10 : Grille d'observation, Séance N° 3

Mukarram (après la 1^{ère} écoute de la chanson *Je veux*) – cette chanson est très difficile. Elle va trop vite pour moi. Je ne peux jamais chanter cette chanson (rire).

Pooja : Oui madame, elle est TROP difficile à chanter.

Grille d'observation, Séance N° 3 : Annexes n° 10

Pooja 63 (*op.cit.*) – Au début, je n'étais pas à l'aise. Les paroles (de *La vie en rose*) au début n'étaient pas tellement claires. Mais j'ai mémorisé les paroles, après euh // elle est devenue facile à chanter.

Extrait de la discussion enregistrée : Annexes n° 11

L'usage des termes tels que « difficile » et des pensées comme « ne jamais pouvoir chanter » montrent une surdité phonologique qui représente l'incapacité à retrouver le son dans un mot qui l'utilise et aussi, une « distance psychologique » vis-à-vis de la langue cible et plus particulièrement de la musique et du langage des chansons que ces apprenants ne connaissent pas. D'après nous, cette incapacité reflète, dans une certaine mesure, une attitude figée par rapport à l'« inconnu ». Certains apprenants ont tendance à se concentrer plus sur la distance structurelle aux niveaux phonologiques et prosodiques que de mettre l'accent sur les similitudes (cf. Candas Peggy et Nicole Poteaux, 2010⁶⁹⁴). D'après ces auteurs (*ibid.* : 530), la prise de conscience de la présence de similitudes est un facteur facilitant les apprentissages. Elle peut permettre de réduire les sentiments négatifs dus à la distance structurelle en la relativisant.

Grâce aux expériences artistiques telles que l'apprentissage d'une nouvelle langue par les chansons, les apprenants peuvent être invités à « ressentir » la langue inconnue « autrement ». Ils peuvent jouer avec les sons sans être trop attachés à une réalité phonétique ou phonologique. Les chansons favorisent l'articulation des sons pour le plaisir et font découvrir à l'apprenant petit à petit la sonorité et la musicalité de la langue étrangère qu'il apprend. Cette expérience musicale devient un plaisir esthétique qui est procuré par ces signes musicaux (relatifs aux chansons). Dans l'exemple donné au-dessus, l'apprenante Pooja avait du mal à comprendre les paroles de la chanson aux premières séances d'écoutes, ce que nous trouvons « normal » surtout pour quelqu'un de niveau intermédiaire de français et qui n'était pas habitué au français oral. Grâce aux répétitions des écoutes et à la pratique du chant aux cours de plusieurs séances, l'intérêt d'apprendre les paroles par cœur s'est développé chez cette élève qui a fini par trouver la même chanson « facile à chanter ».

➤ Manque de confiance

En manifestant moins de confiance en soi, un des apprenants, parmi les dix, a hésité à chanter en groupe. Il a voulu plutôt regarder les autres chanter. En plus, au début de l'atelier, il s'est exprimé : « je ne chante pas du tout » ; « je n'aime pas chanter ». Cependant, au moment où ses camarades chantaient fort, nous l'avons observé se joindre tout doucement aux autres.

E – Pourquoi vous ne chantez pas?

Pooja – Euh// Je ne chante pas du tout (sourire de hésitation). Je préfère regarder les autres qui chantent (sourire avec un peu de timidité)

E – Vous ne chantez même pas seul dans la salle de bain, dans votre chambre, ... ?

694 Candas Peggy et Nicole Poteaux, « De la nécessaire distance dans l'apprentissage d'une langue étrangère », *Distances et savoirs*, vol. 8, n° 4, 2010, p. 521-539.

Pooja – Oui je chante quelquefois dans la salle de bain (rire). Mais // euh// rarement (rire).
Mais en fait, je n'aime pas chanter devant les autres.

Grille d'observation, Séance N° 2 : Annexes n° 10

Ces interactions prouvent que, chanter en lui-même ne pose pas autant de difficulté pour cet apprenant que la prise de parole devant les autres. Nous pouvons analyser cette timidité et cette peur de prendre la parole en public du point de vue psychologique. Il semble que cet élève ressente la peur d'être évalué négativement et donc esquivé toutes les situations d'évaluation, même s'il chante en groupe. Cette situation fait référence au propos de Horwitz *et al.* (1986 : 128) pour qui, une telle peur peut être liée à la conviction que les autres nous évalueront négativement. Par ailleurs, chanter en public implique également de faire écouter sa propre voix en prenant en compte les règles et la modalité de la musique que l'on écoute. L'apprenant craint de faire des erreurs, de ne pas respecter les règles de la musique, de chanter mal, de se faire corriger par l'enseignante et d'être ridiculisé par les camarades. Par conséquent, il préfère ne pas participer ou très peu aux activités et aux interactions qui se déroulent en classe et il se contente d'écouter les autres. Cela montre également qu'il est convaincu que sa compétence langagière et surtout sa production orale est plus faible que celle de ses camarades et qu'il n'a pas de chance de réussir.

➤ Méfiant d'apprendre « autrement »

Étant habitués à une certaine manière souvent « traditionnelle » (*cf.* Partie 3, Chapitre 3 de notre recherche) d'apprendre en cours de FLE, au début certains apprenants étaient méfiants, et ne croyaient pas que les cours de français pouvaient à la fois être ludiques et pédagogiques. Ils ne pensaient pas que cette activité pourrait leur plaire. Pour eux, l'apprentissage d'une langue se réduisait à maîtriser la grammaire et à apprendre le lexique.

Nikita - Je n'attendais pas le divertissement dans ces cours. Je pensais que l'on va parler de la grammaire.

Riddhima - humm... Oui, on n'a pas beaucoup parlé de règles grammaticales. Mais // ce n'est pas grave (sourire).

E – D'après vous, qu'avez-vous appris de ces cours?

Vidushi – Les chansons/ à propos des chanteurs// euh// la prononciation.

Grille d'observation, Séance N° 5 : Annexes n° 10

Comme nous l'avons vu et étudié *supra* (cf. Première et troisième parties de notre recherche⁶⁹⁵), aborder le sujet de l'art en cours de langue de façon régulière et stable n'est pas un phénomène courant pour les apprenants de FLE en contexte indien. Afin de réaliser ce projet transversal, il devient ainsi très important qu'un enseignant joue un rôle de facilitateur et médiateur entre l'art et l'apprentissage de la langue. Il doit également encourager l'expression orale en classe par les « paroles musicales » et « non-musicales » pour que l'art musical trouve sa place légitime dans le cours de langue. L'enseignant peut aider également à dédramatiser les erreurs relatives à la phonétique ainsi qu'à la musique (la connaissance technique).

2. Chant Choral : moyen de co-apprentissage et co-évaluation

En favorisant la construction d'une nouvelle identité en tant que « groupe » (cf. : B. Vickhoff *et al.*, *op. cit.* 2013), la réalisation de ce projet a permis aux apprenants de vivre corporellement un moment « collectif ». De cette manière, les corps différents chantaient les mêmes paroles avec des voix différentes en suivant les mêmes structures rythmiques des sons musicaux et les mêmes éléments phonétiques du langage. Par contre, les mêmes paroles et la même musique n'évoquaient pas forcément les mêmes émotions chez chaque apprenant-auditeur-chanteur et nous l'avons évoqué *supra* à plusieurs reprises (dans les chapitres 2 et 3 de la deuxième partie de la recherche). Cette unité (la production musicale) dans la diversité (chaque élève a un corps et une voix évoquant des émotions différentes) rend ainsi cette expérience esthétique ludique, agréable, non-menaçante ainsi que solidaire. Sur le plan psychologique, dans notre cas, chanter en groupe a pu aider les apprenants timides tels que Mukurram, Sanjeet, Nikita, à prendre la parole en classe à travers le chant choral. D'ailleurs, l'implication des apprenants dans la correction des erreurs (de soi et de leurs camarades) relatives à la prononciation des paroles était aussi observée lors du déroulement de ces séances. Pour nous, cette entraide a pu harmoniser les progressions de l'expression orale chez les apprenants-chanteurs en maintenant les rythmes et les intonations nécessaires pour avoir un résultat beau et agréable à écouter.

3. Chanson, catalyseur d'échange langagier

A la lumière de la théorie étudiée *supra*⁶⁹⁶, nous nous appuyons sur les caractéristiques de la musique et de la chanson, en général, pour nous interroger si les chansons peuvent catalyser les échanges langagiers en classe.

695 **Partie 1**, Chapitre 4, Sous Chapitre 4.2 'La place de la musique dans le système éducatif' et **Partie 3**, Chapitre 3 : 'Analyse des données recueillies par les entretiens semi-directifs et l'étude des manuels de FLE'

696 Chapitres 2 et 3 de la deuxième partie de notre thèse.

Une chanson est constituée de mots chantés sur une musique. Écouter une chanson peut stimuler les zones sensorielles appropriées pour les sons. Pour les apprenants Mukarram et Pooja, l'intérêt pour la chanson *La vie en rose* s'est développé un peu plus tard, une fois qu'ils se sont habitués à l'écoute et aux paroles de cette chanson. Au début, Pooja a trouvé cette chanson si triste qu'elle ne l'aimait pas. Au bout de quelques séances (d'écoute et de chant), elle a même mémorisé les paroles et elle avait envie de la chanter. L'écoute et la pratique du chant ne sont ainsi pas limitées à ce qui concerne une personne elle-même mais à l'Autre également en le faisant écouter et en chantant dans sa présence. D'un côté, le travail d'écoute et de chant des chansons françaises évoque l'Autre représenté par le narrateur, le parolier, le chanteur et le compositeur. De l'autre côté, ce travail musical permet à l'apprenant d'extérioriser son désir d'exprimer son expérience et son ressenti par l'intermédiaire des chansons vers l'Autre, qu'ils soient apprenant-écouteur-co-chanteur, enseignant, ami, proche et même public de l'Alliance Française de Delhi ou celui de l'Université de Delhi lors de la compétition du chant durant la journée de la francophonie.

La réception auditive et la production vocale engagent l'utilisation du corps. Cet engagement se base sur la synchronisation entre des mouvements du corps, du rythme, des pensées, des émotions, des phrasés, des intonations, de la mémoire, de la perception, de l'expérience et des compétences langagières. Cette synchronisation complexe de type cognitif, affectif, linguistique et musical, permet également à un apprenant de langue étrangère de s'équiper des moyens nécessaires pour exprimer son désir, donner son avis, présenter son intérêt, partager son souvenir et raconter son expérience. Prenons l'exemple de l'apprenante Vidushi qui adorait écouter, dès le début des séances, la chanteuse Édith Piaf et particulièrement, sa chanson *La vie en rose*. Pour qu'elle soit également à l'aise en chantant, de petites discussions en classe ont pu l'aider en mettant l'accent sur son expérience personnelle et son vécu. En même temps, sa prise d'initiative et son désir d'apprendre à chanter cette chanson nous ont également permis d'avoir un *feedback* positif facilitant le déroulement de la suite des séances.

E – Racontez un peu votre expérience quand vous l'écoutez et chantez (*la vie en rose*) ?

Vidushi 70 – Madame, j'aimais déjà Édith Piaf. Je connaissais cette chanson. Mais j'ai seulement écouté, jamais chanté avant. Je trouve que c'est une belle chanson. Elle a une voix magique (sourire). J'aime son style. En chantant, je me sentais

proche d'elle. Je pouvais sentir / je pouvais me sentir euh // Madame euh
« *feeling* ».

Extrait de la discussion enregistrée : Annexes n° 11

4. Chanson, sujet d'intersubjectivité et d'interculturalité

Sous l'angle socioculturel évoqué précédemment (*cf.* Partie 2, Chapitre 2, Sous Chapitre 3.8 'Culture et Identité' ainsi que Chapitre 3, Sous Chapitre 3.4.3. 'Du point de vue culturel'), la chanson est une production culturelle qui fait référence au peuple, à ses habitudes, à son vécu, à ses pensées et à ses pratiques. La chanson en langue étrangère sert ainsi d'outil pour développer le lien social et les relations intersubjectives, ce qui s'est également manifesté lorsque les élèves Tusharika et Nikita se sont exprimées :

Tusharika 88 – Moi, j'aime les deux [chansons]. Les deux sont très différentes. On ne peut pas comparer. Ça dépend de mon humeur (silence)// euh/ Pour chanter, je préfère *la vie en rose* et pour écouter *Je veux* (sourire).

E 89 – Comment ? Pour quelle raison ?

Tusharika 90 – *La vie en rose* est lente, elle parle de beaucoup d'émotions. C'est romantique. Donc, j'ai envie de chanter cette chanson. Et la chanson *Je veux* est plus vite, parle de la vie, la vie quotidienne, les matériels, donc, j'ai envie plus d'écouter.

E 91 – Et pour vous, Nikita ?

Nikita 92 – J'ai préféré la deuxième chanson.

E 93 – Vous parlez de 'Je veux' de Zaz ?

Nikita 94 – Oui, madame. J'adore sa musique et la chanteuse. Elle est jeune, elle se fout du monde (rire).

E 95 – humm. Ok.

Nikita 96 – La première était bien aussi mais je préfère écouter cette chanson [de Zaz].

Extrait de la discussion enregistrée : Annexes n° 11

Ces interactions nous démontrent que ces apprenantes-auditrices sont arrivées à s'identifier avec les artistes et leurs paroles. Une relation intersubjective s'est développée entre les apprenantes et les personnages évoqués (une fille romantique, d'un côté et une fille un peu rebelle, de l'autre) par les paroles de ces chansons. Leur jugement esthétique, appuyé sur le type de musique et de paroles, peut conduire à l'écoute seule ou à l'écoute et au chant.

D'ailleurs, nous pouvons également voir comment la présence des appréciatifs tels que j'aime, je préfère, j'adore, j'ai préféré et j'ai envie de plus, valorisent la relation intersubjective entre apprenants et l'enseignante. A part cet extrait d'une discussion, beaucoup d'autres exemples lors de discussions avec les apprenants ont révélé la situation d'*entre-deux* qui ont pu mobiliser de nouvelles aptitudes es points de vue psychologique, linguistique et musical ::

Mukarram 55 – C'était bien. Au début j'hésitais mais après c'était bien. J'ai aimé chanter.
[*la vie en rose*]

Pooja 57 - Au début, je n'ai pas aimé cette chanson. Mais maintenant j'adore (sourire).

E 60 – Est-ce que vous trouvez toujours cette chanson triste ?

Pooja 61 – Non madame / pas maintenant. C'est romantique.

Riddhima 119 – [...] Aussi, on a appris à mieux chanter. Je vais faire ces exercices // vocaux qu'on a fait dernière fois.

Extrait de la discussion enregistrée : Annexes n° 11

Ces situations d'*entre-deux* ont également explicité le processus d'apprentissage chez certains apprenants interrogés :

Ankita – Moi, j'ai vu des nouvelles expressions comme « la vie en rose », « je me casse », « crever », « j'en ai marre... euh 'je n'ai marre' je connaissais // même avant.

Divesh – Pour moi, la chanson de Zaz m'a appris beaucoup d'expressions familiales « j'suis, qui f'ra, d'la joie » (sourire). J'adore parler comme les français.

Grille d'observation, Séance N° 5 : Annexes n°10

A travers la chanson comme outil, nous avons également abordé le sujet de l'interculturalité en classe d'apprenants indiens. La plupart de nos apprenants écoutent généralement les chansons indiennes et plus spécifiquement dans la langue hindi. Ces chansons sont, dans une certaine mesure, un lien culturel et une référence commune pour beaucoup parmi eux. Pouvoir discuter sur leur jugement esthétique sur les types de musique indienne et française ainsi que les façons de chanter par les chanteurs de ces deux pays a été important. L'interprétation de la chanson *La vie en rose* par une chanteuse indienne en français et en hindi a attiré l'attention des apprenants. Avant de l'écouter, ils étaient convaincus que l'interprétation de cette chanson était impossible pour les chanteurs indiens, surtout pour des raisons de prononciation des mots en français (le son de *r* roulé, par exemple). Dans cette version⁶⁹⁷, la fusion de deux cultures –

697 <https://www.youtube.com/watch?v=HQ1Xwbm2Srg> Consulté le 15 janvier 2017.

avec les voix et les accents d'une chanteuse Indienne Shreya Ghoshal et d'un français, Pascal de Bollywood⁶⁹⁸, les paroles de la chanson en français et en hindi, la mélodie originale de la chanson, l'usage des instruments musicaux indiens tels que le sitar dans cette chanson a remis en question leur croyance. Ils ont enfin appris à avoir un regard plus ouvert vis-a-vis de la possibilité d'interprétations différentes et aussi, de reconnaissance de leur propre style d'interprétation : « *si une autre indienne peut chanter une chanson en français sans connaître cette langue, nous pouvons aussi la chanter !* » Ils sont même allés plus loin et ont décidé de faire pareil ou encore, dans une autre langue maternelle.

Sanjeet : Je vais essayer la version indienne et je vais MELANGER les deux.

Mallika : Ma langue maternelle est haryanvi, peut-être je vais essayer de chanter en haryanvi et en français.

Grille d'observation, Séance N° 5 : Annexes n° 10

Les séances de ce projet ont permis aux apprenants de mieux connaître les deux chanteuses – Piaf et Zaz. Entendre la version de Zaz de la chanson *La vie en rose*, a suscité un vif intérêt pour les élèves et une discussion plus profonde a pu être abordée avec eux. La réception esthétique de cette nouvelle adaptation de Zaz, nous a paru aussi intéressante que celle de la chanson originale du point de vue du développement de la compétence de l'expression orale. Cette intermusicalité a ainsi facilité la réflexion et le jugement esthétique chez les apprenants.

5. Expérience musicale, stimulatrice du désir d'écouter, de chanter et d'apprendre

La discussion effectuée vers la fin de l'atelier a pu nous permettre non seulement d'accéder à leur expérience musicale vécue lors de ce projet artistique mais également, à leur expérience antérieure qui a influencé, d'une façon ou d'une autre, leur désir d'écouter des chansons et de chanter eux-mêmes.

➤ **Expérience antérieure influençant le présent**

E : Racontez moi des souvenirs si vous en avez quand vous chantez ou vous avez chanté au passé.

Vidushi 19 – Une fois, je chantais à l'école et j'ai reçu un prix avec mon groupe pour avoir bien chanté. J'ai beaucoup aimé cette expérience (sourire).

Pooja 20 – Madame, une fois, ehh// il y avait un événement culturel à notre école. Je voulais y participer et chanter une chanson patriotique. Mais mon institutrice m'avait dit, « vous ne chantez pas bien » (rire).

E 21– C'était pour chanter dans un groupe ou / vous étiez seule, une soliste ?

Pooja 22 – Non. C'était pour un groupe.

698 Son vrai nom est Pascal Héni.

E 23 – Après cette expérience, vous avez chanté à l'école ou ailleurs ?

Pooja 24– Non, je n'ai pas chanté à l'école après // j'ai préféré plutôt la danse, *drama*

Sanjeet 25– Madame, madame, et moi, je chantais à l'école avec un groupe. Je n'ai pas de choix // nous n'avons pas de choix.

E 26 – Comment il n'y avait pas de choix ? Pouvez-vous m'expliquez un peu, svp ?

Sanjeet 27 – Parce que c'était *eah* // obligatoire de chanter. Je n'ai pas aimé chanter mais la dame m'a dit, « Non, il faut que tu chantes » (rire).

E 28 – Vous n'aimez pas chanter ?

Sanjeet 29 – Oui/ si mais // pas là / pas dans ce groupe / Elle m'a forcé et je n'aime pas la force.

Extrait de la discussion enregistrée : Annexes n° 11

Les extraits de discussion cités ci-dessus montrant les différentes expériences différentes de chacun de ces trois apprenants mettent en avant les faits intéressants relatifs aux trois types d'enseignement/apprentissage : celui qui encourage, décourage et oblige les apprenants à apprendre.

Le fait de se rappeler de tel ou tel souvenir même aujourd'hui montre que l'on vit les émotions associées à ce souvenir même au présent. Un bon souvenir tel qui est partagé par Vidushi lui a apporté un sentiment heureux qu'elle aimait bien partager même aujourd'hui. De même, un mauvais souvenir révèle également notre état psychologique intérieur : un petit refus au passé pour ne pas chanter dans un groupe est resté gravé dans la mémoire de Pooja qui a éventuellement changé ses préférences artistiques, plutôt vers la danse et le théâtre. Pour nous, le fait qu'elle s'est inscrite à notre atelier musical fait déjà la preuve qu'elle voulait réessayer en se donnant une deuxième chance et qu'elle voulait croire à notre projet. Par ailleurs, l'exemple de Sanjeet nous dévoile un aspect autoritaire du système scolaire indien où la participation aux activités culturelles et musicales se fait par la force et non pas par la volonté d'un individu. Les cas de ces trois apprenants montrent comment nos souvenirs permettent d'influencer nos choix, nos préférences et les décisions que nous prendrons par la suite.

Dans le contexte de l'enseignement/apprentissage, il est ainsi primordial que l'expérience vécue en relation avec l'apprentissage de quoi que ce soit, doit être positive. Au lieu de se concentrer sur ce que l'apprenant ne sait pas, il faut plutôt valoriser ce qu'il sait faire. Dans le cas de notre projet, à partir des connaissances déjà acquises, les apprenants sont amenés à y ajouter de nouvelles connaissances à l'aide de la musique. D'ailleurs, nous avons préféré

ignorer le fait que certains d'entre eux chantaient faux ; nous avons plutôt décidé de les engager dans les activités rythmiques consistant à marquer la pulsation par les pieds et/ou claquer les doigts. Il nous fallait également assurer que la voix fausse reste toujours accompagnée par une voix juste pour pouvoir s'appuyer sur une référence correcte.

➤ **Expérience musicale vécue lors de l'atelier : De la réception esthétique vers le plaisir esthétique via l'expression verbale**

Dans le contexte artistique et pédagogique d'une langue comme la nôtre, il faut qu'il y ait une extériorisation de l'émotion de l'apprenant, de sa pensée, de son geste, de son écoute, de son engagement et de son attention, ce qui lui permettra de faire usage de son être, de son corps, de sa voix et de ses compétences langagières pour aller vers l'expression. Pour faire de l'expérience esthétique, une véritable expérience, il nous semble essentiel que telle expérience soit verbalisée. Cependant, il ne nous paraît pas évident que l'on arrive toujours « verbalement » à extérioriser l'expérience esthétique. Comme l'explique Daniel Arasse (2004)⁶⁹⁹, l'émotion esthétique peut correspondre à une émotion « pure » qui est parfois difficile de verbaliser. D'ailleurs, même si l'œuvre musicale est reçue d'abord par le son (audition), elle est aussi « ressentie » par le corps (expérience sensorielle). Autrement dit, exprimer et traduire tout ce qui est ressenti en mots constitue un vrai défi pour les apprenants ; ils peuvent avoir du mal à l'articuler (parfois même dans leur langue maternelle). Cela peut ainsi poser un problème même pour l'évaluation ce ce type d'apprentissage subjectif et artistique pour un enseignant.

Il est donc essentiel pour un enseignant d'encourager et d'amener les apprenants à verbaliser leur expérience musicale sur le plan langagier (désir d'apprendre une langue étrangère) et social (partage avec les autres) ainsi qu'à extérioriser (par le chant) à partir d'un stimulus intérieur (voir : Partie 2, Chapitre 3, sous partie 2.3 'Chanson *reçue*'). Dans notre atelier, cette médiation langagière s'est effectuée à travers les « paroles musicales » et « non-musicales ». En ce qui concerne les paroles musicales, nous avons mis à leur disposition les séances de chant qui visent à « verbaliser » musicalement leur corps par des exercices d'échauffement vocal et corporel ainsi que par le chant choral des chansons étudiées en classe. Par la biais de l'interprétation vocale des chansons, la parole musicale a permis à l'apprenant d'extérioriser le langage intérieur (constitué des sons ou des phonèmes, de l'affectif, des processus cognitifs, de l'expérience et de la mémoire) de son expérience esthétique. D'ailleurs, nous avons remarqué que nous n'avons pas pu rester longtemps sur une même chanson. Il faut alterner avec d'autres chansons pour rendre le cours plus dynamique. Une fois que la chanson est

699 Daniel Arasse, *Histoires des peintures*, Paris, Denoël, 2004.

comprise au niveau musical et textuel, nous pouvons alterner les séances de chant avec au moins deux trois chansons dans la même séance.

Quant aux paroles non-musicales, nous avons insisté au moyen de discussions semi-dirigées, d'échanges et de questions/réponses pour les inviter à parler et à s'exprimer.

6. Évaluation

Le référentiel d'évaluation par l'intermédiaire d'une grille nous a permis de mettre en relief un nouveau paradigme de l'évaluation par les compétences par rapport à l'évaluation « traditionnelle » ou « standardisée » abordée *supra* (voir : Partie 4, Chapitre 2, Sous Chapitre 3.1 'Évaluation « alternative » : évaluation par compétences'). Nous avons considéré l'apprenant sous l'angle du tâtonnement et de la co-construction de son apprentissage (*cf.* : Partie 2, Chapitre 1, Sous Chapitre 2.8 'L'approche actionnelle'). Le processus d'évaluation a donc focalisé plus sur le processus de l'apprentissage que l'acquis ou le résultat.

Néanmoins nous devons admettre qu'il est difficile de trouver un code parfait pour évaluer les compétences transversales qui caractérisent notre projet. Trouver un système d'évaluation formatif, souple, clair, satisfaisant en valorisant la subjectivité et l'expressivité à la fois pour les apprenants, leurs parents, les enseignants et les établissements scolaires exige encore des efforts et de la bonne compréhension entre eux. D'ailleurs, l'évaluation appliquée à ce contexte peut faire l'objet d'une thèse à part entière.

Il nous semblait qu'il était encore prématuré d'évaluer toutes les compétences que nous avons visées et mentionnées dans la grille d'évaluation. La plupart entre eux sont « en voie d'acquisition ». La compétence de l'expression orale appuyée sur le vécu et le ressenti des apprenants prend du temps à se développer. Douze heures de mise en œuvre du projet artistique qui comprennent les séances de présentation, de sensibilisation à la musique française et de la prestation musicale ont laissé relativement peu de temps pour que les apprenants puissent s'habituer aux paroles. Par conséquent, ils consultaient encore leur fiche de paroles pour chanter sur scène. Pour qu'il y ait une interprétation qui s'appuie sur l'harmonie du corps, des voix, des paroles et de la musique, il faudrait plus de temps.

Néanmoins, vers la fin de l'atelier, il nous semblait bien qu'ils étaient à l'aise avec la mise en musique des paroles et ils sont arrivés à chanter avec le karaoké.

Aussi, cet atelier nous a-t-il permis de montrer que l'on ne pouvait pas travailler plus longtemps sur une chanson pour la faire écouter et chanter de façon répétitive. Il faudrait alterner les chansons à exploiter pour rendre les cours plus dynamiques et vivants. Lors de la mise en œuvre de ce projet, une fois que la chanson était comprise au niveau musical et textuel, nous alternions le chant et l'écoute des deux chansons (celles de Piaf et de Zaz) et

aussi, de leur versions différentes (leur vidéo-clips officiels, version indienne de *La vie en rose*, etc.)

Par la suite, les apprenants pourront être invités à prendre la responsabilité de l'évaluation de leurs propres compétences par le biais de l'auto-évaluation et de la co-évaluation. A cet égard, la fiche comprenant le bilan de compétences (soumis aux modifications nécessaires) pourra être distribuée aux apprenants pour qu'ils la remplissent à la fin de quelques séances ou d'un semestre, par exemple. Ils apprendront ainsi à s'auto-évaluer en développant une aptitude réflexive qui permettra une prise de conscience de leurs actions. Pour qu'il y ait une évaluation efficace, nuancée et formative, il faudra évidemment du temps. Selon Tardif (2006)⁷⁰⁰, l'évaluation des compétences doit être étalée dans le temps pour pouvoir en cerner le développement. Cependant, dans notre cas, pouvoir évaluer, s'auto-évaluer et co-évaluer à intervalles réguliers n'était pas possible à cause de la limite du temps. Nous avons du ainsi nous limiter à l'évaluation d'un bilan de compétences à la fin de l'atelier. Dans l'idéal, au moins un semestre ou quelques mois de cours sont nécessaires, non seulement pour pouvoir travailler sur plusieurs chansons et ainsi plus d'occasions d'avoir une expérience esthétique riche, mais également pour façonner et co-construire l'apprentissage.

700 Jacques Tardif, *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*, Montréal, Chenelière Éducation, 2006.

CONCLUSION GÉNÉRALE

A travers cette recherche, nous avons voulu montrer tout l'intérêt d'aborder la didactisation des chansons françaises populaires dans leur intégralité pour aider les apprenants, dans un dispositif d'apprentissage de langue étrangère, à apprendre « autrement » le FLE par le truchement de l'expression, de l'expérience esthétique et de plaisir.

Le présent travail a porté sur la description de la situation de l'enseignement/apprentissage du FLE, qui concerne plus de 300.000 étudiants, en milieu universitaire, des établissements privés et publics en Inde. Cette recherche a également visé l'identification des manques, des besoins et une proposition de remédiation. Elle apporte une contribution significative aux problèmes d'enseignement (manque de plaisir, de motivation, place marginale de l'art) identifiés par Le Conseil National pour la Recherche et la Formation Pédagogique (NCERT) en Inde (*cf.* Partie 1, Chapitre 4).

Le travail a donc nécessité une approche sous plusieurs angles :

- la description du contexte indien (*cf.* : Partie 1) de l'enseignement du FLE,
- la place de la musique (*cf.* Partie 1) en Inde,
- la place de la musique dans le système éducatif indien (*cf.* Partie 1),
- les définitions des notions (*cf.* : Partie 2) qui vont guider notre réflexion :
 - la didactique de l'oral et son évolution dans le domaine du FLE,
 - l'art et plus spécifiquement l'art musical
 - le rapport entre la musique et l'apprentissage d'une langue étrangère
 - les chansons en tant qu'outil et objet d'apprentissage en tenant compte de son caractère transversal en faisant appel à plusieurs disciplines telles que les neurosciences, la psychologie, la didactique du FLE, l'art, la culture et l'esthétique
- le choix d'une méthodologie de travail (*cf.* Partie 3) qui s'est inspiré de la recherche action
- la réalisation de deux enquêtes de terrain - pré-enquêtes par questionnaires et entretiens semi-dirigés des enseignants du FLE (*cf.* Partie 3)
- l'analyse quantitative et qualitative des résultats (*cf.* Partie 3)
- la proposition et la mise en œuvre d'un projet artistique intitulé 'Le français par la chanson' en tant qu'étape de remédiation (*cf.* Partie 4).

La présentation du contexte de la recherche et la description de l'état des lieux (*cf.* Partie 1) nous ont servi à nous rendre compte de la complexité de la société indienne multiculturelle et plurilingue au niveau de sa politique linguistique, et de la marginalisation de l'éducation de l'art dans son système éducatif. Ce contexte a également souligné le statut de la langue française en tant que langue étrangère en Inde. Parmi toutes les langues étrangères en Inde, le

français est le plus enseigné. D'ailleurs, presque tous nos apprenants cible sont hindiphones, il nous a donc paru important d'étudier brièvement, dans la première partie, le système phonétique, syntaxique et lexical de manière comparée à la langue française. Du point de vue artistique, esthétique et culturel, les caractéristiques des chansons populaires écoutées et chantées en hindi (*cf.* Partie 1, Chapitre 3) par les jeunes apprenants nous ont aidé à comprendre le bain musical dans lequel se situaient la plupart d'entre eux.

En menant les enquêtes (*cf.* Partie 3) sur les différents terrains de New Delhi, nous avons pu analyser la situation actuelle de l'exploitation des chansons françaises en cours de FLE. Le résultat de la pré-enquête par les questionnaires fermés a confirmé la présence, même petite, des chansons françaises lors de l'apprentissage du FLE. La plupart des élèves les ont entendues en dehors des cours et celles qui sont écoutées en classe font parties très souvent des manuels que les élèves utilisent en cours de FLE.

En plus, l'analyse des manuels utilisés en cours de FLE - *Alter Ego* et *Connexions* - montre l'intégration d'une chanson en tant que document destiné plus souvent à l'apprentissage d'un nouveau vocabulaire, à des exercices de grammaire et de compréhension, et parfois en tant qu'objet culturel mettant en évidence la société et la culture française. Dans la plupart des cas, les chansons insérées dans ces manuels sont exploitées pour expliciter des règles grammaticales. Ces chansons sont aussi des déclencheurs d'interactions langagières qui mettent en place des objectifs communicatifs à aborder dans une unité ou un chapitre des manuels. Il nous paraît important de préciser que ce projet de recherche n'a, en aucun cas, pour but de dénoncer la signification du travail d'explicitation de métacognition, de mémorisation des règles grammaticales ou de passage à l'écrit, dans l'enseignement/apprentissage d'une langue. Comme Georges-Daniel Véronique (2014⁷⁰¹, 2017⁷⁰²) et Joëlle Aden (2013 : 108)⁷⁰³, nous trouvons également que ce travail est aussi indispensable si l'on vise une maîtrise scolaire ou professionnelle des langues. Cependant, l'analyse de la situation actuelle démontre l'insuffisance dans l'exploitation des chansons françaises dans leur intégralité : les côtés esthétique et artistique d'une chanson en tant que support musical, sont très peu abordés. Nous avons identifié qu'il manque des efforts pédagogiques pour développer une véritable aptitude esthétique, au sens d'appréciation

701 Georges-Daniel Véronique, « De la description de l'acquisition grammaticale à l'élaboration d'une progression d'enseignement en français langue étrangère : l'exemple du verbe », *Le Français dans le monde—Recherches et applications: La transposition en didactique du FLE et du FLS*, vol. 55, 2014, p. 30-43.

702 Georges-Daniel Véronique, « La grammaire en français langue étrangère : questions d'acquisition et d'intervention », *Lidil*, 56, 2017. [En ligne : URL : <http://journals.openedition.org/lidil/4734>] Consulté le 3 Mars 2018.

703 Joëlle Aden, « De la langue en mouvement à la parole vivante : théâtre et didactique des langues », *Langages*, Armand Colin, N° 192, 2013/4, p. 101-110

personnelle. Les entretiens semi-directifs auprès des enseignants interrogés nous ont permis de nous rendre compte des raisons qui posent un grand défi à l'apprentissage de langues par le chemin artistique : le fort absentéisme, le manque d'infrastructure et les très grands effectifs. La chanson française est souvent utilisée comme moyen de divertissement lors des moments où il n'y a pas assez de temps pour aborder ou commencer un autre chapitre ou un nouveau concept langagier et aussi lors des événements culturels où les apprenants s'entraînent pour chanter en dehors de cours de français. Écouter et chanter juste pour faire plaisir aux élèves et pour développer éventuellement une expression subjective grâce à l'expérience esthétique et artistique nous ont malheureusement paru un peu absent dans l'enseignement/apprentissage du FLE en Inde. Cette recherche a ainsi pour objectif de mettre en question l'absence de prise en compte de l'expérience esthétique et sensible, et des phénomènes émotionnels qui sous-tendent l'échange langagier dans l'enseignement/apprentissage du FLE. Grâce à la réflexion théorique portée sur les domaines de la didactique de l'oral, de la musique et plus particulièrement, des chansons, nous avons pu non seulement mettre en cause la situation actuelle de l'insuffisance dans l'exploitation des chansons en cours de FLE mais en plus, étudier et mettre en relation les concepts interdisciplinaires tels que la musique, l'émotion, le plaisir, la motivation, la culture, les chansons, l'oral etc. du point de vue de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère.

Lorsqu'une nouvelle langue se construit à partir de sons mélodiques, de poésies rythmés, d'émotions, de gestes, de prosodie et se manifeste par le plaisir du son propre à elle, il nous paraît nécessaire, en tant qu'enseignante et chercheuse du FLE, de mettre l'accent sur l'expression subjective, l'expérience esthétique, la musicalité de la langue, les gestes et les émotions qui sont communiqués à travers cette nouvelle langue. L'apprenant de cette langue étrangère, en revanche, se trouve dans un espace d'*entre-deux* – entre la nouvelle langue et sa langue maternelle, première langue, ou d'autres langues qu'il connaît. L'apprentissage d'une nouvelle langue l'invite à construire une nouvelle identité dans cet espace transitionnel par le corps et la voix. C'est par son corps que la langue étrangère entre en résonance sensorielle et rythmique. Il faut une médiation corporelle et vocale, et une compétence expressive qui permettront aux apprenants de débloquer l'inhibition de la parole en langues étrangères pour que le corps/sujet devienne « lieu du désir de parler » et facilite le passage de l'expression. La prise de conscience de la résonance corporelle, par la voix (un moyen acoustique ainsi que sonore et aussi, porteuse de mots) de l'autre ou de soi amène l'auditeur-apprenant à l'écoute de l'autre et de soi et donc, à la compréhension de l'autre et de soi. Cette notion de la

« compréhension » rejoint l'idée, abordée *supra* également par G. Pierra (2006)⁷⁰⁴, que le son s'absorbe dans l'oreille de l'auditeur et que ce dernier et le son deviennent un.

D'ailleurs, c'est grâce à la singularité de sa voix d'énonciateur que son soi sera révélé. Les voies corporelle et vocale facilitent ainsi la rencontre émotionnelle avec les mots inconnus à travers la musique et ainsi permettent de donner du sens à ces mots étrangers. La médiation par la musique et dans le cas du présent travail de recherche, plus précisément par les chansons, relève d'une didactisation de l'expérience esthétique et de la pratique artistique. Elle a pour but de faciliter l'expression globale (musicale, langagière, socioculturelle) et de faire d'un apprenant l'acteur de cette expression.

Chanter les paroles de l'autre amène l'apprenant à s'imaginer à sa place (celle de l'interprète, du compositeur, des personnages évoqués dans les paroles). Il sera ainsi moins gêné au niveau psychologique et linguistique en prenant la parole en classe. Grâce aux paroles sous forme de texte-tuteur et au modèle de musique mis à sa disposition, il sera invité à construire une expression désinhibée et vivante à travers son corps émotionnel et relationnel, et sa voix (en)chantée.

Par ailleurs, pour parler la langue de l'autre, la prise en compte de l'altérité corporelle paraît indispensable, ce qui renvoie à la notion neurolinguistique des neurones miroirs. Le phénomène neurologique de l'apprentissage par imitation (*cf.* Judith Becker, 2010), grâce aux neurones miroirs, aide à mieux comprendre que la capacité humaine a deux fonctions adaptatives de base : l'apprentissage et la communication. D'après les études neuroscientifiques évoquées précédemment (*cf.* Partie 2 et chapitre 2 , Neurones miroirs et Imitation), la musique se lie intégralement au couplage « perception-action ». Observer et écouter l'autre activent les neurones et aident à former une image mentale de ces deux actions. Par conséquent, nous construisons une « représentation » de l'action observée et écoutée. Ce phénomène d'imitation facilite également la compréhension de l'autre, ce qui peut nous amener à fonder une résonance empathique sur l'expérience vécue de notre corps et les émotions évoquées par la résonance de la musique. La musique, grâce à l'empathie esthétique (*cf.* Pierre Lemarquis, 2015) relevant du « ressenti de l'intérieur », résonne en l'auditeur et lui permet d'aboutir à une nouvelle vision de soi et du monde. C'est pour cela que l'œuvre d'un compositeur n'est pas identique à ce que l'auditeur/récepteur reçoit. C'est ce dernier qui « se métamorphose à son tour en se dissolvant dans l'œuvre [...] » (Lemarquis, *ibid.* : 12).

