

Écouter chanter, chanter et danser durant la classe de langue (FLE)

*Escuchar cantar, cantar y bailar durante la clase de francés como
lengua extranjera (FLE)*

Franck Waille

fwailepro@gmail.com

LARHRA, France

ORCID: 0009-0002-0026-0710

<https://doi.org/10.32870/vel.vi26.358>

Recibido: 16/01/2025

Aceptado: 11/05/2025

Publicado: 04/11/2025

Esta obra está bajo una licencia
Licencia Creative Commons Atribu-
ción-No-Comercial 4.0 Internacional



VERBUM ET LINGUA

NÚM. 26

JULIO / DICIEMBRE 2025

ISSN 2007-7319

E358

RESUMÉ: Cet article explore les fondements et les modalités possibles d'intégration du chant et de la danse dans l'apprentissage du français langue étrangère (FLE). Les réflexions de Delsarte, initiateur de la modernité des arts de la scène au XIXe siècle, et de neurophysiologistes ou de pédagogues contemporains, permettent à l'auteur d'éclairer ses expériences comme apprenant et comme enseignant. Ce cadre conceptuel étaye l'intérêt d'utiliser des chansons et l'art du mouvement dans l'apprentissage d'une langue étrangère. De très nombreuses propositions pratiques illustrent la démonstration ; ce sont des pistes concrètes permettant d'élargir la palette pédagogique des professeurs de FLE. De manière plus générale, cet article enrichit l'approche de la didactique des langues étrangères.

MOTS-CLÉS: langue étrangère, chants, chorale, danse, pédagogie

RESUMEN: Este artículo explora los fundamentos teóricos y las posibles modalidades de integración del canto y la danza en el aprendizaje del francés como lengua extranjera (FLE). Las reflexiones de Delsarte, iniciador de la modernidad de las artes del espectáculo en el siglo XIX, y de neurofisiólogos y pedagogos contemporáneos, permiten al autor reflexionar sobre sus experiencias como alumno y docente. Este marco conceptual sustenta el interés por utilizar el canto y el arte del movimiento en el aprendizaje de una lengua extranjera. Un gran número de propuestas prácticas ilustran esta demostración; todas ellas constituyen vías concretas para ampliar la oferta formativa de los docentes de FLE. De manera más general, este artículo enriquece el enfoque en la enseñanza de lenguas extranjeras.

PALABRAS CLAVES: lengua extranjera, cantos, coro, danza, pedagogía

COMO CITAR: Waille, F. (2025). Écouter chanter, chanter et danser durant la classe de langue (FLE). *Verbum et Lingua: Didáctica, lengua y cultura*, 26, 1–19. <https://doi.org/10.32870/vel.vi26.358>

1. Introduction

Pourquoi et comment intégrer différentes dimensions artistiques dans l'apprentissage d'une langue étrangère ? Ce champ d'étude est de plus en plus exploré en didactique des langues étrangères depuis quelques décennies, dynamique qui s'accroît ces dernières années si l'on en juge par les publications sur le sujet en direction du français langue étrangère (FLE). Ainsi, de nombreuses études ont été publiées autour de l'utilisation des chansons¹, et il y a une inflation récente des mémoires de Master soutenus sur cette problématique². La place, le rôle et l'importance du corps dans le cadre du FLE bénéficient également d'une attention nouvelle³. Plus généralement, la place des arts et de la culture dans l'apprentissage du FLE intéresse les chercheurs et les pédagogues⁴.

Je voudrais ici enrichir ces approches en proposant une réflexion associant au FLE mes expériences d'apprenant et d'enseignant, de chercheur et d'artiste⁵, expé-

riences éclairées par une série d'approches anthropologiques et pédagogiques.

En tant qu'apprenant, c'est le lien expérimenté dès mon enfance entre chant et mémoire involontaire qui m'apparaît central, que ce soit par exemple avec le traditionnel *V'la l'bon vent*, dont la structure (refrain + reprise des phrases autour du refrain) facilite la mémorisation, ou avec *En chantant* de Michel Sardou, rythmé par le retour en ostinato du titre structurant la mémorisation. Adolescent, j'ai su par cœur l'album *Minoritaire* de Jean-Jacques Goldman par le seul fait de l'avoir écouté de nombreuses fois. Pour l'apprentissage de l'anglais, les chansons des Beatles ont eu un rôle structurant : mémoire de structures langagières simples, désir de comprendre ce que j'appréciais, et affect positif associé à l'apprentissage.

En tant qu'enseignant, la dynamique très positive vécue à l'école primaire autour de l'animation de chorales d'élèves m'a incité à proposer en 2022 et 2023 des cours privés de FLE au Mexique largement centrés sur l'utilisation de chansons, dynamique pédagogique partagée par d'autres enseignants⁶. L'idée avait germé quelques années auparavant à la suite d'une classe de FLE donnée sur la trame d'un cours de danse au département de français de l'université d'Hébron en 2012 : cette expérience

1 Voir, par exemple, Baltar, Massoud Sridi, 2022 ; Benmedjahed, 2018 ; Demougin, Dumont, 1999 ; Heddouche, 2025.

2 Voir, par exemple, Attia, 2020 ; Benchabane, 2022.

3 Voir, par exemple, Aden, Clark, Potapushkina-Delfosse, 2019 ; Chadli Abdelkader, 2023 ; De Koning, Treille, Mitchell, Guy, 2018 ; Rodríguez Ricaud, 2021 ; Silva, 2000.

4 Voir, par exemple, Lauret, 2014 ; Martínez Lara, 2022.

5 Cet article est issu de la conférence-atelier *Escuchar cantar, cantar y bailar en el aula de idiomas* donnée lors du séminaire en Didactique de la langue et de la littérature, sous la direction de Haydée Silva, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) (Mexico, 25/04/2023).

6 Par exemple : « Dans mes 10 ans comme professeur d'université j'ai constaté des avantages d'utiliser la chanson francophone comme un outil pédagogique très complet et surtout efficace pour travailler dans la salle de classe. Les classes deviennent très amusantes et les élèves aiment travailler avec les activités qui contiennent des chansons francophones » (Camacho Tepoz, 2015).

aurait pu se prolonger par la création d'une chorale universitaire en français. Elle a donné lieu à des retours intéressants en termes d'implication des étudiants et dans la maîtrise d'éléments langagiers.

Est-il possible d'élargir les perspectives à partir de ces expériences, dans une dimension théorique et pédagogique, en prenant en compte ces différentes pratiques artistiques ? Si oui, quels en seraient les intérêts ?

Ma recherche doctorale autour des enseignements de François Delsarte (1811-1871), pédagogue et théoricien du chant et du geste, et concepteur du mouvement comme matrice intégrative de tous les autres apprentissages, puis mes lectures autour de l'enseignement du chant et de la danse en tant que professeur des écoles⁷, m'ont permis d'avoir un recul théorique sur mes expériences et ma pratique pédagogique.

C'est à partir de ce croisement d'expériences et d'approches théoriques que je propose ici une réflexion sur les liens entre l'apprentissage du FLE, l'écoute et la pratique de chants, ou encore celle du mouvement. Je réfléchirai d'abord aux liens que peut avoir le FLE avec écouter chanter, puis avec chanter, puis avec danser (ou simplement se mettre en mouvement). De nombreux exemples pratiques permettront de rendre cet exposé vivant (il est simple de retrouver sur Internet les chants mentionnés). Ils viendront compléter la réflexion en étant autant d'outils potentiels pour des enseignants de FLE.

