

PROMOTION DES COMPÉTENCES COMMUNICATIVES A TRAVERS LA MUSIQUE EN CLASSE DE FLE

Adrian Gorke

Université de Bordeaux

adrian.gorke@u-

bordeaux.fr

Résumé

L'article présente pour sujet la promotion des compétences communicatives linguistiques dans les cours de français langue étrangère (Fle) grâce à l'emploi de la musique. Ces compétences communicatives en question, longtemps négligées en didactique des langues, connaissent un essor important ces dernières décennies et constituent un pilier important dans l'apprentissage des langues étrangères. Cette contribution propose de revenir sur quelques aspects théoriques de la didactique de la compréhension et de l'expression orale, de mettre en avant le rôle de la musique en classe de Fle et d'illustrer à l'aide d'un exemple concret, dans quelle mesure la musique peut contribuer à la promotion des compétences communicatives linguistiques en classe de Fle.

Mots clés : promotion - expression orale – Fle – musique – didactique des langues

Abstract

The subject of this article is the promotion of communicative language skills in French as a foreign language (FLE) classes through the use of music. These communicative skills, which have long been neglected in language didactics, have undergone considerable development in recent decades and constitute an important pillar in foreign language learning. This paper will review some theoretical aspects of the didactics of listening comprehension and oral expression, highlight the role of music in Fle classes and illustrate, with the help of a concrete example, the extent to which music can contribute to the promotion of communicative language skills in Fle classes.

Keywords : promotion - oral expression - Fle - music - language didactics

L'apprentissage d'une langue étrangère comprend, de manière générale, les quatre champs de compétence suivants : compréhension écrite et orale, expression écrite et orale⁸ et est divisé, selon le cadre européen commun de référence pour les langues dans les niveaux de compétence A1 à C2.

Définissant « [...] *langue comme un instrument de communication qui entre dans une relation d'altérité avec les autres langues, cf.* (De Robillard, 2008 :12), les compétences linguistiques communicatives peuvent être considérées comme très importantes pour assurer une communication rapide et réussie entre les personnes. Les compétences linguistiques en question se déclinent en compétences en compréhension et en expression orale.

Les approches didactiques visant à promouvoir les compétences linguistiques communicatives étant nombreuses, la contribution présente se concentre sur un outil didactique spécifique, à savoir la musique. L'objectif est de montrer dans quelle mesure la musique peut être un outil didactique efficace afin de promouvoir les compétences linguistiques communicatives en classe de Fle.

⁸ source : cadre européen commun de référence pour les langues (CERCL)

Afin de convenir aux attentes suscitées par le questionnement évoqué, le présent article est divisé en quatre parties. Dans un premier temps il s'agit de revenir sur l'importance de la promotion des compétences linguistiques en classe de Fle, puis de décrire les deux volets de la compétence linguistique orale. Ensuite, dans la partie principale, l'attention portera sur la musique en tant qu'outil didactique, la place de la musique en cours de Fle et la présentation d'un exemple pratique de l'emploi de la musique en classe de Fle. La contribution se conclura sur une mise en perspective des réflexions entreprises.

1. Pourquoi promouvoir les compétences langagières communicatives ?

Comme mentionné dans l'introduction, le présent article se concentre sur la promotion des compétences langagières communicatives dans l'enseignement du Fle.

Selon le cadre européen commun de référence pour les langues, les compétences communicatives en langues sont des compétences spécifiques à la langue qui, en ce qui concerne la situation d'utilisation, se composent de trois éléments : la compétence linguistique (lexicale, grammaticale, sémantique, phonologique, orthographique), la compétence sociolinguistique et la compétence pragmatique, cf. (Nieweler, 2006: 58).

D'un point de vue définitionnel, la compétence linguistique communicative signifie que le locuteur doit non seulement disposer de compétences linguistiques, «la connaissance des moyens formels nécessaires et la capacité de les mettre en œuvre de manière pertinente pour l'action»⁹, cf. (Nieweler, 2006 : 58), mais également de compétences pragmatiques, «la capacité de structurer ses énoncés de manière appropriée à l'intention du message», cf. (Nieweler, 2006 : 58) et de compétences sociolinguistiques, «la capacité [...] de respecter les conventions sociales», cf. (Nieweler, 2006 : 58)¹⁰.

Concrètement, cela signifie pour l'enseignement que, dès le début de l'apprentissage de la langue, il convient de privilégier des situations et des tâches concrètes, communicatives et orientées vers l'action. Cette approche communicative et actionnelle de l'enseignement des langues correspond à la perspective défendue par le CECRL¹¹ et place l'apprenant dans le rôle d'un acteur social qui doit accomplir des tâches¹².

Selon (Nieweler, 2006 : 44), les enseignants qui conçoivent leur enseignement des langues étrangères en fonction du principe de l'orientation vers l'action veillent à ce que l'élève ait suffisamment l'occasion d'utiliser activement la langue, et une orientation vers l'action

⁹ Afin de faciliter la compréhension, les citations tirées d'ouvrages non-francophones seront traduites en français dans le texte et représentées dans leur version originale en bas de page.