Les travaux de Kant (1790), John Dewey ([1934] 2010) et Carole Talon-Hugon (2008) mettent en évidence le mot « esthétique » qui se rapporte à un acte de perception, de sensibilité, de jugement et de plaisir. Dans notre contexte, l'écoute d'une chanson en classe de 704 que la langue prendra le corps de l'apprenant et se manifestera à travers lui.

FLE fait référence à la réception esthétique qui peut se définir comme une prise en compte pédagogique de la relation sensible au monde. En plus, le chant en classe de langue se rapporte à l'approche artistique qui, à son tour, fait référence à un acte de production ou création du chanteur-apprenant. La perception, l'expression corporelle et vocale, et l'engagement esthétique relatifs aux chansons facilitent ainsi l'appropriation de cette nouvelle langue dans laquelle ces chansons s'inscrivent. La langue à apprendre émerge donc de la linguistique de la musique. La dimension artistique du projet ne se limite pas à de simples techniques mais elle présente des opportunités du vécu vivant et profond amenant naturellement à une grande richesse de vocabulaire, mélodie, rythme, intonation, prononciation, etc.

Le présent travail de recherche met en évidence le vécu sensoriel qui peut être exprimé plus facilement et en profondeur à travers la voie musicale en comparaison de l'apprentissage de ces mêmes mots à travers une liste de vocabulaire dans la pratique purement linguistique. L'apprentissage du français par les chansons a permis non seulement de vivre, de l'intérieur, les émotions induites par la musique mais également, de permettre aux émotions de faire appel au vocabulaire qui évoque ces émotions. Ce n'est pas simplement une technique artistique que nous avons envisagée d'ajouter à la linguistique mais des moyens d'exprimer des sentiments et aussi, des émotions de manière profonde. Ce projet de recherche invite aussi à évoquer des émotions en français. A cet égard, l'art est amené à s'intégrer au français : il favorise l'expression du français dans ses dimensions plus subtiles relevant du vécu.

Inspirée par plusieurs études menées dans les domaines des neurosciences, de la psychologie, de la linguistique et de la musicologie, nous avons ainsi pu, en grande partie, valider notre hypothèse du départ selon laquelle la réception esthétique d'une œuvre d'art musicale pouvait générer une expérience esthétique, émotionnelle, corporelle, sociale et interculturelle, laquelle pouvait ensuite susciter le désir d'écoute, de dire, de chanter et ainsi de s'exprimer dans la langue cible. Notre projet artistique 'Le français par la chanson' nous a permis de mettre en évidence les *dire* et *chant* en tant que véritables expressions d'un apprenant, grâce aux paroles non-musicales (sous forme d'interaction, discussion, questionnement) et musicales (textes des chansons). Ces expressions se sont manifestées *sensoriellement* et *rythmiquement* par le corps et la voix des apprenants.

Cette présente étude nous a également permis d'aborder « autrement » les chansons en classe de FLE et ensuite, de mettre en œuvre le projet concret artistique comme un dispositif de remédiation. A travers ce projet, notre but est de stimuler et de contribuer au développement d'une « intelligence sensible » chez les apprenants de 3^{ème} année du niveau avancé (A2 < B1)

de français à l'Université privée d'Amity proche de New Delhi en Inde. Sa mise en œuvre a pu faciliter l'accès esthétique à la parole en français langue étrangère par le moyen de deux chansons travaillées pendant six séances de deux heures – *La vie en rose* d'Édith Piaf et *Je veux* de Zaz. Elle nous a permis d'engager l'apprenant dans la construction de ses savoirs et de jouer son rôle actif en interaction avec ses pairs et son environnement, grâce à l'écoute collective et au chant choral. Ce projet a pu réussir, dans une large mesure, à mettre l'apprenant en situation de réaliser des actes d'expression orale à travers du chant, tant au niveau émotionnel que cognitif. Pour nous, la musique est un dispositif artistique et en même temps, un outil de médiation langagière qui facilite une construction raisonnée du rapport entre langue française et parole en français. C'est ce rapport que Spaëth (*op. cit.* 2007 : 37) trouve essentiel pour pouvoir identifier et articuler les compétences dans l'enseignement/apprentissage du FLE.

De plus, en s'appuyant sur le côté ludique de la langue à travers les chansons, ce projet a pu susciter le plaisir esthétique et le désir de s'exprimer en français, ce que les discussions semi-directives auprès des apprenants lors du déroulement de l'atelier nous ont montrées. La musique en classe de langue peut occuper, donc, dans cette perspective une place importante tout comme le théâtre, la photographie et la peinture.

Cependant, nous reconnaissons que douze heures de mise en œuvre de notre projet ne sont pas suffisantes pour que la grille proposée d'évaluation par compétences soit une référence efficace. Plus de temps de mise en œuvre aurait été nécessaire pour évaluer les compétences et donc pour remplir plus facilement cette grille. Dans l'idéal, il aurait fallu envisager une recherche longitudinale qui nous aurait permis d'identifier avec plus de précision les processus déclenchés relatifs à la réception esthétique, à l'expression artistique et subjective par la médiation de l'œuvre musicale. En suivant les mêmes groupes d'apprenants sur une durée assez longue (plusieurs années), nous aurions pu tirer des conclusions plus valides sur le plan scientifique. Néanmoins, nous reconnaissons également un défi posé par le caractère subjectif et esthétique de l'art à évaluer surtout dans le cadre de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. Nous nous sommes rendu compte de la difficulté rencontrée lors de l'identification et de l'évaluation des compétences liées à la réception esthétique et à l'expression subjective qui se basent sur le ressenti, l'appréciation d'une œuvre d'art musicale et les goûts esthétiques personnels des apprenants. D'ailleurs, comme la modalité de communication proposée restait orale, pouvoir évoquer des impressions et des jugements esthétiques d'ordre personnel n'était pas toujours facile. Nous sommes pourtant consciente de notre choix d'« oral pour oral » et de ses enjeux sur le plan scientifique. Toutefois, pour la

suite de notre projet artistique, nous préférons qu'une approche didactique multimodale par oral et écrit soit privilégiée.

D'ailleurs, en travaillant en tant qu'enseignante et chercheuse, nous nous sommes rendu compte des enjeux qui requièrent d'osciller en permanence entre immersion en tant qu'enseignante et en même temps, distance en tant que chercheuse pour avoir un point de vue aussi objectif et impartial que possible.

Suite à ce travail de recherche, nous espérons avoir apporté notre pierre à l'édifice de la recherche en didactique des langues et du FLE, en art, surtout en musicologie, en linguistique, en psychologie, en neurosciences et en interculturalité, tant pour le milieu universitaire indien que pour les politiques linguistiques nationales du pays. C'est pour cela que nous avons l'intention de traduire ce travail en anglais pour pouvoir l'envoyer au Ministère de l'Éducation Indienne.

Dans le cadre de cette thèse, nous avons développé cette méthode au cas particulier de l'enseignement/apprentissage du français en Inde. Néanmoins, l'intégration de cette dimension artistique via la chanson dans l'apprentissage d'une langue est applicable à bien d'autres langues dans bien d'autres pays. D'importants développements peuvent donc être envisagés tels que approfondissement de la méthode, adaptation aux contextes locaux, ou encore la formation de formateurs.

« De la musique encore et toujours ! »

- Paul Verlaine, « Art Poétique », Coll. Jadis et Naguère, 1884.

Bibliographie

A

ABDALLAH-PRETECEILLE, Martine, « L'approche interculturelle de l'enseignement des civilisations », in *La Civilisation*, L. Porcher (dir.), Paris, CLE International, 1986, p. 71-87.

ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine, *L'éducation interculturelle*, Coll. « Que sais-je? », n° 3487, Paris, Presses Universitaires de France, 1999.

ABRATE, Jayne Halsne « Pedagogical applications of the French popular song in the foreign language classroom », *The Modern Language Journal*, vol. 67, n° 1, 1983, p. 8-12.

ADEN, Joëlle, « Compétences interculturelles en didactique des langues : Développer l'empathie par la théâtralisation », *Apprentissage des langues et pratiques artistiques*, 2008, p. 67-100.

ADEN Joëlle « De la langue en mouvement à la parole vivante : théâtre et didactique des langues », *Langages*, Armand Colin, N° 192, 2013/4, p. 101-110

ADEN, Joëlle, « Empathie et pratiques théâtrales en didactique des langues », *Les cahiers du CRINI*, N° 6, Actes du colloque Langues en mouvement: didactique des langues et pratiques artistiques, Éditions du CRINI, Université de Nantes, 2014.

ADEN, Joëlle, « Théâtre et didactique des langues » in P. Blanchet & P. Chardenet (éds.). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*, Paris, Édition des archives contemporaines, 2015, p. 422- 437.

ADORNO, Theodor W., *Philosophie de la nouvelle musique*, Hans Hildenbrand, Alex Lindenberg (trad.), Gallimard, 1962.

ANDERSON, P. et LASELDI-GRELIS, « De la langue originaire à la langue de l'autre », *Études de linguistique appliquée (ELA)*, n° 131, 2003/3, p. 343-356.

ANZIEU, D., « L'enveloppe sonore du Soi », *Nouvelle Revue de Psychanalyse*, n°13, 1976, p. 161-180.

ARASSE, Daniel, *Histoires des peintures*, Paris, Denoël, 2004.

ARISTOTE, *Poétique*, Texte, traduction, notes par Roselyne Dupont-Roc et Jean Lallot, Paris, Seuil, 1980.

ARISTOTE, *De l'âme*, trad. R. Bodéüs, Paris, Garnier Flammarion, 1993.

ARISTOTE, *La Politique*, trad. Jean Tricot, Livre VIII, 7, 1342a 10, Librairie philosophique J. Vrin, 1995.

ARNOLD, Jane, « Comment les facteurs affectifs influencent-ils l'apprentissage d'une langue étrangère ? », *Études de linguistique appliquée. ELA*, Vol. 144, n° 4, 2006, p. 407-425.

ARTAUD, Antonin, *Sorcellerie et cinéma. Œuvres complètes*, Paris, Gallimard, 1927.

AUGER, Nathalie, « Interculturalité et intersubjectivité. Une enquête sociolinguistique sur l'apprentissage du français par le théâtre », *Traverses*, Subjectivité Singularités Cultures, « Série Langues et cultures », n° 3, mars 2001, PULM, Montpellier, Université Paul Valéry, 2002, p. 95- 116.

AUGER, Nathalie , *Construction de l'interculturel dans les manuels de langue*, Fernelmont, Éditions Modulaires Européens InterCommunication SPRL, 2007.

AUTHELAIN, Gérard, *La chanson dans tous ses états*, Van de Velde, 1987.

B

BABETTE, P., PLASS J. L. et BRÜNKENR, R., « Cognitive and affective processes in multimedia learning », *Learning and Instruction*, vol. 29, 2014, p.125-127.

BABLON, Frédéric, *Enseigner une langue étrangère à l'école*, Hachette éducation, 2004.

BACON, Susan, M., « The relationship between gender, comprehension, processing strategies and cognitive and affective responses in foreign language listening », *The Modern Language Journal*, vol. 76, n° 2, 1992, p.160-178.

BALKWILL, L. -L. et THOMPSON, W., F., « A cross-cultural investigation of the perception of emotion in music: psychophysical and cultural cues », *Music Perception*, Vol. 17, 1999, p. 43 – 64.

BARBIER, René, *La recherche-action dans l'institution éducative*, Paris, Gauthier-Villars, 1977.

BARTHÉLÉMY, Fabrice, GROUX, Dominique et PORCHER, Louis, *Le français langue étrangère*, Editions L'Harmattan, 2011.

BAZIN, Hugues, « Espaces populaires de création culturelle : enjeux d'une recherche-action situationnelle », *Cahiers de l'action*, N° 5, Jeunesse Éducation Territoires, Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire, Marly-le-Roi, 2006, [En ligne : http://www.injep.fr/sites/default/files/documents/ca5_bat_0.pdf]. Consulté le 30 septembre 2016.

BEAUMONT-JAMES, Colette, *Le français chanté ou la langue enchantée des chansons*, Paris, L'Harmattan, Paris, 1999.

BECKER, Judith, « L'action-dans-le-monde. Émotion musicale, mouvement musical et neurones miroirs », *Cahiers d'ethnomusicologie*, Vol. 23, 2010, p. 29-52.

BENVENISTE, Emile, *Problèmes de linguistique générale I*, Paris, Gallimard, 1976.

BÉRARD, Évelyne, *L'approche communicative. Théorie et Pratiques*, Coll. « Didactique des langues étrangères », Paris, CLE International, 1991.

BERDAL-MASUY, Françoise et BOTELLA, Marion, « La pédagogie par le projet favorise-t-elle l'apprentissage linguistique ? Mesure de l'impact émotionnel de ce type d'approche sur les apprenants », *Lidil*, n° 48, 2013. [En ligne : <https://journals.openedition.org/lidil/3314#article-3314>]. Consulté le 18 Juillet, 2017.

BERDAL-MASUY, Françoise et BRIET, Geneviève, « Stratégies pour une écoute efficace », *Colloque International « Le français de demain : enjeux éducatifs et professionnels »*, Sofia, le 28-30 Octobre, 2010, p. 16-38. [En ligne : https://www.crefeco.org/intraweb/download/1_all_Berdal-Masuy%20et%20Briet.pdf]. Consulté le 3 Février 2017.

BERRIER, Astrid, « L'Évaluation de l'oral : quelles questions ? », *The French Review*, Vol. 64, n° 3, février 1991, p. 476-486.

BESSE, Henri et PORQUIER, Rémy, *Grammaires et didactique des langues*, Coll. « Langues et apprentissage des langues », Paris, Hatier-Credif, 1984.

BHARATA, *Le Gîtâlamkâra*", trad. Alain Daniélou et N.R. Bhatt, Institut Français d'Indologie de Pondichéry, 1959

BIGAND, E. et POULIN-CHARRONNAT, B., « Are we "Experienced listeners" ? A review of the musical capacities that do not depend on formal musical training », *Cognition*, Vol. 100, 2006, p. 100-130.

BLANCHARD, Gérard « De l'audio dans le visuel », *Études de Communication*, vol. 9, 1987, p. 93-108.

BLANCHET, Alain *et al.*, Les techniques d'enquête en sciences sociales. Observer, interviewer, questionner, Paris, Dunod, 2013, (éd. 1998, 2000, 2005)

BLOOD, A., J. et ZATORRE, R., J., « Intensely pleasurable responses to music correlates with activity in brain regions implicated in reward and emotion » in *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 98, 2001, p. 11818 -11823.

BLOOM, Benjamin S., ENGELHART, Max D., FURST, Edward J., *et al.*, *Taxonomy of educational objectives : the classification of educational goals*, Handbook I: cognitive domain, New York, Etats-Unis, D. Mckay Co. Inc., 1956.

BOIRON Michel et HOURBETTE, Patrice, « Dossier chanson », La Nouvelle Génération Française (The New French Generation), *Le Français dans le Monde. FDLM*, vol. 257, 1993, p. 52-64.

BOIRON, Michel, « Chansons en classe, mode d'emploi », *Le Français dans le Monde. FDLM*, vol. 318, 2001, p. 55-57.

BOIRON, Michel, « Approches pédagogiques de la chanson », Document web, Cavilam Vichy, 2008, p. 1-4. [En ligne : http://www.tv5monde.com/TV5Site/upload_image/app_ens/ens_doc/26_fichier_approchechansons.pdf]. Consulté le 26 juin 2016.

- BORDALLO, Isabelle et GINESTET, Jean-Paul, *Pour une pédagogie du projet*, Paris, Hachette Éducation, 1993.
- BORGÉ, Nathalie, *Réception, médiation et expérience esthétiques des œuvres d'art dans des classes de français comme langue étrangère de niveau avancé*, Thèse de doctorat, Nancy-Combes et Joëlle Aden (dir.), Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3, 2015.
- BOSQUET, Alain, « Brassens? Pourquoi pas Fernandel? », *Journal Combat*, publié le 10 juin 1967.
- BOULANGER, C. et LANCON, C., « L'empathie : réflexions sur un concept », *Annales Medico Psychologiques*, Vol. 164, 2006, p. 497-505.
- BOUTINET, J. -P., *Anthropologie du projet*, Paris, PUF, 1990.
- BOWLES, C. L. ,« Self-expressed adult music education interests and music experiences », *Journal of Research in Music Education*, Vol. 39 (3), 1991, p. 191-204.
- BOYER, H., BUTZBACH, M. et PENDANX M., *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*, Coll. « Le Français sans frontières », Paris, CLE International, 2001.
- BOYER, Henri, « Peut-on parler d'imaginaires ethnosocioculturels francophones? » in *La Francopolyphonia : Langues et Identités*, Colloque International, *LIMBI ȘI IDENTITĂȚI*, Editions Peisaj, 2007, p. 41-47.
- BRAGGER, Jeannette D., « The teaching of music diction in departments of foreign languages », *The Modern Language Journal*, vol. 59, n° 1-2, 1975, p. 7-11.
- BRANSFORD, John, D., JOHNSON, Marcia, K., « Contextual prerequisites for understanding : Some investigations of comprehension and recall, *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 11 (6), 1972, p. 717-726.
- BREL, F. et SALLÉE, A., *Brel*, Solar, 1988.
- BROWN, James, « For a pedagogy of the song-poem », *The French Review*, vol. 49, n° 1, 1975, p. 23-31.
- BROWN, Steven, « Are music and language homologues ? », in *The Biological Foundations of Music*, R. J. Zatorre et I. Peretz (dir.), New York, New York Academy of Sciences, 2001, p. 372-374.
- BRUGUIÈRE, Philippe, « François AUBOUX : L'Art du raga. La musique classique de l'Inde du Nord » in *Cahiers d'ethnomusicologie*, vol. 17, 2004, p. 351-356.
- BRUNER, J. S., *The role of dialogue in language acquisition*, A. Sinclair, R., J. Jarvella et W. J. M. Levelt (éd.), *The Child's Concept of Language*, New York, Springer-Verlag, 1978.

BUCH, Esteban, « Le duo de la musique savante et la musique populaire : genres, hypergenres et sens commun, in *Théories ordinaires*, Emmanuel Pedler et Jacques Cheyronnaud (éds.), Paris, Éditions de l'EHESS, 2013, p. 43-62.

BUFFARD-MORET, Brigitte, *Précis de versification*, Coll. « Lettres sup, », 2eme édition, Éditions Nathan Université, 2001, Réédition revue et augmentée en 2011, Armand Colin.

BUNDY, Penny, « Creating opportunities for aesthetic engagement: Reflections from a drama classroom », *Applied Theatre Researcher/Idea Journal*, Vol. 4 (2), 2003, p. 1-10.

BUNGE, M., *L'observation*, in M.-P. Michiels-Philippe (éd.), *L'observation*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1984, p. 47-59.

BYRAM, Michael, GRIBKOVA, Bella et STARKEY, Hugh, *Développer la dimension interculturelle de l'enseignement des langues*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 2002.

C

CALIANDRO, Stefania, « Empathie et esthésie : un retour aux origines esthétiques », *Revue française de psychanalyse*, vol. 68, n° 3, 2004, p. 791-800.

CALVET, Louis-Jean, « Alors, la chanson française? », *Le Français dans le Monde. FDLM*, Vol. 131, 1977, p. 6-8.

CALVET, L.-J., *Langue corps société*, Payot, 1979.

CALVET, Louis-Jean, *La chanson dans la classe de Français Langue Étrangère*, CLE International, Paris, 1980.

CALVET, Louis-Jean, *Chanson et société*, Paris, Payot, Coll. « Langages et Sociétés », 1981.

CALVET, Louis-Jean, *Le jeu du Signe*, Coll. « Fiction & Cie », Paris, Seuil, 2010.

CAMILLERI, C. et COHEN-EMERIQUE, Margalit (dir.), *Chocs de cultures : concepts et enjeux pratiques de l'interculturalité*, Paris, L'Harmattan, 1989.

CANALE, Michael et SWAIN, Merrill, « Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing », *Applied linguistics*, vol. 1, n° 1, 1980, p. 1-47.

CAON, Fabio, *Le plaisir dans l'apprentissage des langues. Un défi méthodologique*, Florence Gandolfi Jansens (trad.), Laboratoire ITALIS – Italiano come lingua straniera, Perugia, Guerra Edizioni, 2006.

CARE, Jean-Marc et DEMARI, Jean-Claude « Chansons et profs : une histoire d'amour contrariée », *Le Français dans le Monde. FDLM*, n° 216, 1988, p. 48-58.

- CARETTE, E., « Mieux apprendre à comprendre l'oral en langue étrangère » in *Le français dans le monde. Recherche et application*, janvier 2001, Paris, CLE International, p. 128-132.
- CARR, W. et KEMMIS, S., *Becoming Critical : Education, Knowledge and Action Research*, Lewes (Angleterre), Falmer Press, 1986.
- CASTARÈDE, Marie-France, « L'enveloppe vocale », *Psychologie clinique et projective*, n° 1, 2001, p. 17-35.
- CASTARÈDE, M. -F., *La voix et ses sortilèges*, Coll. « Confluents psychanalytiques », Les Belles Lettres, 2004.
- CASTARÈDE, M.-F., *Chantons en chœur*, Paris, Les Belles Lettres, 2012.
- CATROUX, Michèle, « Introduction à la recherche-action : modalités d'une démarche théorique centrée sur la pratique », *Recherche et pratiques pédagogiques en langue de spécialité*, Vol. XXI, N° 3, 2002, p. 8-20. [En ligne <https://apliut.revues.org/4276?lang=en>]. Consulté le 17 octobre 2016.
- CAUQUELIN, Anne, *Petit traité d'art contemporain*, Coll. «Couleur des idées », Le Seuil, 1998.
- CHAILLEY, J. et CHALLAN, H., *Théorie complète de la musique*, 1947
- CHALINE, Thomas, *Zaz, le long de la route*, City Editions, 2017.
- CHAMPAGNE-MUZAR, C. et S.-BOURDAGES, J., *Le point sur la phonétique*. Paris, CLE International, 1998.
- CHANDA, Mona Lisa et LEVITIN, Daniel J., « The neurochemistry of music », *Trends in cognitive sciences*, vol. 17, n° 4, 2013, p. 179-193.
- CHANG, A.C. -S., READ, J., « The Effects of listening support on the listening performance of EFL learners », *TESOL Quaterly*, vol. 40, n° 2, 2006, p. 375-397.
- CHANG, A.C. -S., READ, J., « Support for foreign language listeners : Its effectiveness and limitations », *RELC Journal*, 38(3), 2007, p. 375-394.
- CHANGEUX, Jean-Pierre, *Raison et Plaisir*, Paris, Odile Jacob, 1994.
- CHARAUDEAU, Patrick, « L'identité culturelle entre langue et discours », *Revue de l'AQEFLS*, vol. 24, n° 1, Montréal, 2002, [En ligne : <http://www.patrick-charaudeau.com/L-identite-culturelle-entre-langue.html>]. Consulté le 7 Novembre 2017.
- CHARAUDEAU, Patrick, « Réflexions sur l'identité culturelle. Un préalable nécessaire à l'enseignement d'une langue », in *Ecole, langues et modes de pensée*, Gabry J. et alii, CRDP Académie de Créteil, 2005. [En ligne : <http://www.patrick-charaudeau.com/Reflexions-sur-l-identite,119.html>]. Consulté le 7 Novembre 2017.

- CHARAUDEAU, Patrick, « Le chercheur et l'engagement. Une affaire de contrat », *Argumentation et Analyse du Discours*, Vol. 11, 2013. [En ligne : http://www.patrick-charaudeau.com/IMG/pdf/Chercheur_et_engagement-2.pdf]. Consulté en ligne le 07 juillet 2016.
- CHEN, Y.-C. et CHEN, P.-C., « The effect of english popular songs on learning motivation and learning performance », *WHAMPOA - An Interdisciplinary Journal*, Vol. 56, 2009, p.13-28.
- CLANET, Claude, *L'interculturel en éducation et en sciences humaines*, Toulouse, Université Toulouse-Mirail, 1993.
- CLARKE, Eric F., *Ways of Listening. An ecological approach to the perception of musical meaning*, New York, Oxford University Press, 2005.
- CLERC, Stéphanie et RISPAIL, Marielle, « Former aux langues et aux cultures des autres, une gageure? », *Études de linguistique appliquée (ELA)*, n° 151, 2008, p. 277-292.
- COCTON, Marie-Noëlle, « Impliquer les apprenants de FLE dans l'évaluation et l'auto-évaluation en cours d'expression théâtrale », *Lidil*, 52, 2015, p. 107-127.
- COÏANIZ, Alain, *Apprentissage des langues et subjectivité*, Langue et Parole – Recherches en Sciences du Langage, Paris, Éditions L'Harmattan, 2001.
- COÏANIZ, Alain, « Expression orale en français langue non-maternelle et positions subjectives » in *Colloque « Didactique de l'oral »*, 2002. [En ligne : <http://eduscol.education.fr/cid46400/expression-orale-en-francais-langue-non-maternelle-et-positions-subjectives.html#n1>] Consulté le 13 juillet 2017
- CONRAD, Linda, « Semantic versus syntactic cues in listening comprehension », *Studies in Second Language Acquisition*, vol. 7 (1), 1985, p. 59-72.
- Conseil de l'Europe, *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer* (CECRL), Paris, Didier, 2001.
- CORNAIRE, Claudette, *La Compréhension Orale*, Coll. « Didactique Des Langues Étrangères », CLE International, 1998.
- CORNAZ, Sandra, *L'apport de la voix chantée pour l'intégration phonetico-phonologique d'une langue étrangère : application auprès d'italophones apprenants de FLE*, Thèse de doctorat, Université Grenoble Alpes, 2014.
- COTTRAUX, J., *Les thérapies cognitives : comment agir sur nos pensées et nos émotions ?*, Paris, Retz, 2001.
- COUCHOT, Edmond, « La boucle action-perception-action dans la réception esthétique interactive », *Revue Proteus – Cahiers des théories de l'art*, n° 6, décembre 2013, p. 27-34.

CUQ, Jean-Pierre (dir.), *Dictionnaire de didactique de français langue étrangère et seconde*, CLE International, 2003.

CUQ, Jean-Pierre et GRUCA, Isabelle, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Presses Universitaires de Grenoble, 2005.

D

DAELE, Amaury et BERTHIAUME, Denis, « L'identification et la rédaction des objectifs pédagogiques », article sur internet, Université de Lausanne, Centre de soutien à l'enseignement, Suisse, 2009. [En ligne: https://www.unil.ch/files/live/sites/cse/files/shared/brochures/memento_objectifs_pedagogiques.pdf]. Consulté le 02 Février, 2018.

DAKOVANOU, Xanthoula, « Quand l'âme chante. La voix mélodique et son pouvoir affectif », *Topique*, Vol. 3, n° 120, 2012, p. 21-37.

DALIE, Chrifi Alaoui, « Apports humanistes et linguistiques des pratiques artistiques dans l'apprentissage et l'enseignement de la langue dans une classe d'accueil », *Études de linguistique appliquée (ELA)*, vol. 147, n° 3, 2007, p. 349-364.

DAMASIO, A., *L'erreur de Descartes*, M. Blanc (trad.), Odile Jacobs, 2006, (1^{ère} éd.1994).

DAMASIO, Antonio, *L'Autre moi-même. Les nouvelles cartes du cerveau, de la conscience et des émotions*, Coll. « Sciences », Paris, Odile Jacob, 2010.

DANHAUSER, Adolphe, *Théorie de la musique*, Paris, Lemoine et Fils Éditeurs, 1872.

DANIELOU, Alain, *La musique de l'Inde du Nord*, Fata Morgana, 1995.

DARWIN, C., [1872], *The expression of the emotions in man and animals*, Chicago, University Of Chicago Press, 1965.

DAVENSON, Henri, *Le livre des Chansons*, Coll. « Des Cahiers du Rhône », Éditions de Seuil, Paris, Éditions de la Braconnière, Neuchatel, 1955, Éd. Originale 1944.

DE SALINS, Geneviève-Dominique, *Une introduction à l'éthnographie de la communication*, Paris, Didier, 1992.

DEBYSER, Francis, « Lettre ouverte sur la chanson », *Français dans me monde. FDLM*, n°66 (juillet-août), 1969, p. 6-7.

DECI, Edward L. et RYAN, Richard M, « The general causality orientations scale: Self-determination in personality », *Journal of research in personality*, Vol. 19, n° 2, 1985, p. 109-134.

- DEFAYS, Jean-Marc, « L'interculturalité a-t-elle un avenir ? » in *Quelle didactique de l'interculturel dans les nouveaux contextes du FLE/S ?*, L. Collès, J.-L. Dufays et F. Thyron (éd.), Bruxelles, Éditions modulaires Européennes, 2006, p. 133-149.
- DEL OLMO, Claire, « Interactions fictives et émotions : comment s'approprier la gestualité étrangère ? », *Recherches en didactique des langues et des cultures*, Vol. 13-1, 2016. [En ligne : URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/558> ; DOI : 10.4000/rdlc.558]. Consulté le 03 Septembre 2017.
- DELACROIX, Henri, *Le langage et la pensée*, Paris, Librairie Félix Alcan, 1930.
- DELASSUS, Laurent, *La musique au service du marketing : L'impact de la musique dans la relation client*, Paris, Groupe Eyrolles, 2012.
- DELATTRE, Pierre, « Les Dix Intonations de base du français », *The French Review*, Vol. 40, N°1, 1966, p. 1-14.
- DELBENDE, Jean-Christophe et HEUZE, Vincent, *Le français en chantant*, Didier, 2004.
- DELIÈGE, Irène, LADINIG, Olivia et VITOUCH, Oliver (dir.), *Musique et évolution : Les origines et l'évolution de la musique*, Coll. « Psy : théories, débats, synthèses », Belgique, ÉditionsMardaga, 2010.
- DELIÈRE, Jacques et LAFAYETTE, Robert C. « La Clef des chants: thèmes culturels et techniques pédagogiques pour l'enseignement de la civilisation par la chanson », *French Review*, 1985, p. 411-425.
- DEMAIZIÈRE, F. -F. et NARCY-COMBES, J. -P., « Du positionnement épistémologique aux données de terrain », in *Les Cahiers de l'Acedle*, N° 4, Journées NeQ, Méthodologie de recherche en didactique des langues, 2007, p. 1-20. [En ligne : https://acedle.org/old/IMG/pdf/Demaiziere-Narcy_cah4.pdf.] Consulté le 25 septembre 2016.
- DEMOUGIN, Françoise et DUMONT, Pierre, *Cinéma et chanson : pour enseigner le français autrement : une didactique du français langue seconde*, CRDP Midi-Pyrénées, 1999.
- DEMOULIN, Catherine, « Les effets des émotions musicales sur l'attention. Une étude d'indilage émotionnel », *Mémoire*, Regine Kolinsky (dir.), Université Libre de Bruxelles, 2011.
- DENIOT, Joëlle-Andrée, *Édith Piaf. La voix, le geste, l'icône. Esquisse anthropologique*, Paris, Livredart, 2012.
- DENORA, T., *Music in Everyday Life*, Cambridge, Cambridge University Press, 2000.
- DEROUESNE, C., « Qu'est-ce qu'une émotion ? Une introduction à l'étude des émotions », *Ger Psychol Neuropsychiatr Vieil*, Vol. 9, n°. 1, 2011, p. 69-81.
- DESCARTES, R., *Abrégé de musique. Compendium Musicae*, trad. F. de Buzon, Paris, PUF, 1987.

DESCARTES [1649], *Les Passions de l'Âme*. [En ligne : http://philosophie.ac-creteil.fr/IMG/pdf/Les_passions_de_l_ame.pdf]. Consulté le 08 septembre 2016.

DÉSESQUELLES, Anne Claire, *L'expression musicale*, Résumé de thèse, (dir.) Bernard Bourgeois, Université Paris 1, 1998. [En ligne : <http://www.theses.fr/1998PA010540>]. Consulté le 24 Juin 2016.

DESSUS, Philippe, « Systèmes d'observation de classes et prise en compte de la complexité des événements scolaires », *Carrefours de l'éducation*, vol. 23, n° 1, 2007, p. 103-117.

DEVECCHIO, Alexandre, « Petite sociologie de Johnny Hallyday », Article, *Le Figaro*, publié le 09 décembre 2017. [En ligne : <http://www.lefigaro.fr/vox/societe/2017/12/08/31003-20171208ARTFIG00321-petite-sociologie-de-johnny-hallyday.php>]. Consulté le 28 décembre 2017.

DEWEY, John, *Experience and education*, New York, Macmillan, 1938.

DEWEY, John, [1934], *Art as Experience*, trad. J.K., New York, Capricorne Books, GP Putnam's Sons, 1958.

DEWEY, J., [1934], *L'art comme expérience*, Jean-Pierre Cometti (trad.), Paris, Folio Essais, 2010

DOLZ, J., SCHNEUWLY, B., *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*, ESF, 1998.

DOLZ, J. et SCHNEUWLY, B., *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*, Issy-les-Moulineaux, ESF éditeur, 4^e éd., 2009.

DORING, N. et VERMEERSCH, F., *Caramel : Méthode de français 1*, Paris, Didier FLE, 2002a.

DORING, N. et VERMEERSCH, F., *Caramel : Méthode de français 2*, Paris, Didier FLE, 2002b.

DUBOIS, J., GIACOMO, M., GUESPIN, L. MARCELLESI, C., MARCELLESI, J. -B., MEVEL, J.-P *Dictionnaire de linguistique*, Paris, Librairie Larousse, 1973.

DUFOUR, Eric, *Qu'est-ce que la musique?*, Coll. « Chemins philosophiques », France, Librairie Philosophique Vrin, 2005.

DUHAUTPAS, Frédérick, *L'expression en musique. En sens et immanence. Une problématique de la musique au regard du modèle du langage et au-delà*, Thèse de doctorat, Montpellier, Université Paul Valéry, 2010.

DUMONT, Pierre, *La France En Chantant*. Séries De Travaux De Didactique Du Français Langue Etrangère, France, Université Paul Valéry, Montpellier III, 1995.

DUMONT, Pierre (en collaboration avec Renaud Dumont), *Le français par la chanson. Nouvelles approches de l'enseignement de la langue et de la civilisation française à travers la chanson populaire contemporaine*, Paris, L'Harmattan, 1998.

DUPUY, Philippe, « Guy Béart : « Les chansons me viennent en rêve » publié dans le Journal *Nice Matin* le 28 novembre, 2010. [En ligne : <http://archives.nicematin.com/article/culture-et-loisirs/guy-beart-%C2%AB-les-chansons-me-viennent-en-reve-%C2%BB.371384.html>]. Consulté le 03 Janvier 2017.

E

EGERMANN, Hauke et MCADAMS, Stephen, « Empathy and emotional contagion as a link between recognized and felt emotions in music listening », *Music Perception: An Interdisciplinary Journal*, vol. 31, n° 2, 2013, p.139-156.

ELLIOTT, Jacqueline, C., « Poésie et chansons françaises : base pour l'étude de la langue et de la civilisation », *The French Review*, vol. 50, 1977, p. 400-411.

ELLIOT, John, *Action-research for educational change*, Philadelphia (USA), Open University Press, 2001 (éd. : 1991, 1992, 1993, 1996, 1997, 1998).

ESTELLON, Vincent, « La musique dans l'écoute psychothérapique. Essai sur l'instrument d'écoute », *Cliniques méditerranéennes*, vol. 84, n° 2, 2011, p. 109-124.

F

FADIGA, Luciano, FOGASSI, Leonardo, PAVESI, G. et RIZZOLATTI, Giacomo, « Motor facilitation during action observation: a magnetic stimulation study », *Journal of Neurophysiology*, Vol. 73, 1995, p. 2608-2611.

FENK-OCZLON, Gertraud et FENK, August, « Parallèles entre langage et musique : perspective cognitive et évolutionnaire, in *Musique et Évolution*, Irène Deliège, Oliver Vitouche et Olivia Ladinig (dir.), Belgique, Éditions Mardaga, 2010, p. 171-186.

FENOUILLET, Fabien, *Motivation, mémoire et pédagogie*, L'Harmattan, 2003.

FERROUKHI, Karima, « La compréhension orale et les stratégies d'écoute des élèves apprenant le français en 2ème année moyenne en Algérie », *Synergies Algérie*, n° 4, 2009, p. 273-280.

FERVEUR, Christophe, « Accords et dissonances : Chant choral et médiation thérapeutique », *Cliniques*, n° 11, 2016, p. 46-58.

FINNEGAN, R., Music, experience and the anthropology of emotion, in *The Cultural Study of Music*, Clayton M., Herbert T. and Middleton R. (éds.), London, Routledge, 2003, p. 181-192.

FLOWERDEW, John et MILLER, Lindsay, *Second language listening: Theory and practice*, Cambridge University Press, 2005

FÓNAGY, Ivan. *La vive voix: essais de psycho-phonétique*. Payot, 1983.

FREUD, S., [1923], « Le moi et le ça », *Essais de psychanalyse*, trad. française, Paris, Petite bibliothèque Payot, 1981.

FRIJDA, Nico H., *The emotions. Studies in emotion and social interaction*, Paris, Maison de Sciences de l'Homme and Cambridge University Press, 1986.

FRIJDA, N. H., « Les théories des émotions : un bilan » in *Les émotions*, B. Rimé et K.R Scherer (éds), Delachaux et Niestlé, Lausanne, 1989, p. 21-72.

FRITH, Simon, « Music and Identity » in *Questions of cultural identity*, Stuart Hall et Paul Du Gay (éd.), 1996, p. 108-127.

FRANÇOIS de Singly, *Le Questionnaire. L'enquête et ses méthodes*, 3^{ème} édition, Paris, Armand Colin, 2012

G

GABRIELSSON, A., « Emotions in strong experiences with music » in *Music and emotion: Theory and research*, Juslin, P., Sloboda, J.A. (éd.), Oxford, Oxford University Press, 2001, p. 431- 449.

GAJOS, M. H., *Plaisir d'amour, méthode de français par la chanson*, Sedziejowice : Oficyna LEKSEM, 2003.

GALISSON, R., *D'hier à aujourd'hui : la didactique générale des langues étrangères*, Paris, CLE International, 1980.

GALISSON, Robert, « Accéder à la culture partagée par l'entremise des mots à charge culturelle partagée », *Études de linguistique appliquée. ELA*, n° 67, 1987, p. 119-140.

GALISSON, Robert, « Culture et lexiculture partagées : les mots comme lieux d'observation des faits culturels », *Études de linguistique appliquée. ELA*, n° 69, 1988a, p. 74-90.

GALISSON, Robert, « Cultures et lexicultures. Pour une approche dictionnaire de la culture partagée », *Annexes des Cahiers de linguistique hispanique médiévale*, vol. 7, n° 1, 1988b, p. 325-341.

GALISSON, R. et COSTE, D., *Dictionnaire de didactique des langues*, Paris, Hachette, 1976.

GALLESE, V., « The manifold nature of interpersonal relations: the quest for a common mechanism », *Philosophical transactions of the Royal Society of London. Series B : Biological sciences*, 358 (1431), 2003, p. 517-528.