7 En particulier Flaugnacco, 2015 ; Hallam, 2015 ; Lauret, 2014 ; Lecoq, Suchaut, 2012 ; Schellenberg, 2004.

2. Écouter chanter et FLE

2.1. Aspects théoriques

2.1.1. L'écoute comme matrice de l'apprentissage, en particulier d'une langue

Entendre la langue cible durant le processus d'apprentissage est essentiel. Cela est mis en valeur dans la méthode de psychodramaturgie linguistique, qui propose « d'entrer dans la langue à travers ses rythmes et ses sons, c'est-à-dire de commencer par une sensibilisation aux caractéristiques rythmiques et mélodiques, au lieu de donner la priorité au sémantique » (Silva, 2004, p. 25). Cette méthode donne généralement d'excellents résultats (voir Silva, 2004). Tout enseignant, quelle que soit sa méthode, peut favoriser cette écoute de la langue cible : par exemple, en l'utilisant le plus souvent possible afin de mettre les apprenants dans une situation proche du fait de se trouver dans un pays où ils seraient amenés à la pratiquer au quotidien, ou encore par l'écoute de chants (ou d'autres types d'enregistrements) dans la langue cible venus de pays la pratiquant : cela permet d'entendre cette langue prononcée par des locuteurs dont c'est la langue maternelle.

Entendre la langue cible est pour l'apprenant comme un bain sonore qui informe son cerveau et lui permet d'enregistrer les sons/phonèmes spécifiques à cette langue, avant de tenter de les reproduire. Ainsi, « le français⁸ compte seize voyelles prononcées là où l'espagnol n'en distingue que cinq » (Silva, 2005, p. 2) : cette écoute prépare à la reproduction future par l'appareil phonatoire de ces sonorités particulières.

8 Il s'agit ici, comme dans tout l'article, du français standard (qui est celui enseigné en FLE).

On joue alors sur la phonétique, « l'un des trois piliers de la composante linguistique » (Silva, 2004, p. 21), en nourrissant le « système inconscient de régulations audiophonatoires » (Silva, 2004, p. 24) auquel la parole fait appel. Ainsi, entendre des chants permet de se plonger dans le « “paysage sonore” [de la langue cible], concept “[qui englobe] toutes les variations sonores produites par [un] entourage [donné] dans différents types de situations de parole” » (Cuq, 2003, p. 195, cité dans Silva, 2004, p. 24).

Cela permet aussi de se familiariser avec le rythme propre de la langue cible. Ainsi, « la langue française se caractérise par le rapport étroit entre groupe syntaxique et unité accentuelle, et donc par la correspondance entre groupe sémantique et groupe rythmique. Autrement dit, les accents principaux sont toujours placés à la fin d'un groupe sémantique, tandis qu'au sein du groupe les mots sont partiellement ou totalement désaccentués. Ce phénomène contribue à l'impression de continuité produite par le français parlé » (Silva, 2005, p. 6), ce qui est fondamentalement différent pour la langue espagnole (où chaque mot est accentué, comme dans les variétés de français du Midi de la France et comme dans de nombreuses autres langues).

Ce processus d'écoute peut être vu comme une mémoire du processus d'apprentissage de sa langue maternelle, depuis le ventre de sa mère où l'on passe neuf mois dans un bain sonore, jusqu'à la toute petite enfance (avant nos premiers mots articulés). Alfred Tomatis a même que « l'homme est une oreille

en totalité » (Tomatis, 2003, p. 350) et parle d'une « dynamique relationnelle avec le milieu » (Tomatis, 2003, p. 351) environnant grâce à l'audition. Dans la rééducation audio-vocale qu'il propose, on filtre des sons et des musiques afin de reproduire un environnement sonore proche de celui qui a été vécu dans le ventre maternel.

De plus, les recherches actuelles en physiologie de la perception et de l'action insistent sur les « relations perception-action » (Berthoz, 1997, p. 212) et sur le fait que la perception serait intimement liée à l'action, qu'elle serait pré-orientée par une intention d'agir. Entendre des éléments de la langue cible dans une perspective d'apprentissage est dès lors excellent. Le passage de la simple écoute à l'apprentissage actif peut se faire de manière directe avec la construction de repères simples comme la prononciation des lettres (en utilisant par exemple un chant de l'alphabet dans la langue cible).

2.1.2. La mémoire comme base de l'apprentissage et de la construction de la personnalité

Écouter permet aussi de mémoriser. Découvrir que je connaissais par cœur l'album de Goldman a été une prise de conscience majeure et une ouverture personnelle, car durant ma scolarité on ne m'avait jamais fait apprendre de texte, et cette idée me rebutait.

Delsarte m'a permis de comprendre que ce que l'on apprend ne nous « envahit pas » comme je le croyais (conséquence du dualisme cartésien qui oppose le sujet pensant au monde qui l'entoure), mais nous construit par le processus de ce qu'il

appela l'insubjection (voir Waille, 2011, pp. 351-354). En s'appuyant sur la scolastique médiévale (qui voit l'être humain comme un microcosme reflétant le macrocosme avec lequel il est en interdépendance permanente), il explique « comment les choses se convertissent en idées » (Waille, 2011, p. 356). Pour lui, l'insubjection est à la base du fonctionnement de l'être humain : le monde « insubjectivé à notre être demeure incorruptible et inaltérable dans ce vaste domaine de la mémoire » (Waille, 2011, p. 351) et, en intégrant en soi les données extérieures par la mémoire, on nourrit sa propre capacité à penser et à s'exprimer (verbalement, émotionnellement, artistiquement, etc.), et, en défini-ve, on nourrit son identité.

Pour Delsarte en effet, la mémoire n'est pas uniquement un lien avec le passé, mais elle est dynamique : elle sert aux processus psychiques plus élaborés (voir Waille, 2011, pp. 354-357). Cela est confirmé par les neurosciences contemporaines, où l'on considère que « la mémoire est essentiellement un outil de prédiction du futur » (Berthoz, 1997, p. 288), c'est-à-dire qu'elle jouerait un rôle dans les stratégies mises en place lors d'une prise de décision et de l'action qui l'accompagne. Ces éléments permettent de penser une base théorique de réconciliation entre le sujet et l'Autre (les autres, le monde extérieur, l'Univers, etc.) autour de la mémoire.

Si ces processus sont inconscients, leur connaissance peut inviter à une forme de vigilance, mettant en valeur l'importance de choisir avec attention ce que l'on écoute et ce que l'on apprend. Cela

permet aussi de saisir qu'apprendre une langue nouvelle, c'est amorcer un processus d'enrichissement personnel, de transformation de soi en profondeur. Les choix que fait l'enseignant dans ce qu'il permet aux apprenants d'écouter sont donc fondamentaux.

2.1.3. Plaisir et apprentissage : l'un des intérêts liés aux chants

A priori, écouter des chants est une activité plaisante, qui potentiellement favorise le plaisir d'apprendre et, *in fin*, favorise les apprentissages.

Tout le monde a pu faire l'expérience que la bonne (ou la mauvaise) relation avec l'enseignant, que la bonne (ou la mauvaise) ambiance durant la classe, aide (ou non) à apprendre. Personnellement, j'ai constaté que là où il y avait plaisir, je faisais preuve d'une très bonne mémorisation (je suis devenu historien en lisant le soir des ouvrages d'histoire qui m'ont passionné). À l'inverse, sans plaisir, ma mémorisation devenait très mauvaise (ainsi, des trois années de gavage intellectuel en classes préparatoires, il ne me reste quasiment rien).