¹⁰ Citation originale, cf. (Nieweler, 2006 : 58), : «*Kenntnis der benötigten formalen Mittel und die Fähigkeit, diese handlungsrelevant umzusetzen*» [...] «*die Fähigkeit seine Äußerungen der Aussageabsicht angemessen zu gestalten*,» [...] «*Fähigkeit [...] soziale Konventionen zu respektieren.*»

¹¹ cf. (Peuzin, 2015 : 84) : «*dans le CECRL est préconisée une pédagogie par tâche, appelée approche actionnelle. La réalisation effective d'une tâche pour laquelle la langue intervient est le prolongement d'une approche communicationnelle. Elle se concrétise par exemple par des activités telles que : réserver un billet, trouver son chemin, commander au restaurant, etc., dans le cadre d'une pédagogie par projets.*»

¹² cf. (Bento, 2013 : 63) : «*Tous les didacticiens donnent comme définition pour « perspective actionnelle » celle du CECRL (Conseil de l'Europe, 2001 : 15) « en considérant avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification.»*

particulièrement conséquente met davantage l'accent sur la production que sur la réception de la langue, cf. (Nieweler, 2006 : 45).

Bien que privilégiant l'approche actionnelle en classe de Fle, l'attention première de la contribution présente ne porte pas sur la production orale mais met celle-ci sur un pied d'égalité avec la compréhension orale, considérant que cette dernière constitue une étape préliminaire indispensable pour le développement de la compétence de l'expression orale. La promotion de l'oral en classe de langue et en l'occurrence en classe de Fle s'impose car les activités liées au domaine de l'oral occupent une place secondaire vis-à-vis des activités relevant du domaine écrit, représentant la base des méthodes d'apprentissage, cf. Zghaibeh (2019:81).

Pourtant, la parole était là bien avant l'écriture et a toujours revêtu une position prépondérante dans les relations humaines, « l'enfant parle dans sa langue maternelle bien avant d'apprendre à esquisser ses premières lettres,» cf. Zghaibeh (2019:84).

La parole, active et passive, constituant par conséquent le premier outil de communication et le plus rapide dans les relations humaines directes sans média interposé, la didactique des langues devrait revenir aux sources et mettre l'accent sur la promotion de la compétence orale, afin de pouvoir utiliser la langue dans des situations sociales.

2. Didactique de l'oral

2.1. Compréhension orale

Pendant longtemps il fut considéré que l'acquisition de la compréhension orale ne demandait pas autant d'effort que l'acquisition de la compréhension écrite. On parlait du fait qu'il suffisait d'être exposé à la langue, sans l'apprendre en classe, cf. Nunan (2002), afin d'atteindre un bon niveau à l'oral. Contrairement à la production orale, la compréhension orale était une capacité oubliée, cf. Mahajan (2018 :69) ou même négligée aussi bien sur le plan théorique que pratique, cf. Morley (2001).

La compréhension l'oral a connu davantage de reconnaissance à partir des années 1970 avec l'introduction de plus de documents authentiques en classe. Tranchant avec un apprentissage centré sur l'étude des structures linguistiques la compréhension orale s'appuie sur le rôle des activités cognitives des apprenants et sur l'importance de la réflexion dans l'enseignement des langues étrangères.

Ainsi, l'apprenant n'est plus considéré comme passif lors de la réception des messages, cf. Mahajan (2018 :70). La compréhension d'un message oral devient incontournable pour effectuer une communication, valorisant ainsi l'importance de la compréhension orale. Comprendre n'est alors pas simplement une activité de réception passive, mais plutôt une capacité permettant à l'apprenant d'accéder au sens d'un texte qu'il écoute (compréhension orale) ou lit (compréhension écrite), cf. Mahajan (2018 :70-71) et selon Cuq/Gruca (2005 :157) la compréhension suppose :

la compréhension du système phonologique ou graphique et textuel, la valeur fonctionnelle et sémantique des structures linguistiques véhiculées, mais aussi la connaissance des règles socio-culturelles 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.

L'acquisition de la compétence de la compréhension orale n'est pourtant pas dénuée de problèmes pour les apprenants, pouvant se retrouver face 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,» cf. Mahajan (2018 :70-71).

Un problème majeur constitue pour les apprenants 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 où s'arrêtent des mots,» cf. Vandergrift (2007 :296). La spontanéité de l'oral fait que les discours oraux sont souvent moins structurés que les discours écrits, qui eux de surcroît ont l'avantage de pouvoir être relus et réécrits.

Pour expliquer le fonctionnement de la compréhension orale, la recherche se base principalement sur deux approches, à première vue opposées. Le modèle sémasiologique allant « de la forme au sens, illustre une démarche ascendante du bas vers le haut, du traitement de l'information,» cf. Mahajan (2018 :70). Le contenu du message est véhiculé ainsi en sens unique, du texte à l'auditeur.