GANTI, Tejaswani, *Bollywood : A Guidebook to Popular Hindi Cinema*, Psychology Press, Routledge, 2004.

GARCIA-DEBANC, C., « Dix difficultés pour évaluer l'oral », *Les cahiers pédagogiques*, n° 400 « Oser l'oral », janvier 2002.

GENETTE, G., *L'œuvre de l'art 2 : la relation esthétique*, Paris, Seuil, 1997.

GERMAIN, C., « Approche communicative et enseignement du sens », in *Propos sur la pédagogie de la communication en langues secondes*, A.-M. Boucher, M., Duplantie et R., LeBlanc, (dir.), Montréal, Centre Éducatif et Culturel, 1986, p. 31-40.

GERMAIN, Claude, *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*, Coll. « Didactique des langues étrangères », Paris, CLE international, 1993.

GIFFORD, E., « The musical training of teachers: old problems, new insights and possible solutions », *British Journal of Music Education*, Vol.10 (1), 1993, p. 33-46.

GILLIE-GUILBERT, Claire et FRITSCH, Lucienne, *Se former à l'enseignement musical. Approches didactique et pédagogique*, Paris, Armand Colin/Bordas, 2001 [éd. 1995].

GIRARD, Pierre, « Essai sur le texte de chanson comme texte poétique », *Dialangue, Bulletin de Linguistique*, Université de Québec, vol. 8 et 9, 1998, p. 97-99.

GOFFMAN, Erving, *The Presentation of Self in Everyday Life* [1959], Woodstock, Overlook Press, 1973.

GOURVENNEC, L., « Théoriser l'exploitation de la chanson en classe de langue », *Les Langues Modernes, Paroles et musique*, n° 4, vol. 102, 2008, p. 15-24

GOURVENNEC, L., *Pour une théorisation des utilisations de la chanson en classe de langue : genres, contextes et publics : contribution à une définition de la chanson en tant que genre et perspectives méthodologiques*, Thèse de doctorat de l'Université de Bourgogne, 2011.

GRAHAM, C. R., « Beyond integrative motivation : The development and influence of assimilative motivation », *ERIC*, lors de Communication, Annual Convention of the Teachers of English to Speakers of Other Languages (TESOL), Houston, Texas, Mars, 1984.

GRAPE, Christina, SANDGREN, Maria, HANSSON, Lars-Olof, *et al.* « Does singing promote well-being?: An empirical study of professional and amateur singers during a singing lesson », *Integrative Physiological & Behavioral Science*, vol. 38, n° 1, 2002, p. 65-74.

GREENBERG, David M., RENTFROW, Peter J. et BARON-COHEN, Simon, « Can Music Increase Empathy? Interpreting Musical Experience Through The Empathizing–Systemizing (E-S) Theory: Implications For Autism », *Empirical Musicology Review*, Vol. 10, 2015, p. 1-2.

GREITEMEYER, T., « Effects of songs with prosocial lyrics on prosocial thoughts, affect and behaviour », *Journal of Experimental Social Psychology*, Vol. 45(1), 2009, p. 186-190.

GREMMO, Marie-José et HOLEC, Henri, « La Compréhension Orale : Un processus et un comportement », *Le Français dans le Monde, Recherches et Applications, Acquisition et utilisation d'une langue étrangère. L'approche cognitive*, n° spécial Fév./Mars, Paris, Hachette, 1990, p.30-40.

GUIMBRETIERE, E., *Phonétique et Enseignement De l'oral*, Paris, Didier, 1994.

GUIMBRETIERE, Élisabeth, « Enseigner ou suivre sa voix », *Apprendre, enseigner, acquérir : la prosodie au cœur du débat*, Élisabeth Guimbretière (dir.), Coll. « Dyalang », Rouen, Publications de l'Université de Rouen, CNRS, 2000.

H

HALLAM, Susan, « Musical Motivation: towards a model synthesising the research », *Music Education Research*, Vol. 4, n° 2, 2002, p. 225-244.

HANSLICK, E., *Du beau dans la musique*, trad. fr. C. Bannelier revue et complétée par G. Pucher, 1986.

HEGEL, G. W. F., *Esthétique*, tome II, trad. fr. P. Zaccaria, C. Bénard et B. Timmermans, Le Livre de Poche, LGF, 1997.

Helga, TSCHURTSCHENTHALER, *Drama-based foreign language learning : Encounters between self and others*, Munster, Waxmann Verlag, 2013.

HENRICH, Nathalie, « Physiologie de la voix chantée: vibrations laryngées et adaptations phonorésonantielles », *40èmes Entretiens de Médecine physique et de réadaptation*, R Garrel, Benoît Amy de la Bretèque, Vincent Brun Collectif, Montpellier, Sauramps Médical, 2012, p. 17-32. [En ligne : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00680692/document>]. Consulté le 21 août 2017.

HENSEN, K.T., « Teachers as Researchers », in *Handbook of research on teacher education*, J. Sikula (éd.), New York, Macmillan, 1996, p. 53-66.

HESMONDHALGH, David, « Musique, émotion et individualisation », Jean Terrier (trad.), *Réseaux*, n° 141-142, 2007/2, p. 203-230.

HONEGGER, Marc (dir.), *Science de la musique : Formes, Techniques, Instruments*. Dictionnaire de la Musique A-K, Paris, Bordas, 1976.

HONEGGER, Marc, *Connaissance de la Musique de A à Z*, Paris, Édition Bordas, 1996.

HONNEGER, Marc (éd.), *Dictionnaire du musicien*, Paris, Larousse, 2002.

HOREMANS, Jean-François et SCHMIDT, Alain, *Pratiquer la pédagogie de la rencontre en éducation*, Préface de Philippe Meirieu, Lyon, Chronique Sociale, 2013.

HORN, Stacy, *Imperfect harmony: Finding happiness singing with others*, Algonquin Books, 2013.

HORWITZ, E. K., HORWITZ, M. B. et COPE, J. A., « Foreign language classroom anxiety », *Modern Language Journal*, 70, 1986, p. 125-132.

HURON, David, « The Plural Pleasures of Music », Conférence : *Proceedings of the 2004 Music and Music Science Conference*, Royal Institute of Technology, Stockholm, Johan Sundberg & William Brunson (éds.), 2005, p. 1-13.

HUSAR, Stéphane, *Chante et découvre le français*, ABC Melody, Paris, 2009.

HUVER, Emmanuelle et SPRINGER, Claude, *L'évaluation en langues*, coll. « Langues & didactique », Paris, Didier, 2011.

HYMES, Dell H., *Vers la compétence de communication*, Hatier, 1984.

J

JANATA, Petr et GRAFTON, Scott T., « Swinging in the brain: shared neural substrates for behaviours related to sequencing and music », *Revue Nature Neuroscience*, n° 7, Vol. 6, juillet 2003, p. 682-687.

JÄNCKE, Lutz, « Music, memory and emotion », *Journal of Biology*, vol. 7, n° 6, 2008, p. 21.

JEANNEROD, M., « The representing brain: neural correlates of motor intention and imagery, *Behavioral and Brain Sciences*, Vol. 17, 1994, p. 187-245.

JOHNSON, M. J. et BUTTON, K., « Connecting graduate education in language arts with teaching contexts: The power of action research », *English Education*, 32, 2000, p. 107-126.

JOSEPH, Manu, « India Faces a Linguistic Truth : English Spoken Here », *The New York Times*, Asia Pacific publié le 16/02/2011. [En ligne <http://www.nytimes.com/2011/02/17/world/asia/17iht-letter17.html>]. Consulté le 13 novembre 2016

JULIEN, Jacques, « Les Entrailles de la voix », *Études Littéraires*, vol. 27, n° 3, 1995.

JULIEN, Jacques « Les Entrailles de la voix », *Études littéraires*, 27(3), 1995, p. 51-60.

JÜRGEN, Weintz, *Theaterpädagogik und Schauspielkunst. Ästhetische und psychosoziale Erfahrung durch Rollenarbeit*, Schibri- Verlag, Uckerland, 2008.

JUSLIN, P., N. et VÄSTFJÄLL, D., « Emotional responses to music », *Behavioral and Brain Sciences*, Vol. 31, 2008, p. 559-621.

K

KANEMAN-POUGATCH, Massia et PEDOYA-GUIMBRETIERE, Élisabeth, *Plaisir des sons*, « Phonétique du Français », Didier, 1992.

KANT, E., *Critique de la faculté de juger* I, § 53, trad. fr., *Œuvres philosophiques* II, Bibliothèque de la Pléiade, Gallimard, 1985.

- KASLIWAL, Suneera, RAUT, Suchira *et al.*, *Art Education. Teacher's Handbook for Class VI*, New Delhi, National Council of Educational Research and Training (N.C.E.R.T.), 2003
- KEELER, Jason R., ROTH, Edward A., NEUSER, Brittany L., *et al.*, « The neurochemistry and social flow of singing: bonding and oxytocin », *Frontiers in human neuroscience*, vol. 9, 2015, p. 518.
- KEMMIS, Stephen et MCTAGGART, Robin, *The Action Research Planner*, Victoria : Deakin UP, 1988.
- KEMMIS, Stephen, MCTAGGART, Robin et NIXON, Rhonda, *The Action Research Planner. Doing Critical Participatory Action Research*, Singapore, Springer, 2014 (e-book).
- KEMP, A.E., *The Musical Temperament: Psychology and Personality of Musicians*, Oxford, Oxford University Press, 1996.
- KENSINGER, E. A. et CORKIN, S., « Memory enhancement for emotional words: Are emotional words more vividly remembered than neutral words? », *Memory and Cognition*, 31, 2003, p. 1169-1180.
- KESHAVARZ, M. H. et BABAI, E., « Incompatibility of schema with input in listening comprehension », *Indian Journal of Applied Linguistics*, vol. 27 (1), 2001, p. 57-83.
- KHUBCHANDANI, Lakshman *Revisualizing Boundaries : A Plurilingual Ethos*, Delhi, Sage Publications, 1997.
- KILGOUR, A.R., JAKOBSON, L.S. et CUDDY, L.L., « Music training and rate of presentation as mediators of text and song recall », *Memory and Cognition*, Vol. 28(5), 2000, p. 700-710.
- KIRSCHNER, Sebastian et TOMASELLO, Michael, « Joint music making promotes prosocial behavior in 4-year-old children », *Evolution and Human Behavior*, vol. 31, n° 5, 2010, p. 354-364.
- KLEINGINNA, P., R. et KLEINGINNA, A., M., « A categorized list of emotion definitions, with suggestions for a consensual definition » in *Motivation and Emotion*, Vol. 5(4), 1981, p. 345-379.
- KOSMICKI, Guillaume, « Musiques savantes, musiques populaires : une transmission ? », Conférence pour la Cité de la Musique dans le cadre des « Leçons magistrales » le 28 novembre 2006. [En ligne : <http://guillaume-kosmicki.org/pdf/musiquespopulaires&musiquessavantes.pdf>]. Consulté le 13 Juillet 2017
- KRAMSCH, Claire, *The Multilingual Subject*, Oxford University Press, 2009.
- KRASHEN, S. D., *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Oxford, Pergamon, 1981.
- KRASHEN, Stephen, D., TERRELL, Tracy, D., *The natural approach : Language acquisition in the classroom*, New York, Pergamon Press, 1983.

KREYER, R. et MUKHERJEE, J., « The style of pop song lyrics: A corpus- linguistic pilot study', *Anglia - Zeitschrift für englische Philologie*, Vol. 125 (1), 2007, p. 31-58.

KRISTEVA, Julia, *Étrangers à nous-mêmes*, Paris, Fayard, 1989.

KUBIK, Suzana, « L'émotion de la musique décryptée. D'où provient le frisson musical? », Article publié le 06 septembre 2016. [En ligne :<https://www.francemusique.fr/actualite-musicale/musique-et-sante-l-emotion-de-la-musique-decryptee-d-ou-provient-le-frisson-musical-729>]. Consulté le 25 avril 2017.

KUMAR, Krishan, *What is worth teaching?*, New Delhi, Orient Longman, 2004.

L

La Petite Encyclopédie de la musique, Paris, Éditions du Regard, 1997.

LABOV, W. et FANSHEL, D., *Therapeutic Discourse*, London, Academic Press, 1977

LACAN, J., *Les quatre concepts fondamentaux de la psychanalyse*, Paris, Le Seuil, 1973.

LAMBERT, Michel, « Les langues modernes. Dossier: Paroles et musique », *L'association des professeurs de langues vivantes de l'enseignement public (APLV)*, Vol. 4, 2008, p. 61- 68.

LAMBERT, Michel, « Aborder le chant en anglais avec les neurosciences », *Langues modernes*, n° 4, 2008, p. 61-68.

LAMBERT Barbara, « Les mots de Guy Béart », Tiré de l'interview de Guy Béart du magazine *Point de vue* publié dans le blog « Marathon des mots ». Publié le 24 juin, 2013. [En ligne : <https://leblogdumarathon.wordpress.com/2013/06/24/les-mots-de-guy-beart/>]. Consulté le 29 Décembre 2016.

LEBLANC, R., DUQUETTE, L., COMPAIN, J., « Cours axé sur les habiletés réceptives : fondements et applications à l'élaboration d'un programme », in *Comprehension-based second language teaching - L'Enseignement des langues secondes axé sur la compréhension*, Courchêne, R.J., Glidden, J.I., St. John, J., Thérien, C. (dir.), Ottawa, Les Presses de l'Université d'Ottawa, 1992, p. 81-98.

LEBRE-PEYTARD, Monique, *Situations d'oral. Documents authentiques : analyse et utilisation*, Coll. « Didactique des langues étrangères », Paris, CLE International, 1990.

LEFORT, Gérard et LAUNAY, Guillaume, « Ma Formule Magique », Interview avec Mattieu Chedid, *Journal Liberation*, publié le 5 septembre, 2009. [En ligne : http://next.liberation.fr/culture/2009/09/05/ma-formule-magique_579549] Consulté le 19 Février 2016.

LEGENDRE, Renald, *Dictionnaire Actuel De L'Éducation*, Québec, Guerin, 1993.

LELUBRE, Marjorie, « La posture du chercheur, un engagement individuel et social », *Recherches Qualitatives*, Hors Série - N° 14, 2013, p. 15-28.

- LEMAIRE, P., *Psychologie cognitive*, Coll. « Ouvertures Psychologiques », Bruxelles, De Boeck, 1999.
- LEMARQUIS, Pierre, *L'Empathie Esthétique. Entre Mozart et Michel-Ange*, Odile Jacob, Paris, 2015.
- LEON, P. R., *Phonétisme et prononciations du français*, Paris, Nathan, 1992.
- LEPPER, M. et GREENE, D., « Turning play into work: effects of adult surveillance and extrinsic rewards on children's intrinsic motivation », *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 31, 1975, p. 479-486.
- LEVITIN, D., *De la note au cerveau. L'influence de la musique sur le comportement*, Paris, Héloïse d'Ormesson, 2010.
- LEWIN, K., « Action research and minority problems », in *Resolving Social Conflicts*, G.W. Lewin (éd.), New York, Harper and Row, 1946/1948, p. 201-216.
- LHOTE, E.(dir.), *Le paysage sonore d'une langue : le Français*, Coll. « Études de phonologie et linguistique descriptive du français », Helmut Buske Verlag Hamburg, 1990.
- LHOTE, E., *Enseigner l'oral en interaction. Percevoir, Écouter, Comprendre*, Coll. « Autoformation », Paris, Hachette, 1995.
- LHOTE, E., « Pour une didactologie de l'oralité », *Études de linguistique appliquée (ELA)*, n° 123-124, 2001 (3), p. 445-453.
- LI, X. et BRAND, M., « Effectiveness of Music on Vocabulary Acquisition, Language Usage, and Meaning for Mainland Chinese ESL Learners », *Contributions to Music Education*, 36(1), 2009, p. 73-84.
- LIBERMAN, A. M., COOPER, F. S., SHANKWEILER, D. P. et STUDDERT-KENNEDY, M., « Perception of the speech code », *Psychological Review*, Vol. 74, n° 6, 1967, p. 431-461.
- LIEURY, Alain et FENOUILLET, Fabien, *Motivation et réussite scolaire*, Paris, Dunod, 1996.
- LIPPS, T., *Psychologie*, Kap, 1909.
- LONTRADE, Agnès, *Le plaisir esthétique. Naissance d'une notion*, Coll. « Ouverture philosophique », Paris, L'Harmattan, 2004.
- LORTAT-JACOB, Bernard, « Le texte affecté. Vers une théorie de l'expression musicale », *Cahiers d'ethnomusicologie*, p. 10-28.
- LOUART, Carina, « La musique pour soigner la mémoire », CNRSlejournal.fr, publié le 29 septembre 2016. [En ligne : <https://lejournal.cnrs.fr/articles/la-musique-pour-soigner-la-memoire>]. Consulté le 10 novembre 2016.

LUNDIN, Anna et SANDBERG, Anette, « The music in Swedish preschools », *British Journal of Music Education*, Vol. 18, n° 3, 2001, p. 241-250.

M

MACAIRE, D. Montagne, « Didactique des langues et recherche-action », *Les Cahiers de l'Acedle*, n° 4, 2007, p. 93-119.

MANEVEAU, Guy, *Musique et éducation*, Aix-en-Provence, Edisud, 2000, (1^{ère} éd. 1977).

MARCOM, Anna, *Hindi film songs and the cinema*, Hampshire, Ashgate, 2007.

MARKHAM, P., LATHAN, M., « The influence of religion-specific background knowledge on the listening comprehension of adult second-language students », *Language Learning*, Vol. 37, p. 1987, p. 157-170.

MARQUIS, Pierre, *L'Empathie Esthétique. Entre Mozart et Michel-Ange*, Paris, Odile Jacob, 2015.

MARTIN, Pierre J., « Music, Identity and Social Control », in *Music and Manipulation. On the social uses and social control of music*, Steven Brown et Ulrik Volgsten (éd.), New York/Oxford, Berghahn Books, 2006, p. 57-74.

MARTINET, A., *Éléments de linguistique générale*, Paris, Armand Colin, 1980.

MASLOW, A.H. [1956], *Devenir le meilleur de soi-même : besoins fondamentaux, motivation et personnalité*, Laurence Nicolaieff (trad.), Paris, Groupe Eyrolles, 2008.

MASMOUDI, S., NACEUR, A., (dir), *Du percept à la décision. Intégration de la cognition, l'émotion et la motivation*. Bruxelles, De Boeck, 2010.

MATHIEU-ROSAY, Jean, *Dictionnaire étymologique marabout*, Belgique, Marabout, Allier, 1985.

MAURER, Bruno « Retour à Babel : Les systèmes de Transcription » in « L'enquête sociolinguistique » Sous le dir. Louis-Jean Calvet et Pierre Dumont, L'Harmattan, Paris, 1999, p. 149-166.

MAURER, Bruno, *Une didactique de l'oral : du primaire au lycée*, Paris, Bertrand-Lacoste, 2001.

MAURER, Bruno, *Enseignement des langues et construction européenne. Le plurilinguisme, nouvelle idéologie dominante*, Paris, Éditions des archives contemporaines, 2011.

MCCUTCHEON, Lynne E., « Another failure to generalize the Mozart effect », *Psychological Reports*, Vol. 87, n° 1, 2000, p. 325-330.

MCELHINNEY, Martin et ANNETT, Judith, « Pattern of efficacy of a musical mnemonic on recall of familiar words over several presentations », *Perceptual and motor skills*, 82, n° 2, 1996, p. 395-400.

- MEAD, G. Herbert, *Mind, Self and Society*, Charles W. Morris (éd.), University of Chicago Press, 1934.
- MERLE, Pierre, « L'évaluation par les notes : quelle fiabilité et quelles réformes ? », *Regards croisés sur l'économie*, vol. 2, n° 12, 2012, p. 218-230.
- MERRIAM, A.P., *The Anthropology of Music*, Evanston, IL, Northwest University Press, 1964.
- MEYER-DREUX, Sylvie, GARABEDIAN, M. et LERASLE, M., *Trampoline*, Paris, CLE International, 1991.
- MEYER-DREUX, Sylvie, DURAND, Rosaline, HARRIS, Helene, LE GAL, Sophie et LOPES, Marie-Jose, *Fluo 1*, CLE International, 2003.
- MIDDLETON, Richard, *Voicing the Popular. On the subjects of Popular Music*, Routledge, 2013.
- MILLAN, Germana Soler, *Pour une approche interculturelle de l'enseignement/apprentissage du FLE en milieu universitaire colombien : contexte, manques, besoins, propositions*, Thèse de doctorat, Université Paul Valéry - Montpellier III, 2016.
- MILLER, Beth Ann, « Integrating General Music : A Collaborative Action Research Study », in *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, N° 130, Qualitative Methodologies in Music Education Research Conference II, University of Illinois Press, 1996, p.100-115.
- MOIRAND, Sophie, *Situations d'écrit*, Paris, CLE International, 1979.
- MOIRAND, Sophie, *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris, Hachette, 1982.
- MOLNAR-SZAKACS, Istav et OVERY, Katie, « Music and mirror neurons: from motion to 'e'motion », *Social cognitive and affective neuroscience*, vol. 1, n° 3, 2006, p. 235-241.
- MONTAUT, Annie Montaut et JOSHI, Sarasvati, *Parlons Hindi*, L'Harmattan, Paris, 1999.
- MOON, Jennifer A., *A handbook of reflective and experiential learning : Theory and Practice*, Psychology Press, London, New York, RoutledgeFalmer, 2004
- MORA, Carmen-Foncesa, « Foreign language acquisition and melody singing », *ELT Journal*, 54(2), 2000, p. 146-152.
- MORENO, R., « Does the modality principle hold for different media? A test of the method-affects-learning hypothesis », *Journal of Computer Assisted Learning*, Vol. 22 (3), 2006, p. 149-158.
- MORLEY, J., « Aural comprehension instruction : Principales and practices », *Teaching English as a second or foreign language*, M. Celce-Murcia (éd.), 3^e éd., 2001, p. 69-85.
- MOSSE, Clare, « Représentations sociales et apprentissage interculturel : Musique afro-américaine et Anglais de spécialité » in *Des frontières de l'interculturalité : Étude pluridisciplinaire de la*

représentation culturelle : Identité et Altérité, Salhia Ben-Messahel (éd.), Villeneuve d'Ascq, France, Presses Universitaires du Septentrion, 2009.

MOUSSARD, Aline *et al.*, « La musique comme outil de stimulation cognitive », *L'Année psychologique*, Vol. 112, n° 3, 2012, p. 499-542.

MULEY, D.S. et PANT, Daya, « Douleurs et espoirs de l'apprentissage scolaire », trad. Jérôme Quintana, *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 57/septembre 2011, p. 65-75

MULLER, Catherine, *Paroles sur images : Les interactions orales déclenchées par des photographies d'auteur en classe de français, langue étrangère*, Thèse de doctorat, Paris, Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3, 2011.

MURPHEY, Tim, « The when, where and who of pop lyrics: The listener's prerogative », *Popular Music*, 8 (2), 1989, p. 185-193.

MURPHEY, Tim, « The song stuck in my head phenomenon: a melodic Din in the LAD ? », *System*, vol. 18, n° 1, 1990, p. 53-64.

MURPHEY, Tim, « The discourse of pop songs », *TESOL Quarterly*, 26(4), 1992, p. 770-774.

N

NADEL, Jacqueline, *Imiter pour grandir*, coll. « Psychothérapies », Dunod, 2011.

NARCY-COMBES, Jean-Paul, « La recherche-action en didactique des langues : apprentissage, compagnonnage ou évolution libre ? », in *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, Vol. XXI, N° 2, 2001. [En ligne <https://apliut.revues.org/4639>]. Consulté le 10 juillet 2016

NARCY-COMBES, Jean-Paul, *Didactique des langues et TIC: vers une recherche-action responsable*, Paris, Ophrys, 2005.

NATTIEZ, J.-J., « Pluralité et diversité du savoir musical », in *Musiques. Une encyclopédie pour XXI^e siècle*, J.-J. Nattiez (dir.), Tome II, Arles, Actes Sud-Cité de la musique, 2004a, p. 17-44.

NATTIEZ, J.-J., « La signification comme paramètre musical », in *Musiques. Une encyclopédie pour le XXI^e siècle*, J.-J. Nattiez (dir.), Tome II, Arles, Actes Sud-Cité de la musique, 2004b, p. 256-289.

NIETZSCHE, *Humain, trop humain*, trad. A.M. Desrousseaux et H. Albert, Coll. « Classiques de la philosophie », Le Livre de Poche, 1995.

NIXON, J., « The teacher as researcher. Contradictions and continuities », in *Peabody Journal of Education*, Vol. 64 (2), 1989, p. 20-32.

NUNAN, David, *Designing Tasks for the Communicative Classroom*, Cambridge, Cambridge University Press, 1989.

NUNAN, David, *Research Methods in Language Learning*, USA, Cambridge University Press, 1992.

NUNAN, D., « Listening in Language Learning » in *The Language Teacher*, vol. 21(9), 1997.

NUNAN, D., « Listening in Language Learning » in *Methodology in language teaching. An anthology of current practice*, J.C. Richards et W.A. Renandya (éd.), Cambridge, Cambridge University Press, 2002, p. 238-241

O

O'MALLEY, J.M., CHAMOT, A.U. et KÜPPER, L., « Listening comprehension strategies in second language acquisition », *Applied Linguistics*, 10(4), 1989, p. 418-437.

P

PAILLÉ, Pierre et MUCCHIELLI Alex, *L'Analyse Qualitative en Sciences Humaines et Sociales*, Armand Colin, 4^e édition, Malakoff Cedex, 2016, p.236.

PALMER, H. E., *The scientific study and teaching of languages*, London, Harrap, 1917.

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

PANNIER, I., « Pour en finir (ou presque) avec les notes : évaluer par les compétences », *Cahiers-pedagogiques.com*, n° 438, 2005. [En ligne : <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Pour-en-finir-ou-presque-avec-les-notes-Evaluer-par-les-competences>]. Consulté le 06 novembre, 2017.

PARADIS, Swann et VERCOLLIER, Gaëlle, « La chanson contemporaine en classe de FLE/FLS : un document authentique optimal? » *Synergies Canada*, n° 2, 2010, p. 1-11.

PARCHERIE, E., « L'empathie et ses degrés », in *L'empathie*, A. Berthoz et G. Jorland (dir.), Paris, Éditions Odile Jacob, 2004, p. 149-181.

PARPETTE, Chantal, « De la compréhension orale en classe à la réception orale en situation naturelle : relation à interroger », *Les Cahiers de l'Acedle*, vol. 5, n° 1, 2008, p. 219-232.

PELTON, Robert P., *Action Research for Teacher Candidates : Using Classroom data to Enhance Instruction*, USA Rowman & Littlefield Education, 2010, p. 19.

PEPPER, David, « KeyCoNet 2013 literature review: Assessment for key competences », Bruxelles, Key competence network on school education, 2013.

PERRENOUD, Philippe, « *Evaluer des compétences* », *L'Éducateur*, n° spécial « La note en pleine évaluation », 2004, p. 8-11.

PERRENOUD, Philippe, « Apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi ? comment ? », Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève, 1999, p. 1-13. [En ligne :

http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_17.html] Consulté le 12 Mars, 2018.

PERRAULT, David, « Pourquoi Bob Dylan mérite le prix Nobel de littérature », publié le 13 octobre 2016. [En ligne : http://www.francetvinfo.fr/monde/prix-nobel/pourquoi-bob-dylan-meritait-le-prix-nobel-de-litterature_1870197.html] Consulté le 06 Janvier 2017

PERRON, Gilles, « Chanson et poésie », *Québec français*, 119, 2000, p. 80-81.

PHILIPPOT, Pierre, *Émotion et psychothérapie*, Belgique, Éditions Mardaga, 2007.

PIERRA, Gisèle, *Le théâtre dans l'enseignement du français langue étrangère. L'anti-méthode*, Thèse de doctorat, Pierre Dumont (dir.), Université Paul-Valéry, Montpellier III, 1990.

PIERRA, Gisèle, *Une esthétique théâtrale en langue étrangère*, Éditions Hamattan, 2001.

PIERRA Gisèle, « Le poème entre les langues : le corps, la voix, le texte », *Études de linguistique appliquée (ELA)*, vol. n° 131, no. 3, 2003, p. 357-367.

PIERRA, Gisèle, *Le corps, la voix, le texte. Arts du langage en langue étrangère*, Paris, L'Harmattan, 2006.

PIERRA, Gisèle, « Pratique théâtrale en F.L.E : spécificités d'une recherche action en didactique », *Synergies Chine*, n° 6, 2011, p. 105-114.

PIERRE, Lemarquis, *Sérénade pour un cerveau musicien*, Paris, Odile Jacob, 2013.

PIQUET, Muriel et DENISOT, HUGUES, *Tatou le matou 1 : méthode pour l'enseignement du français langue étrangère aux jeunes enfants*, Paris, Hachette FLE, 2002.

PLANE, Sylvie, « Pourquoi l'oral doit-il être enseigné? » *Cahiers Pédagogiques*, publié le 31/08/2015 [En ligne : <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Pourquoi-l-oral-doit-il-etre-enseigne>] Consulté le 06 Décembre 2016.

PLATEL, Hervé et GROUSSARD, Mathilde, « La mémoire sémantique musicale : apport des données de la neuropsychologie clinique et de la neuro-imagerie fonctionnelle », *Revue de neuropsychologie*, Vol 2, n°1, 2010, p. 61-69.

POLYQUIN, Gaétane, *La chanson et la correction phonétique*, Québec, CIRB, 1988.

POLLICINO, Simona, « La notion de rythme entre poésie et musique », *Synergies Espagne*, No. 4, 2011, p. 37.

PORCHER, L. *Le français langue étrangère. Émergence et enseignement d'une discipline*, CNDP, Paris, Hachette Éducation, Paris, 1995.

PRATT, Jean-François, *L'expérience musicale : Exploration psychique*, Coll. « L'œuvre et la psyché », France, Éditions L'Harmattan, 2002.

PRIEUR, Jean-Marie, *Le vent traversier. Langage et subjectivité*, Série « Langages et cultures », Université Paul Valéry III, Centre de Formation Pédagogique pour l'enseignement du français langue étrangère, 1996.

PRIEUR, Jean-Marie, « L'empire des mots morts. Lisons le CECR comme un cauchemar », *Revue TDFLE*, n°70, 2017. [En ligne : <http://revue-tdfle.fr/13-les-numeros-de-la-revue-tdfle/tdfle-numero-70/21-l-empire-des-mots-morts-lisons-le-cecr-comme-un-cauchemar>] Consulté le 20 Mars, 2018.

PROULX, Jean, *Apprentissage par projet*, Presses de l'Université du Québec, Canada, 2008.

PUREN, Christian, *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues Paris*, Coll. « Didactique des Langues Étrangères », Paris, CLE International, 1988.

PUREN, Christian, « Variations sur la perspective de l'agir social en didactique des langues-cultures étrangères », *Langues modernes*, APLV, janvier 2009, p. 1-31.

R

RABINOWITCH, Tal-Chen, CROSS, Ian et BURNARD, Pamela, « Long-term musical group interaction has a positive influence on empathy in children », *Psychology of Music*, Vol. 41, n° 4, 2013, p. 484-498.

RAINEY, David W. et LARSEN, Janet D., « The effects of familiar melodies on initial learning and long-term memory for unconnected text », *Music Perception: An Interdisciplinary Journal*, Vol. 20, n° 2, 2002, p. 173-186.

RASSART, Emmanuelle, « Sur un air de FLE... Apprendre avec des chansons francophones actuelles », *Français 2000*, p. 1-8.

RAUSHER, F.H., SHAW G.L. et KY, C.N. « Music and spatial task performance », *Nature*, Vol. 365, n° 6447, 1993.

RAVEN, John C., *Raven's Progressive Matrices*, New York, Psychological Corporation, 1986.

RAYMOND, Yves, « La répétition esthétique », *Protée*, vol 27, n° 1, 1999, p. 87-92.

REASON, P. et BRADBURY, H., *Handbook of action research : Participative inquiry and practice*, London, Sage, 2001.

REEVE, J., *Psychologie de la motivation et des émotions*, Rob Kaelen (trad.), Bruxelles, De Boeck Supérieur, 2^e éd., 2017.

RENARD, Reymond, *La méthode verbo-tonale de correction phonétique*, 3^{ème} éd., Mons, Centre International de Phonétique Appliquée (CIPA), 1979.

- RÉZEAU, Joseph, « Médiation, médiatisation et instruments d'enseignement : du triangle au « carré pédagogique », *ASp* [En ligne : <http://journals.openedition.org/asp/1656>]. Consulté le 23 Octobre 2017.
- RHODES, Willard, « The Use of Music in the Teaching of French », *The French Review*, Vol. 11, n° 1, 1937, p. 37-43.
- RICKSON, Daphne J. et WATKINS, William G., « Music therapy to promote prosocial behaviors in aggressive adolescent boys—a pilot study », *Journal of Music Therapy*, Vol. 40, n° 4, 2003, p. 283-301.
- RICHER, Jean-Jacques, « Recherche-action et didactique du FLE », *Synergies Chine*, N° 6, 2011, p. 47-58.
- RISPAIL, Marielle et WHARTON, Sylvie, « Réalités sociolinguistiques et dimension interculturelle en formation : comparaison entre la Réunion et les Seychelles », *Ela. Études de linguistique appliquée*, n°129, 2003, p. 41-52.
- RIZZOLATTI, Giacomo, FADIGA, Luciano, FOGASSI, Leonardo et GALLESE, Vittorio, « Premotor cortex and the recognition of motor actions », *Cognitive Brain Research*, Vol. 3, 1996, p.131-141.
- ROBBINS, S., JUDGE, T. et TRAN, V., *Comportements organisationnels*, S. Marty (trad.), 14e éd., Montreuil, France, Pearson Éducation. (éd. 2005), 2011.
- ROBERT, Paul, *Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*, Le Robert, Tome 2, Paris, Société du Nouvel Littré, 1983.
- ROBERT, J.-P. et ROSEN, E., *Dictionnaire pratique du CECR*, Paris, Éditions Ophrys, 2010.
- ROBERT, J.-P., *Dictionnaire Pratique De Didactique Du FLE*, Ophrys, Paris, 2002.
- ROBERT, Paul, *Le Petit Robert : Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*, Paris, Le Robert, 2015
- RODRÍGUEZ, J., PLAX, T. et KEARNEY, P., « Clarifying the relationship between teacher nonverbal immediacy and student cognitive learning: affective learning as the central causal mediator », *Communication Education*, Vol. 45, n° 4, 1996, p. 294-305.
- ROGERS, C.R., « A theory of therapy, personality, and interpersonal relationships: As developed in the client-centered framework » in S. Koch (ed.), *Psychologie : A study of science*, Vol. 3, New York: McGraw-Hill, 1959, p. 184-256.
- ROST, Michael, *Listening in Language Learning*, London & New York, Longman, 1990.
- ROST, M., *Teaching and researching listening*, London, Longman, 2002.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques, *Œuvres complètes de J.J. Rousseau : Discours*, Tome II, Paris, Chez P. Dupont Libraire-Editeur, 1824.

RUI DA SILVA, N., *Psychologie cognitive*, Paris , Armand Colin, 2011.

S

SALCEDO, Claudia Smith, « The effects of songs in the foreign language classroom on text recall and involuntary mental rehearsal », *Dissertation Abstracts International, A: The Humanities and Social Sciences*, 63 (11), 3890-A, 2002.

Padma, M. Sarangapani, *Constructing School Knowledge. An Ethnology of Learning in an Indian Village*, Sage Publications, 2003.

SANDER, David, GRANDJEAN, Didier et SCHERER, Klaus R., « A systems approach to appraisal mechanisms in emotion », *Neural Networks*, Vol. 18, 2005, p. 317-352.

ŚANKARĀCĀRYA, *Bṛhadāraṇyaka Upaniṣad*, trad. Swami Madhavananda, Inde, Advaita Ashrama Mayavati, 1950.

SARANDI, Hedayat, « Content related support and listening comprehension: Some limitations », *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2010, p. 5605-5611.

SARANGAPANI, Padma M., *Constructing School Knowledge. An Ethnology of Learning in an Indian Village*, Sage Publications, 2003.

SAUVAYRE, Romy, *Les méthodes de l'entretien en sciences sociales*, Paris, Dunod, 2013.

SAXENA, Kashika, « French: Delhi's Fav Foreign tongue to learn », Article de presse, *Journal Times of India*, publié le 6 janvier, 2014. [En ligne : <http://timesofindia.indiatimes.com/life-style/people/French-Delhis-fav-foreign-tongue-to-learn/articleshow/28441639.cms>]. Consulté le 16 Avril 2016.

SCHAEFFER, J.M., *Les célibataires de l'art*, Paris, Gallimard, 1996.

SCHAEFFER, Jean-Marie, *L'expérience esthétique*, Éditions Gallimard, 2015.

SCHMIDT-RINEHART, B., « The effects of topic familiarity on second language listening comprehension », *Modern Language Journal*, vol. 78, 1994, p.179-189.

SCHLÆZER, B. de et SCRIBINE, Marina, *Problèmes de la musique moderne*, Paris, Les Éditions de Minuit, (1959 1er éd.), 1977.

SCHLÆZER, B. de, *Introduction à J.S.Bach*, « Idées », Paris, Gallimard, 1979.

SCHUBERT, Emery, « Les fonctions fondamentales de la musique », trad. Stéphane Renard, in *Musique et Évolution*, Irène Deliège, Oliver Vitouch et Olivia Ladinig (dir.), Belgique, Éditions Mardaga, 2010, p. 35-46.

SCHUMANN, J. H., « Where is cognition ? : Emotion and cognition in second language acquisition », *Studies in second language acquisition*, Vol. 16, n° 2, 1994, p. 231-242.

SCHÜTZ, Alfred. « Faire de la musique ensemble. Une étude des rapports sociaux », *Sociétés*, Vol. n° 93/3, 2006. [En ligne : https://www.cairn.info/article.php?ID_ARTICLE=SOC_093_0015#no7] Consulté le 17 juillet 2017.

SEIFERT, Jürgen, *Pop&Rock. L'histoire de la musique Pop et Rock*, Hélène Ecolivet-Conrath (trad.), Satz, Umschlaggestaltung, Herstellung und Verlag, Books on Demand, 2015.

SÈVE, Bernard, « L'ostinato et l'antinomie entre mémoire et création », *Musique, mémoire et création*, Cité de la musique, Paris, Les éditions, 2012, p. 7-14.

SIBONY, Daniel, *Entre-deux. L'origine en partage*, Paris, Le Seuil, 1991.

SIMS, W., « Music and word recall: The strength of familiar melodies as mnemonic devices », *Mémoire*, Melissa K. Jungers (dir.), Department of Psychology, The Ohio State University, 2008.

SLOBODA, J. A. et HOWE, M. J. A., « Biographical precursors of musical excellence : an interview study », *Psychology of Music*, Vol. 19, 1991, p. 3-21.

SLOBODA J.A. et O'NEILL, S.A., « Emotions in everyday listening to music » in *Music and emotion: Theory and research*, Juslin, P., Sloboda, J.A. (éd.), Oxford, Oxford University Press, 2001.