Cela renvoie au fait que les émotions (dont le plaisir, qui nous intéresse ici) ont pu être conçues comme des facteurs favorisant les apprentissages. Dans la scolastique médiévale déjà, il y a une mise en valeur du rôle des sentiments et des émotions dans la construction de la vie intérieure et de la pensée. Pour Delsarte, l'unité de l'être humain (entre ses dimensions psychique et corporelle) se fait par la dimension expressive, qui inclut tout le domaine émotionnel, qu'il associe au domaine spirituel (voir Waille, 2011, pp. 311-312). De nos jours,

la neuropsychologie tend à confirmer ces processus⁹.

D'un point de vue pédagogique, le plaisir potentiel lié à l'usage de chants pour le FLE peut favoriser ce que Haydée Silva appelle l'attitude ludique :

(...) ce qui est le plus valorisé dans le jeu, c'est la capacité qui lui est attribuée à promouvoir une attitude particulière face à la tâche proposée, une attitude ambivalente faite à la fois de distance et d'implication. (...) L'attitude ludique est une maîtrise du second degré, une réflexivité qui permet aux apprenants de s'adonner entièrement à l'activité proposée, avec intérêt et enthousiasme, tout en gardant l'esprit léger face aux échecs du parcours. (Silva, 2006b, p. 17).

Les chants ont en eux-mêmes une dimension ludique, ils évoquent les loisirs et font appel au goût (on aime ou non une chanson). Par ailleurs, on peut jouer avec les chants, pour une consolidation de connaissances lors d'un réinvestissement ludique. J'utilise par exemple *Les derniers seront toujours les premiers* de Philippe Katerine pour

travailler l'alphabet dans l'ordre et dans l'ordre inverse, ce qui oblige à un jeu intellectuel vivifiant.

2.2. Intérêts pour le FLE d'écouter des chants

Outre le fait d'entendre la langue cible prononcée par des locuteurs dont elle est la langue maternelle, l'écoute des chants présente de nombreux intérêts pédagogiques.

2.2.1. Écouter pour comprendre

Si l'on part de chants choisis par les apprenants, cela leur donne l'opportunité de passer d'un intérêt plus ou moins vague souvent plus associé à la musique qu'au texte, à une compréhension et donc à une capacité de jugement et de choix, tout comme à la mémorisation d'éléments langagiers. J'ai en mémoire une élève à laquelle j'avais demandé de choisir un chant en français qui lui plaisait particulièrement. Elle m'a fait découvrir le groupe Yelle et le tube qui l'a lancé : *Je veux le voir*. Quand elle a découvert le caractère provocateur et pornographique du texte, elle est littéralement tombée des nues... ce qui ne nous a pas empêché d'utiliser certains passages de cette chanson (j'y reviens dans la suite de cet exposé).

Pédagogiquement, cette démarche s'inscrit dans la dynamique de la « méthode silencieuse », qui « cherche à aller du simple au complexe, du concret à l'abstrait ; elle propose donc d'aller du son au sens, en commençant par la maîtrise du phonème, pour passer ensuite progressivement à la syllabe, au mot, à la phrase et au texte » (Silva, 2004, p. 24). Le but étant bien clair : « le son doit être lié au sens » (Silva, 2006a, p. 24).

9 On peut se référer à ces informations : « J'ai suggéré que la perception des émotions exerce une puissante influence sur la faculté de raisonnement, que les systèmes neuronaux desservant la première sont emmêlés avec ceux qui sous-tendent la seconde, et que ces deux catégories de mécanismes s'entrelacent avec ceux qui assurent la régulation des fonctions du corps » (Damasio, 1995, p. 307). « (...) les phénomènes mentaux véritablement intégrés au corps (...) sont tout à fait capables de donner lieu aux plus hautes opérations, comme celles relevant de l'âme et du niveau spirituel » (Damasio, 1995, p. 315).

Entendre et étudier des chansons dans la langue cible, c'est vivre une expérience authentique de bain linguistique, et donc développer ses capacités à comprendre des éléments de la langue en cours d'apprentissage. Cela permet à la fois de doucement affiner son oreille, mais aussi de pouvoir faire des choix : je ne suis pas sûr que mon élève ait gardé le même enthousiasme pour la chanson *Je veux te voir* depuis qu'elle en connaît le sens...

2.2.2. *Mémorisations*

L'association du plaisir, du processus immédiat de mémorisation et de l'accès à la compréhension d'éléments d'un chant écouté et étudié en classe de langue, va permettre l'intégration de vocabulaire et de structures de phrases dans la langue cible. Bien mémorisés et associés au contexte de la chanson, ils pourront facilement être réutilisés par les apprenants.

Les mêmes éléments vont permettre la mémorisation de règles grammaticales de la langue cible illustrées par tel ou tel chant, pour peu que l'enseignant choisissent celui-ci en conséquence. Durant mon apprentissage de l'anglais, je me suis souvent référé à l'œuvre des Beatles, qui a été ma base d'expressions populaires et de vocabulaire dans cette langue, tout comme mon référent pour certaines règles, comme celle de la formation du futur avec la structure *When + présent* utilisée dans la chanson *When I'm 64*.

L'écoute de chants va favoriser l'intégration de sons spécifiques à la langue cible et permettre l'apprentissage de la prononciation de différents mots, ce qui est particulièrement précieux pour le français, langue dans laquelle graphies et

prononciations ne correspondent pas toujours : leur association et leur intégration ne peut se faire que par une fréquentation répétée. Il est ainsi intéressant de travailler sur des points de prononciation très précis qui peuvent poser problème, à partir d'exemples tirés de chansons. Ainsi, avec mon élève, nous avons utilisé un passage de *Je veux te voir* [« tu es tout nu sous ton tablier... »] pour bien différencier le « u » et le « ou » français, qui posent souvent problèmes pour les hispanophones (le son [y] n'existe pas en espagnol, et la lettre « u » se prononce en espagnol comme la voyelle simple « ou » [u] du français, ce qui est source de nombreuses confusions).

2.2.3. *Culture*

Les chants permettent par ailleurs une entrée directe dans l'univers culturel de la langue cible, ce qui est partie intégrante de l'apprentissage d'une langue¹⁰, en terme d'ouverture culturelle (voir Boza Araya, 2013) mais aussi de pédagogie éactive¹¹. Leur particularité, c'est qu'ils ne sont pas

10 « L'analyse a permis de faire ressortir deux grandes conceptions de l'enseignement des dimensions culturelles. D'un côté, ces éléments sont considérés comme des objets essentiels qui ne peuvent pas être dissociés de l'enseignement du linguistique. D'un autre côté, cette dimension est envisagée comme un aspect accessoire ayant pour fonction de motiver les apprenants » (Martinez Lara, 2022)

11 « La pédagogie éactive que nous tentons d'insuffler [vise à] accompagner l'émergence des connaissances en permettant aux élèves de se mettre émotionnellement, corporellement et intellectuellement en résonance avec le patrimoine de l'humanité » (Aden, Clark, Potapushkina-Delfosse, 2019).

des images, des « échos » de cette culture, mais qu'ils permettent une rencontre immédiate avec les éléments culturels qu'ils sont à part entière.