Le modèle onomasiologique se place à l'opposé du modèle sémasiologique, car allant du sens à la forme et est considéré comme plus performant, cf. Gremmo/Holec (1990) plus complet et plus rentable, cf. Cuq/Gruca (2005).

Comme le formule Berdal-Masuy/Briet (2010 :20) dans ce modèle « l'auditeur construit le sens par anticipation, en formulant des hypothèses, qui sont confirmées ou infirmées au fur et à mesure de l'écoute. ». En l'occurrence, l'auditeur fait des hypothèses sur l'information transmise par le message en se basant sur ses propres connaissances. « L'auteur repère des éléments, puis fait la synthèse des résultats», cf. Mahajan (2018 :70-71).

Les deux méthodes, ayant leurs avantages et leurs inconvénients, il appartient aux apprenants d'estimer quelle méthode appliquer pour quel exercice de compréhension orale. La recherche ne fait également pas l'unanimité à cet égard, certaines voix avançant que pour les textes difficiles, les apprenants favoriseraient la méthode sémasiologique, cf. Wolff (1987), Van Patten (1989), tandis que d'autres mettent en avant que pour ce genre de texte on préférerait la méthode onomasiologique, cf. O'Malley et al.(1989), Bacon (1992).

Les trois étapes suivantes pouvant être appliquées dans le cadre de l'exercice de la compréhension orale en classe de langue, la pré-écoute, l'écoute et la post-écoute, permettent, selon Mahajan (2018:75) de formuler des stratégies pédagogiques « afin d'amener l'apprenant à donner un sens au discours oral en classe.»

A travers la phase de la pré-écoute, l'enseignant peut attirer l'attention des apprenants sur différents aspects qu'il compte exploiter, comme par exemple des structures grammaticales, des indices acoustiques ou des références extralinguistiques. Cette phase préparatoire permet également d'un côté à l'enseignant d'introduire des nouveautés lexicales, indispensables à la compréhension orale et aux apprenants d'activer leurs propres connaissances et de faire le lien avec leur propre vécu.

La deuxième étape, l'écoute, constitue « l'étape de la réalisation et de l'exploitation », cf. Mahajan (2018 :77), dont l'importance est soulignée par Cornaire (1998 :161), « 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 questions pouvant aider l'apprenant à se repérer dans l'écoute portent par exemple sur les personnes (qui parle à qui ?, combien de personnes parlent ? etc.), le lieu (où se déroule la scène ?) et le sujet (de quoi parle-t-on ?). En offrant à l'apprenant la possibilité de réécouter le discours oral en question ou de pouvoir poser des questions à son sujet à l'enseignant, on lui permet 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,» cf. Mahajan (2018 :78).

La deuxième écoute peut viser des éléments de compréhension plus approfondies et l'enseignant peut en profiter pour introduire des exercices, des activités ou des questions visant une compréhension plus en détail.

La dernière étape, après l'écoute, a pour objectif de se focaliser sur le « réinvestissement de l'acquis dans une tâche réelle, signifiante », cf. Cornaire (1998 :164), permettant ainsi à l'apprenant d'entrer en adéquation avec les buts de la compréhension orale, définis durant la pré-écoute.

2.2. Production orale

Force est de constater que, grâce aux deux approches suivantes, l'oral pour communiquer et l'oral pour agir, la production orale a gagné en importance ces dernières décennies, dans le cadre de l'enseignement du français en tant que langue étrangère.

Tout comme la compréhension orale, la production orale recèle de différents écueils pour les apprenants d'une langue étrangère et du français en l'occurrence. Cuq/Gruca (2005 :179) mettent en avant le caractère complexe de la production orale et ils ajoutent que « l'association entre le verbal et le gestuel, les traits émotionnels et l'implicité 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.»

Dans le cas de l'apprentissage du français, les difficultés que pose la particularité du système phonétique de la langue française s'ajoutent aux défis cités. En premier lieu, l'acte de parler résulte du besoin ou de l'envie qu'éprouve une personne d'échanger avec une autre personne. La production orale comprend de nombreuses opérations cognitives et affectives, cf. Mahajan (2018:78-82), comme le met en avant Lhote (2001 :448-449) :

Cet acte résulte à la fois de la volonté de participer 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.

La production est donc un procédé que l'on peut considérer comme complexe car sollicitant différentes capacités à la fois. La forte implication cognitive dans la production orale se traduit par de nombreuses modèles théoriques en psychologie cognitive retraçant les processus cognitifs impliqués dans la production du langage, cf. Zgaibeh (2019:190). Selon le modèle de Bock/Levelt (1994) par exemple, la production orale comprend quatre étapes de traitement : le traitement du message, comprenant que le locuteur élabore le message qu'il compte transmettre; le traitement fonctionnel, qui prévoit que le locuteur

choisi le vocabulaire et le rôle grammaticale qu'il leur attribue; le traitement positionnel, qui fait que le locuteur met les mots choisis dans la bonne position syntaxique ; le traitement phonologique, durant lequel le locuteur choisit les sons, la prosodie ou le rythme.