SOSNIAK, L. A., « Learning to be a concert pianist », in *Developing Talent in Young People*, B.S. Bloom (éd.), Vol. 1, New York, Ballantine Books, 1985, p. 19-67.

SPAËTH, Valérie, Identifier et articuler les compétences dans l'enseignement/apprentissage du FLE. *Revue japonaise de didactique du français*, vol. 2/1, 2007, p. 37-52.

SRIDHAR, K.K., *English in Indian Bilingualism*, New Delhi, Manohar, 1989.

STEIN, E., *Form and Performance*, London, Faber and Faber, 1962.

STEVICK, E., *Teaching Languages: A Way and Ways*, Rowley, MA, Newbury House, 1980.

STOUGH, Con, KERKIN, Bridget, BATES, Tim et MANGAN, Gordon, « Music and spatial IQ », *Personality and Individual Differences*, Vol. 17, n° 5, 1994, p. 695.

T

TAGLIANTE, C., *L'évaluation et le cadre européen commun*, Coll. « Technique Classe », Paris, CLE International, 2005.

TALON-HUGON, Carole, *L'esthétique*, Coll. « Qui sais-je ? », Presses Universitaires de France, 2008.

- TARDIF, Jacques, *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*, Montréal, Chenelière Éducation, 2006.
- TECHMEIER, Mary, « Music in the teaching of French », *The Modern Language Journal*, vol. 53, n° 2, 1969, p. 96.
- TEGGE, Friederike Anna Gerda, *Investigating song-based language teaching and its effect on lexical learning*, Thèse de doctorat, Victoria University of Wellington, 2015.
- THOMPSON, Brian, « La clef des chants », *Québec français*, n° 147, 2007, p. 56-57.
- TILLMANN, B. et DOWLING, W. J., Dowling W. J., « Memory decreases for prose, but not for poetry », *Memory and Cognition*, 35, 2007, p. 628-639.
- TOMATIS, Alfred, *L'oreille et le langage*, Paris, Éditions de Seuil, [1963, 1^{ère} éd.], 1991.
- TREHUB, S.-E., « Musical predispositions in infancy : An update » in *The Cognitive Neuroscience of Music*, I. Peretz & R. J. Zatorre (éd.), Oxford University Press, 2003, p. 3-20.
- TREMBLAY, Alexandra, *La chanson en tant que discours sur elle-même : L'autoreprésentation dans la chanson*, Mémoire de Master, Montréal, Université du Québec, 2007.
- TREMBLAY, Ophélie, « La chanson pour travailler l'oral et l'écrit en classe de français », *Québec français*, n°165, 2012, p. 51-53.
- TREVARTHEN, Colwyn et GRATIER, Maya, « Voix et musicalité : nature, émotion, relations et culture », in *Au commencement était la voix*, (sous la dir.) Marie-France Castarède *et al.*, ERES « La vie de l'enfant », 2005.
- TRIM, John, « Chapitre 1. Guide pour les utilisateurs », in *Guide pour les utilisateurs Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Trim John (dir.), 2002, p. 3-52.
- TREVARTHEN, C., « Musicality and the intrinsic motive pulse: evidence from human psychobiology and infant communication », *Musicae Scientiae*, Rhythms, musical narrative, and the origins of human communication, vol. 3, n° 1, suppl. 1999, p.155-215
- TSCHURTSCHENTHALER, Helga, *Drama-based foreign language learning : Encounters between self and others*, Munster, Waxmann Verlag, 2013.
- TSUI, A. et FULLILOVE, J., « Bottom-up or top-down processing as a discriminator of L2 listening performance », *Applied Linguistics*, vol. 19, 1998, p. 432-451.
- TODOROV, T., *Du Bilinguisme*. Paris, Denoël, 1985.
- TOMATIS, Alfred, *L'oreille et le langage*, Paris, Éditions de Seuil, [1963, 1^{ère} éd.], 1991.

U

UNDERHILL, Adrian, « Facilitation in language teaching », in *Affect in language learning*, J. Arnold (éd.), Cambridge, Cambridge University Press, 1999, p. 125-141.

V

VANDERGRIFT, L., « Recent developments in second language listening comprehension research », *Language Teaching : Surveys and Studies*, Graeme Porte (éd.), Cambridge University Press, vol. 40 (3), 2007, p. 191-210.

VANPATTEN, Bill, « Can learners attend to form and content while processing input ? », *Hispania*, Vol. 72 (2), 1989, p. 409 – 417.

VASSE, Denis, *L'ombilic et la voix*, Paris, Le Seuil, 1974.

VASSE, Denis, *L'ombilic et la voix*, Coll. « Le Champ Freudien », Seuil, Paris, 1974.

VÉRONIQUE, Georges-Daniel, « De la description de l'acquisition grammaticale à l'élaboration d'une progression d'enseignement en français langue étrangère : l'exemple du verbe », *Le Français dans le monde—Recherches et applications: La transposition en didactique du FLE et du FLS*, vol. 55, 2014, p. 30-43.

VÉRONIQUE, Georges-Daniel, « La grammaire en français langue étrangère : questions d'acquisition et d'intervention », *Lidil*, 56, 2017. [En ligne : URL : <http://journals.openedition.org/lidil/4734>] Consulté le 3 Mars 2018.

VERNILLAT, F., *Dictionnaire de la Musique. Science de la musique. Formes, Technique, Instruments*, Marc Honegger (sous le dir.), vol. I, Paris, Bordas, 1976.

VERNILLAT, France et CHARPENTREAU, Jacques, *La chanson française*, Coll. « Que sais-je ? », n° 1453, 1983 [1971].

VIAU, Rolland, *La motivation en contexte scolaire*, St. Laurent, Éditions du Renouveau Pédagogique, 1994.

VICKHOFF, Björn, MALMGREN, Helge, ÅSTRÖM, Rickard, *et al.*, « Music structure determines heart rate variability of singers », *Frontiers in Psychology*, vol. 4, 2013, p. 334.

VYGOTSKI, L.S., *Mind in society: The development of higher mental process*, Cambridge, MA, Harvard University Press, 1978.

VYGOTSKI, L.S., [1934], L.-S., *Pensée et Langage*, Trad. F. Sève, Paris, Editions sociales, 1985.

VYGOTSKI, Lev, *Pensée et langage*, trad. Françoise Sève, Paris, La Dispute, [1934 éd. Originale], 1997.

W

WALBERG, Herbert J., « Physical and Psychological Distance in the Classroom », *The School Review*, 77 (1), 1969, p. 64-70.

WALLACE, Michael-J., *Action Research for Language Teachers*, Coll. « Cambridge Teacher and Development », Cambridge University Press, 1988.

WALLACE, W.T., « Memory for Music: Effect of melody on recall of text », *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, Vol. 20(6), 1994, p. 1471-1485.

WARREN, Richard M., « Perceptual Restoration of Missing Speech Sounds », *Science*, New Series, Vol.167, n° 3917, 1970, p. 392-393.

WATANABE, Hideo, « Changing adult learning in Japan: the shift from traditional singing to karaoke », *International Journal of Lifelong Education*, Vol. 24, Issue 3, 2005, p. 257 – 267.

WHITFORD, B., SCHLECHTY, P.-C. et SHELOR, L.-G., « Sustaining action research through collaboration : Inquiries for invention » in *Peabody Journal of Education*, Vol. 64 (3), 1987, p. 151-169.

WILTERMUTH, Scott S. et HEATH, Chip, « Synchrony and cooperation », *Psychological Science*, Vol. 20, 2009, p. 1–5.

WINNICOTT, D. -W., *Jeu et réalité, l'espace potentiel*, trad. Claude Monod et J.-B. Pontalis, Paris, Gallimard, 1975.

WINNICOTT, D., *Jeu et réalité*, Paris, Gallimard, 1975.

WITTGENSTEIN, L., *Remarques mêlées*, trad. G. Granel, Mauvezin, T.E.R, 1984.

WITTGENSTEIN, L. [1966], *Leçons et conversations*, Jacques Fauvé (trad.), Paris, Folio Essais, 1992.

WOLFE, D. E. et HOM, C., « Use of melodies as structural prompts for learning and retention of sequential verbal information by preschool students », *Journal of Music Therapy*, 30, 1993, p. 100-118.

WOLFF, D., « Some assumptions about second language text comprehension », *Studies in Second Language Acquisition*, vol. 9, 1987, p. 307-326.

WOLFF, Christian [1738], Extraits de *Psychologia empirica*, Jeongwoo Park (trad.) « La pensée esthétique de Christian Wolff » in *Aux sources de l'esthétique : Les débuts de l'esthétique philosophique*, Jean-François Goubet et Gérard Raulet (sous dir.), Édition de la Maison des Sciences de l'Homme, 2005, p. 80-99.

X

XIA, L. D. et ALEXANDER, L., « Music as mnemonic device in second language learning », *Journal of the Society for Accelerative Learning and Teaching*, 12 (1-2), 1987, p. 95-102.

Z

ZAGDOUN, Mary-Anne, *L'esthétique d'Aristote*, Paris, CNRS Éditions, 2011.

ZAID, Nawal, *L'enseignement-apprentissage de la parole par les pratiques artistiques en classe de Français langue étrangère au Yémen*, Thèse de Doctorat, Université Montpellier 3, 2013.

ZARATE, Geneviève, « Objectiver le rapport culture maternelle/culture étrangère », *Le Français dans le Monde (FDLM)*, n°181, 1983, p. 34-39.

ZARATE, Geneviève, *Enseigner une culture étrangère*, Paris Hachette, 1986.

ZARATE, G., GOHARD-RADENKOVIC, A., LUSSIER, D. et PENZ, H., *Médiation culturelle et didactique des langues*, Strasbourg, CELV, 2003.

ZEDDA, Paolo, « La langue chantée : un outil efficace pour l'apprentissage et la correction phonétique », *Les Cahiers de l'Acedle*, n°2, 2006, Recherches en didactique des langues, Colloque Acedle, juin 2005, p. 1-26. [En ligne : <http://legoutdufrancais.org/wp-content/uploads/La-langue-chant%C3%A9e.pdf>]. Consulté le 14 Novembre 2017.

ZENTNER, M., R. et KAGAN, J., « Perception of music by infants », *Nature*, Vol. 383, n° 6595, 1996.

Émissions

- ◆ « Apostrophes » : Animée par Bernard Pivot le 26 décembre 1986. [En ligne : <https://www.ina.fr/video/I05057091/altercation-entre-serge-gainsbourg-et-guy-beart-video.html>] Consulté le 22 Décembre 2016
- ◆ « Bourdin Direct » : L'interview du chanteur Hugues Auffray par Jean-Jacques Bourdin [En ligne : <http://rmc.bfmtv.com/emission/hugues-auffray-sur-bob-dylan-c-est-rimbaud-qui-s-est-reveille-1047888.html>]. Consulté le 26 Décembre 2016.
- ◆ L'émission à la télévision le 6 janvier 1969 à Paris, organisée par François-René Cristiani, La rencontre entre Léo Ferré, Jacques Brel et Georges Brassens. [En ligne : https://www.youtube.com/watch?v=jgBW59_DX7k]. Consulté le 29 Décembre 2016.
- ◆ Lors d'interview avec Pierre Desgraupes pour l'émission 'Cinq colonnes à la une' le 01 juin 1962, Édith Piaf parle de sa foi en la vie, en l'amour et en la mort. [En ligne : <http://www.ina.fr/video/I00012860>] Consulté le 03 Décembre 2017.

Sitographie

- ◆ L'émission 'Télématin' sur la Chaîne France 2 : <https://www.youtube.com/watch?v=XX2WrynD9Mg> Consulté le 03 mai 2016
- ◆ Radio Français International (RFI) : <https://savoirs.rfi.fr/fr/apprendre-enseigner/culture/leo-ferre-chanson-et-poesie>
- ◆ Jacques Brel, 'Ne me quitte pas', version originale (1959) : <https://www.youtube.com/watch?v=OZfJf-8xwKM>. Consulté le 13 Octobre 2016
- ◆ Versions différentes de 'Ne me quitte pas' sur le site web : <https://www.musicme.com/#/Ne-Me-Quitte-Pas-t5279.html> Consulté le 14 Octobre 2016
- ◆ Version de Faudel de 'Ne me quitte pas' : <https://www.youtube.com/watch?v=dcWDaN0nwO8>. Consulté le 14 Octobre 2016
- ◆ Version de Yuri Buenaventura de 'Ne me quitte pas' : <https://www.youtube.com/watch?v=gyPj1kandwg>. Consulté le 13 Octobre 2016
- ◆ Édith Piaf, 'Non, je ne regrette rien' : <https://www.youtube.com/watch?v=rzy2wZSg5ZM>. Consulté le 20 Novembre, 2016.
- ◆ Site 'Banque de dépannage linguistique' : http://bdl.oqlf.gouv.qc.ca/bdl/gabarit_bdl.asp?id=3074
- ◆ Clip vidéo de *la vie en rose* d'Édith Piaf, <https://www.youtube.com/watch?v=rzeLynj1GYM>
- ◆ Clip vidéo officiel de *Je veux* de Zaz, <https://www.youtube.com/watch?v=0TFNGRYMz1U>
- ◆ Clip vidéo d'un spectacle *live* de *Je veux*, Zaz, <https://www.youtube.com/watch?v=qIMGuSZbmFI>
- ◆ Iris Lauren, Professeure de chant, https://www.youtube.com/watch?v=yzuKeYmM_qs
- ◆ Titre 1: Violin HipHop/Rap Instrumental Mix 2016, ajouté par Black Rap Music le Février, 2016. En ligne : https://www.youtube.com/watch?v=RcNrQNOLh_4]. Consulté le 03 Janvier, 2017.
- ◆ Titre 2 : Electro Swing Mix! Vol.2 ajouté par An Elevated Culture le 15 Avril, 2015. [En ligne <https://www.youtube.com/watch?v=W3IEpeq90N8>]. Consulté le 03 Janvier, 2017.
- ◆ La chanson *La vie en rose* en français et en Hindi <https://www.youtube.com/watch?v=HQ1Xwbm2Srg> Consulté le 15 janvier 2017.

Références officielles

- ◆ Le Conseil National pour la Recherche et la Formation Pédagogique (NCERT), 2014, p. 14. [En ligne : http://epathshala.nic.in/wp-content/doc/NCF/Pdf/Indian_Languages.pdf] Consulté le 17 Mai, 2017.
- ◆ *Les documents de positionnement*
Position Paper 1.3 : National Focus Group on Teaching of Indian Languages, Delhi, NCERT, 2006 [éd. 2006, 2008]

Position Paper 1.7 : National Focus Group on Arts. Music, Dance and Theater, Delhi, New Delhi, NCERT., 2006
- ◆ *Le Programme Scolaire de l'Éducation de l'Art - Syllabus of Arts Education*, Delhi, NCERT, 2008. [En ligne : http://www.ncert.nic.in/rightside/links/pdf/syllabus/Art_Educationfinal_syllabus.pdf].
- ◆ *Le Cadre National de Programme Scolaire 2005 - National Curriculum Framework 2005*, Inde, NCERT, 2013 [éd. 2005, 2007, 2008, 2009, 2010].
- ◆ Sites du recensement
le recensement de 2011, [En ligne : http://www.censusindia.gov.in/2011-prov-results/data_files/india/Final_PPT_2011_chapter3.pdf] Consulté le 12 Avril 2017.

http://www.censusindia.gov.in/Census_Data_2001/Census_Data_Online/Language/Statement4.aspx. Consulté le 11 mai 2017
- ◆ http://censusindia.gov.in/2011-prov-results/data_files/india/Final_PPT_2011_chapter6.pdf
Consulté le 13 Avril 2017
- ◆ Rapport officiel : *Apprentissage sans surcharge - Learning without burden*, 2004 [éd. 1993]. En ligne : http://www.schooleducationharyana.gov.in/downloads_pdf/Shikshalok/LWB.pdf] Consulté le 8 January, 2018.
- ◆ Site de l'UNESCO <http://data.uis.unesco.org/?lang=fr&SubSessionId=578409b0-33ca-4156-ac10-b92196ef7e41&themetreeid=-200> Consulté le 10 juillet 2017
- ◆ *Evaluer par compétences en éducation musicale*, Document officiel, 2015. [En ligne: https://www.ac-orleans-tours.fr/fileadmin/user_upload/mus/documents/Evaluation/EM_et_e_val_comp_BROCHURE_janvier_2016.pdf] Consulté le 16 Novembre 2017.

Manuels de FLE utilisés

Alter Ego

BERTHET, Annie, HUGOT, Catherine, M. KIZIRIAN, Véronique, SAMPSONIS, Béatrix et WAENDENDRIES, Monique, *Alter Ego 2. Méthode de Français*, Paris, Hachette, 2010.

DOLLEZ, Catherine et PONS, Sylvie, *Alter Ego 3. Méthode de Français*, Paris, Hachette, 2006.

Connexions

MERIEUX, Regine et LOISEAU, Yves, *Connexions 1*, Paris, Didier, 2004.

MERIEUX, Regine et LOISEAU, Yves, *Connexions 2*, Paris, Didier, 2004.

MERIEUX, Regine, LOISEAU, Yves et BOUVIER, Béatrice, *Connexions 1*, Paris, Didier, 2004.

ANNEXES

Liste des Tableaux

Tableau 1	249
Tableau 2	251
Tableau 3	259
Tableau 4	289
Tableau 5	304
Tableau 6	320
Tableau 7	339
Tableau 8	343
Tableau 9	352

Liste des Figures

Figure 1	116
Figure 2	298
Figure 3	300
Figure 4	301
Figure 5	301
Figure 6	301
Figure 7	301
Figure 8	307
Figure 9	307
Figure 10	313
Figure 11	314
Figure 12	337

Annexes des documents

Annexes N° 1 : Spécimen Questionnaire – Pré-enquête	413
Annexes N°2 : Tableaux Descriptifs – Fréquence de l'écoute des chansons	416
Annexes N°3 : Tableaux Descriptifs – Supports principaux de l'écoute des chansons en français	418
Annexes N°4 : Spécimen Questionnaire – Entretien	420
Annexes N°5 : Récapitulatif des conventions de transcription des entretiens et des discussions ...	424

Annexes N°6 : Transcription des entretiens	425
Annexes N° 7 : Séance 1- Discussion semi-dirigées	467
Annexe N°8 : Fiche d’enseignant – Sensibilisation aux chansons françaises	469
Annexes N°9 : Fichier distribué aux apprenants	472
Annexes N°10 : Grilles d’observation	476
Annexes N°11 : Transcription de la discussion enregistrée après la prestation musicale	481

Annexes N° : 1
Spécimen questionnaire – Pré-enquête

Bonjour, je suis étudiante en thèse de Sciences du Langage en France et je travaille sur les techniques d'apprentissage du Français et notamment l'usage pédagogique de la chanson en cours. Ce questionnaire s'adresse à des étudiants Indiens qui suivent des cours de Français. Si c'est votre cas, accepteriez-vous de participer à ce questionnaire anonyme pour m'aider dans ma recherche?

Nom de l'Université/de l'Institut:

Année Universitaire:

Niveau de Français:

Cours de Français: Temps complet

Temps Partiel

Des heures par semaine:

1 / Combien de langues (y compris dialectes) pratiquez-vous ? cochez la case correspondante.

une seule (ma langue maternelle)

2 3 4 5 et plus

2 / Pouvez-vous m'indiquer quelles langues vous connaissez parmi celles-ci et quel est votre niveau de pratique ? cochez les cases correspondantes, une par ligne.

	Parfaitement bilingue	Bonne maîtrise (lu, écrit, parlé)	Principalement lu et écrit	Plutôt lu	Plutôt écrit	Plutôt parlé	Notions de base seulement	Je ne connais pas du tout celle langue
Hindi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Anglais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3 / Y a-t-il d'autres langues ou dialectes que vous maîtrisez assez bien? Merci de préciser lesquels ici :

Je ne maîtrise pas d'autres langues ou dialectes en particulier

Langue(s)

Niveau de maîtrise (lu, écrit, parlé, bilingue, etc.)

4/Vous arrive-t-il d'écouter des chansons dans les langues suivantes? cochez les cases correspondantes, une par ligne.

	Jamais	Occasionnellement	Assez régulièrement	Très souvent
Hindi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Anglais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Français	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Si vous n'écoutez jamais de chansons françaises, ne répondez pas aux questions suivantes.

5/ Choisissez les 3 lieux ou supports utilisés les plus fréquents pour écouter les chansons en français et classez-les en mettant un chiffre de 1 à 3, 1 étant le lieu/support le plus fréquent.

Si vous écoutez plutôt les chansons françaises à la radio, mettez 1 devant radio, puis 2 devant cinéma si c'est là que vous entendez en second, etc .

	Français
CD ----->	
Radio ----->	
Télévision ----->	
Internet ----->	
Cinéma ----->	
Médiathèque ----->	
Concerts ----->	
Boîte de Nuit ----->	
Pendant les cours de langues, à l'Institut/Université ----->	
Chez des amis ----->	
Événements culturels comme la journée de la Francophonie ----->	
Autres, précisez : _____	

Rappel : classez vos 3 réponses de 1 à 3

6 / En français, quelles sont vos 3 chansons favorites ?

	Titre de Chanson	Chanteur/Chanteuse	Titre de l'album ou du film (si connu)

1			
2			
3			

Merci de votre participation!

Annexes N° 2
Tableaux Descriptifs

Fréquence de l'écoute de chansons

En Anglais

Établissement	Total	Jamais	Occasionnellement	Assez régulièrement	Très souvent
AFD	A1-7	0	2	2	3
	A2 - 11	0	4	6	0
	B1-11	0	4	2	3
	B2 -2	0	1	1	0
BVB	4 ^{ème} semestre – 20	1	7	8	4
	5 ^{ème} semestre - 14	1	6	7	0
DU – cours à plein temps	2 ^{ème} année - 25	1	10	6	8
	3 ^{ème} année - 21	2	11	6	3
DU – cours à mi temps	Certificate - 42	5	13	18	6
	Diploma -13	0	1	6	6
	Advanced	2	5	7	12
	Diploma - 26				
Université d'Amity	2 ^{ème} année - 16	0	1	7	8
	3 ^{ème} année - 4	0	0	4	0
	Total 212	12	65	80	53
	%	5,66%	30,66%	37,73%	25,00%
	Total sans niveau	7	50	60	44
	A1 DELF et Certificate - 163	4,29%	30,67%	36,80%	26,99%

En Hindi

Établissement	Total	Jamais	Occasionnellement	Assez régulièrement	Très souvent
AFD	A1-7	0	1	3	3
	A2 - 11	0	0	6	5
	B1-11	2	0	7	2
	B2 -2	0	0	2	0
BVB	4 ^{ème} semestre - 20	0	1	8	11
	5 ^{ème} semestre - 14	0	1	7	5

DU – cours à plein temps	2 ^{ème} année - 25	2	1	1	21
	3 ^{ème} année - 21	0	3	4	15
DU – cours à mi temps	Certificate - 42	0	5	14	23
	Diploma -13	0	0	2	11
	Advanced Diploma - 26	0	1	3	22
Université d'Amity	2 ^{ème} année - 16	0	0	6	10
	3 ^{ème} année - 4	0	0	0	4
	Total - 212	4	13	63	132
	%	1,88%	6,13%	29,71%	62,26%
	Total sans niveau A1 DELF et Certificate - 163	4	7	46	106
		2,45%	4,29%	28,22%	65,03%

En Français

Établissement	Total	Jamais	Occasionnellement	Assez régulièrement	Très souvent
AFD	A1-7	5	2	0	0
	A2 - 11	3	5	3	0
	B1-11	1	5	5	0
	B2 -2	0	2	0	0
BVB	4 ^{ème} semestre - 20	5	15	0	0
	5 ^{ème} semestre - 14	5	9	0	0
DU – cours à plein temps	2 ^{ème} année - 25	12	11	1	1
	3 ^{ème} année - 21	0	19	3	0
DU – cours à mi temps	Certificate - 42	39	3	0	0
	Diploma -13	2	10	1	0
	Advanced Diploma- 26	4	20	2	0
Université d'Amity	2 ^{ème} année - 16	3	10	3	0
	3 ^{ème} année - 4	0	4	0	0
	Total - 212	79	115	18	1
	%	37,26%	54,24%	8,49%	0,47%
	Total sans niveau DELF A1 et Certificate - 163	35	110	18	1
		21,47%	67,48%	11,04%	0,61%

Annexes N° 3

Supports principaux de l'écoute des chansons en français

Alliance Française de Delhi

	Les lieux/les supports les plus fréquents		
Nombre d'apprenants	1 En 1 ^{ère} position	2 En 2 ^{ème} position	3 En 3 ^{ème} position
24 (sans le niveau A1)	9 Internet 3 CD 3 TV 1 Radio	5 Radio 5 Internet 2 Chez des amis 1 Événements culturels 1 Dans le cours de FLE 1 TV	3 Dans le cours de FLE 2 Internet 2 Radio 2 CD 2 Concerts 1 Événements culturels

Bharatiya Vidya Bhawan

	Les lieux/les supports les plus fréquents		
Nombre d'apprenants	1 En 1 ^{ère} position	2 En 2 ^{ème} position	3 En 3 ^{ème} position
34	20 Internet 2 CD 2 TV 2 Dans le cours de FLE	7 CD 6 TV 6 Internet 3 Dans le cours de FLE	4 radio 3 Chez des amis 2 Mediatheque 2 Dans le cours 2 TV Événement culturel francophonie CD

L'université de Delhi – cours à plein temps

	Les lieux/les supports les plus fréquents		
Nombre d'apprenants	1 En 1 ^{ère} position	2 En 2 ^{ème} position	3 En 3 ^{ème} position
	23 Internet 8 CD	13 Dans le cours de FLE	13 Événements culturels 6 Dans le cours

46	6 Dans le cours de FLE 3 Radio 1 Mediatheque	11 Internet 6 CD 5 Mediatheque 2 radio Evenements culturels Chez des amis	3 internet 2 Chez des amis 1 Radio 1 TV 1 CD
----	--	--	--

L'université de Delhi – cours à mi temps

Nombre d'apprenants	Les lieux/les supports les plus fréquents		
	1 En 1 ^{ère} position	2 En 2 ^{ème} position	3 En 3 ^{ème} position
39	23 Internet 6 CD 5 Dans le cours Radio Médiathèque Événements culturels	9 Dans le cours de FLE 6 CD 4 TV 3 Internet 3 Radio 3 Événements culturels 2 Chez des amis 1 Médiathèque 1 Concert	7 Dans le cours de FLE 4 Événements culturels 4 CD 3 Chez les amis 2 Radio 2 TV 2 Internet 1 Médiathèque

L'université d'Amity

Nombre d'apprenants	Les lieux/les supports les plus fréquents		
	1 En 1 ^{ère} position	2 En 2 ^{ème} position	3 En 3 ^{ème} position
20	12 Internet 2 CD 1 TV	10 CD 2 internet 2 TV	5 cassettes 3 TV 1 Radio 1 CD 1 Dans le cours

Annexes N° 4

Spécimen questionnaire – Entretien

Présentation: Bonjour, je suis étudiante en thèse de Science du Langage à l'Université Paul Valéry en France. Dans le cadre de mon doctorat, je mène une recherche sur les techniques d'apprentissage du Français et notamment l'usage pédagogique de la chanson en cours. Cet entretien s'adresse à des enseignants qui donnent des cours de Français dans les différents instituts à Delhi et autour de Delhi.

Afin de ne pas altérer la qualité et l'authenticité de vos propos, et si vous n'y voyez pas d'objection, cet entretien sera enregistré à l'aide d'un dictaphone. Votre anonymat et celui de votre discours seront totalement préservés.

Au cours de cet entretien, je serai amenée à vous poser des questions : vous pourrez parler librement, me dire tout ce qui vous passe par la tête, il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Je ne porterai aucun jugement et aucun critique sur votre discours. Ce que je désire connaître, c'est votre vécu et votre avis sur la question.

Toutefois si, je ne me fais pas bien comprendre lorsque je pose des questions, alors n'hésitez pas à me faire répéter. Si vous en ressentez le besoin au cours de l'entretien, n'hésitez pas à m'interrompre.

Avez-vous des questions ?

Enseignant

Pour enquêteur:

Nom de l'interviewé -

Lieu -

Date -

Détails sur l'enseignement

Lieu de travail -

Type et nombre de classes en charge -

Combien d'heures/semaine pour chaque classe -

La langue Maternelle -

Q. Quelle(s) langues connaissez vous à part le français?

R : Selon vous, quel est votre niveau de maîtrise de ces autres langues ?

Q. Je voudrais savoir tout d'abord pourquoi vous avez appris le français ?

Q. Pourquoi voulez-vous enseigner le français?

Q. Parlez-moi des méthodes (méthodologie) et outils que vous utilisez en cours.

R: Est-ce que vous avez une méthodologie en particulier ?

R : les manuels ? ; les supports audio-visuels ? Internet ?

R : avez-vous une certaine liberté dans la façon d'enseigner le français (outil, méthodes, contenus) ou bien c'est un enseignement programmé « standard » ?

R: Comment organisez-vous votre cours? Quels sont les critères ?

Q. Quel est votre parcours académique en tant qu'étudiant

R : Si étudié dans deux instituts, pourquoi vous avez choisi ces deux instituts? En quoi ça vous a aidé?

Q : et votre parcours en tant qu'enseignant(e) de FLE?

CHANSON

Je vais maintenant vous poser quelques questions sur l'écoute de chansons d'une façon générale.

Q. Dans quelles langues préférez-vous écouter les chansons la plupart du temps ?

Hindi -

Français -

Anglais

Autre -

Q. Est-ce que vous avez déjà écouté une/des chanson(s) française(s)?

Q. Si vous écoutez les chansons en français, quel(s) type(s) de chansons que vous écoutez?

Q. Quelles sont vos deux chansons favorites en français ?

R : partagez les détails comme

-titres de chansons/l'album

- noms de chanteurs/interprètes

CHANSON GÉNÉRALE DANS UN COURS

Q. Est-ce que, à un moment dans votre cursus (École, faculté) en tant qu'étudiant, vous avez eu à écouter ou à travailler sur une ou des chansons pour un cours (à part le cours de la musique et danse) ?

Q. Si oui, partagez cette expérience.

R : dans quel cours,

quel contexte (exercice, pause, etc.),

avec quel matériel, support audio-visuel?

R : Ensuite le déroulement? Comment ça s'est passé exactement? Si vous vous en souvenez

R: Que pensez-vous de cette séance d'écoute quand vous vous en souvenez aujourd'hui? - quel type d'expérience ? - bonne, créative, ennuyeuse, ludique etc.

CHANSON FRANÇAISE DANS LE COURS DE FLE

Q. Avez-vous travaillé sur les chansons dans vos cours de français?

Q. Si non, pour quelles raisons ?

Q. Si oui, quels sont vos critères pour choisir une chanson –

R : aucun objectif spécifique pour choisir une chanson?

Q. Prenez un exemple/des exemples concrète(s) et spécifique(s) d'une chanson sur laquelle vous avez récemment travaillé et partagez un petit peu plus en détail.

R : titre, source- d'où est prise cette chanson?

R : dans quel cours,

R : quel contexte,

R : avec quel matériel, support audio-visuel?

R : Comment ça s'est déroulé? Vous pouvez expliquer les étapes en général – pré écoute, l'écoute et post écoute?

R: Quelle est votre stratégie **en général** pour exploiter une chanson française en cours de français

Q. Pour vous, qu'avez-vous retiré de cette expérience ?

R : satisfaction ?

R Quels étaient les éventuels problèmes rencontrés, les défis confrontés en travaillant sur les chansons?

Q. Comment les étudiants de votre classe trouvent ces séances sur des chansons?

R: Qu'est ce qui leur plaît le plus ? Qu'est ce qui leur plaît le moins ?

Q. Comment vous apprenez si telle ou telle chanson leur a plu ou non?

R : - mode d'évaluation ?

Q. L'an dernier, avez-vous travaillé sur toutes les chansons du manuel ?

R : si non, pourquoi selon vous ? (pas fini le manuel, manque du temps, l'exécution des exercices en-dehors du manuel, etc.)

Q. D'après vous, quel rôle peut avoir la chanson dans l'apprentissage du fle ?

SUR VOUS.... chanter

Q. Est-ce que vous aimez chanter?

Q. Si oui, vous chantez dans quelle(s) langue(s) (même sous la douche) ?

R : Et chanter en français?

Q. Comment vous trouvez cette expérience ..chanter en français ?

R C'est difficile ou facile? Et pourquoi ?

QUESTIONS CONCERNANT L'INSTITUT/L'UNIVERSITÉ

Q: A peu près combien d'élèves avez-vous dans cet institut?

Q. Combien d'élèves peuvent s'inscrire dans une classe ?

Q. Qui décide le cursus des semestres ?

Q. Est-ce que toutes les salles sont équipées des matériaux audio-visuels ?

MERCI !!

Annexes N° 5

Récapitulatif des conventions de transcription des entretiens et des discussions

- Pauses = /
- Pauses longues = //
- {pour les commentaires}
- Syllabe incompréhensible = *
- Suite de syllabes incompréhensibles = ***
- Les caractères majuscules indiquent une prononciation appuyée : par exemple, « le français est TRES difficile ».
- Les caractères notés entre parenthèses notent des éléments qui n'ont pas prononcés et qui sont destinés à faciliter la lecture : par exemple, main(te)nant, terrib(le).

Annexes N° 6

Transcriptions des entretiens avec les enseignants

Entretien : Enseignante Mme L

Code : (DU) Mme L

Pour enquêteur:

Nom de l'interviewé – Mme L

Lieu – Salon de Thé

Date - 13/08/2015

Détails sur l'enseignement

Lieu de travail - Satyawati College, DU

Type et nombre de classes en charge - Cours de Certificat – Niveau débutant

Combien d'heures/semaine pour chaque classe -6h par semaine. Au total – 140h par an

La langue Maternelle - Hindi

Q. Quelle(s) langues connaissez vous à part le français?

Anglais, Hindi

R : Selon vous, quel est votre niveau de maîtrise de ces autres langues ?

Anglais- Bien

Q. Je voudrais savoir tout d'abord pourquoi vous avez appris le français ?

Parce qu'a ce temps, j'étais libre. Alors j'ai commencé à apprendre cette langue. C'était les cours à mi-temps. Alors, c'était facile pour moi pour participer à ces cours. Avec le temps, j'ai développé beaucoup d'intérêts dans cette langue. Alors, pourquoi le français ? Parce que je savais qu'il existait seulement le français dans mon collège.

Q. Pourquoi voulez-vous enseigner le français?

Parce que avec mon intérêt, j'ai obtenu ma maîtrise dans cette langue. Je veux utiliser mes connaissances parce que je pense que mes connaissances sont assez bien. Alors, je voulais utiliser ce que j'ai appris dans ces 5-6 années.

Q. Parlez-moi des méthodes (méthodologie) et outils que vous utilisez en cours.

Les outils ... ehh...je n'utilise pas beaucoup d'outils – pas d'audio, pas de vidéo. Quelquefois je distribue des feuilles que j'obtiens de l'internet. Pour le premier mois d'enseignement, les apprenants n'ont pas normalement le livre (la méthode). Alors, j'utilise a ce moment mes propres fiches contenant les unités pédagogiques que j'ai créé lors de ma formation de FLE. D'ailleurs, quelquefois pour les sujets comme pronoms, adjectifs possessifs. Chaque fois, j'introduis un sujet pour mes cours, je préfère utiliser les feuilles dehors du livre soit des livres utilisés à l'école, des feuilles que je fais moi-même, les phrases qui sont très simples pour les étudiants. Parce que je pense que le livre n'est pas très facile. La méthode 'Connexions' n'est pas facile pour les étudiants parce que les étudiants qui font certificat n'ont pas de niveau bien... en anglais aussi. C'est très difficile de leur expliquer comment utiliser les pronoms, qu'est ce que c'est les pronoms ? Alors, il faut faire des choses qui sont très élémentaire avec eux.

R: Est-ce que vous pouvez détailler un petit peu comment , selon vous, la méthode 'Connexions' n'est pas bien adaptés aux besoins des apprenants ?

Non, non. C'est bien adapté. Mais ce n'est pas très facile pour mes apprenants. Je ne parle pas seulement de Connexions mais chaque livre de niveau Certificat est un peu difficile pour les apprenants parce que mes apprenants ne savent pas qu'est ce que c'est les noms, les pronoms,... c'est difficile. Je sais que c'est difficile. Il y a beaucoup de choses comme ça.

R: Est-ce que vous avez une méthodologie en particulier ?

Oui, il faut suivre le manuel 'Connexions'. Je focalise sur le manuel seulement. Même si je prends des feuilles de l'autre part (dehors du manuel) mais c'est seulement pour faciliter les choses qui sont la dans le manuel.

R : avez-vous une certaine liberté dans la façon d'enseigner le français (outil, méthodes, contenus) ou bien c'est un enseignement programmé « standard » ?

Non, je n'ai aucune liberté mais seulement la méthodologie d'enseigner ...ça peut être choisi par moi. Mais je pense que 140h ne sont pas suffit. Alors, je n'essaye pas beaucoup de méthodes. Si l'on fait l'audio dans un cours, on ne peut pas faire l'audio pour un sujet tout a fait différent. Alors, il faut seulement utiliser cet audio comme un support pour le cours que l'on avait fait la dernière fois. Comme le manuel c'est la seule chose que je dois focaliser, alors j'ignore d'autres choses, d'autres méthodes. C'est l'université qui décide le programme et le manuel à utiliser pour l'année académique. Nous savons seulement que les étudiants doivent passer 3 examens vers la fin de l'année universitaire : le premier examen, c'est grammaire, le deuxième, c'est la civilisation et l'expression écrite et le troisième, c'est l'oral (la production orale). C'est tout. Nous ne savons aucune autre chose ... et bien sur, le manuel. Aussi, on n'a pas de contact avec les autres professeurs, avec la faculté, les professeurs de l'université. Ils (de département central du français) n'ont rien à faire avec nous

R: Comment organisez-vous votre cours? Quels sont les critères ?

Pas de critères mais je vois qu'est ce que je vais faire dans mon cours suivant. Mais quelquefois mes étudiants me demandent « Madame, est-ce que vous allez nous dire qu'est ce que vous allez faire dans ce mois ? » C'est très difficile pour moi parce que je ne peux pas faire ça. Je ne peux pas préparer mes 12 cours alors je leur dis 'pas possible'. Ils me disent que « Mais madame dans quelques instituts, les professeurs préparent beaucoup de cours simultanément (à l'avance), si vous pouvez nous envoyer par mail le plan et même les feuilles que vous allez distribuer dans les prochains cours. Mais je ne préfère pas préparer mes cours en avance : je préfère préparer juste le prochain cours et si ça marche dans mon cours, je planifie mon prochain cours. Donc, beaucoup dépend de cours actuel.

Q. Quel est votre parcours académique en tant qu'étudiant

R : Si étudié dans deux instituts, pourquoi vous avez choisi ces deux instituts? En quoi ça vous a aidé?