2.2.4. *Chant et entrée dans la lecture*

Enfin, l'utilisation de chants est particulièrement favorable à l'apprentissage de la lecture. Personnellement, je n'ai aucun souvenir d'avoir appris à lire en Cours Préparatoire (CP), mais d'avoir chanté toute l'année : nous suivions le texte imprimé tout en écoutant et en chantant. Aujourd'hui, les outils informatiques et sur internet (avec Youtube ou Spotify par exemple) permettent de varier les approches pédagogiques : le texte peut apparaître à l'écran en même temps que le chant, avec la mise en évidence instantanée des passages chantés (style karaoké). Cela donne la possibilité de travailler le sens et de faire le lien entre l'écrit et l'oral – pour la langue française, cela permet en particulier d'introduire les liaisons, qui sont si fréquentes dans notre langue et qui posent tant de problèmes de passage de l'oral à l'écrit pour les apprenants, à l'école primaire comme pour les non francophones.

On peut aussi (sur Youtube en particulier) faire varier le tempo d'une chanson, ce qui facilite l'apprentissage d'un chant au rythme de l'apprenant et permet de prendre le temps de faire le lien entre le texte lu et les paroles entendues. Cela peut donner aussi un aspect ludique à cet apprentissage (j'utilise souvent cet outil pour les chants de l'alphabet, en commençant très lentement et en accélérant d'une séance sur l'autre).

En plus de ce rapport texte / chant, des études scientifiques viennent valider

mon expérience de CP de manière plus fondamentale concernant l'aspect musical des chants : on sait en effet maintenant que les apprentissages musicaux sont automatiquement transférés par notre cerveau dans le domaine de la maîtrise de la lecture¹².

Tous ces aspects sont directement transférables à l'apprentissage d'une langue étrangère.

2.3. *Aspects pédagogiques*

Pour l'enseignant, il s'agit de proposer le maximum de chants dans des styles différents afin que les apprenants puissent avoir la chance d'en préférer quelques-uns, d'y associer des affects positifs. En clair, il s'agit de prendre en compte la variété des sensibilités et des goûts des personnes en phase d'apprentissage. Je vais ici proposer quelques chants réunis suivant quelques grandes entrées pédagogiques, qui peuvent être utilisés selon les cas pour un public d'enfants, d'adolescents ou d'adultes. J'aurai le souci d'offrir un large panel d'exemples, allant de chants traditionnels à des chansons de variété ou à des mélodies classiques.

2.3.1. *Bain linguistique et compréhension immédiate*

Pour progressivement créer des repères, je pars de chants très simples et je complexifie peu à peu. Ces chants peuvent être des refrains élémentaires (avec très peu de paroles) qui, entendus et réentendus, vont facilement s'imprimer dans la mémoire. Cela peut être le rap *Rendez-vous là-haut* de

12 « Our findings strongly support the hypothesis of a beneficial effect of music training on reading skills and phonological awareness » (Flaunagacco, 2015).

Bigflo et Oli (tout le refrain est dans le titre), ou *Putain ça penche* d'Alain Souchon¹³, ou le morceau techno *Où est le soleil ?* de Paul McCartney¹⁴. Cela peut être aussi des *ostinati* répétitifs comme les chants de Taizé (il y en a plus d'une dizaine en français, comme *Toi tu nous aimes*¹⁵).

Une complexification progressive peut passer par des chants traditionnels très simples, comme *La jument de Michoa*, qui permet de mémoriser de plus nombreuses structures langagières tout en gardant un aspect répétitif¹⁶. Puis de passer à des chants plus élaborés, en se concentrant toujours au départ sur les refrains, et sur les éléments de vocabulaire déjà sus par les apprenants.

2.3.2. Quelques chants réunis par thèmes

Parmi l'infini é de thèmes possibles, j'illustre ici celui de Noël, relativement universel, pour montrer la possibilité de varier les approches : *Noël nouvelet* (XV^e s.) (chant traditionnel) ; *Bons baisers de Fort de France* de La compagnie créole (chant sympathique et familial) ; dans un tout autre style : *Tombé*

du ciel de Jacques Higelin, qui joue poétiquement sur des éléments bibliques associés à Noël ; enfin *Foule sentimentale* d'Alain Souchon, contrepoint critique au délire consumériste sévissant à cette période de l'année. Ce dernier chant permet aussi d'introduire l'une des caractéristiques de la poésie française, l'alexandrin, dans une version pour le moins originale¹⁷.

2.3.3. Culture et langue françaises

L'alexandrin du dernier chant ouvre à la poésie française, qui a bénéficié de très nombreuses adaptations chantées. Ainsi, le poème *Mignonne, allons voir si la rose* de Pierre de Ronsard a-t-il été mis en musique en son temps par Jehan Chardavoine, puis par Guillaume Costeley, et au XIX^e siècle par Richard Wagner. Un autre classique de la poésie française, *L'invitation au voyage* de Charles Baudelaire est devenu une mélodie d'Henri Duparc et une chanson de Léo Ferré. Presque aussi connu, *Clair de lune* de Paul Verlaine a inspiré Gabriel Fauré et Claude Debussy. *Villanelle* de Théophile Gautier est quant à lui devenu l'une des mélodies de référence d'Hector Berlioz.

Pour rester dans le domaine de la littérature, *Les aventures de Gérard Lambert* de Renaud permettent d'introduire à ce classique de la culture française qu'est *Le petit prince* d'Antoine de Saint-Exupéry, traduit dans de très nombreuses langues et donc potentiellement connu des apprenants.

13 Refrain : « Putain, ça penche, on voit le vide à travers les planches ».

14 Ensemble des paroles : « Où est le soleil ? Dans la tête. Travaille ! »

15 Ensemble des paroles : « Toi, tu nous aimes, source de vie ».

16 Paroles : « J'entends le loup, le renard et la belette chanter. La jument de Michoa et son petit poulain sont passés dans le pré, ont mangé tout le foin. Et dans X ans je partirai, j'entends le loup et le renard chanter ». Cette structure est reprise en boucle selon le compte à rebours des années : « Et dans 3 ans je partirai... / Et dans 2 ans je partirai... »

17 Vers en question : « On nous prend, faut pas déconner, dès qu'on est né ».

Plus immédiatement accessible pour un public non spécialisé en littérature, l'hymne national permet un large panel d'illustrations, depuis la version officielle de *La Marseillaise* jusqu'à la version reggae de Serge Gainsbourg (*Aux armes et caetera*), et avec ses évocations grinçantes dans *La mauvaise réputation* de Georges Brassens, ou dans *Liberté* de Philippe Katerin (centré sur la devise nationale « Liberté, égalité, fraternité »).

Enfin, des chants vont permettre d'intégrer des expressions idiomatiques¹⁸, qui sont comme la marque d'une langue. Elles sont en général données dans les titres, comme *La vie en rose* (Édith Piaf), *Dieu, que c'est beau* (Daniel Balavoine), *Au ras des pâquerettes* ou *Tailler la zone* (Alain Souchon), ou encore *Marche à l'ombre* (Renaud).

D'autres vont illustrer ou introduire à différents niveaux de langue. Ainsi, Édith Piaf dans *Je m'en fous pas mal* va passer de « J'm'en fous pas mal » à « ça m'est égal ! »¹⁹. Entre ces deux niveaux de langue opposés, on pourrait en ajouter un intermédiaire : « Je m'en fiche ! ». Dans *Les bourgeois*, Jacques Brel oscille entre « être bête » et « être con », qui est

sous-entendu par la rime²⁰. Le très soutenu (et ironique ici) « Gare ! » de Georges Brassens dans *Le gorille* (« Gare au gorille ! ») permet d'introduire le niveau courant « Fais attention ! » et le niveau populaire « Fais gaff ! ».