Dans le langage courant, les termes production et expression orale sont souvent utilisés comme des synonymes. Roux (2000), « la parole n'est pas forcément synonyme d'expression orale », considère les deux termes pas comme des synonymes, mais avance que l'expression orale (une émission de sons organisés impliquant l'émetteur) comprend dans une certaine mesure la production orale. Concrètement, selon cette approche les discours spontanés, voire improvisés, libres, personnels, ainsi que les activités interactives et spontanées, telles qu'un dialogue ou une conversation, un débat ou un jeu de rôle font partie de l'expression orale tandis que les discours mémorisés, stéréotypés, collectifs, favorisant le côté descriptif appartiennent à la production orale. Selon Mahajan (2018:83) les activités non-interactives, c'est-à-dire des activités n'incluant pas de vrais échanges entre émetteur et destinataire, telles qu'un exposé, un récit, une lecture d'un texte, exigeant une préparation plus ou moins détaillée en se basant sur l'écrit se joignent également à la production orale.

Ainsi, « chanter en classe une chanson, écrite et composée par autrui, d'après cette logique, ne constitue pas un 'vrai' échange », cf. Mahajan (2018 :83) et est plutôt à considérer comme une activité non-interactive.

Par la suite sera démontré dans quelle mesure la musique respectivement la chanson peuvent pourtant être utilisées pour promouvoir la compréhension orale aussi bien que l'expression orale dans les classes de langues.

3. La musique en classe de Fle

Dans le cadre de la promotion de l'oralité en classe de Fle, la musique peut constituer un élément important, notamment dans la formation phonétique des apprenants de français. Selon (Patel, 2008 : 78), les capacités concernant la hauteur musicale peuvent être liées aux capacités phonologiques de la langue, car d'une part le développement de la musique et de la langue sont étroitement liés et d'autre part les mêmes parties du cerveau sont activées et stimulées par la musique et la langue, cf. (Chen-Hafteck & Mang, 2012 : 261,264,273). De plus, l'utilisation de la musique dans la langue étrangère améliore la prononciation des apprenants dans cette dernière, cf. (Lowe, 1995), en écoutant et en chantant les chansons. L'article présent compte justement se concentrer sur le rôle que la chanson française peut revêtir en classe de Fle dans les activités communicatives.

3.1. La chanson en classe de Fle

L'emploi de la chanson française en tant qu'outil didactique en classe de Fle ne faisait pas toujours l'unanimité. Selon Zghaibeh (2019 :273) la chanson fut « longtemps qualifiée d'art mineur, ou même de sous-art, la chanson n'alimentait pas systématiquement les réflexions des pédagogues. Pour la plupart, la chanson était un élément de divertissement et non un objet d'étude « sérieux » et Calvet (1980 : 19) fait remarquer 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 (...)».

Sur le plan didactique, les raisons de ne pas se servir de chanson en classe de langue sont souvent les suivantes « la complexité, l'incohérence et le non-respect de la norme des productions orales », cf. Lèbre-Peytard, (1990 : 9).

Ces préjugés persistaient jusqu'à ce qu'on se rende compte que « les mécanismes du cerveau qui servent à décoder la langue sont les mêmes que ceux qui servent à comprendre la musique,» cf. Zgaibeh (2019:273) ce qui fait que « la chanson saisit donc le conscient tout comme l'inconscient de l'apprenant, intercepte son attention et attise sa curiosité,» cf. Zgaibeh (2019:274).

Avec Calvet (1981 : 29) on peut mettre en avant que la chanson « c'est le lieu d'un sens composé, le lieu d'une convergence entre procédés mélodiques et procédés linguistiques,» ce qui la rend facilement abordable et fait de la chanson un outil didactique particulièrement intéressant. Ce constat fut partagé dès la fin des années 60, cf. Dumont (1998 :8) :

C'est donc dit, dès 1969 : la chanson, intégrée au sein de la poésie, fait son entrée en littérature et, comme telle, acquiert un droit de cité dans les programmes les plus officiels de la classe de français. Plus particulièrement, éprouve le besoin de préciser Francis Debyser, dans ceux de « la classe de français langue étrangère. »

Depuis cette époque, la chanson a trouvé sa place en classe de Fle, « non seulement pour sa capacité à illustrer différents aspects de la langue française (accents, prononciation, vocabulaire, grammaire ...etc.) mais parce qu'elle est aussi une représentation réelle de la France et de la société française,» cf. Zgaibeh (2019:274).