J'ai fait 'Le Certificat (2004 – 2005) et le Diplôme' de l'Université de Delhi. En même temps que le Diplôme, je me suis inscrite à l'Alliance Française de Delhi dans le deuxième semestre pour améliorer mon oral. Ensuite , avec le Diplôme Avancé de l'université de Delhi, j'ai fini le 6eme semestre de l'AFD. Après, j'ai fait la maîtrise en littérature française. Après la maîtrise, j'ai réussi l'examen de DELF B2. Ensuite, j'ai réussi l'examen de NET (National Eligibility Test)

Avant le certificat, j'ai fait B. Com (Honors) et puis, M.Com. Avec le deuxième année de M.Com, je faisais le Certificat en Française.

R: Vous étiez déjà l'Université de Delhi pour étudier le français. Pourquoi vous êtes allée dans un autre institut, ... à l'Alliance Française aussi, pourquoi ?

Parce que je pensais que j'allais bien en français. Dans mon certificat, comme je vous ai dit que on a 3 examens. Mais j'avais moins confiance en oral et mes notes étaient moins en oral (par rapport aux deux autres examens). Et aussi, notre professeure nous a dit qu'il faut s'inscrire à l'AFD si vous voulez faire quelque chose en français. D'ailleurs, ma motivation initiale ... quand je m'inscris dans le Stephen's College pour les cours de Diplôme. Dans les cours d'été à Stephens, j'ai remarqué que tout le monde parlait en français, même pour demander un 'sharpner' (une taille-crayon), j'étais très démotivée car mon ancien college Satyawati n'a pas de bon niveau que le Stephens. Mais ma professeure m'a dit que c'était juste la question de pratique. Mais je n'avais pas de confiance. Donc, a ce moment, elle m'a conseillé d'assister les cours à l'AFD. Ensuite, j'ai beaucoup appris à l'AFD

Q : et votre parcours en tant qu'enseignant(e) de FLE?

NET, la formation du FLE (2012-2013). J'enseigne le cours de certificat aux débutants depuis 5 ans.

CHANSON

Je vais maintenant vous poser quelques questions sur l'écoute de chansons d'une façon générale.

Q. Dans quelles langues préférez-vous écouter les chansons la plupart du temps ?

Hindi

Q. Si vous écoutez les chansons en français, quel(s) type(s) de chansons que vous écoutez?

Oui

Q. Est-ce que vous avez déjà écouté une/des chanson(s) française(s)?

Oui

Q. Si oui, quelle est votre source principale pour écouter les chansons françaises?

R : médiathèque, cinéma, cd-dvd emprunté, sur internet, un camarade ou ami vous fait écouter, dans le cours du FLE, l'événement francophonie, autre

Un camarade, l'événement francophone à notre Université.

Q. Si oui, quelles sont vos deux chansons favorites en français ?

Je ne veux pas travailler

Visez la lune, ma philosophie

Q : Comment avez-vous découvert ces chansons ? (cours, radio, ami...)

Je ne veux pas travailler – le refrain fait partie d'une publicité à la télé indienne

Visez la lune, ma philosophie – ma camarade, lors d'un événement francophone

Q. Pour quelles raisons préférez-vous ces chansons ?

Visez la lune, ma philosophie – J'aime les paroles. Je pense que c'est une chanson très motivante

La musique et les paroles étaient bien. J'ai pu comprendre les paroles.

Je ne veux pas travailler – Pour la musique et les paroles : facile à comprendre.

Donc, si j'aime une chanson, je dois pouvoir chanter cette chanson.

CHANSON DANS UN COURS EN GÉNÉRAL

Q. Est-ce que, à un moment dans votre cursus (Ecole, faculté) en tant qu'étudiant, vous avez eu à écouter ou à travailler sur une ou des chansons pour un cours (à part le cours de la musique et danse) ?

Non, jamais.

CHANSON FRANÇAISE DANS LE COURS DE FLE

Q. Avez-vous travaillé sur les chansons dans vos cours de français?

Non vraiment... mais on a une chanson par la Grande Sophie dans notre manuel.

Q. Si non, pour quelles raisons ?

Parce que je ne sais pas comment travailler avec les chansons. Dans la médiathèque de l'alliance, on a des exercices comme ça, mais je pense que les activités d'écoute ne sont pas si importantes dans nos cours de français que nous évitons à cause de moins d'heures par rapport au contenu à enseigner.

Q. Si oui, quels sont vos critères pour choisir une chanson –

R : aucun objectif spécifique pour choisir une chanson?

Parce que c'était dans le manuel.

R: Prenez – vous en considération le contexte indien en choisissant une chanson française? Donnez quelques exemples.

Non, je ne le pense pas. Si je travaille sur une chanson française, le contexte sera basée sur la culture française. L'idée c'est faire connaître la France.

R: Et les chansons polémiques, les chansons ayant plein d'argots, parlent de sexualité, illégalités, drogue, alcool, la vie social, des tabous etc.?

Seulement, les chansons qui sont très simples par rapport au niveau débutant. Je pense que l'on n'a pas besoin de cela. 140H pour toute l'année ne sont pas assez.

Par rapport aux sujets comme la sexualité, je ne me souviens plus très bien dans quel contexte mais j'ai laissé tombé cet idée. Par exemple, chaque fois je dis le mot 'mardi' en classe, il crée 'a laugh' en classe, ils rigolent et les garçons sourient (méchamment) surtout. Ça me fait inconfortable et je deviens très consciente. C'est pourquoi, lors les premiers cours avec eux, je préfère maintenir une distance (suffisante) et au bout de 2-3 mois, on rigole quelquefois et c'est ok mais cette chose ('mardi') dérange toujours mon cours. Même avec le mot 'lundi' si prononcé à la façon indienne (hindi) peut indiquer un gros mot. Aujourd'hui, j'ai beaucoup de garçons dans mon cours et c'est une situation difficile pour moi à gérer. Se moquer d'un mot me fait pas inconfortable.

R: Comment vous gérez cette situation ?

Soit je passe à un autre mot rapidement ou s'il existe même une petite différence entre la prononciation de ce mot en français et en hindi, je n'insiste toute mon attention sur cette différence exemple : dans le case de 'mardi', le 'r' n'est plus prononcée/roulée comme en hindi. Mais je sait bein en avance que ces mots vont attirer leur attention et je deviens un peu alerte.

Q. Prenez un exemple/des exemples concrète(s) et spécifique(s) d'une chanson sur laquelle vous avez récemment travaillé et partagez un petit peu plus en détail.

La Grande Sophie

R : titre, source- d'où est prise cette chanson?

R : dans quel cours,

R : quel contexte
Ça fait partie du manuel.

R : avec quel matériel , support audio-visuel?

Aucun matériel.

R : Comment ça s'est déroulé? Vous pouvez expliquer les étapes en général – pré écoute, l'écoute et post écoute?

Je leur ai demandé d'écouter cette chanson a la maison. Puis je les ai faits lire dans la classe et finalement, les exercices. Comme je n'étais pas sure qu'ils allaient écouter ou lire a la maison, je les fais lire en classe et je les explique le sens des mots difficiles. Comme cette chanson se trouve vers la fin du manuel et nous, on est pressé de finir le manuel et de faire la révision des leçons, je ne peux pas consacrer beaucoup de temps à ce type de chose. Lire comme un texte. Quelque part, nous, en tant que professeurs, notre concentration est sur les notes. Nous ne voulons que nos étudiants de réussir l'examen parce que c'est ça leur objectif qui devient notre objectif éventuellement. Par exemple, dans le premiers cours aujourd'hui, je leur ai demandé 'pourquoi vous voulez apprendre le français ?' 5 parmi eux ont répondu 'pour le certificat (diplôme).' A ce moment je leur ai dit que vous ne pouvez pas avoir un certificat comme ça, vous devez avoir un intérêt dans cette langue.

R: Quelle est votre stratégie en général pour exploiter une chanson française en cours de français ?
eh... Oui, comme j'ai déjà vu et travaillé lors de formation du FLE, un étudiant reçoit une compréhension (écrite) avec quelques mots manquants et vous faites écouter cette chanson, vous devez trouver le sens de mots, les synonymes, des antonymes ... je pense que c'est une bonne façon.

Q. Pour vous, qu'avez-vous retiré de cette expérience ?

Pour moi, c'était juste un chapitre normal. Mais oui, pour avoir de nouveau vocabulaire, des antonymes ... je pense que c'est bien en tenant compte le programme. Mais je ne pense que j'ai vraiment besoin de cela.

R. Quels étaient les éventuels problèmes rencontrés, les défis confrontés en travaillant sur les chansons?

Q. Comment les étudiants de votre classe trouvent ces séances sur des chansons?

C'était relativement facile par rapport aux autres chapitres. La chanson a beaucoup de vocabulaire, les antonymes, les subjonctifs, mais c'était facile pour moi de faire toutes les 3 choses. C'est une petite chanson, juste une moitié de page mais les autres chapitres sont plus grands. Un étudiant ne peut pas tout mémoriser mais il doit faire tout ; il ne peut pas rater les mots, les expressions, leurs prononciations. D'ailleurs, c'est répétitive, Donc, c'est facile pour un étudiant de lire par rapport aux autres

chapitres. Il y a certains chapitres que je dois préparer pour mes cours mais ce chapitre (basee sur la chanson), je n'ai pas besoin de le préparer.

Q. Comment vous apprenez si telle ou telle chanson leur a plu ou non?

Non, je ne peux pas les évaluer mais je peux ressentir en tant que professeure. Ce n'est pas difficile pour eux. Parce que je crois que ce que les enseignants ressentent reflètent ce que ressentent les étudiants. Si je suis confiante, je pense que mes étudiants seront aussi confiants. Par contre, si je trouve une difficulté quelque part, mes étudiants y trouveront sûrement un problème

Q. L'an dernier, avez-vous travaillé toutes les chansons du manuel ?

Oui, depuis 5 ans de certificat, j'enseigne la même chanson de la même manière.

Q. D'après vous, quel rôle peut avoir la chanson dans l'apprentissage du fle ?

Je ne sais pas parce que je n'ai appris aucune langue grâce aux chansons. Vous avez beaucoup de choses a part la langue dans une chanson. Il y a beaucoup à apprendre. Vous devez d'abord maîtriser bien une langue et seulement après, vous pouvez vous amuser. C'est pour cette raison que je ne pouvais pas m'engager tellement en chansons françaises.

SUR VOUS.... chanter

Q. Est-ce que vous aimez chanter?

Pas beaucoup. J'aime plutôt écouter les chansons. Mais peut être je vais essayer.

Q. Si oui, vous chantez dans quelle(s) langue(s) (même sous la douche) ?

Jamais. Je n'ai pas envie de chanter en français car si je chanterai un jour, je chanterai une chanson très proche de mon cœur. Si je suis professeure de français, ce ne veut pas dire que je serai confortable de chanter en cette langue. Je pense que la musique est quelque chose qui tient a vous et chanter est s'exprimer ou être avec soi-même. C'est pourquoi je ne suis même pas intéressée par les chansons en anglais. Elles ne sont pas près de mon cœur.

R: Et pour faire chanter vos étudiants ?

En fait, je n'ai pas d'oreille pour la musique et je ne suis pas confortable avec ce type de musique. Je ne sais pas.

QUESTIONS CONCERNANT L'INSTITUT/L'UNIVERSITÉ

Q: A peu près combien d'élèves avez-vous dans cet institut?

Entre 60-70 et cela peut être diminué jusqu'à 30-40 vers la fin de l'année universitaire,

Q. Combien d'élèves peuvent s'inscrire dans une classe ?

70, je pense dans une classe.

Q. Qui décide le cursus de l'année ?

Université

Q. Est-ce que toutes les salles sont équipées des matériaux audio-visuels ?

Non, ils ont acheté un grand 'stéréo' mais comme mon cours commence déjà 7h30 du matin, il n'y a personne pour me fournir. Et si je le cherche lors de mes cours, je perds beaucoup de temps dans l'installation, aller -retour etc.

MERCI !!

Entretien : Enseignante Mme E

Code : (DU) Mme E

Pour enquêteur:

Nom de l'interviewé – Mme E

Place – Daulat Ram College, DU

Date - 13/08/2015

Détails sur l'enseignement

Lieu de travail - Daulat Ram College

Type et nombre de classes en charge – Diploma (niveau B1-B2)

Combien d'heures/semaine pour chaque classe - 3 cours de 2 heures par semaine. 6h/semaine en total.

C'est-à-dire, 140h-180h par une universitaire.

La langue Maternelle – Hindi, Haryanvi

Q. Quelle(s) langues connaissez vous à part le français?

Anglais et un peu Italien, Hindi et Haryanvi.

Q. Je voudrais savoir tout d'abord pourquoi vous avez appris le français ?

D'abord, je voulais aller en France. Mais après quand j'ai commencé à apprendre, j'ai eu beaucoup d'intérêt et ça m'a attirée et c'est une autre langue, une autre culture qui ouvraient devant moi. C'était donc comme avoir lien avec d'autre culture.

R. Et pourquoi le français ?

Il n'y a pas de raison particulière mais je ne sais pas beaucoup à a propos de cela parce que mon père, il m'a dit que beaucoup d'étudiants, de gens apprennent la langue française. Donc, j'ai dit 'Oui'. Mon père, lui, il est professeur de l'Italien a la faculté et donc, j'ai choisi le français. Et il y a des boulots aussi (*rire*).

Q. Pourquoi voulez-vous enseigner le français?

La raison pratique, c'est pour gagner (*rire*) mais j'aime enseigner. Quand j'ai appris la langue française quand j'ai pensé enseigner aussi parce que ça augmente la connaissance personnelle, de culture. Maintenant, je connais deux cultures. On peut comparer ces deux cultures – indienne et française. C'est intéressant tout d'abord.

Q. Parlez-moi des méthodes (méthodologie) et outils que vous utilisez en cours.

R: Est-ce que vous avez une méthodologie en particulier ?

Oui, si vous voulez un titre, c'est accommoder les styles différents d'apprendre la langue parce que chaque étudiant a un style différent. J'ai déjà fait une recherche sur les styles différents – audio-visuel, visuel, kinesthétique (*) .. donc, je sais comment accommoder. Quelque fois, j'utilise l'audio, le visuel. Quelque fois les étudiants ne comprennent pas l'anglais, donc, je traduis et j'utilise le hindi et j'utilise la langue qu'ils veulent que j'utilise pour enseigner.

R : les manuels ? ; les supports audio-visuels ? Internet ?

Oui j'utilise Connexions Niveau 2, Nouveau Sans Frontiers, A propos et Campus france pour des exemples, quelques chapitres, pas tout le livre.

R : avez-vous une certaine liberté dans la façon d'enseigner le français (outil, méthodes, contenus) ou bien c'est un enseignement programmé « standard » ?

Le programmes est seulement le livre. C'est Connexions- Niveau 2. Mais il n'y a pas de plan. Nous ne sommes pas donnés un plan. Personne n'a donné un plan – qu'est ce que vous allez faire, comme vous allez faire. Donc, j'ai la liberté. Je peux enseigner comme je veux. Il n'y a pas de programme et je ne suis aucun programme. Je choisis les chapitres : quel chapitre que je dois enseigner aujourd'hui ?, par exemple, dans le cas des cours de certificat, s'il pleut, je commence un chapitre de météo, temps, un truc comme ça. Coursus est le manuel mais c'est moi qui choisis le moment pour commencer tel ou tel chapitre.

R: Comment organisez-vous votre cours? Quels sont les critères ?

Par exemple, pour le cours d'aujourd'hui, aucune chose. Mais souvent je prépare les fiches pédagogiques. Il y a des objectifs, qu'est ce qu'on va faire dans le cours, est-ce qu'il y aura un texte ?, une activité? S'il y a des activités, quel type d'activité : quelque fois je prépare moi même des activités. Donc, j'ai souvent une fiche pédagogique avec l'objectif et avec la conclusion : qu'est ce qu'ils vont apprendre aujourd'hui – c'est la production écrite, production orale etc.

Et aujourd'hui, je n'ai pas fait parce que c'est le premier cours et les élèves n'ont pas encore de manuels.

Q. Quel est votre parcours académique en tant qu'étudiant

R : Si étudié dans deux instituts, pourquoi vous avez choisi ces deux instituts? En quoi ça vous a aidé? J'ai fait une licence en français (3 ans) jusqu'à 2007 – french honors, la Maîtrise en littérature française (en 2009). J'ai fait un Diplôme en FLE (mené par DU) en 2010 (Foreign Language Education) et Master en Philosophy (M.Phil.) en 2013. J'ai passé l'examen de NET (le concours essentiel pour enseigner au niveau universitaire).

Q : et votre parcours en tant qu'enseignant(e) de FLE?

J'enseigne depuis 2010 – deux niveaux – certificate et diplome

CHANSON

Je vais maintenant vous poser quelques questions sur l'écoute de chansons d'une façon générale.

Q. Dans quelles langues préférez-vous écouter les chansons la plupart du temps ?

Hindi et Penjabi

Q. Est-ce que vous avez déjà écouté une/des chanson(s) française(s)?

Oui.

Q. Si oui, quelle est votre source principale pour écouter les chansons françaises?

L'internet.

Q. Comment sur l'internet vous décidez que telle ou telle chanson 'Oui c'est telle ou telle chanson que je vais écouter'.

Pour mes étudiants : c'est pas pour moi mais pour mes étudiants parce que comme j'ai commencé à enseigner le certificat, j'essayais de chercher les chansons pour les enfants parce qu'elles ne sont pas trop difficiles. Sur youtube, vous avez beaucoup de possibilités. J'écoute les chansons et j'envoie les liens. Je pense que c'est bon pour leur niveau. J'envoie tous les liens à mes étudiants. Ils les écoutent à la maison et dans le prochain cours, ils chantent !

R: Et pour vous-mêmes, vous écoutez aussi ?

Oui. Je me rappelle une fois j'ai écouté une chanson française à la faculté. J'ai compris quelques paroles, je suis venue à la maison et j'ai tapé. Il y avait cette chanson. Je l'ai écoutée. J'ai commencé à chercher une autre chanson de la même chanteuse. C'était un chanteur musulman.

R: Khalid ?

Oui. Khalid ! 'C'est la vie, c'est la vie.' Après j'ai commencé à trouver d'autres chansons comme 'Aïcha'

Q. Si oui, quelles sont vos deux chansons favorites en français ?

'Ose, il faut changer la vie', 'comment ça va ? (*rire*) et il y en a une autre 'je suis la, me voila

R : partagez les détails comme

-titres de chansons/l'album

- noms de chanteurs/interprètes

Q : Comment avez-vous découvert ces chansons ? (cours, radio, ami...)

Pour 'Ose', une amie française m'a envoyée (*rire*) et l'autre, l'un de mes étudiants a trouvé cette chanson.

Q. Pour quelles raisons préférez-vous ces chansons ?

'Ose' – ça donne de l'énergie. Cela encourage

'Je suis la' – c'est facile et la musique est trop bien (*rire*). 'Facile' dans le sens des paroles et facile à chanter parce que 'ose' n'est pas facile à chanter, c'est un peu compliquée. Elle est facile à chanter et à comprendre aussi.

CHANSON GÉNÉRALE DANS UN COURS

Q. Est-ce que, à un moment dans votre cursus (École, faculté) en tant qu'étudiant, vous avez eu à écouter ou à travailler sur une ou des chansons pour un cours (à part le cours de la musique et danse) ?

Jamais. Il y avait quelques poèmes mais jamais les chansons.

CHANSON FRANÇAISE DANS LE COURS DE FLE

Q. Avez-vous travaillé sur les chansons dans vos cours de français?

Oui, les chansons qui sont là dans la méthode 'Connexions – niveau 2'.

R: Comme vous avez aussi enseigné au niveau débutant (certificat), vous avez travaillé sur les chansons de la méthode 'Connexions – Niveau 1' ?

Non, pas dans le certificat, c'est difficile de travailler avec les chansons parce qu'ils ne comprennent pas bien.

R: Vous avez choisi travailler sur la chanson (dans le cours de diplôme) parce que c'était déjà là dans la méthode ou vous vouliez le faire ?

Il n'y a pas de question de choisir. C'était là et il fallait les exploiter.

Q. Si oui, quels sont vos critères pour choisir une chanson –

R : aucun objectif spécifique pour choisir une chanson? -

Les chansons qui sont là dans la Connexions - 2

R: Prenez – vous en considération le contexte indien en choisissant une chanson française? Donnez quelques exemples.

No

Q. Prenez un exemple/des exemples concrète(s) et spécifique(s) d'une chanson sur laquelle vous avez récemment travaillé et partagez un petit peu plus en détail.

R : titre, source- d'où est prise cette chanson?

'Je te retrouverai' par Sophie et les paroles sont faciles dans cette chanson. A part ça, on enseigne le futur et subjonctif.

R : dans quel cours,

Certificat

R : quel contexte,

on enseigne le futur et subjonctif, introduire les nouveaux vocabulaire

R : avec quel matériel , support audio-visuel?

Manuel. Quelque fois j'utilise le magnétophone dans la classe parce qu'ils ont tous les cd. Et pour cette chanson, je n'ai pas utilisé. J'ai lu les paroles (*rire*). Ils ont commencé à lire les paroles après moi. La chanson // ils ont // dans leur portables, c'est toujours possible d'écouter les chansons. Ils ont copié les cds.

R : Comment ça s'est déroulé? Vous pouvez expliquer les étapes en général – pré écoute, l'écoute et post écoute?

Comme le titre suggère 'Je te retrouverai', les étudiants peuvent deviner qu'est ce qu'il y aura. Tout d'abord, je leur parle du titre 'Je te retrouverai'. Ils connaissent ce verbe retrouver. Donc, je commence à les faire deviner 'qu'est ce qu'il y aura ?'. Mais ils ont toujours le manuel devant eux et ils peuvent regarder qu'est ce qu'il y a : il y a une photo d'une femme qui est triste. Donc, ils commencent à deviner peut être son amant lui manque, ils devinent peut être elle a des souvenirs, donc, elle pense au passé. Donc, je commence avec 'deviner'. Il faut deviner qu'est ce qu'il y aura et après, on commence à lire cette chanson.

D'abord, je les fais lire la chanson. S'il y a des mots difficiles, je leur explique tout d'abord. Ils la lisent silencieusement. Après, on commence à devenir - qu'est ce qu'il y a, qu'est ce que vous avez compris, il s'agit de quoi, quel sujet, pourquoi elle est triste parce qu'il y a des photos.

R: A quel moment vous avez chanté ?

Je les fais lire tout d'abord silencieusement. Après, on tous commence à chanter, ils chantent avec moi ou après moi, parce que ce n'est pas une fois que l'on a lu, il faut lire plusieurs fois – 3-4 fois. Après on commence à exploiter les exercices qui sont la dans les manuels. Je pense qu'il y a des questions à remplir et à connecter les objets 'est-ce qu'il y a cet objet dans la chanson ?', donc c'est une question du vocabulaire.

Donc, d'abord, je l'ai fait lire. Après, vous avez chanté et après, j'ai travaillé sur les mots difficiles. Ensuite, je leur ai demandé de deviner le contexte de cette chanson. A la fin, on a fait des exercices qui sont la dans la Connexions.

R: Quelle est votre stratégie en général pour exploiter une chanson française en cours de français

Ça dépend d'une chanson à l'autre. Je commence avec les faire lire et lire silencieusement. Essayer de comprendre. Et après, on commence à lire et si c'est possible, on chante. Et après, si, je pense, on peut avoir un jeu de devinette, si c'est possible, on le fait et si ce n'est pas possible, je passe à l'exercice.

Q. Pour vous, qu'avez-vous retiré de cette expérience ?

R : satisfaction ?

Pourquoi pas parce qu'ils comprennent bien et si on les fait chanter une chanson, ils sont très heureux. Il devient ludique. Quand on chante, tout le monde participe. Ce n'est pas comme une seule personne qui lit mais quand on chante, c'est tout le monde participe. Au moins, il vont améliorer leur prononciation

R: Quand vous leur demandait de chanter, tout le monde chantait ou il y avait quelques hésitations ?

Il y a toujours des hésitations. Il y a des étudiants qui ne sont pas réguliers. C'est difficile pour eux. Il y a des étudiants qui sont timides aussi. Quand j'ai a peu près 40 étudiants dans la classe, la plupart d'étudiants y participent.

R. Quels étaient les éventuels problèmes rencontrés, les défis affrontés en travaillant sur les chansons?

Oui, il y a toujours des étudiants qui comprennent rien. Ils peuvent lire mais ils ne comprennent rien. Ils ne sont pas réguliers à la classe. Il faut expliquer toujours. Si je commence à expliquer en français, c'est difficile. Il faut les expliquer en anglais ou en hindi avec ces étudiants. Par contre, il y a des étudiants qui participent. Quand on a beaucoup d'étudiants, on est un peu 'ignorant' (*rire*) a ces étudiants.

R: Donc, vos problèmes sont liés plus avec l'absentéisme ?

Oui, il y a des étudiants qui sont réguliers et ils ne comprennent rien. Mais ils n'arrivent pas à comprendre quelle est le problème. Ils connaissent le sens des mots mais il y a toujours le problème a la compréhension. S'ils ne comprennent pas, j'explique en anglais. Ça va mais la prochaine fois, c'est le même. Dans ce cas, je ne comprends pas quel est le problème.

Q. Comment les étudiants de votre classe trouvent ces séances sur des chansons?

R: Qu'est ce qui leur plaît le plus ?

La chanson, la musique. C'est quelque chose de différente. Ce n'est pas un texte.

Un texte, les étudiants le considèrent comme ennuyeux mais quand on dit, une chanson, ce n'est pas ennuyeux. Il y a un intérêt. Ils aiment les chansons. Si c'est possible, 'vous pouvez une chanson pour nous (rire) ? Dans le texte, c'est un peu ennuyant parce que vous lisez et vous faites des exercices mais vous chantez, il y a un excite ment. Dans une chanson, il y a une chance de chanter une chanson française et une chanson française, c'est-a-dire quelque chose de différente.

R: Qu'est ce qui leur plaît le moins ?

L'activité, ils la font bien mais si je leur demande de décrire une chanson, de choisir des mots et d'essayer de créer 2-3 lignes mais c'est pas possible (*rire*), c'était très difficile. J'ai déjà essayé avec un poeme. Je le lis en classe : c'était une ligne 'dans la foret je te cherchais ...'. je leur ai demandé d' d'écrire 2-3 lignes de ce type mais une ou deux personnes ont fait cela. Mais les autres, ils n'ont pas pu le faire.

Q. Comment vous apprenez si telle ou telle chanson leur a plu ou non?

Ils me disent 'on aime cette chanson'. Je te retrouverai' et 'Il y a quelqu'un dans ma chambre'

R : - mode d'évaluation ?

Il n'y a pas de grande différence entre la chanson et le texte parce que les activités sont un peu similaires. Donc, on peut donner des activités basées sur la chanson et on peut les évaluer. On peut leur demander de créer une histoire, d'écrire une histoire dans un texte au lieu d'une chanson.

Q. L'an dernier, avez-vous travaillé sur toutes les chansons du manuel ?

Quelquefois il n'y a pas de magnétophone au *College*, donc, c'est difficile. Mais oui, si il est là on essaye. La plupart du temps ce qui se passe, c'est que l'on lit et on chante dans la classe mais le magnétophone n'est pas toujours la.

R. Est-ce que c'est compliqué pour avoir des magnétophones ?

Oui, parce qu'il y a en total 3 magnétophones pour tout le college. Il y a des profs qui les prennent. Pour moi, ce n'est pas une grande chose. Si je n'ai pas de magnétophone, qu'est ce qu'on peut faire. On peut la lire dans la classe. Donc, au lieu de courir après le magnétophone, il faut deviner les activités, qu'est ce qu'on peut faire.

R. Au niveau du temps, est-ce que vous avez assez du temps pour ce type d'activité ?

Oui, deux heures. Oui, le temps, la durée ne sont pas un problème.

Q. D'après vous, quel rôle peut avoir la chanson dans l'apprentissage du fle ?

Oui, il y a une importance. La chanson a une importance. On peut enseigner des points grammaticaux a partir des chansons parce que comme il y a un un poème 'Dans le café, j'ai mis du sucre ..'. A partir de cela, on peut enseigner le passé composé. Tout le poème est au passé composé et c'était très intéressant. J'ai tiré ce poème d'une autre méthode de français .. je pense c'est Nouveau Sans Frontiers Cahiers

Neelam : Je ne pense pas que les chansons françaises populaires, on peut les utiliser pour enseigner la langue, Je ne pense pas.

R: Que pensez vous de bollywood ?

De bollywood ou chansons françaises parce qu'ils sont pour les natifs qui comprennent bien le français mais pour les niveaux débutants, intermédiaire, il faut les chansons qui sont un peu lentes, et il y a des paroles faciles, on peut tirer les mots pour objectif d'enseigner le vocabulaire ou le temps ou la raison quoi qu'elle mais 'populaire' je ne pense pas.

Il faut choisir les chansons selon le niveau des apprenants en tenant compte les concepts grammaticaux et aussi au niveau de compréhension. S'il y a beaucoup d'argots dans une chanson, personne ne va comprendre. Donc, j'évite des argots. S'ils commencent à apprendre une langue, il faut leur donner un vocabulaire facile, vocabulaire quotidien, les objets qui sont autour de nous ; on ne peut pas parler de la philosophie (rire) avec les étudiants de certificat ou diplôme. C'est difficile.

R. Même si, tout le monde est adulte ? C'est difficile ?

Ils sont adultes mais s'il y a une chanson que j'ai choisie et parle de la philosophie et je leur explique tout en anglais, ça ne sert à rien. Ils sont là pour comprendre. Ils sont adultes mais ils ont juste commencé. Qu'est ce qu'ils apprennent dans la première classe – comment allez-vous ?, la base mais ce n'est pas la philosophie de Descartes ou quelque chose d'autre. C'est difficile.

SUR VOUS.... chanter

Q. Est-ce que vous aimez chanter?

Oui, pourquoi pas (*rire*).

Q. Si oui, vous chantez dans quelle(s) langue(s) (même sous la douche) ?

Hindi, penjabi, haryanvi (*rire*), quelque fois anglais et français aussi. Si je comprends quelques chansons, je la chante.

Q. Comment vous trouvez cette expérience ..chanter en français ?

R. C'est difficile ou facile? Et pourquoi ?

C'était difficile. Tout d'abord, il faut écouter 2,3 ou 4 fois et après quand c'est dans la tête, ça devient intéressant.

R: Et pour faire chanter vos élèves, est-ce que c'était difficile ?

Non, ce n'est pas si difficile parce qu'il y a toujours certains étudiants qui sont motivés et qui aiment chanter et même hier, j'avais une étudiante qui chantais en français. C'était dans le premier cours avec eux.

QUESTIONS CONCERNANT L'INSTITUT/L'UNIVERSITÉ

Q: A peu près combien d'élèves avez-vous dans cet institut?

Dans le cours de diplôme, c'est à peu près 30-35.

Q. Combien d'élèves peuvent s'inscrire dans une classe ?

Ici il n'y a pas de limite dans l'inscription parce que dans la première année, dans le cours de certificat, j'ai eu 60 étudiants. Je ne pense pas qu'il y a une limite.

Q. Qui décide le cursus des semestres ?

La faculté.

R: Quel(s) conseils qu'ils donnent avec le cursus ?

Le premier conseil c'est qu'il ne faut pas traduire, qu'il ne faut pas utiliser le français ou le hindi. Mais ce n'est pas possible avec 40 étudiants.

R: Et pour le programme de l'année, quel est le conseil ?

Il n'y a pas de conseil. Il faut suivre le livre 'Connexions'.

R: Et pour l'examen à la fin ?

J'ai eu de l'occasion de préparer les questions d'examen (central) et il y avait les conseils qu'il faut donner des questions qui sont en accord avec l'approche communicative et qui s'inspire du livre.

Q. Est-ce que toutes les salles sont équipées des matériaux audio-visuels ?

Dans Daulat Ram College, il y a des vidéo projecteurs dans chaque classe (rire) mais je doute qu'ils ne marchent pas (rire). On ne sait pas parce qu'il n'y pas d'ordinateur. Ils nous ont dit d'apporter votre propre ordinateur mais ce n'est pas toujours pratique d'apporter. Quand j'ai commencé à enseigner la première année, j'ai montré 2-3 films français a travers le projecteur avec mon ordinateur dans le Seminar Hall.

MERCI !!

Entretien : Enseignant Mme Y

Code : (DU) Mme Y

Pour enquêteur:

Nom de l'interviewé – Mme Y

Place – Une salle de classe (vide)

Date - 17/08/2015

Questions concernant l'Institut/l'Université

Lieu de travail - Hansraj College, DU

Type et nombre de classes en charge -

Combien d'heures/semaine pour chaque classe – A Hansraj, 2h x 3 par semaine = 6h

Par an : de Août au Mai

A l'institut privé – Je reste ici de 10h à 17h50. Je n'ai pas comptée les heures

La langue Maternelle - Hindi

Q. Quelle(s) langues connaissez vous à part le français?

L' anglais

R : Selon vous, quel est votre niveau de maîtrise de ces autres langues ?

J'ai fait ma licence en anglais. Donc, je peux écrire, comprendre et parler en anglais.

Q. Je voudrais savoir tout d'abord pourquoi vous avez appris le français ?

Je ne sais pas la raison. *eh....* un jour ça s'est passé par hasard. Un jour mon frère est venu et il m'a donné la fiche de l'inscription au certificat. Donc je me suis inscrit parce que ça paraît un peu. intéressant. Oui !! Et c'était aussi mon frère qui m'a inscrit la bas.

R : Et pourquoi le français, c'est aussi par hasard ?

Non, c'était pas par hasard. Comme j'avais l'impression que l'un de mes cousins, il a appris la même langue. Donc j'ai choisi le français. Plus tard, il m'a dit que c'est l'espagnol, je pense, qu'il a appris (*Rire*)

Q. Pourquoi voulez-vous enseigner le français?

(*eh... sign!*) Je voudrais être franche avec toi. Je n'ai jamais aimé cette profession. Je l'ai détesté toujours mais après la maîtrise (en littérature française), j'ai reçu un appel de l'Université de Delhi de notre département. Il m'a proposé d'enseigner à Mata Sundri College, l'un des colleges à l'Université de Delhi. *eh....* oui ! C'était à ce moment la que j'ai vu comme une bonne opportunité parce que je cherchais à ce temps la un emploi pour moi. Donc, c'est tout. C'est ainsi que je travaillais à l'Université.

Q. Parlez-moi des méthodes (méthodologie) et outils que vous utilisez en cours.

R: Est-ce que vous avez une méthodologie en particulier ?

eah.... à l'Université de Delhi, au collège nous avons une méthode qui s'appelle 'Connexions'. Nous le suivons. Nous faisons la grammaire dans la classe. Nous enseignons la grammaire. En ce qui concerne l'écoute et l'oral, on demande des étudiants de faire les questions d'écoute à la maison parce que au college, avec tellement d'étudiants, cela devient difficile pour le professeur. Il y a toujours plus de 50-60 étudiants et avec tel nombre d'étudiants, c'est difficile pour un enseignant de faire tout. Et en ce qui concerne l'oral, nous essayons de parler en français avec les étudiants mais les étudiants ne sont pas toujours très motivés et ils ont peur et ils ne font pas cet effort parce qu'à l'Université de Delhi, les étudiants viennent pour deux heures et nous les enseignons, ils parlent souvent en anglais, souvent en

hindi. Donc, les étudiants ne sont pas confortables de parler en français avec nous. Dans ce cas la, je préfère parler dans la langue avec laquelle ils sont confortables parce que ce qui est plus important pour moi, c'est que les étudiants comprennent ce que je les enseigne, c'est tout !

R: Comme vous avez dit, il y a combien d'étudiants dans une classe en moyenne ?

Dans le cours de certificat, il y a toujours plus de *. Quand j'étais la professeure a Ramjas Collège l'année dernière, il y avaient plus de 60 étudiants (qui s'inscrivent) dans la classe. Mais de l'autre cote, il y avaient 25-30 étudiants qui viennent. J'enseignais a Mata Sundri College, ils viennent toujours 10-15 étudiants qui viennent dans la classe. Donc, c'est toujours différent. Cela varie de l'un a l'autre et peut être c'est North campus et, ici, les étudiants sont plus motivés que les étudiants de South Campus. C'est mon observation.

R : les manuels ? ; les supports audio-visuels ? Internet ?

Pas avec les étudiants de l'Université de Delhi. Mais, ici, oui. J'utilise les vidéos. Je préfère les vidéos d'animés. Pour les étudiants, on fait les activités d'écoute. Ici c'est plus facile. Il n'y a pas beaucoup d'étudiants mais la bas, ça serait un catastrophe si je vais les utiliser dans la classe parce que les étudiants bavardent tout le temps.

R : avez-vous une certaine liberté dans la façon d'enseigner le français (outil, méthodes, contenus) ou bien c'est un enseignement programmé « standard » ?

J'aime enseigner à l'Université parce que la bas, l'autorité nous donne toute la liberté. Nous sommes libres de faire n'importe quoi dans la classe. Nous pouvons faire ce que nous préférons. Eh ...Oui... mais comme je déteste 'la connexion'; je ne peux pas le changer. En ce qui concerne la méthode qu'il faut utiliser dans la classe, c'est fixe et je ne peux pas le changer si je ne l'adopte pas et personne ne demande notre opinion sur la méthode qu'il faut utiliser dans la classe étant donné que nous sommes les professeurs. Oui.... mais c'est 50 c'est égale... tout le cote parce que nous sommes libres d'utiliser en ce qui concerne la méthodologie mais on ne peut pas choisir la méthode et notre suggestion, notre proposition ne comptent pas en ce qui concerne les méthodes

R : Donc, la méthode 'Connexions' est forcée aux enseignants ?

Oui, je peux dire parce que je n'ai jamais aimé. Il n'y a pas beaucoup de choses.

R: Donc, c'est a dire pour le programme scolaire 'syllabus' de l'année universitaire, c'est cette méthode la que l'on doit utiliser.

Oui, nous l'utilisons dans l'université.

R: Comment organisez-vous votre cours? Quels sont les critères ? Est-ce que vous avez quelques objectifs ou ça dépend de manuels ?

Dans le premier cours, par exemple, j'essaye d'être plus confortable avec les étudiants parce que les étudiants ils viennent c'est possible qu'ils sont un peu nerveux. Donc, comme le professeur je préfère que les étudiants d'abord doivent être confortables avec moi. C'est pourquoi dans le premier cours, c'est seulement l'introduction. Je vais leur demander leur noms, leur objectifs d'apprendre le français ; la même question que vous me posez. Oui et on essaye de se connaître dans cette manière. C'est tout. C'est pas dans le premier cours je fais beaucoup d'activités. Mais dans le deuxième cours, je vais les enseigner ce que je veut, je me focalise surtout les concepts que j'enseigne. Il faut que les étudiants les comprennent bien parce que l'oral et l'écoute, cela dépend de l'Université de Delhi; cela ne dépend plus sur les

étudiants. Si je leur donne le devoir et ils ne font pas, je ne peux rien faire. Je peux leur demander, leur gronder mais je n'aime pas le faire. Je peux leur demander de faire les devoirs s'il ne font pas le faire, s'ils ne viennent pas aux cours, c'est pas dans ma main.

R: C'est à dire qu'a partir de deuxième cours, vous organisez vos cours ?

Oui, j'organise mes cours parce que c'est important que le professeur doive être prêt pour le cours.

R: Ok. D'accord

R: Quand vous avez parlé des concepts, est-ce que vous donnez les exemples des concepts ?