2.3.4. Aborder des structures de la langue cible par les chants

Les chants peuvent être les supports d'apprentissage et de mémorisation de phonèmes et de vocabulaire, mais aussi de structures langagières caractéristiques de la langue cible. J'illustre ici quelques cas pour le français.

Si les liaisons ne sont pas uniquement présentes en français, elles le sont néanmoins de manière particulièrement fréquente et demandent à être abordées de toutes les façons possibles. Quelques chants peuvent servir à bien mémoriser ce phénomène, en travaillant à la fois l'écoute et la lecture du texte. Par exemple (je souligne les liaisons et mets entre crochets leur prononciation) : *On est né* de Damien Robitaille [« on né »] ; *Tous les garçons et les filles* de Françoise Hardy [« zé »] ; *Quand on arrive en ville* de Michel Berger [« Quan ton narrire »].

La double négation est souvent rendue nécessaire du fait des liaisons pour différencier phonétiquement, par exemple, la forme affirmative « on est » [« on né »] et la forme négative « on n'est pas » (qui, sans le « pas », sonnerait comme l'affirmatif). La double négation sous la forme

18 Une expression idiomatique est une construction ou une locution particulière à une langue, qui porte un sens par son tout et non par chacun des mots qui la composent. Il peut s'agir de constructions grammaticales ou, le plus souvent, d'expressions imagées ou métaphoriques.

19 Texte du refrain : « J'm'en fous pas mal / Y peut m'arriver n'importe quoi / J'ai mon dimanche qui est à moi / C'est peut-être banal / Mais ce que les gens pensent de vous / Ça m'est égal ! / Je m'en fous ! »

20 Texte du refrain : « Les bourgeois c'est comme les cochons / Plus ça devient vieux plus ça devient bêtes / Les bourgeois c'est comme les cochons / Plus ça devient vieux plus ça devient... »

« ne...pas » peut être illustrée par le standard *Ne me quitte pas* de Jacques Brel ; pour la forme « ne...rien » par l'autre classique *Non, je ne regrette rien* d'Édith Piaf ; et, pour la forme « ne ...jamais », par un passage de *Je me suis fait tout petit* de Georges Brassens (« Je n'avais jamais ôté mon chapeau »). La contraction de la double négation, qui souvent se fait à l'oral (disparition du « ne »), trouve une belle illustration avec *SOS d'un terrien en détresse* de Michel Berger (« J'ai jamais eu les pieds sur Terre... »).

À la différence de l'espagnol, où presque tous les phonèmes s'écrivent de la même manière, il y a en français presque systématiquement différentes écritures d'un même phonème. Et si, en espagnol, les accents servent soit à accentuer un phonème, soit à indiquer à l'écrit une différence grammaticale entre deux mots se prononçant de la même manière, en français ils modifient la plupart du temps la prononciation d'un phonème (ils peuvent aussi indiquer une différence grammaticale entre deux mots se prononçant de la même manière). Je prendrai deux standards des Beatles pour illustrer une partie de la transcription française du phonème [ɛ] et introduire aux accents grave et aigu : *Michelle*, avec le phonème [ɛ] qui en français peut donner les transcriptions (je les souligne) *Michelle*, *Michel* ou *Michèle* ; *Eleonor Rigby* (Eleonor = Éléonore) pour l'écriture du phonème [e]. Ce dernier phonème donne lieu à une très grande variété d'écriture en français, que l'on va retrouver par exemple dans les verbes du premier groupe.

Les infinitifs et participes (présents et passés) des verbes seront d'autant plus facilement mémorisés qu'ils seront identifiés dans des chansons. L'une des difficultés pour les verbes du premier groupe est de différencier les infinitifs et les participes passés, qui sonnent à l'identique. *Le paradis blanc* de Michel Berger donne une idée de ces différentes formes des verbes de ce groupe se terminant par le même phonème (je souligne ces différentes formes ici) : « Y'a tant de vagues et de fumée / Qu'on n'arrive plus à distinguer / Le blanc du noir / Et l'énergie du désespoir. / Le téléphone pourra sonner / Il n'y aura plus d'abonné / Et plus d'idée / Que le silence pour respirer. / Recommencer / Là où le monde a commencé. »

Les infinitifs des verbes des deuxième et troisième groupes (pour certains de ces derniers du moins, car ils sont très variés dans leurs formes) ont une belle illustration dans *Viellir* de Jacques Brel (je souligne les infinitifs) : « Mourir, cela n'est rien, mourir, la belle affaire / Mais vieillir, oh vieillir... »

J'utiliserais le traditionnel *V'là l'bon vent* à la fois pour mettre en la valeur différentes transcriptions du phonème [ɑ̃] et pour introduire aux participes présents (je souligne les transcriptions de [ɑ̃]) : « Derrière chez nous y a un étang, trois beaux canards s'y vont nageant. V'là l'bon vent... ». Et *En chantant* de Michel Sardou pour différencier le gérondif et l'adjectif verbal (je les souligne) : « La vie, c'est plus marrant, c'est moins désespérant en chantant ».

Il su a d'un signe de Jean-Jacques Goldman permettra d'introduire au futur simple, et *Tout va changer* de Michel Fugain de présenter la structure « aller (au présent) + infini if », autre forme du futur.

De très nombreux chants pourront servir pour présenter les liens entre l'écriture et la prononciation de la troisième personne du pluriel qui, au présent, introduit une distorsion à la règle de prononciation de la voyelle nasale [ɑ̃] écrite « en » : « ent » se dit alors [ɑ̃] ou /ə/ (« e » sonore ou muet). Par exemple ce passage de *Petite Marie* de Francis Cabrel : « Je viens du ciel / Et les étoiles entre elles ne parlent que de toi » (et le « e » de « parlent » est [ɑ̃], celui de « elles » est /ə/).

L'ensemble de ces exemples peut servir de base à une étude du français par les chants. J'ai évoqué jusque-là uniquement la dimension d'écoute de chansons et les liens entre cette écoute et le texte. Une autre dimension de l'apprentissage est de passer de l'écoute à la pratique des chants.

3. Chanter et FLE

3.1. Aspects théoriques

3.1.1. Intérêt de la musique pour le FLE

Le chant permet le développement de schémas neuronaux favorisant l'ensemble des apprentissages. En effet la musique, en plus de son intérêt intrinsèque, a des incidences bénéfiques sur les autres apprentissages en favorisant des compétences et des activités cérébrales fondamentalement transdisciplinaires : elle favorise les « savoirs fonde-

mentaux » (lecture, écriture, mathématiques, respect d'autrui²¹²² et tout particulièrement la maîtrise de la langue²³. Elle a aussi un effet de « nivellement par le haut » : tous les élèves progressent, et ceux qui ont le

21 « Il s'agira moins de décrire dans l'absolu les compétences forgées par l'éducation artistique, (...) que de proposer une théorie des compétences que l'on souhaite voir forgées par une conception de l'éducation artistique et culturelle (...). On relèvera alors huit compétences clés. L'empathie, autrement dit l'intelligence émotionnelle, a un rôle majeur dans la construction de la relation avec les autres. L'expérience esthétique nourrit l'empathie. (...) » (Lauret, 2014, p. 95).

22 « Active engagement with music has a significant impact on brain structure and function. The changes reflect what has been learned and how it has been learned and influence the extent to which developed skills are able to transfer to other activities. (...) The development of phonological skills (...). The development of literacy skills (...). Aural and visual memory (...). Spatial reasoning and mathematical performance (...). Intellectual development (...). Executive functioning and self-regulation (...). Creativity (...). General attainment (...). Educational motivation and re-engagement of the disaffected (...). Social cohesion and inclusion (...). Pro-social behaviour and team work (...). Empathy and emotional intelligence (...) » (Hallam, 2015, pp. 9-15).