L'authenticité de la chanson française fait sa force, car puisant directement dans l'actualité de la société française et proposant une panoplie de sujets très variés, elle va au-delà de ce que le manuel peut apporter, qui reflète souvent seulement un extrait sociétal restreint correspondant à sa période de conception.

Avec Calvet (1980 :20) on peut ajouter que la chanson dispose du pouvoir d'offrir aux personnes qui l'écoutent d'un côté le plaisir d'apprendre à connaître la langue dans sa forme chantée et d'un autre côté de les faire découvrir une partie de la culture qui va avec. La chanson permet aux personnes qui l'écoutent de voyager à travers différentes périodes de l'histoire française, car elle y était présente lors de sa conception, et de les emmener jusqu'au présent.

A part les avantages cités ci-dessus que la chanson apporte en classe de Fle, son emploi s'impose également par son côté interdisciplinaire¹³.

D'un point de vue neuroscientifique et psychologique la musique ne doit pas seulement être considérée comme un simple son mais plutôt comme une stimulation sonore complexe, sollicitant diverses compétences de notre cerveau, facilitant par conséquent l'apprentissage des compétences linguistiques, paralinguistiques et extralinguistiques en classe de Fle, cf. Mahajan (2018:203).

Plusieurs études scientifiques, cf. Wallace (1994), Murphy (1990), Mora (2000) montrent que la chanson peut avoir un effet positif sur la mémoire, « 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 », cf. Mahajan (2018:203), ce qui peut être particulièrement intéressant dans le cadre de l'apprentissage de langues étrangères.

¹³ Cf. Mahajan (2018 :202) « 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 dit 'interdisciplinarité' ! »

Source de divertissement et de détente, des études récentes en neurosciences, cf. par exemple Chanda/Levitin (2013) mettent en avant que la musique peut déclencher entre autre les hormones de la récompense et de la motivation, cf. Mahajan (2018:204) créant un lien étroit avec l'apprenant.

Au niveau didactique, la chanson se prête à un emploi en classe de langues, car elle permet le développement des compétences de compréhension et de production orale, cf. Paradis/Vercollier (2010 :5) :

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 en classe de langue permet alors de travailler les compétences d'écoute et de perception chez l'apprenant notamment « grâce à l'immersion sonore authentique,» cf. Zghaibeh (2019:287) à travers laquelle l'apprenant obtient la possibilité d'entrer en contact avec des locuteurs natifs. Calvet (1980 :20) abonde dans ce sens en disant qu' « après deux, trois, cinq ans de français par exemple, les élèves peuvent parler, entre eux ou avec le professeur, mais ils sont souvent incapables de comprendre un bulletin d'information à la radio, une publicité télévisée, un film ou ... une chanson. »

Cette immersion dans la langue cible est pourtant primordiale pour une bonne formation orale dans la langue étrangère, cf. Calvet (1980 :20) « celui qui peut comprendre dans une langue étrangère les informations de la radio et la chanson qui suit peut tout comprendre dans cette langue.»

Cette immersion profonde en langue étrangère a de surcroît le mérite de permettre aux apprenants de travailler efficacement la phonétique et de les amener à entraîner la prononciation, cf. Poliquin (1988 :8).

Malgré les avantages que l'emploi de la musique respectivement de la chanson peut apporter en classe de langue étrangère, elle ne peut pour autant pas être considérée comme une solution miracle pour la promotion de l'oralité et selon Dantas Longi/Bulla (2012) afin que l'utilisation de la musique en classe de langue soit efficace et apporte les effets didactiques escomptés l'enseignant doit s'assurer d'« une utilisation consciente, dans un programme cohérent et avec des activités qui permettent d'accéder aux objectifs visés.»

Le choix d'une chanson pertinente pour la promotion de l'oralité en classe de langue relève par conséquent d'un choix mûrement réfléchi de la part de l'enseignant et nécessite une bonne exploitation didactique.

Concernant le contenu de la chanson choisie, on rejoint Calvet (1980 :20 ss), qui dit que les apprenants ne sont pas forcément obligés de comprendre chaque élément grammatical ou chaque mot utilisé dans la chanson, mais il suffit d'éveiller l'intérêt des apprenants pour la chanson.

Chamberlain (1977 :29) abonde dans le même sens en conseillant d'éviter d'employer au début des chansons risquant de susciter chez les apprenants « un blocage socio-culturel » dans le sens où « pour beaucoup de jeunes, l'orchestre de jazz ou les violons seraient « la

musique de papa »; pour beaucoup d'étudiants étrangers, la musette ou l'accordéon se rangeraient au placard des stéréotypes touristiques avec la tour Eiffel en plastique».

Il plaide pour l'application d'une vieille règle pédagogique selon laquelle il vaut mieux au début choisir des chansons n'étant pas trop éloignées des réalités musicales de l'apprenant tout en lui fournissant de nouvelles connaissances. « Le but étant de proposer de quoi attiser la curiosité de l'apprenant de manière à déclencher le plaisir et ce désir de s'impliquer dans son apprentissage,» cf. Zghaibeh (2019:292).