Oui, par exemple, les règles de grammaire. Dans le premier chapitre de 'Connexions' de deuxième niveau, il y a des concepts comme les pronoms démonstratifs, les pronoms possessifs. Oui .. dans le deuxième cours, je prends toujours un concept dans ce temps. Je leur donne après les enseigner un concept particulier, je leur donne des exercices à faire. A partir de cela, oui, nous faisons le texte aussi. Nous le comprenons. Je leur demande l'étudier à la maison mais on les discute également dans la classe. C'est tout.

Q. Quel est votre parcours académique en tant qu'étudiant du français

R : Si étudié dans deux instituts, pourquoi vous avez choisi ces deux instituts? En quoi ça vous a aidé? J'ai commencé par le cours de certificat en 2005, puis le diplôme (en 2006) et le diplôme avancé (en 2007) et j'ai fait aussi dans le même temps, j'apprenais la langue française à l'Alliance Française de Delhi. Je me suis inscrite à la maîtrise (en littérature française) en 2007 et ai fini en 2009. A l'Alliance Française, j'ai fait de deuxième semestre jusqu'à 5ème semestre (fini avant le commencement de la maîtrise). En même temps j'ai fini ma licence en anglais (en 2007). Après la maîtrise, j'ai fait M.phil (de 2009 à 2013). A peu près, 10 ans d'apprentissage du français.

Q : et votre parcours en tant qu'enseignant(e) de FLE?

Depuis 2009, j'enseigne le français à l'université de Delhi. J'ai commencé par le cours de certificat. Une année d'expérience dans le cours de diplôme (depuis 2014) au Nord Campus de l'université de Delhi. Et l'enseignement à mon institut privé s'est commencé depuis mai 2015. En total 6 ans d'expérience dans l'enseignement.

CHANSON

Je vais maintenant vous poser quelques questions sur l'écoute de chansons d'une façon générale.

Q. Dans quelles langues préférez-vous écouter les chansons la plupart du temps ?

Hindi. Les chansons en hindi, cela touche tout au cœur.

Q. Est-ce que vous avez déjà écouté une/des chanson(s) française(s)?

Oui, j'écoute maintenant mais pas avant. C'est mon étudiant qui m'a suggéré quelques chansons françaises.

Q. Si oui, quelle est votre source principale pour écouter les chansons françaises?

R : médiathèque, cinéma, cd-dvd emprunté, sur internet, un camarade ou ami vous fait écouter, dans le cours du FLE, l'événement francophonie, autre

Youtube, et précisément dans mon cas, cet élève a .moi (*rire*). Je préfère plutôt regarder les petites vidéos. C'est très intéressant, très amusant et rigolo. J'aime ces vidéos de dessin animés – Tintin, Le petit Nicolas etc.

Q. Si oui, quelles sont vos deux chansons favorites en français ?

R : partagez les détails comme

J'oublie toujours les paroles. Une chanson de Céline Dion de 'Je ne sais pas' et aussi le même titre chanté par Joyce Jonathan

Joe Dassin : 'Si tu n'existais pas' et 'Aux Champs Élysées'

J'utilise beaucoup 'Aux Champs Élysées' aussi pour mes étudiants débutants

-titres de chansons/l'album

- noms de chanteurs/interprètes

Q : Comment avez-vous découvert ces chansons ? (cours, radio, ami...)

Grâce à mes étudiants que j'ai découvert ces chansons.

Q. Pour quelles raisons préférez-vous ces chansons ?

Céline Dion : Pour ses paroles, la voix de Céline Dion touche au cœur. Il y a quelque chose de très attirante dans sa voix.

Chanson de Joyce : Parole, le contexte du clip, la vitesse, la gaieté,

CHANSON GÉNÉRALE DANS UN COURS

Q. Est-ce que, à un moment dans votre cursus (École, faculté) en tant qu'étudiant, vous avez eu à écouter ou à travailler sur une ou des chansons pour un cours (à part le cours de la musique et danse) ?

Jamais

CHANSON FRANÇAISE DANS LE COURS DE FLE

Q. Avez-vous travaillé sur les chansons dans vos cours de français?

Oui, 'les champs Élysées', 'on va s'aimer on va danser, c'est la vie' de Khaled avec les étudiants débutants. Les étudiants les ont beaucoup adorées.

Q. Si non, pour quelles raisons ?

'Aux champs Élysées' est une chanson facile. Oui, c'est pourquoi c'est un choix naturel. Les paroles sont claires. C'est aussi la musique et le rythme d'une chanson.

'C'est la vie' – Il y a beaucoup de musique et cette chanson est un rap. Mais il y a quelques phrases en français, donc, pour les étudiants apprendre ces trois phrases/vers ne prennent pas beaucoup de temps (et le reste de chansons est en Arabe)

Q. Si oui, quels sont vos critères pour choisir une chanson –

R : aucun objectif spécifique pour choisir une chanson?

Je choisis des chansons seulement avec les débutants. Pour cela, il faut que la chanson doive être facile. Par le mot 'facile' je veux dire que le mot ne doit pas être difficile, compliqué et n'est pas quelque chose qui prend beaucoup de temps à expliquer. La musique doit être aussi intéressante pour que les étudiants peuvent s'amuser parce que si la chanson ne serait pas intéressante, ils vont s'ennuyer. C'est ce que un professeur ne veut jamais. Donc, les chansons doivent être compréhensibles pour les étudiants.

R: Prenez – vous en considération le contexte indien en choisissant une chanson française? Donnez quelques exemples.

Non. Cela base de l'objectif de votre cours. Si vous travaillez sur un thème particulier, par exemple, si vous travaillez sur le passé composé, dans ce cas la, vous pouvez choisir une chanson. Choisissez une chansons sur un objectif grammair, c'est un peu comme faire beaucoup d'effort de chercher telle chanson. Donc, c'est toujours pour le divertissement, c'est toujours pour que les étudiants apprennent des nouveaux mots et s'amuse également. Ils comprennent qu'il y a d'autre moyen d'apprendre une langue et pas seulement l'aspect grammatical. Donc, je n'ai jamais pensé au contexte indien.

R: Et les chansons polémiques, les chansons ayant plein d'argots, parlent de sexualité, illégalité, drogue, alcool, la vie social, des tabous etc.?

Si vous avez des étudiants adultes, c'est le cas différent. Vous pouvez choisir n'importe quelle chanson si c'est intéressant et facile. Mais si vous avez des petits étudiants de l'école, il faut être toujours très conscients de ce que vous allez faire dans votre cours. A l'Université, tous les étudiants sont adultes. Vous pouvez les suggérer. Mais comme je t'ai dit, avec 60 étudiants vous ne pouvez pas faire des activités audio-visuelles. J'ai essayé mais j'ai toujours échoué ...*(rire)*. Activité audio-visuelle ne marche jamais.

R: Qu'est ce qui s'est passé ?

On faisait les dialogues et quelque fois l'enregistrement n'était pas disponible au collège. Quelquefois, les étudiants vous demandaient toujours de les répéter plusieurs fois et les étudiants qui s'assoient au fond de la classe, c'est toujours catastrophe. Ils nous demandent 'Madame nous n'entendons rien. Madame ceci, madame cela'. C'est toujours difficile. Et pendant les cours de 2 heures, nous ne faisons rien. C'est ce que j'ai compris.

Q. Prenez un exemple/des exemples concrète(s) et spécifique(s) d'une chanson sur laquelle vous avez récemment travaillé et partagez un petit peu plus en détail.

Non, je n'ai pas travaillé avec les adultes.

R. Il y a aussi des chansons dans la méthode 'Connexions'. Est-ce que vous avez travaillé sur ces chansons en classe ?

Oui, je leur demande quand il y a des chansons dans votre méthode, je leur demande d'écouter à la maison et nous faisons des questions dans la classe.

R. Est-ce que vous pouvez donner un exemple de votre manuel ?

Oui, il y a une chanson dans le premier chapitre du manuel - chanson de Benabar 'il y a une fille habite chez moi'

R: Dans quel contexte vous avez introduit cette chanson ?

Parce que c'est dans la premier chapitre du manuel. Parce que c'est la chanson dans le cours, je vais leur demander de la lire, de l'écouter. Ils n'auront pas de livres maintenant. Donc, je vais leur demander d'acheter il y a une chanson très intéressante et donc, vous pouvez l'entendre chez vous. Après cela, nous

pouvons commencer en lisant ce texte ou la chanson dans la classe. Je ne peux pas chanter, donc je lis toujours je leur demande de lire la chanson. Ensuite on discute qu'est ce qu'il se passe dans le texte.

R : titre, source- d'où est prise cette chanson?

R : avec quel matériel , support audio-visuel?

Comme je t'ai dit que c'est difficile de faire des activités audio-visuelles avec eux, donc je leur demande de lire et d'écouter la chanson. Ils pouvaient l'écouter à youtube aussi mais cela dépend d'eux. Je lis comme texte dans la chanson. Après avoir lu, nous suivons les différentes exercices du chapitre du livre, les questions liées avec ce texte et plus tard, je divise mes cours par exemple, dans la maison, il y a comme le vocabulaire lié avec les tâches ménagères. Donc, je les enseigne en écrivant sur le tableau. Donc, j'introduis quelque d'autre vocabulaire aussi qui peuvent les aider plus tard et ce nous ne disons pas, ça je fais sur le tableau je préfère écrire sur le tableau, il y a beaucoup type d'activité. Ces types d'activités quelque fois je leur demande, si on a du temps, de faire un dialogue. Mais avec 60 étudiants, cela prend beaucoup de temps et aussi les étudiants bavardent et je ne peux rien dire a ce temps parce. Il y a beaucoup de bruit dans la classe. Les dialogues, la chanson avec les étudiants à l'université, c'est grave ??

R : Comment ça s'est déroulé? Vous pouvez expliquer les étapes en général – pré écoute, l'écoute et post écoute?

R:Et normalement, quelle est votre stratégie en général pour exploiter une chanson française en cours de français

C'est pareil. Mais ici, dans mon institut privé, j'essaye de suivre une méthodologie. D'abord, je les fait écouter la chanson en classe. Je leur demande 'est-ce qu'ils ont compris quelque chose ?, il y a des mots qu'ils ont compris/saisi ?". Et puis, après écouter la chanson 2-3 fois, je leur donne une photocopie où il y a des paroles de la chanson et puis, nous commençons de discuter et je leur demande de l'apprendre, on chante dans la classe. C'est tout. Après à la fin, on chante ensemble.

R. A quel moment vous faites des exercices ? Est-ce que les exercices sont toujours accompagnés ou ça dépend d'autre chose ?

Quand vous faites une activité audio-visuelle, d'écoute etc., il faut que vous posiez des questions aux étudiants. Autrement, ça fait trop ennuyeux pour eux. Il faut toujours observer que les étudiants comprennent ou non. Donc, quand nous faisons des activité d'écoute, je les pose toujours des questions après la première écoute, après la deuxième écoute, après la troisième écoute : je pose toujours des questions pour avoir une piste. Je ne l'explique jamais, je leur demande de m'expliquer ce qu'ils ont compris parce qu'ils vont passer à l'examen, pas moi.

Q. Pour vous, qu'avez-vous retiré de cette expérience ?

R : satisfaction ?

eh... (rire) Je ne suis jamais satisfaite. Je voudrais toujours m'améliorer ; je me pousse un peu. Je leur donne des exercices, on fait les activités d'oral, les activités d'écoute Je pense qu'il y a beaucoup de choses que je peux incorporer dans mon enseignement. Donc, il n'y a pas de satisfaction. Mais j'ai essayé d'utiliser tous les moyens pour mes cours ici, pas à l'université. Je sais que c'est pas bon de la part d'une professeure mais la bas, il y a beaucoup d'étudiants et il faut être plus attentif.

Q. Quels étaient les éventuels problèmes rencontrés, les défis confrontés en travaillant sur les chansons? Par exemple, dans le cas de la chanson de Benabar

Je demande aux étudiants de faire une activité de lire le texte à la maison, d'écouter la chanson mais ils ne font jamais. Mais il y a plupart des étudiants, ils font comme ça. Ils ne vous répondent pas. C'est un grand problème pour tous les professeurs, ici à l'université. Les étudiants ne font pas de devoir. Pour moi, le problème grave c'est l'attitude des étudiants vers l'apprentissage du français et ils sont trop nombreux. S'il y a moins d'étudiants, vous pouvez les pousser, écouter, vous pouvez les gronder, vous pouvez dire n'importe quoi. Mais quand il y a beaucoup d'étudiants, c'est... ça ne sert à rien. Dans un grand groupe, cela devient un peu ennuyé pour nous aussi.

Q. Comment les étudiants de votre classe trouvent ces séances sur des chansons?

R: Qu'est ce qui leur plaît le plus ?

La dernière fois, dans 'Connexions niveau 1, il y a une chanson 'Simone à la neige'. J'ai demandé à mes étudiants de lire et d'écouter la chanson à la maison. Oui... ils ont aimé la chanson, ils ont aimé le rythme. Quand une chanson est drôle, les étudiants s'amuse beaucoup et leurs réponse est plus agréable. Les chansons qui sont plus lentes, ne les font pas plaisir, je pense.

R. Qu'est ce qui leur plaît le moins ?

Je pense que les chansons lentes, les chansons profondes. Quand il y a une chanson rapide, beaucoup de musique, beaucoup de rythme, ils s'amuse beaucoup.

Q. Comment vous apprenez si telle ou telle chanson leur a plu ou non?

La musique, le rythme et si les paroles sont faciles, je les choisis. Quand j'aime une chanson, je la choisis pour les étudiants parce que le choix, c'est un peu égal.

R: Donc, vous êtes convaincu quand vous aimez vous même une chanson, vos étudiants aussi vont l'aimer ?

Bien sur !

Q. L'an dernier, avez-vous travaillé toutes les chansons du manuel ?

Je ne laisse aucune questions qui est la dans le livre parce que c'est la méthode de base de l'enseignement. C'est comme le Bible ou le Gita de notre enseignement.

Q. D'après vous, quel rôle peut avoir la chanson dans l'apprentissage du fle ?

A travers les chansons ou les vidéos etc., vous découvrez qu'il y a d'autre moyen d'apprendre une langue et les vidéos, les chansons plus facile pour les étudiants d'apprendre une langue parce que comme on a montré plusieurs fois, le sondage qu'un étudiant voit quelque chose, entend quelque chose ils les rappellent mieux au lieu de lire quelque part. C'est pourquoi, ces sont aussi des grands moyens de vous divertir. Il peuvent voir le vidéo, écouter les chansons, suivre les vidéos, chercher les paroles. Ils vont apprendre quelque chose de nouveau soit ce sont les paroles soit les nouveaux verbes, n'importe quoi, ils vont apprendre.

Quand vous écoutez une chanson, vous voyez une vidéo, cela donne un certaine essence de la langue. Vous pouvez vous sentir plus à l'aise avec cette langue parce que chaque langue a son essence qui est plus grand que le grammaire, les règles grammairales, le vocabulaire n'importe quoi. Chaque langue a une âme

et pour la connaître bien, pour la sentir bien, il faut écouter beaucoup le français. Le français est une langue étrangère et quand vous écoutez une chanson, c'est pas possible d'entendre toutes les choses, tous les verbes, n'importe quoi. Donc, à ce moment là, la musique vous aide beaucoup. (Si) cela vous intéresse et vous dansez.

SUR VOUS.... chanter

Q. Est-ce que vous aimez chanter?

J'aime chanter mais je ne peux pas chanter parce que je n'ai pas une belle voix. Il y a un rythme dans la voix des personnes qui chantent et c'est ce que je manque. Je ne chante pas devant les autres.

Q. Si oui, vous chantez dans quelle(s) langue(s) (même sous la douche) ?

R : Et chanter en français?

Oui, quelqu'un m'a dit que je chante bien en français qu'en hindi (*rire*) et je ne sais pas comment je dois le prendre – un compliment ou un insulte à moi. Mais oui, cette chanson je me rappelle bien 'je ne sais pas comment te dire j'avais peur', c'est une chanson qui court

Q. Comment vous trouvez cette expérience ..chanter en français ?

R C'est difficile ou facile? Et pourquoi ?

Pour moi, je ne pense pas que c'est difficile. Quand vous aimez une chanson, vous essayez, vous les écoutez plusieurs fois et vous comprenez les paroles. C'est tout.

Avec mes étudiants aussi, je les pousse et je chante aussi.

QUESTIONS CONCERNANT L'INSTITUT/L'UNIVERSITÉ

Q: A peu près combien d'élèves avez-vous dans cet institut?

Toujours à peu près 40 pour le cours de diplôme. Pour le certificat, toujours plus de 60 étudiants.

Q. Combien d'élèves peuvent s'inscrire dans une classe ?

L'une de personnes travaillant dans l'administration dans un collège, il m'a dit qu'ils ont cet objectif de faire l'inscription de 200 étudiants du cours de diplôme !!! Les collèges veulent avoir plus d'étudiants. Si 70-80 étudiants s'inscrivent, ils ne les arrêtent pas.

Donc, il n'y a pas de limite. Je pense que c'est une décision personnelle des collèges.

Q. Qui décide le cursus des semestres ?

Cursus ?

R. syllabus

Il n'y a pas de *syllabus*. Il y a seulement cette méthode à utiliser.

Q. et concernant la méthodologie ? Pas d'instruction pour l'année?

Non, il n'y a rien.

Q. Est-ce que toutes les salles sont équipées des matériaux audio-visuels ?

Non, dans ma classe à Hansraj et non plus dans mon collège précédent.

MERCI !!

Entretien : Enseignant M. R
Code : (BVB) M. R

Pour enquêteur:

Nom de l'interviewé – M. R
Lieu – Stephen's College, DU
Date - 17/08/2015

Questions concernant l'Institut/l'Université

Lieu de travail - Stephens College, Satyawati College, Hansraj College et Bharatiya Vidya Bhawan BVB
Type et nombre de classes en charge – Certificat (6h/semaine), Diplôme (6h/semaine), Diplôme Avancée (8h/semaine) et BVB (3eme semestre 4h/semaine)

Combien d'heures/semaine pour chaque classe -

La langue Maternelle - Hindi

Q. Quelle(s) langues connaissez vous à part le français?

Anglais

R : Selon vous, quel est votre niveau de maîtrise de ces autres langues ?

Anglais – bien en communication, compréhension, écrite B1-B2... je ne sais pas.

Q. Je voudrais savoir tout d'abord pourquoi vous avez appris le français ?

En fait, j'ai commencé à apprendre pour me faire plaisir en fait. Mais après avoir fait mon Maîtrise, j'avais la possibilité d'enseigner et ainsi je continuerai mon travail.

Q. Pourquoi voulez-vous enseigner le français?

Ah ! Je dois dire la vérité ? (Hehehe)

R: Oui, oui !

Non. En fait, avant d'enseigner, j'avais fait des travaux qui ne me plaisaient pas beaucoup. Mais quand j'ai commencé à enseigner, ça m'a plu beaucoup et en fait on rencontre des étudiants. On apprend aussi avec la nouvelle génération quelque chose de nouveau comme on devient vieux. Donc, c'est pour être jeune ! et aussi (hehehe) c'est important d'être en contact avec les étudiants c'est la nouvelle génération. C'est la raison. J'aime aussi enseigner en fait, c'est ma passion en fait.

R: Et avant d'enseigner, vous avez fait quel type de travail ?

J'ai travaillé dans une compagnie avant de faire la Maîtrise de langue française. Après mon licence en fait, j'ai travaillé dans une compagnie à Noida, une compagnie multi-nationale.

Q. Parlez-moi des méthodes (méthodologie) et outils que vous utilisez en cours.

R: Est-ce que vous avez une méthodologie en particulier ?

Oui, je pense que on doit.... moi je commence le cours avec la communication directe et puis, je leur explique quand quelque chose arrive en chemin de faire, d'enseigner en fait. Donc, j'explique ça en donnant des exemples. Avec les exemples j'enseigne en fait.

R : les manuels ? ; les supports audio-visuels ? Internet ?

J'utilise quelque fois audio-visuel, internet aussi mais trop régulièrement parce que ça prend beaucoup de temps pour installer l'équipement pour effectuer le cours. Donc, peut-être 2 ou 3 fois par mois on utilise ça.

R: Vu les horaires pour le cours, 6h par semaine ...

Voilà, le problème, c'est le temps. On n'a pas assez de temps. On doit finir en fait le programme aussi.

R: Est-ce que les salles sont bien équipées avec les supports audio-visuels, internet ?

Pas dans la salle de classe. On doit apporter quelque instrument dans la classe pour utiliser ça.

R: Et les manuels aussi, vous utilisez ?

Manuel ici (*colleges* de DU) c'est Connexions – 1, 2, 3 et à BVB, c'est Alter Ego.

R : avez-vous une certaine liberté dans la façon d'enseigner le français (outil, méthodes, contenus) ou bien c'est un enseignement programmé « standard » ?

Oui, on a tout ça liberté. eh... Utiliser la méthodologie selon notre choix. C'est pas forcé en fait. Donc, eh.... j'utilise eh... j'essaye d'utiliser la méthodologie différente avec les étudiants. On voit quel est le niveau de compréhension des étudiants et puis on décide ça.

R : Qui décide le programme de l'année ?

C'est l'Université qui décide le programme.

R: A part le programme, le reste est a vous ?

Oui, mais on doit finir le programme n'importe avec quelle méthodologie.

R: C'est quoi le programme, par exemple pour le cours de Certificat?

Le contenu de Connexions 1 est le programme pour 1ere année.

R: C'est pareil pour le Diplôme ?

Oui, Connexions 2 et pour Diplôme Avancé, on a Connexions 3, le contenu de grammaire de Connexion 3. Plus on a 12 textes littéraires qu'on doit faire et a part ça, on enseigne aussi le français FOS aussi.

R: Et pour BVB ?

Pour BVB, on a Alter Ego et c'est aussi le contenu de ce livre qui est le programme. C'est divisé en 4 unités par semestre.

R: Comment organisez-vous votre cours? Quels sont les critères ?

Au début, en fait ce que je pense ... je leur fait répéter le dialogue, la conversation pour donner un effet d'écoute. Ça va ? Une fois ils apprennent cette capacité de prononcer, après on commence à discuter la grammaire et la grammaire avec la situation on explique. On prend quelques situations par exemple si vous voulez enseigner article défini, article partitif, on crée, on vous êtes dans un restaurant, commandez le repas, pourquoi on utilise ça etc. etc. Donc, ça dépend de grammaire. On crée en fait cette situation, donne situations aux étudiants. A travers cette situation ou le contexte, on introduit la grammaire.

Q. Quel est votre parcours académique en tant qu'étudiant du français.

Après ma licence en mathématiques, j'ai commencé avec le Certificat pour 6 mois du département du Tourisme à Delhi et puis j'ai fait Diplôme Intensive Avancée de l'Université de Delhi. C'est pour un an. C'était avant .. quand j'étais étudiant. C'était équivalent de 3 ans (Certificat, Diplôme, Diplôme Avancé) (il n'existe plus maintenant). Et puis, Master 1 et 2. Et puis la Maîtrise ((M. Phil) mais j'ai fait M. Phil 1 et M. Phil 2 c'est pas fini en fait parce que je n'avais pas de temps en fait. Et biensur, a part ça, j'ai fait le Stage d'enseignement et puis, j'étais étudiant pour un an à Rennes c'était le programme d'échange. C'était en général pour apprendre la langue. Donc, on avait assistés aux cours différents cours de commerce, cours de tourisme, et puis aussi la langue, et traduction aussi.

Q : Votre parcours en tant qu'enseignant(e) de FLE , donc vous avez dit que vous avez fait un stage d'enseignement? C'était ou ?

C'était à Grenoble pour 1 mois. J'ai assisté aux cours la comment enseigner la littérature et puis FOS aussi.

R: Et vous êtes enseignant depuis quand ?

Depuis 17 ans.

CHANSON

Je vais maintenant vous poser quelques questions sur l'écoute de chansons d'une façon générale.

Q. Dans quelles langues préférez-vous écouter les chansons la plupart du temps ?

Humm... (rire) bien sur hindi. Anglais aussi et français aussi pour enseigner en fait. J'écoute et je cherche des chansons parce qu'on organise ici la fête de francophonie à St. Stephens et au département de GRS (Germanic and Romance Studies) département central du français à l'Université de Delhi) Donc on doit aider les étudiants pour préparer des chansons et quelquefois les pièces de théâtre.

Q. Est-ce que vous avez déjà écouté une/des chanson(s) française(s)?

Oui

Q. Si oui, quelle est votre source principale pour écouter les chansons françaises?

Youtube et bien sur quelquefois j'apporte des cds de l'Alliance Française

R : médiathèque, cinéma, cd-dvd emprunté, sur internet, un camarade ou ami vous fait écouter, dans le cours du FLE, l'événement francophonie, autre

R: Et sur internet il y a des tant de chansons. Quelle est votre stratégie pour choisir une chanson pour écouter ?

En fait, on a besoin d'enseigner la chanson. Donc on choisit la chanson qui a la parole facile et compréhensible aux étudiants. Donc on tape 'la chanson pour enseigner le français'.

Q. Si oui, quelles sont vos deux chansons favorites en français ?

L'une, c'est 'Je suis d'accord' d'Édith Piaf hum ?.. 'Je suis d'accord pour le cinéma parole c'est très facile et les étudiants

Et d'autre, c'est 'Rien ne rien, je ne regrette rien' de Françoise Hardy/ Classiques en fait toutes les deux (rire).

Q : Comment avez-vous découvert ces chansons ?

Quand j'étais en France, mon prof m'avait donné une cassette dans laquelle ces deux chansons étaient là.

Q. Pour quelles raisons préférez-vous ces chansons ?

Paroles sont faciles et aussi, je trouve ces chansons assez convenables pour l'enseignement. Par exemple, la chanson 'Rien ne rien' c'est aussi c'est quelquefois la voix est très haute eh .. comment dire l'intonation et aussi la prononciation de 'r'

CHANSON DANS UN COURS EN GÉNÉRAL

Q. Est-ce que, à un moment dans votre cursus (École, faculté) en tant qu'étudiant, vous avez eu à écouter ou à travailler sur une ou des chansons pour un cours (à part le cours de la musique et danse) ?

Non. Par exemple, quand j'étais (rire) à l'école, on n'avait pas de système individuel comme ça.

CHANSON FRANÇAISE DANS LE COURS DE FLE

Q. Avez-vous travaillé sur les chansons dans vos cours de français?

Oui, eh .. pas toujours mais quelquefois/ Quelquefois On a les programmes comme ça / on joue dans la classe et les étudiants écoutent. Pour l'enseignement aussi, il y avait eh .. je ne me souviens pas, il y avait une chanson dans laquelle on avait utilisé le futur simple. Donc, c'était très facile en fait. J'avais reçu une cassette vidéo en fait pour enseigner les chansons aux étudiants mais cassette-vidéo c'est maintenant c'est démodée (rire) maintenant.

Q. Si oui, quels sont vos critères pour choisir une chanson –

R : aucun objectif spécifique pour choisir une chanson?

Eh .. je vous ai déjà dit eh .. une première chose la parole doit être facile et peut être on peut voir le contenu de grammaire pour les débutants en fait/ C'est important.

R: Et les chansons polémiques, les chansons ayant plein d'argots, parlent de sexualité, illégalités, drogue, alcool, la vie social, des tabous etc.?

On peut utiliser mais moi je n'ai pas encore utilisé ça. En fait ce sont des choses qu'on doit enseigner aux Diplômes ou Diplômes Avancés mais le problème c'est que le temps. On Ce type de choses on doit finir beaucoup d'autres choses beaucoup d'autres choses en Diplôme avancé. On n'a pas de temps pour faire tout ça et aussi, je vous ai dit, le problème de salle/ la salle n'est pas équipée avec tous ces instruments.

Q. Prenez un exemple/des exemples concrète(s) et spécifique(s) d'une chanson sur laquelle vous avez récemment travaillé et partagez un petit peu plus en détail.

Le titre 'on dit, on parle, on dit , au revoir' mais je ne sais pas qui a chanté. J'ai trouvé de l'internet. C'est bien pour comprendre une langue.

R : titre, source- d'où est prise cette chanson?

R : dans quel cours,
Cours de Certificat

R : quel contexte,

Comment saluer, pour les verbes, parler, dire

R : avec quel matériel , support audio-visuel?

Je l'ai téléchargé de Youtube et j'ai apporté dans le clé-usb.

R : Comment ça s'est déroulé? Vous pouvez expliquer les étapes en général – pré écoute, l'écoute et post écoute?

Tout d'abord, j'ai expliqué dans cette chanson ce que vous écoutez, vous entendez, notez. Han ? On joue et on rejoue, on vérifie si les gens notaient correctement ou non et puis s'ils ne comprennent pas quelque chose, on explique aussi le mot, c'est-à-dire quoi, c'est tout, c'est comme ça.

Par ce qu'il n'y a pas de grammaire ici; seulement des verbes ou peut-être des expressions de salutation en fait. Au moins 2 écoutes.

R: Quelle est votre stratégie en général pour exploiter une chanson française en cours de français

Quand on joue un cd, on demande de chanter d'abord parce que ça peut aider les étudiants d'améliorer la prononciation / c'est une chose qu'on fait. Et puis ça dépend de chanson, en fait. Par exemple en Diplôme, il y a dans une première leçon, il y a une chanson qui a beaucoup de langue familier. Donc pour avoir des connaissances des langues familiers, on a fait ça. Donc, on pose la question après .. 'y a ' On demande aux étudiants 'c'est quelle expression 'y a' ? Donc, après ça, on leur dit que c'est pour parler en fait / peut-être dans la chanson on utilise mais pas en langue standard.

Q. Quand vous faites chanter vos élèves, quelle est leur réaction ?

Il s'amuse beaucoup (sourire). Pas d'hésitation mais quand on demande de chanter seul aux quelques étudiants, ils hésitent en fait.

Q. Pour vous, qu'avez-vous retiré de cette expérience ?

R : satisfaction ?

R Quels étaient les éventuels problèmes rencontrés, les défis confrontés en travaillant sur les chansons?

Q. Comment les étudiants de votre classe trouvent ces séances sur des chansons?

R: Qu'est ce qui leur plaît le plus ? Qu'est ce qui leur plaît le moins ?

Chanter dans un groupe est apprécié. Chanson dans une nouvelle langue

Q. Comment vous apprenez si telle ou telle chanson leur a plu ou non?

R : - mode d'évaluation ?

Non

Q. L'an dernier, avez-vous travaillé toutes les chansons du manuel ?

R : si non, pourquoi selon vous ? (pas fini le manuel, manque du temps, l'exécution des exercices en-dehors du manuel, etc.)

Oui.

Q. D'après vous, quel rôle peut avoir la chanson dans l'apprentissage du fle ?

Premièrement, pour la prononciation. Deuxièmement, pour plaisir. On a envie d'apprendre une nouvelle langue.

SUR VOUS.... chanter

Q. Est-ce que vous aimez chanter?

Oui, avant je chantais. Depuis l'enseignement, la voix s'est changée.

Q. Si oui, vous chantez dans quelle(s) langue(s) (même sous la douche) ?

R : Et chanter en français?

Oui

Q. Comment vous trouvez cette expérience ..chanter en français ?

R C'est difficile ou facile? Et pourquoi ?

Pas difficile pour ceux qui ne sont pas timides.

QUESTIONS CONCERNANT L'INSTITUT/L'UNIVERSITÉ

Q: A peu près combien d'élèves avez-vous dans cet institut?

Cours de certificat – 50. Cours de diplôme – 25 ou 30, advance diploma – 30. Dans Bharatiya Vidya Bhawan 25

Q. Combien d'élèves peuvent s'inscrire dans une classe ?

Avant, maximum 30 mais maintenant sans limite.

Q. Qui décide le cursus des semestres ?

Pour les cours à la fac de Delhi, c'est le département de français qui décide. Pour Bhartiya Vidya Bhawan, c'est nous, en tant que membre permanent

Q. Est-ce que toutes les salles sont équipées des matériaux audio-visuels ?

BVB a une salle informatique bien équipée. On peut y aller pour 4 heures en total pendant un mois.

Par contre, à l'université de Delhi, il n'y a pas d'équipement. Il faut apporter votre ordinateur portable et les autres choses.

MERCI !!

Entretien : Enseignante Mme A
Code : (BVB) Mme A

Pour enquêteur:

Nom de l'interviewé – Mme E
Place – BVB
Date - 16/08/2015

Détails sur l'enseignement

Lieu de travail - Bharatiya Vidya Bhawan
Type et nombre de classes en charge – Troisième et Quatrième semestres (niveau A2)
Combien d'heures/semaine pour chaque classe - 2 cours de 2 heures par semaine. 4h/semaine en total le weekend

La langue Maternelle – Hindi

Q. Quelle(s) langues connaissez vous à part le français?

Anglais et Hindi

Q. Je voudrais savoir tout d'abord pourquoi vous avez appris le français ?

D'abord, je voulais aller en France. Mais après quand j'ai commencé à apprendre, j'ai eu beaucoup d'intérêt et ça m'a attirée et c'est une autre langue, une autre culture qui ouvraient devant moi. C'était donc comme avoir lien avec d'autre culture.

R. Et pourquoi le français ?

Il n'y a pas de raison particulière mais je ne sais pas beaucoup à a propos de cela parce que j'ai une amie qui m'avait parlé du français. J'ai dit « Pourquoi pas ? » (rire)

Q. Pourquoi voulez-vous enseigner le français?

La raison pratique, c'est pour gagner (*rire*) mais j'aime enseigner. Quand j'ai appris la langue française quand j'ai pensé enseigner aussi parce que ça augmente la connaissance personnelle, de culture. Maintenant, je connais deux cultures. On peut comparer ces deux cultures – indienne et française. C'est intéressant tout d'abord.

Q. Parlez-moi des méthodes (méthodologie) et outils que vous utilisez en cours.

R: Est-ce que vous avez une méthodologie en particulier ?

J'utilise l'approche communicative et // aussi actionnelle. Je donne des tâches à accomplir. Ce sont basées sur des situations.// J'utilise le manuels aussi. //euh/ d'autres supports audio-visuels. Mais visuel n'est pas possible. Plutôt audio

R : les manuels ? ; les supports audio-visuels ? Internet ?

Oui j'utilise Connexions Niveau 2, Nouveau Sans Frontiers, A propos et Campus france pour des exemples, quelques chapitres, pas tout le livre.

R : avez-vous une certaine liberté dans la façon d'enseigner le français (outil, méthodes, contenus) ou bien c'est un enseignement programmé « standard » ?

Le programmes est seulement le livre. C'est Connexions- Niveau 2. Mais il n'y a pas de plan. Nous ne sommes pas donnés un plan. Personne n'a donné un plan – qu'est ce que vous allez faire, comme vous allez faire. Donc, j'ai la liberté. Je peux enseigner comme je veux. Il n'y a pas de programme et je ne suis aucun programme. Je choisis les chapitres : quel chapitre que je dois enseigner aujourd'hui ?, par exemple, dans le cas des cours de certificat, s'il pleut, je commence un chapitre de météo, temps, un truc comme ça. Cursus est le manuel mais c'est moi qui choisis le moment pour commencer tel ou tel chapitre.

R: Comment organisez-vous votre cours? Quels sont les critères ?

Par exemple, pour le cours d'aujourd'hui, aucune chose. Mais souvent je prépare les fiches pédagogiques. Il y a des objectifs, qu'est ce qu'on va faire dans le cours, est-ce qu'il y aura un texte ?, une activité? S'il y a des activités, quel type d'activité : quelque fois je prépare moi même des activités. Donc, j'ai souvent une fiche pédagogique avec l'objectif et avec la conclusion : qu'est ce qu'ils vont apprendre aujourd'hui – c'est la production écrite, production orale etc.
Et aujourd'hui, je n'ai pas fait parce que c'est le premier cours et les élèves n'ont pas encore de manuels.

Q. Quel est votre parcours académique en tant qu'étudiant

R : Si étudié dans deux instituts, pourquoi vous avez choisi ces deux instituts? En quoi ça vous a aidé? J'ai fait une licence en français (3 ans) jusqu'à 2007 – french honors, la Maîtrise en littérature française (en 2009). J'ai fait un Diplôme en FLE (mené par DU) en 2010 (Foreign Language Education) et Master en Philosophie (M.Phil.) en 2013. J'ai passé l'examen de NET (le concours essentiel pour enseigner au niveau universitaire). Je fais le doctorat en ce moment.

Q : et votre parcours en tant qu'enseignant(e) de FLE?

J'enseigne depuis 2008 – plusieurs niveaux différents

CHANSON

Je vais maintenant vous poser quelques questions sur l'écoute de chansons d'une façon générale.

Q. Dans quelles langues préférez-vous écouter les chansons la plupart du temps ?

Hindi et Penjabi

Q. Est-ce que vous avez déjà écouté une/des chanson(s) française(s)?

Oui.

Q. Si oui, quelle est votre source principale pour écouter les chansons françaises?

L'internet.

Q. Comment sur l'internet vous décidez que telle ou telle chanson 'Oui c'est telle ou telle chanson que je vais écouter'.

Pour mes étudiants : c'est pas pour moi mais pour mes étudiants parce que comme j'ai commencé à enseigner le certificat, j'essayais de chercher les chansons pour les enfants parce qu'elles ne sont pas trop difficiles. Sur youtube, vous avez beaucoup de possibilités. J'écoute les chansons et j'envoie les liens. Je pense que c'est bon pour leur niveau. J'envoie tous les liens a mes étudiants. Ils les écoutent à la maison et dans le prochain cours, ils chantent !

R: Et pour vous-mêmes, vous écoutez aussi ?

Oui. Je me rappelle une fois j'ai écouté une chanson française à la faculté. J'ai compris quelques paroles, je suis venue à la maison et j'ai tapé. Il y avait cette chanson. Je l'ai écoutée. J'ai commencé à chercher une autre chanson de la même chanteuse. C'était un chanteur musulman.

Q. Si oui, quelles sont vos deux chansons favorites en français ?

'Ose, il faut changer la vie', 'comment ça va ? (*rire*) et il y en a une autre 'je suis là, me voilà
R : partagez les détails comme

-titres de chansons/l'album

- noms de chanteurs/interprètes

Q : Comment avez-vous découvert ces chansons ? (cours, radio, ami...)

Pour 'Ose', une amie française m'a envoyée (*rire*) et l'autre, l'un de mes étudiants a trouvé cette chanson.

Q. Pour quelles raisons préférez-vous ces chansons ?

'Ose' – ça donne de l'énergie. Cela encourage

'Je suis là' – c'est facile et la musique est trop bien (*rire*). 'Facile' dans le sens des paroles et facile à chanter parce que 'ose' n'est pas facile à chanter, c'est un peu compliquée. Elle est facile à chanter et à comprendre aussi.

CHANSON GÉNÉRALE DANS UN COURS

Q. Est-ce que, à un moment dans votre cursus (École, faculté) en tant qu'étudiant, vous avez eu à écouter ou à travailler sur une ou des chansons pour un cours (à part le cours de la musique et danse) ?

Jamais. Il y avait quelques poèmes mais jamais les chansons.

CHANSON FRANÇAISE DANS LE COURS DE FLE

Q. Avez-vous travaillé sur les chansons dans vos cours de français?

Oui, les chansons qui sont là dans la méthode 'Connexions – niveau 2'.