23 « Within this framework, we test the hypothesis that music training, by improving temporal processing and rhythm abilities, improves phonological awareness and reading skills in children with dyslexia » (Fulginiti, 2015).

moins de facilités progressent, de manière relative, plus que les autres²⁴.

Par ailleurs, si l'activité chantée est bien menée, elle favorisera le plaisir d'apprendre, l'« accroissement de la motivation des élèves » (Lecoq, Suchaut, 2012) ou le fait d'apprendre « sans en avoir l'air ». Chanter est une source évidente d'alliance de grande rigueur et de plaisir, plaisir qui peut se diffuser de proche en proche aux autres activités scolaires. Ainsi, dans l'une de mes classes, certains élèves se sont emparés de la dynamique de la chorale : ils ont proposé de réciter leurs poésies en les chantant, ont créé textes et musiques, et nous avons fini par enregistrer un CD avec leurs créations.

3.1.2. Intérêt du chant pour le FLE

En chantant, il y a une incorporation de mots et de phrases, autrement dit une intégration psycho-corporelle d'éléments de la langue cible. « Chanter, c'est prier deux fois », disait St Augustin ; chanter, c'est apprendre deux fois mieux, car il y a implication profonde de tout l'organisme. Delsarte a identifié les lieux de résonance des phonèmes dans la bouche, puis a établi un schéma des lieux de résonance de la voix dans l'ensemble du corps. Cette dynamique a été affirmée avec la psychophonie de Marie-Louise Aucher, qui a déterminé avec précision les lieux de résonance des notes de quatre octaves dans le corps en fonction de leur hauteur.

24 On peut se référer à ces informations : « Compared with children in the control groups, children in the music groups exhibited greater increases in full-scale IQ » (Schellenberg, 2004).

Par ailleurs, chanter dans la langue cible va permettre une répétition (en particulier avec les refrains) permettant d'améliorer la prononciation d'un mot ou d'une phrase. Enfin, le chant est une activité fondamentalement pluridisciplinaire, associant technique vocale, anatomie et physiologie (abordées de manière vivante), usage de soi (de son corps, de sa respiration, etc.), notions de musique, culture musicale, lecture, thème lié au texte, etc. La maîtrise de la voix et de la respiration « acquiert une importance particulière dans une classe “de langue”, dont le but n'est plus aujourd'hui de fournir aux étudiants les outils pour la maîtrise de la langue comme système clos mais, plus largement, ceux pour la maîtrise de la communication (langue et langage) comme processus dynamique et mise en situation » (Silva, 2000, p. 31). Plus généralement, le chant sollicite chez l'apprenant la mobilisation de tout un ensemble de capacités psychocorporelles, intellectuelles et émotionnelles. Or, on considère de nos jours que « dans l'apprentissage d'une langue et du langage [...], la parole sollicitée implique toute la personne et fait appel non seulement aux capacités articulatoires et perceptives, mais aussi à des aspects cognitifs, affectifs, expressifs et comportementaux » (Cuq, 2003, pp. 194-195). La pluridisciplinarité est ainsi au cœur des recommandations pédagogiques actuelles, en particulier pour l'apprentissage d'une langue nouvelle. Non seulement elle crée des liens entre différents domaines en donnant de la cohérence et du sens aux apprentissages, mais elle permet aussi aux apprenants d'entrer dans un même apprentissage par différentes portes, certaines

convenant mieux à telle ou telle personne en fonction de sa sensibilité.

3.1.3. *Intérêt de la chorale pour le FLE*

Chanter seul est une chose et peut se faire en classe individuelle de langue. Mais avec un groupe, il va s'agir de chanter ensemble, sous la forme éventuellement d'une chorale en vue d'un concert. Dans cette perspective, il s'agira de savoir des chants entiers par cœur, ce qui nourrira la mémoire dans la langue cible. Ce type de dynamique peut générer de l'émulation : le phénomène de groupe peut accélérer l'envie d'apprendre, de savoir un texte. Et pour favoriser cette émulation, il est possible d'organiser des défis karaoké, des « tournois de chants ». Chanter à pleine voix au milieu d'autres qu'on écoute en même temps va faire que la langue cible pourra devenir plus familière. Et le concert peut être vu comme une validation des acquis très valorisante. C'est aussi une expérience de communion dans la langue cible. Cela favorise les compétences orales et donc aide à parler sans inhibition dans cette langue (voir Chadli Abdelkader, 2023).

3.2. *Aspects pédagogiques*

3.2.1. *Bien choisir les chants*

L'enseignant sera attentif à choisir des chants adaptés à son public, en prenant déjà en compte l'âge de ce dernier. Comme contre-exemple, voilà le cas d'une classe de Cours Moyen 2 (CM2) à laquelle on avait tenté d'apprendre *Dernière Danse* d'Indila, sans grand succès : le thème (peu clair, probablement une histoire d'amour tournant mal) faisait peu de sens pour des enfants de cet âge, et la mélodie est parfois très diffi-

à chanter. À l'inverse, *Madame nature* d'Aldebert s'est avéré être un excellent choix pour une chorale allant du Cours Élémentaire 2 au CM2 et incluant une classe d'enfants avec déficience auditive, tant au niveau du texte que de la mélodie et du rythme. Même avec un public d'adultes, il convient d'être attentif à l'accessibilité du texte et à la simplicité de la mélodie. Le contre-exemple, à tous les niveaux, est *Je veux te voir* de Yelle déjà évoqué. Inversement, *Tous les garçons et les filles* de Françoise Hardy offre clarté de la diction, simplicité du vocabulaire et du texte, et facilité du chant. Plus généralement, je fais l'hypothèse que des thèmes positifs et joyeux favoriseront les apprentissages. Par ailleurs, le choix pourra être orienté en fonction d'un aspect de la langue que l'on veut étudier : vocabulaire, expressions, règles, culture... Dans l'idéal, il s'agirait de choisir avec les apprenants quels chants travailler. Dans tous les cas, cela implique que l'enseignant soit capable lui-même de maîtriser les chants pour pouvoir les transmettre. Et, pour garder la beauté de certaines orchestrations (pour *Le paradis blanc* de Michel Berger ou *Tous les cris les SOS* de Daniel Balavoine, par exemple), et donc favoriser le plaisir de chanter, il y a la possibilité de faire soi-même ses propres arrangements (avec le logiciel No Voice ou d'autres).

3.2.2. *Le temps de l'échauffement : mise en bouche et mise en corps*

Dans le contexte d'une chorale, il est très indiqué de proposer des exercices phonatoires et corporels, comme par exemple « l'exercice du miroir » (Silva, 2006a, p. 24) ou celui de « l'objet magique » (Silva,

2006a, p. 25), ou toute autre pratique associant mouvement, respiration et voix. Ces exercices seront d'autant plus pertinents dans la perspective du FLE qu'ils se centreront sur des phonèmes spécifiques de la langue cible. Cet échauffement corporel nous introduit à la dernière partie de cette réflexion : les rapports possibles entre se mettre en mouvement et apprendre une langue étrangère.

4. Danser et FLE

J'utilise ici *danser* par écho avec *chanter*, et il s'agira bien de danse à la fin de cette partie, même si avant je resterai dans le simple fait de se mettre en mouvement (travail préparatoire corporel, jeux divers).