4. La promotion de l'oralité en classe de FLE à l'exemple de 'je veux' de Zaz

4.1. Le choix de la chanson

La chanson 'je veux' interprétée par l'auteure-compositrice-interprète française Zaz, de son vrai nom Isabelle Geoffrey, née en 1980, est tirée de son premier album intitulé 'Zaz', apparu en 2010. Le choix d'opter pour cette chanson pour illustrer la promotion de l'oralité en classe de Fle s'explique principalement par les paroles de la chanson. Celles-ci, écrites par Kerredine Soltani, traitent un sujet qui depuis leur rédaction n'ont rien perdu de leur actualité, car elles « dénoncent en premier lieu, la société de consommation et l'hypocrisie des gens riches et influents », cf. Mahajan (2018:303). Le sujet de la surconsommation et la soumission au règne de l'argent traité dans la chanson que l'interprète compte contrebalancer par une joie de vivre débordante peut parler à la génération des écoliers susceptible d'aborder la chanson en cours, car elle reflète une binarité qui fait partie de leur quotidien. Afin de mieux pouvoir illustrer l'exploitation didactique de la chanson 'je veux' de Zaz, en seront par la suite présenté les paroles.

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?

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?

Je veux d'amour, d'la joie, de la bonne humeur,
C'est pas votre argent qui f'ra mon bonheur,
Moi j'veux crever la main sur le cœur.

Allons ensemble, découvrir ma liberté,
Oubliez donc tous vos clichés,
Bienvenue dans ma réalité.

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, d'toute manière j'veux en veux pas
Et j'suis comme ça (j'suis comme ça)

(Papalapapapala)

Je veux d'l'amour, d'la joie, de la bonne humeur,
C'n'est pas votre argent qui f'ra 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.

Je veux d'l'amour, d'la joie, de la bonne humeur,
C'n'est pas votre argent qui f'ra mon bonheur,
Moi j'veux crever la main sur le cœur.

Allons ensemble, découvrir ma liberté,
Oubliez donc tous vos clichés,
Bienvenue dans ma réalité.

Je veux d'l'amour, d'la joie, de la bonne humeur,
C'n'est pas votre argent qui f'ra 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.

4.2. Exploitation didactique

4.2.1. Compréhension orale

L'exploitation didactique de la chanson 'je veux' de Zaz concernant la compréhension orale peut se faire en plusieurs temps. La première étape peut concerner la compréhension globale des paroles de la chanson. Cet exercice peut s'appliquer pour différents niveaux d'apprentissage, d'apprenants débutants aux apprenants confirmés, produisant différents résultats en fonctions des capacités des apprenants. Cette compréhension globale peut se traduire à travers plusieurs questions ouvertes comme par exemple 'qui est représenté par le pronom personnel 'je'?', 'quel sujet l'interprète aborde-t-elle?' ou bien 'à qui s'adresse-t-elle?' En ajoutant des réponses toutes faites à cocher à ce genre de questions de compréhension globale, l'enseignant peut modifier le degré de difficulté de cet exercice et s'adapter ainsi au niveau de compétence des participants du cours.

La compréhension détaillée, pouvant constituer l'étape suivante, cible des compétences de compréhension plus affinées et peut s'organiser de différentes manières. En l'occurrence,

Pour des apprenants confirmés il serait envisageable de soumettre un exercice, leur demandant de retrouver dans la chanson des exemples pour illustrer la différence entre différents sons de la langue française. A titre d'exemple de trouver des exemples afin de faire la différence entre /e/ et /é/ comme dans *crever* vs *découvrir* ou de distinguer différents sons nasales comme *main* [mɛ̃], *dans* [dɑ̃], *mon* [mɔ̃].

Cette présentation, non exhaustive, de différentes possibilités de travailler la compréhension orale, témoigne de la richesse dont recèlent les chansons à cet égard et qu'avec une seule chanson, il est possible d'atteindre différents niveaux de compétences linguistiques en langue française.

4.2.2. Expression orale

La promotion de l'expression orale à travers la chanson peut se traduire par différents exercices dont quelques-uns seront présentés par la suite.

Au début de l'apprentissage d'une langue, la répétition en chœur est un moyen éprouvé, car elle permet d'activer tous les apprenants en même temps et d'éviter d'exposer certains élèves, mais il ne faut pas oublier « qu'elle doit être rythmée et se dérouler à un rythme de parole aussi authentique que possible [...] afin d'être efficace,» cf. Blume (2007 : 143)¹⁴.

Cette méthode peut également trouver application dans les chansons. En l'occurrence il s'agit de chanter en chœur la chanson 'je veux' de Zaz.