R: Comme vous avez aussi enseigné au niveau débutant (certificat), vous avez travaillé sur les chansons de la méthode 'Connexions – Niveau 1' ?

Non, pas dans le certificat, c'est difficile de travailler avec les chansons parce qu'ils ne comprennent pas bien.

R: Vous avez choisi travailler sur la chanson (dans le cours de diplôme) parce que c'était déjà là dans la méthode ou vous vouliez le faire ?

Il n'y a pas de question de choisir. C'était là et il fallait les exploiter.

Q. Si oui, quels sont vos critères pour choisir une chanson –

R : aucun objectif spécifique pour choisir une chanson? -

Les chansons qui sont là dans la Connexions - 2

R: Prenez – vous en considération le contexte indien en choisissant une chanson française? Donnez quelques exemples.

No

R: Et les chansons polémiques, les chansons ayant plein d'argots, parlent de sexualité, illégalités, drogue, alcool, la vie social, des tabous etc.?

Non, jamais. Comme je vous ai dit, une chanson 'facile' c'est-à-dire il n'y aura pas de mots très difficiles parce que si on commence avec les sujets de drogue, illégalités, sexualité ... ça devient difficile. Par contre au niveau avancé, je peux faire ce type de chansons. Mais les chansons qui sont dans les manuels, elles concernent à la vie quotidienne, l'amour est la, etc.

Q. Prenez un exemple/des exemples concrète(s) et spécifique(s) d'une chanson sur laquelle vous avez récemment travaillé et partagez un petit peu plus en détail.

R : titre, source- d'où est prise cette chanson?

'Je te retrouverai' par Sophie et les paroles sont faciles dans cette chanson. A part ça, on enseigne le futur et subjonctif.

R : dans quel cours,

Certificat

R : quel contexte,

on enseigne le futur et subjonctif, introduire les nouveaux vocabulaire

R : avec quel matériel , support audio-visuel?

Manuel. Quelque fois j'utilise le magnétophone dans la classe parce qu'ils ont tous les cd. Et pour cette chanson, je n'ai pas utilisé. J'ai lu les paroles (*rire*). Ils ont commencé à lire les paroles après moi. La chanson // ils ont // dans leur portables, c'est toujours possible d'écouter les chansons. Ils ont copié les cds.

R : Comment ça s'est déroulé? Vous pouvez expliquer les étapes en général – pré écoute, l'écoute et post écoute?

Comme le titre suggère 'Je te retrouverai', les étudiants peuvent deviner qu'est ce qu'il y aura. Tout d'abord, je leur parle du titre 'Je te retrouverai'. Ils connaissent ce verbe retrouver. Donc, je commence à les faire deviner 'qu'est ce qu'il y aura ?'. Mais ils ont toujours le manuel devant eux et ils peuvent regarder qu'est ce qu'il y a : il y a une photo d'une femme qui est triste. Donc, ils commencent à deviner peut être son amant lui manque, ils devinent peut être elle a des souvenirs, donc, elle pense au passé. Donc, je commence avec 'deviner'. Il faut deviner qu'est qu'il y aura et après, on commence à lire cette chanson.

D'abord, je les fais lire la chanson. S'il y a des mots difficiles, je leur explique tout d'abord. Ils la lisent silencieusement. Après, on commence à devenir - qu'est ce qu'il y a, qu'est ce que vous avez compris, il s'agit de quoi, quel sujet, pourquoi elle est triste parce qu'il y a des photos.

R: A quel moment vous avez chanté ?

Je les fais lire tout d'abord silencieusement. Après, on tous commence à chanter, ils chantent avec moi ou après moi, parce que ce n'est pas une fois que l'on a lu, il faut lire plusieurs fois – 3-4 fois. Après on commence à exploiter les exercices qui sont la dans les manuels. Je pense qu'il y a des questions à remplir et à connecter les objets 'est-ce qu'il y a cet objet dans la chanson ?', donc c'est une question du vocabulaire.

Donc, d'abord, je l'ai fait lire. Après, vous avez chanté et après, j'ai travaillé sur les mots difficiles. Ensuite, je leur ai demandé de deviner le contexte de cette chanson. A la fin, on a fait des exercices qui sont la dans la Connexions.

R: Quelle est votre stratégie en général pour exploiter une chanson française en cours de français

Ça dépend d'une chanson à l'autre. Je commence avec les faire lire et lire silencieusement. Essayer de comprendre. Et après, on commence à lire et si c'est possible, on chante. Et après, si, je pense, on peut avoir un jeu de devinette, si c'est possible, on le fait et si ce n'est pas possible, je passe à l'exercice.

Q. Pour vous, qu'avez-vous retiré de cette expérience ?

R : satisfaction ?

Pourquoi pas parce qu'ils comprennent bien et si on les fait chanter une chanson, ils sont très heureux. Il devient ludique. Quand on chante, tout le monde participe. Ce n'est pas comme une seule personne qui lit mais quand on chante, c'est tout le monde participe. Au moins, il vont améliorer leur prononciation

R: Quand vous leur demandait de chanter, tout le monde chantait ou il y avait quelques hésitations ?

Il y a toujours des hésitations. Il y a des étudiants qui ne sont pas réguliers. C'est difficile pour eux. Il y a des étudiants qui sont timides aussi. Quand j'ai a peu près 40 étudiants dans la classe, la plupart d'étudiants y participent.

R. Quels étaient les éventuels problèmes rencontrés, les défis affrontés en travaillant sur les chansons?

Oui, il y a toujours des étudiants qui comprennent rien. Ils peuvent lire mais ils ne comprennent rien. Ils ne sont pas réguliers à la classe. Il faut expliquer toujours. Si je commence à expliquer en français, c'est difficile. Il faut les expliquer en anglais ou en hindi avec ces étudiants. Par contre, il y a des étudiants qui participent. Quand on a beaucoup d'étudiants, on est un peu 'ignorant' (*rire*) a ces étudiants.

R: Donc, vos problèmes sont liés plus avec l'absentéisme ?

Oui, il y a des étudiants qui sont réguliers et ils ne comprennent rien. Mais ils n'arrivent pas à comprendre quelle est le problème. Ils connaissent le sens des mots mais il y a toujours le problème a la compréhension. S'ils ne comprennent pas, j'explique en anglais. Ça va mais la prochaine fois, c'est le même. Dans ce cas, je ne comprends pas quel est le problème.

Q. Comment les étudiants de votre classe trouvent ces séances sur des chansons?

R: Qu'est ce qui leur plaît le plus ?

La chanson, la musique. C'est quelque chose de différente. Ce n'est pas un texte.

Un texte, les étudiants le considèrent comme ennuyeux mais quand on dit, une chanson, ce n'est pas ennuyeux. Il y a un intérêt. Ils aiment les chansons. Si c'est possible, 'vous pouvez une chanson pour nous (*rire*) ? Dans le texte, c'est un peu ennuyant parce que vous lisez et vous faites des exercices mais vous

chantez, il y a un excite ment. Dans une chanson, il y a une chance de chanter une chanson française et une chanson française, c'est-a-dire quelque chose de différente.

R: Qu'est ce qui leur plaît le moins ?

L'activité, ils la font bien mais si je leur demande de décrire une chanson, de choisir des mots et d'essayer de créer 2-3 lignes mais c'est pas possible (*rire*), c'était très difficile. J'ai déjà essayé avec un poème. Je le lis en classe : c'était une ligne 'dans la forêt je te cherchais ...'. je leur ai demandé d' d'écrire 2-3 lignes de ce type mais une ou deux personnes ont fait cela. Mais les autres, ils n'ont pas pu le faire.

Q. Comment vous apprenez si telle ou telle chanson leur a plu ou non?

Ils me disent 'on aime cette chanson'. Je te retrouverai' et 'Il y a quelqu'un dans ma chambre'

R : - mode d'évaluation ?

Il n'y a pas de grande différence entre la chanson et le texte parce que les activités sont un peu similaires. Donc, on peut donner des activités basées sur la chanson et on peut les évaluer. On peut leur demander de créer une histoire, d'écrire une histoire dans un texte au lieu d'une chanson.

Q. L'an dernier, avez-vous travaillé sur toutes les chansons du manuel ?

Quelquefois il n'y a pas de magnétophone au *College*, donc, c'est difficile. Mais oui, si il est là on essaye. La plupart du temps ce qui se passe, c'est que l'on lit et on chante dans la classe mais le magnétophone n'est pas toujours là.

R. Est-ce que c'est compliqué pour avoir des magnétophones ?

Oui, parce qu'il y a en total 3 magnétophones pour tout le collège. Il y a des profs qui les prennent. Pour moi, ce n'est pas une grande chose. Si je n'ai pas de magnétophone, qu'est ce qu'on peut faire. On peut la lire dans la classe. Donc, au lieu de courir après le magnétophone, il faut deviner les activités, qu'est ce qu'on peut faire.

R. Au niveau du temps, est-ce que vous avez assez du temps pour ce type d'activité ?

Oui, deux heures. Oui, le temps, la durée ne sont pas un problème.

Q. D'après vous, quel rôle peut avoir la chanson dans l'apprentissage du fle ?

Oui, il y a une importance. La chanson a une importance. On peut enseigner des points grammaticaux a partir des chansons parce que comme il y a un un poème 'Dans le café, j'ai mis du sucre ...'. A partir de cela, on peut enseigner le passé composé. Tout le poème est au passé composé et c'était très intéressant. J'ai tiré ce poème d'une autre méthode de français .. je pense c'est Nouveau Sans Frontiers Cahiers

Neelam : Je ne pense pas que les chansons françaises populaires, on peut les utiliser pour enseigner la langue, Je ne pense pas.

R: Que pensez vous de bollywood ?

De bollywood ou chansons françaises parce qu'ils sont pour les natifs qui comprennent bien le français mais pour les niveaux débutants, intermédiaire, il faut les chansons qui sont un peu lentes, et il y a des

paroles faciles, on peut tirer les mots pour objectif d'enseigner le vocabulaire ou le temps ou la raison quoi qu'elle mais 'populaire' je ne pense pas.

Il faut choisir les chansons selon le niveau des apprenants en tenant compte des concepts grammaticaux et aussi au niveau de compréhension. S'il y a beaucoup d'argots dans une chanson, personne ne va comprendre. Donc, j'évite des argots. S'ils commencent à apprendre une langue, il faut leur donner un vocabulaire facile, vocabulaire quotidien, les objets qui sont autour de nous ; on ne peut pas parler de la philosophie (rire) avec les étudiants de certificat ou diplôme. C'est difficile.

R. Même si, tout le monde est adulte ? C'est difficile ?

Ils sont adultes mais s'il y a une chanson que j'ai choisie et parle de la philosophie et je leur explique tout en anglais, ça ne sert à rien. Ils sont là pour comprendre. Ils sont adultes mais ils ont juste commencé. Qu'est-ce qu'ils apprennent dans la première classe – comment allez-vous ?, la base mais ce n'est pas la philosophie de Descartes ou quelque chose d'autre. C'est difficile.

SUR VOUS.... chanter

Q. Est-ce que vous aimez chanter?

Oui, pourquoi pas (*rire*).

Q. Si oui, vous chantez dans quelle(s) langue(s) (même sous la douche) ?

Hindi, penjabi, haryanvi (*rire*), quelque fois anglais et français aussi. Si je comprends quelques chansons, je la chante.

Q. Comment vous trouvez cette expérience ..chanter en français ?

R. C'est difficile ou facile? Et pourquoi ?

C'était difficile. Tout d'abord, il faut écouter 2,3 ou 4 fois et après quand c'est dans la tête, ça devient intéressant.

R: Et pour faire chanter vos élèves, est-ce que c'était difficile ?

Non, ce n'est pas si difficile parce qu'il y a toujours certains étudiants qui sont motivés et qui aiment chanter et même hier, j'avais une étudiante qui chantait en français. C'était dans le premier cours avec eux.

QUESTIONS CONCERNANT L'INSTITUT/L'UNIVERSITÉ

Q: A peu près combien d'élèves avez-vous dans cet institut?

Dans le cours de diplôme, c'est à peu près 30-35.

Q. Combien d'élèves peuvent s'inscrire dans une classe ?

Ici il n'y a pas de limite dans l'inscription parce que dans la première année, dans le cours de certificat, j'ai eu 60 étudiants. Je ne pense pas qu'il y a une limite.

Q. Qui décide le cursus des semestres ?

La faculté.

R: Quel(s) conseils qu'ils donnent avec le cursus ?

Le premier conseil c'est qu'il ne faut pas traduire, qu'il ne faut pas utiliser le français ou le hindi. Mais ce n'est pas possible avec 40 étudiants.

R: Et pour le programme de l'année, quel est le conseil ?

Il n'y a pas de conseil. Il faut suivre le livre 'Connexions'.

R: Et pour l'examen à la fin ?

J'ai eu de l'occasion de préparer les questions d'examen (central) et il y avait les conseils qu'il faut donner des questions qui sont en accord avec l'approche communicative et qui s'inspire du livre.

Q. Est-ce que toutes les salles sont équipées des matériaux audio-visuels ?

Dans Bharatiya Vidya Bhawan, il y a une salle de vidéo projecteurs. Mais il faut réserver bien en avance. Sinon, il n'y a rien. Mais on peut apporter notre ordinateur. // j'ai essayé une fois mais ils étaient nombreux donc, pas très pratique

MERCI !!

Entretien : Enseignante Mme N

Code : (AFD) Mme N

Pour enquêteur:

Nom de l'interviewé – Mme N

Lieu - AFD

Date - 28/07/2015

Détails sur l'enseignement

Lieu de travail - AFD

Type et nombre de classes en charge – niveau A1- B1

Combien d'heures/semaine pour chaque classe - 4h par jour 6 fois. 24h hebdo

La langue Maternelle - Hindi

Q. Quelle(s) langues connaissez vous à part le français ?

R : Selon vous, quel est votre niveau de maîtrise de ces autres langues ?

Anglais, Hindi - Bilingue

Q. Je voudrais savoir tout d'abord pourquoi vous avez appris le français ?

Là, c'est une question qui me fait penser souvent. Mais c'était vraiment par hasard. Et *euh*, quand j'étais en 12ème (Terminal). Certains de mes camarades de classe ont parlé, pas de l'Alliance, mais d'apprendre une langue étrangère. Mais je m'intéressais tellement à la psychologie. Je me suis inscrite au programme de la licence en psychologie. Mais petit à petit, j'ai perdu l'intérêt et je me suis orientée au français et c'était vraiment au hasard.

Q. Pourquoi voulez-vous enseigner le français?

Parce que je voulais enseigner depuis toujours. Là ça coule dans la famille, dans le sang, ma mère est enseignante, ma grand-mère aussi était enseignante

Q. Parlez-moi des méthodes (méthodologie) et outils que vous utilisez en cours.

R: Est-ce que vous avez une méthodologie en particulier ?

Puis que je travaille à l'Alliance, on se concentre énormément sur l'approche actionnelle. En fait, ça [l'approche actionnell] a fait partie de notre stage Alors, on essaye de faire parler nos étudiants possible, on essaye d'inculquer l'habitude de l'auto-correction et cet esprit d'accomplir une tâche et pas vraiment mémoriser les concepts de grammaire ou de lexique parce qu'au bout de jour, ça devient vraiment passif. Alors euh il faut vraiment bouger les élèves, on évite de faire des cours magistraux.

R : les manuels ? ; les supports audio-visuels ? Internet ?

Ben oui, tout. Comme manuel // ces jours ci on se sert d'Alter Ego. J'aime pas utiliser TROP de livres, c'est pour ça, il faut utiliser d'autres supports comme internet. Notre salle de classe est maintenant équipée des ordinateurs, d'internet, de connexion wi-fi. Alors ça devient de plus en plus facile d'utiliser d'autres supports.

R : avez-vous une certaine liberté dans la façon d'enseigner le français (outil, méthodes, contenus) ou bien c'est un enseignement programmé « standard » ?

Pas du tout. On a toute la liberté à l'Alliance. Bien sûr il faut avoir des objectifs précis avant d'entre dans le cours mais // après le choix d'activité, le rythme, la progression dépend vraiment de prof.

R: Comment organisez-vous votre cours? Quels sont les critères ?

Q. Quel est votre parcours académique en tant qu'étudiant

R : Si étudié dans deux instituts, pourquoi vous avez choisi ces deux instituts? En quoi ça vous a aidé? Alliance Française de Delhi en 2006, j'ai achevé le niveau C1 et puis Master 2 en traduction et interprétariat de l'Université de Jawahar Lal Nehru. Je m'intéresse à l'enseignement supérieur

Q : et votre parcours en tant qu'enseignant(e) de FLE?

J'enseigne à l'AFD depuis 2009

Je fais mon stage de professeur en fin 2008

CHANSON

Je vais maintenant vous poser quelques questions sur l'écoute de chansons d'une façon générale.

Q. Dans quelles langues préférez-vous écouter les chansons la plupart du temps ?

Hindi - ++

Français - + J'écoute des chansons françaises de temps en temps mais de perspective didactique.

Anglais - +

Autre -

Q. Est-ce que vous avez déjà écouté une/des chanson(s) française(s)?

Oui, plusieurs.

Q. Si vous écoutez les chansons en français, quel(s) type(s) de chansons que vous écoutez?

Q. Quelles sont vos deux chansons favorites en français ?

Ça dépend. Euh// parfois j'écoute des chansons françaises, des chansons // que J'AIME. Et // il y en a d'autres que je suis un peu obligée d'écouter ou d'utiliser en cours pour les raisons de les exploiter en cours.

-titres de chansons/l'album

Carla Bruni – Si j'avais su t'aimer

Amel Bent – ma philosophie

C'est par hasard que j'ai trouvé sur internet.

J'aime leurs paroles, les paroles sont vraiment profondes.

- noms de chanteurs/interprètes

CHANSON GÉNÉRALE DANS UN COURS

Q. Est-ce que, à un moment dans votre cursus (École, faculté) en tant qu'étudiant, vous avez eu à écouter ou à travailler sur une ou des chansons pour un cours (à part le cours de la musique et danse) ?

Non, jamais. Dans le système d'éducation en Inde, c'est très très rare qu'on trouve des enseignants qui travaillent avec les chansons.

Q. Si oui, partagez cette expérience.

R : dans quel cours,

quel contexte (exercice, pause, etc.),

avec quel matériel, support audio-visuel?

R : Ensuite le déroulement? Comment ça s'est passé exactement? Si vous vous en souvenez

R: Que pensez-vous de cette séance d'écoute quand vous vous en souvenez aujourd'hui? - quel type d'expérience ? - bonne, créative, ennuyeuse, ludique etc.

CHANSON FRANÇAISE DANS LE COURS DE FLE

Q. Avez-vous travaillé sur les chansons dans vos cours de français?

Oui, dès A1. Tout le temps. J'ai beaucoup travaillé avec la chanson 'Je ne veux pas travailler'. par exemple . C'est pour aborder le sujet de désir, qu'est ce que j'aime, je n'aime pas Et pour B1, j'utilise souvent la chanson 'Un monde pour demain' Il s'agit de la thématique d'environnement et le changement climatique. Alors, je les fais écouter et montrer les clips visuels de cette chanson et après je fais une discussion en commun sur le changement climatique. Ça se passe très très bien.

Q. Si oui, quels sont vos critères pour choisir une chanson –

R : aucun objectif spécifique pour choisir une chanson?

Cela dépend du thématique, du lexique et du débit. Je travaille beaucoup avec le support audio visuel qui correspond au thématique proposé. Je cherche les chansons sur le site de TV 5 monde.

Si ça passe trop vite ou le lexique est difficile, j'ai déjà essayé ça sert à rien. Ils apprennent rien du tout et après, moi je dois leur * les paroles, ça / coupe le rythme. Ça doit correspondre à leur niveau linguistique.

Q. Prenez un exemple/des exemples concrète(s) et spécifique(s) d'une chanson sur laquelle vous avez récemment travaillé et partagez un petit peu plus en détail.

R : titre, source- d'où est prise cette chanson?

R : dans quel cours,
A2 dernier semestre

R : quel contexte,
Pour enseigner le conditionnel présent, l'hypothèse - 'Si on devait mourir demain.

R : avec quel matériel, support audio-visuel?

R : Comment ça s'est déroulé? Vous pouvez expliquer les étapes en général – pré écoute, l'écoute et post écoute?

Tout d'abord, on a écouté la chanson sans paroles. Ils ont compris au moins le sens global. Et après, j'ai montré les paroles avec la chanson. Ils écoutaient et ils lisaient les paroles en même temps. Là ils ont compris le détail. Ensuite, je leur ai demandé de, euh//, une fois qu'on a écouté la chanson, je leur demandais d'observer la structure. Si on devait mourir demain, qu'est ce que vous feriez de plus, qu'est ce que vous feriez de moins ? Et// ils sont arrivés en observant plusieurs phrases // de ce genre. Ils sont arrivés à me dire que « Madame, ça ressemble le futur mais ce n'est pas le futur » et ils connaissaient déjà l'imparfait. Alors, dans la première partie, on n'a pas eu de problème. C'est comme ça que l'on arrive à voir que voilà c'est la structure de conditionnel présent pour partir un peu dans l'imaginaire et pour faire des hypothèses. Et puis, en tant que travail de réemploi, je leur ai demandé de // voilà // de partir// de ce qu'ils pensent / Voilà. Ils ont pris la même * si on devait mourir demain, qu'est ce qu'il ferait de plus ou qu'est ce qu'il ferait de moins. Là chacun a fait au minimum cinq phrases et c'était vraiment intéressant de les écouter.

R: Quelle est votre stratégie **en général** pour exploiter une chanson française en cours de français

Q. Pour vous, qu'avez-vous retiré de cette expérience ?

R : satisfaction ?

Je me suis bien amusée. J'étais assez contente. Personnellement j'ai apprécié cette chanson. Et avant de l'utiliser en cours, j'étais déjà quelque part sûre que mes apprenants aimeraient bien cette chanson. Et // une fois que le but est bien acquis, je suis assez satisfaite de sa décision.

R Quels étaient les éventuels problèmes rencontrés, les défis confrontés en travaillant sur les chansons?
Non, pas vraiment.

Q. Comment les étudiants de votre classe trouvent ces séances sur des chansons?

R: Qu'est ce qui leur plaît le plus ?

Ca change parce que si on fait une chanson par mois, ça change vraiment. Ils ont contents d'avoir compris, d'avoir connu une chanson française et là ils se sentent un peu // fiers

Qu'est ce qui leur plaît le moins ?

Normalement, euh, // non. Je fais très attention à choisir les chansons qui peuvent comprendre.

Q. Comment vous apprenez si telle ou telle chanson leur a plu ou non?

R : - mode d'évaluation ?

Q. L'an dernier, avez-vous travaillé sur toutes les chansons du manuel ?

R : si non, pourquoi selon vous ? (pas fini le manuel, manque du temps, l'exécution des exercices en-dehors du manuel, etc.)

Q. D'après vous, quel rôle peut avoir la chanson dans l'apprentissage du fle ?

Tout d'abord , c'est un excellent support supplémentaire parce que l'on peut pas toujours se servir du manuel parce que ça devient vraiment monotone. Une grande source de divertissement pour faire plaisir aux étudiants. C'est important. Et aussi, une chanson a souvent un contexte culturel. Alors, ils apprennent

plein de choses sur l'interculturel, ils voient des images, les gestes, des nouvelles expressions, linguistiques . Ça apporte beaucoup aux élèves !

SUR VOUS.... chanter

Q. Est-ce que vous aimez chanter?

Oui

Q. Si oui, vous chantez dans quelle(s) langue(s) (même sous la douche) ?

R : Et chanter en français?

Oui, je peux mais je chante pas au public

Q. Avec vos élèves, les faire chanter va être difficile ou facile ?

Ça va être // j'ai déjà essayé avec les chansons les plus simples au niveau débutant. En fait ils ont du mal à chanter parce qu'ils connaissent pas déjà très bien ni maîtrisent pas la prononciation, la phonétique, ils ont du mal à prononcer déjà quand ils lisent un texte, alors chanter c'est vraiment une activité dure pour les apprenants. Mais si on a déjà une connaissance de la // euh// phonétique et si on aime bien chanter, là ils arrivent. Mais c'est plutôt au niveau plus haut.

QUESTIONS CONCERNANT L'INSTITUT/L'UNIVERSITÉ

Q: A peu près combien d'élèves avez-vous dans cet institut?

Q. Combien d'élèves peuvent s'inscrire dans une classe ?

20 par classe, pas plus

Q. Qui décide le programme des semestres ?

Nous. Euh on définit le programme par niveau. On a, en fait, catégorisé chaque niveau en sous partie et on essaye de terminer un dossier complet. Ça va dire / ça égale quatre leçons si l'on parle de manuel qu'on suit. Alors, il faut quand même terminer. Il ne faut pas terminer page par page, euh// une question après l'autre. On essaye de traiter la thématique en utilisant différents supports.

Q. Est-ce que toutes les salles sont équipées des matériaux audio-visuels ?

Oui, on a tout.

MERCI !!

Annexes N° 7

Séance 1 : Discussions semi-dirigées

Présentez vous, svp ? Et dites-moi pourquoi apprenez vous le français ?

Vidushi : je m'appelle Vidushi. J'ai 21 ans. Je fais la licence en français, French Honors. Je suis dans la troisième année. J'aime la langue étrangère. J'aime apprendre une nouvelle langue.

Riddhima : Je m'appelle Riddhima. J'ai 21 ans. Je suis aussi en licence, troisième année. J'ai la passion pour le voyage. Cette langue est romantique.

Pooja : Je m'appelle Pooja. Je suis en licence de French Honors. Je suis maintenant en troisième année. J'ai 20 ans. Je veux devenir bilingue. J'ai déjà étudié le français à l'école »

Mukarram : Je m'appelle Mukarram. J'ai 20 ans. Pour un boulot en France. (rires)

Sanjeet : Je m'appelle Sanjeet. J'ai 21 ans. Moi aussi, j'ai déjà étudié le français à l'école et pour ça, j'aimerais bien apprendre plus.

Mallika : Moi aussi, j'ai étudié le français à l'école. La langue française est connue. Pour mon avenir, beaucoup de choses peuvent m'aider. Je m'appelle Mallika et j'ai 20 ans

Divesh : Je m'appelle Divesh. J'ai 22 ans. Elle (la langue française) me donne la motivation pour communiquer. Elle me donne la confiance. Je voudrais aller à Paris pour faire le master en média (sourire)

Tusharika : Je m'appelle Tusharika. J'ai 21 ans. Je fais ma licence en français. Je suis dans la troisième année. Grâce à mon oncle. Il habite au Canada. Lui, il m'a encouragé.

Nikita : Je m'appelle Nikita. J'ai 22 ans. Mon frère a appris cette langue. Il m'a dit, « apprends cette langue ». C'est mon rêve. Je veux faire Master en français.

Ankita : Et moi, je m'appelle Ankita. J'ai 21 ans. Je veux travailler à l'ambassade. Aussi, j'aime voyager. J'aime bien discuter avec les étrangers (sourire).

Connaissez-vous des chansons ou chanteurs français ou francophones ?

La plupart parmi eux disent 'oui'. Notamment les chanteurs comme Indilla, Maitre Jim, Edith Piaf, Jacques Brel, Kendji, Stromae, et les chansons telles que *Papaoutai*, *Sur ma route*, *J'ai cherché*, *Je suis*, *Formidable*, *Dernière danse*, *Andalouse*, *Je ne veux pas travailler*, *je suis malade*, *je suis chez moi* (Black M).

Qu'est ce que vous aimez en particulier dans ces chansons ?

Mallika – « Kendji, pour sa musique, sa voix.

Riddhima – Oui, j'adore danser. J'aime bien regarder les clips. Andalouse est une chanson... très vite.

Mallika - J'adore l'accent de Kendji. J'essaye de copier son accent. (rire)

Vidushi – J'aime la chanteuse Indilla parce que j'aime sa voix.

Annexes N° 8

Fiche Enseignante Sensibilisation aux chansons françaises

Objectifs :

- Donner quelques exemples de chansons françaises.
- Sensibiliser les apprenants aux chanteurs français et francophones.

Matériel :

- Une feuille pour chaque apprenant contenant la liste des chanteurs avec leur photo (Voir : Annexes : 9)
- Ordinateur, enceinte, les clips audio des chansons choisies.

Démarche :

- Après une petite séance de questions/réponses (« Connaissez vous les chansons françaises ? » ,), nous proposons aux apprenants quelques exemples de chansons françaises. Étant donné qu'il existe énormément de chansons et que la durée de l'atelier est limitée, nous proposons une liste de chanteurs très connus que nous préférons faire écouter aux apprenants. Nous distribuons à chaque apprenant une fiche (voir : Annexes 9) qui contient l'information de base sur les chanteurs choisis : leur nom, leur prénom, l'année de naissance (et de décès) et le titre de la chanson écoutée.

Cette petite liste s'échelonne de la vedette française Édith Piaf jusqu'au jeune chanteur belge Stromae, ce qui représente un aperçu historique des générations différentes de chansons françaises.

À cette liste, s'ajoutent également quelques détails sur ces chanteurs qui permettront de comprendre un peu mieux ces artistes. Cette activité d'écoute vise à sensibiliser les apprenants aux chansons françaises et à susciter leur curiosité d'écouter et de découvrir les chansons françaises même en dehors des cours.

Édith Piaf

Elle est née à Paris en 1915 et décédée en 1963. Elle est issue d'une famille d'artistes de rue. Sa mère était chanteuse de rue et l'a abandonnée pour gagner sa vie. Piaf a ensuite vécu avec sa grand mère. Elle était auteur-compositeur-interprète (ACI).

Les chansons les plus connues sont *La vie en rose*, *L'hymne à amour*, *Non, je ne regrette rien*.

Elle a eu de belles rencontres avec des musiciens et des artistes.

- ➔ Visionnage du clip audio de *Non, je ne regrette rien*, avec la photo de Piaf (source de départ : Youtube).

Nous conseillons aux apprenants de voir le film intitulé *La Môme* qui est basé sur la vie de Piaf.

Georges Brassens.

Georges Brassens : 1921 – 1981.

Il est poète et auteur-compositeur-interprète. Il met en musique et interprète les paroles en s'accompagnant à la guitare. Il est décédé mais ses textes sont très présents dans les mémoires des français, même aujourd'hui. Ses textes étaient assez rebelles pour son époque. On peut dire qu'il est vraiment un grand maître de cette époque de la chanson française.

➔ Visionnage du clip audio-vidéo de la chanson *Les copains d'abord* (source : Youtube)

Jacques Brel.

Jacques Brel : 1929 – 1978

Il est auteur-compositeur-interprète, poète, acteur et réalisateur belge francophone. Dans sa chanson très célèbre *Le plat pays*, il rend hommage à son pays natal. Le site de Radio France dit « Rarement un chanteur aura exprimé ses rages et ses passions avec autant de sincérité et de gravité que Jacques Brel ».

➔ Visionnage du clips audio-vidéo de la chanson *Ne me quitte pas*.

Charles Aznavour :

Il est né à Paris en 1924. Il est auteur-compositeur, acteur, écrivain et engagé pour la cause arménienne.

Il a chanté notamment la chanson 'La Bohème'. Cette chanson raconte l'histoire d'un peintre qui se souvient de sa jeunesse passée sur les hauteurs de Montmartre.

➔ Visionnage du clip audio-vidéo de la chanson *La bohème*. (source : Youtube)

Serge Gainsbourg

Il est né en 1928 et décédé en 1991. Très jeune, il a appris le piano même s'il s'est penché plus vers le dessin et la peinture au début. Il est auteur-compositeur-interprete.

Il connaît différents genres musicaux : jazz, pop, rock, reggae, cha-cha-cha, mambo, funk etc.

C'est un grand musicien qui a des textes intéressants.

➔ Visionnage du clip audio-vidéo de la chanson *La chanson de Prévert*. (source : youtube)

Johny Halliday.

Il est né à Paris en 1943. Il est connu pour le genre musical tel que rock, rock 'n' roll, le twist, country etc.

Ce chanteur est mondialement connu. C'est un chanteur de variété qui a énormément de talent et qui a aussi une très belle voix.

➔ Visionnage du clip audio-vidéo de la chanson *Je te promets*. (source : youtube)

Jean- Jacques Goldman :

Il est né à Paris en 1951. Il est auteur-compositeur-interprète. C'est un musicien français très connu. Il a aussi fait de la musique pour d'autres chanteurs, notamment **Céline Dion**.

Renaud

Sa chanson 'Mistral Gagnant' est très belle. Il utilise souvent les chansons pour critiquer la société, utilise beaucoup d'argots et de verlan dans ses paroles. Il est né à Paris en 1952. C'est un auteur-compositeur-interprète.

➔ Clip audio-vidéo de la chanson *Mistral Gagnant*. (Source : youtube)

Francis Cabrel

Il est né en 1953. Il est aussi extrêmement connu en France. C'est un bon chanteur et musicien qui de très beaux textes. Il est auteur-compositeur-interprète français.

➔ Clip audio-vidéo de la chanson *Je l'aime à mourir*. (Source : youtube)

Lara Fabian.

Elle est née en 1970. Elle est auteure-compositrice-interprète belgo-canadienne. Sa chanson très célèbre *Je t'aime* reste encore très présente dans la mémoire des français.

➔ Clip audio-vidéo de la chanson *Je t'aime*. (Source : youtube)

Yannick Noah

Il est né en 1960. Il était joueur de tennis qui a gagné Roland Garros en 1983. Il s'est mis à faire de la musique et est devenu l'une des personnalités préférées des français.

Raphaël

(né en 1975) a été connu il y a une dizaine d'années, particulièrement grâce à son album 'Caravane' .

➔ Clip audio-vidéo de la chanson *Caravane*. (Source : youtube)

Zaz (née en 1980) est une chanteuse et auteur-compositrice-interprète française. Son vrai prénom est Isabelle Geffroy. C'est une jeune fille qui a une voix extraordinaire. Sa musique est originale.

Le dernier de notre liste est le chanteur belge **Stromae**. Il est né en 1985. Ce nom correspond à maestro en verlan. C'est un musicien talentueux et très à la mode. Il est connu pour ses chansons telles que *Alors on danse*, *Papapoutai*

➔ Clip audio-vidéo de la chanson *Papaoutai*. (Source : Youtube)

Sites proposés pour découvrir d'autres chansons :

<http://eduscol.education.fr/chansonsquifontlhistoire/Chanson-francaise>

<https://www.lepointdufle.net/p/chansons.htm>

<http://nostalgietubesfrancais.radio.fr/>

<https://www.deezer.com/fr/>




<https://www.fip.fr/liste/chanson-francaise-0>

<https://www.youtube.com/>

<https://www.dailymotion.com/fr>

Annexe N° 9


(Fichier distribué aux apprenants)





Chanteurs	Photo-portrait	Titre et lien sur internet de la chanson écoutée
Édith Piaf (1915 – 1963)		<p><i>Non, je ne regrette rien</i></p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=rzy2wZSg5ZM</p>
Georges Brassens (1921-1981)		<p><i>Les copains d'abord</i></p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=L9oEcWFjF3M</p>
Jacques Brel (1929 – 1978)		<p><i>Ne me quitte pas</i></p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=0k63grkip5I</p>

<p>Charles Aznavour (1924)</p>		<p><i>La bohème</i></p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=hWLC0J52b2I</p>
--------------------------------	---	--

<p>Serge Gainsbourg (1928 - 1991)</p>		<p><i>La chanson de Prévert</i></p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=5DeA8FPqWwc</p>
---------------------------------------	--	--

<p>Johnny Hallyday (1943)</p>		<p><i>Je te promets</i></p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=6J1f5dn3de0</p>
-------------------------------	---	--

<p>Jean-Jacques Goldman (1951)</p>		<p><i>Quand tu dances</i></p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=2EpQxCdUyLw</p>
------------------------------------	---	--

<p>Renaud (1952)</p>		<p><i>Mistral Gagnant</i></p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=_YqzuE-5RE8</p>
<p>Francis Cabrel (1953)</p>		<p><i>Je l'aime à mourir</i></p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=wQW1rnRrPx4</p>
<p>Lara Fabian (1970)</p>		<p><i>Je t'aime</i></p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=Gm5S43YC2uo</p>
<p>Yannick Noah (1960)</p>		<p><i>Les lionnes</i></p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=q5nAqq159Hc&list=PLcGB0gsYyTL-pPQvNkvNFeuhwy519C8sL</p>

<p>Raphaël (1975)</p>		<p><i>Caravane</i></p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=xHJoY0oSD_Y</p>
<p>Zaz (1980)</p>		<p><i>Si jamais j'oublie</i></p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=5ZDsCJ4rGD4&list=PLtFrWoiP-3nQ8BcMBDgZUKelKdcYUJUCY</p>
<p>Stromae (1985)</p>		<p><i>Papaoutai</i></p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=oiKj0Z_Xnjc</p>

Pour connaître et écouter plus de chansons, vous pouvez consulter les sites sur internet tels que

<http://eduscol.education.fr/chansonsquifontlhistoire/Chanson-francaise>

<https://www.lepointdufle.net/p/chansons.htm>

<http://nostalgietubesfrancais.radio.fr/>

<https://www.fip.fr/liste/chanson-francaise-0>

<https://www.deezer.com/fr/>

<https://www.youtube.com/>

<https://www.dailymotion.com/fr>

Annexes - 10 Grilles d'observation

Nombre d'apprenants : 10

Leur prénom et nom : Vidushi Singh (f), Riddhima Mishra (f), Pooja Satti (f), Mukarram Nawab (g), Sanjeet Dubey (g), Mallika Tyagi (f), Divesh Singh (g), Tusharika (f), Nikita (f), Ankita (f)

Grille d'observation - Séance N° 1	
Des informations générales	
Date : 03/03/2017 Durée : 2 h Effectif : 10 Qui est absent? : - Aménagement de chaises et de tables : Au début, tables alignées en plusieurs rangées. Nous avons ensuite rangé les 10 tables et chaises en « U ».	
Lieu de déroulement : Salle de classe	
Observation	
Vidushi	
Riddhima	
Pooja	
Mukarram	
Sanjeet	
Mallika	
Divesh	
Tusharika	
Nikita	
Ankita,	
Commentaires Généraux	
Points Positifs (+)	
Points négatifs (-)	- Salle mal sonorisée - Les prises électriques de la classe ne marchent pas
Observation Générale	Pour plusieurs entre eux, la motivation pour apprendre le français est extrinsèque (vie professionnelle, pays très connu et moderne, les proches et/ou les amis les suggèrent)

Grille d'observation - Séance N° 2	
Des informations générales	
Date : 06/03/2017 Durée : 2h Effectif : 10 Qui est absent? : - Aménagement de chaises et de tables : en U Lieu de déroulement : Salle de classe	
Observation	
Vidushi	
Riddhima	
Pooja	E – Pourquoi vous ne chantez pas? Pooja – Euh// Je ne chante pas du tout (sourire de hésitation). Je préfère regarder les autres qui chantent (sourire avec un peu de timidité) E – Vous ne chantez même pas seul dans la salle de bain, dans votre chambre, ... ? Pooja – Oui je chante quelquefois dans la salle de bain (rire). Mais en fait, je n'aime pas chanter devant les autres.
Mukarram	
Sanjeet	
Mallika	
Divesh	
Tusharika	
Nikita	
Ankita,	
Commentaires Généraux	
Points Positifs (+)	
Points négatifs (-)	- Salle mal sonorisée - Les élèves de la classe de côté se moquaient des exercices d'échauffement - Bruit de ventilateur

Grille d'observation - Séance N° 3	
Des informations générales	
Date : 08/03/2017 Durée : Effectif : 9 Qui est absent? : Sanjeet Aménagement de chaises et de tables : Dans la salle d'informatique, les chaises et les tables sont fixes, alignés en plusieurs rangées. Dans la salle de classe, nous les avons rangées en « U » Lieu de déroulement : Première 1 h dans la salle d'informatique, Deuxième heure dans une salle de classe	
Observation	
Vidushi	
Riddhima	
Pooja	Oui madame, elle (<i>Je veux</i>) est TROP difficile à chanter.
Mukarram	(après la 1 ^{ère} écoute de la chanson <i>Je veux</i>) – cette chanson est très difficile. Elle va trop vite pour moi. Je ne peux jamais chanter cette chanson (rire).
Sanjeet	Absent
Mallika	
Divesh	
Tusharika	
Nikita	
Ankita,	
Commentaires Généraux	
Points Positifs (+)	Salle d'informatique bien sonorisée, spacieuse mais seulement pour une heure.
Points négatifs (-)	L'autre salle de classe – mal sonorisée

Grille d'observation - Séance N° 4	
Des informations générales	
Date : 10/03/2017 Durée : 2h Effectif : 10 Qui est absent? : - Aménagement de chaises et de tables : en « U » Lieu de déroulement : salle de classe	
Observation	
Vidushi	
Riddhima	
Pooja	
Mukarra m	
Sanjeet	
Mallika	
Divesh	
Tusharika	
Nikita	
Ankita,	
Commentaires Généraux	
Points Positifs (+)	Certaines filles veulent participer au concours de chant lors de la journée de la Francophonie, organisée par l'Alliance Française de Delhi.
Points négatifs (-)	Salle mal sonorisée Beaucoup de bruit dans le couloir

Grille d'observation - Séance N° 5	
Des informations générales	
Date : 13/03/2017 Durée : Effectif : 9 Qui est absent? : Tusharika Aménagement de chaises et de tables : en U Lieu de déroulement : Salle de classe	
Observation	
Vidushi	E – D'après vous, qu'avez vous appris de ces cours? Vidushi – Les chansons/ à propos des chanteurs// <i>ehh</i> // la prononciation.
Riddhima	Riddhima - humm... Oui, on n'a pas beaucoup parlé de règles grammaticales. Mais // ce n'est pas grave (sourire).
Pooja	
Mukarram	
Sanjeet	Après l'écoute de la version indienne de <i>La vie en rose</i> Sanjeet - Je vais [aussi] essayer la version indienne et je vais MELANGER les deux.
Mallika	Mallika : Ma langue maternelle est haryanvi, peut-être je vais essayer de chanter en haryanvi et en français.
Divesh	Divesh – Pour moi, la chanson de Zaz m'a appris beaucoup d'expressions familiales « j'suis, qui f'ra, d'la joie » (sourire). J'adore parler comme les français.
Tusharika	Absente
Nikita	Nikita - Je n'attendais pas le divertissement dans ces cours. Je pensais que l'on va parler de la grammaire.
Ankita,	Ankita – Moi, j'ai vu des nouvelles expressions comme la vie en rose, je me casse, crever, j'en ai marre... <i>ehh</i> 'je n'ai marre' je connaissais // même avant.
Commentaires Généraux	
Points Positifs (+)	Par rapport aux séances précédentes, les élèves participent plus aux interactions et partagent plus.
Points négatifs (-)	Salle de classe mal sonorisée Bruit de ventilateur

Annexes N° 11
Transcription de la discussion enregistrée après la prestation musicale
le 15 mars 2018

E⁷⁰⁵ 1- Est ce que vous chantez souvent ? Avez-vous déjà chanté / peu importe la langue – anglais, hindi, français ou d'autre langue?