4.1. Aspects théoriques

4.1.1. Liens chant et travail corporel

Le corps est l'instrument du chanteur, cela a été largement étudié par de nombreux pédagogues et artistes, en particulier Delsarte et Aucher, qui ne se sont pas contentés d'identifier les lieux de résonance corporelle des phonèmes²⁵ et des notes²⁶, mais qui ont également développé des pratiques d'entraînement corporel préparant au chant. Un jour, lors d'un temps de cho-

25 Dans *Grammaire buccologique, ou règles des sons et des mouvements qui composent la langue française* (1830) et *Buccologie, ou formes buccales des voyelles et des consonnes* (1830), Delsarte développe une analyse de la formation et de la résonance des phonèmes du français dans la bouche. C'est sans doute la première analyse de la phonétique appliquée à l'organisme, plusieurs décennies avant que Trubetzkoy, Jakobson et Karcevski ne fondent la morphophonologie.

26 Voir Aucher, 1983.

rale que j'animais, un élève a demandé : « Pourquoi est-ce que l'on fait de la gym avant la chorale ? ». « C'est pour préparer ton instrument ! » lui ai-je répondu. Delsarte lui aurait dit : « La souplesse du corps facilite la souplesse de la voix ! ».

Le corps participe également pleinement de l'apprentissage d'une langue, et pas uniquement par l'articulation des mots dans la bouche ou par la respiration : il s'agit de prendre en considération toute « l'importance du corps et de la voix dans l'enseignement et l'apprentissage des langues. [Cela] donne un accès à l'origine du langage et au lien entre le sens et les sens, permettant une amélioration des compétences en production orale et par extension, à d'autres compétences linguistiques » (De Koning, Treille, Mitchell & Guy, 2018).

4.1.2. Apprentissage expérientiel

En centrant une partie de l'échauffement de la chorale sur des aspects de la langue cible (par exemple, en nommant les parties du corps mises en mouvement), l'enseignant va permettre aux apprenants d'expérimenter un moment de vie dans cette langue, comme c'est le cas avec l'utilisation du jeu durant la classe de FLE. Cette expérience se fera dans un cadre multisensoriel (et non uniquement intellectuel) et permettra donc un apprentissage forcément plus profond que s'il était purement mental.²⁷

27 « Entendre, écouter, reproduire, interagir s'inscrit dans une écologie multimodale des langages et de la parole. Ce paradigme nous invite (...) à ne pas restreindre la perception des langues à un travail de la boucle audio-phonatoire mais à s'appuyer sur le corps langageant » (Aden, Clark, Potapushkina-Delfosse, 2019).

4.1.3. Le geste comme langage fondamental

Delsarte donne une explication théorique à cet apprentissage qui, dès lors qu'il associe le mouvement, est plus profond. Il considère le langage gestuel comme synthétique par excellence, et donc comme le langage le plus important : ce serait la matrice des autres langages (les inflexions vocales et la parole articulée).

Le langage gestuel est considéré comme intégratif des deux autres et comme favorisant les apprentissages dans les domaines de la voix et de la parole articulée. De la même manière que la musique permet des transferts dans le domaine de la parole articulée, le travail du geste favorise le terrain pour les deux autres langages. Intégrer le mouvement à la classe de FLE est donc particulièrement pertinent.

4.2. Intérêt du travail corporel pour le chant et le FLE

4.2.1. Échauffement en chorale

Il s'agit, dans ce cadre d'une chorale en FLE, d'avoir des exercices accessibles pour « fournir des techniques simples permettant d'améliorer [son] expression corporelle et orale » (Silva, 2000, p. 31) et de se préparer à chanter.

4.2.2. Intégration de vocabulaire spécifique (corporel, spatial, de consignes)

En verbalisant tous les exercices proposés lors de l'échauffement dans la langue cible, il y a intégration progressive de verbes d'action, du vocabulaire spatial et corporel, et cela d'autant plus facilement que cet échauffement sera fait de rituels revenant de séance en séance. Les « exercices de décomposition de Delsarte » (Waille, 2011, p. 728) sont particulièrement adaptés : ils

permettent de nommer toutes les articulations d'un membre en mobilisant progressivement ce dernier. Gestuer des parties de chants permettra aux apprenants d'associer sens, sons et actions : c'est l'idéal pour intégrer du vocabulaire. Le plus simple est de gestuer des refrains (avec une chorale, nous avons traduit celui de *Madame Nature* d'Aldebert en langage des signes, ce qui a été très porteur pour le groupe). En dehors de la question du sens, il est possible de gestuer les instrumentaux.

4.3. Pistes pédagogiques complémentaires

4.3.1. Jeux corporels et FLE

D'autres jeux corporels que ceux déjà évoqués sont bienvenus pour la classe de FLE : des jeux de ballon (permettant l'intégration d'une ou deux consignes simples : « pris » / « libéré », « lapin » / « chasseur »...), *Jacques a dit* (intégration de verbes d'action, du vocabulaire spatial et corporel), qui peut être adapté au FLE. On peut aussi inventer des actions corporelles en lien avec les chants (par exemple, une action proposée à l'arrivée de certains mots).

4.3.2. Improvisation dansée et FLE

Je ne reviens pas sur l'intérêt de verbaliser dans la langue cible tous les exercices proposés. Je voudrais élargir la perspective à la danse en soi, qui peut être introduite par le même type de préparation que pour la chorale. Parmi toutes les formes de danses, l'improvisation me semble être la plus appropriée à un public hétéroclite, quel que soit l'âge : tout le monde est capable de danser. Le choix du thème de l'improvisation permettra de mobiliser la langue cible, en proposant par exemple d'improviser à

partir de verbes d'action exprimés dans cette langue (il est intéressant d'interroger alors la partie du groupe qui peut devenir spectateurs, sur le fait d'avoir reconnu ou non tel ou tel verbe). Les consignes données par l'enseignant pour structurer un temps d'improvisation plus libre (« aller vers une fin », « immobilité », « rejoindre son partenaire », « rejoindre le groupe », « venir dans le cercle », etc.) permettront l'intégration d'un autre type de vocabulaire. Enfin, à la fin d'une improvisation (par exemple de Mouvement authentique, les yeux fermés avec un témoin), il est généralement proposé d'avoir un temps de verbalisation de son expérience, à deux ou en grand groupe. Ici, l'exercice serait le suivant : après avoir improvisé dans le mouvement, improviser dans la langue cible (utilisation spontanée de cette langue) à partir de son vécu immédiat. En clair, cela permet de vivre une situation de communication authentique dans cette langue.