L'inconvénient de cette méthode est que les apprenants peuvent facilement se cacher et qu'une correction individuelle de la prononciation par l'enseignant est assez difficile. Il est donc recommandé de procéder à une répétition individuelle des paroles de la chanson, si possible en utilisant uniquement la bande de son de la chanson. Certes, cela demande un peu d'ingéniosité technique de la part de l'enseignant et une bonne dose de courage de la part d'apprenants volontaires mais cette méthode a fait ses preuves pour la correction phonétique individuelle des apprenants.

Un autre exercice consiste à demander aux apprenants de reproduire les paroles dans un autre style musicale, par exemple sous forme de slam, rap ou chant d'opéra. Cela permet aux élèves de s'immerger dans les paroles et de les répéter plusieurs fois afin de les reproduire dans le style de musique souhaité.

A part la répétition des paroles, la chanson peut également constituer le point de départ pour des exercices d'expressions orales plus libres, comme par exemple un débat sur la société de consommation moderne, critiquée dans la chanson, en proposant une question ouverte ou des questions ciblées telles : l'argent est-il indispensable pour le bonheur ? peut-on vivre en société sans consommer ? qu'est-ce que vous procure du bonheur ?

Afin de convenir aux exigences des apprenants débutants il serait envisageable de proposer des exercices d'expression orale nécessitant des interventions linguistiques plus courtes, comme par exemple un exercice demandant aux apprenants d'expliquer avec leurs propres

¹⁴ Citation originale, cf. (Blume, 2007 : 143): «dass es rhythmisiert und in möglichst authentischem Sprechtempo [...] erfolgen muss, damit es erfolgreich wirkt.»

mots différents substantifs clés de la chanson, tels *manoir, limousine, le Ritz, les bijoux* ou une activité proposant aux apprenants de formuler leur propres phrases à l'aide des structures *je veux....respectivement je ne veux pas....*

Conclusion

Dans le cadre de l'enseignement des langues étrangères, la chanson constitue un outil didactique intéressant, permettant aux apprenants de s'approprier la culture de la langue cible tout en travaillant les quatre compétences linguistiques.

Concernant la promotion des compétences communicatives en classe de Fle, les explications fournies tout au long de cette contribution montrent que la chanson représente un outil didactique précieux, regorgeant d'activités de compréhension et d'expression orale pouvant s'adapter à différents niveaux de compétences linguistiques des apprenants. La langue française employée dans les chansons par des interprètes francophones met les apprenants aux défis de faire face à un langage authentique, non filtré ou aménagé par l'enseignant, constituant par conséquent pour les apprenants une réelle source de motivation. En plus, les sujets abordés dans les chansons francophones sont un reflet de la société francophone contemporaine et permettent aux apprenants de s'immerger dans de nombreux contextes socio-culturels.

Pour ce qui est de la chanson 'je veux' de Zaz, choisie comme exemple pour une exploitation didactique, celle-ci fait le lien avec une actualité universelle à travers sa critique de la société de consommation, constituant un sujet de débat parlant certainement à beaucoup de gens tout en permettant des activités de compréhension et d'expression orale variées.

La chanson en général se prête par conséquent de manière convaincante comme outil didactique pour la promotion des compétences communicatives en classe de Fle, notamment en faisant preuve d'authenticité concernant les sujets abordés et le langage employé et de polyvalence quant aux possibilités d'exploitation didactique.

Références bibliographiques

- Bacon, Susan M. (1992) : The relationship between gender, comprehension, processing strategies and cognitive and affective responses in foreign language listening. In: *The modern language journal*, vol. 76, numéro 2, p. 160-178.
- Bento, M. (2013). La perspective actionnelle dans les manuels de langue au collège. *Recherches en didactiques 2013/1 Numéro 15*, 61 - 89.
- Berdal-Masuy, Françoise/Briet, Geneviève (2010) : Stratégies pour une écoute efficace, colloque international « le français de demain : enjeux éducatifs et professionnels », Sofia, le 28-30 octobre 2010, p.16-38.
- Blume, O.-M. (2007). Sprechen und Schreiben fördern. Krechel, H.-L. (éds.). *Französisch Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II*. Cornelsen Scriptor, Berlin, 139-189.
- Bock, K., & Levelt, W. (1994). Language production: Grammatical encoding. In M. A. Gernsbacher (Ed.), *Handbook of psycholinguistics* (pp. 945–984). Academic Press
- Calvet, Louis-Jean, *La chanson dans la classe de français langue étrangère*, Clé International, Paris, 1980.