Plupart des élèves 2 (à l'unisson) - Oui, oui /

E 3 (en regardant vers Mukarram) - Pourquoi un petit 'oui' ?

Mukarram 4 – Madame, madame, *euuh*/ je chante dans la salle de bain. Pas devant tout le monde.

E 5 (à Vidushi) - Et vous chantez où ? Quand ?

Vidushi 6 – Je chante à la maison, avec des amis eh / Je chantais aussi à l'école avec un groupe.

Mallika 7 – Moi, je chante avec mes amis. On jouait 'Antakshari' à l'école.

Pooja 8 – Je chantais quand j'étais petite mais je ne chante pas maintenant.

Riddhima 9 – Moi, je chante quand je suis seule. Dans la salle de bain, dans ma chambre, quand je voyage seule.

Mukarram 10 – Je ne chante pas bien (rire en baissant les yeux). (Tout le monde sourit). Je chante quelquefois sous la douche (rire).

Sanjeet 11 – Pareil (sourire). Je ne chante pas bien.

E 12– Et Divesh ? Pour vous ?

Divesh 13 – Je chante avec mes amis, quand j'ai le // '*mood*' (rire).

Tusharika 14 – Moi, / je chante quand j'ai le temps. J'étudie et je travaille et donc je n'ai pas assez de temps pour chanter.

Nikita 15 – Je chante quand je suis seule.

Ankita 16 - Je chante quand j'écoute la bonne musique / la musique qui me plaît.

E 17 : Racontez moi de souvenirs / bons ou même mauvais// si vous en avez quand vous chantez ou vous avez chanté.

(Vidushi lève sa main au premier)

E 18 – Oui Vidushi / dites nous.

705 E = Nous en tant qu'Enseignante

Vidushi 19 – Une fois, je chantais à l'école et j'ai reçu un prix avec mon groupe pour bien chanter. J'ai beaucoup aimé cette expérience (sourire).

Pooja 20 – Madame, une fois, euh// il y avait un événement culturel à notre école. Je voulais y participer et chanter une chanson patriotique. Mais madame m'avait dit, « vous ne chantez pas bien » (rire).

E 21 – C'était pour chanter dans un groupe ou / vous étiez seule, une soliste ?

Pooja 22 – Non. C'était pour un groupe.

E 23 – Après cette expérience, vous avez chanté à l'école ou ailleurs ?

Pooja 24 – Non, je n'ai pas chanté à l'école après // j'ai préféré plutôt la danse, *drama*.

Sanjeet 25 – Madame, madame, et moi, je chantais à l'école avec un groupe. Je n'ai pas de choix // nous n'avons pas de choix.

E 26 – Comment il n'y avait pas de choix ? Pouvez-vous m'expliquer un peu, svp ?

Sanjeet 27 – Parce que c'était *euh* // obligatoire de chanter. Je n'ai pas aimé chanter mais la madame m'a dit, « Non, il faut que tu chantes » (rire).

E 28 – Vous n'aimez pas chanter ?

Sanjeet 29 – Oui/ si mais // pas là / pas dans ce groupe. Elle m'a forcé et je n'aime pas la force.

Mallika 30 – Moi, je chantais à l'école et ... c'était bien. Je m'amusais. Je n'ai pas de mémoire particulier. Ouais // c'était bien. Ehh je chante à la maison aussi avec ma famille.

E 31 – Vous chantez quel type de chansons ?

Mallika 32 – Chanson en hindi, bollywood. Nous chantons aussi des *bhajans*, des prières.

(Le moment où Mallika a dit 'prières', il y avait beaucoup parmi eux qui ont réagi toute de suite 'oui', 'chez moi aussi', on chante des prières.)

Vidushi 33 – En fait, en Inde, tout le monde chante les prières (rire).

E 34 – Et Riddhima, vous avez aussi quelques souvenirs à partager ?

Riddhima 35 – Ehh /// mois, je ne chantais pas à l'école. Quand j'étais petite, je chantais des poèmes. Eh // une fois, j'ai chanté un peu avec ma camarade dans un // *play*

E 36 – Une pièce de théâtre ?

Riddhima 37 – Oui oui, une pièce de théâtre. C'était bien (sourire).

E 38 : Quel type de pièce de théâtre ?

Riddhima 39 – Eh // c'était une pièce moderne avec les parents, un fils et une fille.

E 40– C'était pour quel occasion ?

Riddhima 41 – C'était pour 'Annual Day' / événement culturel de l'école.

E 42– Ok.

E 43 (à Divesh) – Et vous Divesh ?

Divesh 44 – Je ne chantais pas à l'école.

Ankita 45 – Je chantais avec les amis pendant le temps libre // quand il y avait quelque enseignante qui était absente.

Nikita 46 – Moi, je faisais plus de ** je dessinais à l'école et je ne chantais pas. Je chantais des poèmes, des *rimes* à l'école quand j'étais petite.

Tusharika 47– J'ai chanté beaucoup à l'école. Je chantais dans un groupe // pour plusieurs événements.

E 48 (à Tusharika) – Quels types d'événements ?

Tusharika 49 – Comme « Annual Day », « Compétitions », « Jour de l'Indépendance ».

E 50 – Et maintenant, comment vous avez trouvé l'expérience d'écouter et de chanter ces deux chansons - *La vie en rose* et *Je veux de Zaz*?

Mukarram 51 – Madame, c'était une bonne expérience. J'ai adoré les deux chansons / j'ai/ j'ai aimé beaucoup *La vie en rose*.

E 52 – Qu'est ce que vous avez aimé le plus dans cette chanson ?

Mukarram 53 – ehh // sa voix, la musique, la chanson

E 54– Comment était votre expérience quand vous chantiez cette chanson ?

Mukarram 55– C'était bien. Au début je hésitais mais après c'était bien. J'ai aimé chanter.

Mallika 56– Madame, j'ai beaucoup aimé le texte // les paroles de cette chanson. C'est romantique (sourire). (tout le monde sourit en même temps).

Pooja 57- Au début, je n'ai pas aimé cette chanson. Mais maintenant j'adore (sourire).

E 58– Dites moi, pourquoi vous ne l'avez pas aimé au début ?

Pooja 59 – Parce que c'était triste.

E 60 – Est-ce que vous trouvez toujours cette chanson triste ?

Pooja 61 – Non madame / pas maintenant. C'est romantique.

E 62 – Racontez un peu votre expérience quand vous l'écoutez et chantez ?

Pooja 63 – Au début, je n'étais pas à l'aise. Les paroles au début n'étaient pas très claires. Mais j'ai mémorisé les paroles, après eh // elle est devenue facile à chanter.

Mallika 64 – Madame, j'aimerais chanter cette chanson pour la journée de la francophone. Mais je ne sais pas si c'est possible ou non.

E 65 – Pourquoi vous ne pouvez pas peut-être la chanter ?

Vidushi 66 – Parce que, madame, cette année, le thème est Belgique.

Mallika 67 – Il faut chanter les chansons Belges (en baissant les yeux).

E 68 – Ok. Les chansons chantées par les chanteurs belges ?

Vidushi et Mallika 69 (ensemble) – Oui, madame.

Vidushi 70– Madame, j'aimais déjà Édith Piaf. Je connaissais cette chanson. Mais j'ai seulement écouté, jamais chanté avant. Je trouve que c'est une belle chanson. Elle a une voix magique (sourire). J'aime son style. En chantant, je me sentais proche d'elle. Je pouvais sentir / je pouvais me sentir ehh // madame ehh « *feeling* ».

E 71– Humm.

E 72 (à Sanjeet) – Sanjeet, racontez nous votre expérience ?

Sanjeet 73 – Madame, ehh // je ... j'adore cette chanson mais c'était un peu difficile de chanter pour moi.

E 74 – Est-ce que vous élaborez un peu ? Qu'est-ce qui était difficile en particulier ?

Sanjeet 75 – Madame, elle (la chanteuse) chantait très / très // haut. Je n'ai pas de voix.

E 76 – Ça, c'était avec le karaoké. Mais quand nous avons lentement chanté avec un tempo lent (nous démontrons tout de suite en chantant le premier vers), cela aussi// vous l'avez trouvé difficile de chanter ?

Sanjeet 77 - Non madame, c'était bien. J'ai pu chanter.

Pooja 78 – Oui madame. C'est difficile même pour moi de chanter avec la chanson originale parce qu'elle chante quelquefois très vite et sa voix est aussi très haute.

Mukarram 79 – Oui, oui, la voix. (silence)

Riddhima 80 – Madame, je chantais la chanson hier chez moi et ma mère m'a demandé, « qu'est ce que tu chantes ? » J'ai dit, « chanson française » (rire). Sur youtube, j'ai écouté beaucoup de versions de cette chanson. Il y a beaucoup de chanteurs qui ont chanté cette chanson.

E 81 – Oui, moi aussi j'écoute beaucoup de versions différentes de cette chanson. C'est très intéressant ! Quel chanteur ou chanteuse a bien interprété selon vous ?

Riddhima 82 – *Euh / madame // désolée.* Je ne me souviens pas/ j'ai oublié les noms. Mais c'était une chanteuse jeune.

E 83 – Ok.

E (à Divesh) 84 – Et Divesh, pour vous ? Comment était votre expérience en chantant les chansons ?

Divesh 85 – Madame *euh //* oui c'était bien. J'ai aimé plutôt la chanson de Zaz.

E 86 – Humm. Ok ...

Divesh 87 – C'est tout. J'aime le rythme / plus vite.

Tusharika 88 – Moi, j'aime les deux. Les deux sont très différentes. On ne peut pas comparer. Ça dépend de mon humeur (silence)// *euh/* . Pour chanter, je préfère *la vie en rose* et pour écouter *Je veux* (sourire).

E 89 – Comment ? Pour quelle raison ?

Tusharika 90 – 'La vie en rose' est lente, elle parle de beaucoup d'émotions. C'est romantique. Donc, j'ai envie de chanter cette chanson. Et la chanson 'Je veux' est plus vite, parle de la vie, la vie quotidienne, les matériels, donc, j'ai envie plus d'écouter.

E 91– Et pour vous Nikita ?

Nikita 92 – J'ai préféré la deuxième chanson.

E 93 – Vous parlez de 'Je veux' de Zaz ?

Nikita 94 – Oui, madame. J'adore sa musique et la chanteuse. Elle est jeune, elle se fout de monde (rire).

E 95 – humm. Ok.

Nikita 96 – La première était bien aussi mais je préfère écouter cette chanson [de Zaz].

E 97 – Et pour chanter ?

Nikita 98 – Oui chanter aussi.

Ankita 99 – Pour moi, *la vie en rose*. Je n'ai pas aimé cette chanson au début. Mais petit à petit j'ai adoré sa voix, sa musique. C'est très mélodie // mélodique.

E 100– Vous pensez rechanter et réécouter ces chansons ?

Pooja 101– Où ? Dans la classe ?

E 102 – en classe, en dehors de classe, avec vos amis, seul(e), chez vous, dans la rue ...

Pooja 103 – Oui,oui, je veux chanter dans la journée de la francophone à l'AFD⁷⁰⁶.

E 104 – Ah oui ! C'est très bien ! C'est quand ?

Pooja 105 – Je ne sais pas exactement.

Vidushi 106 – Je pense 18 ou 20 mars.

E 107 – Ok. Ça va être bien si vous pourrez y chanter. Comment vous allez chanter – toute seule ou avec quelqu'un, avec karaoké, ou ... ?

Pooja 108 – Madame, peut être toute seule et je vais pratiquer avec le karaoké.

E 109 (au reste de classe) – Et les autres ? Vous pensez rechanter cette chanson ?

La plupart 110– Oui (en unisson)

E 111– Comment vous avez trouvé la chanson 'je veux' ?

Mallika 112 – J'ai beaucoup aimé la musique, le rythme. La voix de chanteuse est très bien. Mais un peu différente (sourire). Je l'adore.

Pooja 113 – Sa voix est très gaie. On s'amuse en écoutant.

E 114 – Humm

Mukarram 115 – Oui, c'était gaie. La voix, la musique ...

Vidushi 116 – Moi, je préfère quand même *la vie en rose* (sourire)

Mallika et Pooja (ensemble) 117 – Oui, moi aussi.

Vidushi 118 – Mais madame, cette chanson (*je veux*) était aussi bien. J'aime bien chanter.

⁷⁰⁶Alliance Française de Delhi

Riddhima 119 – Cette chanson, on peut chanter solo et avec un groupe. Aussi / on a appris à mieux chanter. Je vais faire ces exercices // vocaux qu'on a fait dernière fois.

E 120– Oui, bien sûr.

Mallika 121 – Je vais chercher son karaoké sur internet. Pour pratiquer. Peut être, je vais chanter à l'AFD.

E 122 – Oui, pourquoi. Et vous, Sanjeet ? Quelle est votre impression par rapport à cette chanson ?

Sanjeet 123 – Madame, ehh j'ai adoré cette chanson // les paroles Chanel, limousine, Tour Eiffel. Elle parle de France.

Vidushi 124 – Oui madame. Aussi, elle parle des choses matérielles, de l'argent. Elle valorise l'amour (silence)

Divesh 125 – Madame ? Moi j'ai aimé cette chanson parce que c'est nouveau (sourire en regardant les autres).

E 126 – Ok. Pouvez vous élaborer un peu svp ? Qu'est ce qui est nouveau pour vous ?

Divesh 127 – L'autre chanson est un peu ancien. On peut partager cette chanson (*je veux*) avec nos amis. (Pooja fredonne la chanson *Je veux*)

Nikita 128 – Aussi, même la vidéo⁷⁰⁷ est très intéressant. Il nous montre Paris.

Tusharika 129 – J'ai adoré le son que la chanteuse a produit par sa bouche. C'était très drôle. (Tout le monde rit, Nitika imite le son)

E (à Ankita) 130 – Et pour vous Ankita ?

Ankita 131 – ehh ... madame. C'est une bonne chanson. J'ai écouté à la maison. Mais je préfère quand même *Le vie en rose*. Cette chanson est très romantique. J'aime bien les chansons romantiques (sourire). Même dans les chansons *bollywood*, j'écoute seulement les chansons romantiques. (silence).

⁷⁰⁷ Clip audio-vidéo de la version officielle de la chanson *Je veux* : <https://www.youtube.com/watch?v=0TFNGRYMzIU&list=RD0TFNGRYMzIU>

Index

Accentuation

35, 84, 103, 115, 190, 210, 219

Approche actionnelle

64, 65, 89, 264, 266, 281, 285, 364

Approche communicative

62, 63, 92, 145, 197, 219, 263, 285, 377, 439, 454, 461

Aristote

97, 100, 101, 135, 139, 154, 157, 406

Art

45, 47, 93, 118, 127, 133, 139, 140, 149, 150, 151, 153, 162, 175, 176, 180, 181, 182, 185, 191, 194, 205, 222, 223, 281, 302, 327, 333, 334, 347, 357, 368

Autonomie

43, 67, 86, 91, 113, 132, 166, 167, 183, 233, 263, 282, 284.

Bollywood

38, 39, 48, 252

Cadre National de programme scolaire

9, 42, 43, 408

Chanson

1, 5, 6, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 37, 38, 39, 44, 46, 47, 48, 50, 51, 52, 53, 55, 57, 59, 65, 71, 72, 80, 83, 89, 90, 97, 103, 104, 106, 108, 111, 113, 115, 117, 118, 120, 122, 123, 124, 126, 127, 128, 129, 131, 132, 133, 149, 151, 152, 155, 157, 159, 160, 161, 162, 164, 169, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 234, 236, 237, 239, 240, 242, 245, 248, 249, 250, 252, 253, 254, 255, 256, 257, 258, 261, 264, 265, 266, 267, 268, 269, 270, 271, 272, 273, 274, 275, 276, 277, 278, 279, 280, 281, 282, 283, 284, 285, 286, 287, 289, 290, 292, 293, 294, 295, 296, 297, 298, 299, 300, 301, 302, 303, 304, 305, 306, 307, 309, 310, 311, 312, 313, 315, 316, 317, 318, 319, 320, 321, 322, 323, 324, 325, 326, 327, 328, 329, 330, 331, 334, 336, 339, 340, 343, 344, 345, 346, 347, 349, 351, 352, 353, 354, 355, 356, 357, 358, 359, 360, 361, 363, 364, 365, 368, 369, 370, 371, 372, 373, 374, 377, 378, 380, 384, 385, 386, 387, 388, 397, 398, 399, 403, 404, 407, 411, 412, 413, 414, 416, 417, 420, 421, 423, 427, 428, 429, 430, 433, 434, 435, 436, 437, 438, 442, 443, 444, 445, 446, 447, 450, 451, 452, 455, 456, 457, 458, 459, 460, 463, 464, 465, 466, 467, 469, 470, 471, 472, 473, 475, 478, 480, 482, 483, 484, 486, 487

Chant

5, 7, 16, 17, 23, 35, 48, 51, 59, 108, 111, 122, 127, 129, 130, 136, 174, 185, 196, 198, 204, 205, 206, 208, 217, 234, 257, 267, 279, 280, 281, 284, 286, 290, 295, 300, 301, 308, 309, 311, 312, 314, 315, 316, 320,

323, 324, 325, 326, 326, 327, 328, 329, 330, 331, 336, 338, 339, 348, 351, 352, 353, 354, 355, 357, 358, 359, 363, 364, 372, 373, 386, 392, 406, 407, 479

Claire Gillie-Guilbert et Lucienne Fritsch
112, 113, 122, 338

Communication musicale
13, 100, 106

Compréhension orale
12, 17, 24, 55, 63, 69, 70, 72, 75, 79, 80, 81, 88, 89, 90, 111, 148, 247, 266, 276, 288, 311, 315, 316, 318, 319, 382, 386, 388, 397

Corps
1, 5, 13, 22, 23, 58, 83, 88, 92, 93, 101, 102, 104, 107, 111, 114, 115, 117, 119, 120, 121, 122, 123, 125, 126, 128, 129, 130, 135, 137, 142, 147, 150, 170, 179, 189, 192, 204, 205, 216, 217, 258, 270, 283, 284, 287, 300, 301, 307, 309, 312, 324, 325, 326, 338, 339, 351, 357, 358, 363, 364, 370, 371, 372, 380, 398.

Culture
1, 2, 13, 21, 22, 23, 57, 58, 91, 92, 94, 95, 97, 99, 100, 110, 111, 121, 125, 130, 133, 146, 157, 166, 169, 170, 172, 173, 174, 175, 176, 180, 181, 195, 200, 211, 212, 213, 214, 215, 221, 223, 224, 248, 253, 254, 262, 267, 278, 283, 294, 295, 308, 309, 318, 326, 335, 336, 339, 346, 359, 368, 369, 370, 386, 387, 392, 403, 406, 407, 428, 432, 454

Didactique de l'oral
1, 12, 24, 25, 46, 52, 53, 55, 57, 58, 59, 69, 81, 87, 89, 103, 111, 126, 176, 194, 223, 234, 240, 252, 258, 284, 285, 310, 315, 351, 368, 370, 382, 394

D. W. Winnicott
95, 96, 123, 405

Écoute
1, 5, 13, 16, 70, 72, 73, 75, 77, 78, 79, 99, 100, 102, 110, 111, 113, 115, 116, 123, 136, 137, 156, 186, 191, 193, 199, 207, 252, 253, 254, 255, 257, 286, 287, 292, 311, 315, 319, 320, 321, 322, 323, 330, 331, 339, 340, 343, 353, 354, 356, 358, 363, 378, 421, 422, 427, 429, 433, 434, 435, 442, 445, 450, 452, 455, 456, 457, 463, 465, 478, 484, 485, 487.

Entre-deux
95, 125, 136, 297, 402

Émotion
2, 13, 115, 116, 119, 125, 131, 137, 142, 143, 144, 146, 147, 149, 151, 152, 154, 161, 162, 204, 206, 308, 363, 377, 378, 384, 386, 387, 389, 390, 391, 398, 401, 402

Empathie 13, 135, 136, 138, 139, 140, 150, 376, 380

Enseignement

15, 57, 64, 66, 68, 69, 71, 76, 92, 132, 169, 170, 197, 224, 225, 234, 238, 241, 263, 283, 292, 334, 351, 385, 388, 389, 394, 398, 421, 426, 433, 441, 445, 446, 449, 454, 462

Eric Dufour

99, 102, 103, 104, 385

Évaluation

12, 17, 53, 87, 88, 280, 311, 315, 321, 329, 331, 333, 334, 335, 336, 340, 349, 357, 364, 365, 382, 397, 408.

Expérience esthétique

1, 13, 22, 23, 24, 89, 93, 97, 111, 118, 130, 131, 132, 139, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 172, 216, 223, 267, 287, 297, 300, 319, 333, 344, 349, 357, 363, 365, 368, 370, 371, 372, 379, 401.

Expression

1, 2, 5, 13, 16, 17, 22, 23, 24, 45, 58, 61, 69, 75, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 89, 91, 93, 96, 97, 98, 101, 102, 103, 104, 105, 108, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 121, 126, 128, 130, 132, 142, 147, 172, 173, 181, 208, 247, 281, 283, 284, 285, 311, 318, 327, 338, 339, 345, 349, 370, 371, 382, 383, 452.

FLE

1, 2, 7, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 31, 36, 37, 43, 44, 46, 47, 48, 49, 50, 52, 53, 55, 57, 59, 62, 63, 67, 68, 69, 70, 80, 81, 82, 87, 88, 89, 92, 93, 95, 96, 97, 98, 108, 101, 116, 117, 118, 121, 122, 125, 128, 129, 131, 133, 134, 136, 137, 140, 146, 149, 151, 153, 160, 163, 164, 165, 166, 169, 170, 173, 175, 176, 178, 179, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 207, 212, 213, 214, 216, 217, 218, 219, 222, 224, 225, 226, 229, 234, 235, 236, 239, 240, 242, 245, 246, 248, 249, 250, 252, 253, 254, 255, 256, 257, 258, 259, 260, 261, 263, 265, 266, 267, 268, 275, 278, 279, 281, 282, 283, 284, 285, 286, 288, 289, 290, 292, 293, 294, 296, 305, 306, 307, 310, 311, 315, 317, 322, 323, 326, 331, 332, 334, 336, 338, 348, 351, 352, 354, 356, 357, 368, 369, 370, 372, 374, 382, 384, 385, 395, 397, 398, 399, 400, 402, 404, 408, 418, 419, 421, 422, 423, 425, 427, 428, 429, 430, 433, 434, 437, 442, 443, 446, 450, 451, 452, 455, 456, 459, 463, 464, 465.

Fonagy 128, 386

Gisèle Pierra

7, 93, 94, 95, 97, 102, 111, 114, 120, 121, 122, 130, 157, 286, 334, 338, 371, 398.

Grille d'évaluation

17, 280, 318, 336, 338, 339, 340, 341, 364

Guimbretière

57, 69, 71, 78, 83, 84, 85, 89, 123, 207, 315, 316, 389, 390

Guy Maneveau

99, 108

Hindiphone

1, 22, 32, 33, 234, 235, 240, 242, 251, 369

Identité

13, 23, 46, 91, 92, 93, 96, 109, 133, 146, 169, 170, 171, 172, 180, 205, 213, 284, 326, 352, 357, 359, 370, 381, 396

Inde

1, 5, 11, 21, 23, 25, 26, 27, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 39, 41, 42, 46, 49, 50, 51, 66, 67, 70, 80, 85, 103, 110, 111, 117, 133, 151, 156, 159, 173, 201, 206, 213, 218, 225, 236, 239, 243, 246, 248, 253, 255, 258, 261, 283, 285, 292, 294, 296, 322, 330, 334, 368, 370, 373, 374, 376, 379, 383, 401, 408, 464, 482, 483

Interculturalité

133, 169, 374, 377

Interlangue

93, 94

Intonation

62, 85, 125, 206, 209, 223, 224, 285, 308, 316, 317, 372

Intersubjectivité

131, 169, 297, 377

Joëlle Aden

97, 135, 139, 334, 369, 376, 379

John Dewey

149, 150, 153, 231, 232, 281, 316, 371, 385

Jeu

82, 93, 95, 96, 97, 98, 103, 106, 109, 114, 117, 119, 121, 123, 124, 130, 140, 155, 183, 184, 189, 190, 198, 212, 224, 282, 286, 294, 297, 301, 312, 327, 334, 380, 405, 436, 458

Louis-Jean Calvet

22, 71, 155, 175, 179, 187, 189, 190, 191, 192, 194, 195, 198, 200, 207, 212, 216, 218, 310, 380

Ludique

1, 22, 43, 44, 131, 132, 152, 196, 207, 224, 265, 267, 270, 282, 283, 284, 302, 330, 332, 347, 357, 373, 422, 436, 458, 464

Manuel

15, 43, 44, 66, 196, 199, 255, 261, 264, 265, 266, 267, 268, 269, 271, 272, 274, 423, 426, 428, 429, 430, 433, 435, 437, 444, 446, 449, 452, 455, 457, 459, 462, 465, 466

Médiation artistique

12, 13, 24, 53, 91, 97, 122

Mémoire

21, 24, 159, 38, 73, 74, 78, 100, 119, 130, 132, 139, 144, 147, 158, 159, 160, 161, 162, 164, 181, 203, 204, 223, 271, 285, 315, 345, 358, 362, 363, 384, 386, 393, 398, 402, 403, 469, 471, 482

Méthode active

12, 60, 285

Méthode audio-orale

12, 61, 285, 315

Mimesis

154, 327, 100, 101, 154, 327

Modèle sémasiologique

73, 74

Modèle Onomasiologique

73, 76, 339

Motivation

1, 2, 13, 15, 24, 41, 42, 43, 49, 51, 72, 98, 107, 112, 132, 140, 142, 143, 145, 156, 157, 159, 162, 164, 165, 166, 167, 168, 243, 253, 257, 261, 262, 265, 267, 326, 340, 343, 351, 368, 370, 382, 386, 388, 389, 391, 393, 394, 399, 404, 427, 467, 476.

Musique

1, 6, 7, 9, 11, 12, 13, 14, 19, 21, 22, 23, 24, 26, 27, 35, 36, 37, 38, 39, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 51, 52, 53, 55, 76, 83, 89, 90, 91, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 124, 125, 126, 127, 128, 130, 131, 132, 133, 134, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 146, 147, 148, 149, 150, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 167, 168, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 199, 200, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 210, 212, 213, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 234, 239, 245, 247, 252, 253, 255, 265, 267, 269, 270, 271, 272, 275, 278, 279, 283, 284, 286, 287, 289, 292, 294, 295, 300, 302, 303, 305, 307, 308, 309, 310, 311, 313, 315, 316, 317, 318, 319, 320, 321, 322, 323, 324, 325, 326, 327, 328, 330, 331, 333, 338, 340, 345, 347, 351, 353, 355, 356, 357, 358, 359, 360, 362, 364, 368, 370, 371, 372, 373, 375, 376, 379, 380, 381, 383, 384, 385, 386, 388, 389, 391, 392, 393, 394, 395, 396, 398, 401, 402, 404, 422, 427, 428, 430, 434, 437, 443, 344, 346, 347, 351, 356, 358, 363, 367, 369, 470, 471, 481, 483, 485, 486.

Musique populaire

13, 37, 48, 109, 110, 172, 213, 380,

Neurones miroirs

13, 131, 134, 135, 136, 371, 377

Note (musicale)

76, 99, 105, 130, 147, 190, 191, 214, 219, 220, 321

Perception

38, 61, 69, 71, 73, 81, 82, 85, 89, 92, 105, 107, 108, 112, 129, 131, 132, 134, 135, 136, 138, 144, 146, 148, 150, 151, 157, 160, 167, 179, 189, 191, 196, 203, 204, 207, 217, 236, 276, 285, 301, 302, 311, 317, 323, 337, 339, 342, 344, 349, 351, 354, 358, 371, 372, 377, 382, 393, 399, 406

Phonétique

23, 27, 34, 55, 57, 61, 62, 69, 71, 79, 81, 82, 100, 128, 130, 160, 199, 202, 207, 208, 220, 222, 224, 264, 286, 299, 306, 308, 309, 316, 317, 323, 324, 327, 355, 357, 369, 381, 386, 389, 390, 398, 399, 406, 466.

Pierre Dumont

94, 155, 157, 169, 174, 194, 197, 198, 201, 210, 212, 213, 214, 218, 224, 258, 286, 308, 310, 384, 385, 398

Poésie

13, 24, 37, 93, 96, 97, 101, 117, 121, 126, 160, 175, 178, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 188, 195, 197, 198, 206, 217, 223, 270, 295, 386, 398, 407.

Plaisir

1, 5, 13, 22, 24, 39, 42, 43, 48, 51, 93, 94, 100, 101, 102, 107, 108, 116, 119, 120, 129, 131, 132, 139, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 164, 166, 167, 168, 179, 191, 195, 196, 198, 203, 204, 212, 216, 217, 218, 224, 235, 262, 267, 282, 284, 287, 293, 302, 316, 319, 323, 328, 329, 330, 332, 353, 355, 363, 368, 370, 371, 373, 380, 381, 387, 390, 393, 446, 448, 452, 465.

Pré-enquête

15, 25, 226, 244, 245, 248, 249, 250, 252, 255, 256, 259, 290, 368, 369, 411, 413.

Production orale

12, 24, 55, 63, 70, 80, 81, 82, 83, 87, 88, 103, 111, 129, 322, 356, 426, 433, 455

Projet

1, 7, 16, 17, 23, 25, 27, 44, 46, 47, 49, 51, 55, 59, 65, 66, 114, 128, 176, 179, 225, 232, 254, 255, 257, 267, 279, 280, 281, 282, 283, 284, 285, 286, 287, 288, 289, 290, 291, 295, 296, 302, 309, 310, 311, 312, 314, 315, 316, 321, 322, 327, 329, 331, 333, 334, 336, 338, 340, 341, 342, 344, 348, 349, 350, 351, 357, 361, 362, 364, 368, 369, 372, 373, 374, 378, 379, 399.

Recherche-action

9, 14, 25, 226, 227, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 240, 241, 244, 377, 381, 394, 396, 400.

Remédiation

1, 16, 44, 55, 65, 227, 267, 279, 280, 281, 285, 308, 340, 351, 368, 372.

Répétition

17, 61, 62, 63, 76, 78, 132, 134, 161, 188, 190, 203, 216, 259, 285, 299, 306, 315, 351, 368, 372, 316, 329, 399.

Résonance

111, 122, 123, 131, 135, 138, 140, 211, 286, 312, 324, 325, 327, 339, 370, 371.

Rythme

47, 60, 62, 84, 85, 93, 105, 107, 108, 110, 111, 113, 117, 126, 128, 130, 147, 155, 156, 174, 177, 183, 184, 187, 189, 197, 203, 205, 206, 207, 210, 216, 217, 218, 219, 221, 223, 224, 271, 272, 274, 278, 283, 285, 293, 294, 295, 297, 298, 306, 307, 308, 311, 315, 316, 321, 324, 325, 326, 327, 328, 334, 335, 353, 358, 372, 398, 443, 446, 447, 463, 464, 485, 486

Tomatis

112, 311, 372

Voix

1, 5, 13, 17, 22, 23, 36, 38, 46, 48, 57, 83, 84, 85, 88, 93, 101, 102, 105, 106, 107, 110, 111, 112, 113, 115, 117, 119, 120, 121, 123, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 133, 142, 156, 171, 172, 179, 182, 183, 184, 185, 189, 191, 193, 195, 201, 205, 208, 209, 210, 211, 212, 215, 216, 217, 220, 223, 224, 266, 275, 278, 280, 294, 296, 297, 298, 300, 303, 304, 305, 306, 307, 308, 309, 312, 313, 315, 317, 319, 320, 323, 324, 327, 329, 330, 336, 338, 339, 345, 351, 352, 353, 354, 356, 357, 358, 361, 363, 364, 370, 371, 372, 381, 382, 383, 384, 386, 389, 390, 398, 403, 404, 443, 447, 451, 453, 467, 468, 470, 471, 483, 484, 485, 486.

L'apprentissage du français langue étrangère par le biais des chansons françaises aux hindiphones : analyse et propositions

Résumé

Le présent travail a pour but d'analyser et de montrer comment une chanson, dans toute sa richesse langagière, musicale et socioculturelle peut devenir un réel outil d'apprentissage.

Tout d'abord, une étude de la situation actuelle de l'enseignement du FLE en Inde, révèle un emploi limité à la grammaire et au vocabulaire des chansons et démontre l'insuffisance de l'exploitation des chansons françaises dans leur intégralité : les aspects esthétiques et artistiques sont très peu abordés.

Ensuite, une réflexion théorique porte sur les domaines de la didactique de l'oral, de la musique et plus particulièrement, des chansons. Elle met en relation les concepts interdisciplinaires tels que la musique, l'émotion, le plaisir, la réception et l'expérience esthétique, la motivation, la culture, les chansons ou l'oral du point de vue de l'enseignement/apprentissage d'une langue.

Cette recherche vise l'identification des manques et des besoins, à travers une pré-enquête et des entretiens réalisés dans des établissements différents de New Delhi.

Enfin, une remédiation sous forme de projet artistique appliquée à des apprenants indiens hindiphones de 3^{ème} année de FLE, montre les effets bénéfiques de l'étude transversale en évoquant le rôle pertinent des chansons sur le développement cognitif, affectif et socioculturel. Le côté ludique de l'apprentissage à travers les chansons suscite le plaisir esthétique et un nouveau désir de s'exprimer dans une langue.

Cette thèse concerne non seulement plus de 300,000 apprenants indiens du FLE mais également, tous les domaines de la didactique, des neurosciences, de la psychologie, de l'interculturalité, de la linguistique et de la musicologie. Les propositions développées ici sont également applicables à d'autres langues.

Mots clés :

didactique de l'oral, FLE, musique, chanson, projet artistique, écoute, expression orale, expérience esthétique, plaisir, corps, voix, contexte indien

Title: Teaching French as a foreign language through French songs to native Hindi speakers: analysis and suggestions

Abstract

The present work aims at analysing and showing how a song, in all its linguistic, musical and sociocultural richness, can become a real tool of learning.

First of all, the current situation of the teaching of French as a foreign language (FLE) has been studied, that reveals the use of the songs being limited to their grammar and vocabulary. Its analysis brings to the forefront the insufficient use of French songs in their entirety: aesthetic and artistic aspects being the less addressed aspects.

In order to address this situation, the focus has been put on studying the theoretical notions in the domain of teaching of oral, music and particularly, songs. These notions are furthermore analyzed in the light of the teaching/learning of a language to study the interdisciplinary concepts such as music, emotion, pleasure, aesthetic reception and experience, motivation, culture, songs, oral, etc.

This research aims at identifying what is lacking and needed, with the help of pre-survey and interviews conducted in different institutes of New Delhi.

Last but not the least, an art-based project has been suggested to the native Hindi speakers studying in the 3rd year of FLE. This project highlights the advantages of the cross-sectional study referring to the important role of songs on the cognitive, emotional and sociocultural development.

The playful side of learning through songs arouses aesthetic pleasure and a new desire to express oneself in a language.

This thesis not only concerns more than 300,000 Indian students of FLE but also relates to the fields of didactics, neurosciences, psychology, interculturality, linguistics and musicology. The suggestions developed here in this project apply equally to other languages as well.

Key Words :

Teaching of oral, FLE, music, song, artistic project, listening, oral expression, aesthetic experience, pleasure, body, voice, Indian context.