5. Conclusion

Le croisement d'approches pratiques et théoriques exposé ici étaye l'intérêt d'intégrer différentes dimensions artistiques dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Cela permet, en particulier, de proposer de nouvelles pistes pédagogiques associant la dimension ludique aux apprentissages, et de jouer sur les différentes dimensions des apprenants (expressives et cognitives, corporelles et psychiques, individuelles et collectives dans le cadre d'un groupe). Les éléments de didactique et de neurosciences présentés soutiennent cette dynamique, tout comme les enseignements de Delsarte. Dans cette perspective, il est

significatif que ces derniers, dès le XIX^e siècle, aient proposé une association entre le chant, le mouvement et la langue française. Avec son *Étymologie Universelle* ambitionnant de transcrire l'ensemble des phonèmes (témoin d'une recherche avant l'heure d'un alphabet phonétique international), Delsarte a en effet mené une étude passionnante dans le domaine de la phonétique qui est, « aux côtés du vocabulaire et de la grammaire, l'un des trois piliers de la composante linguistique » (Silva, 2004, p. 21). D'un point de vue pédagogique, les propositions faites ici voudraient permettre à chaque professeur « de personnaliser davantage sa pratique ; d'élargir significativement sa boîte à outils et de répondre ainsi à des demandes très diversifiées de la part de publics très variés dans des contextes d'enseignement hétéroclites » (Silva, 2006b, p. 15). Les chants et la danse pourraient ainsi ne plus être conçus comme de simples éléments de loisirs et de réinvestissement, mais « s'intégrer pleinement à la séquence pédagogique » (Silva, 2006b, p. 15). De manière très pratique, il serait possible d'avoir une fiche-modèle pour les chants choisis pour la classe de FLE, où seraient mentionnés : titre et auteur, intérêt pour le FLE (ce qui motive son choix), partie du chant plus particulièrement ciblée et mode d'utilisation (écoute seule ; apprentissage d'une partie – laquelle ? – ou de l'ensemble ; possibilité d'utilisation en chorale pour spectacle...), durée, facilité d'apprentissage et type de chant (canon, texte simple, chant à texte...), objectifs de maîtrise d'éléments de la langue cible visés ...

Cet exposé manque un peu de chair : il va de soi que lors de la conférence-atelier

donnée à l'UNAM en 2023, nous avons vécu en groupe un temps d'échauffement corporel et vocal et appris des chansons que nous avons en partie gestuées, ce qui facilita grandement leur apprentissage de la part d'un public d'étudiants et de professeurs souvent non familiarisés avec la langue française. Le tout dans une belle

ambiance joyeuse ! Par ailleurs, si cet exposé est centré sur l'apprentissage du FLE, sa dynamique générale soutenue par son cadre théorique est susceptible d'être appliquée à l'apprentissage de n'importe quelle autre langue que le français, et concerne donc la didactique des langues étrangères dans son ensemble.

Bibliographie

- Aden, J., Clark, S., & Potapushkina-Delfosse, M. (2019). Éveiller le corps sensible pour entrer dans l'oralité des langues : une approche énaïve de l'enseignement de l'oral. *Revue de linguistique et de didactique des langues*, (59). <https://doi.org/10.4000/li-dil.6047>
- Attia, A. (2020). La chanson comme support didactique pour améliorer l'oral et acquérir un nouveau vocabulaire en classe de FLE cas de la 2e année moyenne [Mémoire de master, Université de Laghouat].
- Aucher, M.-L. (1983). Vivre sur sept octaves. Éditions Résonances.
- Baltar, M., & Massoud Sridi, I. (Dirs.). (2022). *Langues chantées / Cultures mises en musique. La chanson dans l'enseignement des langues*. Inalco / Éditions des Archives contemporaines.
- Benchabane, F. Z. (2022). L'intégration de la chanson en classe de FLE : pour une meilleure prise en charge des apprenants en difficulté d'expression orale. Cas d'élèves de 4e année du cycle primaire [Mémoire de master, Université 8 Mai 1945 Guelma].
- Benmedjahed, G. S. M. (2018). La chanson : un outil didactique et une activité ludique idéale pour l'apprentissage du français langue étrangère. *Cahiers de linguistique et didactique* (8), 151-168.
- Berthoz, A. (1997). *Le sens du mouvement*. Odile Jacob.
- Boza Araya, V. (2013). La chanson et son enseignement Quelles stratégies dans la classe FLE ? Pour quels publics ? *Revista de Linguas Modernas*, (16). <https://doaj.org/toc/2215-5643>
- Camacho Tepoz, R. (2015). L'utilisation de la chanson en classe de FLE. <https://hdl.handle.net/20.500.12371/13021>
- Chadli Abdelkader, Y. (Coord.). (2023). 1/ Performances scéniques et compétences orales en classe de langue. *Les Langues Modernes*, (2/2023).
- Cuq, J.-P., et al. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Clé International / ASDIFLE.
- Damasio, A. R. (1995). L'erreur de Descartes. La raison des émotions. Odile Jacob.
- De Koning, M., Treille, A., Mitchell, C., & Guy, R. (2018, 1-4 avril). Innover dans l'apprentissage des langues : la place du corps et de la voix, entre présentiel et plateforme numérique [Conférence]. *Apprendre, Transmettre, Innover à et par l'Université Saison 2*, Montpellier. <https://hal.science/hal-01935443>
- Demougins, F., Dumont, P. (1999). Cinéma et chanson : pour enseigner le français

autrement. Une didactique du français langue seconde. CRDP Midi-Pyrénées / Delagrave.

- Flaunacco, E., et al. (2015). Music training increases phonological awareness and reading skills in developmental dyslexia: a randomized control trial. *PLOS ONE*. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0138715>
- Hallam, S. (2015). The power of music: a research synthesis of the impact of actively making music on the intellectual, social and personal development of children and young people. International Music Education Research Centre – iMERC.
- Heddouche, O. (2025). L'exploitation de la chanson en classe de FLE : chanter pour apprendre et interagir. *Akofena*, 3(15), 407-420.
- Imad Eddine, H. (2023). L'impact de la chanson en classe de FLE : de la motivation à l'acquisition du vocabulaire. Cas les étudiants de première année de licence [Mémoire de master, Université Mohamed Khider de Biskra].
- Lauret, J.-M. (2014). *L'art fait-il grandir l'enfant ? Essai sur l'évaluation artistique et culturelle*. Éditions de l'Attribut.
- Lecoq, A., Suchaut, B. (2012). L'influence de la musique sur les capacités et les apprentissages des élèves en maternelle et en cours préparatoire. IREDU.
- Martinez Lara, D. (2022). L'enseignement des dimensions culturelles en classe de FLE. Représentations et pratiques en France et au Mexique [Thèse de doctorat, Université Paris 3]. https://theses.hal.science/tel-04239025v2/file/These_MARTINEZ_LARA_Diana_2022.pdf
- Rodríguez Ricaud, A. (2021). Incorporation de la perspective actionnelle dans un cours de FLE à distance au moyen des outils TIC : apports, contraintes et limites dans le cadre de l'enseignement du FLE à l'Université de Veracruz (Mexique). [Mémoire de master, Université Grenoble Alpes]. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03545307v1>
- Schellenberg, E. G. (2004). Music lessons enhance IQ. *Psychological Science*, 15(8), 511-514.
- Silva, H. (2000). Voix et respiration : deux outils indispensables pour l'enseignement. *Chemins actuels*, (59), 31-35.
- Silva, H. (2004). Pour faire de la phonétique, I. Il était une fois... l'enseignement de la phonétique. *Chemins actuels*, (67), 21-25.
- Silva, H. (2005). Pour faire de la phonétique II. Enseigner la phonétique aux hispanophones. *Chemins actuels*, (68), 4-8.
- Silva, H. (2006a). Pour faire de la phonétique III. Quelques propositions pratiques. *Chemins actuels*, (69), 24-27.
- Silva, H. (2006b). Peut-on faire du jeu un outil pédagogique efficace ? *Animation et Éducation*, (191), 15-17.
- Tomatis, A. (2003). Écoute – Voix – Espace. Dans O. Aslan (Dir.), *Le corps en jeu* (pp. 349-356). CNRS Éditions.
- Waille, F. (2011). *Corps, arts et spiritualité chez François Delsarte (1811-1871). Des interactions dynamiques* [Thèse de doctorat, ANRT]. https://scd-resnum.univ-lyon3.fr/out/theses/2009_out_waille_f.pdf