- Chanda, Mona Lisa/Levitin, Daniel, J. (2013): The neurochemistry of music, in: Trends in cognitive sciences, vol. 17, numéro 4, p. 179-193.
- Chamberlain, Alain, « Stratégie pour une étude de la chanson française », in Le français dans le monde, n°131, Clé International, Paris, 1977, p.28-32
- Chen-Hafteck, L. & Mang, E. (2012). Music and Language in Early Childhood Development and Learning. McPherson, G. & Welch, G. F. (eds.). *The Oxford handbook of music education, Vol. 1*. Oxford University Press, New York, 261-278.
- Cornaire, Claudette (1998) : La compréhension orale, Coll. « didactique des langues étrangères », CLE international.
- Cuq, Jean-Pierre/Gruca, Isabelle (2005) : cours de didactique du français langue étrangère et seconde, Presses universitaires de Grenoble.
- Dantas Longhi, Maria S./Bulla T.C., « Atelier : les chansons en classe de FLE : quelques propositions pour entrer dans le rythme », in Actes du XIIIème colloque pédagogique de l'Alliance Française de Sao Paulo, 2012.
- De Robillard, D. (2008). Langue(s) / systèmes / didactiques, diversité, identités... . *Le français aujourd'hui 2008/3 (n° 162)*, 11-19.
- Dumont, Pierre, Le français par la Chanson, Nouvelles approches de l'enseignement de la langue et de la civilisation françaises à travers la chanson populaire contemporaine, L'Harmattan, Paris, 1998.
- Gremmo, Marie-José/Holec, Henri (1990) : La compréhension orale : Un processus et un comportement », dans : la France dans le monde, Recherches et applications, Acquisition et utilisation d'une langue étrangère. L'approche cognitive, numéro spéciale, Février/Mars, Paris, Hachette, p.30-40.
- Lèbre-Peytard Monique, Situations d'oral. Documents authentiques : analyse et diffusion, Clé International, Paris, 1990.
- Lhote, E. (2001) : Pour une dialectologie de l'oralité. Etudes de linguistique appliquée. Numéro 123-124 2001 (3), p. 445-453.
- Lowe, A. S. (1995). The effect of the incorporation of music learning into the second language classroom on the mutual reinforcement of music and language. Doctoral Dissertation, University of Illinois at Urbana-Champaign.
- Mahajan, Nidhi (2018) : L'apprentissage du français langue étrangère par le biais des chansons françaises aux hindiphones : analyse et propositions. Linguistique. Université Paul Valéry - Montpellier III, 2018.
- Mora, Carmen-Foncesa (2000) : Foreign language singing and melody singing, ELT journal, 54(2), p. 146-152.
- Morley, J. 2001 : Aural Compréhension instruction : Principles and practices, Teaching English as a second or foreign language, M. Celce-Murcia éd 3rd edition, p. 69-85.
- Murphey, Tim (1990): The song stuck in my head phenomenon: a melodie Din in the LAD? System, vol. 18, numéro 1, 1990, p. 53-64.
- Nieweler, A. (2006). Fachdidaktik Französisch. Tradition. Innovation. Praxis. Klett, Stuttgart.
- Nunan, D. (2002): Listening in Language Learning. In Methodology in Language Teaching. An Anthology of current practice. Richards, J.C./Renandaya, W.A. (éd) Cambridge, Cambridge University Press , p. 238-241.

- O'Malley, J.M./Chamot, A.U./Küpper, L. (1989): Listening comprehension strategies in second language acquisition. In: *Applied linguistics* 10(4), p. 418-437.
- Paradis, Swann/Vercollier, Gaelle (2010): la chanson contemporaine en classe de FLE/FLS : un document authentique optimal ? *Synergies Canada*, Numéro 2, p. 1-11.
- Patel, A. D. (2008). *Music, language and the brain*. Oxford University Press, New York.
- Peuzin, M. (2015). L'approche actionnelle du CECRL et le français langue de scolarisation dans la perspective l'évaluation. Des enjeux sous tensions et des contradictions anti-pédagogiques. *Cahiers internationaux de sociolinguistique* 2015/1 N° 7, 83-97.
- Poliquin, Gaëtane (1988) : *La chanson et la correction phonétique*, Publication B-167, Centre international de recherches sur le bilinguisme, Université Laval, Québec.
- Rasha Zghaibeh. *La chanson française comme outil didactique : pour un nouvel enseignement / apprentissage de l'oral en classe de FLE en Syrie*. Linguistique. Université Paul Valéry - Montpellier III, 2019. Français.
- Roux, P.Y. (2000), *De la production orale à l'expression orale*, Réseaux, n°12. Accessible en ligne au : <http://www.lb.refer.org/fdlc-bp/bulletin/00mai/acc.htm> (Consulté en mai 2019)
- Vandergrift, L. (2007): Recent developments in second language listening comprehension research. In: *language teaching: Surveys and Studies*, Graeme Porte (éd), Cambridge University Press vol 40 (3), P. 191 – 210.
- Van Patten, Bill (1989): can learners attend to form and content while processing input? *Hispania*, Vol. 72 (2), p. 409-417.
- Wallace, W.T. (1994) : *Memory for Music: Effect of melody on recall of text.*, *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, Vol. 20 (6), p. 1471-1485.
- Wolff, D. (1987): Some assumptions about second language text comprehension. In: *Studies in second language acquisition*, vol. 9, p. 307-326.